علم النفس

في القرن العشرين

(الجزء الثاني)

الحقوق كافة
محفوظة
لاتحاد الكتّاب العرب

البريد الالكتروني: E-mail : unecriv@net.sy

aru@net.sy

موقع اتحاد الكتّاب العرب على شبكة الإنترنت

http://www.awu-dam.org

تصميم الغلاف :

❑❑

د. بدر الدين عامود

علـم النفــس
في القرن العشرين

دراسة

(الجزء الثاني)

من منشورات اتحاد الكتاب العرب
دمشق – 2003

الجزء الثاني

القسم الخامس
المقدمات الأساسية لظهور علم النفس في روسيا

تمهيد

لعل الحديث عن علم النفس في روسيا خاصة، والاتحاد السوفيتي عامة يضطرنا أكثر من أي موقع آخر للتذكير بمبدأ وحدة الفكر الإنساني، مع ما يمليه هذا المبدأ من عرضٍ وتحليل تاريخيين لمراحل تطور الفكر العلمي فيهما وعلاقته ببيئته المحليّة والعالمية. وما ذلك إلا لأنه لم يصلنا من هذا الفكر، ولا سيّما السيكولوجي منه إلا القليل. وأن هذا القليل ـ رغم قلته، وربما بسببه ـ لم يحمل لنا نحن قراء العربية إلا صورة ضحلة عن ماضي هذا الفكر وحاضره. فبعد مضي أكثر من قرن على استقلال علم النفس لم يقدر للمهتمين بهذا العلم من العرب، بل والغربيين أيضاً إلى حد كبير، الاطلاع على إسهامات العلماء السوفيت فيه. واقتصرت معارفهم في هذا الميدان على أسماء عدد ضئيل من هؤلاء العلماء مع بعض الإشارات الخاطفة إلى بعض أعمالهم. وقد أدى هذا الوضع بالكثيرين إلى عهدٍ قريب إلى أن يقرنوا علم النفس هناك ببعض دراسات سيجينيف وبافلوف وبختيرف وتطبيقاتها في ميدان التربية والتعليم، وبالتالي إلى إنكار أي وجود لهذا العلم هناك.

ولقد عزا الباحثون الغربيون سبب غياب علم نفس "حقيقي" في الاتحاد السوفيتي إلى تدخل السلطة هناك والحظر الذي فرضته على الباحثين والعلماء لوقف نشاطهم والحؤول دون الاستمرار في الدراسات النفسية، وهم، بذلك، يشيرون إلى القرار الذي اتخذته القيادة السوفيتية بشأن وقف العمل ببعض طرق البحث السيكولوجي، مدعين بأن هذا الإجراء إنما يشمل ميادين علم النفس كافة، ويضع حداً للقيام بأي نشاط في أيٍّ منها. ولهذا، وحسب زعمهم، فإنه لا مجال للحديث عن دراسات نفسية على نحو ما هو قائم في دول الغرب.

ولكن الواقع يظهر بطلان هذا الإدعاء، ويكشف عن الموقف السلبي لأصحابه تجاه المنحى الذي اتخذته الدراسات السيكولوجية في الاتحاد السوفيتي

عقب قيام السلطة السوفيتية. فالمراكز المختصة بهذه الدراسات كانت تتزايد هناك، ويتزايد معها عدد المشتغلين فيها. كما كان حضور الوفود السوفيتية إلى المؤتمرات والندوات السيكولوجية الدولية مستمراً، ومشاركتهم في أعمالها إيجابية وفعّالة. وإلى ذلك يُضاف ما هو أهم في دلالته ومغزاه، ونعني اهتمام العلماء السوفيت، والروس في المرحلة السابقة، بكل ما يجري على ساحة علم النفس في الغرب، ومتابعتهم لنشاطات زملائهم هناك، واطلاعهم على ما ينشرونه بلغته الأصلية أو بعد ترجمته إلى الروسية، الأمر الذي مكنهم من تكوين صورة كاملة ودقيقة عن مختلف الاتجاهات والتيارات والنظريات السيكولوجية الغربية ومقارنتها بعضها ببعض، وتحديد جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، ومواطن القوة والضعف فيها.

بينما لم يُعر علماء النفس الغربيون أي اهتمام بما كان يقوم به زملاؤهم في الاتحاد السوفيتي، بل إنهم كانوا ينفون وجود ما هو جدير بالمتابعة في ميدان علم النفس هناك. وإذا وجد نشاط سيكولوجي ما، فإن الغرض منه، في اعتقادهم هو محاباة السلطة في البلاد ومسايرة نهجها السياسي والأيديولوجي. ويصح في هذا المقام أن يكون ما أعرب عنه بياجيه من أسف لعدم تمكنه من الإطلاع على نقد فيغوتسكي (أحد علماء النفس البارزين في الاتحاد السوفيتي) لآرائه في تطور الكلام والتفكير عند الطفل إلاّ بعد عقود من الزمن دليلاً واضحاً على حرص العلماء السوفيت على متابعة نشاط زملائهم الغربيين والإطلاع عليه في الوقت المناسب من ناحية، وعلى مقاطعة العلماء الغربيين لهم ولنتاجهم العلمي من ناحية أخرى. فقد كتب بياجيه في خاتمة كتاب فيغوتسكي "التفكير واللغة" يقول: "مما يبعث على الحزن والأسى أن يكتشف مؤلف بعد خمسة وعشرين عاماً من نشر زميل وافته المنية في نفس الوقت الذي تضمن فيه ذلك العمل نقاطاً كثيرة ذات أهمية مباشرة له ينبغي أن تناقش شخصياً وبالتفصيل. وبالرغم من أن صديقي (أ. لوريا) قد أحاطني بموقف فيغوتسكي التعاطفي وحتى النقدي لأعمالي، إلا أنني لم أكن قادراً أبداً على قراءة كتاباته (التشديد لنا . ب. ع.) أو حتى مقابلته شخصياً. وإذ أعكف على قراءة كتابه اليوم، فإنه يراودني الأسف لذلك بعمق لأننا كنا سنتوصل إلى فهم لعدد من القضايا". (فيغوتسكي، 1976، 305).

وإذا أمكن أن نعتبر كلمات بياجيه أيضاً بمثابة المؤشر على حلول مرحلة جديدة في تعاطي علماء النفس الغربيين مع علم النفس السوفيتي، فإن ثمة الكثير

من الوقائع التي تعزّز هذا الاعتبار. فالصورة التي تكونت على مدى عقود من الزمن لدى هؤلاء العلماء عن وضع علم النفس في الاتحاد السوفيتي أخذت تتغير تدريجياً منذ أواسط خمسينيات هذا القرن، أي بعد قيام العديد منهم بزيارة الاتحاد السوفيتي والتعرف عن كثب على نشاط علماء النفس فيه، وعودتهم إلى بلادهم وهم يحملون انطباعات إيجابية عما شاهدوه واطلعوا عليه. فقد لخص بريان سيمون BRIAN SIMON الأستاذ في جامعة ليستر نتائج لقاءاته بعلماء النفس السوفيت واطلاعه المباشر على أعمالهم أثناء زيارتين قام بهما للاتحاد السوفيتي عام 1955 و1961 بقوله: "لقد اتضح لي أن علماء النفس السوفيت ليقومون بمحاولة بالغة الإتقان والضبط للنفوذ إلى عملية التعلم البشري. وإن هذا العمل يعتبر أحد المجالات الرئيسية لتطبيق علم النفس. وهو مجال ساهم فيه كل علماء النفس السوفيت المشاهير مساهمة محددة معروفة" (عاقل 1981– أ، 196).

ومهما تكن الحجة التي يقيمها هذا الطرف أو ذاك فإنّ الصراع الأيديولوجي بين الشرق والغرب، أي المعسكر الاشتراكي سابقاً والمعسكر الرأسمالي الذي لم تخمد جذوته إلا منذ سنوات قليلة أثرّ بصورة سلبية على علاقة العلماء، ومن بينهم علماء النفس، في العالم بعضهم ببعض، وحجب الكثير من الحقائق والوقائع العلمية التي كان من الممكن توظيفها على نحو أفضل بكثير مما حصل ووضعها في خدمة الإنسانية ورقيها.

إن العودة إلى الوراء قليلاً تبين أن علم النفس في روسيا قبل عام 1917 وقيام الثورة الاشتراكية كان جزءاً من علم النفس الغربي. فقد وجدت مدارس واتجاهات غربية عديدة أتباعاً وأنصاراً لها في صفوف علماء النفس الروس. وشهدت قاعات المؤتمرات والندوات وصفحات الدوريات المختصة مناقشات ساخنة وخلافات حادة بين ممثلي المذاهب الفكرية والسيكولوجية داخل روسيا شبيهة بالتي كانت تدور في الغرب. وإلى جانب ذلك فقد كان علم النفس في روسيا يتمتع بسمة خاصة جعلته يختلف عن علم النفس الغربي. وتستمد هذه السمة خصوصيتها من الوضع الاقتصادي والاجتماعي الذي كان سائداً في المجتمع الروسي، والمستوى الثقافي الذي وصل إليه. ولقد عكس المفكرون والفلاسفة الروس ذلك من خلال عرضهم للقضايا المطروحة وكيفية معالجتها، ولم يخرج المهتمون منهم بظواهر النفس أو الوعي عن هذا التقليد. وكانوا يشاركون عبر كتاباتهم في تحليل الواقع وتحديد الأسباب والعوامل التي آلت إليه والبحث

عن السبل الكفيلة بتجاوزه وتحسينه.

ومن هذا المنظور يمكن تناول الفكر السوسيولوجي والسيكولوجي في روسيا خلال القرن المنصرم بوصفه رصداً لواقع التخلف والبؤس والظلم الذي عانى منه الشعب الروسي، ومحاولة لتحليله وتفسيره ووضع التصورات عما ينبغي فعله من أجل واقع أفضل. كما يمكن فهم اهتمام الكثير من المفكرين الروس بالإنسان وقيمته ودور المجتمع في تطوير قدراته وإمكانياته، ومعارضتهم الشديدة للنظرة "الرسمية" التي تنسب الصفات الإنسانية الداخلية والخارجية، النفسية والجسمية، وتوزعها بين البشر إلى قوى لا يملك أحد حيالها إلا الإذعان والتسليم.

وسنعرض من آراء ومواقف أبرز المفكرين الروس ما يمس الجانب السيكولوجي بدءاً من القرن الثامن عشر حتى ظهور علم النفس كعلم مستقل في فصل خاص وسوف نخصص فصولاً أخرى للحديث عن أهم الدراسات الروسية في ميادين الطب والتشريح والفيزيولوجيا. ثم نفرد فصلاً آخر لبسط أفكار وتصورات أشهر المربين الروس الذين عاشوا خلال الفترة الزمنية المذكورة.

ونحن إذ نفعل ذلك، إنما نعتقد بأن تلك الآراء والمواقف الفكرية، والدراسات العلمية والأفكار والتصورات التربوية هي التي مهدت الطريق أمام ظهور علم النفس الروسي، ومن ثم السوفيتي.

■■

الفصل الحادي والثلاثون
الفكر السيكولوجي في روسيا القيصرية

شهد القرن السابع عشر بداية ظهور السلعية . النقدية ونشوء سوق مركزية عامة في روسيا. ونجم عن ذلك فيما بعد توحيد الإقطاعات والإمارات الذي أدى، بدوره، إلى زيادة الإنتاج الزراعي والاهتمام بالحرف التي كانت تستجيب لمتطلبات هذا القطاع. وفي النصف الثاني من القرن نفسه عرفت الصناعة في هذا البلد بعض التقدم. وظهرت الحاجة إلى وجود مستوى من المعارف والمهارات لدى العمال أفضل وأعلى مما كانوا عليه في السابق.

وتمشياً مع تلك التغيرات الطارئة واستجابة لما ترتب عنها من شروط ومتطلبات أقيمت المدارس والمعاهد العليا. وقد عرفت هذه المؤسسات التعليمية خلال النصف الأول من القرن الثامن عشر تطوراً ملحوظاً. وتخرج منها في تلك الفترة علماء ومفكرون ومهندسون وأدباء، كان أبرزهم لومونوسوف.

لومونوسوف

ولد م. ف. لومونوسوف (1711 . 1765) في أسرة فقيرة. فقد كان والده يعمل في صيد السمك في محافظة أرخا نغلسك الواقعة في أقصى الشمال الروسي. ويروى أن لومونوسوف قطع المسافة بين أرخانغلسك وموسكو مشياً على قدميه ليلتحق بالمعهد العالي للغات السلافية واليونانية واللاتينية، ولما يتجاوز بعد التاسعة عشرة من العمر. وكان ميله الشديد إلى المعرفة، وموهبته الفذّة أقوى من الفقر والبؤس اللذين كابدهما عبر سنوات دراسته. وبعد تخرجه من معهد اللغات انتقل إلى بطرسبورغ ليتابع تحصيله العلمي في أكاديمية العلوم.

لقد جمع لومونوسف في شخصيته بين حدة الذكاء وديناميةالفكر وقوة

الشكيمة وحب العمل. واهتم بالفيزياء والكيمياء والتعدين إلى جانب اهتمامه بالمجتمع والنفس واللغة والأدب، وبرع في هذه الميادين جميعاً، ممّا أهلّه ليكون عضواً في الأكاديمية الروسية، ومن ثم في أكاديمية العلوم السويدية. وقد أطلق عليه الشاعر الروسي المعروف الكسندر بوشكين (1799 . 1837) اسم "الجامعة الروسية الأولى". وإليه يرجع الفضل في تأسيس جامعة موسكو. وهي الجامعة التي سميت فيما بعد باسمه تكريماً له واعترافاً بجهوده ومساهمته في التقدّم العلمي.

نسب لومونوسوف نشوء الإدراك الحسي عند الإنسان إلى وجود سائل حيوي يتوضع في الأعصاب، دائم الحركة، لا تعرف أجزاؤه التوقف ولا السكون. وقد اعتقد أنه بفضل هذه الحركة المستمرة يتم إبلاغ الدماغ بما يجري في النهايات العصبية من تغيرات بسبب تأثير الموضوعات الخارجية عليها.

وذهب لومونوسوف إلى أن المعرفة تبدأ بالتجربة. فالتجربة العملية، في رأيه، تحمل قيمةً كبيرةً بالنسبة للإنسان، لأنها تؤلف المصدر الأول لكل ما يملكه من معارف عن العالم الخارجي. وفي هذا الشأن يقول: "إني أُحِلُّ تجربة واحدة مكانة أعلى من ألف رأي يولده التخيل فقط". (لومونوسوف، 1948 . 1955، 125).

وتناول لومونوسوف اللغة من خلال الدور الهام الذي تقوم به في نشاط النفس، ولاسيما في العمليات العقلية، فوجد أن بفضلها استطاع الإنسان أن يرتقي بعمله وفكره. وأشار إلى العلاقة بينها وبين التفكير بوصفها علاقة متبادلة، لا يمكن لأي طرف فيها الاستغناء عن الطرف الآخر.

كما سعى إلى معرفة نشوء الانفعالات والعواطف والوقوف على طبيعتها. وفي هذا الصدد يشير في أكثر من موضع ومناسبة إلى الأساس المادي الفيزيولوجي الذي تقوم عليه هذه المظاهر الشعورية، والمتمثل في حركة الدم داخل الأنفاس الحيوية.

ولما كان الوعي، بالنسبة للمونوسوف، يقوم على التجربة ويتطور من خلال معطياتها، فإننا نجده يبرز الدور الفعّال الذي يضطلع به النشاط في تشكل الشخصية وتطورها. حيث يقول: "كل نيّة سديدة من غير فعل ميتة وباطلة وعديمة النفع" (المرجع السابق، 320).

راديشيف

وخلال القرن الثامن عشر برزت في روسيا أسماء كثيرة عرف أصحاب

مجموعة منها بالمنورين. فقد حمل هؤلاء لواء الدعوة إلى العدالة الاجتماعية والمساواة بين الناس في زمن ازدادت فيه شراسة نظام القنانة. ولاقت أفكارهم صدى إيجابياً، واسعاً وقوياً في صفوف الطلبة والمثقفين والفلاحين. وتحت تأثيرها تحركت جموع الفلاحين الفقراء في العديد من المدن والأرياف الروسية، وقامت بسلسلة من الانتفاضات ضد ظلم الطبقة الحاكمة واستبدادها. وكان اسم راديشيف أكثر هذه الأسماء شهرة، وأشدها تأثيراً على حركة النضال الشعبي في روسيا القيصرية عبر عقود طويلة من الزمن.

ولد أ. ن. راديشيف (1749 . 1802) في موسكو. وتلقى تعليمه في المدرسة الثانوية التابعة لجامعتها. ثم سافر إلى لا يبزغ، حيث درس في جامعتها وتخرج منها. وأثناء وجوده هناك اطلع على أعمال المنورين الفرنسيين وتأثر بها كثيراً. وبعد عودته إلى بلاده تقليد مناصب حكومية عديدة. وخلال السنوات التي كان يزاول فيها مهامه الوظيفية اطلع على معاناة الفلاحين والظلم الذي كان يلحقه بهم ملاك الأراضي. وإزاء تلك المشاهدات التي تعكس بؤس الإنسان الروسي حدد راديشيف مهمته المركزية في التخلص من الحكم القيصري المطلق باعتباره علة هذا البؤس.

وتعد قصيدته "الحرية" دعوة صريحة ومباشرة للقيام بالثورة الشعبية والإطاحة بالقيصر. أما كتابه "رحلة من بطرسبورغ إلى موسكو" الذي نشره عام 1790، فإنه يشكل إدانة مدعومة بالوقائع والأحداث للنظام القائم، فقد فضح راديشيف من خلاله ظلم الطبقات الحاكمة، وصوّر فيه الآلام المريرة التي يكابدها الفلاحون المحرومون من أبسط حقوق البشر. ويجمع المؤرخون السوفيت على اعتبار هذا الكتاب صرخة غاضبة في وجه عبودية الإنسان للإنسان، ونداء من أجل الخلاص من سلطة القيصر والطبقة المستبدة وإقامة الجمهورية في روسيا (إبيغانوف وفيدوسوف، بلا تاريخ، 273) إلى مصادرته وألقت القبض على صاحبه وحكمت عليه بالإعدام ثم خُفِفَ الحكم إلى النفي. وأثناء سنيّ المنفى وضع راديشيف كتاباً في أربعة أجزاء سمّاه "الإنسان: موته وخلوده".

وفي عام 1801 سُمح لراديشيف بالعودة إلى بطرسبورغ. وفيها بقي عاماً واحداً لم يحتمل أثناءه العسف الذي مارسته السلطة عليه وعلى جماهير الفلاحين الفقراء، فوضع حدّاً لحياته عام 1802.

أقام راديشيف تصوراته وأفكاره عن الوعي الإنساني على أساس مادي. حيث وجد أن الدماغ هو عضو الفكر والنشاط الذهني. وفي سياق الحديث عن

الوظائف المختلفة التي يقوم بها هذا الجزء المعقد والهام من جسم الإنسان يتوقف راديشيف ليشير إلى عدم إمكانية تحديد موضع أي وظيفة نفسية فيه. وقد اعتمد في رأيه هذا على معطيات علم التشريح التي لم تكن وقتها قريبة من حدود هذا الموضوع. وأكثر من ذلك فإنه تنبأ باستحالة توصل العلم في المستقبل إلى مثل هذه التحديدات والتقسيمات، ذلك لأن ربط هذه الوظيفة أو تلك بعمل جزء أو منطقة من الدماغ لم يتم إلا عبر تجزئة النشاط النفسي، وهذه محاولة لم يقدّر راديشيف لها النجاح.

وربط راديشيف تطور النشاط النفسي عند الإنسان بالمثيرات التي تستقبلها أعضاء الحس من العالم الخارجي وترسلها إلى الدماغ. وضمّن العالم الخارجي المناخ والخصائص المكانية وظروف الحياة والأشياء والناس. فكل عنصر منها يمكن أن يؤثر على الإنسان ويكوّن حياته النفسية. على أن راديشيف لم ينظر إلى الإنسان كطرف سلبي يخضع للتأثيرات الخارجية وحسب، بل إنه كان يبرز دوماً دوره الفعّال وقدرته على الابتكار والإبداع. وفي هذا يقول: "إن الأشياء الخارجية تؤثر فينا دوماً بالقياس مع علاقاتها بنا" (راديشيف، 1952، 404).

ولقد صاغ راديشيف نظريته في النشاط النفسي وأنواعه ومصادره في ضوء أفكار لوك وتعاليمه. وهذا ما لم يخفه أو يكتمه، بل كان يصرّح به أثناء محاكماته العقلية ويظهر بوضوح في اقتباساته التي تتضمنها حججه وبراهينه. وتقوم هذه النظرية على الاعتقاد بوجود نوعين من النشاط النفسي أو التجربة الفردية: النشاط الحسي أو التجربة الحسية، والنشاط العقلي أو التجربة العقلية. ويستمد النوع الأول وجوده من عمل الحواس. بينما ينشأ الثاني بفضل العمليات العقلية الداخلية كالمحاكمة والاستدلال. فمعارفنا عن أنفسنا وعمّا حولنا تأتينا من الإحساسات. يقول راديشيف: "التجارب هي الأساس الحقيقي لمعرفتنا الطبيعية" (المرجع السابق، 303). أما أفكارنا المجردة فهي ثمرة النشاط العقلي الذي يجري في داخلنا.

وعلى أساس هذا التصور وجد راديشيف أن ثمة نوعين أو مستويين للمعرفة: المعرفة الحسيّة، والمعرفة الاستدلالية. وانسجاماً مع ما طرحه من قبل حول وحدة نشاط النفس، فقد أكد تلازم هذين المستويين وارتباطهما الوثيق بعضهما ببعض.

ومن المسائل التي توقف عندها راديشيف مطولاً وأولاها اهتماماً خاصاً هي مسألة القوانين التي تخضع لها بنية الإنسان وتطوره. فوجود أن الحل الأمثل لهذه المسألة يمر عبر مقارنة الإنسان بغيره من الأحياء وموقعه بالنسبة لها. وباستخدام

هذا المنهج واعتماداً على ملاحظاته وعلى المنجزات العلمية توصل إلى أن الإنسان والحيوانات يخضعون لقوانين طبيعية واحدة. يقول في صدد الدفاع عن منهجه واستنتاجه: "إننا لا نحطّ من شأن الإنسان إن نحن ألفينا تشابهاً من حيث البنية بينه وبين المخلوقات الأخرى، ونظهر أنه في الجوهر يتبع معها القوانين ذاتها". (المرجع السابق، 298).

غير أن ما استخلصه راديشيف من أن الإنسان صار إلى ما هو عليه بتكوينه الدقيق والمعقد بفعل نفس القوانين التي جعلت بنية الحيوانات على نحو ما نراه اليوم، لم يحجب عنه رؤية ما بين الإنسان والحيوان من فرق واختلاف. وفي هذا السياق نراه ينوّه بالدور الهام الذي يلعبه انتصاب قامة الإنسان وطريقة مشيته واستخدام يديه في العمل ونشاط أعضائه الحسية في التطور النوعي والفردي على حدّ سواء، مما مكّن الإنسان من احتلال المكانة الأرقى بين الكائنات الحية. ولإثبات صحة هذا الرأي يرجع راديشيف مرةً ثانية مقارنة الإنسان والحيوان ليعرض ما ينتجه الإنسان من أدوات وخيرات مادية وروحية بفضل قدرته على العمل من جهة وليشير إلى غياب جميع أشكال الإنتاج في عالم الحيوان من الجهة المقابلة.

وكشف من خلال هذه المقارنة أيضاً عن وجود فرق كبير بين القدرات الحسية (البصر، السمع، واللمس) التي يمتلكها الإنسان وما يقابلها عند الحيوانات. وذهب إلى أن الفضل في تطور الإدراك الإنساني يرجع إلى أوجه النشاط المختلفة التي يمارسها الإنسان، ومن بينها النشاط الفني، كالرسم والنحت والموسيقا.

كما وجد أن اللغة كانت ولا تزال من أهم عوامل ارتقاء الجنس البشري. وهي الأداة التي لا يمتلكها من المخلوقات سوى الإنسان. وهذه الأداة تمدّ الفكر بأسباب التطور. فإذا كانت اليدان الطريق المؤدية إلى العقل، فإن الكلام وسيلة هذا العقل في اكتساب الخبرات والمعارف المتعلقة بالبيئة الخارجية والقيام بالمحاكمات المنطقية.

ولئن كانت الظواهر النفسية المذكورة (الإدراك، اللغة، العقل) تتطور في مجرى النشاط الذي يقوم به الإنسان، فإن لهذا النشاط، عند راديشيف، بعداً اجتماعياً. فالفرد لا يمارس أيّ ضرب من ضروب النشاط خارج المجتمع. ومن غير الممكن أن نتصور الأمر على نحو آخر. ذلك لأن إنسان، كما يراه راديشيف، كائن اجتماعي. وهو مخلوق لكي يعيش في المجتمع. وعلى هذا يحمل

راديشيف المجتمع مسؤولية كبيرة في تطور الفرد من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والعاطفية والإرادية.

ولقد اتخذ راديشيف من مشاعر الحب بشكلها ومضمونها الإنسانيين دليلاً على تأثير المجتمع في البناء النفسي لأفراده، وحجة دامغة على الفارق الجوهري بين الإنسان والحيوان. فبيّن أن ما يصدر عن الإنسان من أفعال وتصرفات تعكس مشاعر التعاطف لديه ونزعته إلى التضامن والتعاون من أبناء جلدته هو إحدى العلامات البارزة التي تجعله يتميز عن سائر الكائنات الحية.

وكانت الاستعدادات والمواهب إحدى المشكلات التي تناولها راديشيف وسعى إلى حلها. ولقد انطلق في مسعاه هذا من مبدأ تفاوت الناس واختلافهم الفطري في الطبع والبنية العصبية والاستثارة، ونقده للمنورين الفرنسيين الذين قالوا بفكرة المساواة بين البشر في الاستعدادات والمواهب الفطرية. وعلى الرغم من هذا التفاوت الذي تفرضه الطبيعة، فإن راديشيف لم ينس دور المجتمع والتربية وظروف الحياة في التطور النفسي عامة، وفي تطور القدرات وتفتح المواهب عند الناس خاصة. وهنا يذكّر بعدد من القادة التاريخيين والعلماء الأفذاذ، أمثال الاسكندر المكدوني وإسحاق نيوتن، كنماذج تبرهن على ما للظروف الحياتية وقوة الإرادة من أهمية بالغة في إعداد الشخصية. ولقد لخص رأيه هذا حين قال: "إن ظروف الحياة هي التي تصنع الرجال العظماء".

إن راديشيف، وهو الداعية إلى تغيير الأوضاع في مجتمعه، لم يسلّم بالأمر الواقع. فبالرغم من قناعته بأن ظروف الناس الحياتية وما ينتج منها من تفاوت في قدراتهم بإمكانياتهم ومواقعهم هي واقع قائم لا يمكن إنكاره أو التشكيك فيه، فإنّه لم يتردد قط في المطالبة بالمساواة بين الناس. ولكم كان هذا الطلب حلماً بعيداً، إن لم نقل مستحيلاً، في ذلك الزمان، إذ أنه كان يعني القضاء على الحكم القيصري وإنهاء استغلال الفلاحين الذين كانوا يباعون ويشترون وهم مكبلون بالأصفاد.

لقد جاءت دعوة راديشيف إلى الثورة على الظلم والاضطهاد ومطالبته بالمساواة بين الناس تجسيداً لإيمانه القوي بأنه الظروف الحياتية ليست قدراً محتوماً، وأن تحسينها سوف يؤدي لا محالة إلى تطوير الاستعدادات والقدرات والمواهب التي يحملها أفراد المجتمع، وإلى خلق الحاجات التي يحدد البحث عن تلبيتها اتجاههم ويساعد على تطورهم النفسي. فالحاجات الإنسانية تلعب دوراً كبيراً في تحديد سمات الشخصية. وهذا ما حاول راديشيف أن يبرزه خلال

استعراضه لمراحل حياة لومونوسوف ونشاطه العلمي. حيث رأى أنه لولا ميل هذا الإنسان الفذ القوي نحو العلم، وحبّه العميق للمعرفة والإطلاع لما استطاع أن يرقى بمواهبه إلى تلك الدرجة العالية التي بلغتها. فعلى الرغم من قسوة الظروف والبؤس اللذين عانى منهما في طفولته، فإن تعطشه للمعرفة دفعه إلى إزالة جميع الصعوبات وتجاوز كافة العراقيل التي صادفها في طريقه، وحفزه إلى العمل بكل ما أوتي من طاقة ليوفر الظروف اللازمة ويفتّح ويطور ما أودعته لديه الطبيعة من مواهب.

الديمقراطيون الثوريون

في العقد الرابع من القرن التاسع عشر بدأت تظهر أفكار من عرفوا بالديمقراطيين الثوريين أمثال غيرتسن وبيلينسكي ودوبرلوبوف وبيساريف. وقد لاقت تلك الأفكار على امتداد أكثر من نصف قرن صدى واسعاً في صفوف المثقفين والطلبة والجماهير الشعبية. حيث أنها كانت تعبر بجرأة وصدق عن تطلعات الغالبية من أبناء الشعب الروسي في العيش الحر الكريم من خلال تصديها لواقع الظلم والفساد الذي عرفه المجتمع، ولاسيما بعد سلسلة الهزائم والإخفاقات التي مُنيت بها الانتفاضات الفلاحية، والتي كانت حركة الديسمبريين[1] آخر حلقاتها.

وإذا سلّمنا بأن ظروف المجتمع الروسي في تلك الفترة كانت عاملاً محدداً لنشوء الاتجاه الثوري الديمقراطي، فإن بوسعنا أن ننظر إلى التقدّم الفكري والعلمي الذي أحرزته أوربة حتى ذلك الحين باعتباره المعين الذي نهل منه ممثلو هذا الاتجاه الكثير من المبادئ والمفاهيم، وساعدهم على تعميق نظرتهم إلى القضايا المطروحة وإغناء تصوراتهم حولها. فكان أمامهم الفكر الاشتراكي والجدل الهيغلي، ومن ثم المفاهيم التطورية الداروينية. مثلما كانت المعطيات الحياتية الغربية مشخصة تبعث لديهم الشعور بالألم والقلق على الأوضاع السائدة في مجتمعهم، وتحثهم بفعل أي شيء من شأنه أن يسهم في تهيئة الشروط الكفيلة بتقدمه. وهذا ما يتجلى في أعمالهم الأدبية، حيث تبرز توجهاتهم المدنيّة ونزعاتهم الإنسانية متجسدة في دعوتهم المتكررة إلى إقامة نظام يؤمن لجميع أفراد الشعب الحرية والعدالة والمساواة.

---

[1] . *الديسمبريون: هم جماعة من الملاك الثوريين الروس، حاولت القيام بانتفاضة ضد نظام الفنانة والحكم القيصري المطلق في 14 ديسمبر (كانون الأول) عام 1825. وهكذا صارت تعرف بهذا الاسم نسبة إلى الشهر الذي جرت فيه هذه المحاولة.*

إن حب الديمقراطيين الثوريين لوطنهم الروسي لم يكن ضرباً من التعصب والشوفينية والأنانية، بقدر ما كان تعبيراً عن شعورهم بالمسؤولية التي أحسوا بوطأتها كفئة مثقفة تجاه التخلف الذي يضرب بجذوره إلى أعماق مجتمعهم الذي هو، بالنسبة لهم، جزء من المجتمع البشري، وبقدر ما هو انعكاس لإيمانهم بأن أي جهدٍ يبذل في محاربة هذا التخلف، إنما هو فعل إنساني يصبّ في خدمة البشرية وازدهارها. فمحبة الإنسانية تمر، في اعتقادهم، عبر محبة الوطن. ومن لا يحب شعبه ووطنه لا يجد حب الإنسانية إلى قلبه وعقله سبيلاً. ومن لا يحس بالواجب أمام مجتمعه، فإن من العبث المراهنة على وجود هذا الإحساس لديه تجاه المجتمعات الأخرى.

لقد نشأ الديمقراطيون الثوريون إذن على كراهية الظالمين والمفسدين والتعاطف مع المظلومين وضحايا الفساد. وبوحي من هذه المشاعر تكونت آراؤهم وتبلورت قناعاتهم في أنّ لا سبيل للخلاص من هذا الوضع إلا بعمل شعبي، ثوري يسقط النظام القائم، ويقيم نظام الحرية والعدل والمساواة.

وهكذا نجد أنه بتضافر العامل الموضوعي المتمثل في الظروف الحياتية السيئة التي كانت تخيم على المجتمع الروسي، والإنجازات التي حققتها المجتمعات الأوربية الغربية على صعيد الفكر والعلم، والعامل الذاتي الذي تضمن نشأة الإنسان ونشاطه وتفاعله مع محيطه تبلورت أفكار الديمقراطيين الثوريين حول مجمل الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية التي كانت موضع اهتمامهم. وهذا ما يمكن أن يدركه كل من يتتبع مجرى حياتهم، وتفاعلاتهم مع الظروف التي أحاطت بهم، والعلاقات التي بنوها مع محيطهم. وسوف نتحدث بإيجاز عن تصوراتهم وآرائهم حول المسائل السيكولوجية.

غيرتسن (1812 - 1870)

ولد الكسندر ايفانوفيتش غيرتسن في موسكو. وكان والده من ملاك الأراضي الأثرياء. ومع هذا الغنى المادي الذي وجد غيرتسن نفسه فيه، فإنه كان يحس بالغربة في مجتمعه الأرستقراطي بسبب ولادته غير الشرعية، إذ أن والده لم يكن قد عقد قرانه على أمه بعد. وقد وصف إحساسه هذا فيما بعد بقوله: "لقد نما لدي منذ السنوات المبكرة حقد لا يقاوم على كل ما هو عبودي وعلى كل تسلط". وتحت ثقل شعوره بالغربة بين أهله وجد نفسه يقترب شيئاً فشيئاً من الناس البسطاء، ويقيم علاقات طيبة معهم، الأمر الذي جعله يقف أمام الهوة السحيقة

بين الطبقات الاجتماعية في وقت مبكر من حياته.

ومنذ أن كان غيرتسن يافعاً أحس في داخله بميل لمعرفة الأحداث التاريخية التي مرت بها روسيا وأسبابها وأهدافها ونتائجها، ولاسيما تلك الأحداث القريبة التي كان يسمع عنها كحريق موسكو وانتفاضة الديسمبريين. وتنامى هذا الدافع بعد لقائه في جامعة موسكو بكل من بيلينسكي وأغاريف. وكان حينها لا يزال في السادسة عشرة من عمره. وقد أقسم مع أغاريف على أن ينتقما للديسمبريين، وأن يعملا سوياً لتظل شعلة النضال ضد الحكم المطلق متقدة.

ولتحقيق هذا الهدف راح الصديقان يعملان بين صفوف الطلبة الثوريين لتوحيد جهودهم وتنظيمهم في حلقات. وفي تلك الأثناء اهتما على نحو خاص بتطور العلوم والفنون والآداب، ووضعا المشاريع والمخططات التربوية والتعليمية المناسبة.

وفي عام 1934 اعتقل غيرتسن، ولم يمض على تخرجه من الجامعة سوى عام واحد ووجهت إليه تهمة التحريض لقلب النظام. فنُفي إلى مدينة فياتكا. وبعد أربع سنوات تزوج من ناتاليا زاخارينا، فأنجبت له أربعة أطفال. وعقب ولادة ابنه البكر الكسندر قال في مذكراته مخاطباً إياه. "أيها المخلوق الذي أطل.. إني أباركك! امضِ إلى الحياة، امضِ إلى خدمة الإنسانية... لقد حكمت عليك بأن يكون سبيلك وعراً".

كتب غيرتسن العديد من مؤلفاته في منفاه. ولم يرَ أيٌّ منها النور إلا بعد عودته من المنفى عام 1842. ومن أهم مؤلفات "التسطيح في العلم" و"رسائل في دراسة الطبيعة" في الفلسفة، و"دكتور كروبوف" و"مَن المذنب؟" في الأدب.

ولم تمضِ عدة سنوات على عودة غيرتسن من المنفى حتى وجد نفسه مضطراً للسفر إلى أوربا الغربية مع زوجته وأولاده. وأثناء وجوده خارج وطنه فُجع بموت والدته وابنه الصغير نيكولاي ومربيه غرقاً، ومن ثم بموت زوجته بعد أقل من عام. وكان لهذين الحدثين وقع كبير في نفسه وأثر بالغ في نظرته إلى الحياة. وعن إحساسه بالفاجعة كتب يقول: "لم يبق لي في الدنيا سوى أولادي وعملي". وعلى الرغم من مأساته فقد استأنف نشاطه الفكري، فأصدر بمساعدة صديقه أغاريف عام 1853 مجموعة "النجمة القطبية" وصحيفة "الناقوس".

آمن غيرتسن بوحدة الوجود وماديته، مثلما آمن بوحدة مصير المجتمعات البشرية. ومن هذا المنطلق نظر إلى علاقة النفس أو الوعي بالجسد باعتبارهما وحدة متكاملة. ونفى أن يكون للطرف الأول، أي الوعي، أي وجود مستقل عن

الطرف الثاني. ورأى أن الدماغ هو عضو الوعي وأداته المباشرة. ويبدو تأثير الأفكار النشوئية الداروينية وما اعتمدت عليه من معطيات علمية في مجال العمليات البيو كيمائية التي تجري داخل العضوية والارتباط القائم بين العضو والوظيفة التي يؤديها، واضحاً في التفسير الذي قدمه غيرتسن لآليات عمل الدماغ ونشاطه وما ينجم عن ذلك في مستوى الوعي.

وبما أن الدماغ هو عضو القدرات العليا، فقد أوكل غيرتسن إلى علم الفيزيولوجيا مهمة البحث في بنية الدماغ، وإلى علم النفس مهمة دراسة الظواهر النفسية من حيث ارتباطها بهذا الجهاز العصبي المعقد. ودعا إلى التعاون الوثيق بين هذين الميدانين. واقترح على المهتمين بدراسة تجليات الوعي أن يعتمدوا في عملهم على المدخل التاريخي، وذلك لأن "النفس والفكر هما، في اعتقاده، نتاج المادة والتاريخ". (غيرتسن 1954 . 1965، ج 2، 361). وأن الوعي، في رأيه، ليس شيئاً جانبياً بالنسبة للطبيعة، وإنما هو درجة عليا من تطورها". (المرجع السابق، ج 3، 126، 127). ومن هذا المنظور فإن تاريخ الوعي يعتبر مرحلة لاحقة أو حلقة من حلقات التاريخ الطبيعي. ويتعذر علينا، والحالة هذه، فهم الإنسانية والطبيعة بمنأى عن معرفة مراحل تطورهما عبر الزمان.

ولقد أقام غيرتسن نظريته في المعرفة على أساس الصلة الوثيقة والعلاقة المتبادلة بين مستوييها الحسي والعقلي. فلا عجب أن نراه يرفض وجود أي فكر خالص من غير حس لاعتقاده بأن المعرفة غير ممكنة بشكل مستقل عن عمل أعضاء الحس. كما ينفي، من الناحية المقابلة، وجود حس خالص دون تدخلٍ من جانب المعرفة. فعندما يحس الإنسان بشيء ما، فإنه يدرك ما يحسه ويعيه بفضل الفكر.

وهكذا فإن الإحساسات، في ضوء ما تقدم، تعتبر أساس المعرفة وبدايتها. فهي تقوم بدور المحرّض للقدرة المعرفية كيما تباشر هذه القدرة عملها. بيد أن غيرتسن رأى أن عملية الحسّ ليست كافية بحد ذاتها لتغذية النشاط المعرفي بالمادة الضرورية. ولكي يتم ذلك على النحو الأمثل لابد من تدخل عملية التبصر. فهذه العملية هي التي تتولى مقابلة العناصر الحسية وتحليلها وتقديمها على صورة وقائع للفكر. وعلى هذا فإن تقرّب المرء مما يحيط به يمدّ فكره بتلك المادة، وتبصره بما تحتويه من عناصر يقربها إلى عقله، ويمهد السبيل أمام تمثلها. يقول غيرتسن: "إن التجربة والتبصر مستويان لازمان وحقيقيان وواقعيان لهذه المعرفة أو تلك" (المرجع السابق، ج 3، 101).

وإذا كان الحس والعقل يؤلفان وحدة غير قابلة للتجزئة، فإن أبرز تجليات هذه الوحدة يراها غيرتسن متمثلة في العلاقة المتبادلة بين الفكر والكلمة. فالتعبير عن الفكرة بواسطة الكلمة المنطوقة أو المكتوبة يضع المرء أمام صورة واضحة لأفكاره الخاصة، يقول: "بالكتابة تتجلي الفكرة بالنسبة لي". وخشية الفهم الخاطئ وغير المحدد لهذا الرأي يضيف شرطاً آخر، هو الوضوح، أي وضوح الفكرة ووضوح الكلمة. ويعني بذلك ضرورة وضوح الفكرة في الذهن قبل النطق بها أو كتابتها، ووضوح الكلمات أو المفردات التي تستعمل للتعبير عن تلك الفكرة. ويعتقد غيرتسن أن بمقدورنا أن نجد لكل فكرة ما يناسبها وما يعبر عنها من الكلمات. فليست هناك فكرة يستعصي قولها ببساطة ووضوح... وهذا يتوقف بشكل أساسي على وضوح الفكرة عند المرء. فكلما كانت الفكرة واضحة أمكن انتقاء الكلمات المناسبة والضرورية للإعراب عنها بسهولة ويسر. ومن هذه المقدمات يقرر غيرتسن بأنه "لا توجد علوم صعبة. وإنما توجد كتابات صعبة" (المرجع السابق، ج 10، 172)، مستشهداً بصعوبة اللغة التي صاغ بها هيغل أفكاره.

ومن الصفات التي خلعها غيرتسن على النشاط المعرفي الاستقلالية والدينامية. فمن خلال اهتمامه الكبير بالشخصية وبعوامل نشأتها وصيرورتها وجد أن للظروف الحياتية والبيئية المحيطة دوراً هاماً في تطور الفرد (المرجع السابق. ج 6، 120). ولكنه لم يذهب في فهمه لهذا الدور إلى الحد الذي يبدو فيه الإنسان طرفاً سلبياً أمام المؤثرات الخارجية، بل إنه، على العكس، نظر إليه كطرف فاعل مؤثر في محيطه وفي بناء الشخصية. ففي الصورة الانعكاسية ذاتها تتجلى وجوده الذاتي.

ولعل ارتباط الإنسان ببيئته هو إحدى الحقائق التي لا يكاد أحد يشكّ في صحتها. ولكن هذا الارتباط لا يصل، في نظر غيرتسن، إلى درجة ارتهانه وعبوديته لتلك البيئة. فالجزء الأكبر من قدره ومصيره يجده غيرتسن بين يديه. وما على كل واحد منا إلا أن يعيه ويفهمه وأن لا يدعه يفلت منه.

إن مسألة تحكم الإنسان بمصيره، إذن، تتوقف على درجة وعيه، فبقدر ما يكون وعيه عالياً، يكون وجوده الذاتي كبيراً، وقدرته على توجيه مصيره عظيمة. والإنسان الواعي يستطيع فعل الكثير ليس من أجل فائدته الشخصية فحسب، بل ولمصلحة الآخرين أيضاً. ولعل أهم ما يتعين عليه أن يفعله هو تربية ذاته على حب العمل والبحث الدؤوب عن الحقيقة، وتربية الآخرين على مواجهة الصعاب

والسعي للتخلص من كل ما يعرقل تطورهم المعنوي والروحي. وهنا يطرح غيرتسن مسألة حرية الإرادة. ويجد أن الخطوة الأولى في حلها تكمن في العودة إلى علاقة العضوي بالنفسي. فمن غير الممكن أن يفعل الإنسان شيئاً دون وساطة العضوية. ولما كانت الأخيرة تخضع للقوانين الطبيعية العامة، فإنه ينبغي النظر إلى حياتها كمجموعة محددّة من الظواهر التي تنشأ في مخبر فيزيائي وكيميائي غير متناه محيط بها. وفي هذه المجموعة تحتل الحياة التي تبلغ في تطورها مستوى الوعي مكاناً هاماً مما يجعل من المنطقي أن نربط الإنسان بإرادة ذاتية طليقة تقع خارج إطار تلك القوانين الطبيعية.

بيلينسكي (1811 - 1848)

ولد فيساريون غريغوريفيتش بيلينسكي في أسرة متواضعة. فكان والده طبيباً في الأسطول الحربي. وقد تعرف الابن على الوضع الاجتماعي المتردي وممارسات نظام القنانة البشع من خلال ملاحظاته الشخصية وأحاديث والده، مما جعله يحقد على ذلك النظام طوال حياته.

تلقى بيلينسكي تعليمه في مدينة جيمبار ثم في مدينة بينزا. وفي عام 1829 سافر إلى موسكو ليكمل دراسته في جامعتها. وهناك تزعّم المعارضة الطلابية. وكوّن في البداية حلقة سميت بالحلقة رقم 11، وهو رقم الغرفة التي كان يجتمع فيها أعضاء الحلقة، ويناقشون قضايا الأدب والفكر والسياسة. وخلال هذه الفترة كتب بيلينسكي مسرحية "ديمتري كالينين"، وهي أول عمل أدبي له. تحدث فيها عن الظلم والاضطهاد الذي كان يعاني منه الأقنان، مما أثار غضب السلطات فعاقبته بالفصل من الجامعة.

بدأ بيلينسكي مرحلة جديدة من المتاعب بسبب ضيق ذات اليد. واستطاع من حين لآخر أن يوفر بعض مستلزمات الحياة عن طريق العمل في الصحافة تارة، وإعطاء الدروس الخاصة والتعليم تارة أخرى. وفي عام 1834 استأنف نشاطه الأدبي، فكتب عدداً من المقالات التي انتقد فيها الأفكار والمعتقدات السائدة، ودعا إلى تعليم الشعب ورفع مستوى وعي أبنائه دون تمييز أو تفريق بين طبقاته.

لقد آمن بيلينسكي بأن انتشار التعليم على نطاق واسع ليشمل جميع أبناء الشعب غاية لا تدرك في ظل الجور والطغيان، وأن الثورة الشعبية، بالتالي، هي سبيل خلاص المجتمع الروسي من هذا الواقع. وقد ضمّن هذا الإيمان رسالته

التي كتبها إلى غوغول قبل وفاته، حيث قال: "إن روسيا ترى خلاصها... وفي نجاحات المدنية والتعليم والإنسانية. إنها لا تحتاج إلى مواعظ (فكفاها ما سمعت).... وإنما إلى إيقاظ شعور الكرامة الإنسانية لدى الشعب. هذا الشعور الضائع منذ قرون في الوحل والقمامة...". (إبيغانوف وفيدوسوف، بلا تاريخ، 328).

تأثر بيلينسكي بأفكار هيغل المثالية. ويظهر ذلك للعيان من خلال تفسيره للعالم والوعي والعلاقة بينهما، حيث يكرر ما قاله هيغل من أن العالم هو مظهر للوعي، وأن كل ماهو موجود معقول، وكل ما هو معقول موجود. ولكنه يتراجع عن موقفه هذا فيما بعد محاولاً الانتقال إلى صفوف الماديين الذين يرون أن كل ماهو نفسي أو روحي ينشأ ويتطور بفضل النشاط الفيزيائي أو العضوي.

وصار الوعي عنده، نتاج عمل الدماغ. ففي هذا العضو تتم العمليات الفيزيائية والكيميائية، التي تعد الأساس في صدور كافة التوجيهات العقلية. ولهذا وجد بيلينسكي أن هناك علاقة بين دراسة مظاهر النفس والفيزيولوجيا شبيهة من حيث قوتها ومتانتها بالعلاقة القائمة بين الفيزيولوجيا والتشريح. ونصح بضرورة اقتراب المهتمين بدراسة النفس من الفيزيولوجيا والاعتماد عليها والإفادة من معطياتها، مثلما تعتمد الفيزيولوجيا على علم التشريح وتفيد من معطياته. ولدى مقارنة هذه الميادين بعضها ببعض لم يهمل بيلينسكي أوجه الاختلاف بينها، بل أنه أشار إلى ضرورة التمييز بين الطبيعة النفسية والطبيعة الفيزيائية والفيزيولوجية.

وفي سياق الحديث عن الطبيعة النفسية عرض بيلينسكي مواقف المثاليين والماديين الميكانيكيين من هذه المسألة، ووجه نقداً عنيفاً إلى مبدأ الأحادية الذي انطلق منه الطرفان. فالمثاليون قصروا عن رؤية الجسم الحي وراء الروح أو معها. والماديون الميكانيكيون لم يلاحظوا أي مظهر للروح وراء الجسم الحي أو إلى جانبه. واعتقد أن تجاوز هذا الموقف الأحادي (الروح أم العضوية؟) يكمن في الاعتماد على مبدأ وحدة المتناقضات.

ولقد احتل موضوع الشخصية موقعاً مركزياً ضمن اهتمامات بيلينسكي السيكولوجية. والشخصية، كما حددها، هي كل ما يقدمه الواقع الموضوعي لكافة العمليات النفسية كالعقل والإرادة والمشاعر وما يتركه عليها من بصمات. ولما كانت ظروف الناس مختلفة، فإن ما يقدمه الواقع لكل منهم يجب أن يكون مختلفاً عما يقدمه للآخرين، وما يتركه من بصمات على صفاته وأحواله النفسية ينبغي

أن يكون متبايناً أيضاً عما يتركه على صفات الآخرين وأحوالهم النفسية.

هكذا يختلف بنو البشر بعضهم عن بعض في تركيبهم النفسي، ويكون لكل منهم خصوصيته أو . كما يسميها بيلينسكي . فردية ذاتية، أو شخصية. يقول بيلينسكي: "لكل إنسان وجه، إذن فلكل إنسان شخصية" (بيلينسكي، 1953، 1959، ج 9، 530). وهنا تكمن إحدى الخصائص التي تميز الإنسان عن الحيوان. فإذا كانت للجمادات والنباتات خصوصية، فإن للحيوانات صفة "الفردية". أما الإنسان فإنه يجمع بين الصفتين: الخصوصية والفردية. وهو فوق هذا، شخصية.

وزيادة على ما سبق فقد حاول بيلينسكي أن يكشف في الشخصية عن جوانب أخرى، وأن ينظر إليها من خلال أبعادها المتعددة. وقد قاده ذلك إلى الاعتقاد بأن الشخصية هي شكل حي للمعرفة العقلية. وهذا ما أوضحه بقوله: "ولأن الإنسان شخصية، فإنه يدرك أناه، أي أنه يستطيع أن ينظر إلى ذاته ويتتبعها كما لو كانت كائناً غريباً عنه يعيش بدونه" (المرجع السابق، ج 7، 337). ولعل ما يميز إنساناً عن إنسان آخر هو، في رأيه، شخصيته الروحية، أي أحواله الانفعالية والعاطفية وقدراته العقلية. فللشخصية درجات ومستويات تنعكس في الفروق الفردية بين الناس من حيث مداركهم ودوافعهم وانفعالاتهم وقدراتهم. وهو ما تكشفه الحياة لنا في كل لحظة وفي كل خطوة. فنحن نعرف، بطرق مختلفة، شخصيات مستقلة تملك قدرات عالية ومواهب فذّة تجعلها قادرة على الفعل والتأثير في الأوساط التي تحيط بها، وشخصيات أخرى لا تحمل مثل هذه القدرات والمواهب، وتظهر عجزاً عن مقاومة التأثيرات الخارجية فتخضع لها وتمتثل لتوجيهاتها وأحكامها.

إن ما يميز الشخصية القوية والفعالة، بالنسبة لبيلينسكي، هو وجود اتجاه واضح ومحدد لديها، وربما تعدّدت ميول الشخصية، واتجاهاتها، ولكنها غالباً ما تقع تحت تأثير أحدها فيوجّه أفعالها ويطبع نشاطها بطابعه الخاص. ويرى بيلينسكي أنه لكي تعيش الشخصية حياتها الروحية بالصورة التي تمنحها مغزاها الإنساني لابد لها من أن تميل نحو موضوع معين، أو أن تتجه دوماً إلى هدف محدد وتسعى إلى تحقيقه. فحياة الإنسان دون ذلك تبدو ناقصةً أو جوفاء، عديمة المعنى، وبه تكتسب قيمتها وأهميتها. ذلك لأن الاتجاه هو الذي يمد الإنسان بالطاقة اللازمة للنشاط ويفتح أمامه آفاق التقدم والتطور.

وبالنظر إلى الدور الهام الذي يلعبه الاتجاه في الحياة النفسية للإنسان، فقد

عدّه بيلينسكي واحداً من عوامل نشوء الشخصية ونموها. ثم أضاف إليه عاملاً آخر هو الظروف الخارجية التي عنى بها الوسط الاجتماعي الذي يترعرع ويحيا فيه الإنسان، والذي لا يستطيع أن يتطور إلا من خلاله. يقول بيلينسكي: "إن الإنسان يستطيع أن يتطور على أرضية اجتماعية، وليس لذاته" (المرجع السابق، ج2، 190) ونقرأ له في مكان آخر: "الطبيعة تشكل الإنسان، والمجتمع يطوره.. فالإنسان الذي يعيش في المجتمع يرتبط بنمط أفكاره، ونمط تصرفه". (المرجع السابق، ج 8، 82). ومرد ذلك، في نظره، إلى أن "الشعب هو التربة التي تختزن عصارة الحياة لكل تطور، والشخصية إنما هي زهرة هذه التربة وثمرتها" (المرجع السابق، ج 10، 368).

ولعل في التركيز على الاتجاه والظروف المحيطة بوصفهما محدِّدين للشخصية إشارة واضحة من جانب بيلينسكي إلى الصلة القوية بين ما هو داخلي عند الإنسان وما هو خارجي عنه. وهذا ما يتجسد بصورة ملموسة في حديثه عن دور المجتمع في تبلور الشخصية، وتأكيده على أن الشخصية القوية التي تملك اتجاهاً واضحاً لا تكون أسيرة الظروف، بل إنها، على العكس، تسيطر عليها وتتحكم فيها على نحو يجعلها طوع إرادتها. فالعالم والفنان والأديب المبدع يستطيعون أن يسخروا ظروفهم الحياتية ويضعونها في خدمة رغباتهم وطموحاتهم. غير أن القوة التي تتمتع بها الشخصية وقدرتها على تجاوز الصعوبات ليستا شيئاً مطلقاً، وإنما هما، في رأي بيلينسكي، محددتان في الزمان. وهذا يعني أن نشاط الإنسان خاضع للشروط التاريخية. وهنا يقف بيلينسكي مع غيرتسن ليقول أن الإنسان، أياً كان ميدان نشاطه، ومهما بلغت قدراته على تخطي الصعوبات والعقبات التي تعترضه من القوة والعظمة، يظل ابن العصر الذي يوجد فيه. وقد عبّر عن هذه الفكرة بالكلمات التالية: "كل إنسان عظيم إنما ينجز عمل زمانه، ويحل مسائل عصره، وهو يجسد بنشاطه روح الزمان الذي ولد وترعرع فيه" (المرجع السابق، ج 4، 591).

إن أهمية المدخل التاريخي لا تتجلى في دراسة الشخصية فحسب، بل وفي تفسير النشاط الإنساني وفهمه، والوقوف على الفروق القائمة بين الأفراد وداخل الشرائح والطبقات الاجتماعية. فإذا كان علينا أن نتعرف على الأسباب التي جعلت أبناء الطبقة العليا من المجتمع أكثر علماً وثقافة من أبناء الطبقة الدنيا، فإن المدخل التاريخي الذي اقترحه بيلينسكي يستدعي العودة إلى دراسة الشروط المحيطة بكل طبقة ومقارنتها بعضها ببعض عبر حركتها في الزمان. ولقد بيّن

بيلينسكي أن أيّ دراسة من هذا النوع سوف تظهر أن إمكانية أبناء الطبقة الميسورة على توفير أدوات ووسائل الثقافة والعلم التي ابتكرها المجتمع، مقابل عجز أبناء الطبقة الفقيرة عن الإفادة من هذه الأدوات والوسائل نتيجة وضعهم المادي وموقعهم الاجتماعي هما وراء الفروق القائمة ين هؤلاء وأولئك في المعرفة والتحصيل العلمي والثقافي.

لقد عارض بيلينسكي، كغيره من الديمقراطيين الثوريين، فكرة التوزيع الطبيعي للقدرات والمواهب. فالطبيعة، في رأيه، ليست مصدر الثراء الفكري والمعرفي لفئةٍ اجتماعيةٍ دون فئة أُخرى. إنها لا تغدق بعطاءاتها وهباتها على أناس وتحجبها عن الآخرين. وهي ليست كريمة مع البعض وشحيحة تجاه البعض الآخر. كتب يقول: "إذا كان معظم الناس المتفوقين ينحدر من الطبقات المتعلمة، فما ذلك إلا لأن هناك وسائل أكثر للتطور، وليس لأن الطبيعة كانت بالنسبة لأناس الطبقات الدنيا شحيحة في توزيع عطاءاتها.. وفي التعليم يبدو أكثر المتنورين خواءً أرفع من فلاح. غير أن ذلك لا يعيق فلاحاً آخر أن يكون أعلى منه عقلاً وشعوراً وطبعاً... ليس هناك إنسان يولد جاهزاً، أي مكوناً تماماً. والحياة هي تطور جارٍ دوماً وتكون مستمر" (المرجع السابق، ج 3، 418).

إن جوهر التطور، والتطور النفسي ضمناً، يكمن في الحركة والسعي والإنجاز. والإنسان، إذ يتحرك ويعمل من أجل هدف ما، فإنه يتطور. وسعيه وطموحه لا يتوقفان عند إنجاز مهمة أو تحقيق غاية، بل إنهما يستمران بعد كل إنجاز ويمضيان دوماً إلى الأمام. وكلما كان طموح الإنسان كبيراً، كانت نزعته إلى الإنجاز قوية، وسعيه إلى تجسيد هذا الطموح في الحياة حثيثاً، وحظّه من الرضا وفيراً. وإذا كانت الحياة على هذا النحو من التقدم المستمر والحركة التي لا تعرف التوقف ولا التراجع، فإن مادتها وآليتها ترتبطان، في نظر بيلينسكي، بالصراع الدائم بين الجديد والقديم. ومع أن القديم يفرض نفسه على الإنسان فإن الجديد لابد وأن يجد طريقة إلى عقله وسلوكه بفضل فعاليته وتفاعله مع عالمه الخارجي.

ومما تجدر ملاحظته عبر إشارة بيلينسكي إلى العلاقة بين العقل والنشاط هو عودته إلى التراث الهيغلي لتدعيم موقفه. فقد كتب يقول: "إن كل ما هو موجود، وكل ما ندعوه مادةً وروحاً، إنسانيةً وتاريخاً، عالماً، كوناً، كل ذلك هو التفكير الذي يفكر لذاته" (المرجع السابق، ج 4، 586).

ويمضي بيلينسكي في عرض تصوراته حول دور النشاط الاجتماعي والنفسي الذي يتميز به أبناء البشر عن الحيوانات فيجد أن هذا الدور لا يقتصر على تطوّر العقل عند الفرد وحسب، وإنما يتعداه إلى زيادة قدرة الناس على معرفتهم بعضهم بعضاً، وتقويم كل منهم للآخر. فالنشاط الإنساني يفرض على الناس جميعاً أن يشاركوا فيه، ويقيموا علاقات معينة فيما بينهم، ويضع بين أيديهم مقاييس ومعايير أخلاقية وجمالية وعقلية محددة، ويتيح لكل واحد منهم فرصة ملاحظة تصرفات الآخرين وأفعالهم وتقويمها على أساس تلك المقاييس والمعايير.

كما أبرز بيلينسكي خاصية أخرى تميز الإنسان عن الحيوان، وهي الانفعالات والعواطف. وتحدث عن أهميتها في حياة الإنسان عامة، وقدراته العقلية خاصة، فجعلها نداً ملازماً للعقل، بل ومصدر قوة للفكر والمعرفة. يقول: "إن لدى الإنسان العظيم قلباً عظيماً" (المرجع السابق، ج 7، 523). ويذهب في اعتقاده إلى أن الحياة العقلية لا تكتمل إلا بالعواطف والانفعالات، وأن من الصعب تصور الوعي بمعزل عن تلك المشاعر. وقد عبّر عن هذه العلاقة بوضوح، حيث قال :" لا ترى في الفكر دون الشعور، وفي الشعور من غير الفكر سوى هبّة من الوعي، نصف وعي، بل ليس وعياً بعد" (المرجع السابق، ج 8، 278). ويرجع إلى نفس الموضوع في آخر عمل له ليشدّد على تلازم العقل والمشاعر ويعتبرهما قوتين لا تستطيع أي منهما الاستغناء عن الأخرى.

بيد أن بيلينسكي لم يضع المشاعر جميعها في صف واحد، بل إنه ميّز بين الرفيع والوضيع منها، وتحدث عن أنواعها ومستوياتها المختلفة وما يحمله كل نوع ومستوى من قيمة للفرد وما يكتسيه من أهمية على صعيد الوعي. ولذا فإنه لم يحلّ تلك المكانة الهامة إلا ما يتمتع منها بالقدرة على التأثير الإيجابي في العقل، وما يتسم بالعمق والزخم والاستمرارية. وماعدا ذلك فهو، في رأيه، سطحي وعرضي وزائل. إنه يولد ويموت من غير أن يترك أثراً يذكر في النشاط العقلي للإنسان. أما المشاعر العميقة والقوية والدائمة فهي وحدها التي تشحن العقل بالطاقة الضرورية وتدفعه إلى النشاط المبدع، وتجعل الإنسان يقدم على عمله بقناعة وشغف ورضا، وتكسبه الثقة بالنفس والإيمان بالقيمة الأخلاقية والاجتماعية لما يقوم به.

تشيرنيشيفسكي (1828 - 1889)

ينتمي نيقولاي غافريلوفيتش تشير نيشيفسكي إلى أسرة متعلمة، فنشأ على حب المطالعة منذ نعومة أظفاره، إذ كان والده يحثه على القراءة، ويغرس لديه

الميل إلى الإطلاع والمعرفة. وفي صيف عام 1846 سافر تشيرنيشيفسكي إلى بطرسبورغ لدراسة الأدب والتاريخ في الجامعة، وخلال السنوات الجامعية تبلورت أفكاره السياسية، والتحق بصفوف الديمقراطيين الثوريين وبعد تخرجه اشتغل في الصحافة والتعليم. وشيئاً فشيئاً لمع اسمه كمناضل صَلْب ضد حكم القيصر ونظام القنانة، وأحد المؤمنين بقدرة الشعب على النهوض في وجه الطغيان والظلم والقيام بالثورة وبناء المجتمع الجديد القائم على المساواة والحرية. ولذا فقد كرس كل جهده ووقته من أجل الثورة الشعبية، مما جعله محط آماله الحركة الثورية الديمقراطية في روسيا. فصار قائدها ومفكرها.

ويعتبر تشيرنيشيفسكي أحد المثقفين الموسوعيين. فقد كان واسع الإطلاع في ميادين الفلسفة والتاريخ والاجتماع والاقتصاد والأدب والتربية. وتأثر منذ أن كان طالباً جامعياً بفلسفة فيورباخ، وأعجب بكتابه "جوهر المسيحية" بشكل خاص. وانتقد فلسفة أفلاطون وكانت وشيلنغ وهيغل.

انطلق تشيرنيشيفسكي من وحدة النفس والبدن وتأثير الشروط الخارجية على الإنسان. وقسّم الظواهر عند بني البشر نوعين. فالأكل والمشي وما شابههما تنضوي تحت النوع الأول الذي يسميه "الظواهر الفيزيائية". والإحساس والرغبة والفكر وما إليها تنتمي إلى النوع الثاني الذي يدعو "الظواهر المعنوية". وطرح المفهوم الأنتربولوجي ليعني به وحدة الإنسان باعتباره كائناً ذا طبيعة واحدة، وليرد على أنصار تقسيمه إلى جوهرين متباينين. ويندرج كلامه عن الدور الهام للشروط الخارجية، ومن بينها المادية، ضمن محاولته لتوسيع هذا المفهوم حتى يشمل الجانب النفسي. وهنا يشير إلى أهمية هذا الجانب الذي يتضمن الخبرات والمعارف والأفكار في التطور الاجتماعي والتاريخي، كتب يقول: "دع السياسة والصناعة تتحركان بصخب من المقام الأول في التاريخ. فالتاريخ، رغم ذلك، يشهد بأن المعرفة هي القوة الأساسية التي تخضع لها السياسة والصناعة وكل شيء آخر في حياة الإنسان". (تشيرنيشيفسكي، 1939، ج 4، 6).

ولقد ربط تشيرنيشيفسكي الوعي بالجهاز العصبي، وبالدماغ تحديداً. فالدماغ هو عضو الوعي وجهاز التفكير والمعرفة. وبفضل بنيته المعقدة وآليات عمله ارتقى الإنسان بقدراته العقلية والمعرفية إلى مستوى ليس بمقدور أي كائن حيّ آخر أن يبلغه. ويعتبر هذا الجهاز، في نظر تشيرنيشيفسكي، الحلقة الأخيرة من سلسلة طويلة من التحولات والتغيرات التي طرأت على المادة. ففي البداية تحولت

المادة من الحالة اللاعضوية إلى الحالة الغازية ثم السائلة فالصلبة. وبعدها ظهرت الحياة مع تكوّن النبات. ومع تغيّر مظاهرها وتطورها نشأ الحيوان. وبلغ تطور هذا المستوى من الحالة العضوية للمادة أوجه عند الإنسان. وفي هذا الشكل الراقي والدقيق والمنظم ولد الوعي. ومع ظهور العلاقات بين الأفراد الذين يمتلكون هذا الوعي تكوّنت الشروط الاجتماعية، وأضحت محدّداً للسلوك الإنساني. وفي هذه اللحظة وجد تشيرنيشيفسكي نفسه أمام السؤال عن العلاقة بين الوراثة والبيئة ومساهمة كل منهما في تطور النفس. فحاول أن يقدم إجابة لا تختلف أو تتناقض مع منطلقاته. وخلاصة ما تضمنتها هذه الإجابة هي أن الإنسان لا يرث عن والديه سوى الطبع. ووراثة الطبع لا تعني، بالنسبة له، وراثة السمات النفسية. ذلك لأن الطبع يحدّد سرعة الحركة في المحيط وتقلبات المزاج. وهذه وتلك لا تحددان موقف المرء من عمله وسجاياه الطيّبة ومستوى قدراته الذهنية. وفي هذا الصدد يقول: "على

الرغم من أن النمط الفيزيائي لإنسان ما يبقى دونما تغيير طوال حياته، وهو ما ينتقل عادةً من الآباء إلى الأبناء، فإن السمات العقلية والمعنوية.. تغيّرها ظروف الحياة ما لم تفعل تلك الظروف في نفس الاتجاه، حيث يحتفظ ارتباط تلك السمات به (أي بالنمط . ب. ع) بقوته" (المرجع السابق، ج 10، 887).

ويواصل تشيرنيشيفسكي عرض فكرته فيرى أن الإنسان لا يولد طيباً أو شريراً، بل يصير طيباً في ظروف معينة، أو شريراً في ظروف أخرى مختلفة. ومن هذا المنظور يرفض فكرة التفاوت الفطري أو الطبيعي في القدرات العقلية بين البشر. فلون البشرة أو العرق أو السلالة لا تحدد، في اعتقاده، مستوى التطور الذهني عند الفرد. ولهذا فإنه ليس ثمة ما يدعو إلى الحكم على جماعة بأنها أكثر أو أقل ذكاء من جماعة أخرى، أو على شعب بأنه أعلى أو أدنى من شعب آخر بأخلاقه وقدراته لمجرد انتماء الجماعة أو الشعب إلى هذا العرق أو ذاك. ويتساءل في هذا السياق عن الأسباب التي تدفع بالبعض إلى القول بأنّ لون البشرة الأبيض هو التربة الخصبة والملائمة لتبلغ الحياة العقلية أعلى مراتب تطورها. بينما يفتقر لون البشرة الأصفر أو الأسود لهذه الصفة. وبما أنه نفى وجود هذه الأسباب ورفض جميع الأدلة التي يقيمها أصحاب النظرية العرقية، فقد اعتبر أنه من التعسف واللاعلمية النظر إلى الاختلافات الخارجية بين الناس أو الأعراق كأساس لتفسير وقائع التاريخ.

لقد ذكرنا منذ قليل أن تشيرنيشيفسكي لم يكتفِ بالشروط الخارجية كعاملٍ يتوقف تكون الشخصية عليه وحده، وإنما أضاف إليها الشروط الداخلية مبيناً دورها في هذه العملية. وما عناه بالشروط الداخلية هو حاجات الإنسان ورغباته وطموحاته وفعاليته. فالحاجة، كما يراها، هي التي تحركنا وتدفعنا إلى العمل من أجل إشباعها. وتستمر على هذا النحو طالما أنها لم تُشبع، وأننا لم نحس بالرضا والارتياح.

ويقسم تشيرنيشيفسكي الحاجات إلى نوعين: الحاجات الأولية والضرورية (كالحاجة إلى التنفس والطعام والشراب)، والحاجات العليا (كالحاجة إلى الحقيقة). وتحتل حاجات النوع الثاني مكانة متميزة في قائمة الحاجات التي وضعها تشيرنيشيفسكي. فمنها تستمد القدرات العقلية شحنتها، ومن أجل إشباعها تنشط تلك القدرات، ومن خلال مسعاها في هذا السبيل ترتقي وتتطور. ولكن جميع الأفعال التي يقوم بها الفرد لإشباع تلك الحاجات، ومن بينها الحاجة إلى الحقيقة بشكل خاص، كجمع الحقائق وتحصيل المعارف واكتساب القدرة على البحث واستخدام أدواته وطرائقه، لا يربطها تشيرنيشيفسكي بالحاجة وحدها، بل وبالظروف الخارجية المحيطة بالإنسان. فإذا كانت هذه الظروف سيئة، ولا تساعد على التحصيل المعرفي، فإن النشاط العقلي يضعف ويضمحل ويتلاشى. وعلى هذا الأساس فإن غياب الرغبة الذي نلاحظه عند بعض الأطفال لا يرجع، في رأيه، إلى ضعف الحاجة إلى المعرفة والإطلاع عندهم، بقدر ما يرجع إلى الأخطاء التربوية التي يرتكبها الكبار.

أما الحاجة إلى النشاط فيعتبرها تشيرنيشيفسكي حاجة فطرية. وآية ذلك أن العضلات تحتاج إلى الحركة، مثلما تحتاج الأعصاب إلى التنبيه والإثارة لتكوِّن صوراً من موضوعات العالم الخارجي، والعين إلى رؤية الأشياء، واليد إلى لمسها والتعرف عليها، والأذن إلى سماع الأصوات والتمييز بينها ومعرفة مصادرها.. إلخ. فهذه المظاهر الحركية هي التي تمد الكائن الحي بالنشاط.

ومن الحاجات التي تناولها تشيرنيشيفسكي بالبحث هي الحاجة إلى التجميع والاتصال بالآخرين. وقد وجد في هذه الحاجة مصدراً من مصادر التطور النفسي للفرد. فحينما يتجه المرء نحو غيره ويلتقي به ويقيم معه روابط معينة، فإنه يغني بذلك خبراته في شتى المجالات، ويطور إمكانياته الذهنية، وينمي مشاعره ويصقل إرادته. وفي هذا الصدد يقول: "يبرهن التاريخ وعلم النفس على أنه في اتحاد الناس يقوى ذكاء الإنسان وإرادته". (المرجع السابق، ج 4، 756).

كما أشاد تشيرنيشيفسكي كذلك بالدور الفعال الذي تلعبه الرغبة والطموح في بناء الشخصية. ويتضح ذلك من خلال حديثه عن المغزى الإنساني الذي يحمله الهدف الذي يرسمه الانسان لنفسه ويسعى لتحقيقه. وبالقدر الذي يكون فيه هذا الهدف واضحاً ومناسباً، يكون الجهد المبذول من أجله كبيراً وموجهاً، وتكون المدلولات الإنسانية التي يتضمنها عميقة وسامية. فلا غرو أن يقرن تشيرنيشيفسكي الموقع الاجتماعي للفرد برغبته وطموحه، ويقرر أن الموقع الذي يود أن يشغله في المجتمع يتوقف على رغبته وإرادته وطموحه. وقد عبر عن رأيه هذا بجلاء حينما قال: "لا يصير مثقفاً ومؤدباً إلا أولئك الذين يرغبون أنفسهم أن يكونوا كذلك" (التراث التربوي، 1988، 272).

دوبرلوبوف (1836 - 1861)

ولد نيقولاي الكسندر دوبرلوبوف ونشأ في مدينة نوفغورد. وكرس سني حياته للعمل التربوي والصحفي. التقى بتشيرنيشيفسكي وأصبح صديقه الحميم. وعمل معه في تحرير مجلة "سوفر يمينك" ("المعاصر") منذ عام 1857. وكان واحداً من الديمقراطيين الثوريين البارزين.

وعلى خلفية ثقافته ومقته الشديد للنظام القيصري أدرك دوبرلوبوف أن التربية والتعليم عمليتان لا تنفصلان عن السياسة، وأن السلطة الروسية القائمة تسعى لإبقاء الشعب متخلفاً وجاهلاً لعلمها بأن وضعه هذا يسهل عليها قيادته والسيطرة عليه. فلا غرابة أن يكون التعليم في روسيا حكراً على طبقة الأغنياء والميسورين. وحجة أصحاب النفوذ في هذا هي أن أبناء هذه الطبقة وهبوا دون سواهم من القدرات ما يؤهلهم للتعليم والسيطرة والسيادة. ومن الواضح أن هذه الحجة . كما يقول دوبرلوبوف . تقوم أساساً على نظرية المحدد الوراثي للقدرات والمواهب التي تخدم مصالح الطبقة الحاكمة لأنها "تبسّط" الأدوار والمهمات في المجتمع إلى حد بعيد.

لم يوجه دوبرلوبوف نقده إلى الأفكار التي تصب في خدمة الطبقة الحاكمة فحسب، بل وإلى واقع التربية وأساليبها وأهدافها. ويرى أن النهوض بهذا النشاط الاجتماعي والإنساني يقتضي الاهتمام في المقام الأول بشخصية الطفل وتطويرها من جميع النواحي بصورة منسجمة وإعداده للحياة الرغدة، وتربية الشبيبة على كراهية التفاوت الاجتماعي والاستعداد لمقاومة الظلم والاضطهاد.

ووجد دوبرلوبوف أن التعليم ليس مجرد نقل للمعلومات إلى أذهان الناشئة،

وإنما هو عمل معقد ودؤوب يهدف إلى الارتقاء بذكاء الإنسان وقدراته العقلية. ولبلوغ هذا الهدف حدد مهمة المعلم في تعليم الأطفال "التفكير بصورة مستقلة، وإرشادهم إلى محبة المعارف، والتعبير عن المواد بمفاهيم واضحة وكاملة، وإعطاء مادة النشاط كل الإمكانيات والمتابعة الكاملة من أجل تطورهم" (دوبرلوبوف، 1961 . 1964، ج 2، 370).

لقد عمل دوبرلوبوف ما بوسعه لتكون أفكاره وآراؤه منسجمةً مع مبادئه ونظرته إلى العالم والمجتمع. وتتمثل تلك المبادئ في اعتقاده بأن العالم مادي، وأن كل ما فيه يتحول من شكل إلى شكل آخر جديد، أو من حالة إلى حالة أخرى جديدة، وأن ما تملكه المادة من قوى خاصة لا توجد بذاتها ولذاتها. فكل ما تحتويه الطبيعة من ظواهر وأشياء هو نتاج التحول التاريخي والمستمر للأشكال المادية البسيطة إلى الأشكال المركبة، ومن الحالات غير الكاملة إلى الحالات الأكثر كمالاً.

ولم يستثن دوبرلوبوف المجتمع من هذا القانون، بل إنه أخضع حركته إليه، مؤكداً الطابع التقدمي للتطور الاجتماعي. وقد فسر الظواهر الاجتماعية حسب مبدأ الحتمية. وهذا ما تبدى في كتاباته عن العظماء والمشاهير وربطه القدرات والمواهب التي يمتلكونها بالشروط الموضوعية لحياة المجتمع. فبعد أن يسلم بتأثيرهم على مجريات الأحداث التاريخية في السياسة والعلم والفن يرى أنهم كانوا هم أنفسهم يخضعون لتأثيرات مفاهيم وقيم العصر والمجتمع وتحوّلوا، فيما بعد، بفضل نبوغهم إلى مصدر التأثير في حركته وتطوره.

وفي ضوء تلك المبادئ أشار دوبرلوبوف إلى الصلة الداخلية المتينة بين الإحساس والعقل، وبين التجربة الحسية والمعرفة المجردة. وذهب إلى أن نشاط أعضاء الحس يحسن من النشاط العقلي ويرفع مستواه. فالتجربة الحسية الغنية تمد العمليات بمادة عملها. وضعفها يقود لا محالة إلى انخفاض مستوى النشاط العقلي وتدهوره. وبهذا الصدد يقول دوبرلوبوف: "كلما كانت الانطباعات الخارجية التي يستقبلها الإنسان قليلة، كانت دائرة مفاهيمه ضيقة، وقدرته على المحاكمة، بالتالي، محدودة". (المرجع السابق، ج 2، 446).

وهكذا يبدو واضحاً أن العالم الخارجي يؤلف، في تصور دوبرلوبوف، مصدر الحياة النفسية عامة، والعقلية خاصة. فمن غير الممكن، وفقاً لهذا التصور، أن تكون مادة النشاط المعرفي وموضوعاته شيئاً آخر خارج عالمنا الذي نعيش بين ظهرانيه.

بيساريف (1840 - 1868)

تلقى د. إ. بيساريف علومه في جامعة بطرسبورغ. وخلال دراسته كتب العديد من المقالات الأدبية والفلسفية والسياسية. وانضم أثناءها إلى الحركة الديمقراطية الثورية. وكان لآرائه وقع كبير في نفوس الشبيبة الروسية. وبعد عام من تخرجه من الجامعة اعتقلته السلطة القيصرية. ولكن اعتقاله لم ينل من عزيمته، وواصل نشاطه الفكري من معتقله في قلعة بطروبافلوف.

عرض بيساريف آراءه الفلسفية في مقالات عديدة، أهمها "عملية الحياة" و"لوحات فيزيولوجية" و"تخطيطات ميلاشوت الفلسفية". وقد انطلق في صياغتها من مبدأ وحدة العالم وماديته، وفي تفسيره للظواهر الطبيعية والاجتماعية من قانون النشوء والارتقاء. فرفض فكرة فناء المادة وزوالها. كما عارض مبدأ ثبات العالم وسكونه. وكان أحد المعجبين بداروين، والمتحمسين لنشر تعاليمه في أوساط المتعلمين الروس، لقناعته بأنها تكتسي أهمية كبرى في تقدم علوم النبات والحيوان والتشريح المقارن والانتروبولوجيا والفيزيولوجيا وعلم النفس التجريبي.

ولقد تجلى أثر النظرية التطورية الداروينية في نظرة بيساريف إلى الحياة، حيث بدت له كحركة دائمة تعج بالتغيرات وتمتلئ بالتحولات التي تشهدها الأحياء على اختلاف أنواعها. كتب فيما يقترب من تحديد الحياة يقول: "إنها (الحياة . ب. ع.) ليست سوى حركة وانتقال من شكل إلى آخر، وتحول دائم ومستمر..". (بيساريف، 1955 . 1956، ج 2، 349). ووجد أن في مجرى هذه الحركة وذاك التحول تتكون الشروط الملائمة لظهور الكائنات الحية. وهذا يعني، بالنسبة له، أن الشروط الملائمة لظهور الكائنات الحية. وهذا يعني، بالنسبة له، أن الشروط الخارجية، الموضوعية هي التي تلعب الدور الحاسم في التطور وظهور أشكال جديدة للحياة. ولعلَّ كلماته تجسد بشكل بارز وملموس وجهه نظره هذه. يقول: "إن جميع أشكال الكائنات الحية الموجودة على سطح الكرة الأرضية على اختلاف أنواعها هي وليدة تأثير شروط الحياة والاصطفاء الطبيعي" (المرجع السابق، ج 3، 383).

وفي الميدان المعرفي يلحّ بيساريف على ضرورة توفير المعطيات والوقائع وتفحصها والإمعان فيها. ويوكل هذه المهمة إلى الحس والملاحظة فقط دون العمليات العقلية الأخرى كالتحليل والمحاكمة والاستدلال وسواها. إذ أنه لا يجد مكاناً لهذه العمليات في اكتساب الخبرات والمعارف. وعن هذا التصور القاصر لمحتوى المعرفة ومستوياتها يقول: "إذا أحسسنا بالشيء فإننا لسنا بحاجة إلى

برهان على وجوده" وهكذا فالتجربة والمعرفة، عند بيساريف، حسيتان، ولا يتدخل أي نشاطٍ آخر من أي مستوى في تشكيل عناصرها ومعالجتها وجنباً إلى جنب سار بيساريف مع الديمقراطيين الثوريين الآخرين في معالجة للشخصية وعوامل تشكلها وتطورها. فأشار إلى أهمية الدور الذي تلعبه الظروف الاجتماعية ودرجة التطور الثقافي للمجتمع في الإعداد العقلي والوجداني والاجتماعي للفرد حين قال: "يرتبط الإنسان بكامل نشاطه وجميع صفات وخصائص شخصيته بالظروف المحيطة، وبكمية ونوعية الأفكار التي يتداولها معاصروه والتي وضعها أسلافه". (المرجع السابق، ج 2، 72). كما أنه لم يغفل إيجابية الإنسان وفعاليته أثناء تفاعله مع بيئته ودورهما في بنائه النفسي. واعتقد بأن الحياة أودعت في كل واحد منا قوة فاعلة تكسب أفعالنا وتصرفاتنا القدرة على التأثير في العالم الخارجي.

ويمضي بيساريف في عرض تصوره عن محددات الشخصية فيجد أن الطبيعة تهب الإنسان ملكات عقلية، مثلما تهبه جهازاً عصبياً قادراً على العمل منذ الولادة. إلا أن توزيع هذه الملكات بين الناس كتوزيع الصفات الجسمية والفيزيولوجية ليس عادلاً. فالناس لا يولدون بملكات عقلية متساوية أو متماثلة، تماماً كما هو حالهم بالنسبة للصفات الجسمية والفيزيولوجية. ومثلما يوجد بينهم قصار القامة بالفطرة، يوجد ضعاف العقل بالفطرة أيضاً. وفي هذه الحالة لا يرى بيساريف أي إمكانية لإحراز تقدم يذكر على صعيد رفع مستوى الذكاء لدى هذه الفئة مهما كان الجهد المبذول في هذا السبيل كبيراً. وفي هذا المعنى يقول: "وباختصار فإن التربة العقلية بثرائها أو بفقرها، بسماتها واستعدادتها توهب من قبل الطبيعة" (المرجع السابق، ج 2، 73).

ومن هذه النقطة يعود بيساريف مرة ثانية إلى التأكيد على دور البيئة وفعالية الفرد في تطور مختلف الجوانب النفسية عنده. فيشبه الإنسان بالنبات. فكما أن التربة وحدها لا تعطي الثمار التي يحملها النبات، فإن الطبيعة لا تهب الإنسان القدرات العقلية بصورة جاهزة. ولابد للشخصية كي تتبلور من توافر الشروط والظروف الملائمة. وقد وجد بيساريف أن تلك الشروط والظروف التي تحيط بالإنسان إما أن تساعد على دفع تطوره في الاتجاه السليم، وإما أنها، على العكس، تعرقل هذا التطور وتحد من حركته وتضعفها.

ولقد حذا بيساريف حذو تشيرنيشيفسكي في نظرته إلى فعالية الفرد ومصادرها. حيث رأى أن الحاجات هي التي تدفعنا إلى القيام بعمل ما من شأنه إرواؤها وإرضاؤها. وهذه الحاجات نوعان: نوع يتصل ببقاء الفرد واستمراره، وآخر

يتعلق بوضعه الاجتماعي. ويضم النوع الأول الحاجات الطبيعية، كالحاجة إلى الطعام والشراب والحاجة إلى المسكن والملبس والحاجة إلى الراحة والحاجة إلى الجنس، بينما يشمل النوع الثاني إلى التجمع والمعاشرة والتعاون. ويذهب بيساريف إلى أن عجز الإنسان عن الحياة بمفرده بسبب نيته العضوية المعقدة يجعل من حاجات النوع الثاني ذات أهمية استثنائية على صعيد نضج الأجهزة الفيزيولوجية عند الطفل وتفتح قدراته العقلية ومواهبه. كتب يقول: "الإنسان كائن ضعيف وعاجز وتعيس طالما أنه بقواه الذاتية وحدها يحاول النضال ضد قوى الطبيعة الفيزيائية والعضوية... وهو نفسه يخضع لسلطانه الماء والرياح، البخار والكهرباء، وهو عالم النبات وعالم الحيوان حينما يوحد قواه مع قوى الناس الآخرين" (المرجع السابق، ج 3، 184).

ويضيف بيساريف إلى ما أورده من أدلة على أهمية الحاجات الاجتماعية أن تعاون الإنسان مع أبناء جلدته يمكنه من تنويع وتوسيع نشاطه بوجه عام، ويفسح المجال أمام نموه الذهني. وفي هذا المعنى يقول: "لا يستطيع عقلنا أن يتسع بصورة صحيحة، بل وليس بوسعه أن يظل متماسكاً وسليماً، إذا نحن لم نوحد قوانا العقلية مع القوى العقلية لغيرنا من الناس" (المرجع السابق، ج 3، 184).

ولعل غياب أو ضعف الروابط الاجتماعية السليمة يؤدي، في نظر بيساريف، إلى اضطراب في نمو الشخصية، وربما يكون مصدراً لنشوء الأمراض النفسية. وقد عبر عن هذه العلاقة بقوله: "إن الأمراض النفسية تتطور دوماً تحت التأثير المستمر لتلك العلاقات التي تقوم بين الذات وبين الناس والظروف المحيطة به" (المرجع السابق، ج 4، 280).

وأثناء الكلام عن علاقة الفرد بمن حوله من الناس وبما يحيط به من ظروف يشدد بيساريف على ضرورة أن يبدي الفرد خلالها فاعلية، وأن يحتفظ قدر الإمكان بمواقفه وآرائه المستقلة، أياً كان موقعه ودوره، ومواقع الآخرين وأدوارهم. والاستقلالية، كما يراها بيساريف، لا تنشأ من فراغ، ولا تظهر بناء على طلب الفرد وإرضاء لنزوة عابرة أو رغبة عارضة، وإنما تتكون وتصير مثلما هو شأن بقية السمات التي تقوم عليه الشخصية. ومن هذه الزاوية حدد بيساريف معالم الطريق إلى استقلالية الرأي، ورآها متجسدة أساساً في النظرة الجدية إلى الحياة، وتأمل كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر وإمعان النظر فيه، ومطالعة الكتب الجيدة بغية تكوين وجهة نظر خاصة وثابتة وجلية عن العلاقات الاجتماعية

وتقويمها وفق معايير ومقاييس موضوعية.

ويجول بيساريف ببصره حوله فلا يرى سوى قلة قليلة من الناس تتمتع باستقلالية الفكر. وتضم هذه القلة النخبة من الشخصيات التي تكن للحقيقة حباً كبيراً مما يجعلها دائمة التفكير والتأمل، لأنها تلقى في ذلك إشباعاً لواحدة من أكثر الحاجات الأصلية إلحاحاً، ألا وهي الإحساس. بضرورة إيجاد متنفسٍ لتلك القوة التي يدخرها الإنسان في دماغه. بينما تكابد الأغلبية من الخمول الذهني والعوز العقلي. ولذا فإنك تجد الإنسان الذي ينتمي إلى هذه الأغلبية مستسلماً أمام المشكلات الحياتية البسيطة، مستجدياً معونة الآخرين من أجل حلها.

وللخروج من هذا الواقع وتجاوزه نصح بيساريف بنشر التعليم معتبراً إياه الشرط الأساسي لتطور الاستقلال الفكري عند الناس. ولكن ليس بمقدور أي تعليم أداء هذه المهمة على النحو المنشود. فالتعليم القائم يمثل، في نظر بيساريف، النموذج السيئ الذي لا يملك ما هو مجدٍ أو مفيد لها. وتحويله أو تطويره إلى الحد الذي يجعله قادراً على إعداد أناس قادرين على تكوين أفكار خاصة بهم والدفاع عنها يستدعي توفير قواعد جديدة تراعي خصائص المتعلم وتعتمد على فعاليته وتسعى إلى مشاركته واستثارة نشاطه العقلي، أي تتجاوز حدود الاعتماد على ذاكرته فقط، وتركز على عملياته العقلية بغية تحسينها وتطويرها.

وفي هذا الإطار أشار بيساريف إلى دور الخيال في تطور العقل، وبالتالي في الاستقلالية الفكرية. ولكنه حذّر، في الوقت ذاته، من تعميم هذا الدور على كافة أنواع الخيال وتجلياته. ووجد أن هناك خيالات تجنح بأصحابها وتبتعد بهم عن الواقع. فهذا النوع من الخيالات أو الفانتازيا الفارغة يثقل كاهل المرء ولا يقدم له سوى الحسرة والندم. يقول بيساريف: "إن الإنسان الذي يبني لنفسه عالماً من الوهم لابد وأن يصطدم، عاجلاً أم آجلاً، بالحياة الواقعية، ويحس بالألم أكثر، كلما ازداد العلو الذي ارتقى به إليه خياله الجموح ارتفاعاً" (المرجع السابق، ج 1، 14). وهناك بالمقابل، خيال آخر يغني المجرى الواقعي للأحداث ويشحن وعي صاحبه بالطاقة اللازمة للنشاط الفكري المبدع.

إن هذا النوع من الخيال لا يبتعد عن الواقع بقدر ما يعكسه ويمده بالتفاصيل الدقيقة ويضيف إليه بعض العناصر التي تحفز الإنسان للقيام بالنشاط المناسب لتغييره والتأثير عليه على النحو الذي يحقق الهدف المرسوم ويخدم المصلحة العامة. وهذا ما عناه بيساريف بقوله: "عندما يكون هناك تماس ما بين الحلم والحياة، فإن كل شيء يكون على ما يرام. وعندئذ إما أن تتنازل الحياة للحلم، وإما

أن يتلاشى الحلم أمام البراهين الواقعية التي تعرضها الحياة" (المرجع السابق، ج 3، 149).

إن من يقرأ أعمال بيساريف يلاحظ بوضوح ودون عناء كبير القيمة الكبرى التي منحها هذا المفكر للعمل. وهذا ما يمكننا أن نتوقعه بعد أن وقفنا على تلك الحلقات المترابطة في إنشاءاته الفكرية. فمن البيئة ودورها، والتعليم وأهميته، إلى فعالية الفرد ومغزاها وخياله وقيمته، يمضي بنا بيساريف إلى حيث النشاط العملي الإنساني كحلقة هامة في سلسلة اهتماماته السيكولوجية.

وهاهو يقف أمام العمل ليجد فيه الحياة، وليعلن أن الحياة عجفاء، فارغة من غير العمل، فالعمل هو الذي يمنح الحياة معناها ومحتواها الإنسانيين. يقول: "أجل إن الحياة عمل دؤوب، ولا يفهمها بشكل إنساني تماماً إلا من ينظر إليها من وجهة النظر هذه" (المرجع السابق، ج 3، 117).

وقيمة العمل تتجلى لبيساريف في كونه أساس اجتماع الناس وتعاونهم وتآلفهم، وقاعدة التوافق والانسجام بين رغبات الفرد واهتماماته والأهداف الاجتماعية. فالإنسان الذي يحب عمله يقيم حياته على نحو لا تتعارض فيه مصلحته الذاتية مع مصالح الجماعة. كما أن قناعته بضرورة تكريس جهوده من أجل سعادة الآخرين يمنحه الإحساس بالحيوية والنشاط، ويحثه على تحسين قدراته وخبراته.

ولعل ما يستوقف المرء في هذا المقام هو ذلك الارتباط الوثيق الذي أدركه بيساريف، والذي يجمع العمل اليدوي والعمل الذهني. ويبرز هذا الارتباط من خلال حاجة كل طرف منهما للآخر. ومن هذا المنطلق رفض بيساريف كل التصورات التي تغفل هذه العلاقة أو لا تشير إليها. فقد انتقد مالتوس بشدة لأنه تغاضى عن جانب النشاط الدماغي الذي يحرز الانتصار تلو الآخر في صراع الإنسان مع الطبيعة، ولم يرَ في العمل اليدوي سوى مظهره الخارجي أو جانبه العضلي.

***

وصفوة القول أن الديمقراطيين الثوريين شدّدوا على الظروف الخارجية ودورها في بناء الشخصية. ومن منطلق العلاقة الوطيدة بين المستويين: الحسي والعقلي للمعرفة من جهة، وبين المجال العقلي والمجال الانفعالي والوجداني من الجهة الأخرى، أكدوا على ضرورة توجيه نشاط الفرد، وتفعيل قدراته الحسية والحركية والذهنية، وتمكينه من إقامة علاقات صحية وسليمة مع الآخرين بغية تطوير

جوانبه النفسية المختلفة بصورةٍ متكاملة ومنسجمة.

وعلى الرغم من وجود بعض النقائص والأخطاء في تصوراتهم وأفكارهم، فإن ما قدموه يعد خطوة هامة في تاريخ الفكر السيكولوجي الروسي. ومن يتابع تطور هذا الفكر في المراحل اللاحقة يلمس الآثار الإيجابية لتلك التصورات والأفكار.

■■■

الفصل الثاني والثلاثون
الدراسات الفيزيولوجية والطبيعية
في روسيا القيصرية

شمل التقدم الذي عرفته روسيا إبان القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بالإضافة إلى الفكر والأدب، العلوم الطبيعية، ومنها الأحياء والتشريح والفيزيولوجيا بوجه خاص. ويعتبر إ. موخين (1766 . 1850) وإ. ديادكوفسكي (1784 . 1841). وأ. فيلومافيتسكي (1807 . 1849) أبرز من أسهم في تنشيط البحث العلمي في ميدان الفيزيولوجيا خلال تلك المرحلة.

فقد تناول موخين الحياة النفسية بوصفها النشاط الذي يقوم به الجهاز العصبي. وفي ضوء ذلك وجد أن أداء هذه الوظيفة بصورة دائمة يؤول حتماً إلى غنى النفس وزيادة فعاليتها. ولما كانت بنية الدماغ تختلف من نوع حيواني إلى نوع آخر، فإن مستوى النشاط النفسي للكائنات الحية يتفاوت بتفاوت حجم ومضمون النشاط الذي يقوم به هذا العضو. فكلما كان دماغ الكائن الحي متطوراً وبنيته معقدة، كان حجم نشاطه كبيراً ومضمونه غنياً، ومستواه النفسي عالياً. وفي هذا الصدد يقول موخين: "كلما كانت طبقة أو نوع الحيوان أكثر كمالاً، كان دماغه أشد تعقيداً، وامتلك أجزاء من تشكيل عقل أكثر كمالاً. وبقدر ما تكون الأجزاء في دماغ الحيوان غير مكتملة بوجه عام، يكون هذا الحيوان أضعف عقلاً" (مباحث في تاريخ علم النفس الروسي، 1957، 6).

وذهب موخين إلى مقارنة الإنسان بالحيوانات، فرأى أن الحيوانات وإن امتلكت من أعضاء الحس وما يملكه الإنسان، فإنها لا تتمتع بنفس القدر الذي يتمتع به من الحساسية والقدرة على إدراك الواقع، فهي ليست قادرة على الإحساس بجمال الأشياء وانتظامها وانسجامها مثلما يحس الإنسان. وعلى هذا الأساس بنى

موخين تصوره حول العمليات العقلية عند الإنسان. حيث اعتقد بأن نشوء تلك العمليات وغناها يتوقفان على التجربة الحسية والنشاط الإدراكي للفرد. وقد عبر عن هذه الصلة بقوله: "إن القدرة على التفكير ترتبط بالحساسية وحالة الجهاز العصبي" (المرجع السابق، 13). وبقوله أيضاً: "الإنسان يحس ويتأمل قبل أن يعرف" (موخين، 1818، 102). وهذا ما دفعه إلى التأكيد على أهمية تدريب أعضاء الحس، ورفع مستوى حساسية الفرد في زيادة قدرته على التكيف مع محيطه الخارجي.

وعبر هذه النظرة إلى ارتباط قدرات الإنسان بنشاط جهازه العصبي وخبرته الحسية المكتسبة استطاع موخين أن يكشف عما للبيئة من آثار في البناء النفسي.

وإزاء الدعوات إلى تعيين مناطق العمليات النفسية في الدماغ وقف موخين موقفاً سلبياً، وانتقد ما توصل إليه جول في هذا الشأن من أن لكل جزء في الدماغ وظيفة محددة يتولى دون سواه من الأجزاء الأخرى القيام بها، وأن كل عملية عقلية أو حالة نفسية تحدث أو تتم في منطقة معينة ومحدودة من الدماغ. يقول: "لقد افترض جول أن أعلى الجبين هو عضو الفطنة، وأن ما تحته عضو الدهاء والسرعة والملاحظة، ويعلوها الدين، والكل يعلم أن هذا هراء" (المرجع السابق، 17، 18).

ويتفق دياد كوفسكي وفيلومافيتسكي مع موخين حول طبيعة النفس وعلاقتها بالبنية العصبية، ودور الشروط الخارجية في تطورها. فقد اعتقد ديادكوفسكي بأن الواقع المادي هو مصدر الأفكار والخيالات التي يحملها الإنسان. يقول: "مهما وصفت الجنة، فإن المواصفات سوف تكون دوماً مستمدة من الطبيعة، ومن واقع إحساسك" (دياد كوفسكي)، 1954، 168).

ومن خلال المقارنة بين إمكانيات الإنسان وما يقابلها عند الإنسان لاحظ فيلومافيتسكي أن الحيوان يتصرف وفقاً لغرائزه. بينما تتحكم في السلوك الإنساني أفكار وقيم روحية يعجز أي كائن حي آخر عن إدراكها. والحيوان لا يملك من القدرات العقلية مثلما يملكه الإنسان وهو لا يستطيع أن يطور لديه هذه القدرات. ويرجع السبب، في اعتقاد فيلومافيتسكي، إلى اختلاف بنية الجهاز العصبي عند الحيوان عن بنية الجهاز العصبي عند الإنسان. كتب يقول: "إن المستوى المتباين لتطور القدرات العقلية في شتى صنوف المملكة الحيوانية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى تطور النظام الدماغي" (فيلومافيتسكي، 1836،

.(16

وفي حين أعلن موخين استحالة توزيع الوظائف أو الملكات النفسية على مناطق الدماغ اقترح دياد كوفسكي ربط مختلف أنواع الحساسية بأجزاء محددة منه، واستبعد تعميم هذا الإجراء على الوظائف النفسية المعقدة كالتخيل والتذكر والمحاكمة والإرادة بنفس القدر من الدقة. واعتقد أنه من الأفضل بالنسبة لهذه الوظائف أن يُشار إلى موقعها المشترك في الجزء الأمامي من الدماغ.

ووجد كل من دياد كوفسكي وفيلومافيتسكي أن الدماغ جهاز معقد ومنظم وفعال إلى درجة كبيرة جداً، وأن الفرد يحقق بفضل نشاطه الاستثاري توازنه مع العالم الخارجي. وأن هذا النشاط وما يشتمل عليه من استقبال للمثيرات وأفعال معاكسة يخضع لنفس القوانين التي تخضع لها الظواهر الطبيعية الأخرى. ولذا فإن دياد كوفسكي ينفي وجود أية ظواهر كونية خارج تلك القوانين. وقد عبر عن هذا المبدأ حين قال: "إننا نعلم، بالتجربة اليومية، أنه مهما اكتشف في الطبيعة من ظواهر، فإنها جميعاً تتعلق بشروط معروفة، وهي جميعاً بصفاتها وإرادتها تخضع لقوانين معروفة" (دياد كوفسكي، 1954، 69).

سيجينيف (1829 - 1905)

وفي هذا المناخ الفكري والعلمي ظهرت دراسات عالم الفيزيولوجيا الروسي إيفان م. سيجينيف، الذي كرس حياته للبحث العلمي. وحرص على وضع العلم في خدمة المجتمع ورفع مستوى الوعي الاجتماعي عن طريق تطبيق المعطيات العلمية في التربية والطبّ ونشرها بين صفوف الطبقات الشعبية. وعلى الرغم من انتمائه إلى طبقة الملاك، فإننا نجد في منطلقاته الفكرية ما يعكس تأثره الواضح بتعاليم الديمقراطيين الثوريين الروس وعلماء الفيزيولوجيا الغربيين.

لقد عاش سيجينيف في فترة ازدهرت فيها العلوم وتطور الفكر، وظهرت خلالها ميادين علمية كثيرة، ونظريات متعددة. وكانت لهذه الوقائع والأحداث أصداؤها عند طالبي العلم ومحبي المعرفة. ويعتبر سيجينيف واحداً ممن أبدوا ميلاً شديداً واستعداداً قوياً لدراسة العلوم الطبيعية منذ المراحل التعليمية الأولى. وبعد حصوله على شهادة الدراسة الثانوية التحق بكلية الطب في جامعة موسكو. ولم يكد ينهي سنته الثالثة فيها حتى أحس بخيبة أمل نتيجة ضعف المستوى العلمي في ميدان اختصاصه. مما حول ميله باتجاه دراسة النفس. وقد تنامى هذا الميل لديه من خلال إطلاعه على كتابات بعض المفكرين، وفي مقدمتهم بينيكه

الذي أرجع الحياة النفسية إلى القوى الأولية للروح، وتأثره بهم. وهذا ما عبر عنه بوضوح حين قال: "لم أستطع أن أكون إلا مثالياً متطرفاً. بقيت هكذا حتى تخرجي من الجامعة" (سيجينيف، 1952 . 89).

وبعد أن تخرج سيجينيف من الجامعة سافر إلى ألمانيا لدراسة الفيزيولوجيا. وفي لا يبزيغ تتلمذ على يد يوهان موللر وإ. دوبوا . ريمون صاحب نظرية الكهربائية الفيزيولوجية، ومن ثم على يد فونكيه. كما تتلمذ على يد ك. لودفيغ في فيينا. ثم انتقل إلى هيدلبرغ ليتلقى تعليمه على يد هيلمهولتز. وأثناء ذلك كتب عدداً من المقالات حول فيزيولوجية الجهاز العصبي . العضلي ، ومن بينها "الكهربائية في الفيزيولوجيا" و"تأثير الأعصاب في التغذية". ولعل أول عمل أصيل قام به هو الذي تناول فيه غازات الدم. وحسب ما ذكره سيجينيف نفسه، فإن هذا الموضوع كان أحد الموضوعات التي خصص لها كل وقته وجهده.

إن تنقل سيجينيف عبر أشهر المراكز العلمية الألمانية وتعرفه على أعمال أعلام الفيزيولوجيا فيها آنذاك، يعكسان طموحه القوي ورغبته الشديدة في الوقوف على أحدث ما توصل إليه هذا العلم. ولعله لقي أثناء وجوده في الخارج ما حفزه إلى المضي قدماً في هذا الميدان بثقة أكبر بإمكانياته وقدراته الإبداعية. هذا ما برز في عمله اللاحق الذي بدأه في مخبر عالم الفيزيولوجيا المشهور كلودبرنار بدراسة مشكلة الكف المركزي. فكان اكتشافه للتأثير الكاف الذي تقوم به المراكز العصبية حيال الفعالية الحركية للعضوية أساساً لما قدمه فيما بعد من تفسير فيزيولوجي لآلية الحركات الإرادية وإمكانية تأجيل أو تعطيل الفعل الحركي بصورة إرادية واعية.

وزيادة على ما تقدم فقد تمكن سيجينيف خلال تلك الأعوام من الإطلاع على أعمال كل من ل. هيرمان وف. كونيه، وترجم إلى الروسية كتاب الأول "الفيزيولوجيا" وكتاب الثاني "الكيمياء الفيزيولوجية". وبعد مضي بعض الوقت تعرّف على النظريات التطورية والسيكولوجية. فقد أشرف على ترجمة "أصل الأنواع" إلى الروسية. وقرأ بعض مؤلفات بين وسبنسر وفوندت وهربارت ووقف على آرائهم وتصوراتهم.

ولعل ذلك كله وضع سيجينيف في موقع يستطيع أن ينظر منه إلى ما يجري على ساحة العلوم الطبيعية بشكل خاص نظرة تتسم بالكثير من العمق والشمولية، وأن يحدد موقفه منه.

وبالفعل فقد بنى سيجينيف تصوراته عن النشاط العصبي والظواهر النفسية

عند الإنسان على هذه القاعدة العلمية الغنيّة. واستخدم في دراساته المنهج التجريبي للتحقق من صحة فرضياته والإجابة على التساؤلات المطروحة. ومن خلال تلك التصورات وهذا المنهج توصل إلى صياغة نظرية جديدة في علم النفس. فاستحق اللقب الذي أطلقه عليه كل من إ. بافلوف وك. تيمريازيف وهو "أبو الفيزيولوجيا الروسية".

أجرى سيجينيف العديد من التجارب على المخ بغية التعرف على آليات عمله في مختلف الحالات والمواقف الحيوية والمستويات الوظيفية، ومنها الاستجابات الإرادية واللاإرادية (الفطرية) التي تصدر عن الإنسان والحيوان. وفيما يتعلق بهذه الأخيرة، أي بالانعكاسات اللاإرادية كالعطاس والسعال، فقد اهتدى إلى وجود مراكز خاصة في الأجزاء الوسطى من المخ تقوم بوظيفة "كبح" هذا النوع من الانعكاسات.

وعلى وجه أعم فقد جاءت ملاحظات سيجينيف لسلوك الحيوان (الضفدع) أثناء التجربة لتثبت صحة منطلقه الذي يؤكد العلاقة الوظيفية والحيوية بين الدماغ والنفس. حيث تبين له أن كافة الحركات والأفعال التي يتألف منها السلوك الحيواني والإنساني، بدءاً من أبسطها وانتهاءً بأكثرها تعقيداً، تنشأ وتتطور بفضل النشاط الدماغي. فأعضاء الحس تستقبل المنبهات الخارجية وتنقلها إلى الدماغ عن طريق المسالك العصبية، حيث يتولى هذا الجهاز تحليلها وإصدار الأوامر إلى الأجزاء الخارجية من العضوية لتقوم بالاستجابة المناسبة. وتندرج مراحل هذه الوظيفية تحت اسم "الانعكاس". وقد عرض سيجينيف تجاربه وملاحظاته والنتائج التي انتهى إليها في مجموعة من الكتب والمقالات. ومن أهمها كتابه "انعكاسات المخ" أو "محاولة لاستخلاص أسلوب نشأة الظواهر النفسية على أسس فيزيولوجية" الذي نشره عام 1863، وكتابه "عناصر الفكر" الذي صدر عام 1878، وأدخل عليه، فيما بعد، تعديلات هامة ونشره عام 1903 بنفس العنوان، ومحاضرته "حول التفكير المادي من وجهة النظر الفيزيولوجية" التي ألقاها أمام أعضاء المؤتمر التاسع لعلماء الطبيعة والأطباء الروس المنعقد في 4 نيسان (أبريل) عام 1894)، ومقالته "الفكر المادي والواقع" التي نشرت بعد وفاته، ومقالته "الانطباعات والواقع" التي نشرت عام 1896.

والحقيقة أن تفسير السلوك الإنساني والحيواني على أساس الانعكاس ليس بالحدث الجديد على الفكر الإنساني. ولكن الجديد هنا هو النظرة إلى الانعكاس

باعتباره فعلاً معقداً ينشأ عن علاقة الكائن الحي بالبيئة، وتعميمه على كافة المظاهر السلوكية وتفسيرها دون استثناء عن طريقه. لقد فسر علماء كثيرون قبل سيجينيف سلوك الكائنات الحية الاعتماد على مبدأ الانعكاس. بيد أن غالبيتهم كانت تقصر هذا المبدأ على نشاط النخاع الشوكي فقط. وعلى الرغم من ظهور محاولات لتعميمه على نشاط الجملة العصبية المركزية، فإن النظرة الذاتية كانت سبباً في إخفاق تلك المحاولات وبقائها داخل أطرٍ ضيقة ومحدودة.

لقد درس سيجينيف النشاط النفسي بمستوياته المختلفة عبر ارتباطه بالتأثيرات الخارجية على العضوية، وعلاقته بالحلقة المركزية من الانعكاس، أي العمليات العصبية التي تحدث في المخ، وصلته بالحركات الاستجابية التي تصدر عن الكائن الحي كردٍ على تلك التأثيرات المحيطة. وفي هذا يقول: "إن جميع الوقائع النفسية دون استثناء... تتطور عن طريق الانعكاس". (سيجينيف، 1953، 93). ويحمل هذا القول إشارة إلى تفاعل الكائن الحي مع محيطه الخارجي ودور هذا المحيط في إثارة الكائن وقيامه بفعل ما مقابل ذلك. فالبيئة، وفقاً لهذا الرأي، هي مصدر النشاط النفسي للحيوان والإنسان.

إن التفكير الإنساني، حسب ما يرى سيجينيف، يعتمد على التصورات والمفاهيم، التي يتوقف تشكلها على مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد من مثل التعرف على الأشياء والموضوعات ومقارنة صفاتها بعضها ببعض وتصنيفها على أساس أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها. وهذه العمليات بدورها تتم في البداية على مستوى الإحساس، الأمر الذي دفع سيجينيف إلى القول بأن الحواس هي جذر التفكير، والشكل الأولي للنشاط النفسي. وهذا ما عناه بكلماته "السبب الأول لكل تصرف يكمن على الدوام في الإثارة الحسية الخارجية، إذ أن من المستحيل وجود أي فكرٍ بدونها" (المرجع السابق، 101).

ويمضي سيجينيف في تحديد أبعاد العلاقة بين الإنسان والوسط الذي يحيط به ونتائجها، فيجد أن العمليات النفسية لا تصاحب أو تعقب فعل الأسباب التي استدعتها وحسب، بل وتؤدي وظيفة الإشارة حيث تتحول إلى ناظم وموجه لسلوك الإنسان، فتُعلِمُه بما يؤثر عليه أو بما قد يؤثر عليه. ولما كانت هذه الوظيفة ذات نمطٍ انعكاسي فإنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً ليس ببداية فعل الانعكاس فقط، بل وبنهايته أيضاً، أي أنها ترتبط بأفعال المرء وتصرفاته، ومهما اختلفت أنواعها وتعددت أشكالها فإنها تفضي في نهاية الأمر إلى الحركة العضلية. وقد ساق سيجينيف عدداً من الأمثلة على تجليات الأصل الحركي للسلوك الإنساني. فهي

تبدو لنا بوضوح في ضحكة الطفل عند رؤيته للعبة محببة، وفي ابتسامة غاريبالدي عندما طرد من بلده بسبب حبه الكبير له. وندركها في رعشة الفتاة لدى تفكيرها بالحب. كما ندركها في كتابة نيوتن لقوانين الطبيعة على الورق، وفي كل ما يندرج ضمن قائمة النشاط العملي والنشاط الكلامي. (المرجع السابق، 33).

وعلى هذا النحو تبرز فعالية الفرد في الإحساس العضلي الذي ترتبط به جميع الاستجابات الحركية. فإلى جانب ما يحدثه تنبيه المثيرات الخارجية (الضوء، الصوت، الرائحة..) لأعضاء الحس في نتائج (الإبصار، السمع، الشم..) تضطلع الاستجابات الحركية بدورٍ إيجابي في حدوث الإدراك الحسي، وذلك بفضل ارتباطها بالإحساس العضلي. ويتبدى هذا الارتباط بوضوح تام في محاولات الكائن الحي لتعديل سلوكه ليتماشى ويتناسب مع المتغيرات الخارجية، ويحقق توازنه ويضمن له البقاء. وتندرج هذه المحاولات تحت ما أسماه سيجينيف "التنظيم الذاتي".

لقد جسد سيجينيف بطرحه مفهوم التنظيم الذاتي نزعته إلى تحديد شروط نشأة الظاهرة النفسية من زاوية الوظيفة التي تؤديها والكيفية التي تعمل بها وتجعلها قادرة على إدراك صفات الظواهر الخارجية والتفريق بينها. ويحدثنا سيجينيف عن المعطيات التي قادته إليها ملاحظاته واعتمد عليها في ما توصل إليه من استنتاجات. فقد لاحظ أثناء زيارته لمرضاه وجود اضطراب في استجاباتهم الحركية. حيث كان بعضهم يبدي قصوراً في تنظيم الحركات العضلية الانقباضية الإرادية، كأن يضغط على يد مصافحه بقوة، بينما يبذل جهداً كبيراً ويقوم بعدة محاولات من أجل التقاط شيء ما والإمساك به رغم سهولة هذا الفعل بالنسبة للإنسان العادي. ويُرجع سيجينيف السبب في ظهور مثل هذه الاستجابات الحركية غير المتزنة إلى اختلال الإحساس العضلي عند المريض، وفقدان التوجيه الحسي الذي تتولاه الانعكاسات الحسية باعتباره أحد عناصر المنظومة الحركية. أما نشأة هذا النوع من الإحساس فإنه لا ينسبها إلى العضوية ذاتها، وإنما إلى الحالة الخارجية التي تلزم العضوية القيام بما من شأنه التلاؤم معها. فالعضلة أثناء عملها مع الأشياء تصدر في كل مرة إشارة عن صفات تلك الأشياء (حجمها، لونها، شكلها، وزنها... إلخ) تجعلها تغير أو تعدل حركتها على نحو يتناسب مع تلك الصفات، ويساعدها على إقامة علاقة توازن معها في الزمان والمكان.

وهكذا يبدو لسيجينيف أن دور العضلة لا يقتصر على الفعل وحده فقط، بل

يتعداه ليشمل الجانب المعرفي أيضاً. وأن كلاً من الحركة (الفعل) والإحساس (الإشارة أو الشكل) يؤلف حلقة أو وجهاً من الفعل الانعكاسي يكمّل الآخر ويشترطه. وهذا التكامل الوظيفي يتجلى في قيام صورة الأشياء وأشكالها (الإشارات . حسب مصطلح سيجينيف .) التي تنتقل إلى الإنسان عبر إحساساته بتوجيه أفعاله من جهة، وما ينتج عن أفعال من نشوء الصور والأشكال وتطورها من جهة ثانية.

ولقد توصل سيجينيف عبر علاقة "الفعل" و"الشكل" إلى أن عناصر الفكر تكمن في النشاط الحركي . العضلي الذي يقوم به الإنسان. وبما أن الإنسان ينجز أفعالاً كثيرة جداً أثناء لقائه بالمحيط الخارجي، فقد حرص سيجينيف على تتبع دور هذا الأخير في الحياة النفسية للفرد. ومن هذه الزاوية وجد أن غنى المحيط الخارجي يساعد حتماً على الارتقاء بمستوى وعي الإنسان الذي يحيا فيه. ولهذا فإن التربية بمعناها الواسع تحدد محتوى النشاط النفسي والبنيات العقلية ومستوى التطور الثقافي للإنسان. وقد أناط بها سيجينيف مهمة تكوين 999 / 1000 من الظواهر النفسية. في حين أرجع الفضل في تكوّن الجزء الضئيل المتبقي إلى الخصائص الفردية والعرقية للجهاز العصبي التي يحملها الفرد منذ ولادته. وعلى هذا فالشخصية تتشكل نتيجة التأثيرات التي يحفل بها العالم الخارجي الذي يوجد، كما قال سيجينيف، "خارج الإنسان. وهو يعيش حياة ذاتية الوجود. ولكن إدراكه من لدن الإنسان غير ممكن دون أعضاء الحس. ذلك لأن نتائج نشاط هذه الأعضاء هي مصدر الحياة النفسية برمتها" (المرجع السابق، 242). وقال في مكان آخر أيضاً: "إن العالم المادي وجد وسيبقى بالنسبة لكل إنسان قبل فكره، وبالتالي فإن العالم الخارجي بعلاقاته وارتباطاته المادية كان على الدوام، وسيظل كذلك بالنسبة لنا العامل الأول في تطور الفكر" (سيجينيف، 1952 . 1956، 484).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا التفسير الذي قدمه سيجينيف ينسجم مع نظريته المعرفية التي أقامها على مبدأ ارتباط الوعي بالمادة، والتفكير بالوجود، والنفس بالطبيعة، ولقد أكد في سياق عرضه لها على إمكانية معرفة العالم والكشف عن قوانينه الموضوعية، وأشار إلى دور التجربة والتطبيق العملي كمحكين لصدق معارفنا. وفي هذا الصدد يقول: "العلم الطبيعي بأوسع مدلولاته هو علم العلاقات والارتباطات والصلات القائمة بين أشياء العالم الخارجي وأجزائه المؤلفة له" (سيجينيف، 1947، 362).

وعلى خلفية الاعتقاد بمادية العالم وموضوعيته وقدرة الإنسان على معرفته قوانينه وقف سيجينيف من فلسفة كانت موقفاً معارضاً. فمقابل أطروحة كانت حول ارتباط موضوع المعرفة بالذات العارفة، ذهب إلى أن الجانب الذاتي للتفكير وشكل الفكر ومضمونه مرتبطة كلياً بالواقع الموضوعي. وبدلاً من قول كانت بأولوية الأشكال العقلية وثبات الأشكال المنطقية واستقلالها عن المحتوى، واعتماده على المنطق الصوري الذي ينتفي فيه الأساس الحسي للعقل، طرح أولوية العالم الخارجي بما يحتويه من صفات وعلاقات وارتباطات وتأثيرات على أعضاء الحس كأساس للحياة العقلية. وعلى النقيض من قَبْلية التفكير والمعرفة التي عرفت بها الفلسفة الكانتية شدد سيجينيف على الأهمية الخاصة التي تكتسيها التجربة والممارسة العملية في الحياة النفسية، واعتبرهما مصدر نشوء الفكر وتطوره. كما رفض إدعاء كانت بوجود ما أسماه "الشيء ذاته" الذي يستعصي على العقل إدراك كنهه، ووصفه بأنه وهم ميتافيزيائي يُغفل الدرجة الرفيعة التي ارتقى إليها العلم، والنجاحات الضخمة التي أحرزها في مختلف الميادين.

ومن الواضح أن سيجينيف كان متفائلاً بمستقبل البشرية لأنه لم يبد أي ارتياب قط في القدرة غير المحدودة للعقل. ولقد حدا به إيمانه العميق بأهمية العمل العلمي وقيمته الاجتماعية إلى مواصلة البحث من أجل التعرف على آلية العلاقة بين المادة والحس، والكشف عن طبيعة الحس وفحواه كظاهرة نفسية تنشأ عن الحركة الدؤوبة والمستمرة للكائن الحي في الوسط الذي يوجد فيه. وكان هيلمهولتز قد درس في وقت سابق هذا الموضوع، وتوصل .كما بيّنا في حينه . إلى أن الإحساس ما هو إلا اشارة أو رمز للموضوع الخارجي. وهذه النتيجة تحمل في طياتها نفي أي تماثلٍ أو تناسبٍ للإحساسات مع الأشياء التي تمثلها أو تعكسها. أما سيجينيف فقد انتهى إلى أن الإحساس هو شكل أو انعكاس للواقع. كتب يقول: "إن ما يقف عليه الإنسان من أوجه التشابه والاختلاف بين ما يحس به من موضوعات إنما هي تشابهات واختلافات واقعية" (سيجينيف، 1952 . 1956، 480).

وعندما يتحدث سيجينيف عن التأثيرات الخارجية ويعتبرها الحلقة الأولى في النشاط النفسي، فإنه يشير، في ذات الوقت، إلى أنها لا تحدد لوحدها محتوى هذا النشاط وطابعه. إذ أن ثمة شروطاً داخلية تلعب، في رأيه، دور الموجه لتصرفات الإنسان وأفعاله. ومن بين هذه الشروط تحتل المراكز العصبية موقعاً هاماً أثناء

تـأثير الموضـوعات الخارجيـة. فتبعـاً لحالتهـا يكـون اتجـاه ذلـك التـأثير علـى الأعصـاب الحاسـة. فقـد يجلـب نفـس التـأثير الراحـة أو اللـذة فـي موقـف مـا، والانزعاج وعدم الرضا في موقف آخر. وفي هذا المعنى يقول سيجينيف: "يتبدل طـابع الحـس مـع تبـدل الحالـة الفيزيولوجيـة للمراكـز العصـبية" (المرجـع السـابق، 31).

بيد أن ما يطرأ على وضع المراكز العصبية من تبدلات يتوقف، في نظر سـيجينيف، علـى بنيـة الشخصـية. ويعنـي ذلـك أنّ الشـروط الخارجيـة لا تـؤثر إلا عبـر الشـروط الداخليـة التـي تشـمل الحالـة العصـبية والسـمات العقليـة والانفعاليـة والوجدانية. وعلى أساس هذا الفهم يأتي حرص سيجينيف على عدم الفصل بين ما هو خارجي وما هو داخلي، أي بين الواقع والوعي.

لقد أشار سيجينيف في دراسته لتطور النفس إلى تحرر الفعل تدريجياً من التأثيرات المباشرة للبيئة المادية بوصفه أحد جوانب التطور. وبالتزامن مع عملية التحرر تدخل الفكرة والحس المعنوي كحلقات وسيطية وتتحول مع التنبيه الحسي إلى أساس للفعل. وعلى هذا النحو يكتسب الفعل مغزىً محدداً، ويضحي تصرفاً.

إن هـذه الحتميـة التـي تـنظم العمليـات النفسـية، وبصـورة خاصـة حتميـة التـأثيرات الخارجيـة، لا تنفـي دور الـنفس فـي الحيـاة الإنسـانية. فحينمـا يخضـع سيجينيف السلوك إلى ظروف حياة الإنسان ونشاطه وحالته الفيزيولوجية، فإنه لم يُلغ الفعل الإرادي ودوره في تقرير محتوى هذه السلوك ونوعه. ولعل ما يلغيه أو يعترض عليه هو الفهم المثالي لحرية الإرادة الذي يساوي بين المعطيات العقلية والمعنوية من جهة، والشروط الموضوعية من جهة أخرى من حيث قوتها وقدرتها على تحريك الفعل وتوجيهه، وينظر إلى الإرادة كمرجع أعلى يوجد خارج حلبة الصراع بين المثيرات. ولكي يتجاوز هذا الفهم الخاطئ للإرادة رأى أنه من الضروري اعتبار تلك المعطيات والشروط الخارجية التي تسبق الفعل لا كبواعث فقط، بل وكمحددات له. فالمحدد الحقيقي لأي فعل هو الباعث الذي احتل موقع الأفضلية أو الأرجحية بين مجموعة البواعث.

ونتيجة تعميم وقائع الحياة والمعطيات التجريبية أشار سيجينيف إلى أنّه ليس بالضرورة أن يستدعي كل مثير خارجي الاستجابة المطلوبة أو المناسبة. فهناك انعكاسات تتم فيها "إعاقة" أو "كف" الحلقة الأخيرة (الحركة) منها. وفي مثل هذه الحالة يبقى النشاط النفسي . كما يقول سيجينيف . دون تعبير خارجي، وفي صورة فكرة أو نية أو رغبة. وتصبح الفكرة بداية الانعكاس (المثير الحسي الخارجي)

واستمراره (العمليات الذهنية ذاتها) من غير أن يكون لها نهاية (حركة). وقد عبر سيجينيف عن هذه الواقعة بقوله: "الفكر هو الثلثان الأولان للانعكاس النفسي" (سيجينيف، 1953، 98). وما يقال عن الفكر ينطبق على الإرادة وتقويتها لكف الحركات اللاإرادية. إذ أنه لا يلاحظ هنا إلا القليل من الحركات الجانبية أو الظاهرية المعبرة، وقد لا تلاحظ هذه الحركات بالمرة. ويُعد الإنسان الذي يظل في الشروط الحياتية المعقدة والمثيرة ساكناً دون حراك أكثر قوة وأشد عزيمة بمقارنته مع الإنسان الذي تثيره المواقف ذاتها وتدفعه إلى القيام بالحركات المختلفة التي يعبر بها وبشكل ظاهري عن انفعاله وتأثره بما يحدث حوله.

وبالمقابل ثمة انعكاسات تتسم حلقتها الأخيرة بالشدة والاندفاع والقوة. ويمكن أن تظهر للعيان في حالات القلق والخوف والفرح والغضب. ولقد وجد سيجينيف أن مثل هذه الانعكاسات تخل في التوازن أو التناسب بين قوة المثير والاستجابة الحركية، فتأتي هذه الأخيرة أشد وأقوى مما يتوقع أو مما يستدعيه المثير. وهذا النوع، كسابقه، يجسد غياب العلاقة التناسبية المنتظمة بين التأثير الخارجي ورد الفعل عليه. ويرجع سيجينيف السبب في نشوء هذه الظواهر إلى الجانب الإرادي للعمليات النفسية التي تدخل مع المؤثرات الخارجية في بنية الانعكاس.

ولعله من الواضح اختلاف سيجينيف مع المثاليين حول الدور الذي تلعبه الإرادة في السلوك الإنساني. ففي الوقت الذي يرى فيه المثاليون أن الإرادة هي بداية كل انعكاس وأصل كل فعل، يعتبرها سيجينيف مركباً من مركبات الشخصية، حيث أنها تتكون وتتطور تحت تأثير شروط حياة الإنسان ونشاطه.

ومع أن سيجينيف تناول مسألة الإرادة من منطلق مادي، وربط نشأتها وتطورها بالشروط الموضوعية للفرد، لكنه اكتفى بالإشارة إلى البعد المادي لتلك الشروط دون بعدها الاجتماعي. فهو لم يتحدث عن الظروف الاجتماعية التي يعيش في ظلها الفرد وعن علاقاته التي يقيمها مع الآخرين ودورها في تحديد إرادته، وشخصيته بشكل عام. والحق أن سيجينيف أغفل عدداً من الأسئلة المتعلقة بالإرادة. فالقارئ الذي يرغب في معرفة وجهة نظر هذا العالم حول مفهوم حرية الإرادة وما يعنيه بالنسبة له كفيزيولوجي وسيكولوجي، وتصوراته عن عملية الانتقال من اللاحرية إلى الحرية، سوف لن يجد ما يلبي فضوله، ولن يعثر فيما تركه سيجينيف على إجابات، ولو من باب التلميح، على تلك الأسئلة.

إن حرية الإرادة ليست جوهراً متميزاً أو مختلفاً عن الوعي. فهي لا تنشأ خارج الزمان والمكان اللذين يعيش فيهما الفرد، إنها ببساطة، قدرة الإنسان على

فهم المشكلات المطروحة، أياً كانت طبيعتها، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، أو الوصول إلى حلول لها في ضوء الفهم القائم على معرفة القوانين التي تتحكم بها. فحينما يكتشف الإنسان قوانين وجوده والظواهر المحيطة به ويعرفها جيداً، فإنه يستطيع أن يسخرها لفائدته بصورة واعية وعقلانية. إذ أنه بقدر ما يتخلص من تبعيته لتلك الظواهر عن طريق فهمها ومعرفة أسبابها وارتباطها ونتائجها يكون حراً، ونشاطه فعالاً وغائياً ومفيداً.

ومن مبدأ الانعكاس يتناول سيجينيف مختلف تجليات النفس ومظاهرها. فالتفكير والتذكر والكلام وسائر العمليات العقلية التي نجدها عند الراشد إنما هي، في اعتقاده، انعكاسات معقدة تكونت تدريجياً في مجرى العلاقة المتبادلة بينه وبين التأثيرات الخارجية. ولمعرفة طبيعتها هذه وآلياتها يقترح سيجينيف العودة إلى المراحل الأولى من الحياة وتتبع مجرى تطور تلك العمليات منذ أن تكون على شكل أفعال مادية وحسية. كتب يقول: "ولابد لتلك الدراسة من أن تبدأ بتاريخ ظهور الفكر الطفولي من الإحساس، أو بصورة عامة الفكر المادي من الحواس" (سيجينيف، 1952 . 1956، 226).

وقد خصص سيجينيف لهذا المدخل التكويني . التاريخي في دراسة النشاط النفسي الجانب الأكبر من أعماله السيكولوجية. وعلى الرغم من أنه لم يقصر مهمته على الكشف عن السمات النمائية للطفل وتحديد الخصائص النفسية لكل مرحلة عمرية، فإنه اكتفى برسم الملمح العام للنمو العقلي. حيث وجده متمثلاً في الانتقال من العمليات الأولية البسيطة إلى العمليات الأكثر تعقيداً.

وفي هذا الجزء اعتمد على مبادئ سبنسر التي يصفها بأنها داروينية. وتقوم هذه المبادئ، حسب ما يرى، على أن النشوء النفسي:

1 . يبدأ بتطور عدد غير كبير نسبياً من الأشكال القاعدية الحسية المترابطة.

2 . يتمثل في تجزئة تلك الأشكال وتجميعها في اتجاهات متنوعة.

3 . يتحدد في التأثير المتبادل للعاملين السابقين: التنظيم الوراثي (الفطري) والتأثيرات الخارجية (المرجع السابق، 240).

وهكذا بدأ سيجينيف في معالجته لمسألة التطور النفسي عند الطفل بالأشكال القاعدية لكونها مصدر هذا التطور. وقد طرح في معرض حلها سؤالاً عما إذا كانت هذه الأشكال تتحسن وتتنامى وفقاً لنمط الانعكاسات، وآخر يتعلق بطبيعتها

وبما تؤول إليه مستقبلاً. فأجاب على السؤال الأول بالإيجاب، حيث رأى أن النشاطات النفسية القاعدية، ككل انعكاس، تبدأ "بالاستثارات الخارجية المختلفة للأعضاء الحاسة". أما الحلقة الوسطى التي هي "عنصر الوعي"، فقد نفى وجودها عند الطفل دون أن يستثني بعض الانعكاسات التي تتشكل عنده عندما تؤثر أشياء العالم الخارجي وموضوعاته على أعضائه الحسية، وما تحمله تلك الأعضاء من إحساسات غامضة وغير متمايزة إلى الحد الكافي. وتتوضع الحلقة الثالثة من الانعكاس عند الطفل الوليد في حركات العينين التي يستجرها الضوء. ثم تتآلف هذه الحركات مكونة منظومة متسقة، هي عبارة عن معلومات البؤر البصرية عن الموضوعات، وتحويل العينين من نقطة إلى أخرى في الموضوع الثابت أو الساكن، أو متابعتهما للموضوعات المتحركة، وتكيفهما في مختلف الأبعاد. ويتحدث سيجينيف هنا عن إمكانية ملاحظة انعكاسات متزامنة مع هذه الانعكاس تنتهي بكف الحركة تماماً. وهكذا يتكرر ظهورٍ الانعكاسات الأولية تحت تأثير المنبهات الخارجية بأشكال مختلفة. وفي كل الأحوال فإن جانباً واحداً أو صفة أو علامة بعينها من الموضوع هي التي تحتل المكانة الأهم في قائمة الأولويات. وهذا بحد ذاته هو الشرط الملائم لتجزئة الموضوع، وإبراز صفاته وعلاماته. فالأثر الذي تخلفه أعضاء الحس في الجملة العصبية يستدعي، بدوره، الانطباعات القديمة الشبيهة بالجديد التي يتركها الموضوع أو الموضوعات القريبة منه. ونتيجة للتأثير المتكرر والمتنوع لنفس الموضوع يتم فرز الانطباعات التي يستدعيها، فيعزل ما هو عرضي عما هو متشابه منها، وتتراجع الانطباعات العرضية إلى الخلف، بينما تحتل الانطباعات المتشابهة بؤرة التركيز والاهتمام، مثلما هو الحال في اكتساب المهارات، حيث تتلاشى الحركات الزائدة أو الخاطئة شيئاً فشيئاً مع كل محاولة تُبذل في هذا السبيل.

إن تكرار هذا الفعل يجعل من أي سمة من السمات المتشابهة قادرةً على استدعاء السمات الأخرى التي يتألف منها الموضوع، وبالتالي استدعاء الموضوع بأكمله. وهنا تلعب الحركات المتمثلة في "انتقال أعضاء الحس في المكان" دوراً هاماً. إذ أن الحركة التي يقوم بها الإنسان . تترافق بإشارة أو علامة حسية خاصة تمثل الحس العضلي الذي يستمر أثره في الذاكرة كما هو الشأن بالنسبة لآثار بقية الإحساسات. ويعتبر التصور الذي يحمله المرء عن الموضوع النواة الدائمة للانطباعات التي تنشأ بفعل تكرارها وبسبب بقاء آثارها في الذاكرة.

ولما كان نشاط التذكر هو الشرط الضروري لنشوء الانطباعات وتطورها، فقد أولاه سيجينيف اهتماماً خاصاً، واعتبره "حجر الزاوية في التطور النفسي". ووجد أنه يحمل عند الطفل طابعاً مغايراً لما يحمله عند الراشد. فإذا كان الثراء العقلي لدى الكبار ينتشر في ذاكرتهم بصورة منتظمة، وعلى أساس منطقي، فإن الانطباعات التي تتشكل عند الأطفال عن العالم الخارجي تتوضع عشوائياً، ولا يخضع الاحتفاظ بها واسترجاعها إلى قواعد منطقية ثابتة، ويشبه سيجينيف الذاكرة بالمكتبة التي تضم عدداً كبيراً من المطبوعات ذات الأحجام والمقاييس والموضوعات المختلفة. فترتيب هذه المطبوعات وتنظيمها وتصنيفها على أسس معينة يسهل على الإنسان الحصول على المطبوعة المطلوبة. والذاكرة الجيدة تعني ترتيب المعلومات وتنظيمها بشكل ييسر على المرء استرجاع ما يشاء منها في الوقت المناسب. ويرى أن ذاكرة الطفل لا تزال بعيدة عن القيام بمثل هذه الإجراءات. وأن عملية التذكر عنده تتصف بالحسية والعرضية والموقفية.

ويشير سيجينيف إلى الاختلاف بين الاحتفاظ والإحساس الواقعي. فالاحتفاظ ليس تصويراً فوتوغرافياً لما يتركه الواقع الخارجي في الوعي من الانطباعات، بقدر ما هو نشاط ذهني تتدخل فيه العوامل الفردية كالميل والرغبة والوضع النفسي فتطبعه بطابع ذاتي خاص. وما اختلاف ما يقدمه الناس من وصف الموضوع أو واقعة ما من الذاكرة سوى دليل على دور الذاتية في نشاط التذكر.

ويعتقد سيجينيف أن العناصر الذاتية تتكون من خلال معطيات التجربة السابقة التي يعتمد عليها البشر في استقبال وفهم كل ما هو جديد. وهذا يعني أن استدعاء المدركات القديمة أمر لازم لكل نشاط عقلي. ويوضح هذه الفكرة بقوله: "إن أي فكرة مهما كانت مجردة هي، في جوهرها، صدى لما هو موجود، ولما يحدث، أو في أبعد تقدير لما هو ممكن.. ولذا فالفكرة المعطاة لا يمكن استيعابها أو فهمها إلا من قبل ذلك الشخص الذي تدخل في بنية تجربته الشخصية" (المرجع السابق، 326).

وتناول سيجينيف النشاط العقلي في أكثر من بحث، ووجد أنه يشمل ثلاث مراحل متكاملة. تبدأ الأولى منها بالاحتكاك المباشر بالموضوعات الخارجية والتعامل معها بصورة منفصلة. وهذه الأفعال تمهد لحلول المرحلة الثانية التي تتضمن مقارنة تلك الموضوعات بعضها مع بعض للوقوف بعد ذلك على أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها الذي تشهده المرحلة الثالثة. ومن هذا المنظور يرى سيجينيف أن الإحساس هو أصل النشاط الذهني عند الطفل وقاعدته. ولذا فإن

من العبث، والحالة هذه، أن نقيم أيّ حاجز بين العقل وأعضاء الحس. وإذا ما فعلنا ذلك، فإننا نكون قد ارتكبنا نفس الخطأ الفادح الذي نرتكبه عندما نفصل الظاهرة عن مصدرها والنتيجة عن مقدماتها.

وفي نفس السياق لاحظ سيجينيف أن التفكير يمر خلال تطوره عند الأطفال بأطوار متعددة. ففي الطور الأول يكون النشاط الذهني عند الطفل حسياً ومجزءاً. ولا تتخطى وظيفته هنا حدود التوجه في الزمان والمكان والإشراف على الأشياء الموجهة. وفي الطور الثاني يتخذ هذا النشاط طابعاً مادياً وحسياً. ويصبح الطفل خلاله قادراً على عزل الصفة أو العلامة عن المادة أو الموضوع ومقارنة الصفات أو العلامات على المستوى الذهني. ومع ذلك فإن تفكيره لا يزال قريباً من الانطباع الواقعي، من حيث الاعتماد على الإحساسات البصرية واللمسية والسمعية، وضعف إمكانيته على الربط بين المنطقي بين الموضوعات. ويفسر سيجينيف هذا التفكير المادي والحسي، أو التفكير بالعلامات، بقلة حيلة الطفل وهشاشة تجربته ومحدوديتها. ويرى أن التطور المعرفي في الطور الثالث يتم بفضل تجربة الكبار التي يتمثلها الطفل عن طريق الإشارات والرموز التي تحل رويداً رويداً محل الصفات والعلامات الحسية مما يعتبر مؤشراً على الدخول في الطور الأخير الذي يظهر في التفكير المجرد، أو، كما يسميه سيجينيف، التفكير غير الحسي الذي يعتبر "أرقى مستوى في تطور النشاط الفكري". وتشمل موضوعات هذا التفكير الوقائع والموضوعات التي لا تطالها أعضاء الحس، كالأشياء الضخمة جداً والصغيرة جداً (الذرات والموجات الضوئية). كما تشمل البنى المنطقية التي تتبع شرطياً للواقع دون أن ترتبط به، كالبنى الرياضية. وبصرف النظر عن الطابع "غير الحسي" لجميع هذه الموضوعات، فإن الأرضية التي تحضر لنشوئها تكمن في ملاحظات الإنسانية الدائمة أو المستمرة التي تمدها بالقدرة على استنتاج وجود شيء ما غير مرئي أو مسموع أو ملموس في اللحظة الراهنة (المرجع السابق، 402، 403، 406).

ويعود سيجينيف مرة أخرى إلى النشاط الحركي فيشدد على أهميته في نشوء "التفكير غير الحسي". وللتدليل على ذلك يسوق مثالاً على تشكل مفهوم العدد عند الطفل من خلال عملية العد. ويجد أن الحركات التي تتخذ شكل المشي والإحساسات العضلية التي تنشأ أثناءها تلعب دوراً كبيراً في تكون هذه النشاطات الذهنية.

وللتعرف على النشاط النفسي ومراحل تطوره يقترح سيجينيف المدخل

السيكولوجي التاريخي. وينصح بتتبع السلسلة المتعاقبة للمتشابهات التي بوساطتها استطاع الإنسان أن يتحول من العربة إلى القاطرة، ويحقق الحلم الذي راوده زمناً طويلاً في الطيران. ويستنتج من ذلك أن الإنسان منذ فجر الحضارة كان يملك الوسائل العقلية التي تؤهل ليكون مراقباً ومفكراً عالماً وفناناً. وفي هذا يتساوى الناس جميعاً على اختلاف أعراقهم وتباين مجتمعاتهم. كتب يقول: "إن الملامح الأساسية لنشاط الإنسان العقلي وقدرته على الإحساس تظل دونما تغيير في شتى عصور وجوده التاريخي بغض النظر في الوقت ذاته عن العرق والموقع الجغرافي ومستوى الثقافة. وعلى هذا فقط يصبح من المفهوم وعي القرابة العقلية والمعنوية بين شعوب الأرض، أياً كانت الأعراق التي ينتسبون إليها. وفيه فقط يصبح من الممكن بالنسبة لنا أن نفهم أفكار ومشاعر وتصرفات أسلافنا في العصور الغابرة (المرجع السابق، 173).

لقد تركت أفكار سيجينيف صدىً عميقاً في الأوساط العلمية داخل روسيا وخارجها. وليس أدل على ذلك من الإقبال الكبير الذي كانت تلاقيه كتبه ومقالاته ومحاضراته من جانب العلماء والباحثين والطلبة. ويذكر ن. فيدينسكي أنه لم يبق في روسيا خلال الستينيات والسبعينات من القرن التاسع عشر متعلم واحد لم يطلع على كتاب سيجينيف "انعكاسات المخ". وقد أصبحت قراءة كتاباته والإطلاع على أفكاره في تلك الفترة شرطاً لازماً من الشروط التي ينبغي أن تتوافر لدى الإنسان المثقف. فلا عجب أن يلتف حوله العلماء والباحثون والمفكرون أمثال أ. كافاليفسكي وب. كافاليفسكي وس. بوتكين وإ. ميجنيكوف ود. منديليف وك. تيمريازيف وب. ستاسوف وإ. تورغينيف، بالإضافة إلى ممثلي الحركة الديمقراطية الثورية الروسية، مما جعله، حسب وصف تيمريازيف، شخصية مركزية في عصره.

ومن الطبيعي أن تلقى نظرية سيجينيف معارضة من جانب ممثلي الاتجاه الآخر في الفلسفة وعلم النفس واللاهوت. فقد شن علماء اللاهوت أمثال ف. غولوبينسكي وم. أستراوموف وب. يور كيفيتش وأساتذة الفلسفة وعلم النفس أمثال س. غوغوتسكي وك. كافيلين وغ. ستروفيه حملة شعواء ضد أفكار سيجينيف وتصوراته، ودافعوا عن مواقفهم من التجربة الشعورية الداخلية باعتبارها موضوع علم النفس. يقول يور كيفيتش: "لا يستطيع علم النفس أن يتلقى مادته إلا من التجربة الداخلية... إن موضوع علم النفس يكمن في الملاحظة الذاتية الداخلية. والعلوم الطبيعية ليس بمقدورها تقديم هذا الموضوع له، ولا تقوى على أن تزيد من

تلـــــــــك المـــــــــادة" (يـــــــــور كيفيـــــــــتش، 1860، 377، 378).

ومع أن بعض نقاد سيجينيف لا ينفي دور التجربة في علم النفس، إلا أنه يصر على ضرورة أن تكشف هذه الطريقة عن عالم من الظواهر الفريدة والمختلفة تماماً عن الظواهر المادية والجسدية. وقد أشار كافيليين إلى ذلك بوضوح، حيث قال: "تملك الروح حياتها الخاصة ونشاطها الخاص بمعزل عن فعل العالم المادي وتأثيره عليها" (كافيلين، 1899، 477).

إن هذه الانتقادات التي وجهت إلى نظرية سيجينيف في الانعكاس والكف المركزي بصورة خاصة لم تقلل من شأنها، ولم تؤثر في تقدير العلماء والمؤرخين لها، واعترافاتهم بأهميتها وبدورها الإيجابي في تقدم علم الفيزيولوجيا والطب وعلم النفس والتربية، وفي تطور المنهج التجريبي في تلك الميادين.

فقد تخطت أعمال سيجينيف وأفكاره حدود بلاده، وانتشرت في أوربة الغربية، واسترعت اهتمام العلماء هناك منذ بواكيرها في برلين وفيينا. واعترف الكثير منهم بفضل سيجينيف في ميادين علمية عدة. وهذا ما يبرز بوضوح في إطلاق العالم الفيزيولوجي المعروف تشارلز شيرينغتون C. Cherrington اسم سيجينيف على المنطقة التي تتوضع فيها الانعكاسات المكفوفة في التلاموس. كما يبرز في كلمات إ. بورينع، أحد مؤرخي علم النفس الكبار، حيث قال: "أصبح سيجينيف رائداً روسيا للانعكاسية.. وفوق هذا علينا أن نتذكر أنه سبق الفكر الأوربي الغربي بكثيـــــــــر فـــــــــي هـــــــــذه المســـــــــألة" (636، 1950 ,Boring). وكذلك في وصف المؤرخ الأمريكي أ. روباخ A. Roback سيجينيف بقوله: "لقد وضع الفيزيولوجيون الروس أكثر من أي كان أساس السلوكية الأمريكية. فقد طور إ. م. سيجينيف علم النفس الميكانيكي حتى قبل أن يثير بافلوف العالم العلمي بتجاربه عن الانعكاسات الشرطية" (229، 1952 ,Roback).

فليس بغريب أمام هذه الاعترافات التي تعكس المكانة المرموقة التي كان يحتلها سيجينيف في الأوساط العلمية أن يجمع الحاضرون في المؤتمر الدولي الأول لعلماء النفس (1889) على انتخابه عضواً في الهيئة الرئاسية للمؤتمر رغم غيابه عنه.

لقد ترك سيجينيف تراثاً علمياً ثرياً بمضمونه أسهم من خلاله في تطور علم النفس السوفيتي والعالمي. ولقي من الفيزيولوجيين من يواصل السير في الاتجاه

الـذي رسـمه ويعمقـه مـن أمثـال ن.فيدينسـكي وإ.تارخـانوف، والعلامـة المعـروف إ.بافلوف.

■■■

الفصل الثالث والثلاثون
بافلوف والنشاط العصبي العالي

عاش إيفان بتروفيتش بافلوف بين عامي 1849 و 1936. وقد عانى في المراحل الأولى من حياته الفاقة والحرمان. فهو سليل أسرة فلاحية متواضعة، استقرت في مدينة ديزان. وعاش حياته للعلم وحده، فكان مثال البساطة والحيوية في آن معاً. وتوفي إثر التهاب رئوي حاد.

كان بافلوف الأب يرغب في أن يصبح ابنه رجل دين. ولكن رغبته هذه اصطدمت بميل الابن إلى دراسة علوم الطبيعة. وقد نشأ هذا الميل وتنامى تحت تأثير النجاحات التي أحرزتها هذه العلوم، وانتشار الأفكار المشحونة بالإيمان بقدرة العقل البشري على الاكتشاف والإبداع. فعلى الصعيد العالمي وجدت نظريات النشوء والارتقاء طريقها إلى أذهان شرائح المثقفين والمتعلمين في مختلف أنحاء العالم. ووضعت الاكتشافات الجديدة في ميادين الفيزياء والكيمياء والطب والتشريح المجتمع الغربي على أعتاب مرحلة نوعية جديدة من مراحل تطوره الحضاري. وعلى الصعيد الروسي عرفت الحركة الاجتماعية والوضع الاقتصادي خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر انتعاشاً، ملحوظاً، واكبته ونجمت عنه نهضة علمية وفكرية. ففي تلك الفترة صدرت قوانين تحرير الفلاحين سنة 1861. وظهرت بعدئذ التجمعات والحركات الفكرية والسياسية المختلفة إلى جانب انتشار الأفكار الديمقراطية الثورية ونظريات سيجينيف ومنديليف وتيمريازيف وغيرهم.

ومع أن بافلوف انتسب إلى كلية الحقوق في جامعة بطرسبورغ عقب انتهاء دراسته الثانوية، فإن ميله القوي نحو علوم الأحياء والفيزيولوجيا دفعه إلى تغيير اختصاصه والالتحاق بقسم العلوم الطبيعية في كلية الرياضيات والفيزياء. وقد تحدث بافلوف عن تأثير الفكر الديمقراطي الثوري في توجيهه العلمي منذ أن كان تلميذاً في المدرسة الثانوية، فقال: "تحت تأثير أدبيات الستينيات، ولاسيما

بيساريف، اتجهت ميولنا المعرفية نحو الطبيعة. فالعديد منا –وأنا من بينهم– قرر أن يدرس العلوم الطبيعية في الجامعة" (بافلوف، 1951، ج5، 371).

كما أفصح بافلوف عن إعجابه الشديد بآراء سجينيف وصداها في نفسه وأثرها في تحديد مستقبله العلمي، حيث قال: "لقد كان الأثر الذي تركه في نفسي منذ سني شبابي الكتيب الرائع لإيفان ميخائيلوفيتش سيجينيف، أب الفيزيولوجيا الروسية، بعنوان "انعكاسات المخ" الدافع الرئيسي لقراري..." (المرجع السابق، ج3، 18).

التحق بافلوف بالجامعة عام 1870. وخلال دراسته فيها تعرف على نخبة من العلماء، وفي مقدمتهم عالم الكيمياء د.مندليف وزميله أ.بوتليروف، وعالما النبات أ.بيكتيوف وأ.بوردوين وعالما الفيزيولوجيا ف. أوفسيانيكوف وإ.تسيون. وأشاد بمستوى التعليم في كلية الرياضيات والفيزياء وبمواهب أساتذتها وقدراتهم، إذ قال: "لقد كان وضع الكلية في ذلك الزمن رائعاً. وكان عندنا من الأساتذة عدد من ذوي السمعة العلمية الكبيرة والموهبة التعليمية الفذة" (المرجع السابق، ج5، 371).

ولعل الفيزيولوجيا هي أكثر العلوم التي استهوت بافلوف منذ الأشهر الأولى من حياته الجامعية. وكان ميله نحوها يقوى ويشتد يوماً بعد يوم. وما أن وصل إلى السنة الثالثة حتى حسم أمره وقرر أن يكرس جهده لهذا العلم الذي كان يتقدم ويزدهر بوتائر سريعة. ولذا نراه يبدأ نشاطه العلمي في هذا المجال في وقت مبكر. ففي عام 1873 (أي في سنته الجامعية الرابعة) أجرى أولى تجاربه العلمية على الضفدع بهدف دراسة أعصاب الرئتين عند هذا الحيوان. وفي نفس العام قام بالتعاون مع زميله ف. فيليكي بدراسة تأثير أعصاب البلعوم على دوران الدم تحت إشراف تسيون. وبعد مدة وجيزة درس مع زميل آخر، هو م.أفانانسيف، فيزيولوجية أعصاب البنكرياس بإشراف تسيون نفسه.

أنهى بافلوف دراسته الجامعية عام 1875، والتحق بعمله كمساعد للأستاذ تسيون الذي شغل منصب رئيس قسم الفيزيولوجيا في أكاديمية الطب الجراحي، وهو المنصب الذي كان يشغله سيجينيف. وفي ذات الوقت تابع دراسته في هذه الأكاديمية ليس من أجل أن يصبح طبيباً، بل للحصول على شهادة الدكتوراه التي تخوله تسلم رئاسة قسم الفيزيولوجيا. ولكنه سرعان ما ترك عمله بعد أن أرغم تسيون على التخلي عن منصبه، ورفض عرض رئيس القسم الجديد إ.تارخانوف البقاء معه.

وهكذا بقي دون عمل إلى أن دعاه الأستاذ ك. أوستيموفيتش للعمل كمساعد له في قسم البيطرة التابع لأكاديمية الطب الجراحي. وكان أوستيموفيتش ذا أفق علمي واسع. فقد تتلمذ على يد ك.لودفيغ، واستطاع أن يقيم في الأكاديمية مخبراً لبحث مسائل فيزيولوجيا جهاز الدوران والوظيفة الإفرازية للكليتين. وهذا ما مكّن بافلوف من القيام بعددٍ من الأعمال القيمة التي تناول فيها بعضاً من تلك المسائل. وقد تكشفت خلال وجوده في هذا المخبر (1876–1878) سمات شخصيته العلمية المتميزة وقدرته على ابتكار طرائق جديدة في دراسة وظائف الجسم الحي. وأهم ما توصل إليه عبر سلسلة تجاربه هو إمكانية قياس ضغط الدم عند الكلب دون اللجوء إلى تخديره أو تقييده.

وبفضل هذه الأعمال ذاع صيت بافلوف وصار اسمه يتردد في الأوساط العلمية. وقد وصلت شهرته إلى الطبيب الروسي المشهور س. بوتكين فدعاه هذا العالم إلى العمل في عيادته. فلبّى بافلوف الدعوة، يحدوه في ذلك أمله في مواصلة نشاطه المخبري، خاصة بعد إغلاق مخبر أوستيموفيتش وتوقفه عن العمل.

وفي مخبر بوتكين وضع بافلوف خطة عمل ثرية وشرع بتنفيذها بكل جدية وصرامة. وكان طيلة السنوات العشر التي قضاها هناك يحرص على إقامة علاقات علمية وطيبة مع العاملين معه. ويشير المؤرخون والكثير من العلماء بشكل خاص إلى الأهمية الكبيرة التي اكتسبتها هذه الفترة في مستقبل بافلوف العلمي. وقد ركزوا في ذلك على ما بذله من جهد كبير، وما انتهى إليه من نتائج إيجابية، وعلى ما كان يلقاه من بوتكين من توجيه وتشجيع.

وتعتبر دراسة بافلوف للأعصاب المركزية النابذة في القلب أهم أعماله خلال العشرية المذكورة. ولعلنا نلمس في هذا العنوان الصلة الوثيقة بين إلحاح بوتكين على تعاون الطب والفيزيولوجيا، وتسليمه بالدور المحوري الذي تلعبه الجملة العصبية في حياة الكائن الحي وبتأثيرها على سلامته من جانب، وشغف بافلوف بقضايا فيزيولوجية الحيوانات الراقية من جانب آخر. وهذا ما أشار إليه بافلوف بقوله: "إن فكرة الدراسة وإنجازها يخصاني وحدي. ولكنني كنت محاطاً بالأفكار الإكلينيكية للأستاذ بوتكين. وإنني مع خالص الامتنان إذ أعترف بتأثيره الخصب على هذا العمل، وعلى جميع آرائي الفيزيولوجية بشكل عام من خلال النظرية العصابية العميقة والشاملة التي كانت تسبق المعطيات التجريبية، التي تعد، في اعتقادي فضلاً كبيراً لسيرغي بيتروفيتش (بوتكين –ب.ع–) على الفيزيولوجيا"

(المرجع السابق، ج1، 142).

ولقد أصبحت هذه الدراسة فيما بعد موضوعاً لأطروحة الدكتوراه التي ناقشها بافلوف عام 1883 بنجاح كبير، ونال بفضلها الميدالية الذهبية. وتشجيعاً له وتقديراً لمواهبه العلمية النادرة اقترحت الأكاديمية الطبية إيفاده إلى ألمانيا. وفي عام 1884 سافر بافلوف إلى هناك، وعمل في مخبر ب.غيدنغاين ومخبر ك.لودفيغ حولين كاملين. وتمكن خلالهما من تطوير قدراته ومعارفه في ميدان الفيزيولوجيا. ووسعت معرفته المباشرة بالعلماء والباحثين الألمان آفاقه العلمية وأمدته بمزيد من الثقة بمستقبله العلمي، والكثير من الدأب والمثابرة. ويتذكر بافلوف إقامته في ألمانيا فيقول بتواضع العالم: "لقد كانت الرحلة إلى الخارج ثمينة بالنسبة لي. فقد عرفتني بشكل أساسي بنمطٍ من العلماء أمثال غيدنغاين ولودفيغ ممن رهنوا حياتهم بأفراحها وأتراحها للعلم وحده وليس لأي شيء آخر" (المرجع السابق، ج5، 372).

وبعد انقضاء مدة الإيفاد عاد بافلوف إلى بلده وهو أكثر طموحاً وتصميماً. فقد حمل معه، إلى جانب ذكرياته وانطباعاته عن الشخصيات العلمية الألمانية، زاداً علمياً غنياً لم يدخر وسعاً في توظيفه لتحقيق أهدافه وتكريسه لخدمة البحث العلمي. فبعد عودته مباشرة شرع بإلقاء سلسلة من المحاضرات في الفيزيولوجيا على طلاب الأكاديمية الطبية العسكرية وأطباء المستشفى العسكري، إضافة إلى نشاطه العلمي الذي واصله في مخبر بوتكين. ولعل أبرز ما قام به في تلك الأثناء هو وضع طريقة لتحضير ما يسمى بالمستحضر القلبي –الرئوي. وتعمد هذه النظرية على عزل القلب والرئتين عن مجرى الدورة الدموية بقصد دراسة عدد من المسائل العلمية والعملية لفيزيولوجيا الدورة الدموية دراسة تجريبية. كما أنه تمكن من وضع القواعد الأساسية لأبحاثه المستقبلية في فيزيولوجيا الجهاز الهضمي. وذلك بفضل اكتشافه للأعصاب التي تنظم النشاط الهرموني الذي تقوم به غدة البانكرياس.

وعلى الرغم من النجاحات التي أحرزها بافلوف في المدرجات والمخابر، فإن ظروفه المادية السيئة ما انفكت تثير قلقه وقلق زوجته. واستمر شعوره بالحاجة إلى مصدر يؤمن نفقاته الأسرية الأساسية ويسمح له بمواصلة نشاطه العلمي. ولم يبق أمامه من خيار سوى الاتصال بالمسؤولين الحكوميين. فتوجه في تشرين الأول (أكتوبر) من عام 1887 بطلبٍ إلى وزير التعليم عبّر فيه عن استعداده للإشراف على أي قسم من أقسام الطب التجريبي. وبعد مضي شهر على طلبه

هذا بعث برسالة تحمل نفس المضمون إلى رئيس جامعة سيبيريا في تومسك. ولكن مساعيه في هذا الاتجاه لم تجد نفعاً.

وكان عليه أن ينتظر ثلاثة أعوام تقريباً ليشارك في مسابقة لشغل منصب أستاذ الفيزيولوجيا في جامعة بطرسبورغ الذي أصبح شاغراً بعد إقالة سيجينيف منه. وفي هذه المرة أيضاً لم يحالفه الحظ، حيث وقع اختيار اللجنة المختصة على ن.فيدينسكي. وقد أحس بافلوف وقتهابالخيبة والظلم. ومما زاد في إحساسه هذا رفض وزير التعليم دليانوف الاقتراح الذي تقدمت به إدارة جامعة تومسك والمتضمن ترشيح بافلوف لمنصب أستاذ الفيزيولوجيا فيها.

وبقي حال بافلوف على هذه النحو حتى 23 نيسان (أبريل) 1890 عندما اختير لمنصب أستاذ الفارموكولوجيا (علم الصيدلة) في تومسك وجامعة وارسو. غير أنه لم يترك بطرسبورغ بسبب اختياره لنفس المنصب في الأكاديمية الطبية العسكرية في 24 نيسان من نفس العام. وقد ظل يشغل هذا المنصب خمس سنوات، انتقل بعدها إلى قسم الفيزيولوجيا في الأكاديمية نفسها، واستمر فيه طيلة ثلاثين عاماً، وتمكّن خلال هذه الفترة من أن يجمع بين نشاطه التعليمي وبحوثه العلمية المخبرية، وأن يوفق بين العمل داخل القسم وخارجه بشكل مبدع وخلاّق.

ومما تجدر الإشارة إليه هو ذلك التحول الذي طرأ على اهتمام بافلوف من السنوات الأولى من هذه المرحلة. فبعد أن كانت فيزيولوجيا الجهاز الهضمي تحتل مركز اهتمامه، أصبحت قضية الانعكاسات الشرطية شغله الشاغل ومحور نشاطه الأول بلا منازع. ويذهب المؤرخون إلى أن بداية عمل بافلوف في معهد الطب التجريبي تشكل علامة متميزة في حياته. ويرجع الفضل في التحاقه بهذا العمل إلى الأمير اولدنبورغسكي الذي دعاه عام 1891 إلى تنظيم قسم الفيزيولوجيا في ذلك المعهد والإشراف عليه. ومنذ ذلك التاريخ بقي بافلوف محتفظاً برئاسة هذا القسم حتى وفاته. وفيه أجرى تجاربه المعروفة حول فيزيولوجية الغدد الهضمية الرئيسية، التي حملت له شهرة عالمية، ونال بفضل النتائج التي استخلصها جائزة نوبل في الطب لعام 1904. كما أنجز فيه أيضاً معظم أعماله في الانعكاسات الشرطية.

وفي عام 1907 أصبح بافلوف عضواً في أكاديمية العلوم الروسية. ولم تمض سنوات قليلة على ذلك حتى انتخب عضواً في الكثير من الأكاديميات الأجنبية: الأمريكية والبريطانية والفرنسية والألمانية والإيطالية والأرجنتينية.

لقد أسهم بافلوف بشكل ملحوظ عبر سنوات نشاطه العلمي المديدة في

تأسيس وتطوير العديد من المؤسسات والمراكز الطبية والفيزيولوجية والثقافية. وشارك في أعمال العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية الفيزيولوجية منها والسيكولوجية. وتعرف على علماء من مختلف بلدان العالم، وأقام معهم علاقات وطيدة. ومن بين هؤلاء العلماء ب.يركسون وج.كيلوغ وف.غينيت و و.كنيون وهـ.ليديل وإ.ثورندايك وك.هال من الولايات المتحدة الأمريكية وش.شيرينغتون وف.بيليس وغ.ستارلينغ وج.باركروفت وأ.هيل من بريطانيا وف.ترينـدلنبورغ وإ.هيرينغ وم.فيرفورن وإ.أبدرغالدن وإ.فيشر وأ.بيتبيه من ألمانيا وب.تيغرشتيدت من فنلندا وب.ماغنوس وك.فينكلر من هولندا وش.ريشيه ول.لابيك من فرنسا وك.ماناكوف وم.مينكوفسكي من سويسرا.

انطلق بافلوف منذ بداية نشاطه من مقولة بيساريف "تفنى الكلمات والأوهام، وتبقى الوقائع". وكان إيمانه بهذه المقولة يتعزز يوماً بعد يوم كل خطوة يخطوها العلم، ومع كل اكتشاف جديد يحققه هذا العالم أو ذاك ضمن دائرة اهتمامه. فلا غرو أن يكرس الجزء الأكبر من جهده ووقته سعياً وراء الوقائع والمعطيات التجريبية، وإخضاعها للفحص والتحليل الدقيقين بغية الوصول إلى نتائج أكثر صدقاً وموضوعية.

ولكن بافلوف لم يجرِ تجاربه، ولم يتناول معطياتها بصورة عشوائية أو انتقائية ودونما إطار مرجعي. فقد كان يعلن صراحةً عداءه الشديد لدعاوى التجريب من أجل التجريب وجمع الوقائع فقط. ولم يدع فرصة أو مناسبة إلا واستغلها في التأكيد على أهمية النظرية في العمل. ذلك لأن النظرية، عنده، ضرورية ليس من أجل تثبيت الوقائع وتفسيرها فحسب، بل ومن أجل أن يكون ثمة ما يتحرّك به إلى الأمام. يقول: "إذا لم تكن لديك فكرة، فإنك لن ترى الوقائع (المرجع السابق، ج3، 450).

ولكي تكون النظرية علمية بالفعل عليها أن تحيط بالمادة المتوفرة وتتيح المجال أمام المزيد من الدراسة والتجريب غير المحدود. وهكذا فإنه ينظر إلى النظرية والتطبيق، والفكرة والتجربة في علاقتهما الجدلية ومن خلال أهمية كل طرفٍ منهما بالنسبة للطرف الآخر.

لقد أشرنا منذ قليل إلى أن بافلوف تناول بالبحث عبر العقود الستة من نشاطه العلمي فيزيولوجية الدورة الدموية وفيزيولوجيا الجهاز الهضمي والنشاط العصبي العالي على التوالي. وربما تضع هذه المجالات الباحث أمام حقيقة أن بافلوف كان طموحاً، متعدد الاختصاصات وواسع الاطلاع وذا موهبة وقدرات

نادرة. وبما أنه لم يعمل في هذه المجالات دفعة واحدة، بل إنه تناولها الواحد تلو الآخر، فقد اتخذ المؤرخون من ذلك أساساً لتقسيم حياته العلمية إلى ثلاث مراحل رئيسية.

ولعل السمات التي كان يتمتع بافلوف انعكست بوضوح على الطريقة التي استخدمها في دراسة موضوعات اهتمامه. ولهذه الطريقة من التقنيات والأدوات ما جعلها أصيلة وجديدة خلافاً للبحوث التي عرفتها الفيزيولوجيا قبل بافلوف، والتي اعتمدت أساساً على المدخل التحليلي الأحادي الجانب في دراسة الوظائف المعقدة للكائن الحي. ويتمثل هذا المدخل في قيام الباحث بتشريح الحيوان واستخراج مقطع أو جزء من الجهاز العصبي أو الجهاز الهضمي أو غيرهما من الأجهزة وعزله عن باقي الأجزاء وإدخال تغيير ما في المجرى الطبيعي للعمليات الحيوية عند الحيوان المخدَّر. وتهدف هذه الإجراءات إلى الكشف عن قوانين وآليات عمل العضوية عن طريق إثارة الجزء المعني أو مضايقته كهربائياً أو حرارياً أو ميكانيكياً. ومن الأمثلة على هذه التجارب تلك التي أجراها هـ.فريتش وإ.غيتسينا وأتباعهما. فقد درس هذان العالمان الوظيفة الحركية الحسية للعضلات عن طريق نزع جزء عضلي وعصبي بصورة كلية من الحيوانات ذات الدم البارد ثم تحريض العصب كهربائياً وتسجيل التقلصات العضلية الناجمة عن هذا التحريض. وبنفس الطريقة قام تلاميذهما بدراسة وظائف المخ. فكانوا يلجؤون إلى تنبيه مختلف مناطق المخ عند الحيوانات الراقية بعد تعريته. كما استخدمها علماء كبار أمثال كلودبرنار ولودفيغ وتسيون في دراستهم للدورة الدموية والنشاط الإفرازي الهرموني والعصارات الهضمية عند الحيوانات بعد تخديرها أو تثبيتها.

وقد عارض بافلوف هذه الطريقة وكشف عن عيوبها وضعف مردودها في دراسة دور وآليات نشاط الأعضاء والأجهزة عند الكائنات الحية الراقية والدنيا. وهذا ما يتبين بشكل جلي من خلال ما كتبه في هذا الصدد، حيث قال: "إن التقطيع البسيط للحيوان في التجربة الحادة تتضمن، كما يتضح الآن أكثر فأكثر مع مرور كل يوم، مصدراً كبيراً للأخطاء، ذلك لأن فعل العبث الفظّ بالعضوية يترافق بالكثير من الآثار المعيقة لوظيفة مختلف الأعضاء" (المرجع السابق، ج1، 33).

ولذا كان من الطبيعي أن يبحث بافلوف عن حل آخر يتجاوز به نقائص وسلبيات الدراسات المذكورة وأضرابها. ولقد استند في سعيه هذا على درايته بتقنيات التجربة التشريحية ونظرته إلى العضوية باعتبارها كلاً متكاملاً من ناحية،

ووحدتها مع البيئة الخارجية من الناحية الثانية. فلم يجد صعوبة في أن يهتدي إلى طريقة تضمن المحافظة على هذين الشرطين أثناء القيام بالتجربة. وقد أطلق على هذه الطريقة اسم "التجربة المستديمة" للدلالة على بقاء الحيوان سليماً خلال التجربة. ووجد أنها تمكن الباحث من القيام بدراسة وظائف الأعضاء دراسة تحليلية على نحو أدق مما تسمح به الطرائق التقليدية. وأنها، زيادة على ذلك، تفسح المجال أمام الدراسة التركيبية للوظائف المقعدة.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن الطريقة المقترحة كانت تستخدم قبل بافلوف. فقد استخدمها بعض الفيزيولوجيين أمثال هيدينغاين وهولتس ولوجياني. بيد أن النطاق الذي استخدمت فيه آنذاك لم يكن واسعاً. وبعد أن قرر بافلوف العمل بها في دراساته المبكرة للدورة الدموية أدخل على تقنياتها بعض التعديلات وحسّن أدواتها. واستطاع عبر ممارسته الطويلة أن يبتكر عشرات النماذج من التجارب المشتقة منها.

وعلى الرغم من الصلة الوثيقة بين موضوعات اهتمام بافلوف خلال مراحل نشاطه العلمي الثلاث، فإننا سوف نقصر حديثنا على دراسته للنشاط العصبي العالي التي استمرت نحو أكثر من ثلاثين عاماً. على أنه لابدّ من القول في هذا السياق بأنّ دور التجارب التي أجراها بافلوف لدى دراسته لمسائل فيزيولوجيا الجهاز الهضمي خلال المرحلة الثانية كان كبيراً وأثرها في أعماله اللاحقة كان جلياً. فهي التي مهّدت السبيل أمام ظهور مجموعة كبيرة من التجارب المشابهة التي قام بها ومساعدوه لدراسة سلوك الإنسان والحيوان. ولهذا يمكن اعتبارها بمثابة المحرض الذي ضاعف من فضول بافلوف وولعه بمعرفة آليات النشاط الذي يقوم به الكائن الحي الراقي أثناء تفاعله مع العالم الخارجي.

وتتلخص التجارب التي صممها بافلوف وفق الطريقة هذه في إحداث تغيير في القنوات الهضمية عن طريق عمل جراحي يتم فيه قطع مري الحيوان من المنطقة الرقبية، ووصله بالحواف الخارجية للجلد بعد إخراجه من فتحة مستحدثة في نفس المنطقة. كما يتم إحداث فتحة في المعدة تغلق بسدادة يخترقها أنبوب يسمح بمرور العصارة المعدية إلى خارج جسم الحيوان وتجميعها في وعاء خاص. وبعد أن تتلاشى آثار المخدر ويتماثل الحيوان (الكلب) للشفاء تبدأ الخطوة الثانية المتمثلة في الإطعام الوهمي. حيث يقدم الطعام للكلب، دون أن يصل ما يتناوله هذا الأخير منه إلى المعدة، لأنه يخرج من الشق العلوي للمري بعد مضغه وابتلاعه مباشرة. وما أن تمر دقائق معدودات على ذلك حتى تبدأ المعدة بإفراز

عصارتها. وتستمر المعدة في عملية الإفراز هذه عشرات الدقائق، وقد تصل في بعض الأحيان إلى الساعة.

لقد توقف بافلوف عند هذه المعطيات. وخلص في نهاية تحليله لها إلى أن إفراز العصارة المعدية أثناء الإطعام الوهمي يحمل طابع القانون الفيزيولوجي المحدد. فإفرازات المعدة الناجمة عن تأثير الطعام على الإحساس الذوقي في هذا الوضع التجريبي تخضع لآلية الانعكاس، أي أنها تحدث بسبب إثارة أعصاب معينة تمتد إلى الغدد المعدية. وهذا ما حاول بافلوف البرهان عليه في تجربة أخرى، حيث قام بقطع الأعصاب الشاردة[1] عند الكلب زيادة على الإجراءات المذكورة في التجربة السابقة. فتبين له أن الإطعام الوهمي لا يستدعي أية إفرازات للعصارة المعدية. وعلى هذا الأساس قدم بافلوف تفسيراً جديداً لهذه الظاهرة خالف به جميع التصورات السائدة. فقد ذهب إلى أن الطعام يثير الجهاز الذوقي، وأن هذه الإثارة تنتقل عبر الأعصاب الذوقية إلى البصلة السيسائية، ومنها إلى الغدد المعدية عبر الأعصاب الشاردة. وهذا يعني أن وجود الأعصاب الشاردة يسمح حتى في حالة الإطعام الوهمي بتشكل قوس الانعكاس الذي يبدأ بالفم وينتهي بالغدد المعدية. وأن عزلها أو قطعها يؤدي إلى تعطل الغدد المعدية وتوقفها عن نشاطها الإفرازي نتيجة انقطاع الطرق المؤدية إليها.

وهكذا فإن قطع الأعصاب الشاردة يفضي إلى تلك النتائج حتى بالنسبة لما يُعرف بالإفراز النفسي للعصارة المعدية وغيابه أثناء رؤية الطعام أو شمّ رائحته وتذوّق طعمه.

إن هاتين التجربتين وتجارب أخرى مماثلة تقدّم الدليل القاطع على أنّ تحول بافلوف إلى دراسة النشاط العصبي العالي كان حدثاً منطقياً جسد هذا العالم من خلاله برنامجاً علمياً متماسكاً متناسقاً. كما أنها تعتبر برهاناً ساطعاً على أن الطريقة التي استخدمها في معالجة مشكلات الجهاز الهضمي والنشاط العصبي العالي عند الحيوانات الراقية لم تكن إلا انعكاساً لتصوره عن وحدة العضوية وجدلية علاقتها بالوسط المحيط. وهذا ما عبّر عنه في أكثر من مناسبة وموقف. فقد كتب يقول: "يمثل الجسم الحي نظاماً معقداً إلى حدٍّ قصيّ، ومؤلفاً من عدد من الأجزاء غير المحددة تقريباً، والمرتبط بعضها ببعض، وبنوع من الوحدة الواحدة مع الطبيعة المحيطة التي تتوازن معها" (المرجع السابق، ج2، 252).

---

[1] *تنبع هذه الأعصاب من البصلة السيسائية، وتمتد إلى الصدر، وتنتهي في التجويف البطني. وتعصب فروعها الكثير من أعضاء الصدر والبطن الداخلية بما فيها الغدد المعدية.*

وأن اكتشافاته في ميدان الانعكاسات الشرطية لم تكن صدفة، وإنما جاءت تتويجاً لسنين طويلة من العمل الدؤوب والنظرة الثاقبة والتفكير المنطقي العميق.

ومما لا شك فيه أن هذه الحقيقة لا تتفق البتة مع ما يدّعيه البعض من أن اكتشاف بافلوف للنشاط الانعكاسي الشرطي قد تم عن طريق الصدفة. ولترويج هذا الادعاء وإعطائه البعد الواقعي الحسي يروي أصحابه حكاية مساعد بافلوف الذي كان يتولى تقديم الطعام إلى الكلب وما أحدثه إيقاع خطواته بعد عدة مرات من قيامه بهذا العمل من آثار على الاستجابة اللعابية للحيوان. ولعل هذه الحكاية تذكرنا بحكاية نيوتن واكتشافه لقانون الجاذبية وفضل الصدفة على تغيير تصورات الناس عن سقوط الأشياء. فقد كان سقوط التفاحة من الشجرة لحظة وجود نيوتن في ذلك المكان، في رأي أصحاب هذا الادعاء، منبهاً قوياً فتح عيني نيوتن، ووضع في يده مفتاح سر انجذاب الأجسام إلى الأرض. إنهم، بهذه الحكاية، يلغون سنوات طويلة قضاها هذا العالم في البحث والتفكير عن حلّ أو تفسير للمشكلة التي وضعها أمامه.

وقبل الشروع في الحديث عن نظرية بافلوف في الانعكاسات يمكننا الاستعانة بما قاله راي هايمان RAY HAYMAN عن أعمال بافلوف وميله القوي نحو العلوم الفيزيولوجية وقدرته على تمثل أفكار سابقيه وتوظيفها في إعداد وتنفيذ برنامج صارم ومحكم يعكس رؤيته العلمية لمشكلات البحث وطريقة تناولها. يقول هايمان: "وأهم نقطة هي أن تجربة بافلوف الثورية كانت من نواحٍ كثيرةٍ نتاجاً لبيئة ثقافية وعلمية نشأ فيها. وكانت لمسة بافلوف التي تجلت فيها عبقريته هي في جذبه معاً لعدة خيوط تجري في هذه البيئة وإعطائها شكلاً وتفسيراً يتصفان بالتماسك، مبيناً بوضوح مضامينها عن طريق سلسلة من الدراسات يتجلى فيها الصبر والبراعة. ومن المهم أن نلاحظ أنه على الرغم من التأثيرات المتنوعة التي كانت تدفع بافلوف نحو فكرة أنه من الممكن اختصار النشاط العصبي في المستويات الأعلى إلى أفعال منعكسة وعمليات فيزيولوجية، فهو لم يتخذ الخطوة الحاسمة على هذا الطريق إلاّ بعد بحوث طويلة على مظاهر أخرى للتنظيم العصبي للأعضاء الداخلية" (هايمان، بلا تاريخ، 33، 34). ويضيف إلى هذا وفي مكان آخر: "وتمثل تجارب بافلوف المشهورة وبلورته لمفهوم الاشتراط تهجيناً خصباً لأفكار فيزيولوجيا الهضم وفيزيولوجيا الجهاز العصبي والوضعية والمادية ونظرية داروين عن الانتخاب الطبيعي، وأفكار سيجينيف عن الأفعال المنعكسة والكفّ، وأفكار برنار عن الضبط النفسي لسيل اللعاب، وكذلك

نتائجه السابقة عن التنظيم العصبي للتغذية والدورة الدموية. وكان العامل المساعد لتركيب كل هذه الأفكار المتنوعة التي كانت "في الهواء" هو اهتمام بافلوف بشرح المفارقات في النشاط الهضمي الذي لا يمكن تناوله من ناحية التنبيه المباشر للفتحة الفمية" (المرجع السابق، 36، 37).

تعرف طريقة بافلوف في دراسة وظائف المخ باسم "طريقة الانعكاسات الشرطية". وهذه الطريقة هي في جوهرها تحليلية –تركيبية. ذلك لأنها تسمح بدراسة كامل النشاط الحيواني بتعقيداته وتنوعه وديناميته الطبيعية. ومن مزاياها أيضاً أنها تمكن الباحث من ضبط متغيرات بحثه وملاحظتها بصورة موضوعية وقياسها بدقة.

وبفضل مزايا هذه الطريقة تمكن بافلوف ومساعدوه وباحثون آخرون من إجراء مئات التجارب واستخدام أساليب وتقنيات عديدة ومتنوعة في دراسة النشاط الانعكاسي الشرطي عند الإنسان والحيوانات. وفيما يلي مراحل التجربة الأولى التي استهل بها بافلوف المرحلة الثالثة من نشاطه العلمي.

ذكرنا سابقاً أن دراسة الغدد المعدية، أي التنظيم العصبي لنشاط تلك الغدد، كانت بمثابة القاعدة التي أقام عليها بافلوف الجسر الذي انتقل عبره من ميدان فيزيولوجيا الجهاز الهضمي إلى فيزيولوجيا الدماغ. وعلى الرغم من انتقاله الجديد فقد بقي اهتمامه منصباً نحو النشاط الإفرازي للغدد. ولكن بؤرة هذا الاهتمام تحولت من الغدد المعدية إلى الغدد اللعابية باعتبارها كاشفاً للنشاط الدماغي. فكان عليه، في هذه الحالة، أن يكيف طريقته بشكل يتناسب مع طبيعة موضوع البحث. وهكذا لجأ إلى عمل جراحي بهدف إحداث فتحة إلى الغدد اللعابية عند الكلب دون أن يمسّ هذه الغدد والفروع العصبية التي تغذيها بأيّ أذى. وبعد أن يستعيد الحيوان صحته يُنقل إلى المخبر. وقبل البدء بالتجربة كان يتمّ لصق قمع زجاجي أو معدني صغير على الفتحة. وهذا القمع يتصل بأنبوب طويل ينتهي بوعاء يصب اللعاب فيه. وعن طريق العدّ أو الرسم التخطيطي وبمساعدة أجهزة خاصة كان بإمكان المشرف على التجربة ملاحظة اللعاب الذي يستجره الطعام وقياس كميته بدقة.

ولكي تكتمل صورة البيئة المخبرية التي أعدها بافلوف يجدر بنا أن نشير إلى أن التجارب التي خطا بها ومساعدوه أولى خطواتهم على طريق دراسة الانعكاسات الشرطية كانت متواضعة وبسيطة. حيث كان المجرب خلالها يقف

إلى جانب الكلب، ويقدّم له الطعام أو يضع في فمه محلولاً حامضاً ويراقب سيلان لعابه ويسجل كميته. غير أن بافلوف سرعان ما وجد نفسه أمام ضرورة عزل الحيوان عن كل ما يمكن أن يكون مصدر إثارة بالنسبة له. فقد لاحظ أن سيلان لعاب الكلب لم يكن انعكاساً شرطياً لرؤية الطعام فقط، بل وللمثيرات السمعية والبصرية واللمسية أيضاً. ولهذا حرص في تجاربه اللاحقة على استبعاد كافة المثيرات الجانبية. فأخذ يضع الحيوان في حجرة خاصة عازلة للصوت بمنأى عن كل تأثير عدا التأثير الذي تقتضيه التجربة. وصارت عمليات تقديم الطعام للحيوان ومراقبته وقياس كمية ما يفرزه من لعاب تتم بواسطة أجهزة ومعدات خاصة.

ومع إدراك بافلوف للعناصر المصطنعة التي نجمت عن الإجراءات الجديدة في هذا الوجه من التجربة، فإنه لم يرَ فيها ما يؤثر سلباً على فكرتها الأساسية. فعزل الحيوان في حجرة صغيرة وتقييد حركته داخلها ووجوده إلى جانب أجهزة وأدوات هي شروط تختلف عن شروط حياته الطبيعية. ورغم ذلك فإنها لا تؤثر على المجرى الطبيعي لنشاط عضويته، ولاسيما نشاطه الدماغي. وللتحقيق من صحة هذه الفرضية قام بافلوف بعدة تجارب، سمح فيها للحيوانات بالحركة الحرة داخل غرف واسعة. فتبين له أنه لا يوجد فرق نوعي بين الوضعين التجريبيين من حيث دينامية الانعكاسات الشرطية وقوتها.

وعلى العموم فإن الهدف الذي وجه بافلوف جميع إمكانياته نحوه خلال هذه المرحلة يكمن في إيجاد الطريقة التي تمكنه من دراسة الانعكاسات الشرطية بصورة موضوعية ومعرفة طبيعتها وقياس ديناميتها وقوتها واستمراريتها بدقة.

لقد انطلق بافلوف من نظرية سيجينيف الانعكاسية وما توليه للعضلات من أهمية بالغة في نشوء مختلف المظاهر الخارجية للنشاط الدماغي. فوجد أن كل ما يكتسبه الإنسان والحيوانات الراقية من تلك المظاهر خلال حياتهم ليس سوى نتاج لما يعرف بالانعكاسات الشرطية. ومن هنا جاءت نظرته إلى الانعكاس الشرطي باعتباره الوحدة الأساسية لذلك النشاط. وفي هذا يقول: "إن الظاهرة الفيزيولوجية المركزية في ظل العمل العادي للمخ هي ما دعوناه بالانعكاس الشرطي. وهذا الانعكاس هو عبارة عن علاقة زمنية لعدد لا يحصى من نقاط البيئة المحيطة بالحيوان التي يستقبلها الأخير بحواسه مع نشاطات معينة للعضوية. وهذه الظاهرة هي ما يسميها السيكولوجيون بالتداعي "(بافلوف، 1951، ج1، 481).

اقترح بافلوف مفهوم الانعكاس الشرطي ليعبر به عن آلية النشاط العصبي المعقد. ويقابل هذا المفهوم مفهوم آخر هو الانعكاس غير الشرطي الذي يدل على الاستجابة الفطرية أو الأفعال الغريزية. ورأى بافلوف أن الانعكاسات غير الشرطية هي خاصية النوع، أي أنها تنتقل من الخلف إلى السلف داخل النوع الحيواني الواحد بالوراثة. أما الانعكاسات الشرطية فهي خاصية الفرد وحده داخل النوع. فهي تتشكل أثناء تفاعل العضوية مع الوسط المحيط. وكلما كان الوسط معقداً وسريع التقلب والتغير توجب على الكائن الحي القيام بمزيد من النشاط لتكوين الانعكاسات الشرطية. ومن هذا المنظور فإن الانعكاسات الشرطية تؤلف مجموع الخبرات التي يكتسبها الفرد خلال حياته.

غير أن بافلوف لم يفصل بين نوعي الانعكاسات، بل أكد على ارتباط الشرطية منها بغير الشرطية. وقد تجسد هذا الارتباط عنده في نظرته إلى الانعكاسات غير الشرطية كقاعدة فيزيولوجية تقوم عليها الانعكاسات الشرطية. وهذا ما أكدته التجارب التي تم خلالها تشكيل الأفعال الانعكاسية الشرطية بصورة اصطناعية. وتتحدث إحداها عن قيام تلاميذ بافلوف بتنشئة الجراء المولودة حديثاً وحتى سن محددة على تناول الحليب وحده، الأمر الذي جعل لعابها يسيل لمجرد رؤيتها هذه المادة. بينما لم تثر رؤية أي طعام آخر غير معروف بالنسبة لهذه الحيوانات أي انعكاس من هذا القبيل. وبعد ذلك بدئ بإطعامها اللحم والخبز. وتبين أنه كان يكفي أن تتكرر هذه العملية مرة أو مرتين لكي تستجر رؤيتها الطعام الجديد استجابة سيلان لعابها. وقد أطلق بافلوف على هذه الظاهرة اسم "الانعكاسات الشرطية الطبيعية". ويرجع سبب هذه التسمية إلى أن الطعام يحمل بالنسبة للعضوية صفتين أساسيتين، هما الطعم والتغذية، وأخريين ثانويتين، هما الرائحة والمظهر. ومن المعروف أن الحيوان يدرك رائحة الطعام ومظهره عن طريق حاستي الشم والبصر على التوالي. وهاتان الحاستان لا تربطهما بحاسة الذوق التي تتولى إدراك الصفتين الأساسيتين أي علاقة. ولذا فهما غير قادرتين على استدعاء أي انعكاس غذائي في البداية. وحينما يتناول الحيوان طعاماً غير معروف بالنسبة له من قبل، فإن ذلك يثير لديه الإحساس البصري والإحساس الشمّي معاً إضافة إلى الإحساس الذوقي الذي يسبب في ظهور الانعكاس الغذائي غير الشرطي بكل ما يحتويه من عناصر. ويؤدي التوافق في إثارة هذه الإحساسات عند الحيوان لدى تناوله الطعام الجديد عدداً من المرات إلى اكتساب مظهر هذا الطعام ورائحته مغزىً إشارياً، فيتحولان إلى مثيرين شرطيين للانعكاس الغذائي.

كما كشفت تجارب بافلوف ومساعديه عن آلية تشكل الانعكاسات الشرطية الهضمية على جميع المثيرات العرضية والجانبية التي ليس لها صلة بالطعام أو بعمل جهاز الهضم. ولعل التجربة الكلاسيكية المعروفة، والتي يعرف بافلوف من خلالها، تؤلف المثال الأوضح على ذلك. وخلاصة هذه التجربة هي أن تقديم الطعام (مسحوق اللحم) للحيوان (الكلب) كمنبه طبيعي يستدعي سيلان لعابه. واقتران هذه العملية (تقديم الطعام) بعد ذلك بضوء مصباح كهربائي أو صوت جرس أو لمس جلد الحيوان كمنبه ثانوي لا يثير لدى الحيوان في الأحوال العادية إلا الانعكاسات التوجيهية الفطرية (الانتباه = ما هذا؟). ومع تكرار هذا الاقتران عدداً من المرات والمحافظة على تقديم المنبه الطبيعي بعد المنبه الثانوي ببضع ثوان يتشكل الانعكاس عند الكلب (سيلان اللعاب) على المنبه الثانوي (الضوء، الصوت،...). فقد لاحظ بافلوف أن هذا المنبه أخذ يثير لدى الحيوان انعكاساً شرطياً مثلما كان يفعل الطعام به من قبل حتى ولو لم يقدم إليه هذا الأخير. وبناء على ذلك توصل إلى القول بأن هذا النوع من المنبهات (الثانوية) يتحول بعد ارتباطه الإيجابي بالطعام إلى بديل عنه أو إلى إشارة تنبئ عنه. وهكذا تكتسب سلسلة المنبهات الثانوية الخارجية والجانبية معنى الإشارة، وتكتسي أهمية حيوية بالنسبة للكائن الحي. كتب بافلوف يقول: "إن التوافق الزمني للمنبهات الجانبية مع الانعكاس غير الشرطي مرة أو عدة مرات هو الشرط الأساسي لتشكل الانعكاس الشرطي (المراجع السابق، ج3، 48).

وأكثر من ذلك فإن الأفعال الانعكاسية الشرطية الجديدة لا تتكون من خلال الارتباط المتكرر والمباشر بالأفعال الانعكاسية غير الشرطية فقط، بل وعلى أساس غيرها من الأفعال الانعكاسية الشرطية التي تكونت وتعززت في الماضي. وهذا ما يمكن ملاحظته لدى اقتران منبه جانبي ضعيف بانعكاس شرطي موجود سابقاً. ولقد أطلق بافلوف على الانعكاس الشرطي الجديد اسم "الانعكاس الشرطي من الدرجة الثانية". وعلى هذا المنوال استطاع بافلوف ومساعدوه أن يبرهنوا على وجود انعكاسات شرطية من الدرجة الثالثة لدى الحيوانات من خلال التجربة.

ولقد بيّنت مجموعة التجارب هذه أن اقتران المنبه الجانبي بالانعكاس غير الشرطي يعتبر شرطاً ضرورياً ليس من أجل تشكل الانعكاسات الشرطية فحسب، وإنما من أجل الاحتفاظ بها أيضاً. وأن عدم مراعاة هذا الشرط أو الإخلال به على نحو ما يؤدي شيئاً فشيئاً إلى ضعف الانعكاسات الشرطية وتلاشيها مهما كانت قوتها. فإذا اقتصر الأمر على عرض الطعام على الحيوان دون تناوله له

عدة مرات متتالية، فإن ذلك سوف يقود حتماً إلى زوال الانعكاس الشرطي الذي تشكل في وقت سابق. وبالنظر إلى المكانة التي يحتلها الانعكاس غير الشرطي في تشكّل الانعكاسات الشرطية، فقد أطلق عليه بافلوف اسم "المنبه التعزيزي" وأطلق على عملية قرن تأثيره بتأثير المنبه الشرطي اسم "تعزيز الانعكاس الشرطي".

وفي ضوء المعطيات التجريبية وجد بافلوف أن أهم خاصية للانعكاسات الشرطية هي الموقوتية. كتب يقول: "من المشروع أن تسمى الصلة الدائمة بين النقاط الخارجية والنشاط الاستجابي الذي يردّ به الكائن الحي عليها انعكاساً غير شرطي، والصلة المؤقتة انعكاساً شرطياً (المرجع السابق، ج3، 560). فكثيراً ما استخدم مصطلح الانعكاس المؤقت للدلالة على الانعكاس الشرطي، ومصطلح العلاقة المؤقتة للتعبير عن العلاقة العصبية التي يحدث هذا الانعكاس بفضل تشكلها. كما أن لزوال الانعكاس الشرطي طابعاً مؤقتاً. إذ يمكن أن يُستعاد في بعض الحالات بصورة مستقلة بعد مضي بعض الوقت على امحائه وزواله. وفي حالات أخرى يتطلب استرجاعه اللجوء من جديد إلى قرن المنبه الشرطي بالانعكاس غير الشرطي أو اتباع مسلك آخر.

إن مصطلحي "العلاقة المؤقتة" و "الانعكاسات المؤقتة" اللذين استخدمهما بافلوف كمرادفين لمصطلح "العلاقة الشرطية" أو "الانعكاسات الشرطية"، والتأكيد على تغير هذه الانعكاسات وصلتها الوثيقة بالشروط الخارجية، وبالحالة الداخلية للكائن الحي، أمران لا يعنيان عدم ثبات تلك الانعكاسات والارتياب بها كشكل للنشاط العصبي، أو كظاهرة غير مستقرة وغير منتظمة من ظواهر نشاط المخ. ولهذا كان بافلوف يتحدث دوماً، وكلما وجد الفرصة مناسبة، عن استقرار الانعكاسات الشرطية وبقائها فترة طويلة من الزمن تقدر بالسنوات، وبالعقود أحياناً، وقد تستمر مدى الحياة في بعض الأحيان.

وما قصده بافلوف من وراء استخدام مصطلح "الانعكاسات المؤقتة" هو التشديد على انطفاء الانعكاسات الشرطية ضمن شروط معينة. والواقع أنها لا تنطفئ، وإنما تعرقل وتكف. وهي تستطيع أن تستعيد نشاطها من جديد حالما تزول العراقيل والشروط الكافة.

وزيادة على ما قيل حول الانعكاس الشرطي، فإن ثمة ناحيتين متكاملتين تجعلان هذا الانعكاس مختلفاً عن الانعكاس غير الشرطي. فقد رأينا أن أي انعكاس غير شرطي (سيلان اللعاب، مثلاً) يتكون بتأثير عدد قليل نسبياً من

المنبهات على أحد أعضاء الحس. وهذا ما يحدث عند وصول الطعام إلى الفم أو ملامسته له. بينما لا يتكون الانعكاس الشرطي في مثل هذه الشروط المحددة. إذ يمكن لأي منبه قادر على استثارة أي عضو من أعضاء الحس الداخلية أو الخارجية أن يصبح منبهاً شرطياً، يستدعي سيلان اللعاب الانعكاسي الشرطي. كما يمكن لتشكيل الانعكاس الشرطي ليس على منبهات منفصل بعضها عن بعض، بل على عدد من المنبهات المتنوعة التي تؤثر على أعضاء الحس دفعة واحدة أو بتعاقب معين. وتدعى هذه الانعكاسات بـ "الانعكاسات المركبة".

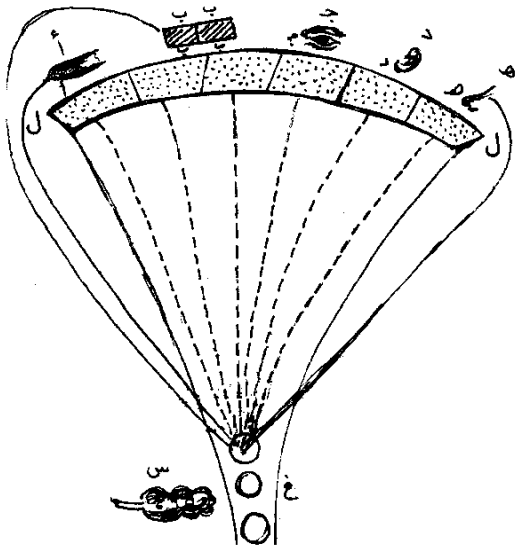
ولعل بالإمكان اعتبار الزمان والمكان منبهين شرطيين. فإذا قدم الطعام إلى الكلب كل سبع دقائق، مثلاً، تكون لديه انعكاس شرطي بعد تكرار هذا الفعل من المرات بصورة منتظمة، مع استبعاد تأثير أية منبه آخر. ويتبدى هذا الانعكاس في سيلان لعاب الحيوان عند اقتراب موعد تقديم الطعام. كما يتشكل الانعكاس الشرطي على ترتيب ووضعية مكان استعمال المنبه أو توقف تأثيره.

ومما يمكن استخلاصه في ضوء ما تقدم هو إمكانية تشكيل الانعكاس الشرطي على قاعدة أي من الانعكاسات غير الشرطية، ونشاط أي عضو من أعضاء الكائن الحي. ولقد مكنت هذه النتيجة بافلوف ومساعديه من تشكيل ودراسة الانعكاسات الشرطية على العديد من الأعضاء الداخلية كالغدد المعدية والكليتين والقلب والأوعية، والانعكاس الدفاعي الحركي، والانعكاس الشرطي على الحالة المرضية للكائن الحي وغيرها. وجاءت نتائج جميع التجارب التي أجريت في هذا السياق لتدلل على صحة ما قاله بافلوف من أن ".. العلاقة العصبية المؤقتة هي الظاهرة الفيزيولوجية الأكثر شمولية في عالم الحيوان وفي ذواتنا" (المرجع السابق، ج3، 561).

ومن خلال دراسة الانعكاسات وقف بافلوف على تباين آخر بين الانعكاسات غير الشرطية والانعكاسات الشرطية. ووجد أن هذا التباين يكمن في تموضع المحطات المركزية لكل منها. فقد بينت التجارب المخبرية أن الانعكاسات غير الشرطية تتم في جميع مناطق الجملة العصبية المركزية، في حين أن الانعكاسات الشرطية لا تتم إلا في القشرة الدماغية. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام بافلوف باستئصال لحاء الكلب بشكل كامل. وبعد أن أخضع هذا الحيوان للتجربة المخبرية لم ير أي أثر لوجود انعكاسات شرطية عنده. فقد زالت تلك الانعكاسات مع زوال اللحاء. وفقد الحيوان بذلك القدرة على تكوين انعكاسات جديدة.

وعلى أساس تلك المعطيات صاغ بافلوف نظريته حول الآلية الفيزيولوجية

للانعكاسات الشرطية. ووفقاً لهذه النظرية فإن العلاقة الشرطية تتخذ شكل الدارة التي تصل بين نقطة التنبيه الجانبي في قشرة المخ والمركز الغذائي في البصلة السيسائية. وقد قدم بافلوف تصوره هذا على شكل مخطط توضيحي (انظر الشكل رقم 1).

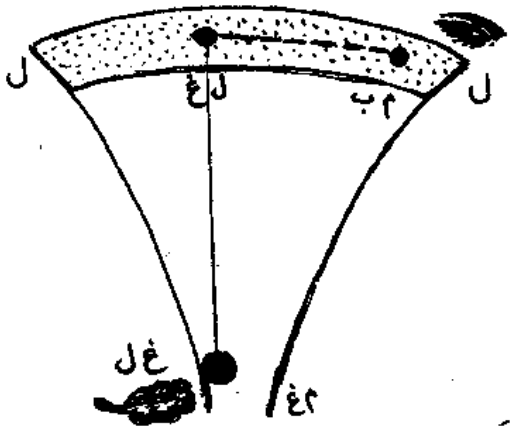


شكل رقم (1)
مخطط أولي لتشكل قوس الانعكاس الشرطي (حسب تصور بافلوف)

وتمثل الخطوط المنقطّة في هذا المخطط العلاقة الشرطية أو المؤقتة بين المناطق اللحائية لأعضاء الحس (ل ل) والمركز الغذائي.

ولكن شكّه في صحة هذا التصور جعله يعود إلى هذا الموضوع ثانية، ويجري سلسلة جديدة من التجارب. وقد كان لمعطيات هذه التجارب الفضل في إدخال تعديلات أساسية في مخططه السابق. فأصبح لحاء المخ وحده الآن هو المجال الذي تتشكل فيه الدارة الشرطية التي تربط نقطة المنبه الجانبي بالحلقة اللحائية للمركز الغذائي المعقد. وهذا ما عبّر عنه بصورة جلية ومباشرة حين قال: "يتم تشكل العلاقة العصبية الجديدة، أي عملية الإغلاق بأكملها في نصفي الكرتين المخيتين. ففيهما لا توجد نقاط توضع المنبهات الجانبية التي لا تحصى فقط، بل والمراكز النشيطة، ممثلة الانعكاسات غير الشرطية التي تنشأ العلاقة فيما بينها" (المرجع السابق، ج3، 380).

لم يترك بافلوف مخططاً لتصوره الجديد. فقام أحد أتباعه بإنجاز هذا العمل مستعيناً بالمخطط السابق (انظر رقم 2) (استراتيان، 1974، 207).



شكل رقم (2): مخطط لتشكل قوس الانعكاس الشرطي

ل= اللحاء

ل غ= التمثيل اللحائي للمركز الغذائي

م ب= المركز البصري

م غ= المركز الغذائي

غ ل= الغدة اللعابية

ويبيّن الشكل رقم 2 تشكل قوس الانعكاس الشرطي نتيجة اقتران الانعكاسين: الغذائي والتوجّهي (البصر) عدداً من المرات. كما يبرز العلاقة العصبية المؤقتة (الخط المنقط) التي تنشا بين ممثل المركز والمركز البصري في القشرة المخية، مما يجعل الطريق بين المركز البصري والمركز الغذائي في البصلة السيسائية (الخط المنقط والخط المتصل الممتد من ل غ حتى م غ) سالكاً أمام التنبيهات العصبية البصرية. ولقد أشار بافلوف إلى تلك الآلية بقوله: "إن الدارة العصبية هي الآلية العصبية الأولى التي نصادفها أثناء دراسة نشاط لحاء نصفي الكرتين المخيتين" (بافلوف، 1951، ج4، 46).

وهكذا أضحى الانعكاس بالنسبة لبافلوف وسيلة الأحياء للتكيف مع العالم الخارجي. فقد وجد، كغيره من علماء الأحياء والفيزيولوجيا، أن أشكال الانعكاس تختلف من حيث نوعها ودرجة تعقيدها وأهميتها الحيوية باختلاف مستوى التطور

العضوي الذي وصل إليه الكائن الحي. وتبعاً لتعقد الجهاز العصبي الذي تملكه الكائنات الحية العليا ميّز بافلوف وجهين أو مستويين للنشاط العصبي، وهما النشاط العصبي المتدني والنشاط العصبي العالي.

ويشمل المستوى الأول من النشاط العصبي الانعكاسات التي تنظم العلاقات المتبادلة بين مختلف الأجهزة والأعضاء داخل العضوية. بينما يدل النشاط العصبي العالي على الحياة النفسية. وهو يتضمن الانعكاسات التي تنظم العلاقة المتبادلة بين الكائن الحي والبيئة المحيطة به.

ويبدو واضحاً ما يؤديه كلٌّ من المستويين من وظائف ومهمات. فالأول يحقق التوافق الداخلي بين عمل الأعضاء والأجهزة ويضمن وحدة الكائن الحي وقيامه بوظائفه المتنوعة التي تعتبر شرطاً لازماً لإقامة علاقة دقيقة ومتوازنة مع العالم الخارجي. ويضطلع الثاني بمهمة اتصال الكائن الحي بذلك العالم وضمان التكيف السليم مع مستجداته ومفاجآته الدائمة، والحفاظ على وحدته وتفاعله المستمر معه. وفي هذا الصدد يقول بافلوف: "من المشروع أن ندعو نشاط نصفي الكرتين المخيتين معا لطبقة ما تحت اللحائية القريبة، الذي يؤمن العلاقات المعقدة السليمة للجسم الحي برمته مع العالم الخارجي بالنشاط العصبي العالي، أو السلوك الخارجي للحيوان بدلاً من المصطلح القديم "النشاط النفسي"، واضعين قبالته نشاط الأقسام التالية للمخ والنخاع الشوكي التي تدير بصورة رئيسية ارتباطات وتكامل أجزاء الجسم الحي فيما بينها تحت اسم النشاط العصبي المتدني" (المرجع السابق، ج3، 482).

ويتكشف عبر هذه الكلمات أن أساس الاختلاف بين النشاط العصبي العالي والنشاط العصبي المتدني يكمن في مستوى الأقسام التي تتألف منها الجملة العصبية المركزية، وليس في نوع الانعكاسات التي قد يظن البعض أن كلاً منها يؤلف قوام النشاط الذي يقابلها. ومن هذه الزاوية يصحّ القول بأن الانعكاسات غير الشرطية تسهم إلى جانب الانعكاسات الشرطية في النشاط العصبي العالي للكائن الحي. وحين يتحدث بافلوف عن هذا الإسهام، فإنه يقصره على الانعكاسات غير الشرطية ذات البنية المعقدة والتي تحمل أهمية بيولوجية خاصة تعرف عند علماء الأحياء والنفس بالغرائز والأهواء والانفعالات. فقد كتب يقول: "إن المرجع الأول للعلاقات المعقدة التي تقيمها الحيوانات الراقية، والإنسان ضمناً، مع الوسط المحيط هو ما تحت اللّحاء الأكثر قرباً من نصفي الكرتين والمعقّد من انتكاساتها غير الشرطية (حسب مصطلحنا)، والغرائز والأهواء

والهيجانات والانفعالات (حسب مختلف المصطلحات المألوفة). وهذه الانعكاسات يستجرها عدد قليل نسبياً من النقاط غير الشرطية، أي المؤثرة منذ الولادة. من هنا كان التوجه المحدود في المحيط، وبالتالي التكيف الضعيف. والمرجع الثاني هو نصفا الكرتين دون الفصوص الجبهية. فبمساعدة العلاقة الشرطية والتداعي يبرز، هنا، مبدأ جديد للنشاط: تشوير عدد قليل من النقاط الخارجية غير الشرطية لمجموعة لا تحصى من النقاط الأخرى التي تحلل وتشوّر بصورة دائمة، فتمنح الإمكانية على توجهٍ أكبر بكثير في ذلك المحيط، وبالتالي على قدر أعظم بما لا يقاس من التكيف" (المرجع السابق، ج3، 475، 476). أما المرجع الثالث فإنه يتمثل في النظام الإشاريّ المركّب الذي يتميز به الإنسان عن سائر الكائنات الحية الأخرى.

وإن القول بمشاركة الانعكاسات غير الشرطية المعقدة في النشاط العصبي العالي لا يغطي كافة جوانب هذا النشاط ومستوياته. ولكي يكون الوصف أكثر شمولية ودقة يوجه بافلوف الانتباه إلى الاتجاه المعاكس للعلاقة بين نوعي الانعكاسات. ويشير إلى إسهام الأقسام العليا من الجملة العصبية المركزية، بما فيها قشرة المخ، في حدوث الانعكاسات غير الشرطية، ومشاركة الانعكاسات الشرطية أحياناً في النشاط العصبي المتدني. ويدلل على ذلك بالوقائع المتمثلة في تدخّل الانعكاسات الشرطية في مجرى نشاط الأعضاء الداخلية كالمعدة والبانكرياس والكليتين والقلب والغدد الصم، وفي تنظيم عمليات الأيض.

ولقد خصص بافلوف للعلاقة المتبادلة بين عمل العقد ما تحت اللحائية وانعكاساتها غير الشرطية المعقدة، وعمل اللحاء المخي وانعكاساته الشرطية جزءاً هاماً من بحوثه. وتوصل في النهاية إلى أنّ تلك العقد تملك الكثير من القوة والقدرة على التحمل والثبات ومقاومة الكفّ، الأمر الذي يجعل الانعكاسات غير الشرطية المعقدة التي تحدث بفضلها أساساً للنشاط الخارجي للكائن الحيّ. ووجد أنّ بمقدور لحاء نصفي الكرتين المخيتين تجاوز الخمول الوظيفي للعقد وتنظيم نشاطها بواسطة تحليل العالم الخارجي والداخلي للحيوان وتركيبه بصورة موسعة ودقيقة. وقد عبّر بافلوف عن هذه النتيجة بقوله: "بيد أن التأثير المعاكس لمراكز ما تحت اللحائية على نصفي الكرتين المخيتين أيضاً هو بالتأكيد ليس أقل من تأثيرهما عليها. فحالة نصفي الكرتين تحتفظ بنشاطها بفضل الاستثارات القادمة من المراكز ما تحت اللحائية". (المرجع السابق، ج4، 46).

وانطلاقاً من الدور الاستثنائي للانعكاسات الشرطية في النشاط العصبي العالي (السلوك) حرص بافلوف على توفير كافة مستلزمات دراستها والتعرف على آلياتها بصورة دقيقة وشاملة. وتمكن عن طريق عشرات التجارب التي أجراها مع مساعديه من الوقوف على قوانين تشكل النشاط الانعكاسي الشرطي وحدوثه، والإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيفية تكوّن الانعكاسات الشرطية وتدعيمها وزوالها وعلاقاتها بعضها ببعض، وتفاعلاتها وتعيين خصائص ما يجري من عمليات تنبيه وكفّ، وتحليل وتركيب في لحاء المخ. كما استطاع بفضل طريقة الانعكاسات الشرطية أن يدرس مشكلة توضع الوظائف النفسية في القشرة الدماغية، ويتتبع الأسس الفيزيولوجية للنمط والطبع والنوم الطبيعي والنوم الاصطناعي وما إلى ذلك من قضايا يطرحها النشاط الدماغي في الحالة العادية والحالة المرضية.

إن من المعروف أن العلماء قبل بافلوف وقفوا على عمليتين عصبيتين متناقضتين، ولكنهما مترابطتان ومتكاملتان، تنظمان نشاط الدماغ، وهما التنبيه والكفّ. ولدى تتبع هاتين العمليتين تبين أن التنبيه يدعم عمل المراكز العصبية الدنيا والأعضاء التي توجهها. أما الكف فيتجه اتجاهاً معاكساً، حيث أنه يضعف أو يوقف نشاط تلك المراكز عندما تستدعي الضرورة ذلك. وقد اعتبر العلماء أن العمليتين ضروريتان لانسجام النشاط المعقد الذي تقوم به أعضاء الكائن الحي على اختلاف أنواعها وتعدّد الوظائف التي تؤديها. ثم جاء بافلوف ليبيّن أنها تؤلفان محور نشاط نصفي الكرتين المخيتين، ولاسيما قشرتهما، ويكشف عن خصائص نشأتهما وحدوثهما في الأقسام العليا من الجملة العصبية المركزية. وفي هذا الصدد يقول: "إن التوازن بين هاتين العمليتين وتأرجحه في الحدود العادية وخارجها يحدّدان سلوكنا بأكمله، السليم منه والمرضي" (المرجع السابق، ج3، 12).

وتبعاً لشروط نشأة الكف يجد بافلوف أن هناك كفاً غير شرطي، وآخر شرطياً داخلياً. ويتخذ النوع الأول مظهرين اثنين، يدعى أولهما الكف الخارجي، وثانيهما الكف الخارج عن الحد. ويرجع بافلوف نشأة الكف غير الشرطي الخارجي إلى ضعف الاستجابات الانعكاسية الشرطية أو توقفها تحت تأثير المنبهات الخارجية الجانبية. فقد أظهرت التجربة أنه إذا ما تمت عملية سيلان اللعاب عند الكلب، ثم أ عقبها منبّه جانبي (ضوء، ضجة، رائحة...) فإن الفعل الانعكاسي السابق يضعف تدريجياً ويزول بعد تكرار ذلك عدة مرات. وعندما يتم

التأثير على الحيوان عن طريق هذا المنبه الجانبي قبل تأثير المنبه الشرطي أو في وقتٍ واحدٍ معه، فإن الاستجابة الشرطية قد لا تظهر أبداً. ويرى بافلوف أن قوة الكفّ غير الشرطي الخارجي تتناسب طرداً مع شدة المنبه الخارجي. فكلما كان هذا المنبه شديداً، كانت عملية الكف قويةً، وظهورها سهلاً سريعاً، والعكس صحيح. ولذا فعملية الكفّ تنتهي في بعض الحالات مع توقف التنبيه الخارجي. بينما يستمر في حالات أخرى بعض الوقت. وعليه فإن مدّة بقاء هذا النوع من الكف تتراوح بين بضع ثوانٍ وعدة أشهر أو حتى سنوات.

أما الكف غير الشرطي الخارج عن الحد فإن ظهوره يرتبط بزيادة تأثير المنبه الشرطي عن الحدود المألوفة. فلما كانت الخلايا العصبية في القشرة العصبية في القشرة الدماغية تملك طاقة محددة، فإن أي منبه خارجي يقع تأثيره خارج حدود هذه الطاقة سوف لن يؤدي إلى أي تنبيه أو نشاط، بل إنه سوف يكفّ هذه الخلايا عن العمل. إن الحيوان الذي تشكل لديه فعل انعكاسيّ شرطي عن طريق سماعه لصوت متوسط الشدة، سوف لن يستجيب في المرات القادمة بنفس الكيفية إذا زادت شدّة ذلك الصوت كثيراً.

ويتشكل الكف الخارج عن الحد أيضاً نتيجة تأثير عدة منبهات غير قوية في آنٍ معاً. ويعود السبب في ذلك إلى تجاوز هذه المنبهات مجتمعة حدود قدرة الخلايا العصبية.

لقد أثبتت تجارب بافلوف وف. ريكمان أن ظهور الكف الخارج عن الحد لا يرتبط بطبيعة المنبهات الخارجية وحسب، بل وبحالة الخلايا العصبية في القشرة الدماغية واستعدادها للعمل.

وفيما يتعلق بالكف الشرطي فإنه ينشا في خلايا القشرة الدماغية ضمن شروط معينة وتحت تأثير المنبهات التي كانت من قبلُ سبباً في تشكل الفعل الانعكاسي. وهذا لا يحدث بشكلٍ سريعٍ ومباشرٍ، وإنما عقب سلسلةٍ من الإجراءات التي قد تطول أو تقصر. ويشبه هذا النوع من الكف إلى حد كبير تشكل العلاقات العصبية المؤقتة من حيث توافق المنبهات الخارجية الشرطية مع الفعل الانعكاسي غير الشرطي.

وعلى أساس الشروط والإجراءات المذكورة يمكن تقسيم الكف الشرطي الداخلي إلى: أ–كفّ خامد، ب–كفّ متأخر، جـ–كفّ تمييزي، د.كفّ شرطي.

فالكفّ الخامد يظهر حينما يتحول المنبه الشرطي إلى منبه سلبي بسبب غياب تعزيزه. وهذا ما لاحظه بافلوف على سلوك الكلب الذي اعتاد على رؤية

الطعام بعد قرع الجرس (أو إشعال المصباح) بدقيقتين، مثلاً، وتوقفه عن الاستجابة في المرات التالية لهذا المنبه في حال عدم تقديم الطعام له في الوقت المحدد.

وينشأ الكف المتأخر في خلايا القشرة الدماغية بسبب تأخر عملية التعزيز. ويتجلى ذلك أثناء غياب الفعل الانعكاسي الشرطي مع بداية تأثير المنبه الشرطي، وظهوره بعد مضي بعض الوقت. وقد وجد بافلوف أن فترة التأخير هذه تتناسب مع استمرار فترة التنبيه الشرطي.

ويتكون الكفّ التمييزي نتيجة التأثير الإيجابي لمنبهٍ شرطي ما معزز والمنبهات المشابهة له غير المعززة. فلمّا كان الفعل الانعكاسي الشرطي ذا طابع تعميمي (أي أن تكوّنه مرهون بتأثير المنبهات الخارجية المتشابهة أو المتماثلة)، فإنه سوف لن يظهر مثل هذا الفعل إلاّ كاستجابة على المنبه الشرطي المعزز دون سواه من المنبهات الشرطية المتشابهة له والتي لم تعزز.

وبالنسبة للكف الشرطي الداخلي فإنه يتشكل في غياب تعزيز المنبه الشرطي باقترانه مع منبه آخر حتى ولو كان هذا الأخير معززاً. فقد أظهرت التجارب أن الحيوان الذي يستجيب لمنبهٍ شرطيٍّ ما معزز يكفُّ عن القيام بأي استجابة إذا ما اقترن هذا المنبه بمنبهٍ آخر دونما تعزيز.

وهكذا فإن المنبه الشرطي يفقد تأثيره الإيحائي حين يعقبه منبه ثان. ولقد أطلق بافلوف على المنبه الإضافي (الثاني) اسم "المنبه الشرطي الكاف" لقدرته على كفّ تأثير المنبه الشرطي.

إن التأثيرات المتبادلة لعمليتي التنبيه والكف لا تقتصر على الأقواس الانعكاسية التي تقابلها، بل تتجاوزها إلى مناطق أخرى. فأي تأثير على الكائن الحي لا يفضي إلى ظهور نقاطٍ أو بؤرٍ في القشرة الدماغية مرتبطة بالكفّ والتنبيه فقط، وإنما إلى جملةٍ من التغيرات والتبدلات التي تطرأ على أجزاء مختلفة من هذه القشرة. ويكمن سبب تلك التغيرات والتبدلات في انتقال العمليات العصبية من مكان ظهورها وانتشارها في الخلايا العصبية المحيطة، وحدوث حركة عكسية تتراجع فيها تلك العمليات من المناطق المجاورة والمحيطة لتستقر في مركز التنبيه. ويضاف إلى ذلك أن العمليات العصبية يمكن أن تستدعي أثناء تمركزها في نقطةٍ معينةٍ من القشرة الدماغية نشوء عملية عصبية معاكسة في المراكز المحيطة من القشرة لتتمركز بعد توقف هذه العملية عملية عصبية أخرى في نفس المركز.

وتؤلف تلك التغيرات والتبدلات العصبية ما يُعرف في الفيزيولوجيا بعمليتيّ التمركز والانتشار. وفي هذا السياق وجد بافلوف أن التنبيه والكف يخضعان أثناء حدوثهما إلى عمليات التمركز والانتشار والتحريض المتبادل. وقد لخص دور هذه العمليات في النشاط العصبي العالي بقوله: "يتعين علينا أن نفكر في أن نشاط نصفي الكرتين المخيتين، بله والجملة العصبية المركزية كلها بعمليتيها– التنبيه والكف– يوجهه قانونان أساسيان اثنان: قانون انتشار وتمركز كلٍّ من هاتين العمليتين وقانون التحريض المتبادل" (المرجع السابق، ج3، 462).

ويتبدى الانتشار في ظهور الكفّ أو التنبيه في أحد المراكز العصبية في القشرة الدماغية ثم انتقاله إلى مراكز أخرى من النسيج العصبي لنصفي الكرتين المخيتين. فتشكل الانعكاس الشرطي (سيلان اللعاب كرد فعل على المنبهات الجلدية، مثلاً) في منطقة معينة من مناطق جسم الحيوان يؤدي مع تكرار عملية التعزيز واستمرارها إلى تعميم (انتشار) الفعل الانعكاسي ذاته على نفس المنبهات التي تؤثر في مناطق قريبة من المنطقة الأولى. كما أن تشكل عملية الكف عن طريق عدم تعزيز المنبه الشرطي لا يقود إلى عدم استجابة الحيوان ذاته على هذا المنبه لدى تأثيره على منطقة ما من المناطق الجلدية عنده وحسب، بل وعلى المناطق القريبة منها والبعيدة أيضاً.

وبالمقابل فإن التنبيه أو الكف الذي يظهر في مركز معيّن ثم ينتشر في النسيج العصبي للقشرة الدماغية يتراجع مع مرور الزمن ويتمركز في مكان ظهوره الأول. ويمكن أن يحدث ذلك أيضاً دون اللجوء إلى الانتشار التمهيدي في حالة ما إذا كانت شدة المنبه الشرطي الذي استدعى حدوث التنبيه أو الكف عادية. وتظل هاتان العمليتان هنا داخل حدود تلك الخلايا العصبية التي ظهرتا فيها بادئ الأمر.

إن عملية تمركز التنبيه والكف في مراكز محددة من الدماغ هي أساس آلية الانتباه. فالانتباه، من وجهة النظر الفيزيولوجية، مرتبط بالإثارة العادية لمراكز محددة، الأمر الذي يخلق الشروط المناسبة لعمل الوظائف النفسية العليا (التحليل، التركيب، التذكر...).

وقد لاحظ بافلوف أن المنبه الشرطي يؤثر في مجرى الأفعال الانعكاسية التي تليه تأثيراً ذا اتجاهين. فإذا سبق الكف استخدام المنبه الشرطي الإيجابي، فسح المجال أمام ضعف أثر هذا المنبه في بعض الحالات، وزيادته في حالات

أخرى. ولإيضاح ذلك نستعرض مراحل إحدى تجارب بافلوف ونتائجها بإيجاز. وفي بدايتها تم تشكيل عدد من الأفعال الانعكاسية الغذائية لدى الحيوان (ردود أفعال على منبهات جانبية: ضوء مصباح، صوت جرس، مقطع صوتي "ها"، مثلاً...) وفعل انعكاسي سلبي (كفّ) كاستجابة على منبه ما من مثل "لا". وكانت المنبهات جميعاً تقدم دوماً وفق تسلسل معين (الضوء، الرنين، المقطع الصوتي "لا" ثم المقطع الصوتي "ها") بعد فواصل زمنية محددة وثابتة. وبعد ذلك وضع الحيوان في قفص وأشعل ضوء المصباح لمدة 20 ثانية، ثم قدم له الطعام لمدة دقيقة واحدة. وبعد مرور 6 دقائق من إطفاء الضوء (أي بعد 5 دقاق من تناول الحيوان للطعام) ضغط على زر الجرس لمدة 20 ثانية، ثم قدم الطعام للحيوان لمدة دقيقة واحدة. وبعد مضي 6 دقائق من نهاية ضغط زر الجرس قدم المنبه السلبي (المقطع الصوتي "لا") لمدة 20 ثانية دون تعزيزه. وبعد مرور 6 دقائق من بداية تأثير المقطع الصوتي "لا" قدم المنبه الإيجابي (المقطع الصوتي "ها"). وخلال ذلك لوحظ أن:

أ- استجابة الحيوان للمنبه الأخير "ها" تتخذ أشكالاً مختلفة. إذ بلغت كمية اللعاب السائل في بعض الحالات حوالي 5-10 وحدات. ووصلت في حالات أخرى إلى حوالي 50 وحدة.

ب- كمية اللعاب السائل نتيجة تأثير المنبهات الأخرى تظل ثابتة أو أنها تتغير تغيراً طفيفاً (30-40 وحدة).

جـ- كمية اللعاب السائل نتيجة تأثير المنبه الإيجابي "ها" ترتبط بترتيب هذا المنبه ضمن مجموعة المنبهات الأخرى، وخاصة إذا ما جاء بعد المنبه السلبي "لا".

د- تأثير المنبه السلبي "لا" يحمل طابعاً سلبياً (تناقص الأثر المتمثل في كمية اللعاب) حيناً، وطابعاً إيجابياً (تزايد الأثر) حيناً آخر.

ولقد خصّ بافلوف ومساعدوه دراسة الآلية الفيزيولوجية لهذه الآثار المتناقضة التي تتركها المنبهات المختلفة في سلوك الحيوان بعدد من التجارب. وتبين من خلالها أن تناقض الأثر هذا يعود إلى انتشار الكف من مركز التنبيه السلبي إلى المراكز القريبة منه والبعيدة عنه، ممّا يقلل من تنبيه المركز اللحائي بالمنبه الإيجابي الذي يلي المنبه السلبي مباشرة. وقد أطلق بافلوف على هذه الظاهرة اسم "الكف المتعاقب". ويفضل تلك التجارب أيضاً أمكن تفسير زيادة أثر المنبه الإيجابي تحت التأثير السابق للمنبه السلبي بما عرفه بافلوف بالاستقراء أو

التحريض الذي ينشأ تبعاً لتمركز عملية الكفّ.

واعتماداً على المعطيات التجريبية توصل بافلوف إلى أن التحريض المتبادل يرتبط ارتباطاً مباشراً بتمركز العمليات العصبية. فالتنبيه والكفّ ينتشران –كما تقدم– من مكان ظهورهما الأول ليتحولا بعد مدة من الزمن إلى نقطة البداية ويتمركزا فيها. وفي الوقت ذاته تظهر الإشارة العكسية على أطراف بؤرة التمركز. فإذا حدث تمركز للتنبيه، فسوف تنشأ عملية الكف حول بؤرته وعلى مساحة واسعة أو ضيقة من المادة اللحائية. وتتوقف شدة عملية الكفّ ومدى انتشارها على شدة التنبيه المتمركز. وهو ما سماه بافلوف بـ "التحريض السلبي".

أما إذا ظهرت عملية الكف وتمركزت في إحدى النقاط، فإن ما يلاحظ تبعاً لذلك هو انتشار التنبيه في مناطق من القشرة الدماغية، تتسع وتضيق تبعاً لشكل الكف ومستواه. وقد دعا بافلوف هذا النوع من التحريض بـ "التحريض الإيجابي".

إنَّ التحريض المتبادل، السلبي منه والإيجابي، ضروري لحياة الإنسان والحيوان. فهذه العملية تلعب دوراً هاماً في نشاطهما التكيفي مع الوسط المحيط. وبفضلها تتم العمليتان الأساسيتان في مناطق الدماغ، وهما التحليل والتركيب. وهذا ما يتجلى بوضوح في حالة انعدام التركيز مع التحريض السلبي أو الإيجابي الذي يقود إلى توقف الإنسان عن التفكير حتماً.

ولعل من المفيد أن نشير، هنا، إلى أهمية ظاهرة تناوب عمليتي تمركز التنبيه والكف في النشاط النفسي للإنسان، ولاسيما جانبه الإرادي. وهو الأمر الذي يمكن إدراكه بسهولة من خلال حياته اليومية. فالطالب يستطيع أن يوجه انتباهه مدة طويلة نسبياً إلى ما يقوله أستاذه أثناء الدرس، مما يعني أن المنطقة الحركية من مخه تكون خلال هذا الزمن في حالة كف. ولكنه ما أن يسمع صوت الجرس حتى تتحول هذه المنطقة إلى حالة من التنبيه تجعله غير قادر على متابعة نشاطه الدراسي.

ونلمسه أيضاً لدى انتقالنا من حالة النوم (الكف) إلى حالة اليقظة (التنبيه). وقد أشار بافلوف إلى أهمية هذا الانتقال وأكد على أن الوقت الذي يلي النوم مباشرة هو أفضل الأوقات وأكثرها فائدة للإنسان. فلا غرو أن نجده يصرح بأنه كان ينجز خلال ساعات ما بعد النوم من مهمات ويحل من مشكلات استعصى عليه القيام بها أو حلها في اليوم السابق.

إن عملية الانتقال المتبادل بين التنبيه والكف ذات مغزى بيولوجي بالنسبة للحيوان والإنسان. ففي حالة الانتقال من الكف إلى التنبيه يتمكن الإنسان

(والحيوانات الراقية عموماً) من التوجه في البيئة وممارسة النشاط الذي يضمن له البقاء والاستمرار. وفي الحالة العكسية، أي الانتقال من التنبيه إلى الكف يجد الفرصة كيما يريح المراكز العصبية المتعبة.

وبما أن اهتمام بافلوف كان موجهاً نحو معرفة آلية النشاط التكيفي عند الإنسان والحيوان، فإن من الطبيعي أن يخص أحد جوانب هذا النشاط، ونعني النشاط التحليلي والتركيبي لقشرة الدماغ بجزء هام من بحوثه. ولقد أشار إلى دور هذا الجانب في حياة الكائنات الحية الراقية بقوله: "إن قشرة نصفي الكرتين، من وجهة نظر الفيزيولوجي، تقوم دوماً وفي آن واحد بنشاط تحليلي وآخر تركيبي. وأي وضع لأحدهما في مواجهة الآخر، أو تفضيله عليه لا يحقق النجاح المنشود والتصور الكامل عن عمل نصفي الكرتين المخيتين" (المرجع السابق، ج4، 100).

إن الأشياء والظواهر التي يعج بها عالم الإنسان أو عالم الحيوان تتصف، كما هو معروف، بصفات متعددة، بعضها خارجي وسطحي، وبعضها الآخر داخلي ومحوري. وهي تؤلف منفردة أو مجتمعة مصدر التنبيه الذي نستقبله ونرد عليه سلباً أو إيجاباً بعد معالجته، أي بعد إخضاعه إلى عمليتي التحليل والتركيب.

ولعله من النادر جداً أن يؤثر منبه واحد فقط في لحظة معينة على الإنسان أو الحيوان في مجرى الحياة اليومية. إذ أن الشيء أو الحادثة الطبيعية أو الواقعة الاجتماعية تؤثر على الإنسان في لحظة إدراكه بكل ما تحتويه من خصائص وصفات. ولهذا فإن كلاً من الإنسان والحيوان يتعامل حتى في تلك المواقف الحياتية البسيطة مع جملة من المؤثرات المتعددة أو المتنوعة دفعة واحدة (لون الموضوع وشكله وأبعاده وحجمه ورائحته.. الخ). وعليه ينبغي القول بأن فهم النشاط التكيفي الذي يقوم به الإنسان أو الحيوان الراقي يتوقف على متابعة ردود أفعال كل منهما على المنبهات المركبة والمعقدة. ومثل هذا العمل يفسح المجال أمام دراسة النشاط التحليلي والتركيبي للدماغ.

ومن الأمور الشائعة في فيزيولوجيا النشاط العصبي العالي تقسيم المنبهات المركبة إلى نوعين: المنبهات المركبة المتزامنة والمنبهات المركبة المتتالية. فالمنبهات الأولى تشمل المنبهات التي تؤثر معاً على الكائن الحي في لحظة معينة واحدة. أما المنبهات الثانية فتنتظم على شكل سلسلة يتوالى تأثير وحداتها أو حلقاتها على العضوية ويمتد في الزمان.

ولقد اهتم العلماء منذ بداية القرن العشرين على نحو خاص بالمنبهات

المركبة المتزامنة. وفي هذا الميدان قاموا بدراسة تأثير الحرارة المنخفضة (درجة حرارة الجليد والتنبيه الآلي للجلد بالتزامن مع تأثير محلول حمضي خفيف على فم الحيوان). وبعد تشكل الفعل الانعكاسي الشرطي وتثبيته وفق حجم الأثر تم تقديم مجموعة من المنبهات. فتبين أن التنبيه الآلي للجلد ترك أثراً مساوياً للأثر الذي تركته مجموعة المنبهات. بينما لم تترك عملية استخدام الجليد وحده مثل هذا الأثر. ولعلنا نجد في أعمال مساعدي بافلوف وأتباعه ما يماثل هذه المعطيات.

وحيال هذه النتائج كان من المنطقي أن يمضي العلماء في بحوثهم لمعرفة الأسباب التي تكمن وراء ضعف أحد المنبهات وانعدام قدرته على التأثير رغم تعزيزه الدائم والمستمر. وخلصوا من خلال تجاربهم إلى أن استخدام منبه ما دون تعزيزه تعزيزاً غير شرطي (الحمض) يفقد أثره الإيجابي تدريجياً.

ولقد دفعت هذه الظاهرة بافلوف إلى استنتاج مفاده أن المنبه القوي الذي يدخل في مركب المنبهات يعرقل بشكل ما عمل المنبه الضعيف في إيجاد علاقة وثيقة مع مركز الانعكاس غير الشرطي. والنتيجة التي أسفر البحث عن الآلية الفيزيولوجية لتلك الظاهرة هي أن المنبهات ذات القوى المتفاوتة تستدعي في حال تأثيرها على الجملة العصبية المركزية دفعة واحدة نقاط استثارة مختلفة القوة والسرعة. فالنقطة الأكثر قوة، إذ تخلق حولها منطقة مكفوفة حسب قانون التحريض المتبادل، تكفّ نقطة نفوذ المنبه الضعيف، مما يؤدي إلى نشوء علاقة زمنية ضعيفة بينه وبين مركز الانعكاس غير الشرطي.

ولعلّ هذه المعطيات تلقي الضوء على بعض الخصائص التي يتسم بها إدراكنا. فحينما يستغرب أحدنا واقعةً اجتماعيةً ما، أو يستمتع بلوحةٍ فنيةٍ أو بلحن موسيقي، فإن ما يستحوذ عليه هو جانب من الواقعة، أو خاصية جزئية من اللوحة أو اللحن، بحيث تصرف انتباهه عن الجوانب الأخرى أو الخصائص المتبقية. وهنا يطرح السؤال التالي نفسه: كيف يمكن للوقائع الاجتماعية أو الظواهر الفنية أو الطبيعية وسواها أن تؤثر على الإنسان بصورة أعم وأشمل؟ وبصياغة أخرى: هل ثمة أسلوب يضمن الاحتفاظ بالأثر الإيجابي للمنبه الشرطي الضعيف، بل وإكسابه قوة الانعكاس الشرطي ضمن مجموعة المنبهات الأخرى التي يعمل هذا المنبه معها بصورة مركبة؟.. وللإجابة على هذا السؤال نفترض أن ضوء مصباح كهربائي باستطاعة 15 واط ساعي هو ذلك المنبه الضعيف، وأن صوت جرس كهربائي هو المنبه القوي، وأننا استطعنا تشكيل فعل انعكاسي غذائي لدى الحيوان بقوة معينة (35 قطرة من اللعاب) بعد قرن تقديم الطعام

بهذين المنبهين عدداً من المرات. فإن صوت الجرس في هذه الحالة هو الذي يستدعي ظهور هذا الانعكاس. بينما يكون أثر ضوء المصباح مساوياً للصفر أو يكاد. ولنفترض أننا قمنا بعد ذلك بتشكيل فعل انعكاسي سلبي على المنبه القوي عن طريق مثير جلدي آلي. فإننا نجد أن التأثيرات المستقلة للمركب الإيجابي(الضوء الضعيف+ الصوت القوي) سوف تعطي نتائج مغايرة للنتائج التي لاحظناها في المرحلة السابقة، إذ أن تأثير صوت الجرس، هنا، سوف يضعف إلى درجة محسوسة (3 قطرات من اللعاب). في حين يزداد، بالمقابل تأثير ضوء المصباح ليصل إلى 9 قطرات من اللعاب. ويفسر بافلوف هذه الواقعة بتنامي عملية الكف الداخلي في المركز اللحائي للمنبه القوي نتيجة عدم تعزيزه واقترانه بالمنبه الجلدي (وخز الحيوان بإبرة أو دبوس، مثلاً)، وضعف الأثر التحريضي السلبي في مركز التنبيه الضعيف الذي أصبح الآن أكثر قوة مما يمكّنه من الدخول في علاقة تنبيه مع مركز الانعكاس غير الشرطي (الغذائي). وهو ما يعني تقوية مغزاه الإيجابي كإشارة.

ولئن تمت معالجة مسألة الفروق بين آثار المنبهات التي تؤلف مجتمعةً المنبه المركب بسهولة على أساس ارتباطها بقوة كل واحد من هذه المنبهات، فإن حل مسألة تأثير المنبه المركب الذي يتألف من عدة منبهاتٍ بسيطة موجهة إلى عددٍ من المحللات (المحلل البصري، المحلل السمعي، المحلل الشمي.. الخ) يتطلب جهداً أكثر وبحثاً أعمق. وما ذلك إلا لصعوبة مقارنة قوة المنبهات المختلفة (الضوء، الصوت،...) بالنظر لغياب المعيار الذي يمكن على أساسه اعتبار العناصر الخلوية لجميع المحللات متساوية من حيث خصائصها الوظيفية. وهذا ما جعل بافلوف يقف مطولاً أمام سؤال حول العامل الذي يحدّد غياب أثر أحد المنبهات أثناء عمل بقية المنبهات التي تؤثر على الكائن الحي دفعة واحدة وفي آنٍ معاً، وما إذا كان هذا العامل يكمن في قوة المنبه ذاته أم في الخصائص الوظيفية للمحللات المعنيّة.

ولقد كان بافلوف في بداية الأمر أميل إلى الاعتقاد بأن التباين في حجم الأثر الذي يتركه كل واحد من المنبهات المركبة يعود إلى تفاوت قواها وليس إلى الخصائص الوظيفية للمحللات التي توجه تلك المنبهات إليها. بيد أنه تراجع عن اعتقاده هذا فيما بعد ليعطي الخصائص الوظيفية للمحللات الأهمية الأساسية. فقد تحدث عام 1929 عن قوة حاسة السمع عند الكلاب وتفوقها على حاسة اللمس. وهذه تعد واحدةً من النتائج التي توصل إليها من خلال التجربة في تلك

الفترة.

وتتمثل إجراءات هذه التجارب في تكوين انعكاس شرطي لدى الكلب على منبه مؤلف من فعلين متزامنين: البرودة والضجة الخفيفة. وبعد التأكد من تأثير كل من المنبهين تبين أن الضجة الخفيفة تُحدث أثراً لدى الحيوان، في حين أنه لم يُلاحظ أي أثر للبرودة إلا عقب سلسلة من التعزيزات اللاحقة لكلا المنبهين.

إن الكشف عن الفروق في عمل المحللات يُسهل فهم آلية تكيّف الحيوان مع شروطه الحياتية. فالحيوان، من خلال وجوده في وسط معين يخضع دوماً للتأثيرات التي تتناسب مع خصائصه. وهنا يكمن الشرط الأساسي لتطور المحللات التي تتحمل العبء الأكبر في عملية تكيف الكائن الحي.

وتعدّ العلاقة المتبادلة بين المحللات أثناء النشاط التكيفي الذي يبديه الحيوان واحدة من أهم المشكلات الفيزيولوجية وأكثرها صعوبة. وتتأتى صعوبتها من تفاوت ردود أفعال العضوية على المنبهات الخارجية المختلفة في الزمان والمكان. ففي النهار يستجيب الحيوان للمنبه الصوتي وحده بفعل توجّهيّ (الالتفات نحو مصدر الصوت). وفي الليل يستجيب لنفس المنبه استجابة مركبة. فهو يصيخ السمع ويسترقه، ويحدق ببصره ويحملق في ما يحيط بمصدر الصوت، ويتحرك بخفة ورشاقة أو يتسمر في مكانه دونما حراك. ويفسر العلماء هذا الاختلاف بين الاستجابتين بارتباك العضوية بالشروط البيئية المحيطة. ويعني ذلك أن تلك الشروط هي التي تملي على الكائن الحي اعتماده على هذا المحلل أو ذاك وتفرض، بالتالي، أنماط محددة من السلوك.

وفيما يتعلق بالمنبهات المركبة المتعاقبة فقد تناولها بافلوف ومساعدوه في دراسة وافية ومستفيضة، مستخدمين أساليب مختلفة عن الأساليب التي عرفناها حتى الآن. ففي بعض التجارب كانوا يقدمون المنبهات بصورة تتداخل فيها بعضها ببعض، فيتصل اللاحق منها بالسابق. وفي بعضها الآخر كانوا يعرضون تلك المنبهات الواحد تلو الآخر بعد فاصل زمني محدد بين المنبه والمنبه الذي يليه. وفي البعض الثالث كانت المنبهات تقدم على شكل سلسلة متلاحقة يعرض المنبه اللاحق منها في اللحظة التي ينتهي فيها عرض المنبه السابق. وفي جميع هذه الحالات كانت تتم عملية تعزيز المركبات. فتارة تتكرر المنبهات مرات كثيرة إلى أن يتطابق المنبه غير الشرطي مع فعل مختلف منبهات المركب، وأخرى يجري فيها تعزيز المنبه الأخير من المركب بشكل دائم.

وهكذا أمكن تشكيل الانعكاس الشرطي الإيجابي، وعلى أساسه الانعكاس

التمييزي الذي يضم المنبهات ذاتها مع الفرق في ترتيبها، كأن يتكون الانعكاس الإيجابي على المنبهات أ، ب، جـ، د، والانعكاس التمييزي على المنبهات د، جـ، ب، أ. وفي ضوء ذلك تمكن الباحثون من الوقوف على:

1-إمكانية تشكيل انعكاس شرطي إيجابي على مركب معقد من المنبهات المتعاقبة.

2-إمكانية تشكيل انعكاس تمييزي على أساس الانعكاس السابق وباستخدام المنبهات ذاتها في أوضاع مختلفة.

3-عدم استقرار الانعكاس التمييزي وصعوبة تشكله في الحالات التي يختلف فيها هذا الانعكاس عن الانعكاس الإيجابي من حيث تعاقب الحدود الوسطى.

4-تفاوت مختلف المنبهات من حيث فعاليتها حسب أوضاعها بالنسبة للمنبّه غير الشرطي (التعزيز).

وأمام هذه النتائج وجد بافلوف نفسه في مواجهة السؤال عن الأسباب التي تؤدي بهذه المنبهات أو تلك إلى استدعاء عملية الكف طوراً، وعملية التنبيه طوراً آخر. ولقد قاده البحث عن الإجابة إلى استنتاج مفاده أن الأساس الذي تقوم عليه هذه الظاهرة يكمن في نشاط الخلايا العصبية التي تخضع للتنبيه، ولاسيما النشاط التحليلي منه. إذ أنه بفضل هذا النشاط يستطيع الحيوان من تجزئة المنبه المركب إلى عناصره ليكتسب كلٌّ منها مغزاه البيولوجي بوصفه إشارة تختلف عن المركب بوجه عام. فإذا كان المركب يستدعي فعلاً انعكاسياً إيجابياً، فإنّ عناصره، منفردة ومنفصلة، تستدعي فعلاً انعكاسياً سلبياً.

ولما كانت طاقة الخلايا في الجملة العصبية المركزية محدودة فقد رأى بافلوف أن عملية الكف مفيدة لها وضرورية لراحتها واستعادة نشاطها وتجنيبها الإرهاق الذي يؤدي إلى إصابتها بالمرض إن استمر أو زاد عن حدود تحمّلها. ودفعه ذلك إلى ربط ظاهرة النوم بهذه العملية. حيث وجد أن النوم هو المدى الأقصى لانتشار الكف الذي يتعدى القشرة الدماغية ليشمل كافة الأقسام الدنيا من الجملة العصبية المركزية، أي العقد السنجابية. كما تبين له عبر العديد من التجارب أن النوم هو كف داخلي لا يتوقف انتشاره بالضرورة على عملية التنبيه.

ولقد كان هذا التصور الذي قدمه بافلوف عن النوم موضوع دراسات عديدة وتجارب كثيرة قام بها باحثون من بلدان مختلفة. وتتفق النتائج التي أمكن التوصل

إليها حتى الآن حول إمكانية نشوء حالة النوم ونموّها التدريجي لتصل إلى حد النوم الطبيعي العميق بسبب التوقف عن تعزيز الفعل الانعكاسي الشرطي الغذائي الذي تشكل فيما سبق عند الإنسان أو الحيوان. ومع أخذه هذه النتائج بالاعتبار أصبح النوم يعرف بأنه كف داخلي ينشأ نتيجة انطفاء الانعكاس الشرطي المتكون سابقاً وانتشار هذا الكف في جميع مناطق القشرة الدماغية والمناطق السفلى من الجملة العصبية المركزية. ولعلّ هذا التحديد ينسجم مع ما استنتجه بافلوف ومساعدوه من أن الكف الداخلي والنوم هما عملية واحدة من حيث الأساس الفيزيو كيميائي الذي تقوم عليه كل منهما.

وفي ضوء ذلك فسّر بافلوف ظاهرة نشوء النوم عند الحيوانات التي تمّ استئصال لحاء مخها. فقد لاحظ بافلوف أن أول ما يظهر الكف وينتشر عند تلك الحيوانات في المناطق العصبية التي تقع تحت اللحاء. وبهذا حلّ الخلافات القائمة بين النظريات التي عالجت ظاهرة النوم وأسبابها. حيث وجدت إحداها أن النوم ينشأ بفعل الاستنزاف العام للخلايا إما بسبب تأثير المواد السامة على النشاط الحيوي لتلك الخلايا، أو بسبب تنبيه مراكز عصبية خاصة في منطقة المخ السّدويّ، أو بسبب الدفعات القادمة من أعضاء الحس، ولاسيما الحركية منها.

وقد تحدث بافلوف في أعماله الأخيرة عن نوعين من النوم:

أ- النوم الإيجابي أو الفعال. وهو النوم الذي ينشأ -كما تقدم- بفعل انتشار الكف الداخلي في المراكز العصبية كافة.

ب- النوم السلبي أو المنفعل. وهو النوم الذي يحدث نتيجة انخفاض قدرة اللحاء على العمل تحت تأثير المنبهات الخارجية.

إن انخفاض كمية وقوة وسرعة المنبهات الخارجية التي تستقبلها أعضاء الحس يضعف طاقة الجملة العصبية المركزية ويؤدي تدريجياً إلى حالة النوم. كما أن حالة النعاس ككفّ منتشر يمكن أن تتطور تحت تأثيرات منبهات أو مؤثرات خاصة تحمل اسم التنويم المغناطيسي. وتعتبر المنبهات الجلدية التي تحوّل الخلية العصبية من حالة التنبيه إلى حالة الكف وانتشار هذه الأخيرة في مناطق القشرة الدماغية من أكثر الظواهر التي يمكن البرهان بها على هذا النوع من النوم.

ومن المفيد أن نشير في هذا السياق إلى أن النوم لا يحدث دوماً في مركزٍ واحدٍ أو نقطةٍ واحدةٍ من القشرة الدماغية. وبما أن جميع مراكز هذه القشرة ونقاطها معرضة للكفّ، فإن من غير المهم تحديد أي منها واعتبارها الحلقة

الأولى التي تبدأ منها تلك الظاهرة. غير أن ذلك لم يمنع بافلوف من اعتبار المناطق الحركية أولى المراكز التي تحل بها عملية الكف. وقد اعتمد في هذا على ما كشفت عنه تجاربه الكلاب، إذ لاحظ أن الكف يتمركز بادئ الأمر في اللسان، الأمر الذي يجعل الحيوان يتوقف عن المضغ، ومن ثم ينتقل إلى الرأس فيوقفه عن الحركة حتى باتجاه الإنسان الذي يقدم الطعام للحيوان. وأخيراً يدبّ النعاس وتتشكل في الجهاز العصبي للحيوان حالة سلبية تعبر عن انتشار واسع لعملية الكف وحلول النوم الطبيعي العميق.

ولعلّ من الطبيعي أن يخضع الانتقال من حالة اليقظة إلى حالة النوم لقوانين تغيّر النشاط الانعكاسي الشرطي عند كل من الإنسان والحيوان. وهذا ما يمكن ملاحظته بوضوح عبر مراحل النوم التي تظهر في تعاقبٍ وتسلسلٍ محدّدين.

لقد تعرضنا فما سبق للقانون الذي ينظم علاقة الاستجابة بالمنبه. ومما ذكرناه أن قوة الاستجابة تتناسب طرداً مع قوة التنبيه. فكلما كان المنبه قوياً، كانت الاستجابة التي يستجرها قويةً هي الأخرى. وبينّا في هذا الصدد أن زيادة قوة الاستجابة تبعاً لزيادة قوة المنبه لا تتجاوز حدود طاقة الخلايا العصبية في القشرة الدماغية. وحدوث ذلك، أي تجاوز هذه الحدود، يؤدي إلى تعطل العلاقات العادية والتوقف عن الردّ بوصفه مؤشراً على قوة المنبه. وعند تطبيق هذا القانون على حالة الانتقال من حالة اليقظة (التنبيه) إلى حالة النوم (الكف) يمكن ملاحظة الأطوار الثلاثة التالية:

أ–الطور الأول، وهو طور التوازن. وفيه تتساوى قوة المنبهات القوية والضعيفة.

ب–الطور الثاني، وهو طور اختلال التوازن أو التناقض. ويتسم بحالة من الكف عميقة، تصير علاقة الاستجابات بالمنبهات عكسية، حيث أن المنبه الضوئي الذي يستدعي في الحالة العادية سيلان 30 قطرة من اللعاب خلال 20 ثانية، يترك الآن آثاراً أكبر مما يتركها المنبه الصوتي الذي يستدعي في الحالة العادية سيلان 60 قطرة من اللعاب في نفس الفترة الزمنية، أي خلال 20 ثانية.

ج–الطور الثالث، وهو طور ما بعد التناقض الذي يشهد ظهور أثر إيجابي على المنبه السلبي.

وبالتداعي يجد الباحث نفسه، وهو يتحدث عن النوم، أمام ضرورة التعرف

عما يتخلل هذه الحالة من نشاط غير واعٍ، أي الأحلام. فالأحلام تظهر أثناء النوم الطبيعي والنوم الاصطناعي سواء بسواء. ويتوقف ذلك على عمق عملية الكف التي يتصف بها كل من النوعين. فكلما كان انتشار هذه العملية واسعاً وقوياً (النوم العميق) تراجع احتمال ظهور الأحلام. ولعل بوسع المنوّم أن يستدعي الأحلام أثناء التنويم المغناطيسي. وتلك حقيقة أفاد الباحثون منها فأخضعوا آلية الأحلام للتحليل التجريبي. وقد تبين لهم أن طبيعة الأحلام ترتبط إلى حد بعيد بالظروف الخارجية (الفيزيقية) المحيطة بالنائم والتي تؤثر عليه. فيكفي، مثلاً، أن يهمس المنوّم في أذن المنوّم قائلاً: (إنك ستحلم)، ثم يقوم، بعد ذلك، بالتأثير عليه باستخدام منبهات فيزيائية مختلفة لكي يستدعي لديه الحلم الذي يرتبط مباشرة بطبيعة المنبه (استخدام الصفارة يجعل المنوّم يرى نفسه وكأنه يركب قطاراً أو أن يرى شرطياً ينظم حركة المرور، تقريب عود ثقاب مشتعل أو لفافة ورق تحترق يجعله يحلم بيوم صيفي حار.. الخ). بيد أن ذلك يجب أن لا ينسينا أثر العوامل الداخلية في حدوث الأحلام. فالمرض الذي يصيب أحد الأعضاء الداخلية للإنسان، أو التعب الذي يحلّ به لسبب أو لآخر غالباً ما يكونان سبباً في ظهور الأحلام المزعجة، وحتى الكوابيس.

ومن الطبيعي أن تستعيد الأحلام على نحو ما التجربة اليومية للفرد. والحلم العادي من وجهة النظر الفيزيولوجية، هو لحظة تسترجع بها العناصر الخلوية في قشرة المخ نشاطها الحيوي. كما أنه، من ناحية أخرى، يبعد تلك العناصر عن التأثيرات الخارجية ويحميها من القيام بجهد زائد وضار. وعلى أساس هذه المعطيات اقترح بافلوف طريقة "العلاج بالنوم" للتخلص من بعض الأمراض النفسية. وتتضمن هذه الطريقة استخدام وسائل تنويمية قادرة على تنويم المرضى لفترة طويلة قد تمتد إلى أكثر من عشرة أيام.

ولئن اقترن اسم بافلوف بدراسة الانعكاسات الشرطية عند الكلاب عن طريق حساب كمية اللعاب الذي تفرزه الغدد اللعابية تحت تأثير منبه ما، فإنه لا يفوتنا أن نذكر بأن هذا العالم أجرى تجارب عدة على الحيوانات الأخرى الأكثر رقياً. فبعد أن استخدم الكلاب في تجاربه على امتداد ما يربو على ثلاثة عقود، وجه اهتمامه نحو دراسة سلوك الشمبانزي معتمداً على مؤشرات غير مؤشر سيلان اللعاب، وهي المؤشرات الحركية والإدراكية. فقد تلقى هدية من الأستاذ الفرنسي فارونوف، وهي عبارة عن زوج من قردة الشمبانزي.

عرف الذكر باسم "روفائيل" والأنثى باسم "روزا". وكان عمر كل منهما

حوالي ست سنوات. وفي المبنى الخاص الذي أقيم لهما كملحق تابع لمخبر التكوين للنشاط العصبي العالي شرع بافلوف بإجراء تجاربه عليهما مستخدماً المنهج الفيزيولوجي، وهو المنهج الذي لم يسبق له أن استخدمه في دراسته للنشاط العصبي العالي عند الكلاب.

ولقد أفاد بافلوف من العلماء الذين درسوا سلوك القردة الراقية، وأخذ عنهم طرائقهم في البحث، وطبقها بعد أن أدخل عليها التعديلات اللازمة. ومن بين أشهر تلك الطرائق التي أعجب بها واستخدمها بأوجه متعددة هي طريقة الغشتالتي كيولر. وفيها كان يتعقب الحركات والأفعال التي تصدر عن الشمبانزي باعتبارها مؤشرات حقيقية للنشاط العصبي العالي عند هذا المستوى من تطور الأحياء. حيث كان الحيوان يواجه عدداً من العراقيل التي يتوجب عليه اجتيازها الواحد بعد الآخر ليحصل في النهاية على الطعام، كأن يطفئ ناراً مشتعلة، ثم يختار من بين رزمة من المفاتيح المفتاح المناسب لفتح صندوق الطعام، أو يجعل من عصاوين عصا طويلة بإدخال إحداهما في الأخرى، أو يستخدم لوحاً خشبياً لإقامة جسر للعبور من إحدى ضفتي جدول ماء إلى الضفة المقابلة.. الخ.

ولم يكن قصد بافلوف من هذه المواقف الإشكالية ربط حركات الشمبانزي وأفعاله أثناء حل المشكلات المطروحة بوصفها استجابات لمنبهات خارجية مثلما هو الشأن بالنسبة لثورندايك. كما أن هدفه من وراء ذلك لم يكن اختبار الظاهرة الإدراكية الكلية أو الاستبصار الذي تمحورت حوله أعمال كيولر وغيره من أنصار الغشتالتية، وإنما الكشف عن الآلية الفيزيولوجية التي تكمن في أساس سلوك الشمبانزي والوصول إلى القوانين التي تتحكم بهذا السلوك في تلك الشروط التجريبية. وهذا ما يجسد اختلاف منطلقه عن منطلق ثورندايك والسلوكيين من جانب، ومنطلق كيولر والغشتالتيين من الجانب الآخر.

ففي الوقت الذي ركز فيه ثورندايك والسلوكيون معه اهتمامهم نحو دراسة قوانين تكون العلاقة بين المنبه والاستجابة، ورفضوا دراسة كل ما له صلة داخلية وفيزيولوجية بتلك العلاقة، انصبّت جهود بافلوف نحو معرفة ما يجري داخل الجملة العصبية قبل صدور الاستجابة. ومع إشادة بافلوف بفضل أعمال ثورندايك وبسبقه الزمني في ميدان دراسة السلوك، فإنه تجاوز بنشاطه ملاحظة الحركات الخارجية التي يقوم بها الحيوان خلال التجربة وحساب الزمن وعدد المحاولات اللازمة لتعلمه الاستجابة الصحيحة إلى البحث عن أنسب الطرائق والوسائل التي تمكنه من التعرف على العمليات العصبية التي تتوسط ردود الكائن الحي على

المنبهات الخارجية.

لقد خلص بافلوف إلى القول بأن سلوك القردة في المواقف التجريبية يرتبط بالشروط الخارجية التي يوفرها المجرب. فالمهارات الحركية التي يحصل الحيوان عن طريقها على الطعام تتكون على أساس المحاولات والأخطاء. ومن الواضح أن بافلوف يتفق في هذا مع السلوكيين. ولكنه لم يجد في المحاولات والأخطاء إلا الطور الابتدائي الذي هو أحد الأطوار التي يمر بها تعلم المهارة وقد سمّاه "طور الاستجابة العشوائية". وأثناءه يقوم الحيوان بالعديد من الحركات بصورة فوضوية. وشيئاً فشيئاً يتعزز ويتحسن ما هو مفيد منها، ويوضع قيد الاستعمال في الكف المتزامن للحركات غير المجدية، وتتشكل انعكاسات شرطية حركية بسيطة ومعقدة، أي ارتباطات جديدة.

لم يكن تفسير بافلوف لتشكل السلوك الحيواني وتطوره رداً على آراء أنصار المدرسة السلوكية فحسب، وإنما جاء ليبرهن على خطأ تصورات ممثلي المدرسة الغشتالتية أيضاً. فقد زعم هؤلاء أن المهارات تولد فجأة وبشكل كامل بفعل ما يحمله الحيوان منذ البداية من تصورات ومحاكمات واستبصارات تجعله قادراً على حلّ ما يعترضه من مشكلات. وفي معرض رده على استنتاجات كيولر يقول: "إنه لم يرَ شيئاً مما أظهرته القردة في الواقع" (بيئات بافلوف، 1949، ج2، 429).

ولعل أثر التعاليم الداروينية يبدو واضحاً في تصورات بافلوف عن سلوك القردة في الشروط التجريبية والشروط الحياتية. فقد رأى هذا العالم أن المهارات المعززة أو المنطفئة، القوية أو الضعيفة، المعقدة أو البسيطة التي نجدها عند القردة تخضع لقانون النشاط الانعكاسي الشرطي. ويتبدى ذلك عبر وصفه للإمكانات الأولية الاستثنائية التي تتمتع بها هذه الحيوانات، ومنها على وجه الخصوص مرونة أيديها والأصابع الخمسة التي تملكها كل واحدة منها مما يجعلها قادرةً على التقاط الأشياء والإمساك بها وقذفها بصورةٍ شبيهةٍ بما نراه عند البشر. وفي هذا الصدد يقول: "ومرة أخرى إذا أردنا أن نناقش ونقول: أين يكمن نجاح القرد بالمقارنة مع الحيوانات الأخرى؟ ولماذا هو قريب من الإنسان؟ فما ذلكم إلا لأن لديه يدين، وحتى أربع "أيد"، أي أكثر مما لدينا نحن. وبفضل هذا يملك إمكانية الدخول في علاقات جدّ معقدة مع الموضوعات المحيطة، فتتكون لديه مجموعة من الارتباطات التي لا توجد عند الحيوانات الأخرى. وتبعاً لذلك وبما أن على تلك الارتباطات الحركية أن يكون لها أساس في الجملة العصبية،

وفي الدماغ تحديداً، فإن نصفي الكرتين عند القرد تطورا أكثر مما هو الحال لدى الحيوانات الأخرى، وتطورا على نحو مرتبط تماماً بتنوع الوظائف الحركية" (المرجع السابق، 431، 432).

إن ما سجله بافلوف من أفعال روفائيل في الشروط التجريبية يعدّ، في اعتقاده، دليلاً كافياً على بلوغ هذا الحيوان مستوى معقداً من التعامل مع العالم الخارجي، الأمر الذي يتجسد في:

- قدرة القرد على بناء الارتباطات والقيام بالتحليل وتَبيّن الشروط المحيطة واستبعاد غير المناسب منها.

- قوة الانعكاس الاستكشافي عند القرد التي تبرز في قضاء وقت طويل مع الأشياء المجهولة والاهتمام بها، وإمعان النظر فيها وتفحصها وتقليبها..
- قدرة القرد على المحاكاة والتقليد، أي على تكوين علاقات عصبية مؤقتة جديدة على أساس العلاقات المتوافرة وغير المعزّزة في اللحظة الراهنة.
- الإدراك الذاتي لأعضاء الحركة المتحرر من "الحقل البصري"، خلافاً لاعتقاد كيولر.
- قدرة القرد على نقل التجربة واستخدام المهارات الحركية في مواقف قريبة من الموقف الذي تمّ اكتسابها فيه.

ومن شأن هذه الخصائص أن تجعل سلوك الشمبانزي أعلى مستوى وأكثر تعقيداً من سلوك الكلب، وتقرّبه من النشاط العملي الإنساني. ويقرر بافلوف أن الكائن الحي في هذا المستوى من التطور يملك معارف عن الشروط البيئية التي يحيا فيها. ويرجع ظهور هذه المعارف إلى علاقة الحيوان المباشرة بتلك الشروط وتفاعله الملائم معها. ولكنه يرى أن نشاط القرد لا يعدو كونه نشاطاً حسياً ومادياً تحدده الشروط الآنية التي يوجد فيها.

صحيح أن روفائيل استطاع بعد تدريب طويل أن يختار المفتاح المناسب ويفتح باب الغرفة ويدخل إليها ويطفئ لهب الكحول المشتعل على النافذة، ويخرج عبرها إلى ممر تدلى من سقفه الطعام، ومن ثم يضع الصناديق الموجودة في ذلك الممر الواحد فوق الآخر، ويصعد عليها ويحصل على الطعام. إلاّ أن جميع هذه الأفعال لا تشكل عناصر أو مركبات ما دعاه الغشتالتيون بالاستبصار، أو الذكاء المجرد الذي يعتبره بافلوف خاصية الإنسان وحده.

لقد حفزت الفروق الملحوظة في سلوك الكائنات الحية الراقية إلى دراسة النشاط العصبي عند الإنسان. وكشفت متابعته للظواهر العصبية والنفسية المرضية عن رؤية جديدة للاختلاف بين النشاط العصبي عند الإنسان ونظيره عند الحيوان. ففي أعماله المبكرة التي تناول من خلالها فيزيولوجية الانعكاسات الشرطية كانت الكلمة، بالنسبة له، منبهاً شرطياً، مثلها مثل الأشياء والموضوعات التي تحيط بالإنسان سواء بسواء. ومن هذا المنظور كان ينظر إلى الفرق بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان على أنه فرق درجي أو كمّي ليس إلا. وهذه النظرة جعلته يقترب إلى حد كبير من مواقع السلوكيين الذين أغفلوا البعد الاجتماعي والمعرفي. ولكنه رجع فيما بعد إلى هذه المسألة ليجد أن للكلمة خصائص تميّز الإنسان عن سائر الكائنات الحية وتجعله يحتل منزلة رفيعة في هذا العالم. يقول في إحدى محاضراته التي خصصها لهذا الموضوع: "بالطبع إنّ الكلمة بالنسبة للإنسان هي منبّه واقعي كسائر المنبهات المشتركة بينه وبين الحيوانات. ولكنه، زيادة على ذلك، منبّه على قدر كبير من الأهمية ليس كالبقية، وتصعب في هذا الصدد مقارنته الكمية أو النوعية مع المنبهات الشرطية عند الحيوانات. وبفضل الحياة السابقة للإنسان الراشد، فإن الكلمة ترتبط بجميع المنبهات الخارجية والداخلية التي ترد إلى نصفي الكرتين المخيتين وتشورها وتعوضها. ولهذا فهي تستطيع أن تستدعي كافة أفعال الجسم الحي واستجاباته التي تشترطها تلك المنبهات" (بافلوف، 1951، ج4، 337).

وبهذه الكلمات الموجزة يدشن بافلوف مرحلة جديدة ومتميزة من مراحل تطور نظريته. ولعل أبرز ما يكسبها تلك الصفة هو التصنيف الذي قدمه بافلوف للمنبهات الشرطية. فقد وجد أن هناك منظومتين إشاريتين، تضمّ الأولى منهما الصفات الفيزيائية والكيميائية للأشياء والموضوعات الخارجية، كالأشكال والألوان والأبعاد والأصوات والروائح... الخ. وتضم الثانية اللغة. ومن الواضح أن هذا التصنيف يحمل تأكيد صاحبه على غنى وتعقيد النشاط العصبي العالي لدى الإنسان بمقارنته مع النشاط العصبي عند الحيوانات. حيث يجد أنه إلى جانب المنظومة الإشارية الأولى التي يقوم عليها النشاط الانعكاسي الشرطي عند جميع الكائنات الحية العليا، تحتل المنظومة الإشارية الثانية مساحة واسعة من هذا النشاط عند بني البشر. وبفضل هذه المنظومة استطاع الإنسان أن يتحرر من تبعية مداركه للواقع المادي المباشر، وأن يحمل في وعيه صوراً عن هذا الواقع، ويحللها ويركبها ويعممها ويجرّدها، وأن يضع مخططاتٍ ذهنيةً لأفعاله وتصرفاته ويختبر صحتها من خلال الممارسة. وهذا ما يقف الحيوان دونه مهما بلغ نشاطه

الانعكاسي من درجات التقدم والتطور. وآية ذلك أن نشاط الحيوان يخضع على الدوام للتأثير المباشر لما تحمله الأشياء والموضوعات الخارجية من صفات مادية أو للتغيرات التي تطرأ على عضويته.

وإذا استخدمنا مصطلحات بافلوف للتعبير عن هذه النتيجة، فإننا نقول بأن النشاط الإشاري المادي والمباشر يغطي النشاط النفسي أو العصبي عند الحيوانات بما فيه تفكيرنا المادي، اليدوي. بينما لا يغطي سوى جانب المعرفة الحسية في الحياة النفسية للإنسان. وأما الجانب الآخر، وهو الجانب الأهم الذي يميز الإنسان عن الحيوان، ونعني المعرفة العلمية المجردة، فإنه ينشأ ويتطور عبر النشاط الكلامي. فمع تطور الحياة الاجتماعية وتقدم النشاط العملي الإنساني "ظهرت وتطورت إلى درجة كبيرة إشارات المستوى الثاني، أي إشارات الإشارات الأولية، على صورة كلمات تلفظ وتُرى. وهذه الإشارات الجديدة أصبحت تعني في نهاية المطاف كلّ ما أدركه الناس بصورة مباشرة سواء من العالم الخارجي، أم من عالمهم الداخلي، واستخدموه ليس أثناء تجمعهم فقط، بل كل لوحده مع ذاته" (المرجع السابق، ج3، 576).

وهكذا فإن تكيف الحيوانات مع الوسط الخارجي يتمّ عن طريق المنظومة الإشارية الأولى. في حين أن الإنسان يحقق هذه الغاية بفضل المنظومتين الإشاريتين معاً.

لقد جمع بافلوف بين المنظومتين حين أطلق عليهما مفهوم "الإشارية". وفرق بينهما في الوقت ذاته بإعطاء كلّ منهما رقماً خاصاً. وبما أنّ كل منهما تشكل آلية تكيف الكائن الحي مع العالم الخارجي، فإنهما تخضعان معاً لمبدأ "التشوير". ويتجسد هذا المبدأ في أن كل تنبيه عرضي أو ثانوي يسبق التنبيه الحيوي والهام بالنسبة للكائن الحي زمنياً يصبح إشارة له نتيجة تشكل العلاقات المؤقتة. وبذا تجد العلاقات بين ظواهر العالم الخارجي وموضوعاته انعكاساً لهذا في نشاط الجملة العصبيّة، أي في تشكّل العلاقات المؤقتة المناسبة والمماثلة. وهذا ما ينطبق على نشاط المنظومتين الإشاريتين. أما الاختلاف بينهما فيكمن في أن العلاقة بين الظواهر الخارجية أثناء نشاط المنظومة الإشارية الأولى تنعكس عبر التأثير المباشر للمنبهات الخارجية (الضوء، الصوت، الرائحة،...) على الكائن الحي. بينما تنعكس هذه العلاقة أثناء نشاط المنظومة الإشارية الثانية بوساطة الكلمات، أي بالإشارات التي تعمم الإشارات الأولى. ويبدو واضحاً أن إشارات المنظومة الأولى هي المنبهات الطبيعية والمشخّصة. وقد عرفها بافلوف بأنها

"الحاملات الأولى للواقع". وأن إشارات المنظومة الثانية تتمثل في الكلمة، أو كما سمّاها بافلوف "الحاملات الثانية للواقع". وبفضل المنظومة الإشارية الأولى يتمكن الحيوان (والإنسان أيضاً) من أن يعكس الارتباطات الشكلية والسطحية بين ظواهر العالم الخارجي وأشيائه. وبامتلاك الإنسان منظومة الإشارات الثانية أضحى قادراً على أن يعكس العلاقات الجوهرية بين الظواهر الطبيعية والاجتماعية. وهذا يعني أن ظهور التفكير المجرد وغيره من الوظائف النفسية العليا (التذكر والانتباه الإراديين) عند الإنسان مقترن بوجود اللغة واستعماله إياها في نشاطه العملي والاجتماعي. يقول بافلوف: "يدرك الإنسان الواقع بادئ الأمر من خلال المنظومة الإشارية الأولى، ومن ثم يصبح سيد الواقع من خلال المنظومة الإشارية الثانية (الكلمة، الكلام، التفكير العلمي)" (بيئات بافلوف، 1949، ج1، 239).

وعلى هذا النحو صارت الكلمة بالنسبة لبافلوف منبهاً شرطياً يختلف عما عداه من المنبهات، ويتميز عنها جميعاً. فهي تختزل تجربة حياتية ثرية تراكمت عبر عدد ضخم لا يحصى من العلاقات الانعكاسية الشرطية المتنوعة.

وبمقارنة الانعكاسات الشرطية التي تتشكل في مجرى نشاط المنظومتين الإشاريتين وجد بافلوف أن ما يتكون منها في نشاط المنظومة الثانية لا يحتاج إلى الوقت والجهد وعدد مرات الإعادة التي تتطلبها أثناء نشاط المنظومة الأولى. فقد أظهرت الدراسات فيما بعد أن تكرار قرن الكلمة بالموقف أو الحادثة عدداً يتراوح بين 3 و 5 مرات يكفي لتشكل العلاقة العصبية المؤقتة. بينما يستدعي تشكيل مثل هذه العلاقة عشرات المرات من التكرار على أساس المنبهات المادية. كما أثبت أن العلاقة التي تتوسطها الكلمة تكون أكثر ثباتاً ورسوخاً من تلك التي تتكون عن طريق التفاعل الحسي المباشر من العالم الخارجي. وأن استعادة الأولى بعد انطفائها تتم بشكل أسرع وأيسر من استعادة الثانية.

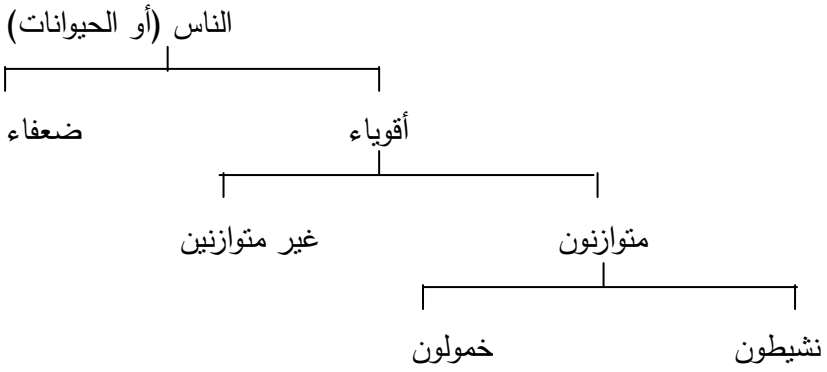
وعلى الرغم من الأهمية القصوى التي تكتسيها منظومة الإشارات الثانية على صعيد التطور النفسي عند الإنسان، وتنويه بافلوف بخصائص تلك المنظومة التي تجعلها تتفوق كثيراً على المنظومة الأولى ("المنظومة الإشارية الثانية تبقى المنظومة الإشارية الأولى في الخفاء دوماً")، فإن ثمة روابط قوية ووشائج متينة بين المنظومتين. ولقد أشار بافلوف إلى ذلك في العديد من المناسبات، مؤكداً أن انفصال المنظومة الثانية عن المنظومة الأولى يفقدها عملها كوسيلة للتوجه السليم في الواقع الخارجي. وفي هذا الصدد يقول: "علينا أن نتذكر أن للمنظومة

الإشارية الثانية أهمية عبر المنظومة الإشارية الأولى ومن خلال العلاقة معها. فإذا ما انفصلت عنها فإنك سوف تبدو ثرثاراً ومهذاراً، وسوف لن تجد لنفسك مكاناً في الحياة. وهكذا فمع أن الإنسان العادي يستعمل الإشارات الثانية التي تمنحه إمكانية الابتكار العلمي والرقي.. الخ. فإنه سوف يستعمل المنظومة الإشارية الثانية بصورة مجدية ما دامت تتناسب مع المنظومة الإشارية الأولى..." (المرجع السابق، ج3، 318).

لقد رأينا أثناء الحديث عن تشكل الأفعال الانعكاسية الشرطية على مستوى الإشارات الأولى أن المنبهات الشرطية تتوقف عن استدعاء الانعكاسات العادية في حالة عدم تعزيز المنبهات غير الشرطية التي تليها تعزيزاً منتظماً. وهذا يبين أن التعزيز، حسب ما يرى بافلوف، يلعب دوراً حاسماً في تطور النشاط العصبي عند الحيوان والإنسان، ولا يقف هذا الدور عند حدود انعكاسات المنظومة الأولى، بل يتعدّاها ليشمل انعكاسات المنظومة الثانية. وتبعاً لذلك فإن الكلمة كمنبه تفقد مغزاها الإشاري إن هي لم تتعزز بصورة منتظمة بمنبه من المنظمة الإشارية الأولى أو عند انقطاع الصلة بين المنظومتين. يقول إ.استراتيان أحد تلاميذ بافلوف: "... التعزيز ضروري، بل هو الشرط الذي يحدد وجود التوظيف العادي حتى بالنسبة للكلمة بوصفها إشارة معمّمة من طراز جديد، ومنبه للانعكاسات الشرطية الإشارية الثانية. إلا أن التعزيز في هذه الحالة يتمّ على نحو معقد، ليس بصورة مباشرة، وإنما بصورة غير مباشرة، عبر إشارات هذا الواقع الأولية والمشخصة" (استراتيان، 1974، 277).

ومن حقّ بافلوف أن ننوه بإسهامه في نظرية أنماط الشخصية. فقد لاحظ هذا العالم أنّ سرعة تكون الانعكاسات الشرطية وقوتها وثباتها وانطفاءها واستعادتها تختلف من حيوان لآخر، وأن استجابات الحيوان على ذات المنبه تحمل طابعها فردياً. وربما يصل هذا الاختلاف إلى درجة غير متوقعة، يكاد المرء حيالها أن يرتاب في صلاحية بعض قوانين النشاط العصبي العالي. ولكن إمعان النظر في الوقائع وتحليلها مكنا بافلوف من الوقوف على خصائص العمليات العصبية في جميع الحالات المتمايزة، والكشف عن طبيعة الفروق الفردية في سلوك الحيوانات. فقد أظهرت التجربة أن ثمة أنماطاً مختلفة ومتعددة من الاستجابات التي تصدر عن الحيوانات في الشروط المصطنعة والطبيعية. فهناك كلاب تتسم استجاباتها بالمرونة والهدوء والتقبل السريع للظروف الجديدة. بينما نجد كلاباً لا تبدي مثل هذه المرونة لفترة طويلة في الشروط المخبرية غير المألوفة عن طريق القيام بشتى الاستجابات الدفاعية.

ولعل من الطبيعي أن يقيم بافلوف تصنيفه لأنماط النشاط العصبي العالي على أساس خصائص عمليتي التنبيه والكف وارتباطهما المتبادل. وفي هذا الباب بينت دراساته أن الفروق الفردية في السلوك ترجع إلى الاختلاف في قوة هاتين العمليتين العصبيتين وحركيتهما وتوازنهما. ولذا قسّم الناس والحيوانات من حيث قوة التنبيه والكف إلى نمطين: القوي والضعف. وقسم الأقوياء من حيث حركية هاتين العمليتين إلى نمطين: القوي المتوازن والقوي غير المتوازن (القابل للاستثارة، الجموح). ثم قسّم الأقوياء المتوازنين على أساس التوازن بين التنبيه والكف إلى نمطين: القوي، المتوازن، النشيط، القوي، والمتوازن الخمول. (انظر الشكل رقم 3).



شكل رقم 3/أنماط البشر أو (الحيوانات) عند بافلوف

أما الضعفاء من الناس و الحيوانات فقد لاقى بافلوف صعوبة في تعيين درجة توازن عمليتي التنبيه والكف وحركيتهما لديهم.

لقد اقدم بافلوف على تقسيم الناس والحيوانات إلى فئات أو أنماط وهو يدرك صعوبة هذا العمل بسبب كثرة سمات النشاط العصبي وتنوعها وتفاوت توزعها بين الأفراد بشكل لا يترك مجالاً للتفكير في وجود تطابق أو تماثل كامل بين اثنين من نمط واحد. ومن الواضح أن تصنيف بافلوف تأثر بتصنيف هيبوقريطس واعتمد عليه. وقد تحدث عن هذا بالتفصيل مبرزاً أوجه الشبه بين أنماط السلوك التي وقف عليها هو وأنماط الشخصية أو الطبع عند هيبوقريطس. فوجد أن النمط القوي المتوازن النشيط في تصنيفه يقابل النمط الدموي في تصنيف هيبوقريطس،

وأن النمط القوي غير المتوازن يقابل النمط الصفراوي، والنمط القوي المتوازن يقابل النمط البلغمي. والنمط الضعيف يقابل النمط السوداوي.

وفي هذا المقام يتوقف بافلوف في مقاله: "الأنماط العامة للنشاط العصبي العالي عند الحيوانات والإنسان"، عند نظرية كرتشمر حول ارتباط الشخصية بالبنية الجسمية وينتقد الأنماط العصبية التي تعتبر خلاصة هذه النظرية، فيرى أنها تقتصر على المرضى دون الأسوياء. وهذا ما يتبين من خلال عينة البحث الذي قام به كرتشمر، حيث أنها زيادة على صغر حجمها، لا تمثل سوى المرضى الذين كانوا يزورون عيادته طلباً للعلاج. ولذا تساءل بافلوف بكثير من الاحتجاج وشيء من السخرية عما إذا كان الحكم على الناس جميعاً بأنهم مرضى هو أمر مقبول من الوجهة العلمية والواقعية.

لقد قدّم بافلوف الكثير لعلم النفس، وهو الذي كان يرفض أن يكون، أو حتى يقال عنه، عالم نفس. وأمام حقيقة أن لبافلوف أثراً كبيراً في علم النفس من جهة، ورفضه أن يعدّ من رجالاته من جهة ثانية، لن يفاجأ المرء بالسؤال عن السبب الذي دفع بالرجل إلى اتخاذ هذا الموقف. فبافلوف كان شغوفاً بالفيزيولوجيا منذ صباه، وهذا ما كرس له كل جهده ونشاطه. في حين كان ينظر إلى علم النفس نظرة سلبية لسنوات طويلة، ويعتبر أن العمل فيه غير ذي أهمية. ففي أكثر من موضع أو مناسبة يستوقفنا ردّه أو اعتراضه على الأدوات والمفاهيم التي يستخدمها علم النفس وهو صاحب تشبيه السيكولوجي بالرجل الذي يسير في الظلام، حاملاً قنديلاً ذا ضوء باهت لا يضيء سوى رقعة صغيرة من الطريق. ويقرر بافلوف أن بمثل هذا القنديل يصعب إدراك المنطقة بأكملها، لاسيما إذا كانت وعرة وصعبة المسالك مثلما هو حال قوانين علم النفس. فكم من عالم في التاريخ البشري حاول السير في هذا الميدان دون أن يصل إلى مبتغاه؟. ولهذا فإن علم النفس، من وجهة نظره، لا يملك الحق في أن يكون علماً (بيئات بافلوف، 1949، ج3، 254).

غير أن أعماله الأخيرة تكشف عن تحوّل واضح في موقفه إزاء علم النفس. إذ أنه يتحدث فيها عن حق هذا العلم في الوجود، وعن أواصره القوية بالفيزيولوجيا. فالفيزيولوجيا يجب أن تُعنى ببناء قاعدة النشاط العصبي، وعلى علم النفس أن ينهض ببنيته الفوقية انطلاقاً منها. وفي ضوء هذا التحديد لمهمة عالم النفس والفيزيولوجي وموقع كل منهم يدعو بافلوف إلى وحدتهما وتعاون العاملين فيهما.

■■■

الفصل الرابع والثلاثون
بختيرف وعلم الانعكاس

يعتبر فلاديمير ميخائيلوفيتش بختيرف (1857–1927) مؤسس المدرسة الانعكاسية في علم النفس. وقد بذل كل ما بوسعه من أجل وضع قواعد هذا العلم وتطوير تعاليمه. ومن أهم ما قام به في بداية نشاطه العلمي هو إنشاء أول مخبر للدراسات السيكوفيزيولوجية في روسيا، يحاكي به مخبر فوندت الذي تعلّم وتدرب فيه. وقد بدأ مخبر "كازان" في دراسة نشاط الجهاز العصبي المركزي عام 1885. كما كان لبختيرف الفضل في تأسيس معهد السيكونيرولوجيا في مدينة بطرسبورغ وإدارته لسنوات عدة. ومن ثم ترأس أكاديمية السيكونيرولوجيا، وأصبح مديراً لمعهد دراسة الدماغ. وخلال حياته العلمية كان يلقي المحاضرات على طلبة الكليات والمعاهد المختلفة (معهد المعارف الطبية، معهد لينغراد الطبي، معهد البيدالوجيا) ويشرف على بحوثهم وأعمالهم. وفي عام 1904 صدر العدد الأول من مجلة "بشير علم النفس والإنتربولوجيا الجنائية والتنويم المغناطيسي"[1] تحت إشرافه. كما ترأس تحرير مجلة "مسائل دراسة الشخصية وتربيتها"[2] مع ف.أوسيبوف من عام 1920 حتى عام 1922.

كتب بختيرف العديد من المؤلفات في فيزيولوجية الجهاز العصبي المركزي، بدأها بـ"أسس دراسة وظائف الدماغ". وفي عام 1904 نشر مقالاً بعنوان "علم النفس الموضوعي ومادته". وصدر كتابه "النفس والحياة" قبل أن يشرع بنشر

---

[1] *منذ العام 1911 أدخل تعديل على اسم المجلة فأصبح "بشير علم النفس والانتروبولوجيا الجنائية والبيدالوجيا".*

[2] *ظهر العدد الأول من المجلة عام 1920. وتوقفت عن الصدور عام 1923. ثم عادت إلى قرائها من جديد عام 1926. وبعد ست سنوات من هذا التاريخ، أي في عام 1932، توقفت نهائياً عن الصدور.*

أجزاء كتابه الضخم "علم النفس الموضوعي" بوقت قصير وقد خصص الجزء الأول من كتابه الأخير لعرض أسس هذا العلم ومقوماته ومهماته. وتناول في الأجزاء الأخرى مشكلات الدراسة الموضوعية للنفس. وفي عام 1918 نشر كتاباً آخر تحت عنوان "المبادئ العامة لعلم الانعكاسات" ليؤكد من خلاله على الخطوط الرئيسية العامة لنظريته.

لقد تمحور عمل بختيرف بأكمله حول مبدأ سيجينيف الذي يرى أنه ما من عملية واعية أو غير واعية إلا وكانت في وقتٍ ما انعكاساً للواقع الخارجي المادي في دماغ الإنسان، وأنها عاجلاً أم آجلاً سوف تتجلى في سلوكه. وبتعبير آخر فإن الانعكاس الذي يتم في منطقة المخ هو بالنسبة لبختيرف مادة علم النفس وموضوعه.

انطلق بختيرف من وجود عالم ذاتي، داخلي، نفسي لدى الفرد، ومعارضة كل محاولة تستهدف نفيه أو التقليل من شأنه. ويبرز منطلقه هذا في قوله: "وعلى العموم فإنه ليس بوسعنا أن نتفق مع من يرى أن الوعي ظاهرة بسيطة مصاحبة للعمليات المادية. فليس ثمة في الطبيعة ما هو زائد، والعالم الذاتي ليس فقط كماً مهملاً أو نوعاً غير ذي فائدة في العمل العصبي النفسي العام" (بختيرف، 1907، 17). والعالم الذي عناه يبدأ، في رأيه، بالحس. فالحواس تفتح الباب للنشاط النفسي بمختلف مستوياته حينما تحدد درجة التغيرات التي تطرأ على المنبهات الخارجية. وتمكّن الكائن الحي، بالتالي، من إقامة علاقات حيوية وهامة مع الوسط المحيط. وقد أطلق بختيرف عليها اسم "الرموز الذاتية". وهنا تبرز أمام الباحث المتتبع الصلة الوثيقة بين ما هو ذاتي وبين ما يحدث في الدماغ من عمليات مادية، الأمر الذي يجعله ينظر إليهما كما لو أنهما عملية واحدة، ويرفض تناولهما كعمليتين متوازيتين. ومن هذا المنظور يخلع بختيرف على مفهوم "النفسي" معنىً مختلفاً عن المعنى المألوف والشائع في علم النفس الذاتي. فهو يضيف إلى الصفة الذاتية التي يتصف بها هذا المفهوم صفة الموضوعية لكونه عملية مادية تجري في الدماغ. وبما أن الذاتي أو النفسي هو أحد وجهي العملية العصبية النفسية، فإنَّ نشأته تتوقف على التأثيرات الخارجية. ولعلنا نلمس في فهم بختيرف للوعي ومعارضته لتجريد أو فصل أيٍّ من مظاهره أو عناصره عن أساسه المادي السبب الذي دفعه إلى إقامة علم النفس الموضوعي.

لقد تصوّر بختيرف أن معرفتنا بالذاتي تتحقق عن طريق الرجوع إلى ذواتنا فقط. ويعني ذلك أن نشاطنا النفسي الخاص هو ما يتعين على علم النفس الذاتي

أن يتوجه إليه ويُعنى بدراسته. أما معرفتنا بالوعي عند الآخر فإنها تتم من خلال دراسة المظاهر الخارجية للعمليات الداخلية لديهم، والتي تتطور تحت تأثيرات المحيط الخارجي. وعلى الرغم من أن تلك المظاهر ليست سوى نتيجة للعمليات الذاتية والموضوعية، فإنّ من غير الممكن الكشف عن الوجه الذاتي لهذه العمليات حينما يتعلق الأمر بالآخرين. ولذا يقترح بختيرف دراسة المظاهر الخارجية للعمليات الذاتية والموضوعية عبر علاقاتها بالتأثيرات الخارجية باعتبارها المحركات الأولى لها، أو، باختصار، إحلال علم النفس الموضوعي محل علم النفس الذاتي.

والمظاهر الخارجية التي يتعيّن على الباحث السيكولوجي دراستها ما هي إلا الانعكاسات التي تتجلى في ردود أفعال الكائن الحي على المثيرات، أو – كما يسميها بختيرف – الانعكاسات النفسية. وهذه الانعكاسات هي الاستجابات التي تُستعاد بها التجربة الماضية، وتنشأ عن اقتران أثر التنبيه الجديد بآثار المنبهات القديمة. وقد أطلق عليها بختيرف اسم "الانعكاسات الاقترانية".

وحينما يتحدث بختيرف عن التنبيهات، فإنه لا يقصرها على ما يرد من العالم المحيط بالكائن الحي، أي بالتنبيهات الخارجية، بل ويشمل بها التنبيهات الداخلية أيضاً. فهذه الأخيرة تدفع الحيوان والإنسان إلى القيام بالحركات والأفعال شأنها في هذا شأن التنبيهات الخارجية. وربما تكون أكثر قوة نظراً لارتباطها بتلبية أو عدم تلبية الحاجات المختلفة التي يحس بها كل منهما. فلا عجب أن يبرزها بختيرف ويطلق على آثارها اسماً خاصاً هو "الموجّه الأساسي للحركات".

وإذا كانت دراسة الانعكاسات الاقترانية بوجه عام، والانعكاسات الاقترانية الحركية بوجه خاص هي المهمة المركزية لعلم النفس الموضوعي، فما هي الطريقة التي اقترحها بختيرف للاضطلاع بهذه المهمة؟. إن الإجابة على هذا السؤال تمرّ عبر معرفة المقدمات التي اعتمد عليها بختيرف في رفض علم النفس الذاتي وإحلال علم النفس الموضوعي مكانه. فاختلاف وجهة نظر بختيرف عن وجهة نظر الذاتيين حول موضوع علم النفس وضعه أمام إشكالية الطريقة التي استخدموها، ونعني طريقة الاستبطان. وقد جاء حله لهذه الإشكالية منسجماً مع الأسباب التي آلت إلى ذلك الاختلاف، حيث طرح طريقته الموضوعية كبديل للاستبطان دون أن ينفي فوائد استخدامه على شكل عرض كلامي ينقل الآخرون به مشاعرهم الذاتية. فالطريقة المقترحة لا تكتفي بتسجيل الانعكاسات فقط، كما هو الأمر في الاستبطان، وإنما تقتضي إرجاع تلك الانعكاسات إلى المنبهات

الخارجية وربطها بها.

لقد أجرى بختيرف عدداً كبيراً من التجارب على الحيوانات والناس، مستخدماً فيها الطريقة الموضوعية. وتتلخص هذه التجارب في إثارة المفحوص بمنبهات فيزيائية أو كيميائية أو كلامية (تيار كهربائي، طعام..) مع قرنها بمنبهاتٍ ثانويةٍ (ضوء، صوت...)، وتشكيل انعكاسات حركية (دفاعية) بسيطة ومعقّدة لديه.

وحرص بختيرف على انسجام المصطلحات التي تدلّ على الوقائع النفسية مع طبيعتها الانعكاسية، فاستبعد ما هو متداول منها في علم النفس الذاتي، كالانتباه والتذكر، واستبدل بها مصطلحات جديدة، كالتركيز والآثار.

وبصرف النظر عن التغيير الذي قام به بختيرف لاسم نظريته من علم النفس الموضوعي إلى علم النفس الانعكاسي، ومنه إلى علم الانعكاس، فإن المبادئ التي بناها عليها بقيت على حالها في جميع المراحل.

والواقع أن نظريته، وإن عُرفت تحت اسم علم النفس الموضوعي، فإن علم الانعكاس هو أكثر التسميات دلالةً على مبادئها وتعبيراً عن محتواها. ولعلَّ بختيرف أدرك ذلك في المرحلة الأخيرة، فاستقر رأيه على هذه التسمية منذ أن وضع كتابه "المبادئ العامة لعلم الانعكاس".

وجد بختيرف أن علم الانعكاس هو علم جديد يدرس شخصية الإنسان من الناحيتين: البيولوجية والاجتماعية. ويعتبره حلقة خاصة من المعارف التي تتعلق أساساً بالمظاهر الدنيا والعليا للنشاط النفسي أو "المجال الروحي" والخصائص الخارجية لأفعال الإنسان (الإيماءات، حركات الوجه، نبرات الصوت..) وارتباطها بالمؤثرات الفيزيائية والبيولوجية والاجتماعية في الماضي والحاضر. وإدراك هذه الغاية يتطلب، في تقديره، تناول هذه المسائل بصورة موضوعية صارمة، والتخلي عن التحليل الذاتي. كتب في هذا الصدد يقول: "... علينا أن نسير في طريق دراسة العلوم الطبيعية للمادة في محيطها الاجتماعي، وأن نتبين صلة الأفعال والتصرفات، وكذا جميع المظاهر الأخرى للشخصية الإنسانية، بالأسباب الخارجية التي تستدعيها في الحاضر والماضي على السواء، بقصد اكتشاف القوانين التي تخضع لها هذه المظاهر وتحديد تلك الارتباطات القائمة بين الإنسان والعالم الفيزيائي والبيولوجي، وخاصة الاجتماعي، المحيط به" (بختيرف، 1926، 13).

لقد سلّم بختيرف بوحدة الكون، وبأن كل ما فيه من أشياء وظواهر وعلاقات يقوم على مبدأ واحد، هو مبدأ الطاقة. فالكائنات اللاعضوية والعضوية وما فوق العضوية هي، في اعتقاده، ثمرة النشاط الطاقي المتمثل في تحولات الطاقة الكونية

وانتقالها من حال إلى حال، ومن شكل إلى آخر. وقد عبّر عن هذه الفكرة بقوله: "إن السيرورة الكونية المتمثلة في التحول المستمر للطاقة، والتي تُعدّ في الدراسة الموضوعية هدفاً دائماً لما هو قائم بين المواد من علاقات متبادلة تتعقد أكثر فأكثر، والتي هي الشكل المرتبط بتلك الطاقة، هذه السيرورة تتحقق وفق نفس المبدأ الأساسي، سواء تجلّت في حركة الأجرام السماوية.. أم في عمليات الطبيعة الجامدة والحية على أرضنا، أم في حياة شخصية الإنسان ذاته ومظاهرها على نحو خاص، وأخيراً في مجتمع البشر، أو فيما يسمى بالعالم فوق العضوي بكل تعقيدات علاقاته الخارجية" (المرجع السابق، 7).

ومن خلال هذه الكلمات يتبدى تطابق ما هو طبيعي مع ما هو نفسي على خلفية فلسفة الطاقة. كما تتجلى نظرة بختيرف المادية الميكانيكية إلى الوعي. ولعلَّ هاتين السمتين تبرزان أكثر في قوله: "إن الطاقة التي تظهر في تشكيلات معقدة بمحتوى مادي فوسفوري، تصحبها زيادة على الجانب المادي حالات ذاتية عامة نعرفها لدى ملاحظتنا لذواتنا بصورة متطورة على أنها وعينا" (المرجع السابق، 48). وفي قوله أيضاً: "إذا كان من المستحب الاعتراف بأن الوعي هو ببساطة وظيفة الدماغ، فإن بمقدور علم الانعكاس أن يتخذ ذلك كنتيجةٍ مستمدةٍ من هذه المعطيات العلمية أو تلك. ولكن الانعكاسيين لا يعارضون كذلك فرضيات أخرى عن الوعي، مستثنين بطبيعة الحال الميتافيزيائية منها" (المرجع السابق، 65).

ومما لا شك فيه أن الجانب المادي الميكانيكي من تصورات بختيرف عن الوعي يؤلف الأرضية المشتركة التي جمعته مع واتسون وغيره من السلوكيين. ولا نخال رقعتها ضيقة. وربما كانت أوسع وأصلب بكثير لولا تأكيد علم الانعكاس على أهمية العمليات الداخلية، واقتران الانعكاسات الخارجية والاستجابات الحركية الظاهرية. وليس أدلّ على ذلك من تعليق بختيرف على مقال ب. سوروكين، حيث قال: "سوف يجد القراء الذين تعرّفوا على أدبيات علم الانعكاس الروسية أن العلماء الأمريكيين يتفقون تماماً مع تصورات المدرسة الانعكاسية الروسية" (بتروفسكي، 1967، 39).

■■■

الفصل الخامس والثلاثون
نظرية فاغنر في علم النفس المقارن

يعتبر فلاديمير الكسندروفيتش فاغنر (1849–1934) أحد رواد علم النفس الروس البارزين الذين تصدوا لمعالجة قضايا علم النفس عبر ارتباطها الوثيق بالعمليات البيولوجية والفيزيولوجية التي تقوم بها الجملة العصبية عند الكائن الحي. فقد اطلع منذ أن كان طالباً في كلية العلوم الطبيعية في جامعة بطرسبورغ على النظريات النشوئية. وتأثر بتعاليم داروين، فصارت بالنسبة له الأساس الفكري الذي أقام عليه بناءه النظري.

عرض فاغنر نظريته في عدد من المؤلفات، أهمها "الأسس البيولوجية لعلم النفس المقارن" و"نشأة القدرات النفسية وتطورها" و"البيوسيكولوجيا والعلوم المجاورة". والمؤلف الأول هو عبارة عن كتاب ضخم يقع في جزأين، صدر الأول عام 1910، والثاني عام 1913. أما المؤلف الثاني فقد نشره بين عامي 1924 و1929 على شكل سلسلة من الكتيبات. ويعتبره المؤرخون الجزء الثالث المكمل للمؤلف الأول وصدر المؤلف الثالث في عام 1923. وبالإضافة إلى ذلك فإن فاغنر ترك مخطوطاً بحجم 230 صفحة كتبه بين عام 1930 وعام 1933.

جمع فاغنر آراء العلماء وتصوراتهم في مجال علم النفس المقارن، ورتبها وصنفها في اتجاهين يشتمل كل منهما على مجموعة من النظريات. فقد ضمّ في الاتجاه الأول الانتروبولوجيين والذاتيين الذين يخلعون مظاهر الوعي على جميع الكائنات الحية وغير الحية في الكون. بينما جمع في الاتجاه الثاني أصحاب النظريات الميكانيكية الذين أرجعوا السلوك الحيواني والإنساني إلى الحركات البسيطة، كالانتحاء.

وفي الوقت الذي يسبغ فيه ممثلو الاتجاه الأول على كلّ ما هو موجود في

هذا العالم صفة الفعالية (مع ما يطبعها من تقديرات ذاتية وتفسيرات ميثولوجية)، يذهب ممثلو الاتجاه الثاني (ج.ليب، فادي وآخرون) إلى القول بسلبية موضوعات العالم والكائنات الحية فيه، وأن الخصائص الفيزيائية والكيميائية التي تحملها هي التي تتحكم بمصائرها.

وخلافاً لهذين الاتجاهين يرى فاغنر أن دراسة سلوك الكائنات الحية تقتضي الأخذ بمبدأ الارتقاء والنشوء. فأهمية هذا المبدأ تكمن في أنه يجنب الباحث الوقوع في أخطاء الذاتية والانتروبولوجية والاستبطانية والمادية الميكانيكية، ويساعده على تتبع التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ على سلوك الحيوان لدى الانتقال من درجة إلى درجة أخرى في سلم تطور الأحياء.

ولقد بدا فاغنر في أعماله الأخيرة أكثر تمسكاً بهذا المبدأ. حيث أن الأمر، بالنسبة له، لم يعد معارضة الفهم الانعكاسي الفيزيولوجي للأفعال العقلية والغريزية بالتفسير البيوسيكولوجي لها، بقدر ما هو تضمين هذا التفسير في نظرية بيولوجية شاملة.

وهكذا دأب فاغنر على صياغة تلك النظرية بالاعتماد على المدخل الحتمي. ووظف لهذه الغاية كلّ ما جمعه علم الأحياء وعلم النفس الحيواني من معطيات حتى ذلك الوقت زيادة على نتائج بحوثه الخاصة في علم النفس المقارن. وبمعالجة هذه الخبرة وتعميم عناصرها توصل إلى أن هذه النتيجة لم تجعله يتغاضى عن الأساس الذي تقوم عليه الأفعال كافة. فعلى الرغم من غياب العلاقة المباشرة بين الغرائز والقدرات العقلية، فإنه أشار إلى وجود رابط قوي يجمع بينهما. ويتجسد هذا الرابط في الجذر الانعكاسي لكل منهما، حيث أن الانعكاسات تؤلف الأصل الذي تستمدان منه وجودهما.

ويمضي فاغنر في عرض تصوره عن الغرائز، فيقرر أن من الخطأ النظر إلى الانعكاسات التي تنشأ منها الغرائز نظرة آلية. ولعلّ ما يظهر للعيان من تشابه في الأفعال الغريزية وتماثلها عند الحشرات والطيور وغيرها من الحيوانات هو سبب تكون ذلك الانطباع القوي لدينا حول تجانس أصول تلك الأفعال، ويحملنا على التسليم به كحقيقة لا مراء فيها. وفي هذا المعنى يقول فاغنر: "... إن البرهان على أنّ الغرائز هي انعكاسات فحسب ليس أكثر إقناعاً من البرهان على أن جناح الفراشة والطير والطائرة هي ظواهر من نوع واحد. صحيح إنها متجانسة من حيث التكيف مع الطيران، ولكنها مختلفة تماماً في الجوهر. كذلك حال الانعكاسات مع الغرائز. فهذه الظواهر متجانسة من وجهة نظر القابلية

للتكيف. وهذه وتلك موروثة... وعمياء. بيد أن التأكيد، من منطلق العلامات الجزئية للتشابه، على أن هذه الظواهر متجانسة، وافتراض أنه لدى دراسة آلية الانعكاسات يمكننا التعرف على الغرائز، أي أن نقف على قوانين تطورها وعلاقاتها بالقدرات العقلية وقوانين تغيرها وتشكلها، أمر يجانب الحقيقة بشكل صارخ، قد لا يكون معه الإصرار على النقيض مسوَّغاً" (بتروفسكي، 1967، 209).

ويخلص فاغنر في نهاية محاكمته إلى أن الغرائز والانعكاسات متجانسة في جانب، وغير متجانسة في جانب آخر. وليثبت صحة هذا الاستنتاج قام بتعميم معطيات دراسته في علم النفس الحيواني التي استمرت حوالي نصف قرن (1880–1929). وعلى أساس ذلك عاد من جديد ليؤكد على المنشأ الانعكاسي للغرائز، وليصوغ نظريته حول "تأرجح الغرائز FLUCTUATION DES INSECTS" التي قدم من خلالها فهماً جديداً لطبيعة الغريزة وتكوينها.

وتبعاً لهذه النظرية تتحول الغرائز من أنماط سلوكية جامدة أو رواشم ثابتة يكررها جميع أفراد النوع الحيواني دونما تغيير إلى قدرة غير ثابتة ومتقلبة، ولكن ضمن حدود معينة ومثبتة تقررها الوراثة داخل النوع. وبهذا يكون فاغنر قد منح الغرائز سمة المرونة والتأرجح، مشيراً عبر ذلك إلى ضرورة الاهتمام بالفرد، ومدى اختلاف مستوى تكيفه مع الشروط الخارجية عن مستوى تكيف سواه ممن ينتمي إلى نفس النوع الحيواني.

ولكن فاغنر لم يعزز هذه النظرية بأمثلة مستمدة من الواقع، ممّا أبقى فكرته عن تأرجح الغرائز وتقلباته دون سند علمي أو دليل محسوس. ومع ذلك فإن ما جاء به من آراء يعتبر خطوة على طريق التفسير العلمي لتشكل علامات جديدة في سلوك الكائنات الحية.

■■■

الفصل السادس والثلاثون
آراء أوشينسكي التربوية

ولد قسطنطين دميتريفيتش أوشينسكي عام 1824 في توليه. وأمضى طفولته في نوفغورد– سيفيرسك. وبعد أن أنهى دراسته الثانوية توجّه إلى موسكو ليدرس الحقوق في جامعتها. وفي عام 1844 حصل على الشهادة الجامعية، وعُين أستاذاً للعلوم المكتبية التي كانت تضم، إلى جانب الحقوق، مبادئ علم الإدارة والمحاسبة وحقوق الدولة في معهد الحقوق في ياروسلافسكي. وفصل من عمله بعد عامين تقريباً بسبب أفكاره ومواقفه. فكان عليه أن يعمل مستخدماً في وزارة الداخلية. ولما لم يلب هذا العمل طموحه فقد اضطر إلى تركه ليلتحق بمجلة "المعاصر" ثم بمجلة "مكتبة من أجل المطالعة" للمشاركة في تحريرهما.

وفي عام 1854 حصل أوشينسكي على لقب معلم ثم مفتش في معهد غاجينسكي لتربية الأيتام. وتمكن أثناء وجوده في هذا المعهد من تحسين وضعه في ميدان التربية والتعليم. وبعد ذلك عمل في "مجلة التربية". ونشر خلال عامي 1857 و1858 عدة مقالات في التربية، أهمها "فائدة الأدبيات التربوية" و"حول الشعبية في التربية الاجتماعية" و"عناصر المدرسة الثلاثة".

ومنذ عام 1859 صار أوشينسكي مفتشاً في معهد سمولني لبنات النبلاء. ومكّنه منصبه هذا من إدخال الكثير من الإصلاحات على النشاط التربوي لهذه المؤسسة رغم المعارضة الشديدة للمربين المحافظين. وبين عامي 1860 و1861 أسهم في تحرير "مجلة وزارة التعليم"، واستطاع أن يحولها من وسيلة إعلامية رسمية إلى مرجع علمي تربوي. ومن حين إلى آخر كان يطلّ على قراء هذه المجلة بأفكاره التربوية الجديدة من خلال مقالاته، مثل، "العمل وأهميته النفسية والتربوية" و"الكلمة الأم" و"مشروع حلقة بحث المعلمين".

وأمام نشاط أوشينسكي المتزايد وآرائه التنويرية التي كانت تستقطب اهتمام المعلمين والمربين والمهتمين بالثقافة والتربية وتحظى بتقديرهم قامت إدارة المعهد بطرده من العمل. ولتغطية هذا الإجراء أصدرت السلطة القيصرية قراراً بإرساله في بعثة علمية للاطلاع على التربية النسوية في بلدان أوربة الغربية. وخلال أكثر من خمس سنوات قضاها أوشينسكي في سويسرا وألمانيا وفرنسا كتب أهم مؤلفاته، وفي مقدمتها "الكلمة الأم" و"الإنسان كموضوع للتربية" (تجربة الانتروبولوجيا التربوية، الجزءان الأول والثاني)، وأعدّ الشطر الهام من مواد الجزء الثالث.

وفي سنة 1867 آثر العودة إلى بلاده بعد أن داهمه المرض وضعفت قواه ليقضي فيها ما تبقى من حياته. وبعد ثلاثة أعوام، أي في عام 1870، مات في أوديسا ودفن في كييف.

رأى أوشينسكي أن في الانتروبولوجيا تكمن أصول العلوم التربوية والنفسية التي تتناول الإنسان في حركته داخل المجتمع البشري. فدراسة الظواهر النفسية والعضوية والفيزيولوجية عند الإنسان وما يطرأ عليها من تغيرات تحت تأثير الوسائل والأساليب والمضامين التربوية هي في المحصلة نشاط يدخل ضمن دائرة اهتمام الانتروبولوجيا. وهذا التصور يقوم، كما هو واضح، على تعاليم النظرية الداروينية. وهو الأمر الذي أشار إليه في أعماله الأخيرة أثناء حديثه عن تلك النظرية وإبرازه لمناقبها وفضلها على علوم الطبيعة، ودفاعه عنها ضد انتقادات ما أسماهم بأدعياء الحفاظ على القيم في تلك العلوم.

ولئن كانت منطلقات أوشينسكي في المرحلة الأخيرة قريبة من المادية، فإنها لم تكن كذلك في مراحل نشاطه الأولى. ويرجع ذلك إلى غنى تجربته الميدانية وزيادة اطلاعه على آراء المفكرين والمربين وحواراته معهم، وإيمانه الراسخ بقدرة العقل والفكر على التغيير الاجتماعي.

لقد اعترف أوشينسكي في مؤلفه "الإنسان كموضوع للتربية" بالدور الإيجابي الكبير الذي يلعبه الاتجاه المادي في العلم والفكر، وبأهميته في ميدان التربية. وفي ضوء هذا التقييم نظر إلى فلسفة كانت وهيغل ونظرية هربارت في التربية، فلم يلق في ما قاله هؤلاء ما يلبي حاجة النظرية النفسية والتربوية إلى قواعد مادية تتجاوز "مادية سبنسر المبتذلة" التي، يعتقد أنها، انتهت إلى نتائج بعيدة عن الصواب، ومضللة. والمقصود، هنا، هو تكهن سبنسر بظهور جناحين عند الإنسان في المستقبل كنتيجة لقدرته على التكيف واستعداده العضوي للتطور. ولذا

فإنه يرى أن هذه النظرية المنشودة لا تزال تنتظر هيغلها.

ولما كانت التربية فرعاً من فروع الانتروبولوجيا، فقد بنى أوشينسكي نظريته على علم التشريح والفيزيولوجيا والفلسفة والتاريخ وعلم النفس. ذلك لأنه اعتقد بأن من شأن هذه الميادين أن تسلح المربي بالمعارف الضرورية المتعلقة بالطبيعة البشرية، وأن التربية لا تكون مجدية، ولا تستطيع أن تحقق أهدافها المنشودة، إن هي لم تتمثل تلك المعارف وتوظفها إلى أقصى الحدود وبشكل صحيح وموجّه. وفي هذا السياق يقول: "إذا أرادت التربية أن تربي الإنسان من كافة النواحي، فإن عليها أن تعرفه أيضاً من كافة النواحي بصورة مسبقة" (أوشينسكي 1950، ج8، 55).

إنّ ما يجمع هذه العلوم هو أنها جميعاً تدرس الإنسان، وكل منها يتناوله من جانب. فهي، من هذا المنظور، تتكامل وغالباً ما تتلاقى وتتقاطع في حركتها وسعيها نحو الكشف والمعرفة. وما عليها، والحالة هذه، إلا أن تنسق عملها وتتعاون فيما بينها من أجل نشاط أكثر نفعاً وفائدة. ويبرز موقع كلّ من التربية وعلم النفس بين هذه العلوم عبر تصور أوشينسكي لمادة نشاطها وعلاقاتها المتبادلة. فالتربية تجسّد حاجتها إلى قوانين ومعطيات هذه المجموعة من العلوم من خلال توجهها إلى الإنسان ككل وسعيها لإعداده إعداداً سليماً منسجماً من الناحيتين: الجسمية والنفسية. وعلم النفس، بتعدد موضوعات اهتمامه وارتباطه المتميز والوثيق بالتشريح والفيزيولوجيا، يعتبر أقرب العلوم إلى التربية وأكثرها فائدة لها. وتتجلى فكرته هذه بوضوح في تصنيفه للقضايا التي يتولى هذا العلم معالجتها. وقد حصر هذه القضايا في مجموعات ثلاث، هي الظواهر الجسمية والنفسية والروحية. وبوسع القارئ أن يلمس المدى الواسع لاهتمام أوشينسكي بالظواهر الجسمية حين قراءته للجانب الفيزيولوجي والجانب السيكولوجي اللذين أفرد لهما قسماً هاماً من عمله. ومما يسترعي الانتباه في هذا القسم هو حرص المؤلف على تقديم وصف دقيق لوظائف الجملة العصبية وأعضاء الحس وآليات عملها والحركات الانعكاسية التي تصدر عن الإنسان. فهو يرى أنّ من هذه الحركات ما هو فطري، ومنها ما هو مكتسب. ويقصر فهمه للحركات الأخيرة، أي المكتسبة، على العادات والمهارات فقط، ويحاول تتبع نشأتها وتطورها فيجد أنها تمر بمراحل عدة. ففي البداية تتدخل الإرادة والوعي في أدائها. ورويداً رويداً تتحول بفضل التدريب إلى حركات غير إرادية وغير واعية. وهذا الانتقال يستدعي تغيرات معينة في الجملة العصبية. ويأسف أوشينسكي لعدم تمكن الفيزيولوجيا

حتى الآن من معرفة كنه تلك التغيرات وطبيعتها.

لقد أحلَّ أوشينسكي دراسة التغيرات الفيزيولوجية التي ترافق الأداءات الحركية وتشارك في مختلف أوجه النشاط النفسي التي يقوم بها الإنسان، كالتذكر والتخيل والانفعال والعاطفة مكانة خاصة. وأناط فهم الواقعة النفسية بتطور معرفتنا بما يجري أثناء حدوثها في الجملة العصبية. وفي هذا ينضم أوشينسكي إلى صفّ الفيزيولوجيين وعلماء النفس من ذوي الاتجاه المادي. ومما يعزز من موقعه في هذا الصف هو اعتراضه على محاولات المثاليين الذين ينسبون العمليات النفسية (التذكر، مثلاً) إلى النشاط الذي تقوم به الروح بمعزل عن العضوية.

وتبعاً لطبيعة الموضوعات التي يدرسها علم النفس فقد ميّز أوشينسكي ثلاثة مستويات أو أنواع من الوقائع النفسية: العصبية والنفسية والروحية. فللتذكر كما للرغبة أو التخيل أو العمليات الذهنية بوجه عام مستوى عصبي وآخر نفسي وثالث روحي. ويرجع السبب في وجود الفروق الفردية بين الناس من حيث قدراتهم وحالاتهم النفسية في مستوياتها الثلاثة إلى اختلاف النسيج الدماغي وبنية الجملة العصبية لديهم. ومع أن هذا الاختلاف البنيوي المفترض لم يكشف النقاب عنه، ولم تثبته الملاحظة الميكروسكوبية، فإن أوشينسكي يفضل عدم الانتظار إلى ذلك اليوم الذي يتم فيه ذلك. ويقرر أن الملاحظة السيكولوجية تمدّنا بما يشبه الدليل على صحة تلك الفرضية، وتجعلنا أميل إلى قبولها ضمن قائمة الفرضيات المحتملة.

وهنا يبسط أوشينسكي موقفه من العلاقة بين العضوية والوعي، في أن العمليات العضوية تؤثر في النشاط النفسي للفرد، وتسهم في تكوين سمات شخصيته بصورة فاعلة. وزيادة على هذا فإنه يشير إلى الاختلاف المبدئي بين الظواهر المادية والظواهر النفسية، "فالوقائع النفسية لا يمكن أن تتم من قبل المادة"، وإن من يقوم بها هو ذلك الكائن الذي لا يمكن إدراجه تحت مفهوم المادة. إنّه، باختصار، لم يجد في الوعي ما يتسنى لنا إرجاعه إلى ما فيه لون أو رائحة المادة. كتب يقول: "لم تستطع الفيزيولوجيا من أن تعثر في الجملة العصبية على أية شروط قادرة على أن تفسر لنا إمكانية حدوث تلك الظواهر، كالوعي والإحساس والإرادة... إننا هنا أمام عامل جديد لا يذعن للملاحظة الفيزيولوجية" (المرجع السابق، 666، 667).

وإلى جانب هذا التباين بين النفس والبدن يعترف أوشينسكي بفضل العاملَيْن

وإسهامهما في جميع مظاهر الوعي. يقول: "ليس بمقدورنا أن نعي أيّ شيء صادر عن الطبيعة الخارجية بالنسبة لنا دون جملتنا العصبية" (المرجع السابق، ج9، 333). وقد يكون هذا الاعتراف بمثابة تحوّل في فكر أوشينسكي باتجاه الحل المادي لمشكلة الثنائية السيكوفيزيائية. ففي هذه الحالة يصبح العالم الخارجي مستقلاً عن الذات العارفة. ولكنه سرعان ما يتراجع عن موقفه ويسحب اعترافه باستقلال العالم عن وعينا وإرادتنا. وهذا ما نقف عليه في بحثه عن المعرفة الإنسانية، حيث وجد أن هذه المعرفة تتجسد في:

- الانطباعات التي يحملها الفرد عن العالم الخارجي والتي تتشكل نتيجة التأثيرات الخارجية على أعضاء الحس.
- مفهوم الزمان والمكان الذي يتكون عن طريق الحس الحركي- العضلي.
- معرفة المشاعر والعمليات النفسية التي تتم عن طريق ملاحظة النشاط النفسي والروحي الذاتي (الملاحظة الذاتية). وتكتسي هذه الطريقة عند أوشينسكي أهمية خاصة لاعتقاده بأنها هي وحدها التي تطلعنا على وجود الوعي وتجلياته. وفي هذا الصدد يقول: "إنّ الطريقة الوحيدة لدراسة الظواهر النفسية هي طريقة الملاحظة النفسية الذاتية وليست الملاحظة الفيزيولوجية" (المرجع السابق، ج9، 334).

ومن خلال هذا المخطط يبدو واضحاً كيف أن أوشينسكي ارتد إلى مواقع الثنائية المثالية. فقد جمع فيه الوقائع التي توفرها الملاحظة الموضوعية للوسط المحيط والوقائع التي تقدمها الملاحظة الذاتية. وهو، حين فعل ذلك، كان يقصد تجاوز المادية التي أخذت بالوضعية واعتمدت على الوقائع الأولى، وسد الثغرة التي خلفتها المثالية التي اكتفت بالملاحظة الذاتية وما تقدمه من وقائع ومعطيات. ولكنه لم يكن يدري أنه، بمحاولته التوفيقية هذه، كان يعرّض إنشاءاته النظرية لانتقادات الماديين والمثاليين على حدّ سواء.

ولعلّ من المنطقي أن تستأثر مشكلة التطور النفسي بنصيبٍ وافرٍ من اهتمام أوشينسكي وجهده، خاصة وأنه ربط نجاح التربية بعمق وشمولية معرفتها بصفات الإنسان باعتباره موضوعها وغايتها التي هي مسوغ وجودها. وفي هذا المجال نجد أن تقسيمه للعمليات والحالات النفسية ينسجم مع تصنيفه للظواهر.

فالظاهرة تكون في البداية آلية، ثم تصبح حسية، وتضحي في آخر طور لها ذهنية أو روحية. وهذا بالضبط هو المسار الذي يحدّد الأطوار التي تمر بها

الذاكرة والانتباه والمحاكمة، الشيء الذي تتيسر ملاحظته أثناء انتقال الطفل من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى. فقدرته على تذكر الموضوعات (القصص والحكايات والحوادث) تكون في السنوات الأولى من حياته آلية. وما أن يكبر قليلاً حتى تكتسب هذه القدرة طابعاً حسياً. وبعد مضيّ عدة سنوات تتحول إلى قدرةٍ ذهنية.

وفي هذا الإطار يرى أوشينسكي أن التطور النفسي يتوقف على عاملين أساسيين: التربية والنشاط الذي يقوم به الفرد. فالتربية "تستطيع أن تفعل الكثير والكثير جداً"، حيث أنها تزود الفرد بالمعارف وتكسبه والمهارات. ولكنها "ليست قادرةً على فعل كلّ شيء" (المرجع السابق، ج8، 402).

والجزء الهام المتبقي من الحياة الداخلية تضطلع به الطبيعة الإنسانية التي تحتوي في جانب منها على الحاجات الفطرية والمكتسبة. ويتجلى هذا الدور في دفع الإنسان للقيام بالأفعال المناسبة التي تؤدي إلى إشباع تلك الحاجات. ويعتبر أوشينسكي هذا النزوع الفطري إلى النشاط النفسي الداخلي، والمادي الخارجي سمة أساسية للنفس. وعن طريقه نتمكن من تلبية حاجاتنا الفطرية إلى الطعام والشراب، وحاجاتنا المكتسبة كالسعادة والحرية.

فلا عجب بعد هذا أن يعلّق أوشينسكي أهمية كبيرة على نشاط الطفل وفعاليته أثناء العملية التربوية والتعليمية ويعتبرهما شرطاً ضرورياً لتطوره. وأن يخصص مساحة واسعة للحديث عن تنظيم أوقات الأطفال وتوزيع أوجه النشاط المتعددة التي يتعيّن عليهم ممارستها على امتداد ساعات اليوم. وفي هذا الصدد يشدّد على ضرورة تعويد الطفل على النظام وتنمية رغبته في النشاط. ولتحقيق هذا الهدف يوصي المعلم بضرورة أن يولي إرادة المتعلم عناية كبيرة. فالتعليم، في اعتقاده، هو عملية يتوقف نجاحها على مدى ما يملكه المتعلم من رغبة في التعلم، وإرادة توجيه سلوكه في هذا النشاط وغيره من النشاطات الأخرى من أجل المعرفة والاكتساب.

إن أهم ما تتميز به نظرية أوشينسكي هو الانسجام والتوافق بين الجانب التربوي والجانب السيكولوجي. فلقد حرص صاحبها على أن يضع آراءه السيكولوجية في خدمة التربية. وهذا ما جسدته بوضوح مطالبته بأن يتماشى التعليم مع المراحل النمائية التي يمر بها الإنسان، وأن يراعي الخصائص النفسية والجسمية لكل منها. فالتعليم في الأطوار الأولى من حياة الفرد يجب أن يُبنى

على الصورة المعروفة والأشكال المحددة والمشخصة والمألوفة. ذلك لأن الطفل خلال السنوات الأولى من عمره يعتمد على الصور والألوان والأصوات. وممّا يجعل هذا الإجراء لازماً، في رأي أوشينسكي، هو أنه يتفق مع النظرية المعرفية التي ترى أن التجربة الحسية تعدّ المصدر الأساسي لخبراتنا الحياتية. وهنا تتجلى نزعة أوشينسكي الحسية في التربية والمعرفة. وقد عبّر عن ذلك بقوله: "إن الصور التي ندركها من العالم الخارجي مباشرة هي، إذن، المواد الوحيدة التي تعمل بها وبوساطتها قدرتنا الذهنية" (المرجع السابق، ج8، 402).

ولكنه حاول فيما بعد أن يتجاوز الحدود الضيقة لتلك النزعة ويبعد صبغة الصورية عن حسيته، فشجع المربين على تعريف الأطفال بالأشياء والموضوعات من مختلف نواحيها، وحثّهم على البحث والكشف عن العلاقات المشتركة والفعلية القائمة بينها. وبهذا كان يعكس فهمه للعقل "كقدرة على رؤية الأشياء في واقعها من كافة النواحي وبكافة العلاقات القائمة فيها" (المرجع السابق، 402).

وفي معرض الحديث عن التعليم يميّز أوشينسكي طورين يمرّ بهما هذا النشاط الاجتماعي الهام. ففي الطور الأول ينصح بضرورة أن يوجه المعلم انتباه التلاميذ نحو المادة أو الظاهرة ليدركوا ما تحتويه من عناصر وما تتسم به من صفات، وليتوصلوا إلى مفهومها العام. ويرى أن هذا الطور يتألف من ثلاثة مستويات. ففي المستوى الأول يقوم الأطفال بإدراك الموضوعات الخارجية تحت إشراف المعلم. وفي المستوى الثاني يحاولون التمييز بين التصورات الناتجة ومقارنتها بعضها ببعض بمساعدة المعلم وتوجيهه. وفي المستوى الثالث يكمل المعلم ما استخلصه تلاميذه ليصل معهم إلى صياغة المفهوم العام.

أما في الطور الثاني فيتم تعميم المفهوم على الموضوعات الأخرى، وترسيخ المعارف المكتسبة بإجراء التدريبات وحلّ المسائل والتمارين التطبيقية المناسبة.

إن مرور أكثر من قرن وربع القرن على نشر مؤلفات أوشينسكي. ولا سيما كتابه "الإنسان كموضوع للتربية" لم يقلل كثيراً من قيمة آرائه، ولم يؤثر في نظرة المربين وعلماء النفس في روسيا وأوكرانيا وبيلاروسيا وغيرها من بلدان الاتحاد السوفيتي سابقاً إلى أهميتها النظرية والعملية.

■■■

القسم السادس
ظهور علم النفس كعلم مستقل في روسيا والاتحاد السوفيتي (سابقاً)

الفصل السابع والثلاثون
علم النفس في روسيا منذ ظهوره كعلم مستقل
حتى قيام الثورة الاشتراكية عام 1917

أشرنا في الصفحات الأولى من هذا الجزء إلى أن روسيا القيصرية لم تكن في وقت من الأوقات بمنأى عمّا يجري على الساحة الفكرية والعلمية العالمية عامة، والأوربية خاصة، بل وكان مفكروها وعلماؤها يشاركون في دفع عجلة التقدم الفكري والعلمي بنفس القدر الذي كانت تشارك فيه على الساحات الأخرى. ومع تطور وسائل الاتصال في العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ارتفع مستوى تلك المشاركة، وازداد حجم التفاعل وتبادل الخبرات بين العلماء الروس وزملائهم في أوربة والولايات المتحدة الأمريكية. فقد أصبح بإمكان كل طرف الاطلاع على ما تقوم به الأطراف الأخرى، وتتبع التصورات والأفكار المستجدة لديها عبر نقلها وترجمتها إلى لغته، أو من خلال لقاءاتهم المباشرة في المؤتمرات والندوات التي شرعوا بتنظيمها في تلك الفترة.

ولا نظن أننا بحاجة إلى القيام بعرض تاريخي مفصّل لتبيان تطور العلاقات بين العلماء من مختلف البلدان، ومن بينها روسيا، في تلك الأعوام التي نتحدث عنها. ويكفي أن نتذكر مع القارئ بعضاً مما جاء في فصول سابقة عن المؤتمرات الدولية الأولى لعلماء النفس والدور الإيجابي الذي قام به العلماء الروس فيها، ومن قبلها مخبر فوندت وتوافد طالبي العلم من الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وفرنسا وبريطانيا واليابان وغيرها عليه. يُضاف إلى هذا عشرات المؤلفات السيكولوجية التي كانت تصدر كلّ عام عن دور النشر مترجمةً من اللغات الانكليزية والفرنسية والألمانية إلى الروسية وبالعكس. ومما لا ريب فيه أن هذه الحقائق التاريخية تبرهن بصورة قاطعة على وجود حركة علمية سيكولوجية نشطة ومتنامية في روسيا القيصرية، وأنه من غير الممكن أن ينظر إلى نشاط

علماء النفس الروس بمعزل عن نشاط زملائهم في بلدان أخرى، وأن علم النفس الروسي هو، بالتالي، جزء لا يتجزأ من علم النفس العالمي. ولقد كان وراء تلك الحركة عدد كبير من الأسماء. فإلى جانب سيجينيف وبافلوف وبختيرف وفاغنر نجد ب.د.اينكو، ف.ف.تشيج، غ.إ.جيلبانوف، إ.رادلوف، غ.ا.روسوليمو، ف.ف.زينكوفسكي، س.ل.فرانك، أ.إ.فيدينسكي، ن.غروت، م.كويسمان، س.س.كورساكوف، أ.إ.لوباتين، ن.أ.لوسكي، ن.ف.ليسغافت وغيرهم. ولعلَّ أهم ما ميّز الحركة السيكولوجية في روسيا خلال عقود ما قبل عام 1917 هو تعدّد الاتجاهات التي كانت تشتمل عليها وتعارض أفكار ممثليها. فقد كانت مظاهر أزمة علم النفس بعد استقلاله واضحة في مواقف علماء النفس الروس مثلما كانت بادية في مواقف علماء النفس الغربيين. وتجسد ذلك في جميع فروع هذا العلم وأقسامه، وبشكل أكثر وضوحاً في ظهور العديد من المدارس السيكولوجية. وحيال هذا الوضع الذي تتناقض فيه المواقف والآراء تارةً، وتتقاطع تارة أخرى، وتتباين فيه حول بعض الأمور، وتتقارب أو تلتقي في بعضها الآخر يجد الباحث الكثير من الصعوبة في إعطاء كل عالم حقه، ووضعه في الموقع الذي يستحقه، وفي تحديد مجموعة أو مدرسة على أساس من المبادئ والأفكار الثابتة التي تميزها عن المجموعات أو المدارس الأخرى.

وإذا ما عدنا إلى المنطلقات الفكرية لعلماء النفس الروس وجدنا أنها متعددة ومتشعبة ومتشابكة. فقد التقت فيه حَدْسية برغسون ووضعية كونت الجديدة، واجتمعت داخل أطرها الواقعية والمثالية والشخصانية والمادية الطبيعية. وكان بعض هؤلاء العلماء يجمع في قاعدته الفكرية والفلسفية بين المادية والمثالية. فتراه يدافع عن فكرة أولوية المادة وأسبقيتها على النفس، وينفي في الوقت ذاته إمكانية دراسة النفس بالطرق والوسائل الموضوعية أو العكس. ومع ذلك فإن بوسعنا أن نميّز ثلاثة اتجاهات رئيسية في علم النفس الروسي منذ نشأته وحتى قيام الثورة الاشتراكية بالاعتماد على آراء العلماء حول مادة علم النفس وطرائق البحث فيه. وهذه الاتجاهات هي:

1-الاتجاه المثالي (التأملي) ويمثله ف.ف.زينكوفسكي وس.ل.فرانك وأ.إ.فيدينسكي، ون.غروت وإ.إ.لابشين، ول.م.لوباتين، ون.أُ.لوسكي.

وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من أولوية الروح أو النفس واستقلاليتها عمّا هو عضوي. ويحاول هؤلاء الدفاع عن منطلقهم هذا بطرح ما أسموه بـ"الطاقة الروحية". فقد وجد غروت أن هذه الطاقة تتمتع بوجود مستقل عن العضوية. فهي

لا تصدر عن الدماغ، كما يظن البعض، وإنما تؤثر فيه وتوجه عمله. يقول غروت: "إن العالم الخارجي لا يقدّم بمثيراته المسوّغ للتفريغ والتحرر على شكل إحساسات وإدراكات ونزوعات وحركات مرتبطة بالطاقة الروحية" (غروت، 1911، 342). ويقول في مكان آخر أيضاً: "ليس بوسع الناس أن يتلقوا محتواهم النفسي من أي جهة كانت إلا من ذواتهم. ذلكم لأنّ العالم الخارجي لا يدخل فينا، وإنّما يهزّنا بمثيراته فقط، وبالتالي فإن هذا المحتوى يولد إمّا من اللاشيء أو من حالات طاقتنا النفسية الكامنة" (غروت، 1889، 48، 49).

إنّ من يقرأ "علم نفس الإدراك" (1879–1880) و"مسألة إصلاح المنطق" (1882) يقف على المبادئ المثالية التي بنى غروت عليها نظريته التي أطلق عليها اسم "الدورة النفسية".

وحسب هذه النظرية فإن النشاط النفسي الذي يقوم به الفرد أثناء تفاعله مع العالم الخارجي لا يبدأ من التأثيرات الخارجية على أعضاء الحس وما ينتج عن ذلك من عمليات عصبية، وإنما من الانطباعات الخارجية التي تتحول إلى انطباعات داخلية تستجر الحركات الداخلية أولاً، ثم الحركات الخارجية ثانياً.

أما غ.جيلبانوف تلميذ غروت وأحد أبرز ممثلي علم النفس الروسي في فترة ما قبل الثورة الاشتراكية فقد أقام آراءه على ثنائية المادة والروح، العضوية والوعي. فالنفس، في تصوره، توجد إلى جانب الجسد وبموازاته. وفي هذا المعنى يقول: "لا توجد بين العمليات الفيزيائية والنفسية أي علاقة سببية" (جيلبانوف، 1896، 141).

وعلى الرغم من التباين الواضح بين منطلق غروت ومنطلق جيلبانوف، فإن التلميذ وأستاذه يتفقان مع غيرهما من أنصار هذا الاتجاه في موقفهم المناهض للمادية. وهذا يدلل على سرعة استجابتهم لدى إحساسهم بالخطر، وقدرتهم على تهميش خلافاتهم أمام المهمات الأساسية. ففي هذه اللحظة يتراجع جيلبانوف عن اعترافه بوجود عمليات فيزيائية بجانب العمليات النفسية عبر نظرته العدائية إلى المادية ووصفه إياها بأنها "أسوأ من أي ميتافيزياء". وتصبح دعوته للتخلص من النظرية المادية إلى ظواهر النفس والبحث عن مبرراتها ومسوغاتها أولى المهمات التي لا يقبل إرجاءها أو التردد في تحملها والاضطلاع بها. وقد عبّر عن هذا الموقف بقوله: "إن معرفة وظائف الدماغ ليست ضرورية للسيكولوجي أبداً كما يفترض الفيزيولوجيون ذلك في كثير من الأحيان. فهي هامة ومفيدة لذاتها، وليس للكشف عن قوانين الحياة النفسية" (المرجع السابق، 146).

وبرز موقفه هذا أيضاً في مناظرات أنصار هذا الاتجاه مع أصحاب الاتجاه المادي حول مسألة الإرادة. وكان غروت أول المتحدثين في تلك المناظرات. فقد ألقى كلمة أمام اجتماع رابطة موسكو لعلماء النفس الذي عقد في نهاية ثمانينيات القرن التاسع عشر. وأهم ما ورد في كلمته هذه، وفي المقالات التي كتبها فيما بعد هو أن الإرادة ليست سوى النشاط الداخلي للطاقة الروحية التي تختزنها الذات، والتي بدونها لا تستطيع أي قوة خارجية أن تؤثر في العضوية. وإن هذه الطاقة هي المصدر الحسي الأعلى والميتافيزيائي لكل ما يشهده العالم من حركات وتغيرات.

ومن المنطلق ذاته تناول فيدينسكي ولوباتين ولوسكي حرية الإرادة، فوجدوا أنها "قوة خلاقة" من نوع خاص، مسؤولة عن توجيه السلوك الإنساني، كما نظر جيلبانوف إليها من الناحية الخلقية، فرأى أن الإنسان يتصرف بحرية حينما يراعي أسبابه الداخلية، وأن "الأنا" هي علة أفعاله وتصرفاته أمام حكم الوعي الذاتي.

ويرى مؤرخو الفكر السيكولوجي الروسي أن هذه التصورات ومعها، بل وقبلها تمسك أصحابها بمواقعهم ومراكزهم الوظيفية هي التي قادت ممثلي هذا الاتجاه إلى اتخاذ مواقف سلبية تجاه الاكتشافات الجديدة في الانتروبولوجيا والفيزيولوجيا وعلم النفس التجريبي. فقد أثارت التفسيرات العلمية الطبيعية التي قدمها العلماء للظواهر النفسية وأنماط السلوك الحيواني لديهم القلق والاستنكار. وهذا ما تجسد في مداخلة أناستازي بمناسبة افتتاح معهد موسكو لعلم النفس، حيث عبرت عن معارضتها الشديدة لكل محاولة تستهدف دراسة الروح، وحكمها على مساعي العلماء في هذا الميدان بالفشل.

2-الاتجاه الطبيعي الذي ارتبط بأسماء لانج ولازورسكي وليسغافت بالإضافة إلى بختيرف وفاغنر. ولقد اتخذ هؤلاء من الوعي موضوعاً لعلم النفس. وذهبوا إلى أن دراسة المشكلات المتصلة بهذا الموضوع ينبغي أن تتم عن طريق الملاحظة الموضوعية والتجربة العلمية. ومن هنا جاء رفضهم للطرائق الأخرى المستخدمة في البحث السيكولوجي، ونقدهم العنيف للاستبطانية.

ويعتبر لانج من أبرز علماء النفس الروس قبل عام 1917. وقد كان أستاذاً في جامعة روسيا الجديدة (أوديسا حالياً). وفي الثمانينيات من القرن التاسع عشر بدأ نشاطه العلمي بدراساته التجريبية التي تناول فيها ظاهرة الانتباه. وعرف في الأوساط العلمية عقب صدور كتابه "علم النفس" عام

.1914

أعلن لانج رفضه للمثالية، ووجد أنها لا تستجيب لمتطلبات المعرفة الموضوعية في مختلف ميادين العلم. فهي، في اعتقاده، عاجزة عن تقديم فهم صحيح لتجليات الوعي بسبب اعتمادها عليها في الاستدلال عن العالم المادي عوض أن ترجع نشأة الوعي إلى العالم المادي وظهور الكائنات الحيّة وتطورها.

ومن منظور الفهم الدارويني لعلاقة الكائنات الحية بالبيئة الخارجية حاول لانج أن يفسر الوعي. فقد قادته دراسته التجريبية إلى صياغة قانون الإدراك بما يجسد المسار النشوئي لتلك الظاهرة النفسية. ووفقاً لهذا القانون تكون الصورة الحسية في البداية عامة وغير متمايزة، وشيئاً فشيئاً تكتسب صفة التحديد والتمايز. كما استخلص من خلال تجاربه نظريته الحركية في الانتباه، والتي تصف الانتباه بأنه استجابة حركية تصدر عن العضوية بهدف تحسين شروط الإدراك. وتحت تأثير أفكار سيجينيف شدّد لانج على أولوية الأفعال الحركية الخارجية وأهميتها في نشوء الأفعال النفسية الداخلية.

ولعلَّ بوسعنا أن ننظر إلى تلك التصورات بوصفها نواة للنظرية التكوينية التي دأب لانج على بلورتها. وقد كرّس كتابه "علم النفس" لعرض تلك النظرية. وتكمن الفكرة القاعدية لها في أن الوعي هو ثمرة تطور الحياة ونتاج تلاؤم الإنسان مع المحيط الخارجي. وهو يقوم بدور حاسم في الصراع من أجل البقاء. ومع أن لانج لم يجد في الوعي الإنساني ما يميزه كثيراً عن النفس الحيوانية، فإنه لم يتفق مع أصحاب النظرة البيولوجية إلى هذه المسألة، واستطاع أن يتخطى الدائرة الضيقة التي وضعوا أنفسهم فيها، حيث وجد أن الإنسان ليس مجرد عضوية تتحكم في علاقتها مع البيئة الخارجية القوانين البيولوجية الآلية، وإنما هو كائن اجتماعي يملك رصيداً تاريخياً يجعل سلوكه أكثر ثراء وتعقيداً. فإذا كان التعاقب الذي يسم الحياة النفسية عند الحيوانات هو نتيجة الوراثة الفيزيولوجية لأنماط عضوية محددة. فإن ثمة عاملاً آخر يُضاف إلى الحياة النفسية عند البشر. ويتمثل هذا العامل في الثقافة الاجتماعية التي تتناقلها الأجيال عن طريق اللغة والمحاكاة والتعليم. وعلى هذا فإن "99% من روح الشخصية الإنسانية هي نتاج التاريخ والبيئة الاجتماعية" (لانج، 1922، 27).

لقد تحدث لانج عن الحياة النفسية كما لو أنها تيار من المشاعر الذاتية يجري في داخلنا ونحس به ونعيه. وإلى جانب ذلك وجد أنها عملية واقعية تتخللها التغيرات التي تنجم عن ردود الأفعال الخارجية الصادرة عن الإنسان باعتبارها

أسلوباً خاصاً في تلاؤم الفرد مع محيطه الخارجي. ومن هنا تجيء دعوته إلى توحيد وجهتي النظر: الموضوعية والذاتية كخطوة لازمة لتكوين تصور موضوعي ومتكامل حول مهمة علم النفس. وقد أطلق هذه الدعوة اعتقاداً منه بأن من غير المشاعر الذاتية لا يملك الفرد أي تصور عن النفس، وأن غياب النظرة الموضوعية إلى الوعي يُفقد علم النفس مسوّغ وجوده كعلم مستقل.

كما وقف الطبيب النفسي لازورسكي موقفاً معارضاً للنزعة التأملية. ويتجلى موقفه هذا بشكل خاص في طريقته الجديدة التي تُعرف بالتجربة الطبيعية. ولقد أقام هذه الطريقة على أساس نظرته الشمولية إلى الشخصية وتكامل سماتها ونشاطها الكلي في المواقف الحياتية من جهة، وعلاقاتها المتبادلة مع الوسط الاجتماعي من جهة ثانية. ولذا فإنها تقتضي من الباحث السيكولوجي والتربوي تتبع الظاهرة النفسية– موضوع الدراسة في المجرى الطبيعي لنشاط الشخصية (اللعب، الدراسة، العمل).

وإذا كانت التجربة الطبيعية قدمت لازورسكي إلى الأوساط العلمية وعرفتهم به، فإن نظريته في الشخصية التي ظهرت طريقته الجديدة في البحث السيكولوجي والتربوي عبرها هي التي قربته أكثر من جمهور المهتمين بقضايا علم النفس وأكسبته شهرة واسعة على مدى سنوات الفترة التي نتحدث عنها.

وجد لازورسكي أن للشخصية مقوِّمين أساسيين، فهي، من الناحية الأولى، تنظيم عصبي ونفسي (ENDOPSYCHO)، ومن الناحية الثانية منظومة من العلاقة التي تربطها بالمحيط الخارجي (ECZOPSYCHO). ولكن هذين المقومين ظلاّ منفصلين ومتعارضين. ولم يتمكن لازورسكي من إيجاد تلك العرى التي تربط بينهما، وتجعل منهما وحدة متكاملة يمدّ كلّ طرف الطرف الآخر بشروط ديمومته وارتقائه. وفي هذه الحالة بقي الجانب العضوي يعمل بصورة مستقلة عن البيئة الخارجية، والجانب الاجتماعي المكتسب ينمو ويتطور بمعزلٍ عن خصائص العضوية. وقد حرفه ذلك عن المدخل الاجتماعي الذي يبرز دور المجتمع في تطور الشخصية، وأوقعه في خطأ النزعة البيولوجية، ممّا قاده إلى تقديم سلسلة من التفسيرات الخاطئة، والتي كان أكثرها فداحة إرجاعه الفروق في السمات النفسية والأوضاع الاجتماعية بين الناس إلى تفاوت مواهبهم الطبيعية (لازورسكي، 1922).

3–الاتجاه الامبيريقي (الخِبْري) الذي يحتل الموقع الوسط (المعتدل) بين الاتجاهين السابقين، حيث تفصله عن أي منهما نفس المسافة التي تفصله

عن الآخر تقريباً. وقد حرص ممثلوه على الاحتفاظ بهذا الموقع قولاً، وسعوا لتجسيده في أعمالهم فعلاً. ومن أبرزهم تشيج وجيلبانوف وروسوليمو وسيكورسكي. فمن منطلق الوضعية الجديدة دافع هؤلاء عن الطرائق المقتبسة عن العلوم الطبيعية، وتحمسوا للأخذ بها واستخدامها في الدراسات السيكولوجية. وبالمقابل فقد تنازل بعضهم عن تقديم تفسيرات فلسفية للوقائع التي كانت الدراسات تفضي إليها. وهذا ما عبّر عنه تشيج بوضوح حين قال: "إنني أفهم علم النفس باعتباره معرفة مهمتها تحديد المادة عن طريق القياس ووصفها بدقة وبساطة قدر الإمكان، وسوف لن أتطرق إلى فلسفة علم النفس، لأن ذلك يدخل بطبيعة الحال ضمن موضوعات بحث الفلاسفة" (تشيج، 1894، 46، 47).

وليس مستبعداً أن تكون غايتهم هي تجنب المواجهة مع أي من الطرفين الآخرين، والظهور بمظهر الحيادي من الصراع بينهما، والموضوعي في الدراسة العلمية.

ولكنَّ رفض أصحاب هذا الاتجاه الدخول في الصراع بين المثاليين والطبيعيين، وابتعادهم عن مواقع الاحتكاك معهم لم يجعلهم في مأمن من هجمات الطرفين. ولعل الملاحظات التي وجهها س.فرانك إليهم هي أولى تلك الهجمات عليهم. فقد أشار فرانك إلى موقفهم من النفس واعترض على قولهم بعدم إمكانية معرفتها. وفي ردّه عليهم استعان بما قاله باسكال من أن "الاستخفاف بالفلسفة هو بحد ذاته فلسفة من نوع خاص". وبالقياس رأى أن إسقاط الروح ونفي قدرة العقل على معرفتها ما هو إلا ضرب من الفلسفة الخاصة بالروح، ذلك لأنَّ مثل هذا الادعاء يتجاوز حدود علم النفس الخبري كعلم طبيعي يتناول قوانين الظواهر الروحية. ثم يخلص إلى القول بأن فلسفة علم النفس كانت موجودة على الدوام، وهي لا تزال واقعاً تحفل به مقدمات كتب علم النفس الخبري وخاتماتها. فنحن نجدها بوضوح في محاكمات مؤلفي تلك الكتب وأحاديثهم عن مهمات علم النفس وطرائقه.

ومهما يكن أمر ردود أصحاب هذا الاتجاه وذرائعهم فإنّ أبرز ما ميّز نشاطهم هو السعي الدؤوب لتوفير أكبر قدر من المعطيات عن طريق التجريب. وهذا ما أثار حفيظة علماء النفس المثاليين واحتجاجهم. وعلى الرغم مما أبداه هؤلاء من مقاومة لحركة التجريب، فإنّ عدداً منهم ألفى نفسه أمام تنامي هذه الحركة، وقرر التعايش معها. ويُعدُّ موقف فيدينسكي مثالاً ساطعاً على ذلك. فقد

خصص هذا العالم القسم الأخير من كتابه "علم النفس" للحديث عن التجربة السيكولوجية ووصف معداتها وأدواتها وكيفية استخدامها رغم أنه كان ينظر إلى التجريب كعمل زائد لا يقدم أي فائدة.

ومن الموقع ذاته سعى جيلبانوف في البداية للنيل من علم النفس التجريبي. وحينما أدرك أنه لم يفلح في مسعاه ركب موجة التجريب، وحاول أن يضع العمل التجريبي في خدمة الفلسفة الميتافيزيائية. وفي هذا المعنى يقول: "إن علم النفس من غير العنصر الميتافيزيائي يفقد نصف بهائه بالنسبة للطلاب" (بتروفسكي، 1967، 29).

وهكذا فالدعوة إلى التجريب لم تكن كافية للحكم على مدى التزام علماء النفس في تلك الفترة بتطوير علمهم وتزويده بالقواعد والتجهيزات اللازمة. كتب أ.بتروفسكي أحد مؤرخي علم النفس السوفيتي يقول: "... إن استخدام التجربة لم يستطع لوحده أن يكون علامة على تقدمية علم النفس التجريبي في ذلك الزمن، وأن يحدد تجانسه" (بتروفسكي، 1967، 29).

ومن نافلة القول أن الدراسات السيكولوجية في روسيا، كما في غيرها من البلدان الغربية بدأت في الثلث الأخير من القرن التاسع عشر. وقد أنشئت لهذا الغرض مخابر خاصة، كان أولها، كما ذكرنا، مخبر كازان الذي أقامه بختيرف عام 1885، أي بعد أن أقام فوندت أول مخبر العالم بنحو ست سنوات وقبل افتتاح أول مخبر في جامعة كمبردج البريطانية بحوالي اثني عشر عاماً.وفي عام 1894 تم نقل مخبر بختيرف إلى مدينة بطرسبورغ. ومع حلول القرن العشرين أقيمت مخابر أخرى عديدة في روسيا. ففي موسكو أنشأ أ.توكارسكي وغ.روسوليمو أول مخبر لدراسة النفس. وفي مدينة خاركوف أقام ب.كافاليفسكي مخبراً يضاهي مخبر بطرسبورغ ومخبر موسكو. وتلاه مخبر أوديسا الذي أنشأه لانج، ومخبر كييف الذي أسسه جيلبانوف، ومخبر بطرسبورغ الذي أقامه لازورسكي ونيجايف.

ولقد استقطبت هذه المخابر عدداً كبيراً من العلماء والباحثين، ودارت فيها مناقشات حادة بين أصحاب الاتجاه المخبري وأصحاب الاتجاهين الآخرين. كما شهدت قاعات المحاضرات داخل كليات ومعاهد علم النفس الروسي عروضاً لآراء ممثلي الاتجاه التأملي– المثالي بشكل خاص. وكان ظهور المخابر السيكولوجية الأولى مرتبطاً بالمؤسسات ذات الصبغة العلمية والتطبيقية، ولا سيما العيادات منها. فلا عجب أن يتناول الباحثون فيها آنذاك المسائل المتعلقة بتوجيه

مظاهر الوعي وسبل تحسينها والارتقاء بها من مثل خصائص تطور الطفل وتربيته وتعليمه وسمات الشخصية وعوامل تكوّنها وتطورها.

وفي عام 1912 توج النشاط السيكولوجي التجريبي في روسيا بافتتاح معهد الدراسات النفسية التابع لجامعة موسكو، والذي أطلق عليه فيما بعد اسم معهد علم النفس العام والتربوي، وألحق بأكاديمية العلوم التربوية في الاتحاد السوفيتي. وقد أقيم بمبادرة من جيلبانوف وعلى نفقة شوكين، أحد كبار التجار في موسكو وقتذاك. وتبع ذلك افتتاح معهد علم النفس العصبي في بطرسبورغ الذي بني على حساب آل آلافوزوف وزيمين، أحد تجار بطرسبورغ، وضمّ المعهدان فرقاً من الباحثين في العديد من فروع علم النفس.

وأما التزايد المستمر في عدد المشتغلين في علم النفس والتربية، وخاصة في الميدان التجريبي، كان من الضروري توفير الوسائل لعرض نتائج عملهم وآرائهم وتبادل الخبرات فيما بينهم. ولذا تمّ تأسيس مجلة تهتم بالدراسات السيكولوجية وشؤون التربية والتعليم. كما تشكلت جمعيات وروابط لعلماء النفس في عدد من المدن الروسية. وعقدت ندوات ومؤتمرات عدة، كان يحضرها ممثلون عن تلك الجمعيات والروابط. فخلال عقد من الزمن (1906–1916) شهدت روسيا خمسة مؤتمرات لعلماء النفس في عموم روسيا[1]. وناقش المندوبون فيها قضايا علم النفس التربوي والتعليم والتربية التجريبية.

ويُضاف إلى ذلك النشاط الخارجي لعلماء النفس الروس. وتأتي مشاركتهم في المؤتمرات الدولية في مقدمة هذا النشاط. وقد قلنا سابقاً أن الوفد الروسي إلى المؤتمر الدولي الأول الذي عقد في باريز عام 1889 كان أكثر عدداً من أي وفد آخر. ولعلّ من أبرز أعضائه بختيرف وتوكارسكي وكورساكوف وغروت ولوباتين. ونذكر هنا بانتخاب سيجينيف كعضو شرف في رئاسة المؤتمر رغم غيابه عنه.

وفي المؤتمر الدولي الثاني الذي عقد في لندن عام 1892 مثّل علم النفس الروسي وفد برئاسة لانج. وقد أسهم هذا العالم بشكل خاص في مناقشات المؤتمر حول أهمية التجريب في علم النفس وتحديد وظائف النفس. وفي المؤتمر الثالث الذي عقد في ميونيخ عام 1896 كان فيدينسكي وكورساكوف وتوكارسكي وتشيج

---

[1] *عقدت هذه المؤتمرات في مدينة بطرسبورغ في الأعوام 1906 و1909 و1910 و1913 و1916. وخصص المؤتمر الأول والثاني لمناقشة قضايا علم النفس التربوي، والثلاثة التالية لمناقشة مسائل التربية التجريبية. وكانت هذه المؤتمرات مسرحاً لصراع حاد بين المثاليين والطبيعيين والخبريين.*

في مقدمة الوفد الروسي. وقد شارك أعضاء هذا الوفد في الجدل الساخن الذي شهده هذا المؤتمر بين أنصار علم النفس الاستبطاني ومعارضيه. كما أسهم علماء النفس في أعمال المؤتمر الرابع الذي عقد في باريز عام 1900 ومناقشاته حول تطوير المناهج التجريبية في علم النفس التكويني والتطبيقي وضرورة تعزيز الروابط بين علم النفس وفيزيولوجيا الأعصاب.

أما في المؤتمر الخامس الذي عقد في روما عام 1905 فكان حضور علم النفس الروسي محدوداً. وقد شهد هذا المؤتمر صراعاً حاداً بين أنصار فوندت من جهة، وأنصار برنتانو من جهة ثانية، وممثلي التحليل النفسي من جهة ثالثة. وتمحور هذا الصراع حول موضوع الوعي. وفي المؤتمر السادس الذي عقد في جنيف عام 1909 شارك ممثلو علم النفس الروسي بفعالية في مناقشة المسائل المطروحة. وضمّ معظمهم صوته إلى الأصوات التي نادت بضرورة توسيع العمل بالمنهج التجريبي والإسراع ببناء الطرائق التي تكفل الوصول إلى هذا الهدف، واستخدام المنهج الرياضي وتقريب علم النفس من العلوم الأخرى، كالطب والفيزيولوجيا والتربية.

■■■

الفصل الثامن والثلاثون
علم النفس الروسي بعيد الثورة الاشتراكية

كان للحرب العالمية الأولى والحرب الأهلية الروسية والحصار الذي فرضته الدول الغربية على روسيا عقب قيام الثورة الاشتراكية فيها عام 1917 الأثر السلبي العميق في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها البلاد خلال سنوات ما بعد الثورة. وعلى صعيد العلم والفكر هاجر العديد من العلماء والمفكرين والأدباء إلى أوربة الغربية والولايات المتحدة الأمريكية بسبب معارضتهم للفكر الاشتراكي وعدائهم للنظام الجديد. بينما بقي الآخرون في بلدهم يواصلون نشاطهم الإبداعي. وقد عبّر بعضهم منذ قيام الثورة عن وقوفه إلى جانبها، وتضامنه مع الشعب، وأعلن عن استعداده للمشاركة في البناء ووضع إمكانياته من أجل خدمة الوطن. ومنهم من حزم أمره ولم يتردد في تأييد الفكر الذي حملته الثورة، والدفاع عنه وترسيخه كأساس لبناء مشروعه العلمي. ولعلَّ الكثرة من علماء النفس الشباب آمنت بهذا الفكر معتبرةً إياه سبيل علم النفس للخروج من أزمته.

وعلى الرغم من أوضاع روسيا الاقتصادية الصعبة خلال السنوات التي أعقبت الثورة، فإنَّ عدد العاملين في علم النفس هناك كان يتزايد باضطراد. فإلى جانب العلماء الذين ينتمون إلى الجيل القديم أمثال ايفانوفسكي وجيلبانوف وم.روبنشتين وروسوليمو وفاغنر ونيجايف ولانج التحق بمؤسسات علم النفس عدد كبير من الشباب المتحمس أمثال ب.ب. بلونسكي ون.ف. دوبرينين وب.أ.روديك وك.ن.كارنيلوف ون.د.ليفيتوف ون.أ.رينيكوف وأ.أ.سميرنوف وف.إ.سميرنوف وب.أ.شيفاريف وغ.أ.فورتوناتوف ون.ب. فيرسنز في موسكو، وب.أُ.إفروسي وم.ي.باسوف وأ.ب.بولتونوف وف.إ.مياسيشيف في بطرسبورغ ود.ن.اوزنادزي في

تبيليسي (عاصمة جورجيا) ول.س.فيغوتسكي في خاركوف وموسكو. وقد كرس هؤلاء جهودهم لإقامة علم النفس على مبادئ الفلسفة الماركسية.

وما يثير الانتباه لدى متابعة نشاط الجيل الجديد من علماء النفس الروس هو ارتباط فكر غالبية ممثليه بالاتجاه الطبيعي وعداؤها الشديد للذاتية والمثالية. وليس من المستبعد أن يكون المناخ العلمي الذي طغت عليه أعمال بافلوف وإختومسكي وفاغنر، وضعفت فيه أصوات المثاليين بعد هجرة أعداد كبيرة منهم هو السبب الأساسي في تنامي هذه النزعة وانتشارها في المراكز العلمية السيكولوجية. يضاف إلى هذا استقطاب الفلسفة الماركسية لجزء هام من شريحة المثقفين الروس.

ويعتبر بافل بتروفيتش بلونسكي (1884–1941) أول من دعا إلى إقامة علم النفس على أسس الفلسفة الماركسية. ففي كتابه "إصلاح العلم" الصادر عام 1920 أعرب عن خيبة أمله من النظريات التي تدرس في الجامعات والمعاهد الروسية. ووصف علم النفس آنذاك بأنه بعيد عن العلمية، ولذا فهو بحاجة إلى إصلاح جذري. ومما أورده في هذا الكتاب حول علم النفس قوله: "لقد تبين أن علم النفس الجامعي التقليدي ليس هو ما كنت أتوق إليه مطلقاً. إنني كنت أود أن يعلمني علم النفس كيف أميز طبع الناس وسلوكهم. بيد أني لم أكن أعلم حينها أن أي مجتمع استغلالي يعاني من علم نفس كهذا، ذلك لأنه ليس من مصلحته أن يكون طبع أو سلوك المستغلين مفهومين من قبل الجميع" (بلونسكي، 1961، 38). وعلى هذه الخلفية قرر بلونسكي أن يسهم في عملية إصلاح علم النفس. ووجد أن أداء هذه المهمة يحتم عليه أن يبدأ بتحديد مادة علم النفس ومنهجه. وفيما يتعلق بالمسألة الأولى مادة علم النفس) فقد ارتأى أن يهتم علم النفس بدراسة سلوك الكائنات الحية. وبهذا المعنى يقول: "إنه (علم النفس– ب.ع.) يدرس حركات وتصرفات الكائن الحي وسلوكه بوجه عام في ارتباطاتها الوظيفية بالشروط المختلفة" (المرجع السابق، 34).

إن نظرة بلونسكي إلى مادة علم النفس تجعله قريباً من علم النفس الموضوعي أو علم الانعكاس النفسي والنظرية الانعكاسية. ولكنه مع ذلك حاول أن يتجاوز هذا الموقع بإضافة البعد الاجتماعي للسلوك البشري. فالإنسان، عنده،

كـائن اجتمـاعي، ومـن غيـر الممكـن تصـوره خـارج المجتمـع. وسـلوكه يخضـع للتـأثيرات الاجتماعيـة والاقتصـادية، ويتـأثر بهـا. ولمـا كانـت الأحـوال الاجتماعيـة والأوضـاع الاقتصـادية متغيرة بشكل دائم ومستمر، فإن سلوكه يتغير تبعاً لذلك. يقـول: "إنّ سـلوك الإنسـان ظـاهرة متغيـرة. ومهمـة السـيكولوجيا العمليـة تكمـن فـي الوقـوف علـى كيفيـة تغيّـر السـلوك الإنسـاني وارتباطـه وبمـاذا وكيـف يُشـترط" (بلونسكي، 1921، 12).

اعتقد بلونسكي أن إصلاح علم النفس وتحويله إلى علم بالفعل أمر يقتضي إقامة علاقات وثيقة وراسخة بينه وبين علوم الطبيعة. فالفيزيوكيمياء والفيزيولوجيا تمدانه بمعرفة أساسيات السلوك وآلياته. ودراسة الانعكاسات الشرطية يسهل عليه فهم السلوك ويكشف عن مظاهره المتعددة ومستوياته المتفاوتة عند الإنسان والحيوانات.

ولعلنا نقف في أعمال بلونسكي اللاحقة، كما هو الشأن عند غيره من العلماء على ذلك المسعى الجدي لاستثمار معطيات العلوم الطبيعية وتوظيفها في خدمة علم النفس. فقد صدرت خلال سنوات ما بعد الثورة أعمال كثيرة حملت لعلم النفس خبرة وتجارب أبرز علماء الطبيعة. ويأتي كتابا أ.ن.سيفيرتسوف "المبادئ الفيزيائية والكيميائية للنشاط العصبي العالي" و"النشوء والنفس" اللذان نشرا عام 1922، ومؤلّف بافلوف المعروف "عشرون عاماً من الدراسة الموضوعية للنشاط العصبي العالي (السلوك) عند الحيوانات" الذي نشر عام 1923، وكتاب فاغنر "البيوسيكولوجيا والعلوم المجاورة" (1923)، وكتاب إختومسكي "السيطرة كمبدأ فعّال في عمل المراكز العصبية" (1923) في مقدمة تلك الأعمال.

ويتضمن كتابا سيفيرتسوف محاولة لتعميم النظرية النشوئية على ظواهر النفس بهدف إبراز دور النفس ليس في حياة الحيوان بمفرده فحسب، وإنما في عملية نشوئها وتحولها عبر مختلف أشكال تكيف العضوية مع البيئة الخارجية. وقد استنتج المؤلف في نهاية التحليل أن قدرة الكائن الحي على التكيف تتجلى في تغيير سلوكه دون أن يطرأ أي تغيير مقابل في عضويته. ووجد أن هذا التكيف عن طريق تغيّر السلوك دون العضوية عرف طريقين رئيسيين في مملكة الحيوان. فعلى مستوى المفصليات ارتقت التغيرات الموروثة وبلغت الأفعال الغريزية عند أرقى ممثليها (البعوض) درجة من التعقيد أصبحت

معها قادرة على التكيف مع شروط الحياة ومتطلباتها. إلا أن ذلك الجهاز المعقد من النشاط الغريزي كان مباشراً إلى حدّ بعيد، الأمر الذي يفسره انعدام قدرة هذا الكائن الحي على التكيف مع التغيرات السريعة التي تحدث في العالم الخارجي.

إن القدرة على التكيف مع التغيرات السريعة والمستمرة هي سمة المستوى الأعلى من الكائنات الحية. ففي هذا المستوى يلاحظ تراجع النشاط الغريزي وظهور التغيرات الفردية (المكتسبة) وما يصاحبها من مرونة في العضوية. وقد اعتقد سيفيرتسوف أن تلك التغيرات الفردية في السلوك تنشأ على قاعدة القدرة الغريزية على التكيف. وأنها واصلت تقدمها وتطورها إلى أن بلغت أعلى درجاتها عند الإنسان. فالإنسان هو الكائن الأقدر على التكيف مع كافة شروط وجوده، بل وعلى إيجاد بيئة ثرية مصطنعة، أي على إنتاج الثقافة وصنع الحضارة. ومن الناحية البيولوجية فإنه ليس ثمة كائن يملك قدرة هائلة على التكيف وحظاً وافراً من البقاء في الصراع من أجل الوجود مثلما هو الشأن بالنسبة للإنسان.

ومن هذا المنظور أيضاً حدد فاغنر مسار الدراسة السيكولوجية العلمية ووجهتها. فتبعاً للأفكار النشوئية رأى أن من الضروري أن تتجه هذه الدراسة من البسيط إلى المعقد، وأن تبدأ بالحيوانات الدنيا، ثم تتناول الحيوانات العليا قبل أن تصل إلى الإنسان وتتوقف عنده.

لقد أسهمت أعمال سيفيرتسوف وفاغنر في تخطي صعوبات البحث عن أسس مادية وموضوعية لمعالجة مشكلات النفس وتطورها ودورها في حياة الكائن الحي. غير أنها وبسبب طابعها الجدلي العفوي عجزت عن المشاركة في وضع مقدمات النظرية العلمية في تطور النفس البشرية. صحيح أن فاغنر وضع علم النفس البشري في مصاف العلوم البيولوجية، ولكنه وقف دون الرؤية العلمية للإنسان باعتباره نتاج التاريخ وليس البيولوجيا. ويعني ذلك أنه وسيفيرتسوف وغيره من ممثلي الاتجاه الطبيعي في علم النفس كانوا أسرى التصورات البيولوجية. ولم يتمكنوا من تتبع الطريق الذي ربط بيولوجية الإنسان بجوهره الاجتماعي والتاريخي.

وفي الطرف المقابل كان جيلبانوف في تلك السنوات يواصل دفاعه عن

الفكر الكانتي الجديد تحت شعار تصحيح الفهم الخاطئ للماركسية وتطوير مبادئها تارة، وضرورة الاعتماد على التجريب السيكولوجي والالتزام بما يسفر عنه هذا النشاط من نتائج تارة ثانية. ولقد اتخذ موقفه من تعاليم الماركسية طابع الانتقائية. وكان هذا يتجلى على وجه الخصوص لدى مقاربته المادية الجدلية وأفكار بعض علماء الطبيعة ممن عرفوا بتفسيراتهم المثالية من مثل فيدينسكي. ولعل هدفه من وراء ذلك هو فصل الجدلية والمادية بعضهما عن بعض. ولإخفاء هذا الهدف أعلن عن استعداده للدفاع عن ماركس وانغلز وحماية أفكارهما من مخاطر سوء فهمها وتشويهها.

ومن واقع انتمائه الفكري كان جيلبانوف يشدد على ضرورة أن يكون علم النفس علماً خبرياً (امبيريقيا) خالصاً ومتحرراً من كل فلسفة (جيلبانوف، 1926، 12). وقد أرجع النقاد والمؤرخون دعوته "التحررية" هذه إلى معاداته للفلسفة التي كان الجدل وقتها حامياً بين أنصارها والمناهضين لها حول إدخالها إلى مجال علم النفس.

وبعد الجدل الذي أثاره جيلبانوف حول دور الفلسفة في علم النفس وإصراره على عدم إقحام علم النفس في المناظرات الفلسفية ودفاعه عن حياده يتراجع عن هذا الموقف ويتحدث عن أواصر التعاون بين الفلسفة وعلم النفس وأهمية الاعتماد على الفكر الفلسفي في إصلاح علم النفس وتطويره. كتب يقول: "لقد فهمت على الدوام أن الفلسفة هي مصدر المقدمات بالنسبة لعلم النفس" (المرجع السابق، 15). وإذا وضعنا احتمال تناقض جيلبانوف مع نفسه جانباً، فإننا نعرف دون عناء يذكر تلك الفلسفة التي نادى بإبعاد علم النفس عنها، وتلك التي لم يكن بمقدوره الاستغناء عنها في وضع مقدماته ومنطلقاته.

وقد تصدى قسطنطين نيكولايفتيش كارنيلوف (1879–1957) لأطروحات جيلبانوف المثالية المبطنة من خلال كتاباته ومداخلاته في المؤتمرات والندوات. ففي كلمته "علم النفس المعاصر والماركسية" التي ألقاها في المؤتمر الأول للسيكونيرولوجيا[1] أبرز الجوهر المادي للوعي. وذهب إلى أن العمليات النفسية

---

[1] *عقد هذا المؤتمر بين العاشر والخامس عشر من كانون الثاني (يناير) عام 1923، وحضره علماء نفس (جيلبانوف) وأطباء نفسيون (ف.أ.غيلياروفسكي) وبيدالوجيون (ن.أ.رينيكوف) وعلماء أعصاب (ل.س.مينور) وعلماء فيزيولوجيا الجهاز العصبي (ب.ب.لازاريف) وعلماء فيزيولوجيا العمل (غ.خ.كيكجينيف) وعلماء نفس الجريمة (س.ف.بوزنيشيف)، ورأس لجنته التنظيمية أ.ب.نيجايف.*

ليست سوى خاصية المادة التي بلغت مستوى رفيعاً من التنظيم. ومن منطلقه هذا دعا إلى استخدام مناهج وطرائق في علم النفس مبنية على المادية الجدلية، مشيراً إلى أن هذا العلم ينبغي أن يتجاوز بحدوده إطار علم النفس الفردي ويشمل علم النفس الاجتماعي القائم على النظرية المادية التاريخية.

ومن خلال منطلق كارنيلوف ومطاليبه يخيل للقارئ أنه أمام محاولة جادة لإقامة علم نفس جديد على أسس الماركسية، ويتكون لديه انطباع بأن صاحبها استطاع أن يمسك بالخيوط اللازمة للنسيج النظري السيكولوجي الماركسي الكامل. إلا أن الأمر في الحقيقة ليس كذلك. فكارنيلوف لم يقدم من الوجهة التي دعانا لننظر عبرها إلى موضوعات اهتمامنا تفسيراً صحيحاً. وكان فهمه للنفس فهماً آلياً. وحين نتتبع رأيه في الظواهر النفسية من خلال كلمته، فإننا نسمع ما كان يردده الماديون الفرنسيون قبل قرنين من الزمن. وما يقوله الآن ليس سوى تكرار لما قاله من قبل، حيث يرى أن النفس ما هي إلا عمليات من النوع الطاقي المحض، وأن علم النفس ليس أكثر من جزء من الفيزياء، لأن ما ندعوه بالعمليات النفسية لا يتعدى كونه نوعاً خاصاً من الطاقة الفيزيائية.

وقد أحس كارنيلوف بقصور فهمه للمادية، فسعى إلى تطويره والارتقاء به إلى مستوى يجعله قادراً على معالجة مسألة الوعي في ضوء النظرية اللينينية في الانعكاس. ولكنه لم يفلح في ذلك. وظل حواره مع دعاة إصلاح علم النفس على أسس الفلسفة الماركسية قائماً وصراعه مع المثاليين حاداً.

وهذا ما برز بوضوح أثناء المؤتمر الثاني للسيكونيرولوجيا الذي عقد في موسكو بين 3 و10 كانون الثاني (يناير) عام 1924، وشارك فيه أكثر من 1000 عالم وباحث من ميادين علم النفس وعلم الأعصاب والفيزيولوجيا. فقد انتقد في كلمته أمام المؤتمر المنهج الاستبطاني مبرزاً عيوبه ونقائصه. وتحدث بشيء من التفصيل عن المنهج الجدلي البديل مبيناً مزاياه، ومشدداً على أهمية استخدامه في علم النفس معتبراً إياه الطريق الوحيد الذي يكفل لهذا العلم خروجه من المأزق الذي وصل إليه. وفي هذا السياق وجد أن على علم النفس أن يأخذ بهذا المنهج كما أخذ به علم الأحياء وعلم الاجتماع المتاخمان له.

ومن نافلة القول أن كلمات كارنيلوف لم تكن موجهة ضد جيلبانوف فقط، بل وضد جميع أصحاب الأطروحات المثالية التي شكلت تياراً قوياً داخل المؤتمر.

ويأتي أ.ب.نيجايف إلى جانب جيلبانوف في مقدمة هؤلاء. فقد أشار هذا العالم إلى الأهمية القصوى التي تكتسيها الخبرية، ورفض في الوقت ذاته كلّ مسعى للاستعانة بمبادئ الفلسفة. وهو الأمر الذي رفضته الأكثرية الساحقة من المؤتمرين، والتي وقفت بجانب كارنيلوف معتبرةً ما ورد في كلمته "حول المنهج الجدلي في علم النفس" خطوة هامة على الطريق الصحيح لإقامة علم النفس على أسس الماركسية. ولما كان فهم كارنيلوف لقوانين الجدل وتطبيقاتها على ظواهر النفس خاطئاً، فإن المساندة التي لقيها من قبل أعضاء المؤتمر كانت عاطفية وعفوية أكثر منها عقلانية وموضوعية. فمن الواضح أن هذه المساندة لم تكن مسوغة إلا بالرغبة في التخلص من الاتجاه المثالي والتأملي الذي كان يتقهقر أمام نجاحات "علم النفس الموضوعي" أو "علم النفس الانعكاسي".

ولقد أسهمت أعمال هذا المؤتمر ومواقف المشاركين فيه بقسط وافر من تلك النجاحات. وتعدّ تصورات كارنيلوف عن نشاط النفس وطرائق دراسته وما لقيته من استحسان من لدن معظم أعضاء المؤتمر إحدى العلامات الإيجابية التي استطاع بختيرف أن يوظفها لمصلحة نظريته الانعكاسية.

ويبدو جلياً لمن يدرس حالة علم النفس في روسيا السوفيتية أن ضعف التيارات السيكولوجية، وقصور الاجتهادات الرامية إلى إقامة علم نفس جديد على أسس المادية الجدلية والتاريخية كان سبباً هاماً في انتشار علم النفس الانعكاسي، وزيادة تأثيره في الحركة العلمية السيكولوجية خلال تلك الأعوام. وقد اعترف كثير من الباحثين بهذا التأثير. ففي عام 1928 كتب أ.غيرفر يقول: "استرعى علم النفس الانعكاسي اهتماماً فائقاً. وفي الوقت الراهن تستخدم المناهج الانعكاسية في كل مكان، حيثما يستدعي الأمر دراسة الشخصية الإنسانية، في عيادات الطب النفسي (علم النفس الانعكاسي الباثولوجي) وفي المؤسسات التعليمية والمدارس (علم النفس الانعكاسي التربوي)، وفي المصانع والمعامل (علم النفس الانعكاسي المهني). ولقد احتل علم النفس الانعكاسي في المؤسسات التعليمية العليا موقعاً مستقلاً كمادة علمية قائمة بذاتها" (غيرفر، 1928، 13).

بيد أن هذا النجاح الذي أحرزه علم النفس الانعكاسي لم يخفف من حدّة أزمة علم النفس في روسيا. واستمر الصراع في تلك الفترة التي امتدت حتى أواسط الثلاثينيّات بين أنصار هذا الاتجاه من جهة، ودعاة الماركسية من جهة ثانية،

وممثلي بعض النظريات الغربية من جهة ثالثة.

■■■

الفصل التاسع والثلاثون
علم النفس في روسيا السوفيتية
منذ أواسط العقد الثالث حتى بداية العقد الرابع

قلنا في الفصل السابق أن علم النفس الانعكاسي تمكن خلال العقد الثالث من القرن العشرين، وفي مجرى الصراع من أجل تجاوز أزمة علم النفس العالمية والمحلية، أن يستقطب عدداً من الأنصار والمؤيدين ممن كانت تستهويهم المنطلقات المادية (العضوية) التي بنى في ضوئها بختيرف وأتباعه تصوراتهم حول السلوك البشري والحيواني. ولقد غدا هذا الاتجاه حتى وفاة زعيمه عام 1927 أقوى الاتجاهات السيكولوجية في روسيا. ومع ذلك فإنه لم يكن بمقدوره أن يحسم الصراع الدائر بين الاتجاهات والتيارات المختلفة لصالحه، بل ولم يستطع أن يصمد طويلاً أمام انتقادات معارضيه من ممثلي علم النفس الذاتي والفلسفة المثالية من ناحية، وذوي النزعة المادية من الناحية الأخرى.

ولعلَّ أهم ما أخذه الفريق الأول على علم النفس الانعكاسي هو معارضته الاستبطان واستخدامه الطريقة الموضوعية في دراسة الخصائص النفسية للإنسان والحيوانات. وفي هذا الصدد يجد أ.شربيني، أحد أتباع علم النفس الذاتي، أنه من المستحيل أن نتصور وجود علم نفس من غير الملاحظة الذاتية.

بينما تركزت انتقادات الفريق الثاني حول نفي الانعكاسية للوعي. ويُعدُّ ل.س. فيغوتسكي من ابرز المتحمسين لموضوعة الوعي في علم النفس، وأحد الذين تصدوا للمادية الآلية التي طبعت علم النفس الانعكاسي. ففي مقاله تحت عنوان "الوعي بوصفه مشكلة علم نفس السلوك" حاول التدليل على وجود الوعي وأهميته بالنسبة للنشاط الإنساني مستعيناً بمقطع من أعمال ماركس يتضمن مقارنة عمل النحل بنشاط الإنسان تنتهي باستنتاج يبرز تفوق الإنسان على أكثر الحيوانات دقة وتنظيماً بفضل وعيه الذي يمكنه من برمجة أفعاله والتخطيط لها

قبل الشروع بتنفيذها. ويلاحظ كثير من علماء النفس السوفيت أن مقال فيغوتسكي المذكور هو أول عمل سيكولوجي يقدم فهماً سليماً للوعي من وجهة النظر الماركسية. ولكنهم يشيرون في الوقت ذاته إلى مواطن الضعف في هذا الفهم مما يعكس في تقديرهم مرحلة ما قبل النضج التي ميزت آراء فيغوتسكي ومواقفه المبكرة. وقد تجلى ذلك في ابتعاده بنظرته إلى الجانب المعرفي من الوعي عن القواعد الماركسية واقترابه من استبطانية جيمس وسلوكية واتسون ولاشلي. حيث وجد أن الوعي هو انعكاس الانعكاسات وليس صورة ذاتية عن العالم الخارجي تتشكل لدى الفرد أثناء تفاعله معه.

وزيادة على ما سبق فإن علم النفس الانعكاسي كان عرضه لانتقادات جيلبانوف التي ركزت على ازدواجية بختيرف واعتقاده بإمكانية الجمع بين علم النفس الانعكاسي وعلم النفس الذاتي. فقد دعا بختيرف في أعماله الأخيرة إلى دراسة الخصائص الخارجية للأفعال (الإيماءات، الأصوات، الكلام..) في ارتباطها الوثيق بالظواهر الداخلية التي يكشفها الإنسان في ذاته عن طريق الاستبطان. وبذا يكون قد أحدث في نظريته ثغرة جديدة استطاع جيلبانوف النفوذ عبرها ليردد بزهو المنتصر ما كان يقوله دوماً من أن الاستبطان هو السبيل الرئيسي لعلم النفس، وليثبت أن علم الانعكاس عند بختيرف لا يختلف عن النظريات السابقة إلا في محاولته إرجاع جميع مظاهر الحياة النفسية إلى الانعكاسات.

وعلى هذا النحو تواصلت الانتقادات وتعاظم تأثيرها، ولا سيما بعد وفاة بختيرف وانقسام أتباعه، فألفى المدافعون عن حركة الانعكاس أنفسهم في موقف حرج ومعقد، فقد كان عليهم أن يردوا على معارضيهم، ويواجهوا حالة التشرذم التي آلوا إليها في آن معاً. وفي هذه الأثناء ظهرت جماعة منهم ممن أدركوا عيوب نظريتهم ونقائصها. فنادى أفرادها بإعادة النظر في منطلقاتها وبنائها من جديد. بينما آثرت جماعة أخرى المضي في نفس الطريق الذي رسمه بختيرف، بل ونفت إمكانية دراسة العمليات النفسية دراسة موضوعية غير عابئة بأهمية معرفة ذلك بالنسبة لعلم النفس.

ويضاف إلى ما ذكر من أسباب ضعف حركة الانعكاس وانقسامها أن مدرسة بختيرف لم تكن الوحيدة في روسيا. فإلى جانبها ظهرت تعاليم بعض أتباع بافلوف أمثال ف.ف.سافيج وأ.غ.ايفانوف- سمولينسكي وأ.ك.لينتس وا.أ.أرياموف. وقد وجد هؤلاء أن العلوم الطبيعية هي المجال الأنسب والخلفية الأصلح لدراسة السلوك. وهذا ما عبّر عنه لينتس في إجابته على سؤال حول

المجال الذي ينبغي البحث فيه عن القوانين التي تفسر أفعالنا وتصرفاتنا، حيث قال: "بما أن سلوك الإنسان هو مجموعة الاستجابات على العالم الخارجي، فإنه يخضع بكليته للقوانين الطبيعية العامة التي تدرسها علوم الطبيعة" (لينتس، 1922، العددان 6 و7، 19).

والواقع أنه لم يتوفر لدى لينتس القدر الكافي من الجرأة ليدخل في تفاصيل المشكلة المطروحة ويبحث عن حلّ لها. وكان موقفه من العلاقة بين الجملة العصبية والعمليات النفسية موقفاً لا أدرياً.. فقد رأى أن الأخذ بأي من الآراء أو الحلول التي اقترحها السابقون لحلّ هذه المشكلة لا يقوم على أساس منطقي سليم. ولهذا نجده يرفض فرضية موازاة العمليات الفيزيولوجية والنفسية، والفرضية التي تعترف بأن هذه العمليات وتلك تؤلف جانبين لعملية واحدة. كما يرفض الفرضية التي تقول بوجود علاقة وثيقة ومتبادلة بين هذين النوعين من العمليات. وفي هذا السياق يقول: "إننا في جميع هذه الحالات من غير تمييز نعتمد على وضع علمي غير معلل، وليس بوسعه أن يكون منطلقاً لإنشاء نظرية دقيقة حول سلوك الإنسان" (المرجع السابق،9).

وعلى نفس المنوال بنى سافيج موقفه من المشكلة المطروحة. فقد خصص الفصول الأولى من كتابه "أسس السلوك الإنساني: تحليل سلوك الإنسان من وجهة نظر فيزيولوجيا الجملة العصبية المركزية والإفرازات الداخلية" لعرض نظرية بافلوف ودور النشاط الهرموني في تنظيم النشاط العصبي العالي. وكان غرضه من ذلك هو إبراز دور الغرائز في نشأة وتطور السلوك الحيواني والإنساني. ومن هذا المنطلق فإنه لم يجد ما يميز سلوك الإنسان عن سلوك الحيوان ما دامت الإفرازات الداخلية هي المسؤولة عن تنظيم علاقات كلّ منهما بالعالم الخارجي. ولقد عبّر عن ذلك بكل وضوح فقال: "الإنسان غوريللا مسلحة برشاش" و"إذا كانت تصرفاتنا تنبع من الغرائز، وكانت كيمياء الدم تقرر الدور المهيمن لغريزة ما في وقت معين، فإننا لا نرى أي ميزة يمتاز بها الإنسان عن الحيوان. إن لدى الحيوان نفس ما لدى الإنسان تماماً" (سافيج، 1924، 121). وإذا كان ثمة فرق بينهما فإن سافيج يرجعه إلى قلة الارتباطات الشرطية عند الحيوان مقابل كثرتها عند الإنسان، أو إلى قربها من الارتباطات غير الشرطية.

وهكذا ينفي سافيج وجود الوعي ويغفل الشروط الاجتماعية ودورها في تكوّن سلوك الفرد. فالشخصية لا تحمل الوعي، إذ من أين يتشكل هذا الوعي والإنسان، كغيره من الحيوانات، ظاهرة طبيعية لا تخضع إلا لتأثيرات الوسط الطبيعي؟

ولعلَّ من المنطقي أن تلقى تعاليم هذا التيار في ظل الصراع الفكري المحتدم ما لقيته النظرية الانعكاسية من معارضة عنيفة، خاصة وأنَّ ممثليه حاولوا استغلال سمعة بافلوف ونظريته في النشاط العصبي العالي لتمرير انعكاسيتهم المبتذلة. وقد ركزت المعارضة هنا على إظهار حدود علاقة الانعكاسيين بنظرية بافلوف، وإبراز ما قدمته هذه النظرية من خدمات لعلم النفس. وفي هذا الإطار هاجم ب.فينغرت بشدة محاولات الانعكاسيين لإقامة علم النفس على قاعدة التعاليم البافلوفية. وبيّن هشاشة تلك المحاولات، مشيراً إلى براءة نظرية الانعكاسات غير الشرطية منها.

ومن هذا الموقع أيضاً تحدث كارنيلوف عن أهمية فيزيولوجيا النشاط العصبي العالي واعتبرها "المعين القريب الذي يكشف عن ذلك المجال الهام بالنسبة للسيكولوجي، ألا وهو آليات الفيزيولوجية" (كارنيلوف، 1927، العددان 10 و11).

ووقف علماء الفيزيولوجيا موقفاً مماثلاً من القضية المطروحة. وقد عبروا عن هذا الموقف في كلماتهم ومداخلاتهم أمام المؤتمر الأول لعموم الاتحاد السوفيتي الذي عقد في لينغراد عام 1930[1]. ولعلنا نجد فيما قاله العالم الفيزيولوجي ل.ن.فيدوروف في إحدى جلسات هذا المؤتمر ما يمثل المنحى العام لآراء زملائه وتصوراتهم، حيث نوّه بالمكانة العلمية التي تحتلها أعمال بافلوف والأهمية الاستثنائية التي يكتسيها منهج الانعكاسات غير الشرطية على صعيد دراسة النشاط العصبي العالي. وكشف عن أخطاء الانعكاسيين في سياق حديثه عن مناهج البحث السيكولوجي. وقد نصح في هذا الصدد بضرورة تنويع تلك المناهج، فالمناهج الفيزيولوجية وحدها، في رأيه، لا تكفي لدراسة السلوك البشري، ذلك لأن هذا السلوك هو أعمّ وأشمل من أن يخضع لقوانين الفيزيولوجيا دون سواها.

ولئن كانت المناهج والقوانين الفيزيولوجية قاصرة عن الإحاطة بجميع جوانب النشاط النفسي، حسب اعتقاد فيدوروف، فإن الانعكاسية بأنواعها المختلفة وألوانها المتعددة لا تغطي إلا جزءاً من علم النفس الروسي في عشرينيات هذا القرن، والسنوات الأخيرة منها على وجه الخصوص. فإلى جانب الانعكاسية واصل علم النفس الخِبْري بزعامة جيلبانوف ونيجايف وبورتوغالوف نشاطه رغم الانتقادات التي

---

[1] *ناقش هذا المؤتمر القضايا المتعلقة بسلوك الإنسان وطرائق دراسته. وفيه تعرض الاتجاه الانعكاسي إلى هجوم عنيف من قبل أطراف متعددة.*

كانت توجه إليه من مختلف الاتجاهات. واستمر في فهمه الثنائي لعلاقة النفس والعضوية وتأكيده على دراسة الشعور الداخلي باعتباره موضوعاً لعلم النفس ودفاعه عن منهج الاستبطان.

وفي تلك السنوات يعود علم النفس التأملي الميتافيزيائي من جديد مرتدياً ثوب التحليل النفسي. وراح أنصاره يدعون إلى التعاليم الفرويدية بفيض من الحماس، يحفزهم في ذلك النجاح الذي أحرزه فرويد وأتباعه والصدى الإيجابي الواسع الذي لقيته أعمالهم في كثير من دول العالم. زد على هذا أن تلك الأعمال لم تكن قد انتشرت بعْدُ في روسيا بنفس الدرجة التي عرفتها أوربة الغربية والولايات المتحدة الأمريكية. وعليه فإن أحداً لم يكن قد حدّد موقفه من التحليل النفسي بصورة نهائية. وقد تداعى هؤلاء وأسسوا جمعية تابعة للرابطة الدولية للتحليل النفسي، ضمّت خلايا عديدة توزعت على عدة مدن روسية منها موسكو ولينغراد وكازان. وكان إ.إ.إرماكوف أول رئيس لهذه الجمعية.

ومع بداية عام 1923 ظهرت سلسلة من المقالات تدعو بمجملها إلى إصلاح علم النفس على أساس الجمع بين الماركسية والفرويدية. ففي مقال تحت عنوان "مشكلات علم النفس والنظرية المادية التاريخية" عرض م.ريسنر مبادئ التحليل النفسي ونصح بالاعتماد عليها في حل مشكلات علم النفس، معتبراً ذلك أفضل التدابير التي تستجيب لمقتضيات المادية التاريخية. وفي مقال آخر له نشر عام 1924 تحت عنوان "فرويد ومدرسته والدين" عقد مقارنة بين المنهج الماركسي في علم الاجتماع ومنهج فرويد التحليلي. وقد خلص من خلالها إلى وجود قواسم مشتركة بين المنهجين، ووجد أن قيمة مراعاتها والأخذ بها تتبدى بصورة جلية في ميدان علم النفس الاجتماعي. كما تحدث أ.زالكيند في مقاله "الفرويدية والماركسية" عن المنهجين التحليلي (الفرويدي) والجدلي. ودعا إلى توحيدهما. وحذا ب.بيجوفسكي حذو زميليه، فذهب إلى أن مهمة علم النفس الأولى تكمن في دراسة وتحليل منطلقات التحليل النفسي واستنتاجاته في ضوء المادية الجدلية.

ومضى الفيلسوف أ.فارياش إلى أبعد من ذلك في هذا السبيل، حيث نادى في مقاله "الفرويدية ونقدها من وجهة نظر الماركسية" المنشور عام 1926 بتوحيد الماركسية والفرويدية واقترح أن يكون المحلل النفسي طبيباً مختصاً وماركسياً متمكناً في نفس الوقت، لأن في ذلك ضمانة لحسن سير عملية التحليل وسلامة نتائجها.

لقد زعم الفرويديون أن دعوتهم هذه إنما تستمد مقوماتها من موقف ماركس من القوى المحركة للنفس الإنسانية واعترافه بأنها غير معروفة. ولكن المدافعين عن الاتجاه الماركسي رفضوا هذا الزعم ورأوا أن أصحابه لم يدركوا ما عناه ماركس بمفهوم اللاوعي أو اللاشعور. فهذا المفهوم لا يدل في الاستعمال الماركسي على القوة العمياء التي توجه نشاط الإنسان مثلما هو الحال عند فرويد، وإنما يدل على المعرفة الناقصة أو المشوهة للعمليات الموضوعية التي تجري في الطبيعة والمجتمع. وبناء عليه يصبح اللاوعي عند ماركس مرادفاً للامعرفة. ويتساءل هؤلاء عن أوجه الشبه بين ما يدل عليه مفهوم اللاوعي عند ماركس، وبين أبعاده ومدلولاته عند فرويد. فيرون أنه بينما يعبّر اللاوعي في الإنشاءات النظرية الماركسية عن لحظة انتفاء الوعي التي يولدها الشرط الاجتماعي، يشير في النظرية الفرويدية إلى جزء هام من الحياة النفسية عند الفرد يتمثل في مجموعة النزعات النفسية (الليبيدو) التي تحدد البنية البيولوجية طبيعتها.

ويلخص بتروفسكي الانتقادات التي وجهت إلى الفرويدية في تلك الآونة، فيجد أنها تمحورت حول:

- وراثة التشكيلات النفسية عند الإنسان ووضعها من خلال المنظومة الفكرية الفرويدية في مستوٍ واحد مع الغرائز الحيوانية.
- قَبْلية (أسبقية) اللاوعي في الحياة النفسية.
- الطبيعة الجنسية للحياة النفسية.

وبصدد هذه المسائل ذهب النقاد الماركسيون إلى:

1- أن فرويد أغفل الصراع الحقيقي بين القوى الاجتماعية وتأثيراته في تطور الشخصية، واستبدل به الصراع بين الرغبات اللاواعية والوعي.

2- أنّ فرويد حين يقول بأسبقية اللاوعي، إنما يضع نفسه في خدمة المذهب الميتافيزيائي الذي ينظر إلى الوعي واللاوعي خارج الزمان والمكان وأنه لا علاقة لهما البتة بالتاريخ الاجتماعي.

3- أنّ الجانب اللاواعي قد يلعب دوراً في حياة الشخصية. ولكن هذا الدور يظلّ محدوداً جداً في الحالات العادية، ولا يظهر إلا في الحالات المرضية.

4- إن الفرويدية تتعامى عن المحتوى الثري للنفس ولا ترى إلا الرغبة الجنسية والسعي للحصول على اللذة من بين الحاجات والدوافع الغريزية

والاجتماعية.

5- إن منهج التحليل النفسي هو منهج ذاتي يمكن لمن يستخدمه أن يصل إلى نتائج تتعارض مع ما يتوصل إليه محلل آخر. وفي الحالتين يكون نصيب تلك النتائج من الموضوعية قليلاً، وقدرتها على الإقناع ضعيفة (بتروفسكي، 1967، 91، 92).

وفي تلك الأثناء انتشرت في روسيا أفكار آدلر مؤسس "علم النفس الفردي" وأفكار يونغ صاحب "علم النفس الجمعي"، ولاقت بعض المعجبين. غير أن تأثير أي من التيارين لم يكن قوياً. ومع ذلك فقد تعرضا لهجوم عنيف من جانب السيكولوجيين الماركسيين جعلهما يفقدان موقعهما في غضون سنوات قليلة. وتركز هذا الهجوم على الجوهر المثالي والمتافيزيائي لتصورات آدلر ويونغ، التي أبقت على الدور الحاسم للاوعي وأسبقيته على الوعي وتحكمه في سلوك الفرد، ودفعت صاحبيها لارتكاب الخطأ الذي وقع فيه فرويد، حيث ألغيا دور المجتمع وتجاهلا الدوافع الاجتماعية التي تعتبر، في اعتقاد النقاد الماركسيين، جزءاً هاماً من بنية الشخصية ومحركاً رئيسياً لنشاطها.

وتعد الغشتالتية إحدى النظريات التي استهوت علماء النفس الروس، فأقبل كثيرون منهم على دراستها، وتحمس لها البعض وصار يدافع عنها. وهكذا دخلت هذه النظرية إلى ساحة الفكر السيكولوجي في روسيا كطرفٍ في الصراع الدائر هناك. وربما كان سبب الموقف الإيجابي للسيكولوجيين الروس تجاه الغشتالتية راجعاً إلى الحالة الصعبة لعلم النفس في روسيا خاصة، والاتحاد السوفيتي عشية قيامه عامة من جهة، والمبادئ التي صاغ الغشتالتيون عليها نظريتهم من جهة ثانية.

أما بالنسبة للسبب الأول فإن ما عرضناه في هذا الفصل يكفي لتكوين صورة عما كان يعانيه علم النفس في الاتحاد السوفيتي خلال سنواته الأولى من خلافات وتناحرات. وكان على علماء النفس هناك أن يبحثوا عن مخرج للخلاص من الوضع المتأزم. فكل ما عرفوه من نظريات وتيارات لم يحقق ما كانوا يصبون إليه، بل إن بعضاً مما عرفوه أو تعرفوا عليه كان يزيد الوضع تعقيداً. فعلم النفس الموضوعي أو علم النفس الانعكاسي أو السلوكية التي أحرزت بعض النجاح وعقدت عليها الآمال بدت في نهاية الأمر عاجزة عن حل الكثير من المشكلات الميدانية والنظرية إلى درجة أنها تحولت مع مرور الوقت إلى عبء إضافي. وفي ذلك الحين ظهرت الغشتالتية بمنهجها التركيبي الذي عكس نظرتها الكلية إلى

موضوع الدراسة، فتفاعل البعض، حيث وجد فيها بديلاً عن النظريات الآلية والذرية. ولكن التجربة أظهرت قصورها، وكان مصيرها كمصير غيرها من النظريات التي دخلت حلبة المنافسة التي شهدها علم النفي في الاتحاد السوفيتي حتى بداية العقد الرابع من القرن العشرين. وكان ل.فيغوتسكي أول من حمل لواء معارضة الغشتالتية. فقد عرض في مقاله "علم النفس البنائي" الذي نشره عام 1930 مبادئ هذه النظرية وأثنى على مفهوم البنية. ولكنه أشار إلى الثنائية التي يتسم بها الفكر الغشتالتي. ووجد أنها تتجلى في نزعة الغشتالتيين إلى تضمين البنية بعداً مادياً، وحرصهم في نفس الوقت على مراعاة تقاليد الفلسفة الطبيعية الألمانية مما جعلهم يخلعون على الكثير من مركبات البنية طابعاً ميتافيزيائياً. ومن هذا المنظور حذر فيغوتسكي من مغبة الاعتماد على الغشتالتية في البحث عن علم نفس ماركسي.

لقد كان فيغوتسكي محقاً في تحذيره من نتائج المبالغة في تقويم الغشتالتية وقدرتها على المشاركة في إنشاء علم نفس ماركسي. ولكنه، وهو الذي اعتبر قيام علم نفس ماركسي ضالته المنشودة وكان من أبرز الساعين إلى ذلك، لم يستطع أن يعتمد في نقده للغشتالتية ولغيرها من النظريات على أسانيد ماركسية إلا في وقت لاحق. وهذا ما سوف نشير إليه أثناء الحديث عن أعمال فيغوتسكي.

وفي هذا الصدد ينبغي التذكير بانتقادات بافلوف للنظرية الغشتالتية التي خص مناقشتها بجلستين[1] من جلسات الحوار التي كان يعقدها مع مساعديه وتلاميذه. وقد أظهر في تلك الجلستين عجز الغشتالتية عن تقديم تفسير علمي لسلوك الإنسان والحيوان، معتبراً إياها "إحدى المحاولات الفاشلة" على هذا الطريق.

وهكذا فإن هذه النظرية، رغم آثارها الإيجابية الواضحة في معالجة بعض موضوعات علم النفس، كالإدراك والتفكير، لم تتمكن من الصمود والاستمرار كاتجاه علمي مستقل أمام ملاحظات علماء النفس والطبيعة وانتقاداتهم.

■■■

[1] عقدت هاتان الجلستان في 28 تشرين الثاني "نوفمبر" و5 كانون الأول "ديسمبر" عام 1934.

الفصل الأربعون
نهاية الصراع وظهور علم النفس السوفيتي

مع استمرار الصراع الفكري السيكولوجي في الاتحاد السوفيتي كان الاتجاه الداعي إلى إقامة علم نفس جديد على قواعد المادية الجدلية يسير بخطىً ثابتة ويحقق انتصارات في مواجهاته مع الاتجاهات والتيارات الأخرى: السلوكية والتحليل النفسي والغشتالتية والخبرية الذاتية. وما أن حلّ العقد الرابع من القرن العشرين حتى توضحت معالم هذا العلم وأسسه المنهجية، واستطاع أن يستقطب أغلبية الباحثين الشباب، مما جعله يتمتع بنفوذ كبير في المجتمع السيكولوجي هناك. وقد بلغ هذا النفوذ من القوة حداً وجد معه المعارضون أن لا جدوى من الاستمرار في طرح آرائهم بالصيغ والأساليب السابقة. فراحوا يصوغون أطروحاتهم بقوالب تتماشى مع الموجة الفكرية الجدية. ويعتبر جيلبانوف أحد الأمثلة البارزة على تلك الفئة من العلماء. فقد عُرف هذا العالم خلال سنوات طويلة بدفاعه المباشر والصريح عن المذهب الخبري الذاتي وبانتقاداته العنيفة للاتجاهات السيكولوجية الأخرى. غير أن أسلوبه هذا قد تغيّر فيما بعد. فقد صار يبدي الكثير من الحرص على اختيار ما يدعم رأيه ويخدم غرضه من التراث الماركسي. وهذا ما برز للعيان أثناء حملته ضد علم الانعكاس REFLEXOLOGIE. حيث وجد أن التفسير الطبيعي للسلوك الذي اقترحته مدرسة بختيرف أو مدرسة بافلوف يتنافى مع المذهب الماركسي. ولما كانت الماركسية تعرف الإنسان بأنه كائن اجتماعي، فقد نصح الاتجاه الجديد بأن يأخذ البعد الاجتماعي للإنسان بعين الاعتبار، ويقيم علم النفس الاجتماعي إلى جانب علم النفس الفردي القديم. وفي هذا المعنى يقول: "إن رمز إصلاح علم النفس في ظل الأيديولوجيا الجديدة يجب أن لا يكون إعداد مزلاج لدراسة الانعكاسات الشرطية، كما هو جارٍ في المؤسسات السيكولوجية المعاصرة، وإنما تنظيم العمل لدراسة علم النفس الاجتماعي" (جيلبانوف، 1926، 10).

حقاً إن علم الانعكاس أغفل الشروط الاجتماعية وأثرها في تكوين السلوك الإنساني، وأن ماركس أبرز دور المحددات الاجتماعية في بناء الشخصية. ولكن الحق كذلك هو أن جيلبانوف لم يكن متحمساً أبداً لإقامة علم نفس ماركسي، بل وإنه وقف في فترة سابقة ضد أي محاولة لإدخال الفلسفة الماركسية في ميدان علم النفس. وهو، حينما أشار إلى الجانب الاجتماعي الذي لم يلق أي اهتمام من قبل نظرية الانعكاس أو نظرية الانعكاسات الشرطية، إنما كان يرى في تأكيد ماركس عليه ملاذاً ووسيلة لتمرير مقولة الوعي التي تؤلف جوهر نظريته المثالية.

وثمة علماء أدركوا مبكراً نقائص الاتجاه الذي كانوا ينحازون إليه، واعترفوا بأخطائهم وبصحة الانتقادات التي كان يوجهها أنصار الخط الماركسي إليهم. وقد استطاعوا تجسيد ذلك كله في مراجعة آرائهم وتغيير مواقفهم ومشاركتهم الإيجابية في تطوير هذا الخط وتدعيم منطلقاته وتعميقها. ومن بين هؤلاء العلماء جماعة كانت تنتمي إلى الاتجاه الانعكاسي أمثال ب.غ.أنانيف وأ.ف.دوبروفسكي وأ.ل.شنيرمان وإ.ف.كورازوف وف.م.مياسيشيف وب.ف.بيلايف.

ولقد بدأت هذه الجماعة تعبّر عن شكّها في المبادئ التي اعتمد عليها بختيرف في تفسير السلوك البشري. وظهر ذلك في عام 1927 أثناء المناقشات التي كانت تدور على هامش نشاطهم المخبري. وبعد مضي وقت ليس بالطويل نقل أعضاء الجماعة احتجاجاتهم إلى دوائر علمية أوسع. ففي الدورة المنعقدة في لينغراد عام 1928 والتي حضرها أعضاء جمعية علم الانعكاس وعلم التنويم وعلم الأعصاب والبيوفيزياء تمت مناقشة برنامج إعادة بناء علم الانعكاس على قاعدة الجدل المادي والتعاون الوثيق مع جميع العلوم القريبة. وكانت المداخلات التسع التي شارك فيها تلاميذ بختيرف في هذه الدورة علامة مميزة لمنحى إعادة البناء تلك ومؤشراً بارزاً على عدم قناعة أصحابها بالحالة التي آل إليها علم النفس بعامة، وعلم الانعكاس بخاصة. وقد تقرر عرض هذه المداخلات على المناقشة في الدورة التالية التي عقدت في 4 أيار (مايو) واستمرت حتى 10 حزيران (يونيو) عام 1929 تحت عنوان "علم الانعكاس أم علم النفس؟".

والنقطة الأساسية التي تمحورت حولها معظم هذه المداخلات وألّفت الأرضية المشتركة لتلك الجماعة هي التأكيد على ضرورة تطوير الفهم المادي الجدلي

لمشكلات النفس، وتجاوز النظرة المادية الميكانيكية لها. فالنفس، في اعتقاد أصحاب هذه المداخلات، هي ثمرة التطوّر المديد للعضوية، وهي خاصية المادة المنظمة تنظيماً رفيعاً وفريداً. يقول أنانيف: "إن نفي الوعي والنفس وإرجاعهما إلى أبسط أشكال النشاط الترابطي هو تقدير منهجي مرفوض" (بتروفسكي، 1967، 119).

ولعله من الواضح أن المناقشات التي جرت خلال دورة "علم الانعكاس أم علم النفس؟" عكست الوضع داخل المدرسة الانعكاسية أو السلوكية الروسية، وعبّرت عن موقف الكثير من أتباعها تجاه القوالب الجامدة التي عُرفت بها تفسيراتها للسلوك ورفضهم لأسسها النظرية.

وعلى هذا النحو أصبح أعضاء الجماعة المذكورة جزءاً فاعلاً داخل الحركة السيكولوجية الماركسية بعد أن أوصدت الأبواب أمام محاولاتهم الدؤوبة لإصلاح علم الانعكاس. وقد عبّر بتروفسكي عن هذا التحول بقوله: "إن ما ارتقى إلى المادية الجدلية ليست النظريات الانعكاسية، بل الانعكاسيون الذين رفضوا الآراء المثالية والميكانيكية السابقة حين تمثلوا وجهات النظر الماركسية التي تتناقض جذرياً مع المنظومة الانعكاسية حول النفس والوعي والشخصية وسلوك الإنسان" (المرجع السابق، 119).

إننا في فصل سابق اعتبرنا كارنيلوف أحد الدعاة الأولين إلى النهوض بعلم النفس على أسس الفلسفة الماركسية. وعرضنا جانباً هاماً مما قام به في هذا السبيل، حيث رأينا كيف أن فهمه لموضوع علم النفس في ضوء القوانين المادية والجدلية قاده إلى طرح نظريته المعروفة بالاستجابية REACTOLOGIE. ومن الواضح أن هذه التسمية تستمد مبناها ومعناها من مصطلح الاستجابة. فقد أولى كارنيلوف اهتماماً بالغاً بدراسة الاستجابة وخاصة بجانبها الدينامي، لكونها العنصر الأولي للنشاط الحيوي. ووجد في هذا العنصر وجهاً عضوياً (آلياً) وآخر نفسياً. فالوجه الأول يجعله شبيهاً بالانعكاس. أما الثاني فإنه يميّزه عنه. وإذا كان الوجه الأول ظاهراً للعيان ويخضع للملاحظة الموضوعية، فإنَّ الوجه الثاني هو شعور ذاتي، داخلي لا يدركه إلا صاحبه لدى ملاحظته لذاته. وبنتيجة هذا التحليل قرر كارنيلوف أن يؤلّف بين الوجهين، الموضوعي والذاتي، ويتناولهما معاً في وحدتهما التي تتجسد في الاستجابة. ولكن الوقائع برهنت فيما بعد على خطأ هذا التصور.

لقد عني كارنيلوف بالبحث عن سند منطقي ومعنوي في النهج الجدلي ليضمن رد الفعل الإيجابي تجاه المبدأ الذي انطلق منه في تقديم علم النفس الجديد (العلم الاستجابي). والذي يقوم على الوحدة العضوية بين الموضوعي والذاتي. وبعد أن وجده في قانون وحدة الأضداد، لم يتمكن من تتبع العلاقة الحقيقية بين الانعكاس والإحساس وأثر كل منهما في الآخر. وبقي، حسب رأي بعض النقاد، أسير ما اكتشفه في لحظة معينة: الحركة الخارجية والفكرة الداخلية. وما كان يحتاج إليه كارنيلوف هو العودة إلى نظرية الانعكاس المادية- الجدلية لكي يلاحظ بفكر مرن وديناميي كيف أن الإحساس أو الانطباع أو الصورة النفسية تنساب من الحركة الخارجية، وكيف أنها تطور تلك الحركة وتحسنها دوماً.

وجدير بالإشارة أن فكرة التأليف بين الوجه المادي، الآلي والوجه النفسي بالشكل الذي تقدم به كارنيلوف كانت موضوع مناقشات حادة وهدفاً لانتقادات عنيفة أثناء الندوة التي نظمها معهد علم النفس عام 1931. فبعد أن حلل المشاركون في تلك الندوة واقع علم النفس في الاتحاد السوفيتي آنذاك، واعترفوا بالمشكلات التي ما زال يعاني منها في غياب أواصر التعاون مع العلوم الأخرى كالفيزيولوجيا والبيوفيزياء حمّلوا كارنيلوف مسؤولية بعد علم النفس عن الواقع وتقصير معهد علم النفس عن المشاركة في البحث عن حلول لتلك المشكلات، وهاجموا نظريته الاستجابية. ووصل الأمر بالبعض إلى حدّ اتهامه بالعداء للماركسية.

ومن ناحية أخرى وقف آخرون موقفاً معتدلاً تجاه كارنيلوف، واحتكموا إلى الظروف الموضوعية التي نشأت في ظلّها نظريته. فكارنيلوف، بالنسبة لهم، هو أول من سعى إلى إدخال الفلسفة الماركسية إلى ميدان علم النفس، ووقف بجرأة في وجه محاولات التحريف والتشكيك برصانة الماركسية وصلاحية قوانينها لمعالجة قضايا علم النفس. واستطاع أن يستقطب نخبة من الباحثين الشباب ممن كانوا يعملون في معهد علم النفس بموسكو أو في كليات العلوم الاجتماعية بجامعة موسكو أمثال ف.أ.أرتيموف ون.ف.دوبرينين ول.س.فيغوتسكي وأ.ر.لوريا وأ.ن.ليونتيف وز.إ.جوجماروف وب.ف.بيلايف وغيرهم. ويعبر مقال ب.تيبلوف "نضال ك.ن.كارنيلوف خلال الأعوام 1923-1925 من أجل إعادة بناء علم النفس على أساس الماركسية" بصورة صادقة عن هذا الموقف. فقد اعترف تيبلوف فيه بفضل أعمال كارنيلوف خلال تلك السنوات على علم النفس الماركسي، وبقدرته على نقل بعض القضايا الهامة من الفلسفة الماركسية إلى علم

النفس. ويأتي موضوع علم النفس ومنهجه في مقدمة تلك القضايا. وفضلاً عن ذلك قاد الصراع ضد ممثلي علم النفس المثالي وعلم النفس المادي المبتذل. ولكن مقال تيبلوف تضمن إلى جانب تلك الإيجابيات إشارة إلى أن استجابية كارنيلوف شبيهة بانعكاسية بختيرف من حيث أنها جمعت وبشكل انتقائي مبادئ ماركسية مع تصورات مادية وطاقوية دون أن تقيم وزناً لتاريخية الوعي الإنساني.

وبينما لاقت فكرة دمج الانعكاس والإحساس في مقولة واحدة هي "الاستجابة" ودلالتها على صعيد التوفيق بين الاتجاهين المتعارضين: الموضوعي والذاتي معارضة شديدة من قبل المجموعة الأولى وجدت ما يسوغها في السياق الفكري والتاريخي لدى المجموعة الثانية. وفي هذا الصدد يقول تيبلوف: "لا يكاد يوجد مسوغ لرؤية أي عيب مبدئي مهما كان في تصورات كارنيلوف النظرية. والأمر الآخر هو أنه أو غيره من علماء النفس في تلك السنوات لم يكن قد تلقى إعداداً ماركسياً كافياً، أو وصل إلى النضج النظري كيما يخلص من تلك التصورات إلى نتائج صحيحة من أجل بناء منظومة سيكولوجية علمية محددة (مسائل علم نفس الشخصية، 1960، 17).

لقد قيل الكثير عن وقائع وأحداث تلك الفترة المليئة بالصراعات الحادة والمناقشات الحامية. وهناك إجماع أو ما يشبه الإجماع حول صحة الكثير من تلك الوقائع والأحداث وتقويمها. ويظل بعضها الآخر بحاجة إلى مثل ذلك الإجماع حتى في حدوده المقبولة. ومن المنطقي أن تكون أعمال كارنيلوف وآراؤه من بين الوقائع والأحداث التي يعرضها المؤرخون والنقاد. وليس غريباً أن تكون أيضاً ضمن المسائل التي تتفاوت آراؤهم حول مكانتها العلمية وقيمتها التاريخية بالنسبة لعلم النفس السوفيتي. ومهما يكن الأمر فإن عودة بعض العلماء إلى تلك المرحلة المعقدة وقراءة أعمال كارنيلوف قراءة متأنية

واستعراض نشاطه بدقة وأناة بهدف وضع الرجل في المكان الذي يستحقه أسفرت عن الملاحظات التالية:

- إن القدرة على الاستجابة في نظرية كارنيلوف هي خاصية الكائنات الحية (الدنيا والعليا) وغير الحية. وما الاختلاف القائم بين الاستجابات سوى

نتيجة تباين المنبهات والمثيرات (البيولوجية والاجتماعية).

- التركيز على المنبهات البيولوجية وأثرها في سلوك الإنسان وإهمال المنبهات الاجتماعية التي تمد النفس عند الإنسان بأسباب اختلافها عن النفس الحيوانية اختلافاً نوعياً، وتؤدي إلى ظهور الفروق الفردية بين البشر.
- عجز كارنيلوف عن تخطي النسق التقليدي الذي وضعه علم النفس الفردي الخبري للتفريق بين "الفطري" و"المكتسب" في النفس، وعدم قدرته على إدراك الوحدة الجدلية بينهما.
- الطابع البيولوجي الذي ميز تفسير كارنيلوف للنشاط النفسي عند الإنسان، الأمر الذي يدلل عليه قوله بوجود أساس غريزي للعواطف والانفعالات (غريزة القطيع هي أصل النزعة إلى تجمع البشر والتعاون فيما بينهم).
- إن الخطأ الفادح الذي ارتكبه كارنيلوف يكمن في فكرته عن الوحدة العضوية لعلم النفس المثالي والسلوكي، واعتقاده بأن التوفيق بينهما هو التدبير السليم لجدلنة علم النفس. فالحالة الشعورية التي يعتبرها علم النفس المثالي مادة له تعتبر في نظره، الأطروحة، والانعكاس الذي تتخذه السلوكية موضوعاً له هو الطباق، والاستجابة هي التركيب. ويشير بتروفسكي هنا إلى أن الثالوث الهيغلي هو واحد من الأمور التي كانت تستهوي عدداً من الفلاسفة وعلماء النفس في الاتحاد السوفيتي في تلك الآونة. ويعتبر أن التأليف بين تلك الحدود على نحو ما فعل كارنيلوف هو عمل آلي مصطنع يجمع بين طرفين متناقضين ومتناحرين لا يمكن لأيّ طرف منهما تحت أي ظرف أن يتحول إلى الآخر. ومع ذلك فإن بتروفسكي وغيره من علماء النفس السوفيت يحاولون التخفيف من حجم هذا الخطأ ونتائجه السلبية على مسيرة علم النفس. فهم يرون أن لطبيعة الصراع الفكري وتعدّد جبهاته، وبشكل خاص ظهور ما عرف باتجاه الثقافة البروليتارية في علم النفس الأثر الواضح في تحديد موقف كارنيلوف التوفيقي من علم النفس الذاتي والسلوكية. فقد أراد كارنيلوف أن يواجه بموقفه هذا الدعوة إلى ثقافة بروليتارية خالصة وخالية من "شوائب" الثقافة البورجوازية المهزومة التي تزعمها ف. م. شولياتيكوف وأ. مينين وإ. إنجمان. وتقضي دعوة هؤلاء "الراديكاليين" بضرورة التخلي

عن التراث السيكولوجي السابق بحجة طابعه الاستغلالي. وإزاء هذا الوضع أصاب في اختياره إقامة علم النفس الماركسي على أساس الاستبعاد الجدلي للاتجاهين المتناحرين. ولكنه أخطأ في تعامله مع هذا المبدأ. فهو لم يحفل بما يستدعيه تطبيقه في هذه الحالة من معرفة دقيقة وعميقة بالمقدمات الآلية والمثالية للاتجاهين بغية التخلص منها وتجاوزنا عند الانتقال إلى مرحلة البناء والتركيب (بتروفسكي، 1967، 124 – 132).

وبعد المؤتمر الأول الذي عقد عام 1930 لمناقشة السلوكية وهزيمة الاتجاه الانعكاسي، ومن ثم ندوة عام 1931 وانهيار الاتجاه الاستجابي تمكن كل من بلونسكي وباسوف وفيغوتسكي من استقطاب الأنظار بآرائهم المتميزة وإطلاعهم الواسع وتحليلهم العميق.

بلونسكي

واصل بلونسكي نشاطه في نفس الاتجاه الذي أشرنا إليه في فصل سابق، ونشر في الثلاثينيات عدة مؤلفات، أهمها "التذكّر والتفكير" (1935) و"تطور التفكير عند التلميذ". ويعتبر النقاد هذين الكتابين من أكثر الكتب التي صدرت في العقد الرابع من القرن العشرين نضجاً وأهمية.

وترجع بدايات اهتمام بلونسكي بدراسة مظاهر النشاط النفسي إلى سنوات ما بعد التحاقه بمعهد علم النفس الحكومي عام 1930. فحتى ذلك التاريخ كان وضع نظرية سيكولوجية جديدة شغله الشاغل ولذا فقد انصرف تماماً عن كل بحث تجريبي أو دراسة ميدانية.

لقد تناول بلونسكي في مؤلَّفيه المذكورين عمليتين نفسيتين تحتلان مكانة خاصة في النشاط النفسي عند الكائن البشري. وعلى قاعدة "إن السلوك يفهم فقط بوصفه تاريخاً للسلوك" يحدد الفكرة المركزية لكتابه "التذكر والتفكير" بقوله: "... تحلّ مشكلة "التذكير والتفكير" على أرضية النظرة الديالكتيكية إليها فقط.. مشكلة بالإمكان أن تحل على أرضية المادية الجدلية فقط. ومن الضروري استخدام ما هو متوفر من إشارات ماركس وانغلز ولينين بصدد هذا السؤال. ويتعّين على المؤلف أن يتجه في دراسته على الدوام نحو الأعمال الفلسفية

لمؤسسي الماركسية ليجد فيها مفتاحاً للإجابة على السؤال المطروح. وخلافاً للإنشاءات المثالية الخاطئة وغير المجدية للعمليات السيكولوجية تعد النظرية اللينينية في الانعكاس أساساً للكيفية التي ينبغي دراسة المشكلة المطروحة وفقها" (بلونسكي، 1935، 24). والحق أن هذا التقديم يجسد رؤية جديدة تقوم على سند محدد. كما يؤلف مضمون عمله ككل إحدى العلامات على طريق إعادة بناء علم النفس السوفيتي. وهذا ما تدلل عليه تعليقات العلماء وملاحظاتهم عقب صدور الكتاب.

فقد كتب ب. دوسيف، للمثال، يقول: "يبرهن عمل بلونسكي بصورة قاطعة ليس على أهمية الفلسفة الماركسية في حل مشكلات علم النفس وحسب، بل وعلى دور علم النفس في معالجة مجموعة الأسئلة ذات الصلة بالنظرية والمعرفة، وأهمية علم النفس على صعيد التطبيق" (دوسيف، 1926، العدد 4، 31).وأشار بتروفسكي فيما بعد إلى التطور الفكري عند بلونسكي وقدرته على توظيف ما تَمَثَّله من الفلاسفة الماركسية في معالجة قضايا علم النفس.

ويتبدى ذلك بوضوح عبر المقارنة التي عقدها بين أعمال بلونسكي في العشرينيات وأعماله في الثلاثينيات. ومما خلص إليه هو أن الأساس الذي بنى عليه بلونكسي نظرته إلى عملية التذكر وأنواعها وأطوارها عام 1927 تماثل الأسس الميكانيكية التي اعتمدت عليها السلوكية في تناولها للمظاهر النفسية. يقول بتروفسكي: "من الجلي أن بلونسكي لم يكن حينها يرى طرق الدراسة الديالكتيكية للتذكر" (بتروفسكي، 1967، 306).

أما في "التذكر والتفكير" فإن الصورة تختلف تماماً. فهنا يتمسك بلونسكي بالمدخل الديالكتيكي والنظرية التكوينية التي يمليها ذلك المدخل. ومن هذا المنطلق تبين له أن التذكر هو وظيفة عامة للمادة المنظمة من ناحية، وأنه إنساني، يوجد لدى الناس، ولكن لا يملكه الجميع من ناحية ثانية. كما أمكنه التعرف على علاقة التذكر بكل من الكلام والتفكير وتعقّب أصوله الاجتماعية. وانتهى إلى القول بوجود أربعة أنواع (مستويات) من التذكر: التذكر الآلي، التذكر الانفعالي والوجداني، التذكر الصوري، التذكر الكلامي (المنطقي). وأشار إلى تعاقب هذه الأنواع وصلاتها بعضها ببعض.

والجدير بالتنويه هو اختيار بلونسكي لموضوع التذكر والتفكير ومحاولته إبراز العلاقة القائمة بين هاتين الوظيفتين وتقديم تفسير لها تجاوز به التفسيرات

السابقة. فقد لاحظ أن التذكر في تطوره وانتقاله من مستوى أرقى، إنما يقترب تدريجياً من التفكير حتى يبلغ حداً يصعب معه تعيين نهاية التذكر وبداية التفكير. وفي هذا القول: "الكلام هو ذلك المجال الذي يتلامس فيه التذكر والتفكير على نحو وثيق يصعب معه في بعض الأحيان البتُّ في أيّ من الكلام يخصّ التذكر، وأيّ منه يخصّ التفكير، فالقضية هي أن الواحد منهما يتحول إلى الآخر" (بلونسكي، 1935، 201). على أن بلونسكي لم يخلط بين الوظيفتين، بل كان يؤكد باستمرار على أبعاد ومضامين كلّ منهما مما يجعلهما وظيفتين متمايزتين ومختلفتين.

ومن خلال هذه النظرة إلى التفكير والتذكر والكلام وعلاقاتها بعضها ببعض من ناحية، واختلافها النوعي بعضها عن بعض من ناحية ثانية، تتجلى مبادئ الجدل المادي التي تحمّس بلونسكي لها ونادى بتطبيقها في ميدان علم النفس.

بلسوف

وضع م. ي. باسوف خلال حياته القصيرة (1892 –1931) عدداً من المؤلفات أهمها "الأسس العامة لعلم النفس" الذي صدر عام 1927 و"طريقة الملاحظات السيكولوجية للأطفال الذي طبع ثلاث مرات: الأولى عام 1923، والثانية عام 1924، والثالثة عام 1926.

عني باسوف منذ بداية نشاطه العلمي بتحديد موضوع علم النفس ومناهجه وتطور الظواهر النفسية. وقد أشار إلى أن طرح هذه المسائل ليس أمراً جديداً. فمذاهب علم النفس المختلفة تناولت مادة علم النفس ومناهجه، ولكل منها رأيه فيها. ومجمل الآراء التي تؤلف جزءاً هاماً من التراث السيكولوجي معروض في كتب عديدة. ولقد أعرب باسوف عن استغرابه لبقاء السؤال عمّا يدرسه علم النفس معلقاً حتى الآن. ولكنه يرى أن وضعاً كهذا يعكس الظروف الموضوعية لتطور المعرفة العلمية، وأنه لا بد من إعادة النظر والتدقيق في ما تراكم من آراء حول مادة علم النفس. ولذا لجأ إلى استعراض تلك الآراء وتصنيفها وتحليلها ومناقشتها الواحد تلو الآخر. فبدأ بالرأي الذي اتخذ أصحابه من الروح مادةً لدراساتهم اعتقاداً منهم بأن الروح جوهر خالص، وواقع متميز ومتفرد يكشفه الإنسان في ذاته، ويدرك اختلافه الكلي عن عضويته، بل وعن كل ما ينتمي إلى العالم المادي بصورة عامة. ثم عرض الرأي الثاني الذي يتحدث عن الحياة النفسية ويعتبرها موضوعاً لعلم النفس. ووجد أنه بالرغم مما حمله هذا الرأي من فوائد إلى علم

النفس، فإنه لم يحرر هذا العلم من تأثيرات الميتافيزياء المثالية، وهو، وإن فتح الباب أمام الدراسات التجريبية، لم يغيّر شيئاً من نظرة أنصاره إلى الظواهر النفسية ومعالجتها بعيداً عن ارتباطها بالعالم الخارجي، وكأنها لا تملك أيّ شيء مشترك معه.

ولم يكن الرأي الثالث، في اعتقاد باسوف، أقدر من سابقيه على تقديم الحل المناسب للمسألة المطروحة. فقد أسقط أصحابه الماديون جميع العلاقات التي تربط النشاط النفسي البشري بالعالم المحيط حين قصروا دراستهم لهذا النشاط على الجانب الفيزيولوجي.

ولعلّ باسوف بنى حكمه على هذه الآراء في ضوء تصوّره للكائن الحي وبنيته العضوية وعلاقة كل عضو فيها بالأعضاء الأخرى ونمط حياته ونشاطه خلال عملية الصراع من أجل البقاء، وتبدّل هذا النشاط تبعاً لتغير وسطه الخارجي. ويشمل هذا التصور نوعين أو مستويين من الظواهر التي يعنى بدراسة كل واحد منهما علم خاص. والنوع أو المستوى الذي يتضمن نمط حياة الكائن الحي ونشاطه والتغيرات التي تطرأ على سلوكه ينبغي أن يكون مادة علم النفس.

إن ما يلفت الانتباه هنا هو نظرة باسوف إلى الإنسان كعضو فعّال في الوسط الذي يحيا فيه، وتلك خاصية تميّزه عن سائر الحيوانات. يقول باسوف: "إن الإنسان، خلافاً للحيوان، لا يتكيف بنفسه مع البيئة فقط، وإنما يكيف البيئة معه من خلال تأثيره عليها وتحويله لها في مجرى عمله بمساعدة أدوات العمل المصنّعة" (تطور علم النفس في الاتحاد السوفيتي وحالته الراهنة، 1975، 159), والبيئة، كما يدركها، ليست شيئاً طبيعياً أو مادياً يؤثر في الإنسان بصورة آلية، وإنما هي قبل كل شيء بيئة المجتمع الإنساني.

وعلى هذا الأساس يقرر باسوف أن يكون النشاط الإنساني بشتى أوجهه ومستوياته موضوع المعرفة السيكولوجية. وتتطلب معرفة ذلك النشاط تحليلاً بنيوياً يتم أثناءه عزل العناصر الأساسية التي يتألف منها والكشف عن مختلف أشكال العلاقات القائمة فيما بينها، وتحديد اتجاهها ورصد حركتها. ويرى باسوف أنَّ دينامية النشاط تمليها طبيعة العلاقات المتبادلة بين الشخصية والبيئة. فالاختلاف في هذه العلاقة يؤدي إلى تباين أنماط النشاط التي يحتل العمل واللعب مكاناً هاماً بينها.

وعبر عملية التحليل البنيوي للنشاط بشكل عام توصل باسوف إلى وجود

عنصرين أساسيين هما المنبهات والاستجابات. والعنصر الأول (المنبه) يحمل، عنده، معنى مغايراً لمعناه عند السلوكيين. فهو، بالنسبة له، يدل على كلّ ما يستدعي قيام الكائن الحي بفعل ما بوصفه مسبباً مباشراً لهذا الفعل. والمقصود بذلك هو أن الشيء ذاته لا يكون منبهاً في جميع الحالات والمواقف. فإذا لم يستجر تغيراً ما في حالة العضوية أو سلوك الشخص، أو لم ينجم عنه تبدل في علاقة الشخصية بالبيئة فإنه لا يعدُّ منبهاً بالمعنى السيكولوجي. وقد يكون هذا الشيء أو ذاك منبهاً بالنسبة لإنسان، ولا يكون كذلك بالنسبة لإنسان آخر. ويرى باسوف أن قدرة الشيء على التنبيه ترتبط بالخلفية التي يظهر عليها. وهذه الخلفية إما أن تكون خارجية أو داخلية. والخلفية الداخلية، في نظر باسوف، هي الموقف العام للشخصية أو بناؤها. وفي الحالتين تعتبر الخلفية "عامل تنبيه".

أما العنصر الثاني (الاستجابة) فإنّه يرتبط بالمنبه. ويشير باسوف إلى أن أفعال الإنسان قد تتحوّل إلى منبهات تستجر لديه استجابات معينة. ويعني ذلك أن بإمكان بعض الأفعال أن يكون استجابة بالنسبة للمنبه الذي استدعاها، ومنبهاً بالنسبة لأفعال أخرى تصدر عن الشخص ذاته في نفس الوقت.

ولمّا كان مفهوم الاستجابة بحد ذاته لا يتضمن درجة تعقيد الفعل وزمن ديمومته، فقد حذّر باسوف من الخطأ الذي ينجم عن فهم الاستجابة كفعل بسيط وقصير.

فالواقع، كما يراه، يظهر كلما أمعنا النظر فيه أن الاستجابة قد تتخذ شكل العملية المعقدة والطويلة تارةً، وقد لا تتناسب في بعض الحالات المنبه الذي يستدعيها تارة أخرى. إن المنبّه الذي يبدو تافهاً يمكن أن يستدعي لدينا استجابة معقدة تدوم زمناً طويلاً قد يستمر مدى الحياة.

ومثل هذه الاستجابة تستدعيها المنبهات الوسيطة التي تلعب في هذه الحالات دوراً حاسماً. بينما لا يؤثر المنبه المباشر إلا بمقدار ما تفعله قطرة تُضاف إلى كأس مليء.

وإن ترابط مجموعة من المنبهات والاستجابات التي تستدعيها تؤلف السلوك أو النشاط. ويعتقد باسوف أن أهم أوجه النشاط التي يقوم بها الفرد وأكثرها فاعلية

في نموه النفسي هو نشاط العمل ونشاط اللعب. ولكل منهما سماته وخصائصه ووظائفه التي تميزه عن سواه.

وإذا كان النشاط الإنساني هو موضوع علم النفس، فما هو المنهج الذي يتعيّن على هذا العلم اتباعه في دراسة ذلك الموضوع؟. إن إجابة باسوف على هذا السؤال تتضمن ثلاثة عناصر. وأول هذه العناصر يتعلق بموقع ودور كل من المنهج الموضوعي والمنهج الذاتي في علم النفس. وثانيها يتمثل في تقويم الطريقتين التجريبيتين: التجربة المخبرية والتجربة الطبيعية. أما العنصر الثالث فإنه يتناول المدخل التكويني في دراسة الظواهر النفسية. ولتحليل محتوى العنصر الأول انطلق باسوف من الصلة الوثيقة بين المنهج والموضوع. وبما أن علم النفس، في رأيه، يجب أن يدرس الإنسان كعضو نشيط وفعال في محيطه الخارجي، فإنه لم يتردد في الانحياز إلى المنهج الذي يقابل منهج الاستبطان ويتعارض معه. وفي هذا الصدد يقول: "يتعين على علم النفس أن يعتمد على الملاحظة الموضوعية، أو الملاحظة الخارجية "EXTRASPECTION (المرجع السابق، 163). ذلك لأن هذا النوع من الملاحظة هو "المنهج الوحيد الذي يمكن استخدامه لكافة أشكال تطور الوظائف النفسية" (المرجع السابق، 164).

ولكن باسوف لم يرفض الاستبطان تماماً، ولم يستبعد استخدامه نهائياً، بل إنه تحدث عن حالات لا يستطيع فيها أي منهج آخر تقديم ما يقدمه من معارف سيكولوجية. فعند حدوث الاستجابة داخل العضوية يكون من العسير على

الملاحظة الموضوعية رصدها ومتابعة جريانها. فيضطر الباحث إلى الاستعانة بالاستبطان لينفذ إلى الظاهرة، موضوع الدراسة، ويدركها ويصفها.

ولجوء الباحث إلى الاستبطان حسب ما يقتضيه الهدف لا يعتبره باسوف مناقضاً لدعوته إلى رفض هذا المنهج. فالاستبطان كمنهج مكمل لمنهج

الملاحظة الموضوعية شيء، واعتباره الأداة الوحيدة للمعرفة المباشرة التي تختلف عن المعرفة الحسية كما يتصور علم النفس الذاتي في ضوء مدخله الثنائي إلى النفس والجسد شيء آخر. ومما يزيد هذا الاختلاف عمقاً واتساعاً هو ما أشار إليه باسوف من نقائص تخص الملاحظة الذاتية، وما اقترحه بشأن محاولات استخدامها. فما دامت معرفة ما يجري في الداخل تتوقف على ملاحظته ومتابعته ونقله إلى الآخر بواسطة الكلام، فإن من المستحيل، حسب اعتقاده، استخدام منهج الملاحظة الذاتية في دراسة سلوك الأطفال والحيوانات.

وفي معرض الحديث عن العنصر الثاني يعود باسوف ليؤكد ما قاله سابقاً من أن نشاط الفرد في حركته الطبيعية وتلقائيته، وتفاعله مع العالم الخارجي باستمرار يجب أن يكون موضوع المعاينة السيكولوجية. ومن هذه الزاوية يربط صلاحية طريقة البحث بمدى ما تتيحه من إمكانية للمحافظة على الجريان الطبيعي للظاهرة النفسية، واستمرار تفاعل المفحوص مع محيطه.

وتبعاً لذلك فقد ذهب باسوف إلى أن التجربة المخبرية –رغم أهميتها في البحث –لا تسمح في معظم الأحيان بالإبقاء على الارتباط الطبيعي للمفحوص ببيئته. وهذا ما دفعه إلى تفضيل التجربة الطبيعية التي تراعي هذا الشرط، وتساعد على دراسة الموضوع ضمن شروط البيئة الطبيعية دون أن تفقد أياً من عناصرها كطريقة علمية. ولذا فإن معالجة هذه الطريقة هي –في رأي باسوف – إحدى المهمات الرئيسية التي يجب أن ينهض بها علم النفس المعاصر.

أمّا بالنسبة للعنصر الثالث (المدخل التكويني في دراسة الوعي) فقد ربطه باسوف بطريقة المعرفة السيكولوجية، مشدّداً على الدور الحاسم الذي يلعبه المنهج التكويني في الدراسة السيكولوجية. وعليه فإننا لا نستغرب أن تحتل فكرة التطور حجر الزاوية في إنشاءاته النظرية، وأن يكرس لمعالجتها نصيباً هاماً من جهده، ويخصص لعرض رأيه فيها فصولاً كثيرة من أعماله.

لقد صاغ باسوف نظريته في تطور النفس على أساس العلاقة المعقدة والوثيقة بين الجانبين: البيولوجي والبيئي، الموروث والمكتسب، واعتبر أن الوراثة والبيئة هما العاملان اللذان يحددان تطور الكائنات الحية العليا عامة، والإنسان

خاصة. ووجد أن من غير الممكن فهم عملية التطور فهماً سليماً ما لم يؤخذ هذان العاملان معاً بعين الاعتبار، ويتحدد دور كل منهما فيها.

وعندما طرح باسوف مسألة العلاقة بين الوراثة والبيئة، فإنّ تصوره لها لم يقف عند حدود التوفيق بين النظريتين المتصارعتين: الوراثية والبيئية. ومثل هذا التصور كان مرفوضاً من قبله، لأنّ العلاقة بين العامل الوراثي والعامل البيئي هي، في اعتقاده، أعقد من مجرّد جمعهما على نحو ميكانيكي، أو تحديد نسبة ما يسهم كل منهما في بناء الشخصية مثلما فعل شتيرن وأتباعه. إن الوصف الصحيح لتلك العلاقة يتطلب، من وجهة نظر باسوف، التمييز بين المسارين الرئيسيين لتطور الإنسان: المسار البيولوجي للجسم الحي، والمسار النفسي للإنسان ككائن اجتماعي. وهذان المساران مرتبطان بعضهما ببعض. فالتطور البيولوجي مرهون بالشروط الحياتية للإنسان. والتطور النفسي لا يمكن تصوره من غير أساس بيولوجي. وفي هذا السياق يشير باسوف إلى الاختلاف النوعي بين تطور السلوك الحيواني والوعي الإنساني. فإذا كنا نعبّر عن ارتباط تطور السلوك الحيواني بالبيئة، فإنه ليس بوسعنا أن نستخدم هذا المفهوم أو نعتمد عليه للتعبير عن ارتباط تطور الوعي عند الإنسان. وآية ذلك أن التطور على هذا المستوى لا يحقق للإنسان إمكانية التكيف مع البيئة فقط، وإنما يساعد على تغيير الظروف الخارجية بصورة تستجيب لمتطلباته وغاياته، أي أنه يكيّف البيئة معه بفضل فعاليته وقدرته على التأثير المباشر وغير المباشر في المحيط الخارجي.

ويمضي باسوف إلى أن النشاط العملي هو الشرط الأساسي لتشكل فعالية الإنسان وقدرته على تشكيل بيئته وتكييفها لأهدافه. فبالعمل يصير المرء عضواً فاعلاً في المجتمع. ومن خلاله أيضاً تتكون علاقته المعقدة ببيئته. وفي هذا يقول: "إن العمل المبني على استخدام الأدوات وإنتاجها يعيد في مجرى التطور تشكيل الحياة الاجتماعية للناس وسيكولوجيتهم الفردية، بل وإلى حد ما تكوينهم الفيزيائي... فتطور الأدوات وشكل العمل لا يؤدي إلى تغيرات شكل النظام الاجتماعي فحسب، بل وإلى تغيرات في التكوين الفردي لكل إنسان، وفي مقدمتها سيكولوجيته... بل وجسمه أيضاً إلى درجة معينة" (المرجع السابق، 166).

وهكذا فالبيئة المحيطة بالإنسان والتي تؤثر فيه لا تقتصر، في نظر باسوف، على ظواهر الطبيعة، بل إنها تشمل الشروط الاجتماعية أيضاً. وربما وجد تأثير المجتمع البشري في سلوك الفرد أقوى بكثير من تأثيرات الظروف الطبيعية. ولهذا

نـراه يعـرف الإنسـان بأنـه كـائن اجتمـاعي بلـغ شـأوا عظيمـاً فـي تطـوره الثقـافي، واستطاع أن يبني على قاعدة الواقع الطبيعي بيئة اصطناعية قوامها العلم والدين والفن والتكنولوجيا.

ولما كان الإنسان كائناً اجتماعياً وتاريخياً، فقد قرر باسوف أن تطوره إنما يتم بفضل التراث الضخم الذي جمعته البشرية عبر تاريخها المديد. وهذا ما يميز الإنسان عن الحيوانات التي لا تملك إمكانية تجاوز مستوى تطور النوع الذي تنتمي إليه. فالإنسان وحده هو القادر على رفد التجربة الاجتماعية. ولكنه لكي يصبح كذلك عليه أن يعيش في المجتمع ويكتسب تجارب الأجيال السابقة. وغياب هذا الشرط يعني، بالنسبة لباسوف، عودة الإنسان إلى عصر ما قبل التاريخ.

وفي مجرى الحديث عن علاقة الفرد بالمجتمع يشير باسوف إلى اختلاف الشروط الحياتية التي يخضع لها أفراد المجتمع، مما يؤدي إلى تباين خصائصهم النفسية والجسمية. ولعل الفروق بين الناس تتجلى بشكل أكثر وضوحاً في المجتمع الرأسمالي، حيث يصل الاختلاف بين عناصر البيئة التي تؤثر في أبناء الطبقة الكادحة وما يقابلها في بيئة الطبقة الرأسمالية إلى مداه الأقصى. وبسبب ذلك فإن الشخصية في هذا المجتمع تحمل الخصائص التي تميز الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها.

ولعله ليس من الصعب أن نلمس من خلال ما تقدم تلك الأهمية القصوى التي حملها باسوف للعامل البيئي على صعيد تكون الشخصية. فهو لم يخف في كل ما كتبه انحيازه للعامل الاجتماعي. ومع أنه يتحدث عن طاقة نفسية فطرية لدى الإنسان، فإنه كان يردد دوماً أن ليس بإمكان هذه الطاقة أن تحدد وجهة تطور الإنسان، أو تؤثر في تكوين ملامح شخصيته إن هي لم تلق في البيئة الاجتماعية من الشروط والأسباب ما يساعد على تحولها تطورها.

ولم يفت باسوف وهو يعرض موقفه من التطور النفسي أن يتوقف عند مسألة المراحل التي يمّر بها هذا التطور وعلاقتها بالنمو العضوي. فبعد إشارته إلى التصنيفات المرحلية الشائعة التي تقرن تطور النفس وانتقالها من مرحلة إلى أخرى، ومن طور إلى طور ببعض المؤشرات العضوية اقترح حلاً جديداً لتلك المسألة يخالف الحلول التقليدية المقترحة. ويتمثل هذا الحل في المراجعة النقدية لنتائج الدراسات السابقة، والعودة من جديد إلى دراسة تطور النفس عند الإنسان

منذ ولادته بدقة وإمعان، واتخاذ التحولات النوعية للخصائص النفسية معياراً لتقسيمها عوض التغيرات الكمية وإرجاعها إلى التبدلات التي تجري داخل العضوية.

لقد عرض باسوف وجهة نظره في حلّ المسألة المطروحة، ورسم ملامح الطريق المؤدية إليه، ولكنه لم يتابع هذا العمل، ولم يتحقق ميدانياً من صحة تصوراته. واكتفى بعقد مقارنات وطرح أسئلة تاركاً مهمة الإجابة عليها لدراسات خاصة.

■■■

القسم السابع
نظريات علم النفس
في الاتحاد السوفيتي (سابقاً)

الفصل الحادي والأربعون
نظرية فيغوتسكي التاريخيّة ــالثقافية

ليف سيميونوفيتش فيغوتسكي (1896 –1934) هو مؤسس أكبر المدارس في علم النفس السوفييتي. ولد في أورشا ونشأ في غومل (بيلاروسيا)، وعمل في مطلع حياته معلماً في مدرستها.

وكان ميله وقتذاك منصباً نحو دراسة الأدب. فقد تناول بالدراسة التراجيديا عند بوشكين وشكسبير. ويوجد في أرشيفه الخاص دراسة لاثنتي عشرة تراجيديا يرجع تاريخها إلى شهر شباط (فبراير) عام 1916. وتعدّ أعماله في هذا الميدان مقدمة لمؤلفه "سيكولوجية الفن" الذي أنهى كتابته عام 1925.

سافر فيغوتسكي إلى موسكو عام 1913 ودرس في جامعتها حتى صيف 1917. ثم عاد إلى بلدته غومل ليواصل نشاطه التعليمي والأدبي. وفي عام 1922 ألقى كلمة "حول طرائق تدريس الأدب في المدارس" تضمنت نتائج عدد من الدراسات التي أجراها في مخبر علم النفس التابع للمعهد التربوي الذي كان يدرس فيه مادة علم النفس. وفي عام 1924 شارك في مؤتمر علم نفس الأعصاب من خلال بحثه "حول طريقة الدراسة الانعكاسية والسيكولوجية". وقد عرض من خلاله آراءه حول إمكانية دراسة النفس بطرائق موضوعية وإقامة علم نفس مستقل.

وعقب انتهاء المؤتمر دعاه كارنيلوف، مدير معهد علم النفس في موسكو آنذاك، للعمل في هذا المعهد. فقبل فيغوتسكي الدعوة، وانتقل إلى موسكو. وفيها التقى بباحثين أصغر منه سناً، ولكنهما أكثر تجربة في ميدان علم النفس، وهما أ. لوريا وأ. ليونتيف. فكوّن معهما مجموعة كان له فيها دور القيادة. وقد لعبت هذه المجموعة دوراً كبيراً في تحديد مصير علم النفس في الاتحاد السوفيتي.

إن "سيكولوجية الفن" ليس كتاباً في علم نفس الإبداع الأدبي والفني كما قد يتبادر للذهن، بقدر ما هو بحث في الأساليب والكيفيات التي يؤثر وفقها الإنتاج الأدبي في الإنسان، وفي حياته الانفعالية والوجدانية بصورة خاصة. فلم يكن تحليل شخصية الكاتب والتعرف على سماتها أو تحليل شخصيات العمل الأدبي ورصد مواقفها موضوع اهتمام المؤلف. وقد أشار فيغوتسكي في مقدمة هذا الكتاب إلى ذلك. حينما قال: "إننا نعتبر أن الفكرة المركزية لسيكولوجية الفن هي الإقرار بتجاوز مادة الشكل الفني، أو بعبارة أخرى، الاعتراف بأن الفن هو التقنية الاجتماعية للشعور. ومنهج دراسة هذه المشكلة هو، في اعتقادنا، منهج التحليل الموضوعي الذي ينطلق من تحليل الفن ليصل إلى التركيب السيكولوجي. إنه منهج تحليل النظم الفنية للمثيرات. إننا ننظر مع هينيكين [1] إلى الإنتاج الفني باعتباره "جملة من العلامات الجمالية الموجهة لإيقاظ الانفعالات لدى الناس" (1892)، ونسعى على أساس تحليل تلك العلامات إلى تكوين الانفعالات الموائمة من جديد. بيد أن الفرق بين منهجنا ومنهج علم النفس الجمالي يكمن في أننا لا نفسر هذه العلامات كمظهر للنظام الروحي للمؤلف أو لقرائه. فنحن لا ننطلق من الفن إلى علم نفس المؤلف أو قرائه، لأننا نعلم أنه من المستحيل القيام بذلك على أساس تفسير العلامات.

إننا، إذ نحاول دراسة علم النفس الخالص واللامشخص دون ربطه بالمؤلف أو القارئ، إنما نتناول بذلك شكل الفن ومادته فقط" (فيغوتسكي، 1987، 8 ، 9).

وخلاصة ما أراد فيغوتسكي قوله هو أن الانفعال شكل اجتماعي موضوعي يكتسي في الإنتاج الفني صبغةً ماديةً عبر الوسائط الإشارية الخاصة. فالإنتاج الأدبي أو الفني هو أداة اجتماعية يتم عن طريقها إعادة صياغة الانفعالات وتحويلها إلى حالات نفسية مصحوبة بتغيرات فيزيولوجية عميقة.

وبهذه النتيجة يكون فيغوتسكي قد خطا الخطوة الرئيسية الأولى على طريق صياغة قانون صيرورة الوظائف النفسية العليا وتطورها عند الإنسان. وينص هذا القانون على أن الوظيفة النفسية العليا (التفكير، التذكر الإرادي، الكلام...) توجد في البيئة الاجتماعية في شكل نفسي

---

[1]- *إميل هينيكين E. HENNEKEN (1858 –1888) صحافي وناقد فرنسي. اقترح أن يتناول النقد العلمي بالتحليل جوانب ثلاثة من العمل الفني أو الأدبي: الجانب الجمالي والجانب الاجتماعي والجانب السيكولوجي.*

خارجي.INTERPSYCHICALE وبفضل عملية "الاستدخال" يستحوذ عليها الفرد تدريجياً متخذة في الطور الأخير شكلاً نفسياً داخلياً INTRAPSYCHICALE. ويعني ذلك أن عملية التحول من الخارج إلى الداخل تجتاز أطواراً متعددة، يلعب الفرد خلالها دوراً إيجابياً وفعالاً.

وفي تلك الأثناء اهتم فيغوتسكي أيضاً بالنمو الجسمي والنفسي عند الأطفال الأسوياء والمرضى. ولعل اهتمامه بفئة الأطفال، ولا سيما المعوقين حركياً والمتخلفين عقلياً منهم، راجع إلى فترة اشتغاله بالتعليم في ظل إدارة إ. إ. دانيوشيفسكي الذي انتقل من غومل إلى موسكو ليعمل في دائرة الضمان الاجتماعي والصحي التابعة لوزارة التربية.

وبعد مجيء فيغوتسكي إلى موسكو لفت دانيوشيفسكي انتباهه إلى أهمية هذا الموضوع واقترح عليه دراسته ووعده بتوفير الشروط اللازمة للقيام بذلك.

ومع حلول عام 1924 شرع فيغوتسكي بإقامة صلات قوية مع العاملين في ميدان علم نفس المعوقين. وراح يشارك في تنظيم البحوث التجريبية لمعالجة مشكلات الإعاقة. وفي نفس الوقت كان يسهم في تنظيم معهد علم نفس المعوقين التجريبي. وبتكليف من دانيوشيفسكي الذي عين مديراً لهذا المعهد أصبح فيغوتسكي مسؤولاً عن الشؤون العلمية فيه.

وفي عام 1925 مثل فيغوتسكي علم نفس المعوقين السوفيتي في المؤتمر الدولي لتعليم الصم –البكم. وبعد انتهاء المؤتمر قام بزيارة كلّ من ألمانيا وفرنسا وهولندا، واطلع على المؤسسات السيكولوجية في تلك البلدان.

أما المجال الآخر الذي اشتغل فيه فيغوتسكي فهو علم النفس التربوي. فقد ألّف كتاباً ضخماً بعنوان "علم النفس التربوي" نشره عام 1926. كما نشر في نفس العام مقالاً تحت عنوان "الوعي كمشكلة من مشكلات علم نفس السلوك". والمقال هو محاولة للبرهان على ضرورة النظر إلى الوعي باعتباره المشكلة المركزية لعلم النفس. وقد اعتمد في محاولته هذه على فكرة ماركس التي يتجسد من خلالها الفارق الجوهري بين العمل الإنساني القائم على الوعي والإرادة، والنشاط الحيواني الذي يخضع في أساسه للغريزة. وهذا ما قاده إلى الاستنتاجات التالية:

– إن تجاهل الوعي يصرف علم النفس عن دراسة المشكلات السلوكية

الهامة ويحصر اهتمامه في العلاقات البسيطة للكائن الحي مع عالمه المحيط.

- إن نفي الوعي والسعي لإقامة سيكولوجية خالية من هذا المفهوم مثلما هو حال "علم النفس بدون الوعي" –حسب تعبير فيغوتسكي نفسه –يعني حرمان الطريقة من أهم وسائل البحث في دراسة الاستجابات التي لا تظهر للعين المجردة، كالحركات الداخلية والكلام الداخلي الاستجابات المبرمجة والمخططة. فدراسة الاستجابات الظاهرية والخارجية التي تبدو بوضوح أمر غير ذي شأن حتى أمام أبسط مشكلات السلوك الإنساني.
- إن عدم الاعتراف بالحدود المبدئية والخطوط الفاصلة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوانات يفتح الباب أمام طغيان علم الأحياء على علم الاجتماع، وعلم وظائف الأعضاء على علم النفس. ويصبح سلوك الإنسان يدرس بنفس الكيفية والقوانين التي يدرس بها سلوك جميع الحيوانات الثديية.
- إن إغفال الوعي في الدراسة السيكولوجية يبقي على سيطرة الثنائية التي طبعت علم النفس الذاتي، قديمه وحديثه.
- إن استبعاد الوعي من دائرة الاهتمام السيكولوجي يجعل البحث يدور في حلقة الترهة البيولوجية ويقود لا محالة إلى نتائج خاطئة عن السلوك الإنساني. ولا أدل على ذلك من تصور السلوك على أنه مجرد حاصل مجموع الاستجابات التي تصدر عن الكائن البشري (أو الحي بصورة عامة) أثناء لقائه مع العالم الخارجي.

وقد كانت الاستنتاجات بمثابة المرتكزات التي اعتمد عليها فيغوتسكي في صياغة نظريته التي بدأ يفكر بها عام 1927، حين أحس بالمكانة المتعاظمة التي أخذت أكاديمية التربية الشيوعية تحتلها في البحث العلمي والتعليم. إذ تمت معالجة قضايا تربوية وتعليمية عديدة تحت إشرافها وأحدث فيها مخبر للبحث السيكولوجي أوكلت إلى فيغوتسكي مهمة إدارة نشاطه. ومن هذا الموقع استطاع فيغوتسكي أن يستقطب عدداً من الباحثين والطلبة أمثال ل. بوجوفيتش وأ. زاباروجيتس ون. روزافا ول. سلافينا ور. ليفيتيا، إضافة إلى لوريا وليونتيف.

ولقد جاءت هذه النظرية رداً على النظريات التي كانت سائدة آنذاك، ومحاولة لوضع البديل الذي يكفل لعلم النفس خروجه من أزمته التي ما انفكت

تتعقد وتتفاقم مثيرة حولها الانقسام والتشرذم في صفوف علماء النفس. ومما لاحظه فيغوتسكي على علم النفس التقليدي هو غياب البعد التاريخي والاجتماعي في تناوله للوظائف النفسية العليا، ودراساته للوقائع كعمليات وتشكيلات طبيعية، وخلط الطبيعي بالثقافي، والبيولوجي بالاجتماعي في نظرته إلى التطور النفسي.

ويسوق فيغوتسكي عدداً غير قليل من الأمثلة ليظهر عجز النظريات السيكولوجية بمختلف أشكالها وتعدد مشاربها عن تفسير الوظائف النفسية المعقدة تفسيراً يراعي الجانب الثقافي التاريخي في نشأتها وتطورها. وفي هذا السياق يشير إلى الدراسات التي تناولت جوانب ومشكلات محددة من تطور الوظائف النفسية العليا عند الطفل، كالكلام والرسم والقراءة والكتابة والاستدلال والتصور ونشوء مفهوم العدد والعمليات الحسابية. ويرى أن جميع هذه العمليات النفسية لم تدرس إلا من جانبها الطبيعي ومن زاوية العمليات التي تتألف منها. بينما بقيت خصائص بنيتها وكيفية أدائها لوظائفها ومراحل تطورها منذ ظهورها حتى نضجها وقوانينها الخالصة التي تخضع لها في حركتها خارج دائرة الاهتمام.

وعلى غرار ما يفعل عالم الأحياء عند دراسته للجسم الحي يلجأ السيكولوجي في كثير من الأحيان إلى تفكيك العمليات المعقدة إلى أجزاء وعناصر. ويرى فيغوتسكي أن هذا الإجراء يلغي وجود تلك العمليات كبنيات أو كليات، ويفسح المجال أمام دراستها كظواهر بسيطة. ويُرجع سبب هذا الخطأ إلى التصور الآلي لظهور العملية النفسية المعقدة، واعتبارها مجرد حاصل جمع أجزائها وعناصرها.

وعلى هذا النحو بقيت عملية تطور الأشكال العليا والمعقدة للسلوك بعيدة عن متناول البحث والتفسير. ذلك لأن اهتمام الباحث في هذه الحالة لا يتجاوز دراسة ناتج قسمة الوظيفة النفسية، وما يدركه بحواسه من عمليات بسيطة. ولهذا فإن ما يسفر عنه بحثه هو تحديد العمر الذي تظهر فيه هذه العملية أو تلك. كأن يتوصل، مثلاً، إلى أنّ مفهوم العدد يتكون في السنة السابعة من العمر تقريباً، وأن المفاهيم المجردة تظهر في السنة الثانية عشرة من العمر، وهكذا... ويجد فيغوتسكي أن استنتاجات كهذه شبيهة بالاستنتاج الذي توصل إليه الإنسان عن طريق الملاحظة اليومية، ومفاده أن سقوط الأسنان الحليبية وظهور الأسنان الدائمة يبدأ في السنة السابعة من العمر. ويعني ذلك أن علم النفس أسقط من برنامجه مسألة البحث عن الأسباب والعوامل التي تكمن وراء تكون الظواهر النفسية وانتقالها من مستوى إلى آخر. وعوض أن يتبين الفرق بين العمليات العضوية والعمليات الثقافية قام بوضعهما في نسق واحد، وتناولهما كظواهر من

نفس النوع والمستوى.

وفي هذا يساوي فيغوتسكي بين علم النفس الذاتي (القديم) وعلم النفس الموضوعي (الجديد). فكلاهما لم يعرفا طريقاً آخر لمعرفة الوظائف النفسية ببنيتها الكلية والمعقدة سوى التحليل والقسمة وكلاهما يغفلان الفروق النوعية بين الوظائف النفسية الدنيا والوظائف النفسية العليا.

ويقصد فيغوتسكي بمفهوم تطور الوظائف النفسية العليا امتلاك الوسائل الخارجية للتطور الثقافي والفكري، كاللغة والكتابة والعدّ والرسم من جهة، وعمليات تطور الوظائف النفسية العليا الخاصة، كالانتباه الإرادي والتذكر المنطقي وتكوّن المفاهيم من جهة ثانية. وهاتان المجموعتان من الظواهر ليستا مختلفتين تماماً، كما يظنّ البعض، بل إنهما تؤلفان وجهين لتطور الأشكال الراقية من السلوك. فسلوك الإنسان المعاصر هو نتاج عمليتين مختلفتين من التطور النفسي: الارتقاء البيولوجي للأنواع الحيوانية الذي انتهى بظهور نوع homo sapiens أولاً، والتطور التاريخي الذي حول الإنسان البدائي إلى إنسان متمدين. وهاتان العمليتان تمثلان خطين مستقلين في التطور النوعي للإنسان PHILOGENESE يؤلفان معاً موضوع عدد من العلوم السيكولوجية المستقلة. ويرى فيغوتسكي أن الخلط بين هذين الخطين هو السبب الجوهري في أزمة علم نفس الطفل. فهذا العلم لم يدرك حتى الآن خصوصية الأشكال العليا للسلوك. بينما عرف علم النفس المقارن (علم النفس البيولوجي النشوئي) وعلم نفس السلالات (علم نفس الأقوام البدائية) مادتهما منذ أمد بعيد. وتدلل على صحة ذلك جميع الدراسات التي أجريت في هذين الميدانين. حيث أننا لا نجد أي تأثير لتشابك الخط البيولوجي والخط الثقافي فيها.

فلم ينظر أي باحث في أحد الميدانين إلى تطور الإنسان من الحقبة البدائية إلى عصر المدنيّة على أنه مجرد استمرار للتطور الحيواني وتحول الحيوان إلى إنسان، ولم يعز التطور الثقافي للسلوك إلى التغيرات العضوية التي طرأت على الإنسان. في حين نجد خلطاً كبيراً في علم نفس الطفل، الأمر الذي حدا

بفيغوتسكي إلى أن يأخذ على عاتقه تصحيح هذا الوضع عن طريق تناول موضوعات هذا العلم على قاعدة التمييز بين الخطين واستقلالية كل منهما عن الآخر.

ومن الوقائع التاريخية والثقافية التي يتراءى عبر موضوعيتها ودقتها أن

التطور الثقافي للإنسانية يتحقق في ظل النمط البيولوجي الثابت نسبياً، وفي فترة السكون النسبي للعمليات النشوئية وضمن شروط الاستمرارية التي يعرف بها النمط البيولوجي للإنسان البدائي homo sapiens يجد فيغوتسكي أن ما يميز التطور الثقافي للطفل المعاصر هو أنه يحدث في ظل التغيرات الدينامية للنمط العضوي، ويتجسد في عمليات التطور والنضج العضوي ويؤلف معهما وحدة متكاملة. ويعتبر هذه الحقيقة سبباً في رؤيتنا له من خلال تشابكه وتضافره معهما، وعدم قدرتنا على فصله أو عزله عنهما وتتبع مساره إلا عن طريق التجريد فقط.

إن تطور الطفل العادي في ظلّ الحضارة يؤلف مع عمليات نضجه العضوي وحدة لا تنفصم وإن خطيّ تطوره الطبيعي والثقافي يتضافران ويتطابقان. ويتخلل كل منهما الآخر مكوِّناً معه نوعاً من التشكيل البيولوجي –الاجتماعي لشخصيته. وبالقدر الذي يتم فيه النمو العضوي في البيئة الثقافية يتحول إلى عملية بيولوجية تاريخية. وفي الوقت ذاته يكتسي التطور الثقافي طابعاً يتميز عن أي طابع آخر بأنه يحدث بالتضافر والتزامن مع النضج العضوي. ويمكن أن يكون تطور الكلام عند الطفل مثالاً طيباً وجلياً على اتحاد هذين الخطين.

وهنا يذكر فيغوتسكي بمفهوم فعالية الحيوان الذي طرحه هـ. جينينغز. ويحتوي هذا المفهوم على الأساليب والأشكال السلوكية التي يملكها بفضل نظامه العضوي. ولدى تطبيقه على تطور الإنسان يلاحظ أن فعالية الطفل تتحدد في كل مستوى بدرجة تطوره العضوي ودرجة استحواذه على الأدوات. فهاتان المنظومتان (العضوية، امتلاك الأدوات) تتطوران معاً وبصورة متكاملة لتكوّنا منظومة جديدة ذات خصائص متميّزة. وبينما تتحدد فعالية الإنسان في التطور النوعي بتطور أعضائه الطبيعية أو بحيازة الأعضاء الاصطناعية، تتحدد فعالية الطفل بهما معاً.

ويذهب فيغوتسكي إلى أن عملية تطور السلوك الثقافي عند الطفل عامة، وتطور كل وظيفة نفسية على حدة يكشفان عن خروج كل وظيفة نفسية في وقت معين عن حدود المنظومة العضوية للفعالية الخاصة بها والبدء بالتطور الثقافي داخل إطار منظومة جديدة ومختلفة من الفعالية مع استمرار تطور المنظومتين معاً.

وهكذا فإن تطور الطفل يتمّ على أساس الوحدة الجدلية لخطين مختلفين تماماً. ومن هذه الزاوية يحدد فيغوتسكي مهمة البحث السيكولوجي في دراسة

التطور الثقافي الذي يحدث ضمن سياق التطور العضوي.

ويلاحظ فيغوتسكي أن الأشكال المختلفة التي يتبدى فيها تشابك عمليتي التطور هي التي تصبغ كل مستوى نشوئي من مستويات تطور سلوك الطفل وتطبعه بطابعها الخاص.

وعلى الرغم مما قد يثيره هذا التوجّه من اعتراضات، فإن فيغوتسكي لم يتراجع عنه، وأصر على دراسة تطور الوظائف النفسية العليا عند الطفل. وأحد تلك الاعتراضات التي توقعها هو صعوبة عزل التطور الثقافي، والشك في قدرة الباحث على العثور عليه بصورته الخالصة وشكله الخالي من كل شائبة عند دراسته لتباين تطور السلوك الثقافي والسلوك البيولوجي. وقد يتخذ هذا الاعتراض صيغة تساؤلات، من مثل: كيف يمكن التوفيق بين القول بتشابك خطي التطور من جهة، والحديث عن إمكانية دراسة أحدهما بمعزل عن الآخر؟ أو ألا يشكل تشابك الخطين عائقاً يحول دون الوصول إلى الغاية المرجوة؟. إن مثل هذه التساؤلات، في نظر فيغوتسكي، مشروع وصحيح فيما لو لم نتجاوز في مسعانا الأفق الذي رسمه علم نفس الطفل التقليدي. وطالما أن بمقدور البحث أن يخرج عما ألفناه من وسائل وغايات، فإن ذلك يمنحنا الحق في رفض هذا الاعتراض. ولقد اهتدى فيغوتسكي في بحثه عن وسائل مناسبة لطبيعة الموضوعات المطروحة إلى المنهج التكويني والمنهج المقارن. فوجد أن من شأن هذين المنهجين أن يذللا صعوبات البحث المتأتية من تضافر التطور البيولوجي والتطور الثقافي وتشابكهما عند الطفل.

ومما تقدم يمكننا أن نلاحظ بوضوح كيف أن فيغوتسكي ربط موضوع علم النفس بالبحث عن المنهج الأصلح. فلا غرو أن تصبح مشكلة منهج البحث ومعالجتها من مختلف الوجوه: التاريخية والتكوينية والتجريبية شغله الشاغل. ولقد انطلق في تنفيذ هذه المهمة من معارضته للمنهج التجريبي العام الذي عمّ استخدامه في الكثير من فروع علم النفس تحت أسماء متباينة بتباين النظريات والمدارس، وحكمه على علم النفس بالعجز عن التفريق بين منهج دراسة الوظائف والعمليات النفسية الدنيا والبسيطة، ومنهج دراسة الوظائف والعمليات النفسية العليا والمعقدة. ولإثبات صحة هذا الحكم قام بتحليل المنهجين ومقارنتهما بعضهما مع بعض. وفي هذا الصدد وجد أن السمة العامة الأولى للوظائف النفسية العليا تكمن في احتلالها أرقى مرتبة بالنسبة لفعالية الذات. وهذه المرتبة هي خصيصة الإنسان وحده دون سواه من الكائنات الحية. وهي تعكس العلاقة الأكثر تعقيداً

بين الإنسان والعالم الخارجي، وتمثل الفعالية الحقة التي لا تتوقف على تأثير المنبه وحده فقط. إلا أن ظهورها مع ذلك مرتبط بوجود المراتب الأدنى. ذلك لأن جوهر التغيرات التي تطرأ على السلوك يكمن في قدرة الإنسان على إدخال منظومة جديدة من المنبهات الاصطناعية المحايدة في الموقف الإشكالي التنبيهي المعقد. وهذه المنبهات –الوسائل التي أوجدها الإنسان وطورها عبر تاريخه الثقافي هي التي تتوسط علاقته بالخارج، وتمكنه عبر استخدامه لها من ضبط سلوكه والتحكم فيه. وقد أطلق فيغوتسكي عليها اسم "الأدوات –الإشارات". ومن بين هذه الأدوات –الوسائل التي استخدمها الإنسان منذ القديم كوسائل مساعدة "ربطات الحبل والحزوز والحصى والأنصاب وأصابع اليدين والرجلين". فالإنسان القديم كان يلجأ إلى تعقيد الحبل وتربيطه من أجل تذكر شيء ما في المستقبل (التذكر الإرادي). وكان يستعين بأصابع يديه ورجليه أو بالحصى في العدّ والحساب. ويشير فيغوتسكي إلى أن التذكر الإرادي يختلف عن التذكر غير الإرادي في أنّه يتم عن طريق استخدام الإنسان لإشارات معينة، مما يجعله عملية موجهة وغائية.

وتختلف الأدوات –الإشارات التي أوجدها الإنسان واستخدمها لتوجيه سلوكه اختلافاً جوهرياً عن جميع أنواع المنبهات التي تؤثر في الكائن الحي فتدفعه إلى الفعل. فهي، بالإضافة إلى المعنى الكلامي الذي تتضمنه، تحمل طابعاً سيكولوجياً جديداً. ومع دخولها كحاملة للمعنى ووسيلة لتوجيه السلوك تبدأ بالخضوع لبنية الوظائف النفسية العليا. يقول فيغوتسكي: "يُدخل الإنسان المنبهات الاصطناعية ويرمّز سلوكه ويشكل علاقات جديدة في الدماغ بمساعدة الإشارات التي تؤثر من الخارج. ومع التسليم بهذا فإننا ندرج في دراستنا على سبيل الافتراض مبدءاً جديداً موجهاً للسلوك وتصورات جديدة حول إمكانية تحديد استجابات الإنسان. وإن مبدأ الترميز الذي يكمن في أن الإنسان يقيم علاقات في الدماغ من الخارج، يوجّه الدماغ، ويوجه من خلاله البدن" (فيغوتسكي، 1983، 80). ويقيم فيغوتسكي نشأة مبدأ تنظيم السلوك وتطوره على مقدمتين:ترميز التنظيم النفسي الذي تشكل في مجرى التطور النوعي أولاً،

ومنظومة الإشارات الموجهة للسلوك التي ظهرت عبر التطور التاريخي ثانياً. وهنا يشير فيغوتسكي إلى مسألتين هامتين: الشرطية الاجتماعية، وتشوير المبدأ الجديد لتنظيم الوظائف النفسية العليا.

ويتوقف فيغوتسكي أمام الدور الحاسم الذي يقوم به التاريخ الاجتماعي في

التطور النفسي. ويجده متمثلاً في ما ينتجه المجتمع ويحسنه ويطوره من أدوات – إشارات، مثل اللغة والكتابة والعدّ والحساب. كتب يقول: "ليست الطبيعة، وإنما المجتمع هو الذي يجب أن ينظر إليه في المقام الأول كعامل محدد لسلوك الإنسان. وفي هذا تتجسد فكرة التطور الثقافي للطفل بأكملها" (المرجع السابق، 85). ونظراً لأهمية هذه المشكلة فقد خصّها بعددٍ من أعماله. ففي عام 1929 نشر مقالاً بعنوان "تطور الأشكال العليا للانتباه في سن الطفولة". وفي عام 1930 أعقبه بمقال آخر حول "الأداة والإشارة". وخلال عامي 1930 و1931 كتب مؤلفه "تاريخ تطور الوظائف النفسية العليا" الذي لم ينشر إلا بعد وفاته بأكثر من عقدين. وفي عام 1931 ظهر كتابه "التفكير واللغة" [1].

ومن خلال هذه المؤلفات يبرز منهج فيغوتسكي الجديد في دراسة الأشكال العليا من الوعي، والذي أطلق عليه "المنهج التكويني –التجريبي".وخلافاً للمناهج التقليدية المتبعة في علم النفس كالملاحظة والتجربة المبنية على أساس المنبه – الاستجابة، يرى فيغوتسكي أن هذا المنهج يمكّن الباحث من تتبع الوظيفة النفسية عند الإنسان منذ نشأتها حتى لحظة دراستها، والتعرف على الأطوار التي تمر بها.

وباستخدام هذا المنهج جمع فيغوتسكي كمية ضخمة من المعطيات والوقائع. ولقد قاده تحليلها إلى صياغة القانون العام لتشكل العمليات النفسية العليا. ووفقاً لهذا القانون فإن كل وظيفة تتخذ مظهرين. ففي البداية تكون اجتماعية، خارجية. وتصير، فيما بعد نفسية، داخلية. ويقصد فيغوتسكي بذلك أن الوظيفة النفسية تظهر على شكل علاقات بين الناس، ثم تنتقل تدريجياً إلى الداخل (داخل الطفل)، وتصبح ذاتية، خاصة.

وقد بنى فيغوتسكي هذا القانون على فكرتين رئيسيتين: أولاهما أن

العمليات النفسية عند الإنسان هي منذ البداية اجتماعية المنشأ والشكل. وثانيتهما أن هذه العمليات تكتسب في مجرى التطور شكل العمليات الفردية الداخلية ، وبهذا انتقل إلى صياغة فرضية حول الاستدخال بوصفه الأساس الذي يقوم عليه انتقال العمليات الإشارية الاجتماعية الخارجية إلى عمليات إشارية ذاتية داخلية.

---

[1]–*نقل هذا الكتاب إلى العربية الدكتور طلعت منصور. وصدر عن مكتبة الأنجلو المصرية عام 1976.*

وبفضل المعطيات التجريبية استطاع فيغوتسكي أن يقارن العمليات النفسية الدنيا والعمليات النفسية العليا ويحدّد خصائص كل منها. ووجد أنه إذا كانت العمليات الدنيا بدائية وطبيعية، وتشترطها الخصائص البيولوجية للإنسان بصورة رئيسية، فإن العمليات العليا تنشأ في سياق التطور الثقافي الذي أضعف الرابطة المباشرة بين المنبه والاستجابة وقاد إلى انحلالها، وجاء بعنصر جديد وهام يتوسط تلك الرابطة، ويضفي على الواقعة النفسية طابعاً غير مباشر. وبذا أضحى الإنسان قادراً على التحكم بأفعاله الخاصة التي كانت من قبل طبيعية، وصار سيد سلوكه بعد أن كان سلوكه رهن التغيرات الخارجية.

وهكذا أصبحت مشكلة تطور الوظائف النفسية العليا تعني بالنسبة لفيغوتسكي عملية استيعاب الأشكال السلوكية التي ظهرت وتطورت عبر التاريخ البشري، أو بشكل أكثر تركيزاً، تاريخ تطور الأدوات –الإشارات. وفي هذا الصدد يقول فيغوتسكي: "يتمثل الطفل نفسه الأشكال الاجتماعية للسلوك ويحملها إلى ذاته" (المرجع السابق، 141). فالإشارة هي على الدوام وسيلة الأواصر الاجتماعية، ووسيلة التأثير في الآخرين أولاً، وفي الذات ثانياً.

وهنا يتجلى خلاف فيغوتسكي مع العديد من مدارس علم النفس. ففي حين يذهب بياجيه وأتباعه إلى أن كلام الطفل (والوظائف النفسية الأخرى) يكون في طوره الأول فردياً، ثم يصبح متمركزاً حول الذات، وشيئاً فشيئاً يتحول في الطور الأخير إلى كلام اجتماعي، ويجد السلوكيون أن الكلام يمر بمرحلتين قبل أن يصبح داخلياً (أي تفكيراً)، وهما مرحلة التصويت ومرحلة الهمس، يقرر فيغوتسكي أن الكلام يتطور بالاتجاه المعاكس للاتجاهين السابقين. ففي المرحلة الأولى يتخذ طابعاً اجتماعياً، ثم يصبح متمركزاً حول الذات، وفي السنة السابعة من عمر الطفل يصير داخلياً.

ولقد أشار فيغوتسكي إلى هذا الخلاف بقوله: "ويختلف التصور الكلي لنمو الكلام وفقاً للتفسير الذي يعطي لدور الكلام المتمركز حول الذات. وتصورنا التخطيطي لهذا النمو على النحو التالي: الكلام الاجتماعي أولاً، ثم الكلام المتمركز حول الذات، ثم الكلام الداخلي. ويناقض هذا الموقف الذي نتبناه، من ناحية، التصور السلوكي التقليدي (الكلام الصوتي، الهمس، الكلام الداخلي). ومن ناحية أخرى، التتابع التطوري في تصور بياجيه (من التفكير اللاواقعي اللالفظي خلال التفكير، والكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام المطبوع اجتماعياً والتفكير المنطقي" (فيغوتسكي، 1976، 109).

لقد استطاع الإنسان القديم بفضل خصائصه البيولوجية أن يغيّر من أشكال الأشياء الموجودة في محيطه، ويستعين بها في قضاء حاجاته الطبيعية. وفي مراحل متقدمة نسبياً تمكن المجتمع البشري من إيجاد الأدوات –الإشارات وأدوات العمل كي تتوسط علاقة الأفراد بعضهم ببعض من ناحية، وعلاقتهم بموضوعات نشاطهم العملي من ناحية ثانية. وعندما تناول فيغوتسكي هذه المسألة بالتحليل وجد أن ثمة فرقاً جوهرياً بين هذين النوعين من الأدوات. فأدوات العمل تتجه إلى الخارج. أما الأدوات –الإشارات فإنها موجهة إلى الداخل. وإن أدوات العمل هي وسيلة الإنسان لتغيير الطبيعة. في حين أن الأدوات –الإشارات هي وسيلته إلى تغيير ذاته. وهنا يستعيد فيغوتسكي ما قاله ماركس وانغلز بشأن العلاقة الجدلية بين هذين النوعين من الأدوات. فأدوات العمل أوجدها الإنسان كامتداد أو استطالة لقدراته الجسمية والعقلية بغية المزيد من التأثير في الطبيعة وإخضاع ظواهرها وقواها لنفوذه وسيطرته. والإنسان، حين يحقق ذلك، إنما يطوّر في ذات الوقت خصائص شخصيته عن طريق ارتقائه بالأدوات –الإشارات التي يمتلكها. وعندما يمتلك الأدوات –الإشارات الراقية وينمي شخصيته، فإنه يتمكن من تطوير أدوات العمل. وبكلمات موجزة فإن العمل المنتج الذي يمارسه الإنسان يؤدي إلى تطوير الوظائف النفسية العليا عنده. وبالمقابل فإنَّ النشاط النفسي المتقدم يزيد من فعاليته وتأثيره في العالم الخارجي.

ومن الطبيعي أن تكون المجتمعات البشرية صانعة تلك الأدوات. فمنذ بداية التاريخ البشري حتى الوقت الحالي تراكم عدد لا يحصى من الأدوات، وتجمعت خبرات هائلة في كيفية صنعها وإعدادها واستخدامها نتيجة الإسهام الفعال للأجيال المتعاقبة في حفظ تلك الخبرات وتطويرها وتناقلها عبر مختلف المراحل التاريخية. فالأجيال اللاحقة ترث عن الأجيال السابقة خبراتها في النشاط الإنتاجي وتحضير وسائله وأدواته وقواعد التعامل معها واستخدامها وتضيف إليها خبراتٍ جديدةً لتتركها إلى الأجيال القادمة. وتبعاً لذلك كانت الأدوات –الإشارات تتطور بصورة مستمرة، ومعها ومن خلالها كانت تتطور الوظائف النفسية العليا.

وهذا التطور لم يكن ليتم لولا النشاط الذي كان يقوم به السلف تجاه الخلف. والمقصود بذلك هو النشاط التربوي والتعليمي. فقد كان حرياً بالأجيال أن تتناقل التجارب الثقافية والاجتماعية، وأن يزوّد الكبار الصغار بالخبرات التي تمكنهم من تلبية حاجاتهم المتنامية. ومن بين تلك التجارب والخبرات ما يتعلق بأساليب النشاط التربوي –التعليمي وطرائقه.

وهكذا فإن هذه الأساليب والطرائق كانت تتبدل وتتطور أيضاً مع تبدل وتطور الخبرة الاجتماعية بشكل عام. ولقد أولى فيغوتسكي عملية التربية والتعليم شطراً هاماً من اهتمامه، وتناولها من حيث محتواها وطرائقها. فوجد أنها تهدف إلى إكساب الأطفال التجربة الاجتماعية التي تتضمن الأدوات –الإشارات (اللغة، الرموز، الجداول، المخططات...) والمعلومات والمهارات. وبصورة محددة وواضحة فإن التعليم يسعى إلى تزويد الدارسين بما حصلت عليه البشرية من معلومات حول الظواهر الطبيعية والاجتماعية، وإكسابهم ما عرفته من مهارات (الكتابة، القراءة، العد، استخدام الأجهزة والآلات..)، وتكوين القدرات العقلية لديهم عن طريق استيعابهم لما أوجدته من لغة ورموز ومخططات وعلاقة مركباته وعناصره بالواقع.

وفيما يتعلق بالطرائق ربط فيغوتسكي ما هو موجود أو معمول به في الميدان بالأسس النظرية التي استمدّ منها. ولما كانت نظرة أصحاب النظريات التي سبق ذكرها إلى التطور النفسي هي، في اعتقاده، نظرة خاطئة وقاصرة، فإنه قرر مراجعة كل ما بُني عليها من آراء وأفكار تربوية وتعليمية.

وقبل الحديث عن نظرية فيغوتسكي في التعليم والتطور النفسي وانتقاداته لنظريات التعلّم يجدر بنا أن نستعرض أعماله خلال السنوات التي سبقت الفترة التي شهدت اهتمامه بهذه المسألة ومهدت لصياغة تلك النظرية. ولعلّ أول ما يجب أن نبرزه هنا قيامه بالتعاون مع ل.س. ساخاروف بدراسة كيفية تشكل المفاهيم عند الطفل والمراحل التي تمر بها هذه العملية دراسة تجريبية، وذلك عام 1930. غير أن وفاته المبكرة لم تمكنه من إنهاء هذه الدراسة. فجاءت مساعدتاه و. ف. كاليلوفايا و إ. م. باشكوفسكايا لتحملا هذه المهمة. وقد نشر فيغوتسكي النتائج الأولى لدراسته المذكورة في كتابه "بيدالوجيا المراهق" عام 1931. ومن ثم ضمنها في كتابه "التفكير واللغة" دونما تغيير يذكر. وتتمثل الفرضية التي انطلق منها في هذه الدراسة في أن الضعف الذي عرفه تشكل المفاهيم يرجع إلى التغيرات الجوهرية التي تشهدها العمليات النفسية الأخرى عند الطفل. وللتأكد من صحة هذه الفرضية أجرى تجربته التي عُرفت فيما بعد باختبار فيغوتسكي – ساخاروف على مجموعة من الأطفال المراهقين والراشدين الأسوياء والراشدين المصابين بالفصام والهستيريا وبعض الاضطرابات اللغوية. وتتألف مواد الاختبار من 22 قطعة خشبية مختلفة الألوان والأشكال والارتفاعات والحجوم (5 ألوان + 6 أشكال + ارتفاعان" 11 قطعة طويلة و 11 قطعة قصيرة" + حجمان" 11 قطعة

كبيرة + 11 قطعة صغيرة").

وفي أسفل كل قطعة توجد إحدى الكلمات الأربع التالية: لاج، بيك، مور، كيف. لكي لا يراها المفحوص. وهذه الكلمات لا تحمل أي معنى. وبصرف النظر عن اللون والشكل فإن القطع الطويلة والكبيرة تحمل كلمة "لاج"، والقطع القصيرة والكبيرة تحمل كلمة "بيك". أما القطع الطويلة والصغيرة فتحمل كلمة "مور"، والقطع القصيرة والصغيرة تحمل كلمة "كيف". وعند البدء بتطبيق الاختبار يعرض الباحث القطع على الطاولة أمام المفحوص. ثم يقلب واحدة منها ويقرأ ما كتب في أسفلها أمام بصر وعلى مسمع المفحوص. وبعد ذلك مباشرة يطلب منه اختيار القطع التي يعتقد أنها تنتمي إلى نفس الموضوع. وعلى إثر الإجابة التي يقدمها المفحوص يقوم الباحث بقلب إحدى القطع التي اختارها المفحوص خطأً ويبين له أن هذه القطعة تنتمي إلى موضوع آخر، ويحثّه على مواصلة العمل. وعقب كل محاولة لاحقة يقوم به المفحوص يقلب الباحث القطعة المختارة وينبّه المفحوص في كل مرة إلى خطأ اختياره. وعلى هذا النحو يستطيع المفحوص أن يكتشف تدريجياً مبدأ تصنيف القطع ومعرفة الصفات التي يجب أن تتوافر في كل منها لإدراجها تحت هذه التسمية أو تلك، وبالتالي تتكون لديه مفاهيم جديدة من خلال عزل الأنواع الأربعة من القطع التي تدل عليها كلمات عديمة المعنى. فتصبح هذه الأخيرة ذات دلالات تعكس من خلالها عدداً من الموضوعات التي تشترك في بعض الصفات وتختلف في بعضها الآخر (فيغوتسكي، 1976، 165، 166).

إن هذه الدراسة التجريبية تأتي استكمالاً لما بدأه ن. آش. (1921) وف. ريمات (1925).

وعلى الرغم من إيجابيات العمل الذي قام به هذان العالمان، فإن الآلية ظلت تحكم تصورهما حول بنية المفهوم وتطوره عند الطفل. ولقد كان فيغوتسكي واحداً ممن أشاروا إلى ذلك ولكنه أول من حمل على عاتقه مهمة تجاوز هذا الوضع والتعرف على كيفية تشكل المفهوم وبنيته ووظيفته ومراحل تطوره. ووجد أن "الاستثارة المزدوجة METHOD OF DOUBLE STIMULLATION التي طورتها تلميذته ل. س. ساخاروف هي أنجع الطرائق وأكثرها جدوى. وتعتمد هذه الطريقة، كما رأينا، على تقديم نوعين من المثيرات في وقت واحد. فالمثيرات من النوع الأول تعتبر مادة النشاط الذي يقوم به المفحوص. أما مثيرات النوع الثاني فهي عبارة عن إشارات يستخدمها المفحوص في تنظيم هذا النشاط.

ولعل من الواضح أن هذه الطريقة تنسجم مع نظرة فيغوتسكي إلى الوظيفة النفسية العليا باعتبارها عملية تتدخل الوسائل –الإشارات لتنظيمها وتوجيهها لتصبح فيما بعد جزءاً من مركباتها الأساسية. ففي تشكل المفهوم تلعب الكلمة – الإشارة منذ البداية دور الوسيط ثم تتحول رويداً رويداً إلى عنصر من عناصره. يقول فيغوتسكي: "وبالنسبة لعملية تكوين المفاهيم تمثل الكلمة ذلك الرمز، حيث تلعب في البداية دور الوسيط في تكوين المفهوم، وتصبح فيما بعد رمزاً له" (المرجع السابق، 164).

ومن خلال هذه الدراسة توصل فيغوتسكي إلى أن تكون المفهوم يعتبر ثمرة لنشاط معقد تسهم فيه كافة الوظائف النفسية. وأن من غير الممكن على الإطلاق إرجاعه إلى الانتباه فقط، كما ذهب ميولر، أو إلى التصور والاستنتاج وحدهما، كما زعم بيولر، أو إلى النزعة الحتمية أو الميل المسيطر دون سواه، كما ادعى آش. وقد عبر عن هذه النتيجة بقوله: ".. لا تعزى عملية تكون المفاهيم إلى الارتباطات أو التصور أو الحكم أو الميول الحتمية. وبالرغم من أن كل هذه الوظائف تمثل إسهامات لازمة في ذلك التركيب المعقد (تكوين المفاهيم)، إلا أنها غير كافية بدون الاستخدام الوظيفي للرمز أو الكلمة كوسيط نوجّه به عملياتنا العقلية، ونضبط مسارها، ونعبئها لحل المشكلة التي تواجهنا" (المرجع السابق، 167، 168).

وعلى هذا الأساس فإن المفاهيم، كظاهرة نفسية، لا تتكون دفعة واحدة، وإنما عبر عدد من الأدوار. وقد وجد فيغوتسكي أنها تمر بثلاث مراحل، تشتمل كل واحدة منها على عدة أطوار. ويتوقف تطورها في كل مرحلة وطور وانتقالها من المستوى الأدنى إلى المستوى الأرقى على مستوى تطور الوظائف النفسية الأخرى (ومن بينها الرموز الكلامية) وديناميتها ومدى إسهامها في تلك العملية.

وتعدّ نظرية فيغوتسكي في البناء النسقي للوعي المنطلق الذي صاغ منه عدد من العلماء فرضيتهم حول تموضع الوظائف النفسية في المناطق العليا من الدماغ. ويأتي أ. لوريا في طليعة هؤلاء العلماء الذين دللت بحوثهم على بعد نظر فيغوتسكي وعمق تفكيره. فالوعي عند الراشد، في تصوّره، شبيه بهرم مؤلف من أنساق منتظمة ومتدرجة من القدرات والحاجات والدوافع والحالات الوجدانية والانفعالية والطبع. وإن ما يميز علاقة هذه الجوانب النفسية في كل طور من أطوار العمر هو تكاملها وديناميتها. وهذه الخصيصة تساعد على ظهور بناءات

وحالات نفسية أرقى من سابقاتها. وكلما تقدم الطفل في العمر ظهرت لديه تشكيلات نفسية على أرضية التشكيلات القديمة تكون بالطبع أرقى وأعقد. ولقد عدّ فيغوتسكي ظهور أنساق جديدة من التشكيلات النفسية مؤشراً على التطور السليم للطفل وتكوّن وظائف نفسية أرقى لديه. كما اتخذ من ابتعاد نسق التشكيلات الجديدة عن النسق القاعدي دليلاً على وجود قدرات عقلية أعلى.

ويمضي فيغوتسكي في عرض نظريته فيتصور أنه إذا كانت عمليتا التطور الثقافي والبيولوجي تتضافران وتترابطان بشكل دقيق عند الطفل العادي، فإنهما تتباعدان بصورة ملحوظة عند الطفل الشاذ. كتب في هذا الصدد يقول: "إن الصفة الأساسية المميزة للتطور النفسي عند الطفل الشاذ هي التباعد وعدم التطابق والاختلاف بين كل من مخططي التطور اللذين يعتبر اتحادهما سمة تطور الطفل العادي" (فيغوتسكي 1983، 39). ويرى أن التطور الثقافي عند الطفل الشاذ ممكن رغم ارتباطه بالسمات المركزية للتخلف العقلي كتدني مستوى حساسية الطفل لما هو جديد وضعف نشاطه التوجهي ونقص فاعليته. وسبب هاتين السمتين المركزيتين يرجع، في اعتقاده، إلى العرض المركزي المتمثل في قصور القشرة الدماغية.

إنَّ إمكانية التطور الثقافي التي تعكس موقف فيغوتسكي المتفائل تمرّ عبر تحليل آليات تكون الأعراض وفصل ما هو مركزي أو أولي عمّا هو ثانوي من اللزمات، والوقوف على قوانين التطور النفسي عند الطفل المتخلف عقلياً. وفي هذا الباب يقرر فيغوتسكي أن الأعراض المركزية واللزمات الأولية هي أقلّ إذعاناً للتأثيرات العلاجية والتربوية. وإن الأنساق العليا من التشكيلات النفسية أكثر قابليةً للتوجيه والتغيير. يقول فيغوتسكي: "كلما ابتعد العرض أكثر عن العلة الأولى كان أكثر إذعاناً للتأثير العلاجي التربوي. والقصور في تطور الوظائف النفسية العليا، والتشكيلات السلوكية الراقية، الذي يعتبر مضاعفة ثانوية في حالة الضعف العقلي والمرض النفسي هو، في الواقع، أقل ثباتاً، وأكثر خضوعاً للتأثير والإقصاء بالمقارنة مع القصور في تطور العمليات الدنيا أو البسيطة، الناجم عن النقص مباشرة. ونقول، مبدئياً، إن ما يظهر في مجرى تطور الطفل كتشكيلة ثانوية يمكن تلافيه، وقائياً، وإقصاؤه علاجياً وتربوياً" (فيغوتسكي، 1936، 45).

ومن هذا الموقع يوجه فيغوتسكي انتقاداً شديداً إلى الممارسات العلاجية والتربوية الرامية إلى تدريب الوظائف الحسية والحركية عند الأطفال المتخلفين عقلياً، ويشير إلى حتمية إخفاقها في تكوين وتطور البناءات المعرفية التي تمكن

هذه الفئة من اكتساب الخبرات الضرورية للحياة. ولكي يحقق العمل العلاجي والتربوي نتائج طيبة فإنه ينصح بأن ينتقل مركز الاهتمام من الوظائف الأقل قابلية للعلاج إلى الوظائف الأكثر تجاوباً معه، أي من الوظائف النفسية الدنيا إلى الوظائف النفسية العليا.

وكما هو حال التشكيلات النفسية وعلاقاتها بعضها ببعض وتكوّن الجديد على قاعدة القديم وانتظامها في أنساق متتابعة، كانت المرحلة الأخيرة من نشاط فيغوتسكي التي امتدت من عام 1931 حتى وفاته استمراراً للمراحل السابقة من حيث موضوعات اهتمامه وكيفية تناوله لها والطرائق التي استخدمها في دراستها.

ولقد شهدت هذه المرحلة تغيرات عديدة في ظروف العمل، حيث أغلق المخبر الذي كان فيغوتسكي يشرف عليه في أكاديمية التربية الشيوعية. وفي الوقت ذاته تأسس قسم لعلم النفس في أكاديمية علم النفس العصبي الأوكرانية في مدينة خاركوف. واستدعي فيغوتسكي ولونتيف ولوريا وبوجوفيتش وزابا روجيتس للعمل هناك. ولأسباب خاصة لم يلتحق فيغوتسكي بعمله الجديد.

ورغم بقائه في موسكو ومواصلته عمله فيه، فقد احتفظ بعلاقته مع المجموعة. وكان يسافر بين الحين والآخر إلى خاركوف ويشارك في الاجتماعات العلمية وحلقات البحث ويلقي محاضرات على الباحثين والمساعدين العاملين في القسم. وفي تلك الأثناء وجه م. إ. باسوف، الذي كان مديراً لمعهد التربية (غيرتسن) في لينغراد، دعوة إلى فيغوتسكي لإلقاء بعض المحاضرات والإشراف على المعيدين والطلبة. وهناك تحلقت حول العالم الشاب مجموعة من المساعدين الذين برز من بينهم م. أ. ليفينا وغ. إ.كونيكوفا وج. إ.شيف ود. ب. إلكونين. وكان الاهتمام منصباً حينذاك على مسائل تطور الطفل والتعليم.

وفي تلك الفترة أحسّ فيغوتسكي بضرورة زيادة معارفه ومعلوماته في ميدان الطب والتشريح، فالتحق بمعهد الطب في موسكو.

وفيما يتعلق بالبحوث والدراسات التي أجراها فيغوتسكي خلال الأعوام الثلاثة فقد سارت على محاور ثلاثة. ويتضمن المحور الأول الاستمرار في دراسة بنية الوعي وعوامل تطوره، حيث تركز اهتمامه بشكل خاص حول البنية الفكرية للوعي، وعلاقة الذكاء بالانفعال. ولعلنا نجد في الفصل الخامس "الفكرة والكلمة" من كتابه "التفكير واللغة"، وفي مقاله "مشكلة التخلف العقلي"، عرضاً مفصلاً وواضحاً لتصوراته حول هذه المسألة واقتراحاته لحلها.

كما أن النتائج التي توصل إليها فيغوتسكي في دراسته للعلاقة بين العمليات النفسية والحالات النفسية تعكس نظرته إلى وحدة النشاط النفسي وتكامل أوجهه وجوانبه المختلفة. فقد وقف على التأثير المتبادل بين الحالة النفسية والعملية الذهنية، فالحالة النفسية الطيبة تؤثر بصورة إيجابية في سير العمليات العقلية وتزيد من فعاليتها وتحسن مردوديتها. والإنجاز الذي يتحقق بفضل النشاط الذهني يخلق حالة من الرضا والثقة بالنفس والاستعداد لمواجهة المشكلات التي تطرحها الحياة في المستقبل.

ويؤلف عمل فيغوتسكي على المحور الثاني امتداداً لما قام به طيلة الأعوام السابقة. فحينما نتحدث عن إسهامه في المرحلة الأخيرة من نشاطه في علم النفس النمائي، فكأننا نعرض إضافاته النظرية والتجريبية الجديدة إلى ما جاء به من قبل في هذا الميدان.

لقد كان تطور النفس، بالنسبة لفيغوتسكي، قضية سيكولوجية مركزية يتوقف على معالجتها حل الكثير من المسائل النظرية والعملية. ومع بداية هذه المرحلة قرر القيام بهذه المهمة، فشرع بوضع كتاب تحت عنوان "علم النفس النمائي". إلا أن وفاته المبكرة وضعت حداً لنشاطه، ولم ينجز من هذا المشروع سوى فصلين، هما "مشكلة السن" و"الطفولة المبكرة".

أما المسائل التي تضمنها المحور الثالث فتتعلق بالنمو النفسي والتعليم. وقد استطاع في فترة وجيزة أن يكتب فيها عدداً من المقالات والمحاضرات ويجري عدداً آخر من البحوث. وكان أبرزها "دراسة تطور المفاهيم العلمية والحياتية في سن المدرسة" ودراسة "مشكلة التعليم والتطور العقلي في السن المدرسي" و"دينامية التطور العقلي عند الطفل وصلتها بالتعليم".

إننا ألمحنا منذ قليل إلى الانتقادات التي وجهها فيغوتسكي إلى النظريات السيكولوجية التي أنكرت دور التعليم في النمو النفسي من ناحية، والنظريات التي أشارت إلى هذا الدور دون أن تتتبع آلية الفعل الاجتماعي التي يمكن الكشف عنها عبر تحليل البيئة الاجتماعية من ناحية ثانية. ولقد أقام انتقاداته هذه على أساس أن الأشكال العليا من السلوك مدينة بوجودها للتطور التاريخي للبشرية. فبفضل هذا التطور غيّر الإنسان أساليب وسائل تعامله مع العالم الخارجي. وإذا كانت مقدمات فيغوتسكي تذهب إلى أن المجتمع هو صانع تلك الأساليب والوسائل، وهو المسؤول عن تطورها، فإنه بذلك يخطو الخطوة الأولى باتجاه التعرّف على آليات النمو النفسي ومحدداته. وهذا ما لمسناه عند الحديث عن

الأدوات –الإشارات الاجتماعية، وتمثّل الفرد لها من خلال علاقته بالآخرين، وانتقالها من البيئة الخارجية إلى البيئة الداخلية للفرد لتصبح إحدى مكوّناتها (الاستدخال).

ومن هنا ينطلق فيغوتسكي في حل مسألة العلاقة بين التطور النفسي والتعليم. فيتراءى له التطور النفسي عند الإنسان كعملية يستوعب فيها الطفل تجارب المجتمع عبر آلاف السنين. غير أن هذه العملية لا تتم بصورة آلية أو تلقائية أثناء مواجهة الطفل لعناصر تلك التجارب والخبرات مثلما يرى بياجيه وأتباعه، وإنما عبر توسط الكبار وتدخلاتهم وتوجيهاتهم. وفي ضوء ذلك يعتبر التطور النفسي نتاج العلاقة التي يقيمها الراشدين مع الطفل منذ اللحظات الأولى لولادته. فالراشد، إذاً، هو ممثل المجتمع، أو، بشكل أوضح، ممثل الخبرة الاجتماعية. وهو المؤهل لنقلها إلى الطفل.

ومن هذا المنظور شدّد فيغوتسكي على أهمية التربية والتعليم ودورهما الحاسم في التطور النفسي للطفل. ولقد ذهب في هذا الصدد إلى حد رأى فيه أن لا مجال للتحدث عن أي تطور في الوظائف النفسية العليا خارج دائرة تأثير هاتين العمليتين. فامتلاك الطفل لأي وسيلة أو أداه اجتماعية لا يتم إلا عبر الراشد ومن خلال معاشرته له.

إن التعليم، والحالة هذه، هو نشاط اجتماعي تربوي يتولى الكبار القيام به من أجل نقل خبراتهم وتجاربهم إلى الأجيال الصاعدة. وعن طريق هذا النشاط تصبح تلك الخبرات والتجارب بمتناول الأطفال، وتضحي بالتدريج جزءاً من قدراتهم النفسية. وهذا يعني أن التعليم هو الشرط الأساسي والضروري للتطور النفسي. فهو يكوّن ما أسماه فيغوتسكي بـ "منطقة التطور القريب".

وقد عنى بهذا المفهوم تلك الزيادة أو التحسن في قدرة الطفل على حل المشكلات التي تعترضه نتيجة المساعدات التي يقدمها الكبار له. فإذا ما واجه الطفل في لحظة ما صعوبات في التوصل إلى حل للمشكلة المطروحة، ولم يستطع تذليلها إلا بمساعدة الراشد، فإنه لن يواجه فيما بعد مثل هذه الصعوبات، وسوف يهتدي إلى الحل بمفرده ودون حاجة إلى معونة أحد.

ومن البيّن أن فيغوتسكي –بطرحه مفهوم "منطقة التطور القريب" –توخى الإشارة إلى الفرق بين قدرات الطفل الراهنة وقدراته المستقبلية. وأن هذا الفرق إنما يتأتى بفعل التعليم. فتدخل الراشد في نشاط الطفل وتقديمه العون له أثناء أدائه للأفعال هما اللذان يمكنان الطفل من القيام بما لم يكن بمقدوره القيام به من قبل.

ولكن النشاط التربوي والتعليمي الذي يمارسه الكبار لا يكون مجدياً ما لم يعتمد على مستوى التطور الذي وصل إليه الصغار. ولذا فإن هذا المستوى ينبغي أن يكون القاعدة التي يُبنى عليها التعليم. ويضيف فيغوتسكي إلى ذلك أن مردودية التعليم تتوقف في كافة الحالات على مدى معرفتنا بقدرات المتعلمين ومراعاتنا لها واعتمادنا عليها.

وتتكشف الوشائج الداخلية القائمة بين التعليم والتطور النفسي في نظرية فيغوتسكي من خلال العلاقة الوثيقة بين الكلام والتفكير. فاستخدام الطفل للإشارات، وخاصة الكلامية منها يعتبر نواه بنية الوظائف النفسية العليا. ذلك لأن الكلمة من حيث معناها هي وحدة الكلام، وهي في الوقت ذاته فعل التفكير. يقول فيغوتسكي عن معنى الكلمة: "... إنه كلام وتفكير في نفس الوقت لأنه وحدة التفكير الكلامي" (فيغوتسكي، 1976، 80). وإن علاقة الكلام بالتفكير هي علاقة الاجتماعي بالنفسي. فالمعنى، كجانب من الكلام، هو تشكيل اجتماعي يتلقاه الفرد من الخارج. وهو، كجانب من التفكير، عملية من عمليات النشاط العقلي. وعليه فهو فعل نفسي يستدعي مشاركة مجموعة من العمليات النفسية. ثم إن المعنى، من ناحيته الكلامية، يقدَّم للطفل أثناء عملية التعليم، أي أنه يُنقل إليه من الخارج. فالراشد يقدّم خلال هذه العملية الأشياء الجاهزة والإشارات الدالة عليها.

والطفل يشرع باستخدام تلك الإشارات بمحتواها الذي يضمن المعاشرة والاتصال الضروريين. وهو، أي المعنى من ناحيته الفكرية، ليس مجرد فعل مستوعب، وإنما ثمرة تطور نفسي، ولكي يدخل في بنية النشاط الذهني عليه أن يمر بعدة مراحل يرتبط خلالها بتطور مجموع الوظائف النفسية.

ومن هذا العرض الموجز لنظرية فيغوتسكي في التعليم وعلاقته بالتطور النفسي يبرز بوضوح اختلاف هذه النظرية عما سبقها من نظريات في علم النفس التربوي والتعليمي. ففي حين ينظر بعض هذه النظريات إلى الطفل كطرف سلبي في عملية التعليم، يشدد فيغوتسكي على أهمية فعالية الطفل ودوره الإيجابي فيها وفي تطوره النفسي.

وفي الوقت الذي طابقت فيه النظرية السلوكية بين علميتي التعليم والتطور النفسي أبرز فيغوتسكي أوجه الاختلاف بينهما وتباين وظائفهما.

وبينما أسقطت نظريات أخرى، وفي مقدمتها نظرية بياجيه، الجانب الاجتماعي من التطور النفسي ودور الراشد الذي يتوسط علاقة الطفل

بالموضـوعات الخارجيـة فـي اسـتدخال الأفعـال والعمليـات وتحولهـا مـن أفعـال وعمليات مادية، خارجية إلى أفعال وعمليات نفسية، داخلية، دأب فيغوتسكي على إضفاء الصبغة الاجتماعية على التعليم والتطور النفسي عبر تركيزه على دور الراشدين في نقل الخبرة الاجتماعية –التاريخية إلى الطفل.

لقد استبعد بياجيه وغيره ممن وضعوا الطفل وحده وجهاً لوجه أمام الواقع المادي والاجتماعي، أن يكون للتعليم أثر واضح في نشوء البناءات العقلية وتطورها. ورأى معهم أن تأثير هذا النشاط لا يتعدى تزويد المتعلمين بالمعارف وبعض العادات والخبرات الحياتية والعلمية. وهذا ما دفعه وإياهم إلى القول بضرورة بناء التعليم انطلاقاً من المستوى النفسي الذي وصل إليه الدارسون.

ومن المنطقي في ضوء ما تقدم أن ينحو فيغوتسكي في هذا المجال منحىً آخر. فعلى القاعدة التي وضعها وأبرز فيها الأثر الحاسم للتعليم في تشكيل الوعي وتطوره حدد الهدف المركزي لهذه العملية، ونصح بضرورة إعادة النظر في مضمونها وأشكالها باستمرار. ويتمثل هذا الهدف في تطوير شخصية المتعلم من كافة النواحي. وما دام التعليم يكوّن منطقة التطور القريب، فإنَّ عليه أن يراعي مستوى المتعلمين من جهة، ويعمل على الارتقاء بهذا المستوى من جهة ثانية. وبذا يتحقق فيه الشرط الذي لا بد منه ليتمكن من أن يجرّ النمو وراءه، وليس العكس كما تصور بياجيه.

ومن هذه القاعدة أيضاً امتدت معارضة فيغوتسكي لتشمل مسألة أخرى ذات أهمية نظرية وتطبيقية، وهي مسألة الاختبارات التي شاع استخدامها في علم النفس. فمن المعروف أن الاختبار هو مجموعة من الأسئلة أو المشكلات التي يرى واضعوه أنها تقيس مستوى القدرات العقلية عند فئة من الناس. ويرى فيغوتسكي أن الإجابات على الكثير من الأسئلة تعتمد على ما اكتسبه المفحوص من معلومات أو خبرات. وإن العجز عن تقديم إجابات صحيحة لا يعتبر بحد ذاته دليلاً كافياً على ضعف هذه القدرة أو تلك عند المفحوصين الذين يظهرونه بقدر ما هو نتيجة لعدم اكتسابهم بَعْدُ المعلومة أو الخبرة التي يتطلبها السؤال. ويخلص إلى القول بخطأ الحكم على هؤلاء المفحوصين وأترابهم، وبتعسف القرار الذي يتخذ بحقهم بناءً على درجاتهم في الاختبار فقط.

وكبديل لهذه الطريقة اقترح فيغوتسكي إجراء دراسات متعددة ومتنوعة، واستخدام تجارب مختلفة فيها، مع تطبيق التجربة الواحدة مرتين يتم في الأولى الكشف عن حجم المساعدة التي يحتاج إليها المفحوص (الطفل) لحل المسائل

والمشكلات التي يتضمنها الاختبار. أما الثانية فتخصص لدراسة قدرات المفحوص على حل نفس المسائل والمشكلات بصورة مستقلة وبدون مساعدة من أي طرف.

ويعتقد فيغوتسكي أن هذا الإجراء يمكن الباحث من تحديد منطقة التطور القريب عند المفحوص عن طريق معرفة استفادة هذا الأخير من المساعدات التي قدمت له في المرة الأولى، وتمثله للوسائل والطرائق التي استخدمت خلالها وإمكانيته على نقلها وتعميقها في المرة الثانية.

ومن المسائل المتصلة بالتطور النفسي الفردي والتطور النوعي التي تناولها في المرحلة الأخيرة مسألة النشأة التاريخية لمرحلة الطفولة وعلاقته بتاريخ المجتمع. وقد خصّها بسلسلة من المحاضرات التي ألقاها تحت عنوان "بيدالوجية السن المدرسي" وبكتاب" بيدالوجية المراهق". وهذان العملان يتعرضان للنشأة التاريخية لمراحل الطفولة. ففي المحاضرات يتتبع فيغوتسكي التطور النفسي عند الأطفال حتى سن المراهقة التي تبدأ بالنضج الجنسي ثم البيولوجي وأخيراً الاجتماعي. وفي نفس السياق يواصل عرضه لتطور المراهق من هذه النواحي الثلاث في بيدالوجية المراهق.

ولعلّ من خلال ما ذكرناه يبدو واضحاً ذلك الجهد الضخم الذي بذله فيغوتسكي في معالجة عدد من قضايا علم النفس النمائي. وأنه استطاع في فترة زمنية قصيرة أن يقدم أفكاراً وتصورات أسهمت في تقدّم هذا العلم بشكل خاص، وعلم النفس بشكل عام. ونحن نعتقد أن نظريته في التطور النفسي وعلاقته بالتعليم هي خطوة إيجابية وهامة، وإحدى العلامات البارزة في تاريخ علم النفس. فقد فتحت آفاقاً رحبة أمام البحوث السيكولوجية، ودفعت المهتمين بقضايا التربية والتعليم إلى إعادة النظر في واقع التعليم والبحث عن مضامين وأساليب تعليمية جديدة، تكون أكثر دينامية وقدرة على تسريع وتائر التطور العقلي والاجتماعي والوجداني عند الدارسين.

على أنَّ تقويم نظرية فيغوتسكي يقتضي معاينتها بدقة، وتفحص جوانبها المتعددة بإمعان. ولعلّ القيام بذلك يجعلنا نقف على نقائصها وتناقضاتها التي أشار النقاد إلى البعض منها. وفي معرض الحديث عن تلك النقائص والتناقضات نجد أنفسنا مضطرين للتذكير بالطابع الاجتماعي للوظائف النفسية عند الفرد الذي انطلق منه فيغوتسكي، وبأنَّ هذا الطابع يكمن، بالنسبة له، في نشأة تلك الوظائف مع امتلاك الأداة –الإشارة كوسيلة أو وسيط للعلاقة الاجتماعية، والموقع المحوري

الذي تحتله الإشارة في تلك الوظائف. وهنا يطرح السؤال التالي نفسه: ما الوظيفة التي تؤديها الإشارة في البنية النفسية؟. لقد تحدث فيغوتسكي عن وظيفتين للإشارة. فهي بالنسبة للوظائف النفسية العليا وسيلة لامتلاكها، وبالنسبة للآليات الفيزيولوجية تقوم بتكوين علاقات شرطية جديدة في الدماغ بواسطة معناها. وما يلفت الانتباه في إجابة فيغوتسكي هذه هو غياب العنصر الاجتماعي المركزي للإشارة وتجلياته في بنية السلوك. إن فيغوتسكي لم يشر إلى مكانة النشاط النفسي للفرد داخل النشاط الاجتماعي وعلاقة كل منهما بالآخر، واكتفى بتناول علاقة الاجتماعي والنفسي –الفردي من زاوية تشكل الأخير فقط، وتلاشيها فور الانتقال إلى الحديث عن وظائف النفس وتقويم مضمونها وبنيتها.

والنقيصة الثانية تتعلق بنظرة فيغوتسكي إلى علاقة التعليم والنمو النفسي. فلقد أكد، كما ذكرنا، تلازم هاتين العمليتين وتأثير كل واحدة في الأخرى. إلا أنه يتراجع فيما بعد عن فكرته هذه ويحاول الفصل بينهما على أساس اختلافهما الجوهري. حيث يتراءى هذا الاختلاف، في اعتقاده، عبر النتائج التي تؤول إليها كل من العمليتين. فتعليم الكتابة في المدرسة لا يعني أننا نعلم الأطفال التجريد أو الكلام الداخلي، وإنما نكسبهم بذلك المهارة الحسية واليدوية ونزودهم بالمعارف المتعلقة بموضوع الكتابة. وهكذا يقرر فيغوتسكي أن التعليم المدرسي يختلف عن التطور النفسي عند التلاميذ. فبينما تكسب العملية الأولى الطفل المهارات والمعارف والمعلومات، تسفر الثانية عن ظهور التفكير المجرد والتذكر المنطقي. وإذا أردنا أن نعبّر عن هذا الاختلاف بين العمليتين بالمفردات التي تدلّ على مساري تطور الوظائف النفسية العليا، فإننا نقول: إن التعليم يساعد على امتلاك الوظائف الاجتماعية للوسائل الخارجية، أما تحولها إلى وسائل داخلية، مع ما يحمله هذا التحول من قدرة على السيطرة أو التأثير في السلوك الذاتي، فإنه يتحقق بفعل التطور.

إن القول بوجود اختلاف جوهري بين التعليم والتطور يعني فصل هاتين العمليتين بعضهما عن بعض، وفقدان السند العلمي الذي اعتمدت عليه نظرية فيغوتسكي في تحديد منطقة التطور القريب.

وهذا ما أشار إليه فيغوتسكي نفسه انطلاقاً من المعطيات التي تظهر أن منطقة التطور القريب لطفلين في نفس المستوى من النمو (8 سنوات، مثلاً) يمكن أن تكون لدى أحدهما في العاشرة، بينما تكون لدى الآخر في التاسعة. فالأطفال، وإن كانوا يتمتعون بدرجة واحدة من الذكاء، فإنهم حسب ما يرى فيغوتسكي،

يختلفون في استعدادهم وقدراتهم على التعلّم.

ومما لا شك فيه أن الكشف عن التناقض بين مستوى التطور النفسي الراهن ومنطقة التطور القريب يعتبر في ذلك الحين حدثاً ذا أهمية كبيرة على الصعيدين المنهجي والعملي. فقد كان اهتمام الاختبارات موجهاً نحو معرفة ما يستطيع المفحوص فعله. ولم تكن هناك طرائق تمدّ الباحث بإمكانية التعرّف على الأسباب التي تكمن وراء الأخطاء المرتكبة في حل المسائل أو المشكلات التي يتألف منها الاختبار، وعلى الأساليب التي يستخدمها المفحوصون في أدائهم للمهمات التي توكل إليهم.

ولهذا كانت الانتقادات التي وجهها فيغوتسكي صحيحة، كما كانت اقتراحاته بشأن معرفة ما ينجزه الطفل لوحده وما ينجزه بمساعدة الغير خطوة إيجابية على طريق التشخيص السليم لمستوى التطور العقلي. على أن ذلك يجب أن لا ينسينا التناقض النظري بين المقدمات التي وضعها فيغوتسكي والنتائج التي انتهى إليها.

ولئن كان تحديد منطقة التطور القريب يتوقف على عملية التعليم، فإن عليها أن ترتبط حتماً بمستوى التطور الراهن الذي تحقق من خلال التعليم السابق. وعندئذٍ يكون من المنطقي الحكم بأنَّ وجود مستوى واحد من التطور وطرائق تعليمية واحدة يقود لا محالة إلى منطقة واحدة من التطور القريب. وفي الحالة العكسية ينبغي الاعتراف بوجود عوامل أخرى غير التعليم تحدد منطقة التطور القريب خاصة، والتطور النفسي عامة.

وفي السياق ذاته يرى علماء النفس في الاتحاد السوفيتي أن بعض أطروحات فيغوتسكي مازال مثاراً للجدل. ومع أن هؤلاء العلماء يشيدون بفضل فيغوتسكي الكبير على علم النفس، وبقدراته المتميزة على طرح القضايا المركزية لهذا العلم، وبجرأته على الخوض فيها ومعالجتها بأسلوب علمي دقيق، فإنهم لم يتوانوا عن إظهار حقيقة أن فيغوتسكي وقف دون تعميم آرائه وأفكاره وصياغة نظرية كاملة في التطور النفسي. فهو، وإن طرح مسألة النشأة التاريخية للطفولة وتاريخ الطفولة بوجه عام، وعلاقة ذلك بتاريخ المجتمع، إلا أنّه لم يقدّم تحليلاً لمختلف مراحل تاريخ الطفولة، ولم يستطع، بالتالي، أن ينجز برنامجه المتمثل في إقامة علم نفس نمائي جديد يضع نهاية لما عرف بـ "أبدية الطفولة" التي صبغت مختلف النظريات البيولوجية في التطور النفسي، ويطرح "الطفولة التاريخية" بدلاً عنها.

وعلى العموم فقد فتحت أعمال فيغوتسكي الباب أمام توحيد الدراسات

البيولوجية والاجتماعية. وفي هذا الشأن يلاحظ ف. ف. ايفانوف أن الاستمرار في هذا النهج يمكن أن يتمخض عنه في المستقبل حل اللغز التكويني. ومن يتابع نشاط العلماء على ساحة علم النفس بعد وفاة فيغوتسكي يدرك قوة تأثيره وجاذبيته مما يتجلى في المحاولات الجادة والدؤوبة لتطوير أفكاره.

ولعلّ من أبرز تلك المحاولات دراسة ليونتيف لمشكلة نشوء الحسّ، ودراسة زاباروجيتس لتطور الحركات الإرادية عند الطفل، ودراسة غالبيرن لتشكلّ الأفعال العقلية والمفاهيم، والبرامج التعليمية التي وضعها الكونين ودافيدوف بهدف الارتقاء بالقدرات العقلية عند التلاميذ.

إن تأثير فيغوتسكي لم يقتصر على أعمال علماء النفس السوفيت وزملائهم في الدول الاشتراكية (سابقاً)، بل تجاوز هذه الحدود ليشمل أعمال العديد من العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا والصين، من أمثال ج.برونرو م. كاول وأ. براون وس. تولمين الذي أطلق على فيغوتسكي اسم "موزارت علم النفس" [1].

■■■

[1]– *س. تولمين هو أستاذ الفلسفة في جامعة شيكاغو. كتب عدة مقالات حول الأسس المنهجية لعلم النفس. ومن بين تلك المقالات مقاله حول فيغوتسكي. وقد نشر هذا المقال تحت عنوان "موزارت في علم النفس" في مجلة" نيويورك ريفيو"، العدد التاسع، أيلول (سبتمبر) 1973م.*

الفصل الثاني والأربعون
نظرية روبنشتين حول وحدة النشاط والوعي

سيرغي ليونيدوفيتش روبنشتين (1889 –1960) هو مؤسس ثاني مدرسة في علم النفس السوفيتي. ولد وترعرع في مدينة أوديسا. وبعد أن أتمّ دراسته الثانوية عام 1908 سافر إلى فرايبورغ بألمانيا ودرس في جامعتها فصلين دراسيين. ثم انتقل إلى مدينة ماربورغ ليواصل دراسته الجامعية فيها. وبعد تخرجه من الجامعة بدأ نشاطه العلمي، فكتب عام 1914 مقالاً بالألمانية تحت عنوان "نحو دراسة مشكلة المنهج" " EINE STUDIE ZUM PROBLEM DER METHOD" وقد اعتمد على هذا المقال في كتابة أطروحته التي حصل بها على شهادة الدكتوراه. وفي تلك الآونة عمل في برلين. وعقب اندلاع الحرب العالمية الأولى رجع إلى بلده ليعمل مدرساً في ثانويات أوديسا، ثم محاضراً في قسم الفلسفة بجامعتها.

وخلال المراحل الدراسية اطلع روبنشتين على العديد من النظريات الفلسفية القديمة منها (الأفلاطونية، الارسطاليسية..) والجديدة (الكانتية، الهيغلية، الوضعية..). وقد ساعد تكليفه فيما بعد بتدريس تاريخ الفلسفة والمنطق ونظرية المعرفة في علم النفس في جامعة أوديسا، ومن ثم المدخل إلى الفلسفة في معهد البوليتكنيك في زيادة خبرته وتعميق معارفه الفلسفية. وعقب وفاة لانج عين روبنشتين أستاذاً في قسم علم النفس في معهد التربية الوطنية. وفي عام 1922 كتب مقالاً عن لانج وأعقبه بآخر عن "مبدأ النشاط الذاتي الإبداعي: الأسس الفلسفية للتربية المعاصرة". وتضمن مقاله الأخير إشارات واضحة إلى مدخله الجديد الداعي إلى تناول الوعي من خلال النشاط.

وفي عام 1926 أصبح روبنشتين مديراً للمكتبة العلمية المركزية في أوديسا. ومنذ ذلك التاريخ حتى عام 1928 كلّف بمهمات علمية زار خلالها خاركوف

وموسكو ولينينغراد وألمانيا واطلع على الحركة العلمية السيكولوجية في المراكز المختصة. وفي عام 1930 انتقل إلى مدينة لينينغراد. وهنا تبدأ مرحلة جديدة من نشاطه العلمي استمرت حتى عام 1946. وقد أسهم خلالها بقسط وافر من تنظيم عدد من المؤسسات العلمية، ودأب على بلورة أفكاره واستكمال جوانب نظريته في النشاط.

وتجسد ذلك في عدد من الأعمال، أبرزها كتاباه: "أسس علم النفس" (1935) و"أسس علم النفس العام" (1940)، ومقالاه: "مشكلات علم النفس في أعمال ك. ماركس" و"مسألة مراحل الملاحظة" اللذان نشرا عام 1934 و1939 على التوالي. ويضاف إلى ذلك عمله في معهد "غيرتسن" للتربية في لينغراد نفسها وإشرافه على قسم علم النفس الذي كان يضم آنذاك مجموعة من الباحثين النشيطين أمثال ف. ن. مياسيشيف وف. س. ميرلين وأ. أ. لوبلينسكايا ون. ف. نيكيتينا، الذين اهتموا منذ تأسيس القسم عام 1925 بمشكلات تربية الطفل والقياس النفسي، وقد نشروا في هذا الحقل عدة دراسات، منها "المدرسة العملية من منظور علم النفس" و"التقويم التربوي للطفل" (أ. ب. بولتونوف، 1926) و"سلم قياس الذكاء عند الأطفال في سن ما قبل المدرسي" (أ. أ. لوبلينسكايا، 1926) و"التطبيق العملي لنظرية الاختبارات السيكولوجية" و"سلم قياس الذكاء عند تلاميذ المدرسة" (أ. ب. بولتونوف، 1927).

ولعلّ ما يميز هذه المرحلة هو أنها كانت مليئة بالحوارات والمناظرات التي لعبٍ قسمٍ البيدالوجيا (وهو القسم الآخر الذي كانت تتألف منه كلية التربية والذي ترأسه باسوف) دوراً هاماً فيها. ولقد تجلى ذلك على نحو خاص في المحاضرات التي كان يلقيها باسوف حول علم النفس ويدافع من خلالها عن سلوكية واتسون، وردود روبنشتين على آرائه وانتقاداته للمبادئ التي بُنيت عليها هذه النظرية. ويضاف إلى هذا انضمام روبنشتين مع بداية الثلاثينيات إلى هيئة المخبر السيكولوجي الذي كان يعمل فيه كل من ل. فيغوتسكي ود. ب. إلكونين. ومن ثم تكليفه برئاسة قسم علم النفس التربوي إثر ضم معهد التربية العلمية إلى معهد التربية عام 1934.

وفي عام 1935 أنشئ مخبر آخر للدراسات السيكولوجية تابع لقسم علم النفس في الكلية، مما أتاح لروبنشتين فرصة الاطلاع على النشاط العلمي التجريبي. وفي الوقت الذي انصرف فيه إلى إعداد مؤلَّفه "أسس علم النفس" وضع بالتعاون مع ف. مياسيشيف وأ. بولتونوف كتاباً بعنوان "علم النفس في الغرب".

وإبان حصار القوات الألمانية لمدينة لينغراد استمر روبنشتين في نشاطه. وعكف خلال أشهر شتاء 1941 و1942 على مراجعة كتابه "أسس علم النفس العام" وإعداده للطبعة الثانية. ومع حلول ربيع 1942 نقل إلى موسكو ليدير معهد علم النفس التابع لجامعة موسكو.

وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ترأس روبنشتين قطاع علم النفس في معهد الفلسفة لأكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي. واستطاع من هذا الموقع أن يجمع حوله عدداً من الباحثين وفي هذه الأثناء ألف كتاباً جديداً أسماه "الأصول الفلسفية لعلم النفس". وكان من المقرر أن يصدر هذا الكتاب عن دار النشر التابعة للأكاديمية. ولكنه لم يطبع بسبب إدانة صاحبه بتهمة تحريف علم النفس السوفيتي وتشويهه. وقد جاءت هذه الإدانة بعد سلسلة من الدورات التي أقامها معهد علم النفس ومعهد الفلسفة لمناقشة "أسس علم النفس العام" وخلال عامي 1948 و1949 أعفي روبنشتين من جميع مناصبه العلمية والإدارية. وبقي يمارس نشاطه خارج المؤسسات العلمية والتعليمية حتى وفاة ستالين في الخامس من آذار (مارس) عام 1953. وقد كرس جهده خلال تلك السنوات والسنوات التي تلتها لتطوير نظريته. وفي هذا الباب صدرت له مجموعة من المؤلفات: "الوجود والوعي" (1957) "والتفكير وطرائق دراسته" (1958) و"أسس وطرائق تطور علم النفس". كما وضع كتاباً بعنوان "مشكلات علم النفس العام". ولكنه لم ينشر إلا بعد وفاته بثلاثة عشر عاماً.

يعتبر روبنشتين علماً من أعلام علم النفس السوفيتي، وواحداً من أبرز الداعين إلى إعادة بنائه على أسس الفلسفة المادية الجدلية والتاريخية، والذين عملوا على إرساء دعائم مدخل النشاط والفاعلية في دراسة النفس، ووضع حجر الأساس الفلسفي للحتمية الذي أقيمت عليه نظرية الشخصية.

تعرّف روبنشتين منذ صباه على أعمال ماركس، ولا سيما "رأس المال" وربما كان لصلته بصديق والده غ. بليخانوف دور في توجهه نحو دراسة مثل هذه المؤلفات، ورغبته في إغناء الجانب الفلسفي والسيكولوجي من التعاليم الماركسية. وقد تجلّت هذه الرغبة في محاولته التي لم تدم طويلاً، والمتمثلة في وضع كتاب ضخم حول الأسس الفلسفية والسيكولوجية للتربية. حيث توقفت هذه المحاولة عند صدور مقاله "أسس النشاط الذاتي الإبداعي" الذي تناول فيه علاقة النشاط بالشخصية، وقدّم من خلاله صيغة أولية لمبدأ وحدة الوعي

والنشاط. ومما جاء فيه بشأن هذا المبدأ قوله: "وهكذا فالذات لا تتكشف وتتجلى في أعمالها، وفي وقائع نشاطها الذاتي المبدع فحسب، بل تتكون وتتحدد فيها. ولذا فإن بالإمكان تعيين ما هي عليه بما تفعله، وتحديدها وتشكيلها لذاتها باتجاه نشاطها" (روبنشتين، 1986).

لقد استأثر مفهوم النشاط باهتمام روبنشتين وجهده على امتداد مراحل حياته العلمية. وما كان يعنيه هذا المفهوم بالنسبة له في بداية الأمر هو:

- أنه نشاط الذات حصراً، وبه يتميز الإنسان عن الحيوان والآلة ويتفوق عليهما.
- أنه تفاعل الذات والموضوع، ولذا فهو، بالضرورة، مادي وواقعي وذو محتوى، وليس رمزياً أو صورياً أو متوهماً.
- أنه نشاط مبدع دوماً.
- أنه نشاط مستقل، ولكن استقلاليته لا تتعارض أبداً مع تعاون الذات والغير، ولا تتنافى مع النشاط المشترك لأفراد المجتمع.

ومما يلاحظ عبر هذه المعاني التي حملها روبنشتين لمفهوم النشاط هو حرصه على إبراز الارتباط الوثيق بين الفرد وأفعاله وأهمية ذلك في حياة الشخصية.

ولعلّ هذا التصور يحمل في طياته نقداً موجهاً إلى أصحاب النزعة المثالية الذين يرفضون وحدة الشخصية. فموقف الفيلسوف الإنكليزي هيوم ومن سار في ركابه قاد إلى ظهور علم النفس الوظيفي الذي يرى أن النفس تتكون من مجموعة من الأجهزة أو الوظائف التي تنفصل إلى هذا القدر أو ذاك عن الذات، وينفصل، بالتالي بعضها عن بعض. ويتساءل روبنشتين عما إذا كان بمقدورنا أن نتصور حدوث الأفعال والتصرفات عن جانب أو جزء من الشخصية دون مشاركة الجوانب أو الأجزاء المتبقية. ويجيب على هذا التساؤل بالنفي، ويرى أن من المستحيل قبول مثل هذا الافتراض ولو للحظة واحدة، معللاً رفضه له بأن الأفعال والتصرفات لا تصدر إلا عن الإنسان، والإنسان هو الذي يقوم بها وينفذّها، وهو الذي يتحمل تبعاتها ونتائجها.

ويذهب روبنشتين في طريقه لوضع مدخله إلى أبعد من ذلك، ويقترب أكثر من تقديم تفسير واضح لتلك العلاقة بعد إطلاعه على "مخطوطات عام 1844

الاقتصادية –الفلسفية" لماركس والتي صدرت باللغة الروسية ما بين عامي 1927 و1932. فعلى قاعدة النقد الذي وجهه ماركس في تلك المخطوطات إلى الفلسفة بصورةٍ عامة، والديالكتيك الهيغلي بصورة خاصة، وفي ضوء الأفكار المتعلقة بعلم النفس التي تضمنتها، ومقارنتها بتلك التي تضمنها "رأس المال" كتب مقاله "مشكلات علم النفس في أعمال ماركس"، وعرض فيه نظرية ماركس حول الذات ونشاطها، وحاول تطويرها في الاتجاه الذي يستجيب للشروط التي آمن بضرورة توفيرها من أجل حل مشكلات علم النفس وتجاوز أزمته النظرية والمنهجية. فقد رأى أن وجود هذه الأزمة مقترنٌ بنفي علم النفس الاستبطاني لمقولة النشاط وعلم النفس السلوكي لمقولة الوعي. وبعد استعراضه لموقع أبرز علماء النفس، أمثال ك. بيولر و و. شتيرن وه. فالون ول. ليفي وج. بياجيه وك. كارنيلوف ول. فيغوتسكي في علم النفس والحلول التي اقترحها كل منهم للخروج من تلك الأزمة دعا روبنشتين إلى إعادة النظر في فهم الوعي والنشاط والعلاقة بينهما. واقترح أن يكون الفهم الماركسي للنشاط الإنساني نقطة الانطلاق في هذا السبيل.

إن العمل أو النشاط والوعي أو النفس، في تصور ماركس، مرتبطان ارتباطاً وثيقاً في المجرى الطبيعي لحياة الأفراد. ومن هذه الزاوية يتناول روبنشتين الوعي في صلته بالنشاط الذي يكتسي في كافة ألوانه وأنواعه ومستوياته طابعاً اجتماعياً. وبذا يصبح الوعي، في اعتقاده، نتاجاً اجتماعياً. كتب يقول: "إن العلاقات الاجتماعية هي تلك التي يشترك فيها الإنسان أو الشخصية وليس فقط أعضاء الحس أو بعض العمليات النفسية. فالتأثير الحاسم للعلاقات الاجتماعية للعمل في تشكّل الشخصية لا يتمّ إلا بصورة غير مباشرة وعبر الشخصية" (روبنشتين، 1983).

وحينما يشدد روبنشتين على كلية الشخصية وتكامل جوانبها، فإنه يرد على ادعاءات بعض العلماء الذين كانوا يعتقدون وقتذاك أن النفس الإنسانية، ولا سيما عند الطفل تشتمل على مستويين أو نمطين من الوظائف:

1- وظائف طبيعية دنيا (التذكر اللاإرادي، عمليات التفكير الحسية البسيطة...إلخ)،.

2- وظائف ثقافية اجتماعية عليا (التذكر الإرادي، استعمال الرموز في حل المسائل والمشكلات المختلفة، التعميم، التجريد...إلخ). ومن الواضح أن مثل هذا التقسيم يتعارض مع النظرة الكلية للشخصية بوصفها ذات النشاط وحاملة البناءات النفسية المختلفة. وسبب هذا التعارض لا يكمن

في عملية التقسيم بحد ذاتها أو المصطلحات المستعملة فيها، وإنما في الحاجز المصطنع والوهمي الذي يُقام بين نمطي الوظائف، وتجريد الأول منهما من ارتباطاته وعلاقاته بالحياة الاجتماعية.

ويتفق روبنشتين مع القائلين بأن النفس في مختلف مراحل العمر تتألف من وظائف عليا وأخرى دنيا، ولكنه يرى أن الملاحظة الدقيقة والتحليل العميق يبينان الطابع الاجتماعي الذي تحمله كل ظاهرة نفسية.

فالإنسان، منذ الطفولة الأولى، هو، في اعتقاده، كائن اجتماعي، يوجد في منظومة محددة في العلاقات الاجتماعية. وهنا يستعيد روبنشتين مبادئ المذهب الاجتماعي الفرنسي ويقابلها بتعاليم ماركس. وفي هذا السياق يشيد بفضل دوركهايم على علم الاجتماع معتبراً إياه أوّل من قال باجتماعية الوعي الإنساني بعد الماركسية وخارج تأثيرها. كما أنه لم يخف إعجابه بأصحاب هذا المذهب وبآرائهم في طبيعة التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ على الوعي خلال تطوره الاجتماعي التاريخي، وفي أن هذه التغيرات لا تقتصر على محتوى مظاهر الوعي فحسب، بل وتتعداه إلى شكلها وبنيتها. ولعل الاختلاف النوعي بين الخصائص النفسية للإنسان البدائي والإنسان المعاصر أوضح مثال على ذلك. فالتطور التاريخي للوعي لا يرجع، في رأي علماء الاجتماع الفرنسيين، إلى تطور وعي الفرد، وإنما إلى التغيرات الاجتماعية والبناء الاجتماعي برمته.

وإلى جانب ما يتضمنه هذا التصور من اعتراف بالجوهر الاجتماعي لتطور الوعي الإنساني يُلاحِظ روبنشتين أن علماء الاجتماع الفرنسيين لم يذهبوا في تحليلهم للطابع الاجتماعي إلى المدى الذي يمكنهم من فهمه فهماً موضوعياً عميقاً. ويرى أن هذا هو ما جعلهم يُرجعون نشأته وتطوره إلى التصورات الجمعية والمعتقدات والقيم السائدة في المجتمع، أي إلى الوعي الاجتماعي [1]، ويسقطون من حسابهم النشاط المادي الإنساني الذي يعكس الصراع مع الطبيعة، ويحقق في كل لحظة إنجازاً جديداً يقود حتماً إلى نشوء علاقات اجتماعية جديدة. وهذه العلاقات هي الشرط اللازم لتطور الأفكار والقيم والمعتقدات الاجتماعية.

لقد جاء نقد روبنشتين للمذهب الاجتماعي الفرنسي ضمن سياق تعزيز مبدأ وحدة النشاط والشخصية. وفي هذا الصدد يرى أن هذا المبدأ يتجسد أيضاً في وحدة جميع الأفعال التي يتألف منها النشاط والدوافع التي تكمن وراءها والأهداف

---

[1]- يذهب دوركهايم إلى أن ما هو اجتماعي يستمد وجوده من التصورات. ويقرر ليفي برول أن العلاقات الاجتماعية هي وليدة الوعي الاجتماعي.

التي تسعى لتحقيقها بوصفها صادرة عن الشخصية ومحركات لها.

ومن هذا المنظور درس روبنشتين ومساعدوه الإدراك والتذكر والتفكير والكلام والانفعالات عند الإنسان. وأخضع المعطيات التي أسفرت عنها تلك الدراسات إلى تحليل دقيق انتهى من خلاله إلى وضع مخطط فلسفي وسيكولوجي للنشاط ومكوّناته الرئيسية (الدوافع، الأهداف، الأفعال، العمليات..) ويتضمن كتابه "أسس علم النفس" الخطوط الأولية لذلك المخطط، حيث تبرز فيه المكونات السيكولوجية الرئيسية لنشاط الذات وارتباطاتها القوية بعضها مع بعض. وهذه المكونات هي الفعل (باختلافه عن الحركة والاستجابة) والعملية والتصرف والهدف من النشاط والدافع إليه وشروطه. ويؤكد روبنشتين أن أياً من هذه المكونات لا يمكن معرفته أو تحديده من الناحية السيكولوجية إلا من خلال علاقته بالنفس.

ووفقاً لهذا المخطط فإن الأفعال والتصرفات التي تؤلف بمجموعها سلوك الإنسان تحمل طابعاً واعياً وإرادياً خلافاً لما رآه السلوكيون من أن السلوك ليس سوى مجموعة الاستجابات الآلية الصادرة عن الفرد. كما أن تلك الأفعال والتصرفات تتسم بالإيجابية والفعالية في مواجهة العالم الخارجي. وقد وجد روبنشتين أن هذه السمة تتكون أثناء نشاط الفرد في وسطه المادي والاجتماعي. فمن غير الممكن أن تحقق الشخصية وجودها من غير النشاط المادي داخل المجتمع، كما يظن بعض علماء النفس، وفي مقدمتهم الغشتالتيون.

وموجز القول أن محور الاهتمام في مخطط روبنشتين يتمثل في تتبع دور المجتمع في السلوك، وإبراز الصبغة الاجتماعية لمكونات النشاط. وهذا ما يتكشف بوضوح تام من خلال التغيرات والتطورات التي تطرأ على تلك المكونات وارتباطاتها البينية. فالفعل، كما يقول روبنشتين، لا يصبح تصرفاً إلا بعد أن تبدأ العلاقات الاجتماعية الواعية بالذات الفاعلة وبالآخرين بتنظيمه، أي بعد تكوّن الوعي الذاتي.

لقد وجدت أفكار روبنشتين في منتصف الثلاثينيات بعض التأييد في الأوساط العلمية، واستقطبت عدداً من الباحثين السوفيت، وخاصة في مدينة لينغراد. وهذا ما حفزه على المضي في مواصلة تطويرها. فقام ومساعدوه بسلسلة أخرى من الدراسات التي ألّفت معطياتها ونتائجها المادة الأساسية لكتابة "أسس علم النفس العام" بطبعته الأولى. ويحاول روبنشتين في هذا العمل أن يكشف عن العلاقة الجدلية بين الأفعال والعمليات من جهة، والدوافع والأهداف من جهة ثانية.

وفي هذا الشأن وجد أن الدوافع والأهداف هي التي تُكسب النشاط بُعدَه

السيكولوجي، وتضفي على منظومة الأفعال التي تؤلف بنيته الصبغة الواعية والإرادية. وأن وحدة النشاط تتبدى عبر هذه العلاقة في وحدة أهداف الذات ودوافعها.

ويتوقف روبنشتين أثناء تحليله الفلسفي –السيكولوجي عند الفعل، ويُحلّه منزلة هامة بين عناصر النشاط، ويعتبره الوحدة أو الخلية الأساسية لعلم النفس. وفي هذا يقول: "إن الاعتراف بالفعل كـ "خلية" أساسية لعلم نفس الإنسان لا يعني بالطبع أن الفعل هو مادة علم النفس... فعلم النفس لا يدرس الفعل بأكمله، ولا يدرس الفعل وحده فقط. وإنما الاعتراف بالفعل كـ "خلية" أساسية لعلم النفس يعني أن بإمكان التحليل السيكولوجي أن يكتشف في الفعل بدايات كافة عناصر علم النفس" (روبنشتين، 1940، 143).

وممّا يجدر قوله هو أن نظرية وحدة النشاط والوعي وصلت إلى ذروة تطورها عندما رجع روبنشتين في نهاية الأربعينيات وخلال الخمسينيات إلى موضوع التفكير، وتناول بالبحث عمليات التحليل والتركيب والتجريد والتعميم كمركبات للنشاط العقلي. وقد قاده بحثه إلى الكشف عن ارتباط هذه العمليات بالدافعيّة وبسمات الشخصية الأخرى. وعلى هذا الأساس توصل إلى نتيجة مفادها أنّ التفكير الإنساني ليس نشاطاً تقوم به الذات وحسب، بل وعمليات يتمكن الإنسان بواسطتها من تحديد عناصر الموقف الإشكالي وتجاوزه.

ولعله ليس أمراً صعباً أن ندرك بوضوح أن الخيط الذي ربط به روبنشتين أفكاره يبدأ وينتهي بقوانين المادية الجدلية، ويمرّ عبر الحتمية التي تعتمد عليها. وعبر قراءاته للأدبيات السيكولوجية وجد أنه ما من نظرية سيكولوجية إلا وتعتمد على مبدأ الحتمية. ولكن لكل منها فهماً خاصاً لهذا المبدأ تنطلق منه وتبنى عليه. فالنظريات التي تقول بأن المنبهات الخارجية تحدد بشكل مباشر نتائج تأثيراتها على الإنسان بصرف النظر عن خصائصه ومواقفه وحالاته، إنما تنطلق من الحتمية الآلية. والنظريات التي ترى أن النفس البشرية تتكون بصورة تلقائية وبفعل قوانين داخلية محددة سلفاً، فإنها تنطلق من مبدأ الحتمية أيضاً، ومن فهمها الآلي له. وعلى الرغم من الاختلاف الظاهري بين النظريتين، فإنهما تنطلقان –كما هو واضح –من فهم متماثل (آلي) لمبدأ الحتمية.

وخلافاً لهذه النظريات انطلق روبنشتين من الفهم المادي الجدلي لمبدأ الحتمية. فبدت له الظواهر الكونية مرتبطاً بعضها ببعض إلى حدّ يؤدي معه أيُّ تغير في إحداها إلى تغير في الأخرى، بل وأن هذا التغير إنما يجسد التفاعل القائم فيما بينها، فأي تأثير لواحدة منها على الأخرى لا يتم بصورةٍ آليةٍ ومباشرةٍ، وإنما من خلال الخصائص الداخلية لتلك الظاهرة التي يقع التأثير عليها. وهذا

التأثير غير المباشر يحدث على النحو المذكور بسبب ما تتمتع به الظواهر من فاعلية تجعل العلاقات بينها علاقات تفاعل وتأثير متبادل.

وفي ضوء هذا الفهم يتوجه روبنشتين لمعالجة المشكلات النظرية الأساسية في علم النفس، ومنها مشكلات الشخصية في المقام الأول. وبعد أن يبرز أخطاء النظريات السابقة ونقائصها ينصح بالعودة إلى نقطة البداية لوضع أساس منهجي جديد، وصياغة تصور واضح المعالم ومحدد الأبعاد عن العوامل الخارجية والعوامل الذاتية والعلاقة المتبادلة بينهما بغية تجاوز تلك الأخطاء في المستقبل. وقد جعله ذلك يرى في الشخصية خاصية الفعل والتأثير إلى جانب قابليتها للانفعال والتأثر. وهذا ما يتجلى في توسط سماتها لاستجاباتها النشطة على المثيرات الخارجية. فلو لم يكن للشخصية خاصيتها هذه، ولو لم يختلف الناس في قدراتهم وخبراتهم وحالاتهم النفسية لتماثلت استجاباتهم وأفعالهم.

ولو لم يكن للحالة النفسية والخبرة دورهما الفعال في استجاباتنا، لما اختلفت استجابات أحدنا على نفس المنبه في الزمان والمكان. وهذا يعني باختصار أن الشروط المحيطة بالشخصية تؤثر فيها بشكل غير مباشر عبر سماتها وخصائصها الداخلية.

وهكذا فالنفس تعكس العالم الخارجي، وهذا الأخير يحدد النفس بصورة غير مباشرة وعبر عملياتها المختلفة (الإدراك، التفكير...) وحالاتها الانفعالية ودوافعها. ويشير روبنشتين هنا إلى أنَّ عملية الانعكاس تتم بأشكال مختلفة وبدرجات أو مستويات متفاوتة. فهي تبدأ بالحس والإدراك الحسي وتنتهي بالتفكير. وفي المستوى الأخير (التفكير) ينعكس الواقع الموضوعي في النفس بصورة أشمل وأعمق من انعكاسه في المستوى الأول (الإدراك الحسي). فبينما يحدث الإدراك الحسي نتيجة تأثير الموضوعات الخارجية على الحواس أثناء النشاط العقلي للإنسان، يتم التفكير عن طريق تحليل المعطيات الناجمة عن النشاط الحسي وتعميمها وتجريدها.

وللنشاط النفسي الإنساني عند روبنشتين خصوصيته التي رآها متمثلة في تفاعل الإنسان ليس مع الواقع الذي يدركه بحواسه فقط، بل ومع منظومة المعارف والتجارب التي تراكمت في مجرى التطور الاجتماعي، والمثبتة بصورة موضوعية في الكلمة. ولعلَّ اقتران التطور النفسي للفرد باستيعابه المعارف والتجارب التي جمعتها البشرية عبر تاريخها المديد هو التعبير الواضح عن الشرطية الاجتماعية للنفس الإنسانية. ويضيف روبنشتين إلى ذلك أنَّ استيعاب

المعارف والتجارب والتطور النفسي عند الإنسان هما عملية جدلية يتبادل فيها السبب والنتيجة الأدوار والمواقع باستمرار. فكل واقعة استيعاب لهذه المعارف تقتضي مستوى مناسباً من التطور النفسي كشرط داخلي لازم لحدوثها. كما أنها تؤدي، بدورها، إلى استحداث شروط داخلية جديدة لاستيعاب معارف أخرى في المستقبل. وأثناء استيعاب الإنسان لمنظومة معارف أولية تحوي في داخلها منطقاً موضوعياً محدداً يتكون لديه نظام منطقي يجعله قادراً على استيعاب منظومة جديدة من المعارف الأكثر تقدماً وتعقيداً. ويلاحظ روبنشتين هنا أن إغفال هذه العلاقة الجدلية بين الشروط الداخلية والشروط الخارجية هو السبب الأساسي الذي يكمن وراء التصور الناقص لتشكل النشاط العقلي وتطوره عن طريق استدخال الأفعال الخارجية الذي وضعه فيغوتسكي.

ويستخلص روبنشتين مما تقدم أن التطور النفسي عند الإنسان لا يتحقق إلا من خلال تفاعل الإنسان المتطور مع المحتوى الموضوعي لمنظومة الخبرات الاجتماعية. وأن الأفعال مع موضوعات العالم الخارجي تلعب دوراً هاماً في المراحل الحياتية الأولى للإنسان. فالطفل يتعلم عن طريق تلك الأفعال أساليب استعمال الأدوات التي ابتكرتها البشرية. وفي المراحل اللاحقة يضطلع الاستيعاب غير المباشر لنتائج الممارسة الاجتماعية عن طريق المعرفة بالدور الحاسم في عملية التطور النفسي.

وفي هذا الباب يجيء رد روبنشتين على أصحاب الاتجاه الوظيفي الذي ذهب فيه إلى أن ما يستوعبه الفرد من معارف يرفد الوعي ويدخل في نظامه. وعلى هذا فالمجتمع لا يوجه تطور الوعي فقط، وإنما يحدد وظائفه أيضاً.

وإذا كانت مهمة روبنشتين، كما حددها في "أسس علم النفس العام"، هي إقامة علم نفس ماركسي، فإنه أناط أداء هذه المهمة بحل مشكلات ثلاث: 1–التطور النفسي، 2–علاقة النشاط بالوعي، 3– تجاوز المذهب الوظيفي.

ولذا نجده يفرد لمعالجتها الجزء الأكبر من مؤلفه المذكور ومن أعماله

اللاحقة، ويجعل منها مركز اهتمامه ونشاطه. وطبقاً لما جاء في تقرير ب. تيبلوف ول. شفارتس حول "أسس علم النفس العام" فإن روبنشتين استطاع أن يعرض عناصر الديالكتيك في عملية التطور النفسي بالاعتماد على المعطيات العلمية. ولكنه لم يوفق في معالجته للموضوع المطروح، فجاءت آراؤه في أغلب المواقع أقرب إلى الإنشاء الأدبي منها إلى التركيز على الجوهر ومعاينته

وفحصه.

ومما لا شك فيه هو أن روبنشتين واحد من أبرز رواد مدخل النشاط في دراسة النفس الإنسانية. وأنه بذل جهداً كبيراً من أجل إرساء قواعد هذا المدخل. ومع ذلك فإن النقاد والمؤرخين السوفيت، وفي مقدمتهم صاحبا التقرير لم يعثروا في أعماله على الحل المناسب لمشكلة تجاوز المذهب الوظيفي. ورغم دفاعه عن جدلية العلاقة بين الوعي والنشاط، ومساعيه الحثيثة لإثبات وحدتهما، فإنه، حسب تصورهم، لم يقدم بديلاً مقنعاً، الأمر الذي أضفى على حملته ضد علم النفس الوظيفي طابعاً إعلامياً أكثر منه علمياً.

وبصرف النظر عن تلك الانتقادات فإن إسهام روبنشتين في إقامة علم النفس على أسس جديدة داخل الاتحاد السوفيتي واضح، ومشاركته في تطوير هذا العلم على المستوى العالمي أمر لا يرقى إليه شك.

■■■

الفصل الثالث والأربعون
نظرية تيبلوف في الشخصية

ولد بوريس ميخائيلوفيتش تيبلوف عام 1896. وبعد دراسته الثانوية التحق بكلية التاريخ والفلسفة في جامعة موسكو. ولكنه اضطر إلى قطع دراسته والانضمام إلى الجيش الروسي عقب اندلاع الحرب العالمية الأولى. ولم يتسن له الرجوع إلى الجامعة واستئناف دراسته فيها إلا بعد انتهاء الحرب الأهلية. وفي عام 1921 حصل على الشهادة الجامعية التي مكنته من العمل في عدد من المراكز العلمية التابعة للجيش الأحمر. وفي عام 1929 أجرى بحوثه العلمية الأولى في مخابر معهد علم النفس التابع لجامعة موسكو. وعلى أساس المعطيات التي جمعها خلال سنوات عديدة أعد رسالته "سيكولوجية القدرات الموسيقية"، وحصل على شهادة الدكتوراه عام 1940.

ظل تيبلوف يواصل عمله في معهد علم النفس حتى وفاته عام 1965. ومنذ بداية الخمسينيات ركز اهتمامه نحو دراسة خصائص الجملة العصبية عند الإنسان باعتبارها الأساس الفيزيولوجي للفروق بين الناس. وأنشأ لهذه الغاية مخبراً استقطب عدداً من الباحثين المتحمسين.

وقبل أن يتحول اهتمام تيبلوف إلى دراسة الشخصية وخصائص النشاط العصبي العالي واختلاف الناس فيها أظهر ميلاً نحو دراسة تاريخ الفكر الإنساني، ولاسيما الفكر السيكولوجي. ففي أعماله الأولى تناول تاريخ علم النفس السوفيتي وحركته المتنامية في العشرينيات. وكان هدفه من عمله هذا هو المشاركة في إرساء قواعد جديدة لعلم النفس، مستمدة من التعاليم الماركسية اللينينية. وبدا ذلك واضحاً في مقاله: "صراع ك.ن.كارنيلوف بين 1923

و1925 من أجل بناء علم النفس على أسس الماركسية".[1] فقد أشاد بموقف كارنيلوف، واعتبره أول من دعا إلى إقامة علم نفس ماركسي، وسعى إلى تحديد مهمة هذا العلم، ووضع منهجه في ضوء فهمه للفلسفة الماركسية. إلا أنه وجد أن نظرية كارنيلوف شبيهة بانعكاسية بختيرف. ونظر إليها باعتبارها محاولة للتوفيق بين مبادئ الماركسية و الأفكار الميكانيكية. وخلص تيبلوف في نهاية تحليله إلى أن غياب الفهم العميق للماركسية هو السبب في التناقض الصارخ بين نظرة كارنيلوف إلى أزمة علم النفس ومشكلاته من جهة، وبين مادة دراسته المتمثلة في سرعة الاستجابة وقوتها من جهة ثانية.

كما تجسد مسعى تيبلوف لإقامة علم نفس جديد في نقده لمدارس علم النفس. فقد وجد أن بعضها استبعد ماهو خارجي أو موضوعي في الوعي، بينما نفى البعض الآخر الجانب الداخلي والذاتي منه. وحمل على علماء النفس السوفيت الذين استقبلوا أفكار تلك المدارس وتقبلوها، بل وروّجوا لها ودافعوا عنها دون أن يكلفوا أنفسهم مشقة تحليلها ومناقشتها، والبحث عن عيوبها وتناقضاتها.

وفي دراسته للوعي ذهب تيبلوف مذهب علماء النفس السوفيت المجددين. فوجد أنه نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته، وأن له جانبين: الأول خارجي، ظاهري، والثاني داخلي، باطني. وهذان الجانبان مترابطان ومتكاملان، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.

ومن هذا المنطلق حدد تيبلوف موقفه من نظريات علم النفس. وانتقد ما اعتمد منها على أحد جانبي الوعي وأهمل الجانب الآخر. ومن بين تلك النظريات نظرية التحليل النفسي. فقد توقف عند مظاهرها المختلفة وأشكالها المتعددة. وتفحص أصولها والمفاهيم التي بنيت عليها. واستوقفه منها مفهوم اللاوعي الذي يعدَّ القاسم المشترك بين مختلف تيارات التحليل النفسي ومفتاح فهم الشخصية في نظر زعماء وممثلي تلك التيارات. ويعتبر النقد الذي وجهه تيبلوف إلى التحليل النفسي والغشتالتية أحد الشروط الهامة لبناء نظريته في الفروق الفردية.

لقد رفض تيبلوف أن تكون القوى اللا واعية العمياء (الجنس، الموروث الاجتماعي، الشعور بالنقص...)، هي وحدها التي توجه أفعال الفرد وتصرفاته. كما رفض النظرية النمطية التي صاغها أصحاب النزعة التحليلية النفسية على خلفية النظرة السلبية للإنسان وبنائه النفسي (تيبلوف، 1947).

---

[1]. *لم ينشر هذا المقال إلا عام 1960.*

إن سبب اختيار تيبلوف لمشكلة الشخصية والفروق الفردية لتكون مادة نشاطه العلمي في المرحلة اللاحقة يكمن في أنها تؤلف قطب الرحى بالنسبة لعلم النفس. فعلى الرغم من تنوع الدراسات النفسية، وتعدد فروع هذا العلم، فإن مسألة الشخصية وعوامل تكونها وتطورها تظل الهدف النهائي لجميع العاملين فيه. وهذا الهدف هو ما يسعى إليه علم النفس النمائي والتربوي وعلم النفس التعليمي وعلم نفس العمل وغيرها من الفروع. وسيبقى كذلك مادام الإنسان موضوعاً لها.

ومن المعروف أنها جميعاً تعمل على جمع المعطيات المتعلقة بالظواهر النفسية وإخضاعها للتحليل والتفسير بغية الوصول إلى قوانين حركة تلك الظواهر. ويعني تحقيق هذا الهدف في الحدود المنظورة معرفة أنسب الشروط لتوجيه تلك الحركة بصورة أكثر دينامية وفاعلية، وبالاتجاه الذي يضمن الانسجام والتوافق بين مختلف جوانب النفس، ويساعد على الارتقاء المستمر بها لتصل إلى مستويات أعلى. يقول تيبلوف: "إن المظهر المحدد لأي قانون عام من قوانين علم النفس يحوي في ذاته دوماً عامل الشخصية وعامل الفردية".(تيبلوف، 1985، ج2، 170).

ومن بين مشكلات الشخصية كانت القدرات والمواهب المحور الأساسي الذي استقطب اهتمام تيبلوف على مدى أكثر من ربع قرن. فقد وجد في معرفة بنية القدرة و الموهبة ومحدداتهما فائدة عملية كبيرة لصالح الفرد والمجتمع زيادة على قيمتها العلمية والنظرية. وتتجسد هذه الفائدة في توسيع آفاق تطور الفرد وزيادة قدرته على العطاء في مجتمع اتخذ من مبدأ: "من كل حسب قدرته..."شعاراً له.

لم يكن تيبلوف عندما طرح هذه المسألة ليطمح إلى إنشاء نظرية أو وضع فرضية في القدرات والمواهب. ذلك لأنه كان يدرك الصعوبات التي تحول دون وصوله إلى مثل هذا الهدف. فطبيعة الموضوع، وندرة البحوث التي تناولته، وضعف وسائل البحث وتخلّف أدواته، كل ذلك جعله يصرف النظر عن القيام بهذه المهمة. وقد عبّر عن ذلك بقوله: "إنني لا أنوي تقديم نظرية عامة في الموهبة على الصفحات التالية، ولا أنوي حتى تطوير أي فرضية حول ما ينبغي أن تكونه هذه النظرية. فهذا أمر لا يمكن تحقيقه في الوقت الراهن. وفضلاً عن ذلك فإن جميع محاولات إنشاء نظرية أو فرضية حول طبيعة الموهبة في ظل ذلك الاحتياطي من المعرفة الإيجابية التي نمتلكها الآن هي محاولات ضارة. فالنظرية العامة يجب أن تكون نتيجة عمل ضخم في دراسة الوقائع المحددة والقوانين الخاصة. وفيما يتعلق بمشكلة الموهبة فإن علم النفس السوفيتي قد بدأ

لتوه بهذا العمل، وأن المادة المعالجة علمياً التي نملكها مازالت ضئيلة جداً".(تيبلوف، 1940، 184).

ومن هذا الاقتباس يبدو جلياً أن تيبلوف لم يشأ أن يسارع للإعلان عن نيته في صياغة نظرية حول موضوع شائك ومعقد، خاصة وأن ماكان يملكه من معطيات علمية عنه لا يسمح له بذلك. وللمرء الحق في أن يتساءل هنا عن موقع النظريات والفرضيات الغربية ذات الصلة بالموضوع المطروح في فكر تيبلوف، ومصير ذلك الكم الكبير من المعطيات التي جمعها أصحابها بالنسبة له.

والإجابة على هذا التساؤل تتبدى بصورة غير مباشرة في رفض تيبلوف لتلك النظريات والفرضيات، وشكّه في موضوعية ما اعتمدت عليه من وقائع ومعطيات. فحديثه عن نظرية جديدة في المواهب والقدرات، وإن أعرب عن ريبته في إمكانية صياغتها آنذاك للأسباب المذكورة، هو دعوة صريحة لتجاوز جميع الإنشاءات النظرية السائدة، والعمل على توفير كافة مقوّمات ومستلزمات البديل الذي يستجيب لمتطلبات علم النفس السوفيتي المنشود.

حقاً إن صياغة أي نظرية يتطلب جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً. وإن وفرة المعطيات ومعالجتها بأدوات ووسائل علمية تجنبان النظرية الكثير من الخطأ، وتقللان من عيوبها ونقائصها. وانطلاقاً من هذه الحقيقة تمسك تيبلوف بالأناة والحذر لإبعاد الضرر. غير أن كلامه عن ضرورة إرجاء الإعلان عن إنشاء نظريته إلى ما بعد القيام بالبحوث التجريبية وجمع الكم اللازم من الوقائع ومعالجتها يتناقض مع ما جاء في صفحات مقاله المذكور. ومن يطلع على هذا المقال الذي خصصه لدراسة الوقائع المحددة التي تمكّن من جمعها حتى ذلك التاريخ، والقوانين التي اعتقد أنها خاصة بالقدرات والمواهب، يقف على الخطوط العامة لنظريته التي اكتسبت فيما بعد شهرة واسعة وصار لها مؤيدون وأتباع.

نظر تيبلوف إلى القدرة نظرة مغايرة لنظرة أ صحاب علم نفس القدرات. فهي، أي القدرة، في اعتقاده، ليست مجموع ما يتمتع به الإنسان من معارف ومهارات، كما يتصور علم النفس القدرات. وإنما هي الخصائص النفسية الفردية التي يرتبط بها اكتساب المعارف والمهارات وتؤدي إلى التفاوت بين البشر، وتجعلنا نميز إنساناً عن إنسان آخر (تيبلوف، 1985، ج1، 16).

ومثل القدرة بالنسبة للمهارات والمعارف كمثل حبة القمح بالنسبة للسنبلة. فكما أن نمو نبتة القمح وظهور السنبلة من البذرة يتوقفان على طبيعة التربة

وبنيتها ودرجة الحرارة والرطوبة وغيرها، فإنَّ استيعاب المعارف والمهارات مرهون بالشروط الاجتماعية التي يعيش في ظلها الفرد.

فالقدرة هي الإمكانية، والمعارف والمهارات هي الواقع. ووجود القدرات عند المرء ليس كافياً ليكون في المستقبل ماهراً في المجال الذي يتطلب تلك القدرات.

فليس بوسعنا أن نجزم بأن الطفل الذي يتمتع بقدرات فنية، مثلاً، سيكون بالضرورة فناناً في المستقبل. ولكي يصبح كذلك لابد من تعليمه قواعد الفن وأصوله وتشجيعه، وتوفير كافة الشروط المادية والاجتماعية والنفسية اللازمة للاستمرار في ممارسته هذا اللون من النشاط.

وعلى هذا يعارض تيبلوف فكرة تطابق القدرات والمركبات الهامة التي يشتمل عليها النشاط. بيد أنه يشير، في الوقت ذاته، إلى وحدتها. وتتجسد هذه الوحدة، حسب تصوره، في النشاط الذي لا يمكن إنجازه أو القيام به في غياب تلك القدرات.

إن من المستحيل التحدث عن قدرات موسيقية عند الفرد مالم نحاول تعليمه الموسيقا وإكسابه المعارف والمهارات الموسيقية. ففي مجال النشاط التعليمي يكون الحكم على وجود القدرات أو عدمه حكماً موضوعياً حيث يتوفر الأساس الواقعي للحكم والمتمثل في ما يظهره المتعلم من سرعة ومرونة في استيعاب المادة التعليمية، وما يتبعه من أساليب أثناء ذلك.

ولقد أشار تيبلوف في هذا الباب إلى الأخطاء السيكولوجية والتربوية التي ترتكب هنا وهناك بسبب الأحكام الذاتية المتسرعة التي تفتقر إلى الدقة و الموضوعية، وتربط عدم وجود قدرات ما لدى الناس بغياب أو عدم كفاية معلوماتهم ومهاراتهم في العمل المطلوب.

وذهب تيبلوف إلى أن القدرات والمواهب ليست سمة أو خاصية يتمتع بها بعض الناس دون البعض الآخر. وإنما هي إمكانية أو قابلية موجودة لدى جميع البشر. فالغالبية العظمى من الناس تتمتع بالقدرات الموسيقية، ولكن مستوى هذه القدرات ليس واحداً عند الجميع. وبما أن تباين الخصائص النفسية الفردية، في تصور تيبلوف، هو السبب في تفاوت قدرات الناس ومواهبهم، فقد نظر إلى تلك المواهب من ناحية خصائصها النوعية. وفي هذا يقول: "إن مشكلة الموهبة هي قبل كل شيء مشكلة نوعية، وليست كمية".(المرجع السابق، ج1، 16).

ولعلّ ما قصده تيبلوف بقوله هو أن نجاح الناس في عمل ما ليس رهناً

بطريق أو أسلوب وحيد، بل إنه يتحقق بطرائق مختلفة وأساليب متعددة. وللتدليل على صحة هذه الفرضية قام ومساعدوه بمجموعة من البحوث تناولوا من خلالها عدداً من أوجه النشاط الإنساني. وقد بينت نتائج تلك البحوث أن الصفات النفسية عند المتفوقين ليست واحدة بالضرورة، بل إنها تختلف فيما بينها إلى حد تتعارض فيه أحياناً شخصية كل منهم عن سواها من الشخصيات التي تنتمي إلى نفس الفئة (الرسامين، الموسيقيين، الفيزيائيين...). وهذا الاختلاف يشمل الصفات الخاصة بالقدرات، والصفات العامة للشخصية على حد سواء. فالموهبة الموسيقية، مثلاً، لا تتوقف على صفات فيزيولوجية ونفسية بعينها كي تخرج إلى دائرة الفعل. فغياب السمع المطلق كقدرة موسيقية هامة لا يشكل عائقاً في طريق تطور القدرات الموسيقية الأخرى التي من شأنها أن تجعل من الإنسان موسيقياً محترفاً. إذ يمكن تعويض هذه الخاصية بخصائص أخرى كالقدرة على تذكر الفواصل الموسيقية والإحساس بالجرس الموسيقي عن طريق تدريبها وتأهيلها للقيام بوظائف التمييز الموسيقي التي تقوم بها.

وبذا يُفسح المجال أمام أولئك الذين يفتقرون إلى السمع المطلق ليحرزوا نفس الدرجة من النجاح التي يحرزها الآخرون ممن يتمتعون بهذه القدرة.

وفي ضوء هذه النتائج وضع تيبلوف فرضية حول وجود قدرات عامة وأخرى خاصة، ودخول الأولى في بنية الثانية وارتباطها الوثيق بها. ووجد أن إثبات صحة هذه الفرضية يقتضي دراسة الأنواع المختلفة من النشاطات التي يمارسها الإنسان طالما أن القدرات والمواهب، شأنها شأن أي ظاهرة نفسية أياً كانت أصولها الأولى, تتشكل وتتطور في مجرى النشاط الإنساني.

ولعل هذا الطريق الذي اقترحه تيبلوف لم ينسه أن يتوقف عند طبيعة القدرات و المواهب ويتبين دور كل من الوراثة والبيئة في نشأتها وتطورها. ومن خلال معالجة هذه المشكلة انطلق من معارضته الشديدة لفكرة وراثة القدرات الفردية، وتفاوت الناس فيها منذ ولادتهم. ورأى أن ما تحتويه البنية العضوية والفيزيولوجية من موروثات ماهو إلا مقدمة لنشأة الظاهرة النفسية وتطورها، وأنَّ هذه المورثات لا تتحول إلى وجود بالفعل إلا إذا تفاعلت مع جملة من الشروط البيئية أثناء القيام بالنشاط المناسب. وعند الحديث عن القدرات والمواهب يشير تيبلوف في أكثر من موضع إلى أن الموهبة هي نتاج التطور الفردي وليس لها وجود قبله.

وهكذا يقف تيبلوف في صف المعارضة للأفكار الجبرية في تحديد مظاهر

الوعي بصورة عامة، والقدرات والمواهب الفردية بصورة خاصة. ولكنه لا يشاطر الكثير من المعارضين قناعتهم بأن السبيل إلى دحض هذه الأفكار يكمن في إغفال مسألة الشرط الطبيعي للفروق الفردية وتجاوزها. وذهب إلى أن البحث عن الحل الصحيح لها هو الرد العلمي الأمثل على أصحاب الفكر الجبري.

وكخطوة أولى في هذا الاتجاه ميّز تيبلوف بين مصطلحي "الفطرة" و"الوراثة". ونصح بضرورة إعادة النظر في تفسير الموهبة على أنها استعدادات أو قابليات عضوية تظهر وتتطور وفق قوانين داخلية، حيث قال: "إن ماهو فطري لا يمكن أن يكون سوى الخصائص التشريحية . الفيزيولوجية، أي الإرهاصات التي تشكل قاعدة لتطور القدرات، والقدرات ذاتها هي دوماً نتيجة التطور".(المرجع السابق، ج1، 17).

ولقد وجد تيبلوف أن مصطلح "الوراثي" غالباً ما يستخدم في علم النفس ليس من أجل إقامة الدليل على توريث صفة ما فحسب، بل ولإظهار أن تلك الصفة ليست نتيجة مباشرة للنشاط التربوي والتعليمي، أو للدفاع عن التصور الذي يرجع هذه الصفة إلى بعض الخصائص البيولوجية، أو الفيزيولوجية. والمسؤول عن وجود هذا الاعتقاد، في نظره، هو قصور أدوات البحث وغياب الأساس الفكري السليم. فإصرار الباحث على استخدام الأساليب الشكلية في التحليل والانطلاق من الأحكام المسبقة أبقيا على حالة الغموض والإبهام التي تكتنف العلاقة بين التربية والتعليم من جهة، والصفات النفسية من جهة ثانية، وقادا إلى تفسيرات خاطئة لأثر النشاط في التطور النفسي، وإلى الخلط بين مفهومي الفطرة والوراثة.

وأمام المسؤوليات التي يفرضها وضع كهذا قرر تيبلوف أن يتناول مشكلات الأسس السيكوفيزيولوجية للفروق الفردية القائمة بين الناس.. وقد تحدث في مقدمة كتابه: "مشكلات الفروق الفردية"، الذي نشره عام 1961، عن أسباب هذا القرار فقال: "إنها وليدة الاعتقاد بأن دراسة الأسس الفيزيولوجية للخصائص السيكولوجية الفردية دراسة منتظمة ليست مرغوبة فقط، بل إنها ضرورة قصوى من أجل الفهم العلمي الحقيقي للفروق بين الناس"(تيبلوف ، 1961، 6). وكان يأمل من وراء ذلك في الوصول إلى معرفة درجة تأثير العامل البيولوجي في الشخصية، ودوره في تحديد الفروق بين قدرات الناس ومواهبهم.

وللوصول إلى هذه الغاية انطلق تيبلوف من أفكار بافلوف حول النشاط العصبي العالي ونظريته النمطية. ونذكر هنا أن بافلوف وقف من خلال تجاربه على وجود فروق في سلوك الحيوانات. وقد عرف تلك الفروق بالخصائص الفردية

للنشاط الانعكاسي الشرطي، وربطها بصفات الجملة العصبية المتمثلة في: 1 . قوة أو ضعف عمليتي التنبيه والكف، 2 . مستوى التوازن بين قوة التنبيه وقوة الكف، أو اتزان الجملة العصبية. 3 . سرعة تعاقب عمليتي التنبيه والكف، أو دينامية العمليات العصبية. وبين أن النمط الذي تنتمي إليه فئة من الحيوانات لا يقوم على صفة واحدة من صفات الجملة العصبية، وإنما على تآلف تلك الصفات جميعاً. ومن خلال تجاربه لاحظ أن هذا التآلف يتخذ مظاهر أربعة، أطلق عليها أنماط الجملة العصبية. وهذه الأنماط هي:

1 . النمط القوي والمتوازن والدينامي. 2 . النمط القوي والدينامي وغير المتوازن. 3 . النمط القوي والمتوازن والخامل. 4 . النمط الضعيف.

وما عمله تيبلوف هو أنه أخضع أعمال مدرسة بافلوف (300 عملاً)، إلى تحليل دقيق، خلص من خلاله إلى نتائج هامة، بسطها في مقال نشر عام 1956 تحت عنوان: "بعض مسائل دراسة الأنماط العامة للنشاط العصبي العالي عند الإنسان والحيوانات". كما ضمن هذا المقال خلاصة تجاربه التي أ جراها مع مساعديه، ودرسوا من خلالها صفات العملية العصبية عند الإنسان مستخدمين فيها طريقة التسجيل الآلي للعمليات العصبية، الفيزيولوجية الدقيقة وطريقة المعالجة الإحصائية الرياضية.

ومن أهم ما كشفت عنه هذه التجارب هو أن ارتباط بعض الخصائص الفردية للمنعكسات الشرطية عند الإنسان بعضها ببعض. وكل مجموعة أو منظومة من تلك الخصائص المترابطة تتشكل نتيجة صفة محددة من صفات الجملة العصبية. فدرجة انطفاء الأفعال الانعكاسية رغم التعزيز المستمر للمنبه الشرطي، والتمييز بين مقدار الاستجابة الشرطية على المنبهات القوية والضعيفة، ودرجة التأثير الإيجابي أو السلبي للمنبه الجانبي على الإحساس بالمنبه الأساسي وغيرها من الخصائص يرتبط إلى هذا الحد أو ذاك بقوة عملية التنبيه.

وهكذا تمكن تيبلوف من الوقوف على مجموعات من الخصائص الفردية المترابطة للنشاط الانعكاسي الشرطي، والمتعلقة بقوة الكف واتزان العمليات العصبية، ومنها مجموعة الخصائص الفيزيولوجية والعصبية التي تسم سرعة تشكل المنعكسات الشرطية الإيجابية منها والمكفوفة. وقد عرفت الصفة التي تضم هذه المجموعة بدينامية الجملة العصبية. وثمة مجموعة أخرى تنجم عن سرعة نشوء وتوقف عملية التنبيه، وتعكس صفة تدعى قابلية الجملة العصبية للتغير.

وعلى أساس الوقوف على صفات الجملة العصبية وفحصها واستعراض التغيرات التي تطرأ على فهم مغزاها وأهميتها تبعاً لتطور أدوات وطرائق البحث والقياس وتزايد حجم المعطيات التجريبية حولها وضع تيبلوف برنامجه العلمي الذي أتاح له فرصة تطوير أفكاره على مدى أكثر من ربع قرن. وقد احتوى هذا البرنامج على العديد من المحاور، مثل "الفصل بين الجانب الدينامي الصوري و الجوهري في نفس الإنسان"، و"أثر التنظيم الذاتي الإرادي وضرورة استبعاده في طرائق قياس صفات الجملة العصبية"، و"اختيار المظاهر الحياتية الملائمة لخصائص الجملة العصبية".

وفي غضون أعوام قليلة استطاع تيبلوف مع عدد من مساعديه أن يضع قاعدة لسلسلة طويلة من الدراسات التجريبية التي تناولت موضوعات برنامجه. وتمكن أيضاً من إعداد طرائق من شأنها تفسير النتائج على نحو واضح، وتستجيب لمتطلبات البحث العلمي الموضوعي. وأجرى دراسة قارن فيها بين الأساليب المستخدمة في قياس الخصائص النفسية ومؤشراتها. واستعان بطريقة التحليل العاملي لإبراز المغزى الفيزيولوجي لصفات الجملة العصبية.

إن عودة تيبلوف إلى بيئة بافلوف لم تكن هدفاً بحدّ ذاته، بقدر ما هي محاولة لتعزيز التعاليم البافلوفية وتطويرها، والإفادة منها في مجال دراسة خصائص النشاط العصبي العالي باعتبارها خطوة هامة لمعرفة الخصائص الفردية في النفس البشرية عامة، والقدرات والمواهب خاصة. وهذا ما عناه تيبلوف حين قال: "تدخل الصفات النمطية للجملة العصبية في تركيب الدعائم الطبيعية لتطور القدرات، وفي تركيب ما يسمى بالإرهاصات. وقد تحتل مكاناً هاماً في بنية المقدمات الطبيعية للقدرات"(المرجع السابق، ج1، 157).

لقد استخدم تيبلوف مصطلح الإرهاصات للتعبير عن الخصائص المورفولوجية والوظيفية لبناء الجملة العصبية المركزية وأعضاء الحركة والحس، وللتدليل على دورها في تكوين القدرات والمواهب. وهنا يكمن خلافه مع العلماء الذين ينفون دور الفطرة. ولكنه لم يذهب بهذا الدور بعيداً إلى حد التقليل من شأن العامل الاجتماعي. ففي اعتقاده أن هناك علاقة بين بنية الجملة العصبية و القدرات. وهذه العلاقة تتجلى في مدى ما توفره البيئة الاجتماعية من شروط لتحريض الإمكانيات واستحضارها.

إن الكلام عن وجود قدرة (أو قدرات) لدى الإنسان يعني جاهزيته للقيام بنشاط (أو نشاطات) معينة. وفي حال غياب هذه الجاهزية أو الاستعداد، فإن

الحديث عن القدرة يصبح عديم المعنى. ولهذا فإن الخصائص الفطرية كرهافة السمع أو حدة البصر أو شدة الحساسية اللمسية وغيرها تبقى مجرد إرهاصات أو موجودات بالقوة، إن هي لم تجد ما تتفاعل معه وتتحول بفضل هذا التفاعل إلى موجودات بالفعل.

وهكذا فإن بنية الدماغ لا تقرر وحدها المهنة أو الاختصاص الذي سوف يمارسه الإنسان. فأمر كهذا منوط بالمجتمع الذي ينتمي إليه هذا الإنسان وبالمستوى الثقافي الذي وصل إليه. وتلك حقيقة تؤكدها مجريات التطور البشري عبر مراحله المتعاقبة. فحيثما تبرز حاجة المجتمع إلى هذه المهنة أو ذاك الاختصاص الذي يستدعي توافر خصائص مورفولوجية ووظيفية معينة، يمكن لحامل تلك الخصائص أن يكوّن لديه القدرات اللازمة والمناسبة عن طريق التعليم.

لقد ألّفت أفكار تيبلوف وتصوراته حول تشكل الشخصية بخصائصها الفيزيولوجية والنفسية، ودور كل من المكونات العضوية والبيئية الثقافية والاجتماعية والنشاط الذي يقوم به الفرد، في ظهور القدرات والمواهب وتطورها قاعدة الانطلاق لدراسات وبحوث جمّة لم تتوقف حتى يومنا هذا. كما وجهت اهتمام الكثيرين نحو دراسة مشكلات الفروق الفردية بين الناس، أمثال ف.د.نيبيليتسين وك.م.غوريفيتش ون.س. ليتيس وإ.أ.غولوبيفا وإ.ف. رافيتش . شيربو وأ.ب. أنوخين وم.س. إغوروفا وإ.أ.ليفوجكينا. فقد واصل هؤلاء البرنامج الذي وضعه تيبلوف، وعملوا على تطوير نظريته في اتجاهات عديدة، وهذا ما حدا بمؤرخي علم النفس إلى اعتباره مؤسس إحدى مدارس علم النفس السوفيتي.

■■■

الفصل الرابع والأربعون
مدرسة جورجيا أو نظرية الموقف

تعد مدرسة جورجيا السوفيتية (سابقاً)، إحدى المدارس التي تمحور نشاط ممثليها حول تفسير الوعي بالاعتماد على مفهوم واحد. وهذا المفهوم هو الحالة أو الموقف SEAT. وبصورة مبسطة يمكن القول بأن الموقف هو ما توطّن في نفس الفرد و ما استقر عليه حاله إزاء الوقائع الخارجية أو الداخلية دونما تدخل من جانب إرادته أو وعيه.

ويرجع الفضل في النهوض بهذه المدرسة إلى نشاط ديمتري نيكولايفيتش اوزنادزي (1886 . 1950). فقد عمل هذا العالم منذ شبابه في مخبر علم النفس الذي تأسس في تفليس (تبيليسي) عاصمة جمهورية جورجيا بعد قيام السلطة السوفيتية. وفي نهاية العشرينيات بدأ يفكر بوضع نظرية جديدة اعتماداً على المعطيات التجريبية التي كانت تعكس حالات خداع الإدراك المختلفة. ولتحقيق هذا الهدف وضع برنامجاً لدراساته اللاحقة. وحرص على تنفيذ ماجاء فيه بدقة وتطبيق ما تضمنه من محاور. وساعده في ذلك فريق من الباحثين الذين انضموا إلى هيئة العاملين في معهد علم النفس التابع لأكاديمية العلوم في جمهورية جورجيا. وكان من أبرزهم أ.س. برانفيشفيلي ور.غ. ناتادزي وإ.ك.أباشيدزي ود.إ.راميشفيلي وهـ.ل.إليافا وز.إ.خوجافا وغيرهم، وبهذا تمكن اوزنادزي من صياغة نظريته وتقديمها بقدرٍ كبيرٍ من الوضوح قبل وفاته. واستمر أتباعه بتطويرها من خلال البحوث التي تناولوا فيها مختلف الظواهر النفسية كالتفكير والتذكر والدوافع عند الإنسان في مراحل عمرية مختلفة.

لقد وقف بعض العلماء على الظاهرة . الموقف قبل اوزنادزي بوقت غير قصير. وعن وجودها كثيراً ما تطالعنا الأدبيات السيكولوجية الكلاسيكية. إلا أن تناولها حينذاك كان مقتصراً على الإدراك وحده دون سواه من جوانب النفس. ولذا

فإن هذه الظاهرة لم تثر اهتمام الباحثين وحماسهم من قبل، بقدر ما أثارتها عند أوزنادزي، حيث رأى أنها ظاهرة عامة تشمل جميع مناحي النشاط النفسي. فلا عجب أن يعتبرها مشكلة سيكولوجية مركزية تتبدى في كافة الأوضاع التي يتخذها الفرد أثناء تفاعله مع العالم الخارجي. ويجد أن حلّها يفتح الطريق أمام حل الكثير من المسائل المتعلقة بالتربية والتوجيه والاختيار.

وحسب ما يعتقد اوزنادزي فإن نقطة الانطلاق في دراسة النفس تكمن في النظرة الشمولية والكلية إلى الفرد. فمن الفرد يجب أن يبدأ علم النفس وليس من الظواهر النفسية التي يحملها، لأنه ـ ككائنٍ حيّ راقٍ ـ هو الجوهر الأول. وأما ما يبديه من فعالية نفسية فهو ثانوي، لا يتعدى كونه تحديدات لاحقة تخص الذات. ومن هذا المنظور تناول اوزنادزي المنهج الذي سار عليه علم النفس التقليدي بالنقد، ورفض دراسة الظواهر النفسية كجواهر منفصلة.

ومن مبدأ وحدة الشخصية انتقل مؤسس نظرية الموقف إلى البحث عمّا يحركها ويدفعها إلى النشاط، فوجد أن الحاجة أياً كانت طبيعتها ومستواها هي التي تلعب الدور الأساسي في سلوك الإنسان بأكمله. فمن المستحيل أن نتصور قيام الكائن الحي بأي فعل أو تصرف في غياب الحاجة، وبالتالي تشكل أي من الظواهر النفسية بدونها. إنها الشرط الضروري لظهور الوعي عند الإنسان. ولكنها ليست الشرط الوحيد. ذلك لأن تلبيتها تتطلب وضعاً ملائماً. وبين الحاجة والوضع الملائم الذي يوفره المحيط يتكون داخل الذات موقف معيّن. وقد وصف اوزنادزي هذا الموقف بأنه نزعة أو توجه أو استعداد لأداء فعل ما من شأنه تلبية الحاجة.

وعلى هذا فالموقف حلقة ضرورية وهامة تتوسط تأثير الواقع من جهة، والوظائف النفسية من جهة ثانية.

ومما تقدم يتضح أن الموقف أصبح الموضوع المركزي بالنسبة لمدرسة جورجيا النفسية. ولقد أعد زعيم هذه المدرسة لدراسته طرائق تتناسب مع المبادئ والمفاهيم التي استندت إليها نظريته. وتقوم هذه الطرائق على خلق الحاجة عند المفحوص. وتتمثل هذه الحاجة في ضرورة حل المسائل التي تطرح أمامه. فقد اقترح اوزنادزي على المفحوص أن يقارن بين كرتين مختلفتين في الوزن عن طريق حملهما عدداً من المرات (10 ـ 15 مرة). وفي المرحلة الثانية من التجربة كان يطلب من المفحوص مقارنة كرتين متساويتين في الوزن. وفي نهاية هذه المرحلة لاحظ أن المفحوص كان يخطئ في تقدير وزني الكرتين المتساويتين، حيث أنه كان يحكم عليهما بعدم مساواتهما في الوزن. وقد نسب هذا التقدير

الخاطئ أو خداع النفس إلى تشكل موقف لدى المفحوص نتيجة مقارنته الكرتين المختلفتين في الوزن أثناء المرحلة الأولى من التجربة. وهذا ما جعله ينظر إلى الموقف بوصفه وسيلة لإشباع حاجة المفحوص المعرفية.

وإذا كانت تجارب اوزنادزي قد اقتصرت في البداية على إبراز دور الموقف في عمليات الإدراك، فإنها تجاوزت هذا الحدّ فيما بعد لتتحرى وجوده ودوره في ظواهر نفسية أخرى. ومن خلال تلك التجارب تبيّن لاوزنادزي ومساعديه أن هناك مواقف مختلفة الأشكال ومتعددة الأنواع.

كما توصّل إلى نتيجة مفادها أن المواقف تنشأ في الجملة العصبية المركزية، وليس نتيجة لنشاط الأجزاء المحيطية للمحلّلات. فالمفحوص الذي يطلب منه حمل كرة كبيرة نسبياً وأخرى صغيرة بالتناوب بإحدى يديه ولمرات عديدة (10 . 15مرة)، فإنه سوف يحكم على الكرتين المتساويتين بالاختلاف حين يحملها بالتناوب بيده الأخرى التي لم تشارك في العرض التمهيدي للتجربة.

وذهب اوزنادزي إلى أن الموقف، إذ يتوسط تأثيرات العالم الخارجي والنشاط النفسي للفرد ويحدد طابع فعالية الذات، فإنه لا يعتبر فعلاً منفصلاً من أفعال الوعي أو ظاهرة من ظواهر الوعي بوجه عام. ولذا فقد أشار إلى ضرورة التمييز بين مفهوم الموقف، ومفهوم اللاوعي. ففي حين يتضمن المفهوم الأول عمليات مصحوبة بالوعي، يدلّ المفهوم الثاني على وجود عمليات داخلية لا تعرف طبيعتها الداخلية وبنيتها الأساسية.

وهنا يتحدث اوزنادزي عن نوعين من المواقف. النوع الأول، مبهم وغامض وغير مميّز. وينشأ في العادة لدى أول تأثير لوضع ما على الذات. وهو يتّصف أيضاً بعدم التحديد وبعدم قدرته على توجيه الذات في الاتجاه الذي من شأنه أن يلبي الحاجة. والنوع الثاني واضح ومميز. وينشأ نتيجة التأثير المتكرر للشروط المحيطة بتلبية الحاجة على الذات. ولذا فإنه يتمتع بالقدرات على توجيه الذات في الاتجاه الصحيح الذي يؤدي إلى إشباع الحاجة. وقد أطلق اوزنادزي على هذا النوع من المواقف اسم الموقف المثبت.

وإلى جانب مفهوم الموقف طرح اوزنادزي مفهوم الموضعة وربطه به. والموضعة في هذه النظرية تعني تأخر أو توقف فعل الموقف القائم مما يفسح المجال أمام الإحساس بما توقف عليه النشاط الذي كان للتوّ مادة الوعي. ولكن الإحساس به هذه المرة يتحول إلى إحساس خاص كما لو أنه موضوع مستقل عنا. وتتضمن واقعة الموضعة مطابقة موضوع الشعور الآن مع ما تمّ الشعور به

منذ قليل. وتتضمن أيضاً وعي تطابقهما المثبت في الكلام (التسمية) ممّا يعدّ شرطاً ضرورياً للعمليات النفسية: الملاحظة، الشعور، الانتباه، التذكر...الخ.

والجدير بالذكر أن اوزنادزي ساوى بين وعي التطابق وآلية التطابق، أو الحقيقة التي تجد في الإنسان تلك القدرة على الفعل والتأثير فيما يحيط به، وأنه جزء من هذا العالم الموضوعي.

وعلى الرغم من التعديلات والتنقيحات التي أدخلت على نظرية الموقف، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات عبر مختلف مراحل تطورها. ولعلّ الشك في وجود ظاهرة الموقف كان من أبرز تلك الانتقادات. وقد ردّ اوزنادزي وتلاميذه على هذا الانتقاد بإجراء العديد من البحوث والدراسات التي أكدت نتائجها . وحسب رأيهم . ا لوجود الموضوعي للموقف، وقدمت الدليل على طابعه النفسي، ودوره في النشاط النفسي للفرد. ومن بينها البحث الذي أشرف عليه اوزنادزي ودرس من خلاله تشكل المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة، والبحث الذي قام به ناتادزي وموضوعه تشكل المفاهيم في مرحلة التعليم الابتدائي، وبحث راميشفيلي حول استعمال المفاهيم اليومية ومضمونها، وبحث إليافا الذي تناول حل المسائل الذهنية، ودراسة برانفيشفيلي للموقف في التذكر، ودراسة ناتادزي للموقف في عملية التخيل، ودراسة خوجافا لاكتساب المهارات، ودراسة جهار تيشفيلي للإرادة وتطورها وتربيتها، ودراسة نوراكيدزي للفروق الفردية وعلاقاتها بالطبع.

ولم يقتصر ممثلو مدرسة جورجيا على دراسة الموقف في المجالات النفسية عند الأسوياء، وإنما قاموا بدراسة هذه الظاهرة عند المرضى والمعوقين والحيوانات. فقد تناول بجالفا في دراساته مشكلة الموقف عند المصابين بأمراض نفسية والأطفال المتخلفين عقلياً والصم . البكم.

ومنذ السبعينيات بدأ أتباع اوزنادزي بدراسة مشكلات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الرياضي وعلم نفس العمل في ضوء نظرية الموقف.

ومع أخذ هذه الدراسات وغيرها بعين الاعتبار والاعتراف بدورها في توضيح العديد من جوانب نظرية الموقف وتطورها، فإنه ما زال أمام أنصار هذه النظرية الكثير مما ينبغي إنجازه لإزالة الغموض عن جوانبها الأخرى، وتجاوز نقاط الضعف فيها، وحل تناقضاتها التي أشار إليها النقاد.

فمن المهم، مثلاً، توضيح علاقة الموقف بالوعي، وإزالة التناقض القائم في تصورات أتباع هذه المدرسة حول طبيعة الموقف وطبيعة الوعي وبنية كل منهما.

لقد شدد أ تباع نظرية الموقف على الطبيعة اللا واعية للموقف. وهذا ما يتناقض، أو على الأقل يختلف مع ماجاء به اوزنادزي، إضافة إلى ما يحمله هذا الرأي من تناقض. إذ كيف يمكننا التوفيق بين الطبيعة اللا واعية للموقف وقدرته على توجيه الوظائف النفسية المعقدة؟... وهنا يجد ف.باسين وف.روجنوف وم.روجنوفا أنفسهم أمام خيارين: رفض الدور الفعّال للوعي مع الحفاظ على مفهوم الموقف، أو التنازل عن فكرة الموقف والإبقاء على مفهوم الوعي ودوره الفعّال في تنظيم نشاط الفرد وتوجيه سلوكه.

ويعود هؤلاء النقاد كذلك إلى تصور اوزنادزي عن الموقف بوصفه حالة كلية غير قابلة للتغير حتى في إطار بعض المنظومات الوظيفية ذات المعالم المحددة، ويشيرون إلى مخالفته للتصورات السائدة حول تنظيم ووجود سلم معين لمستويات التوجيه (باسين وآخرون، كومونيست، 1972، العدد2).

■■■

الفصل الخامس والأربعون
الأسس النفسية للتربية في نظرية مكارينكو

قلّة هم المربون وعلماء النفس السوفيت الذين تجاوزت شهرتهم حدود الاتحاد السوفيتي والبلدان الاشتراكية (سابقاً)، خلال النصف قرن الذي أعقب الثورة الاشتراكية في روسيا عام 1917م. وأنطون سيمينوفيتش مكارينكو (1888م . 1939م). هو واحد من هؤلاء الذين اطلع المربون وعلماء النفس في معظم الدول الغربية وبعض الدول النامية على أفكارهم في الخمسينيات والستينيات من هذا القرن. وأغلب الظن أن هذه الأفكار ما كانت لتستطيع الانتشار على هذا النحو الواسع مالم تتمتع بقدرٍ وافٍ من الإيجابية والقدرة على التأثير. فقد عرف عنها طابعها الإنساني والخلقي المتميز فضلاً عن علميتها وواقعيتها المدعّمة بالتجربة الميدانية والخبرة العملية. وهذا ما يتجلى في إيمان صاحبها القوي بقيمة الإنسان ودعوته إلى احترامه والثقة به، وفي سعيه الدؤوب لاكتشاف أنسب الطرق والأساليب والتقنيات التربوية التي تستجيب لمتطلبات وشروط تطوره المستمر والمتكامل. ويتجلى كذلك في محاولته رسم صورة الإنسان الذي يحمل جميع الصفات التي تؤهله ليكون عضواً فاعلاً في المجتمع، غيوراً على وطنه الاشتراكي، حريصاً على أداء مهماته وواجباته تجاه الآخرين، أممياً حقيقياً، يهتم بقضايا العالم ويحترم شعوبه كافة، مؤمناً بوحدة مصيرها وبضرورة تعاونها من أجل التقدم والسلم والرخاء.

وعلى الرغم من وصول تلك الأفكار إلى دوائر واسعة وبعيدة، فإنها لم تلق الاستجابة العلمية المأمولة، ولم تجد المتابعة والتطوير اللازمين. واقتصر جهد علماء النفس والمربين في هذا الشأن على إبراز بعض المفاهيم والتصورات السيكولوجية والتربوية التي قدمها مكارينكو وشرحها وتفسيرها، والإشادة بجدتها وأصالتها والدعوة إلى الأخذ بها وتطبيقها في الميدان. ويتعلق الأمر، على سبيل

الحصر والإيضاح، بالتربية الجماعية، والتربية العملية. وربما ترك وضع كهذا انطباعاً لدى الدارسين بأنَّ ما قام به هذا المربي ليس سوى استنتاجات ومقترحات قادته إليها تجربته التربوية العملية وملاحظاته اليومية لسلوكيات تلاميذه أثناء نشاطه التربوي والتعليمي.

والحق أن مكارينكو أنشأ نظرية تربوية كاملة على قواعد سيكولوجية واضحة ومحددة. وفي هذه النظرية يعيّن الأطوار والمراحل والعناصر التي يشتمل عليها النشاط التربوي، ويتحدد موقع كل منها ووظيفته في العملية التربوية ومدى أهميته على صعيد مردودها.

ومامن شك في أن هذه الحقيقة لم تكن غائبة عن وعي المربين وعلماء النفس، وفي مقدمتهم علماء النفس النمائي والتربوي في الاتحاد السوفيتي على الأقل. فلقد أشار إليها العديد منهم في أعماله. غير أن ذلك الاعتراف لم يترجم في صورة دراسة أو بحث يعتمد المدخل المنظومي لدى تناول كتابات مكارينكو إلا في وقت لاحق[1].

ولما كان إعداد الإنسان مركز اهتمام مكارينكو طوال سنوات عمله، فقد أدرك مبكراً القيمة الإيجابية الكبيرة التي يحملها التعرف على مختلف جوانب الشخصية الإنسانية وقوانين تشكلها وتطورها. ولذا نجده يقبل على دراسة العلوم الإنسانية، ولاسيما علم النفس، برغبة قوية في الاطلاع على مافيها من آراء ونظريات. ويخبرنا مكارينكو نفسه أنه قد قرأ جميع ماكان موجوداً في مكتبة "مكسيم غوركي"، من أعمال في علم النفس، وأنه إنما فعل ذلك لقناعته بالدور الحاسم الذي يلعبه علم النفس في العمل التربوي، وصلته الوثيقة به، وثقته بمستقبل هذا العلم وبقدرته على اكتشاف الحقائق المرتبطة بالحياة النفسية للبشر. وقد عبّر عن ذلك بقوله: ".....المعرفة بعلم النفس، وبنفس الطفل، وبكل إنسان، تعيننا على وضع منهجنا.." (مكارينكو، 1957 . 1958، ج7، 401).

ولكن مكارينكو لم يكن قارئاً فحسب، بل وكان محللاً وناقداً، فقد كان يملك خلفية فكرية مكّنته من النظر إلى ما يقرأه أو يعرض أمامه من آراء بعين فاحصة وعقل متبصر. فعلى هذه الخلفية عارض النظريات السيكولوجية التي ترجع

---

[1] . قد يكون المقال الذي نشرته ف.أ.كالتسوفا في العدد السادس لعام 1988، من "المجلة السيكولوجية السوفيتية"، تحت عنوان "منظومة آراء مكارينكو السيكوتربوية" بمناسبة مرور مئة عام على ولادة مكارينكو هو المحاولة الأولى التي تنظر إلى أفكار هذا المربي وتصوراته كمنظومة سيكوتربوية.

القدرات العقلية وسمات الشخصية إما إلى النضج والوراثة، وإما إلى شروط البيئة والمجتمع. فالنظرية البيدالوجية ونظريات التطور النفسي الداخلي التلقائي والعفوي والسلوكية والانعكاسية التي انتشرت في العشرينيات والثلاثينات من القرن العشرين، إذ تركز على عامل واحد فقط وتلغي دور العوامل الأخرى في تفسيرها لتطور شخصية الطفل، إنما تتجاهل تعدد مصادر الشخصية وأبعادها وتفاعل تلك الأبعاد بعضها مع بعض، وتغفل شروط ومتطلبات نمائها المتنوع والمتكامل. وفي هذا الخصوص يقول:"وصل الأمر بالنظرية عندنا إلى حدّ أنهم نفوا كل محدد بيولوجي في المجال المعنوي، واعتبروا أنَّ كلّ شيء يجيء من البيئة هذا من جهة. وفي نفس الوقت أرادوا، من جهة ثانية، أن يعمّدوا بالانعكاسية تربية الإنسان بكاملها. وحسبوا أنهم يقدمون الإنسان الجديد على أساس دراسة الانعكاسية الشرطية وحدها".(المرجع السابق، ج2، 396).

لقد رأى مكارينكو في الشخصية تشكيلاً متعدد المناحي، متنوع الأبعاد، ديناميا، متغيراً على الدوام، متنامياً دون توقف. وأرجع تغيرها وتطورها إلى الاستعدادات الفطرية التي تحملها البنية العضوية للوليد، وإلى الشروط الحياتية بصورة عامة، والتربية المنظمة والموجهة بصورة خاصة. ومع أنه كان شديد الحرص على إبراز الدور الكبير الذي تلعبه التربية في تطور الشخصية، إلا أنه لم ينسَ علاقة هذا الدور بعضوية الإنسان وحاجاتها ومتطلباتها الحيوية. وتتضح حدود العلاقة بين الوراثة والبيئة وتأثيرهما في النفس بصورة أكثر جلاء في نظر مكارينكو من خلال معارضته لنظرية لامبروزو. حيث أن دور الوراثة لا يصل إلى درجة تحديد ملامح الشخصية وخصائصها واتجاهها كما تدعي هذه النظرية. فالإنسان، في اعتقاد مكارينكو، لا يولد شريراً أو خيراً، عدوانياً أو مسالماً، منحرفاً أو سوياً بالفطرة. ومن الخطأ، في رأيه، أن نحكم على سلوك الناس وأخلاقهم على أساس خصائصهم الجسمية. كتب يقول: "الإنسان سيء فقط لأنه يوجد في بيئة اجتماعية رديئة، ووسط شروط بيئية سيئة".(المرجع السابق، ج5، 344).

ولعلّ مكارينكو لا يختلف مع القائلين بمسؤولية الوراثة عن الطبائع السيئة والعسيرة. بيد أنه يؤمن بأن التربية السليمة كفيلة بتقويم تلك الطبائع وإصلاحها. ففي ظلّ التأثيرات التربوية، حتى العادية منها، يستقيم سلوك الطفل العسير، ويصبح منسجماً ومتوافقاً مع متطلبات المجتمع وقيمه. بينما تساعد الظروف الحياتية للطفل وإهماله على ظهور ما أودعته الطبيعة لديه من نزعات شريرة وطبع سيء مما يؤدي به إلى الجنوح والانحراف. ومن هذا المنظور لم يجد

مكارينكو في تربية الأحداث الجانحين ما يجعلها مهمة خاصة مختلفة عن مهمة تربية الأطفال الأسوياء.

وعلى أساس وحدة الشخصية وتكاملها وكليتها أبدى مكارينكو تحفظه على محاولات بعض العلماء التي استهدفت تقسيم الشخصية إلى سمات منفصلة. واعتبر أن إجراءً كهذا يلحق الضرر بالعملية التربوية. فما دامت التربية تتعامل مع كامل الشخصية، وتسعى إلى تفعيلها وتنشيطها في الاتجاه المطلوب، وتطويرها إلى أقصى حدّ ممكن، فإنَّ على علم النفس أن لا يلجأ إلى تقسيمها وتوصيف كلّ قسم منها، بل أن يقدم وصفاً متكاملاً لجميع سمات الشخصية كما هي الآن، ويضع بالتعاون مع التربية أنموذجاً واضحاً ودقيقاً لشخصية الغد.

ومن نافلة القول أن دراسة الشخصية لم تكن بالنسبة لمكارينكو هدفاً بحد ذاته بقدر ماهي وسيلة أو شرط ضروري من شروط النشاط التربوي. وبالإضافة إلى ذلك فإنها تساعد على تعقب التحولات والتغيرات التي تطرأ على سلوك الطفل باعتبارها المصدر الذي نستمد منه أدلتنا على الدور الإيجابي الذي تقوم به التربية في الحياة النفسية.

وتتجلى أهمية معرفة الشخصية، حسب اعتقاد مكارينكو، في كافة مراحل العملية التربوية والتعليمية، بدءاً من صياغة أهدافها وانتهاءً بتقويمها، مروراً بتحديد محتواها وطرائقها وأساليبها ووسائلها. وهي لا تقتصر على مرحلة عمرية دون أخرى، أو على نشاط دون سواه من النشاطات التي يمارسها الإنسان عبر مختلف مراحل حياته.

لقد أولى مكارينكو اهتماماً خاصاً بهدف التربية، واعتبر أن حصيلة ما يقوم به المربي هي مسألة على جانب كبير من الأهمية، فهي تحدد جوهر المنظومة التربوية. وفي هذا يقول: "يتعّين علينا أن نعرف ماذا ننجز، وأن لا يغيب عنّا ذلك أبداً. ويجب أن لا يجانب أيُّ فعلٍ يقوم به المربي الأهداف المرسومة، وأن لا يكون هناك أيُّ هدفٍ موازٍ أو جانبي يحرفنا عن الهدف الرئيسي".(المرجع السابق، ج5، 475). ومن هنا تأتي إشارته إلى غياب الهدف عملياً في النظريات التربوية التي كانت معروفةً آنذاك. فقد اكتفت هذه النظريات بصياغة أهداف عامة، هي أقرب ماتكون إلى الشعارات والوصف الإنشائي. ويتساءل مكارينكو عمّا إذا كان بوسعنا في مثل هذا الوضع معرفة الاتجاه الذي يجب أن يسير فيه النشاط التربوي بوضوح وتقويمه بدقة في ضوء ما تحقق من هذه الأهداف، أي كيف يمكن معرفة ما أنجز منها ومالم يُنجز؟...

وهكذا يتبدى حرص مكارينكو الشديد على وضوح الهدف من العملية التربوية، والابتعاد عن الغموض والتجريد والعمومية لدى تحديده، بحيث يتمكن كل من يشارك في النشاط التربوي من إدراكه وتمثله واختيار الطرائق والأساليب والوسائل المناسبة للوصول إليه، وتقويم النتائج المرحلية لهذا النشاط بغية الوقوف على ما تمّ تحقيقه في المرحلة السابقة، وما يتوجب إنجازه في المرحلة اللاحقة. يقول في هذا الشأن: "أريد أن أربي إنساناً ذا خصائص محددة، وأعمل ما بوسعي، وأوجه عقلي وجهودي لتحقيق هذا الهدف. وعليَّ أن أجد الوسائل لإنجاز ذلك، وأن أرى الهدف أمامي دوماً، وأرى النموذج والمثل الذي أسعى إليه".(المرجع السابق، ج5، 309، 310).

وأول ما يقف عليه المرء عند قراءته لهذه الكلمات هو أن الإنسان يعتبر مركز العملية التربوية وهدفها الأساسي. ولذا فإن من المنطقي أن يطالب مكارينكو بتضمين الأهداف التربوية تصميماً للشخصية، واضح الأبعاد والمعالم، مع لوحة تحدد مسار تطورها. ومن الطبيعي أيضاً أن يربط هدف التربية هذا بالأهداف الاجتماعية، أي أن ينتقل بمنظومته التربوية من مهمات التطور والتقدم الاجتماعيين إلى الأهداف التربوية، ومنها إلى البحث عن أنسب الطرائق والأساليب والوسائل واستخدامها في النشاط التربوي. ولعلّ توفير هذه الأخيرة يسهل مهمة المربي، ويمدّ التربية بسبب هام من أسباب بلوغ أهدافها المنشودة. وعندما تتمكن التربية من إنجاز مهمتها الأساسية، وتعدّ الإنسان الذي تريد، فإنها تضمن وصول المجتمع إلى أهدافه في التطور والرقي والازدهار.

إن أهداف التربية، كما يراها مكارينكو، ليست سهلة المنال، ولكنها في الوقت نفسه ليست مستحيلة. وهي تتطلب من المربي، فضلاً عن معرفته بخصائص التطور النفسي عند الأطفال، اهتماماً كبيراً ومتابعة مستمرة لأفعال وتصرفات المتربي، والوقوف على الجيد والسيء منها، والصواب والخطأ فيها ليكون بمقدوره تعيين موقع الطفل من المسار الصحيح للتطور. ولئن كانت هذه هي مهمة المربي بوجه عام، فإنها تكون أصعب وأعقد في المراحل المتقدمة من عمر الناشئة. ويرجع مكارينكو سبب الصعوبة إلى أننا في هذه المراحل

نعيد تربية الشخصية، ونشكلها من جديد.

وفي كل الأحوال ينصح مكارينكو بتنشيط الأطفال وبالإفادة من خاصية

الفعالية والإيجابية التي تميّز سلوكهم. ذلك لأن من شأن هذا العمل أن يكوّن لديهم الدافع إلى النشاط والإيجاز ويعزز ثقتهم بإمكانياتهم وقدراتهم، ويشجعهم على الاعتماد على الذات في حلّ المشكلات وتذليل الصعوبات التي تصادفهم أثناء نشاطهم الذي يقومون به من أجل الوصول إلى ما يطمحون إليه.

ويرى كذلك أنَّ من واجب المربي أن يغرس في نفوس الأطفال الإيمان بمسؤولية الإنسان عن مستقبله, وبأنّ سعادتهم تتوقف بالدرجة الأولى على أعمالهم وجهودهم. وفي هذا الباب يقترح مكارينكو على المربي أن يولي اهتماماً خاصاً بما يملكه الطفل من صفات وقدرات إيجابية، ويعمل على توظيفها، فيستحثها ويبرزها ويعززها بالتشجيع والمكافأة، وأن يتغاضى، من الناحية المقابلة، عن السمات السلبية أو السيئة التي اكتسبها الطفل في وقت سابق. ويقيم أسلوبه هذا على الاعتقاد بوجود جوانب إيجابية في سلوك الطفل حتى في الحالات المتطرفة من الانحراف والجنوح. ففي حالة كهذه، بل وفي جميع الحالات، تقتضي تربية الطفل، أو لنقل إعادة تربيته، عدم مواجهته بنقائصه وسلبياته ونقاط الضعف في شخصيته، والسعي لاكتشاف الجوانب الإيجابية التي يحملها، والتركيز عليها بغية تقويتها وتوسيع نطاق تأثيرها وسيطرتها على توجهاته وأفعاله حتى تطبع كل سلوكه بطابعها الخاص. ولعل من الواضح أن هذا الأسلوب هو البديل لأسلوب إثابة الطفل على أفعاله الصحيحة ومعاقبته على أفعاله الخاطئة.

إن الحديث عن الشخصية وتربيتها يظلّ ضرباً من التجريد الذي يرفضه مكارينكو إن هو لم يتناول الإطار الواقعي للموضوع، أي إذا لم تدرس الشخصية وعملية بنائها عبر علاقتها الجدلية بالجماعة. فقد اعتبر مكارينكو نزعة الإنسان إلى التجمع والانتماء إلى الجماعة السمة المركزية للشخصية. حيث أنه في الجماعة تتكوّن أفضل الخصال والصفات الفردية. ومن خلال النشاط الجماعي تتشكل لدى الإنسان قدرات جديدة. وتنشأ الاتجاهات الاجتماعية والخلقية والثقافية الإيجابية. ومع تسليم مكارينكو بالفروق بين أعضاء الجماعة وتفاوتهم من حيث قدراتهم وطبائعهم ودوافعهم وانفعالاتهم، فإنه لم يرَ في ذلك مصدر تنافرهم أو صراعهم بقدر ما رأى فيه شرطاً لتعاونهم وتكاملهم فيما لو أُحسن توظيف تلك الفروق وأمكن استخدامها في خدمة أهداف الجماعة.

ويستعرض مكارينكو آراء العلماء في الجماعة وموقع الفرد فيها. ويقف عند الكثير منها ويحتج بشدّة على الآلية التي تتسم بها. وكمثال على ذلك يسوق

تعريف أحد المنظرين الذي يذهب إلى أن الجماعة هي "مجموعة من الأشخاص الذين يتبادلون التأثير، ويستجيبون سوياً لهذه المثيرات أو تلك".

وبعد أن يعلق على هذا التعريف بقوله: "أنه يصح على الضفادع والقردة... الخ. وعلى أي جماعة حيوانية من أي نوع، ولكنه لا يصح على جماعة البشر"، يقدّم تعريفه للجماعة محدداً فيه موقع الشخصية ضمن التجمعات المختلفة وموقفها من الشخصيات الأخرى، ونصيبها من المشاركة في النشاط الجماعي وإنجاز المهمات المشتركة. يقول مكارينكو: "إن الجماعة هي مجمع موجّه من الشخصيات المنظمة التي تحمل عضوية الجماعة. وحيثما وجد تنظيم للجماعة وجد أعضاء الجماعة، وتنظيم للأشخاص بمطلق الصلاحية، الحائزين على ثقة الجماعة. ومسألة علاقة الرفيق بالرفيق ليست مسألة صداقة ولا مسألة حب أو جوار، بل إنها مسألة ارتباط مسؤول".(المرجع السابق، ج5، 210).

ووجد مكارينكو أن النمط الاشتراكي من الشخصية هو النمط الأصلح لمجتمعه، والذي يستجيب لمتطلباته، ويشارك في تحقيق أهدافه. وهذا النمط لا يتكون في رأيه، إلا في الجماعة. وما ذلك إلا لأن الجماعة هي التنظيم الذي يوفر المناخ الملائم لنشأة علاقات المسؤولية المتبادلة، وإحساس الفرد بواجبه تجاه الغير. وفي ظلها يحل الانسجام والتناسق بين الأهداف الفردية والجماعية والمجتمعية. فلا غرو أن يطالب العاملين في المؤسسة التربوية والإنتاجية بتشكيل تنظيمات جماعية، وأن يسعوا جميعاً، كل حسب قدراته وخبراته وموقعه، بتناسق وانضباط لتحقيق هدف واحد. وبالنظر إلى ما تحمله الجماعة من أهمية كبرى على صعيد تربية الأفراد، فقد أطلق مكارينكو عليها "الآلة الثمينة".

والجماعة، في نظر مكارينكو، ليست شيئاً ثابتاً، وإنما هي في حركة دائمة وتطور مستمر نتيجة نشاط أعضائها الذي تبعث عليه الحالات الغائية ذات الصلة بالمستقبل. وأثناء وجودها فإنها تنتقل من مستوى إلى مستوى آخر أكثر رقياً وتعقيداً، فتتحول من الأهداف الفردية القريبة والبسيطة إلى الأهداف الجماعية البعيدة والمعقدة، ومن ثم إلى الأهداف الاجتماعية الأبعد والأعقد. وفي هذه الحركة المتنامية و المتصاعدة التي تجسّد الانسجام بين الآفاق المستقبلية للشخصية والجماعة والمجتمع تتبدى جدلية مكارينكو التربوية الواقعية. وهذا ما يوضحه من خلال تحول المهمات التي يحددها المربي من مطالب يتبناها في البداية عضو الجماعة إلى مهمات تحددها الجماعة ذاتها وتطالب بتنفيذها. أي أن الجماعة تصبح في أعلى مراحل تطورها منظومة ذاتية التوجيه والتسيير.

وتتجلى تلك الجدلية في أعمال مكارينكو كذلك عبر تحوّل الجماعة من وسيلة إلى هدف رئيسي للعملية التربوية، ومن موضوع للتربية إلى ذات تتصف بالفاعلية الداخلية، وتخضع لقوانين خاصة في نشاطها وحركتها. كتب مكارينكو في هذا المعنى يقول: "وفي هذا الشكل من الاستجابة الجماعية بالذات لا تعتبر الجماعة موضوعاً للتربية فحسب، بل وذاتاً لها، إذ أنَّ في هذا الشكل تمرّ الجماعة بتجربة الدفاع النشط عن مصالحها".(المرجع السابق، ج5، 69). وبالاعتماد على هذا التصور أجرى مكارينكو تعديلات جوهرية على مخطط التأثير التربوي، فجعل التفاعل عبر العملية التربوية ثلاثي الأطراف بدلاً من قصره على طرفين فقط مثلما هو قائم في النظريات التربوية. ووفق المخطط الجديد الذي يقترحه مكارينكو فإن الجماعة تتوسط العلاقة بين المربي (المعلم)، والمتربي (التلميذ). وتتخذ العلاقة التربوية صيغة (المربي . الجماعة . المتربي). بدل الصيغة المعروفة (المربي . المتربي). وقد أطلق مكارينكو على مخططه اسم منهج "الفعل التربوي بالتوازي".

وفيما يتعلق بموقع المربي ودوره في الجماعة يشير مكارينكو إلى أن المربي لا يؤثر في الجماعة وعبرها في الشخصية تأثيراً إيجابياً وفعّالاً على نحو يجعل الكل يعمل من أجل الواحد، والواحد من أجل الكل مالم يتخلَّ عن دوره التقليدي كمرشد وواعظ إداري، ويعتبر نفسه عضواً في الجماعة، ومسؤولاً عنها، ورفيقاً كبيراً لأعضائها يسعى لكسب ثقتهم، وذا خبرة يعمل على الأخذ بيدهم، ويكون عوناً لهم في كلّ نشاط يقومون به.

لقد ألمحنا إلى أن التربية في رأي مكارينكو عملية مستمرة، لا تقتصر على مرحلة دون أخرى، أو عمر دون سواه. فالمخلوق البشري يظل بحاجة إلى التربية والتعلُّم مادام حيّاً. ولهذا أناط مسؤولية ممارستها بجميع الدوائر الاجتماعية التي يوجد الإنسان فيها وينشط من خلالها. وتتمثل هذه الدوائر في المنزل والمدرسة والمؤسسة الإنتاجية وغيرها. ومن المعروف أن الإنسان منذ طفولته الأولى يمارس نشاطات هامة كاللعب ومعاشرة الآخرين والتعلم والعمل. وقد شدّد مكارينكو على ضرورة توظيف جميع هذه النشاطات واستغلالها لمصلحة التطور الجسمي والفيزيولوجي والنفسي للإنسان. ويتم ذلك عن طريق تأطير هذا الأخير، أي الإنسان، داخل الجماعة. كما أكد أهمية التعاون بين مختلف الدوائر للاضطلاع بهذه المهمة.

وفي هذا السياق يشير إلى الدور الذي تلعبه التربية المنزلية والمدرسية

والعملية، وضرورة التكامل بين التربية المنزلية والمدرسية من جهة، والتعليم والعمل من جهة ثانية. حيث يرى أن في التربية العملية بشكل خاص يتحقق التطور العام للفرد. ويرجع ذلك إلى الخصائص التي يتميز بها النشاط العملي. فهو موجّه لإنتاج القيم الاجتماعية أولاً، ومنظم تنظيماً جيداً ثانياً، ويقوم على أساس التفاعل الجماعي ثالثاً.

وعلى قاعدة ثقة مكارينكو بأنَّ شروط الإنتاج توسع إمكانية العمل التربوي، فقد دعا إلى إنشاء مدرسة لـ"التربية الإنتاجية"، إلى جانب التربية المهنية يكون هدفها على الصعيد النفسي تكوين القدرات والمهارات والاتجاهات والميول الضرورية عند الفرد المنتج.

■■■

الفصل السادس والأربعون
تطور النظرية التاريخية الثقافية وظهور مدرسة
فيغوتسكي ـ لوريا ـ ليونتيف

بعد أن حسم الصراع الذي شهدته بداية العشرينيات بين الاتجاهين المتعارضين: المثالي بزعامة جيلبانوف، والمادي بزعامة كارنيلوف، وتسلم هذا الأخير إدارة معهد علم النفس التابع لجماعة موسكو خلفاً لخصمه جاء فيغوتسكي إلى المعهد عام 1924 ليعمل كمساعد فيه بناء على الدعوة التي وجهتها إليه الإدارة الجديدة. وهنا يتعرف على اثنين من المساعدين الأصغر منه سناً، كانا قد سبقاه إلى المعهد بوقت قصير، وهما الكسندر رومانوفيتش لوريا (1902 ـ 1977)، والكسي نيكولايفيتش ليونتيف (1903 . 1979).

لقد كانت لكل من الشابين، لوريا وليونتيف، محاولاته العلمية قبل التحاقه بالمعهد. ولكنهما لم يتمكنا حتى ذلك التاريخ من وضع تصور عام وواضح عمّا يمكن أن يسهما به في إرساء قواعد علم النفس الجديد الذي كان وقتذاك الموضوع المركزي بالنسبة للجميع. ولعلَّ صغر السن ونقص التجربة كانا وراء غياب ذلك التصور. وهما اللذان جعلاهما يعجبان بشخصية فيغوتسكي لما تميزت به من ذكاء حاد وثقافة واسعة. وقد بقي الاثنان وفيين له، مخلصين لأفكاره، داعيين بحماس شديد لتطويرها وتطبيقها في ميادين علم النفس المختلفة.

قدم لوريا إلى موسكو من مدينة كازان بعد أن تخرج من جامعتها وأثناء دراسته الجامعية اطلع على النظرية الفرويدية وأُعجب بها. ولكنه سرعان ما اكتشف أن التحليل النفسي يفتقر إلى الأساس العلمي الذي يجعل منه البديل القادر على تقديم تفسير مقبول للظواهر النفسية، والوقوف في مواجهة النظريات السيكولوجية الأخرى.

وكان لوريا في كازان قد بدأ بدراسة تجريبية لظاهرة الانفعال عند الإنسان. وقد وضع فيها طريقة جديدة عرفت باسم "الطريقة الحركية المزدوجة". وتستدعي هذه الطريقة قيام المفحوص بالاستجابة الكلامية على المنبه والضغط في نفس الوقت على زر موجود أمامه بأحد أصابع يده.

وكانت المنبهات التي تعرض على المفحوص عبارة عن كلمات قد تحمل معنى ما بالنسبة له. ولمعرفة تأثير تلك المنبهات على المفحوص كانت تسجل جميع استجاباته بوساطة جهاز خاص. وقد أظهرت التسجيلات ومحاضر التجارب أن المنبهات التي تعني شيئاً ما بالنسبة للمفحوص تؤثر عليه، وتستجر لديه تغيّرات في ردود أفعاله وأشكال استجاباته. وقد وجد لوريا في هذه الملاحظة برهاناً على موضوعية الطريقة الحركية المزدوجة وكفاءتها في دراسة التغيرات الكلامية و الحركية التي تصاحب الحالة الانفعالية عند الإنسان. وكان ذلك جلياً لدى دراسة الحالة الانفعالية المعقدة عند الطلاب في فترة الامتحانات، وعند الأشخاص المشبوهين، والمرضى الذين يعانون من اضطرابات نفسية.

وبهذه الطريقة يعارض لوريا نظرية جيمس ولانج المعروفة باسم "النظرية المحيطية في الانفعال"، والتي اهتمت بدراسة التغيرات التي تطرأ على الوظائف الإعاشية كسرعة التنفس ونبضات القلب، واحمرار أو اصفرار الوجه، وارتعاش اليدين... الخ. وقد أقام معارضته على أساس أن انعكاس الانفعال وتأثيره على دينامية العمليات الكلامية و الحركية وإمكانية تتبع ذلك تقرّب الباحث من السلوك الانفعالي الغائي عند الإنسان أكثر ما تفعله دراسة التغيرات الإعاشية.

وبعد أن انتقل لوريا إلى معهد علم النفس في موسكو تابع دراسته للانفعالات بمشاركة ليونتيف الذي كان هذا الموضوع جزءاً من اهتماماته. وقد ظهر هذا العمل المشترك في مقال نشر عام 1926 ضمن كتاب "مشكلات علم النفس المعاصر"، تحت عنوان: "دراسة الأعراض الموضوعية للاستجابات الانفعالية". وأهم ما جاء في هذا المقال هو أن انفعالات الإنسان تؤلف تشكيلات متكاملة، تنتظم مركباتها الإعاشية و الحركية والكلامية وفق تدرّج معقد، وتقوم بينها علاقات متبادلة. وأن دينامية هذه المركبات تتغير مع تغيّر الحالة الانفعالية من شكل إلى آخر، وتنتقل من مرحلة إلى أخرى.

وفي ضوء هذه النتائج وعبر أفقه العلمي الذي كان يتسع أكثر فأكثر، بدأ لوريا يرتاب في إمكانية انعكاسية كارنيلوف على تقديم تفسيرات مقبولة للوقائع

النفسية. وأحسّ بضرورة توفير خلفية نظرية تعين الباحث على أداء هذه المهمة. وفي تلك الأثناء تطورت علاقته بفيغوتسكي. وتحمس لأفكاره، وخاصة ما يتعلق منها بالبنية النفسية التي يختلف فيها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وبمنشئها الاجتماعي. وكانت بداية المرحلة الثانية من نشاطه العلمي حينما وضع مع فيغوتسكي "موجز تاريخ السلوك" عام 1930. ويعدّ هذا المؤلّف أولى المحاولات التي سعت لتجسيد مبدأ الحتمية الاجتماعية والتاريخية في علم النفس بصورة عملية ومحسوسة. وتجلى ذلك من خلال عرض المؤلفين لمراحل تطور الثقافة المادية والروحية للمجتمع البشري واقتران ظهور التشكيلات النفسية الراقية عند الإنسان بوجوده داخل المجتمع واستيعابه لثقافته.

واستمر التعاون بين لوريا وفيغوتسكي في نفس الاتجاه. وتوّج بصدور كتاب ثان لهما عام 1931 بعنوان "الأداة والإشارة". وفيه يواصل مؤلفاه محاولتهما لوضع قواعد نظرية وعملية لمشكلة النشأة الاجتماعية للوظائف النفسية العليا الخاصة بالإنسان وبنائها الوسيطي وغير المباشر. حيث وجدا أن هذه الوظائف تتشكل في مجرى النشاط العلمي والروحي الذي يقوم به الفرد واستخدامه الوسائل والأدوات التي أوجدها المجتمع عبر تطوره الثقافي الطويل. وضمن هذا الإطار لاحظ فيغوتسكي ولوريا أنه في الوقت الذي ينجز فيه الإنسان نشاطه العملي بواسطة الأدوات المادية الإنتاجية، يتحقق نشاطه النفسي بمساعدة الأدوات الخاصة بالإنتاج الروحي والثقافي المتمثلة في منظومة متنوعة من الإشارات. ومن ضمنها، وأهمها الإشارات الكلامية (اللغة). وهذه المنظومة تحمل طابعاً اجتماعياً وتاريخياً. فالمجتمع البشري هو الذي صنعها وطورها خلال نشاط الأجيال المتعاقبة. وهي تُحضر وتُستعمل كوسيلة لتجمع الناس واتصالهم بعضهم ببعض. وشيئاً فشيئاً ومع استعمال الفرد منذ طفولته لها أثناء معاشرته للكبار وامتلاكه لها تتحول إلى وسائل يمتلك بواسطتها نشاطه الخارجي، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تشكل العمليات النفسية الوسيطية الخاصة بالإنسان، كالانتباه الإرادي والتذكر المنطقي والتفكير المجرد... الخ.

ولإثبات صحة هذه الفرضية كان لوريا قد أ جرى في السنوات الثلاث الأخيرة من العشرينيات سلسلة من الدراسات مستخدماً فيها الطريقة التجريبية. فتناول في

إحداها مشكلة التذكر الوسيطي عند مجموعة من الأطفال في مختلف الأعمار. إذ كان على الطفل أن يتذكر مجموعة من الكلمات بواسطة الرسم التخطيطي. وقد بيّنت الوقائع التجريبية أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين السنة الثالثة والسادسة أو السابعة لا يستطيعون استخدام رسومهم كوسيلة للتذكر على الرغم من أن مستوى إمكانيتهم على الرسم كان مقبولاً إلى حدّ ما.

فذاكرتهم لا تزال تحمل طابعاً لا إرادياً ومباشراً. ولوحظت بدايات الاعتماد على الرسم في تذكر المادة (الكلمات) المطلوبة عند الأطفال الأكبر سناً. وقد وجد الباحث أن القدرة على اتخاذ الرسم وسيطاً أو وسيلة للتذكر تظهر بصورة واضحة عند أطفال المرحلة اللاحقة، حيث تكون رسوم تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر دقة، مما يسهل عليهم مهمة الاحتفاظ بالكلمات واسترجاعها. كما تبيّن له أن المراهق يحتفظ بالكلمات ويسترجعها دون الحاجة إلى وسائل أو وسائط مهما كان نوعها.

وعلى أساس هذه المعطيات توصل لوريا إلى أن التذكر يكون في البداية خارجياً ومباشراً. وأن الوظائف النفسية العليا، بصورة عامة، تتشكل وتتطور على هذا النحو. حيث تبدأ من الخارج ومع الموضوعات المادية، وتتحول تدريجياً إلى الداخل بمساعدة الرموز والإشارات. وقد عبر لوريا عن هذه النتيجة بقوله: "يبدأ فعل الطفل بإشارات الأم وأوامرها، وينتهي بتغير وجهة نظره أو بحركات يده. وفي هذه المنظومة يقسم الفعل بين اثنين: أمّ تبدأ الفعل، وطفل يكمله. وفي بنية الفعل هذه تتوضع مصادر الفعل الإرادي". (لوريا، 1977، 74). ويقصد لوريا بذلك أن الطفل يخضع لتوجيهات الأم وإرشاداتها في البداية، ثم يشرع باستخدام كلامه الخاص كوسيلة توجّه سلوكه وتنظمه، وفي هذا يقول أيضاً: "من واقعة الخضوع الاجتماعي لكلام الراشد ينشأ الفعل الذي يخضع للكلام الخاص، الموجّه ذاتياً، الإرادي والاجتماعي من حيث نشأته، والذي يتوسطه العالم المادي والكلام من حيث بنيته". (المرجع السابق، 74).

وبالإضافة إلى دراسة تشكل الوظائف النفسية العليا وتطورها عند الإنسان عبر مراحل حياته قام لوريا بدراسة للتحقق من صحة الفرضية القائلة بأن الشروط الاجتماعية هي التي تحدد مضمون تلك الوظائف وبنيتها الداخلية. وهذه الدراسة التي أُجريت خلال عامي 1930 و1931 هي أول دراسة في الاتحاد السوفيتي تهدف إلى معرفة الفروق في الخصائص النفسية بين الناس الذين ينتمون إلى

بيئـــــاتٍ ثقافيـــــةٍ متفاوتـــــةٍ. فقـــــد تمّـــــت فـــــي أحـــــد أريـــــاف جمهوريـة أوزبكسـتان حيـث كـان النـاس يعيشـون فـي ظـلّ ظـروف اقتصـادية واجتماعية متخلفة جداً.

ولقد مكّنت هذه الدراسة من الوقوف على قدرات عينة تمثل ذلك المجتمع الذي كان يضم رجالاً أميين يستخدمون في نشاطهم الإنتاجي الزراعي والرعوي البسيط أساليب بدائية. كما يضمّ نساء يعشن في عالم خاص ومغلق. فالتفكير عند أفراد العينة يحمل طابعاً محدداً وصورياً خالصاً. وهذا ما دللت عليه تلك الصعوبات التي كانوا يواجهونها أثناء حل مسائل لا تتطلب منهم سوى القدر الأدنى من التجريد والتعميم والمرونة الذهنية والتسلسل المنطقي. وعلى الرغم من أن عناصر تلك المسائل وموضوعاتها لم تكن غريبة عن بيئتهم، إلا أنهم لم يتمكنوا من تجاوز انطباعاتهم الحسية حولها أو الصور التي كانوا يحملونها عنها إلى التعامل معها على أساس ما يجمعها أو يفرقها من صفات وخصائص مشتركة أو مختلفة. فبدل أن يضعوا الألوان في فئات تجمع كل واحدة منها تموجات اللون وتدرجاته (تدرجات اللون الأحمر في فئة وتدرجات اللون الأخضر في فئة ثانية...وهكذا)، أقاموا تقسيمهم للألوان حسب خبرتهم الحياتية الحسية، حيث فصلوا كل تدرج عن التدرجات الأخرى عن طريق ربطه بموضوع مشخص ومعروف لديهم. فعزلوا تدرجات اللون الأخضر بعضها عن بعض لأن أحدها يمثل، حسب تصورهم، لون العشب في فصل الربيع، والآخر يمثل لون أوراق أشجار معينة...الخ.

وفي تجربة أخرى كان أفراد هذه العينة يصرفون أذهانهم تماماً عن شروط المسألة ومقدماتها ويجيبون عليها وفق ما تمليه عليهم خبرتهم الحياتية. فعندما كان يقال لهم، مثلاً: إنه في أقصى الشمال حيث الثلوج المتراكمة دوماً يكون لون الدببة أبيضاً، فما لون الدببة التي تعيش في المنطقة "س" الموجودة في أقصى الشمال؟ كانوا يجيبون: "لن أكذب عليك وأتحدث عن شيء لم أره". أو "لم أذهب إلى هناك، ولا علم لي بذلك أبداً"، (لوريا، 1974، 113).

وبالمقابل فقد أظهرت معطيات الدراسات التي أجراها لوريا وغيره من الباحثين على أبناء المجتمعات الحضرية الذين يستخدمون الأدوات والوسائل

المتقدمة في نشاطهم الإنتاجي والاجتماعي أن أفراد عينات هذه الدراسات يتمتعون بقدرات عالية على التعميم والتجريد والاستدلال المنطقي. وبناء على هذه المعطيات وجد لوريا أن الخصائص النفسية الإنسانية تتكوّن في ظل الشروط الاجتماعية ومن خلال النشاط الذي يمارسه الناس. وأنه ليس ثمة ما يحمل على الاعتقاد بأن العوامل البيولوجية هي التي تقرر مستوى تلك الخصائص عند أفراد هذه السلالة أو تلك، أو لدى أبناء هذا العرق أو ذاك. وللحصول على مزيد من المعطيات التي تعزز صحة هذا الاتجاه عاد لوريا إلى تلك الأرياف الأوزبكية بعد التغيرات التي شهدتها الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فيها وطبق اختباراته على مجموعة من سكانها. فوجد أن مستوى القدرات الذهنية عند أفراد هذه المجموعة أعلى بكثير مما كان عليه حالها عند أسلافهم، وأنه ليس أقل من المستوى الذي يتمتع به أترابهم الأوربيون.

ولئن كان الهدف من نشاط لوريا خلال الأعوام مابين 1925 و1931 هو إبراز الدور الحاسم للأدوات والإشارات في الحياة النفسية للإنسان، وتطور هذه الأخيرة تبعاً لتطور تلك الأدوات والإشارات عبر النشاط المادي والثقافي والروحي للأجيال المتعاقبة، فإن دراسته التي أجراها مع مساعديه على التوائم لا تبتعد عن ذلك الهدف المركزي الذي كرس له نشاطه العلمي، وبقي يسعى إليه من جوانب شتى حتى وفاته.

لقد أراد لوريا من دراسته للتوائم أن يقف على دور العوامل الوراثية والبيئية في التطور النفسي عند الأطفال. ولهذا اختار طريقة التوائم، وأدخل بعض التعديلات عليها. فقد لجأ إلى تعليم أحد التوأمين وإكسابه وظائف نفسية معيّنة. بينما لم يخضع التوأم الآخر لهذه العملية. وعلى الرغم من وجود مجموعة التوائم ضمن شروط اجتماعية واحدة، فإنَّ نتيجة الاختبارات، القَبْلية والبَعْدية، التي طبقت على جميع أفراد تلك المجموعة أثبتت أنَّ العلاقة الارتباطية بين عاملي الوراثة والبيئة التي تحدّد هذه الصفة أو تلك عند الإنسان لا يمكن تقويمها بالعمق والشمول كما يزعم الكثير من الباحثين. ذلك أن لهذين العاملين دوراً متفاوتاً في تحديد الصفات النفسية المختلفة. ففي الوقت الذي يبرز فيه عامل الوراثة كمحدد للوظائف النفسية الأولية، كالتذكر البصري المباشر أو اللا إرادي، مثلاً، يتراجع دوره إلى حد كبير في تكوين الوظائف النفسية العليا، كالإدراك المعنوي، والتذكر الإرادي، والتفكير الكلامي، ويفسح المجال للشروط البيئية التي تحتل أهمية كبيرة على صعيد تشكلها وتطورها.

وبصورة أكثر تحديداً فقد أظهرت دراسة لوريا ومساعدته أ.ن.ميرانوفا لتطور الأشكال المعقدة من التحليل و التركيب الحسيين للعلاقات المكانية أن الأطفال التوائم الذين تلقوا تعليماً خاصاً واكتسبوا خلال النشاط الإنشائي أو التركيبي أساليب متقدمة في تحليل وتركيب الأشكال المعقدة أبدوا في الاختبارات البعدية قدرات في التحليل والتركيب الحسيين أرفع بكثير من قدرات أشقائهم وشقيقاتهم.

وإلى جانب ذلك اهتم لوريا في تلك الفترة بالآليات الدماغية للنشاط النفسي. وبدأ دراسته لهذا الموضوع مع فيغوتسكي في إحدى عيادات الأمراض العصبية. وتابع عملية على هذا المحور أثناء الحرب العالمية الثانية. ووضع مع مساعديه وتلاميذه عدداً من الاختبارات لتشخيص ا لاضطرابات النفسية الناجمة عن الإصابات التي تلحق بالمخ. واستخدم طرائق وأساليب متعددة في علاجها. ومنذ نهاية الحرب أصبح الجانب الفيزيولوجي والعصبي والوظائف التي يقوم بها المخ وآليات نشاطه عند الإنسان يحتل المكانة الأولى في قائمة اهتمامات لوريا. ولكي يتمكن من معالجة المشكلات المتعلقة بهذا الميدان درس الطب وحصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الطبية بعد أن كان قد حصل على درجة الدكتوراه في العلوم التربوية.

وبالنسبة لألكسي ليونتيف فإن اهتماماته لم تكن آنذاك بعيدةً عن اهتمامات لوريا، بل كانت قريبةً منها إلى حد كبير. فقد استهل نشاطه العلمي عندما كان طالباً في كلية العلوم الاجتماعية ببحث حول "نظرية الانفعالات". ثم أعدّ رسالة التخرج في نفس الموضوع. وعقب التحاقه بمعهد علم النفس مباشرة بهدف مواصلة الدراسة قام ببحثين تحت الإشراف المباشر لجيلبانوف، تناول في الأول الوقائع الحركية في ضوء نظرية جيمس. وخصص الثاني لعرض وتحليل تعاليم سبنسر التطورية.

وإذا جاز لنا أن نعتبر أعمال ليونتيف هذه كمرحلة أولى من حياته العلمية، فإن المرحلة الثانية تبدأ بلقائه مع لوريا وانضمامه إلى العاملين في المخبر الذي كلّف لوريا بالإشراف عليه، ثم مجيء فيغوتسكي ولقائه بهما. ولقد حملت هذه المرحلة بأعوامها القليلة تطوراً هاماً في توجهات ليونتيف الفكرية. ففي تلك الأعوام كان العمل يجري حثيثاً لإقامة علم النفس السوفيتي على أسس المادية الجدلية والتاريخية. وكانت آراء فيغوتسكي تفرض نفسها بقوة على الكثير من الباحثين الشباب، وفي مقدمتهم لوريا وليونتيف، لأنها، في نظرهم، تستجيب أكثر من

سواها لذلك الطموح.

ومع أن أعمال فيغوتسكي الأولى كتبت بلغة الانعكاسية التي كانت دارجة آنذاك، فإنها كانت في كثير من المواضع تعكس الفهم الجدلي لعلاقة الوعي بالواقع. وقد تجلى ذلك بشكل خاص في مقدمته لكتاب لازورسكي "علم النفس العام والتجريبي" الذي صدر عام 1925، حيث تعرض فيغوتسكي من خلال هذه المقدمة إلى الوعي وعلاقته بالنشاط العمليّ الفعّال، وأسبقية ماهو اجتماعي على ماهو فردي في النشاط والوعي.

وفي تلك الأعوام شرع فيغوتسكي ومساعدوه بدراسة الوظائف النفسية العليا (التذكر والانتباه والتعميم). وقد حمل ليونتيف مهمة دراسة التذكر. واستخدم في ذلك المنهج التجريبي التكويني والنشوئي الذي اقترحه فيغوتسكي. كما اعتمد على فكرة التوسيط الأداتي . الإشاري الذي يميز النشاط الإنساني الواعي. ولعلّ أهمّ ما كشفت عنه هذه الدراسة التجريبية هو انتقال الذاكرة أثناء تطورها النوعي والفردي من المستوى المادي الحسي الخارجي المباشر إلى المستوى الخارجي غير المباشر، ومنه إلى المستوى الكلامي الداخلي غير المباشر.

لقد كشف لوريا عن أن التذكر لا يرقى إلى مستواه العالي، والذاكرة لا تصير منطقية إلا بتطور الكلام وتحوله من الخارج إلى الداخل. فمع عملية استدخال الكلام يبدأ التذكر بالاعتماد على الوظيفة الأداتية للكلمة. أي أنه يضحي ضرباً من ضروب النشاط الكلامي.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق هو الاستدراك الذي قام به فيغوتسكي ومساعدوه لتصويب هذا التفسير الذي اعتمد على جانب واحد من الكلام فقط، وهو الجانب الأداتي، في تفسير نشوء الوظائف النفسية العليا. وكان ذلك من خلال الدراسة التجريبية التي أجراها فيغوتسكي ومساعدته ل.س. ساخاروف للتأكد من الدور التعميمي (الفكري، المعنوي) للكلمة.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه ينبغي النظر إلى الكلمة ليس من جانبها الأداتي . الوسيلي فحسب، بل ومن جانب مضمونها الداخلي، أي معناها أيضاً.

عرض ليونتيف تجاربه واستنتاجاته بالتفصيل في كتاب نشره عام 1928 تحت عنوان: "تطور الذاكرة، دراسة تجريبية للوظائف النفسية العليا".

وبعد انضمام كلّ من أ.ف. زاباروجيتس وب.إ.ليفينا ون.غ.ماروزوفا ول.س. سلافينا ول.إ.بوجوفيتش إلى المجموعة خلال عامي 1928 و1929 تزايد حجم

الموضوعات التي كان يتعين عليها معالجتها، وتغير اتجاه البحث فيها. وقد تركت مشاركة ليونتيف في تنفيذ برنامج العمل لبضع سنوات آثارها الإيجابية على مستقبل هذه المدرسة بشكل عام. ويبدو ذلك بوضوح في دراساته للعلاقة بين الكلام والأفعال المادية الخارجية وتطورها عند الطفل، التي بدأها في موسكو واستمر بها بعد انتقاله إلى مدينة خاركوف عام 1930، ليعمل في دائرة علم النفس بمعهد أوكرانيا لعلم النفس العصبي[1].

وكان يساعده أثناء ذلك زاباروجيتس وبوجوفيتش بالإضافة إلى شاب من مدينة خاركوف يدعى بيوتر ياكوفليفيتش غالبيرن. وخلال عامي 1931 و1932 التحق بالدائرة كل من ب.إ.زينجينكو وغ.د.لوكوف وف.إ.أسنين. وبهؤلاء اكتملت المجموعة التي عرفت في علم النفس داخل الاتحاد السوفيتي وخارجه باسم مجموعة خاركوف.

تولى ليونتيف توجيه النشاط العلمي للمجموعة في ضوء أفكار فيغوتسكي وتصوراته. وتمحور هذا النشاط طوال الثلاثينيات حول العلاقة بين النشاط العلمي والوعي. ففي السنوات الأولى من هذا العقد (1931 . 1933) تناولت المجموعة مشكلات الشكل والعملية. حيث درست "علاقة الكلام بالذكاء العملي" (بوجوفيتش)، و"التفكير الحواري عند الطفل ما قبل المدرسة وتطور المعاني". (بوجوفيتش وزاباروجيتس)، و"مشكلات النسيان"، (زينجينكو)، و"تمثل المفهوم في عملية التعلم" (ليونتيف). كما شرع زاباروجيتس ببحث مشكلات "الإدراك كفعل".

وفي العامين التاليين (1934 . 1935) وجّه ليونتيف اهتمامه نحو تتبع النشاط الخارجي للمفحوص أثناء أدائه لمهمة ما. وقد أسهم كلّ من غالبيرن وزاباروجيتس وبوجوفيتش وأسنين وزينجينكو في هذه الحلقة من الدراسات. وأهم ما توصل إليه ليونتيف في نهايتها هو "أن امتلاك الأداة، وكذا المعنى، يعني امتلاك العمليات"... (ليونتيف وعلم النفس المعاصر، 1983 أ ، 15). ويضيف ليونتيف "إنَّ الصفات الموضوعية للشيء هي التي تحدد العملية، وإنَّ كيفية تجلى الشيء أمر مرهون بموقف الإنسان وبمجمل مجرى نشاطه. وهذا الأخير هو الحياة".(المرجع السابق، 15).

---

[1]. *تحول هذا المعهد عام 1932 إلى أكاديمية علم النفس لعموم أوكرانيا. وعندما التحق ليونتيف به شغل منصب رئيس قسم علم النفس التكويني في دائرة علم النفس.*

أما المسائل التي درسها ليونتيف ومجموعته خلال عامي 1935- 1936 فتتمثل في الكشف عن مورفولوجية النشاط والوعي. وفي هذا الباب أظهرت تجربة غ.ل.لوكوف العلاقة المتبادلة بين النشاط العملي و النشاط النظري عند الأطفال خلال ممارستهم لنشاط اللعب. كما لاحت لليونتيف فكرة بنية النشاط ككل وارتباط نجاعة الحل (أو الحلول) المستخدم في حل المسألة المطروحة بالهدف والدافعية وطبيعة هذا النشاط، وذلك عبر معطيات الدراسة التي قام بها ف.اسنين وتناول من خلالها نشاط اللعب ودوره في التطور النفسي عند الطفل في شتى مستوياته النمائية.

وعلى أساس السلسلة الأخيرة من الدراسات التي أجرتها مجموعة خاركوف واستمرت حتى عام 1940 توصل ليونتيف إلى أن الدافع يعتبر أحد المركبات الهامة التي يتألف منها النشاط. ووقف كذلك على مستوى وعي الذات لسلوكه الخاص ولعالمه المحيط والتحكم بهذا السلوك وعلاقته بدينامية دوافع النشاط وأهدافه من جهة، والأفعال والعمليات من جهة ثانية.

وفي تلك السنوات كان ليونتيف يتنقل بين خاركوف وموسكو ولينغراد. فمنذ عام 1934 عُيّن رئيساً لمخبر علم النفس النمائي في معهد الطب التجريبي وأستاذاً في المعهد العالي للتربية في موسكو. بيد أنه توقف عن العمل في المخبر عام 1936. وعاد إلى معهد علم النفس. وبقي فيه حتى انتقاله إلى جامعة موسكو. وفي هذا المعهد كانت بداية تناوله لمشكلات تطور النفس إلى جانب دراسته لمشكلات النشاط والوعي في مدينة خاركوف.

ولعلَّ المشكلة الأولى والأهم التي درسها ليونتيف بالتعاون مع س.م. ايزينشتين دراسة تجريبية هي مشكلة الحساسية الضوئية للجلد. فقد دلّلت هذه الدراسة على وجود إمكانية إحساس الإنسان بالضوء والتمييز بين ألوانه ليس عن طريق البصر، وإنما بواسطة الجلد حين تتاح له فرصة كافية لتنشيطه وتوظيفه في هذا المجال.

وقبل اندلاع الحرب على الجبهة السوفيتية عام 1941 ترأس ليونتيف قسم علم النفس في معهد لينغراد للتربية التي كان يعمل فيه أحد أتباع النظرية التاريخية الثقافية، وهو د.ب.الكونين منذ أكثر من عشرة أعوام.

ولقد تمحورت جهود ليونتيف في معالجة مشكلات تطور النفس . كما يقول ابنه . حول:

1 . التطور النوعي للنفس، ونشأة الحساسية بصورة خاصة.

2 . التطور الوظيفي للنفس، أي تكوّن النشاط وتوظيفه.

3 . نشأة الوعي وتطوره[1]. (المرجع السابق، 17).

انطلق ليونتيف في دراسته للنفس وتطورها النوعي والفردي من القاعدة التي وضعها سيجينيف والتي تقضي بأن يتوجه الباحث إلى المظاهر النفسية البسيطة لدى الحيوانات، وليس لدى الإنسان. وأن يبدأ بها قبل أيّ شيء آخر خطوته الأولى في معالجة الوقائع النفسية. وتجسّد هذه القاعدة المبدأ الجدلي الذي يرى أن الفهم العلمي للظاهرة، ومعرفتها بدقة مهمة تتطلب تناول تلك الظاهرة في حركتها المستمرة، وتتبع مراحل وأطوار حياتها المتعددة. ولم تكن هذه القاعدة أكثر وضوحاً وحضوراً في ذهن ليونتيف من التعاليم التطورية والداروينية منها على وجه الخصوص. فقد تمثلها جيداً، وعرف حدود تأثيرها في النظريات النفسية وغير النفسية. ومن بينها نظرية بافلوف.

أخضع ليونتيف تصورات العلماء والمفكرين حول نشأة النفس وتطورها إلى تحليل نظري شامل وتوصل في نهايته إلى القول بوجود أربع نظريات تعوزها الأدلة العلمية لإثبات أن النفس هي خاصية الإنسان وحده كما تدعي النظرية الأولى، أو أنها مقترنة بوجود جهاز عصبي لا تملكه سوى بعض الحيوانات حسب اعتقاد النظرية الثانية، أو أنها توجد لدى جميع الكائنات الحية مثلما تقول النظرية الثالثة، أو أنها صفة عامة تطلق على مظاهر الطبيعة كلها وفقاً لما تذهب إليه النظرية الرابعة.

وانتقل، من ثم، إلى طرح بديل عن تلك النظريات. وفي هذا السياق يلفت الانتباه إلى الأبعاد المتعددة التي يتعين مراعاتها جميعاً عند البحث في مشكلات تطور النفس النوعي والفردي. وهذه الأبعاد هي: البعد البيولوجي والبعد التاريخي والبعد الوظيفي والبعد الفردي.

وربما يبدو من الواضح أن هذه القاعدة تتضمن نظرة ليونتيف إلى ارتباط النفس بحياة الجسم الحي، والتعرف على أشكالها المختلفة وتتبع مستوياتها

---

[1] *. كانت النتائج التي خلص إليها ليونتيف في بحث العديد من المشكلات التي احتوتها هذه المحاور والحلول التي قدمها لعدد من المسائل التي تضمنتها المادة الأساسية لأطروحته التي ناقشها في جامعة لينغراد عام 1940. ومنحته لجنة المناقشة المؤلفة من ل.أ.اوربيلي وس.ل. روبنشتين وب.م.تيبلوف لقب دكتوراه في العلوم النفسية.*

المتفاوتة التعقيد، أي دراسة تطورها، في المجرى الطبيعي العام لتطور تلك الحياة. ولقد عبر ليونتيف عن ذلك بقوله: "لا توجد نفس خارج العملية المادية لحياة الكائنات المنتظمة فيزيائياً على نحو ما. لذا فإننا لا ندرس تطور النفس بمعزل عن تطور الحياة، بل تحديداً في ارتباطها مع تطور الحياة، بوصفه تطوراً لأشكالها الراقية ولّده تطور شروط موضوعية معينة". (ليونتيف، 1972، 26).

ومن هذا المنظور وجد ليونتيف أن النفس تتجلى عند الكائن الحي لحظة انتقاله من مستوى "الاستثارة"، إلى مستوى "الحساسية". وعلى الرغم من وجود خاصية مشتركة بين المستويين، إلا أن ليونتيف لم ير في المستوى الأول، أي الاستثارة، ما يدعوه إلى اعتباره الشكل الأولي للنفس. وآية ذلك أن الكائنات العضوية البسيطة لا تزال تعيش حياة هلامية عفوية، الأمر الذي لا يمكنها من الرد على التأثيرات التي تتلقاها من الشروط البيئية. فهي جزء منها غير مستقل أو منفصل عنها.

بينما يختلف الأمر بالنسبة للكائنات العضوية الأعلى. حيث يرى ليونتيف أنها تعيش بصورة منفصلة عن موضوعات حاجاتها. وهذا ما يستدعي وجود قدرة أخرى أعلى من الاستثارة من شأنها أن تعكس الواقع الخارجي. فلكي تحصل هذه الكائنات على ما يشبع حاجاتها الحيوية لابد من أن تتمكن من التوجه في البيئة المحيطة واستقبال صفات الموضوعات الخارجية التي لا تحمل أي أهمية بحد ذاتها، ولكنها ذات صلة وثيقة بصفات أخرى ذات أهمية حيوية بالنسبة لها، أي أنها تشير إلى وجود أو غياب هذه الأخيرة. وعلى هذا فإن الطابع المادي الذي يكتسبه نشاط الكائن الحي يمهد لنشأة الشكل الأولي للانعكاس النفسي الذي يعرفه ليونتيف بـ"الحساسية" أي "القدرة على الحس".

وانتقال النفس من مستوى الحس إلى المستوى الأعلى يتوقف، هو الآخر، على تطوّر أشكال الحياة وتعقدها. يقول ليونتيف: "لو لم يتمّ انتقال الحيوانات إلى أشكال من الحياة أكثر تعقيداً، لما وجدت النفس، لأن النفس هي، بالتحديد نتاج تعقد الحياة". (المرجع السابق، 26). فبالقدر الذي تظهر فيه أشكال حياتية جديدة يتطور نشاط الكائنات الحية وتتعقد بنيته. وتتغير، بالتالي، التركيبة العضوية لتلك الكائنات والوظائف التي تقوم بها. وتوضح هذه العلاقة السببية بين شروط الحياة والانعكاس النفسي موقف ليونتيف من العضو والوظيفة والنفس

وتعاقب ظهورها، ودفاعه عن أسبقية الوظيفة على النفس.

وباختصار فإنَّ مستوى الانعكاس النفسي عند الحيوان يتحدد بالشروط الخارجية المحيطة به، ولكن هذه العلاقة ليست علاقة مباشرة، وإنما تتم عبر النشاط الذي يقوم به الحيوان ذاته.

ولما كانت البيئات التي تعيش فيها الكائنات الحية مختلفة من حيث سعتها وتعقيداتها ومتغيراتها، فإن من المنطقي أن تتفاوت بنية النشاط عند تلك الكائنات الحية في مستوى تعقيدها كيما تستجيب للشروط الخارجية المحيطة بها وتحصل على ما يشبع حاجاتها، وأن تتباين، بالتالي، مستويات الانعكاس النفسي لديها.

وعلى هذا الأساس وضع ليونتيف تصنيفه الدوري لتطور النفس. ويشتمل هذا التصنيف على ثلاث مراحل أو مستويات مرت بها النفس خلال عملية النشوء والارتقاء التي عرفتها الأحياء.

وهذه المراحل أو المستويات هي: النفس الحاسة، والنفس المدركة، والذكاء.

وتتسم الأولى بالقدرة على عكس ما تحمله الأشياء الموجودة في الوسط المحيط من صفات فيزيائية وكيميائية منفصلة أو مجتمعة. أما النفس المدركة فهي تجسّد القدرة على عكس الواقع الخارجي ليس في صورة إحساسات بسيطة "متفرقة تستدعيها صفات منفصلة أو مجتمعة، بل في صورة انعكاس للأشياء".(المرجع السابق، 170). أو، بعبارة أخرى، هي القدرة على التصور الحسي لأشياء الواقع الموضوعي. وفي هذا المستوى تتكوّن المهارات بفضل النشاط الحركي . التوجهي الذي تستطيع القيام به فصائل معينة من الحيوانات.

وفيما يتعلق بالذكاء، كمستوى راقٍ من تجليات النفس المتطورة، فإنَّ ما يدلل على وجوده، في رأي ليونتيف، هو القدرة على الحل المفاجئ للمشكلة المطروحة، ونقل هذا الحل بسهولة دون محاولات إضافية إلى مشكلات شبيهة بالأولى أو قريبة منها، وجمع عمليتين منفصلتين في نشاط واحد، أي حل مسألة أو مشكلة ذات طورين. وقد اعتبر ليونتيف المحك الأخير (حل مسألة بطورين) علامة رئيسية للذكاء تتميز بها الفصائل العليا من القردة. وحجته في ذلك أن تشكل العملية ونقلها إلى شروط جديدة أمران تتمكن الحيوانات الأدنى من القردة من القيام بهما.

وفي هذا الشأن يقول: "إننا نقف على هاتين اللحظتين أيضاً، ولو بصورة أقل وضوحاً، عند الكثير من الحيوانات، كالثدييات والطيور".(المرجع السابق، 191).

ولهذا فإنه يتوقف عند المحك الثالث ليشدد على الطور الأول (التحضيري) من المسألة التي يتطلب حلها طورين. ويرى أن السلوك الذكي مرهون بوجوده.

على أن ليونتيف يعود فيما بعد إلى موضوع محكات الذكاء فيضيف محكاً آخر هو القدرة على "حل هذه المسألة أو تلك بأساليب متعددة".

ومن نافلة القول أن ليونتيف ماكان بوسعه أن يصنّف مراحل تطور النفس على هذا النحو لولا أن استند إلى عدد ضخم من معطيات علم النفس بعامة، وعلم نفس الحيوان وعلم الحيوان بخاصة، واستطاع أن يوظفها بصورة منتظمة ومترابطة على أسس فكرية واضحة. ولكنّ عمله هذا لم يكن خلواً من النقائص والثغرات. فقد توجهت أقلام النقاد وألسنتهم إلى ما تراءى لهم نقيصة أو ثغرة في ذلك العمل. وأغلب الانتقادات التي وجهت إليه يتعلق بمفهوم النشاط ومركباته[1]. وهناك من الانتقادات ما استهدف بشكل مباشر مراحل تطور النفس ومستوياتها. ولعلّنا نجد في بعض أعمال ك.فابري أمثلة كافية عن هذه الطائفة من الانتقادات (ليونتيف وعلم النفس المعاصر، 1983، 101 . 117).

يستهل فابري، وهو أحد علماء النفس الحيواني المعاصرين، عرض موقفه من نظرية ليونتيف في نشأة النفس وتطورها عند الحيوانات بإعلان موافقته على المراحل أو المستويات الرئيسية التي تضمنتها هذه النظرية، غير أنه يرى أن المادة الجديدة التي قدمها علم السلوك الحيواني على مدى الخمسين عاماً التي مضت على نشر هذه النظرية تمدّ الباحث بمسوغات إعادة النظر في الحدود الفاصلة بين تلك المراحل والحيوانات التي تنتمي إلى كلّ منها وفق المواصفات السلوكية التي حددها ليونتيف.

وفي ضوء تلك المعطيات الجديدة يميز فابري بين مستويين اثنين في كل من المرحلتين: الحسية والإدراكية، ليصبح بالإمكان تحديد الموقع الذي يحتله سلوك هذا الحيوان أو ذاك، وهذه الفصيلة أو تلك بدقة لا مجال معها للالتباس أو التردد. فكل من النفس الحاسة والنفس المدركة تشمل مستويين: مستوى أدنى وآخر أعلى. ويتسم المستوى الأدنى من مرحلة النفس الحاسة بالمظهر الأولي للانعكاس، حيث تستجيب الحيوانات البسيطة (العديد من كثيرات الخلايا الدنيا) فيه للصفات التي لا تحمل أهمية حيوية ممّا تشتمل عليه البيئة الخارجية بوصفها

---

[1] . سوف نعرض أهم الانتقادات التي تناولت مفهوم النشاط ومركباته عند ليونتيف، في الفصل القادم: "مبادئ علم النفس السوفيتي".

إشارات إلى وجود صفات ذات أهمية حيوية. ومع أن هذه الاستجابة غالباً ما تكون دقيقة، إلا أنها لم تكتسب بعد طابع السلوك التوجهي الفاعل. في حين يتم الانعكاس النفسي في المستوى الأعلى من المرحلة نفسها ضمن الأطر الضيقة للحواس، كما حددها ليونتيف، ولكن بالتضافر مع السلوك الذي يبلغ حداً كافياً من التعقيد. فالديدان وبعض اللافقاريات تبدي قدرة على الاستجابة التوجهيّة والتمييز الدقيق بين المثيرات المحايدة بيولوجياً.

ولذا فإنها تتمكن من الهروب من الأخطار التي تصادفها، بل ومن القيام بالبحث النشط عن المثيرات الإيجابية التي تقودها إلى العناصر الضرورية ليس عن طريق الصدفة، وإنما بصورة موجهة.

أما مرحلة النفس المدركة فأهم ما يميز المستوى الأدنى منها، في نظر فابري، هو استمرار بعض مظاهر السلوك البدائي عند عدد من الحيوانات(الحشرات، البعوض، بعض الفقاريات)، وقدرتها على إدراك الواقع الموضوعي، وتكوين صور عن أشيائه وموضوعاته. وهذه المظاهر الموروثة عن المرحلة الدنيا تصل في تعددها وكثرتها إلى حد جعل فابري يتحدث عن أكثر من مستوى أدنى، وأكثر من مستوى متوسط في عالم الفقاريات.

كما نسب فابري المستوى الأعلى من مرحلة النفس المدركة إلى الحيوانات الفقارية (الطيور والثدييات) التي كان ليونتيف قد نسب إليها المرحلة بأكملها. وقد أشار فابري في هذا الصدد إلى الجانب الغريزي والجانب المكتسب من السلوك، مبرزاً قدرتها على الاكتساب والتعلّم. وانتهى إلى أنه بفضل هذه القدرة تستطيع الحيوانات التي تقع في هذا المستوى أن تكوّن "صوراً محددة عن العالم"، وهذا ما كشفت عنه تجاربه على الجرذان.

ومع أن فابري يتفق مع ليونتيف حول السمات الأساسية والثانوية للذكاء، إلا أنه وجد أن التحليل الذي أجراه ليونتيف اقتصر على البحوث التي تناولت سلوك القردة العليا وما توصلت إليه من نتائج حول قدرة هذه الحيوانات على حل المشكلات المصطنعة باستخدام الأدوات. واعتبر أن ذلك دليل متحيّز وغير كافٍ بشهادة الدراسات الحديثة التي كشفت نتائجها عن وجود نشاط وسيلي أو أداتي ذي طورين عند حيوانات أخرى أدنى من القردة. وهو ما يعني أن النشاط الوسيلي ليس محكاً كافياً للحكم على السلوك الذكي الذي قد يصدر عن الطيور (الحمام، مثلاً)، من جهة، وأن هذا النشاط قد يوجد أيضاً لدى الحيوانات اللافقارية التي لا نعثر عندها على أي شكل من أشكال السلوك الذكي من جهة ثانية. وبالاعتماد

على هذه الملاحظات يخلص فابري إلى القول بأنه "...من الصعب عملياً أن نقيم حداً فاصلاً بين المهارات والأفعال الذكية المعقدة والمتنوعة عند الفقاريات العليا (الجرذان، مثلاً)، ذلك لأن المهارات في مستوى الفقاريات، إذ تتعقد تدريجياً، تتحول إلى أفعال ذكية بسهولة ويسر". (المرجع السابق، 116).

ومما تقدم نلمس خلاف فابري مع ليونتيف حول محكات الذكاء واحتكار القردة العليا لها. ولكنه يتوقف في نهاية عرضه السابق ويتساءل عمّا إذا كان انتشار هذه المحكات في دوائر أوسع يعني أن القردة الشبيهة بالإنسان فقدت مكانتها التي احتلتها في تصنيف ليونتيف ومن غير تردد جاءت إجابته بالنفي القاطع. فالقردة العليا، من وجهة نظره، تستأثر بالذكاء ليس لأنها تستطيع أن تحل مسائل ذات طورين وبأساليب مختلفة، أو أنها تتمكن من اتباع أسلوب ما في حل مشكلات متشابهة فحسب، وإنما، وهذا هو الأهم، لأنها تملك القدرة على الوقوف على علاقات السبب والنتيجة القائمة بين الأشياء والموضوعات الخارجية، والتعرف على بنيتها. وتتأتى هذه القدرة عبر ما تقوم به القردة العليا من نشاط تلمسي . استكشافي أو كما سمّاه بافلوف "التفكير اليدوي"، بالاعتماد على تناسق حركات اليدين والعينين، والإحساس العصبي . العضلي الذي ينجم عنه.

وأياً كان الأمر فإن التصنيف الذي اقترحه ليونتيف إنما هو محاولة جادة لتتبع تطور النفس منذ البدايات الأولى لنشأتها حتى تجلياتها العليا عند الحيوانات. وما المراحل الثلاث التي أبرزها هذا التصنيف سوى تعبير عن حركة النفس المتصاعدة و انتقالها من حالة إلى حالة أخرى أرقى من سابقتها ومختلفة عنها اختلافاً نوعياً. ولقد وجد ليونتيف أن هذا الاختلاف يكون أكثر جلاءً لحظة الانتقال من عالم الحيوان إلى عالم الإنسان بسبب تباين القوانين التي توجه التطور النفسي في كلا العالمين. فإذا كان هذا التطور عند الحيوانات يخضع للقوانين البيولوجية، فإنه عند الإنسان يخضع للقوانين الاجتماعية والتاريخية. وبفعل هذه القوانين ظهر الوعي لدى الإنسان.

وينظر ليونتيف، وكثير من العلماء، إلى الوعي كحالة جديدة للانعكاس النفسي، أو، بعبارة أدق، كمرحلة أرقى من مراحل تطور النفس، متميزة عما عداها من مراحل مختلفة عنها اختلافاً جذرياً. وإن هذه الحالة أو المرحلة هي خاصية الإنسان وحده دون سائر المخلوقات الأخرى.

لقد أقام ليونتيف نظرته هذه على أساس الثقافة الاجتماعية الذي وضعه فيغوتسكي. وهذا ماجعله يرى في الوعي نوعاً آخر من التجربة. فبالإضافة إلى

التجربة الفطرية، الموروثة، والتجربة الفردية، المكتسبة التي تتكوّن على أرضية التجربة الأولى، هناك التجربة الثقافية الاجتماعية التي تراكمت عبر آلاف السنين من التطور البشري. وهذا النوع المتميز من التجربة هو الشرط الذي أدى إلى ظهور الوعي عند الفرد البشري. صحيح أن الطفل الإنساني يولد وهو مزوّد ببعض الأفعال الفطرية، وبقدر كبير من الاستعدادات، ولكن ذلك لا يعد شرطاً كافياً ليصير إنساناً واعياً، وتتطور لديه تلك السمات التي تجعل منه شخصيةً متفردةً. وهنا يبرز البون الشاسع بين تشكل السلوك الحيواني والوعي الإنساني. إذ بإمكاننا أن نتنبأ بمصير الوليد الحيواني (القرد، مثلاً) والوليد الإنساني فيما لو قُيِّض لكل منهما أن يعيش بمعزلٍ عن أبناء جنسه. إن حياة صغير القردة خارج القطيع لا يؤثر كثيراً على بقائه، ولا تحول دون اكتسابه تجربة فردية شبيهة بالتي يكتسبها صغار القردة عند وجودهم داخل القطيع، في حين أن من غير الممكن مطلقاً أن نتحدث عن وجود أي مظهر من مظاهر الوعي عند الطفل الإنساني الذي يعيش خارج المجتمع، إن هو بقي على قيد الحياة. فلا عجب أن يعطي ليونتيف، ومن قبله فيغوتسكي، وجود الطفل الإنساني داخل المجتمع والنشاط الذي يقوم به تحت إشراف الراشدين وتوجيههم الدور الحاسم في تمثّله الثقافة الاجتماعية، وظهور الوعي عنده.

إن الطفل الإنساني يجد نفسه محاطاً بالأدوات والوسائل والإشارات التي تشكل عناصر التجربة الثقافية الاجتماعية. وهو، حين يتفاعل مع تلك العناصر ويستوعبها بمشاركة الكبار ومساعدتهم، إنما يكتسب أساليب السلوك الإنساني، ويكوّن في ذاته تدريجياً سمات الشخصية الإنسانية.

وهكذا يتسنى لنا تقييم الموقع المحوري الذي منحه ليونتيف للتجربة الثقافية الاجتماعية بوصفها محدِّداً للتطور النفسي عند الإنسان، وتشديده على الفارق الجوهري بينها وبين التجربتين الأُخريين من حيث مضمونها وآليات اكتسابها.

ويذهب ليونتيف إلى أن الوعي الإنساني الذي يعكس الواقع الموضوعي على نحو أكثر دقة وعمقاً ما كان له أن يظهر لولا توافر عدد من المقدمات والشروط. ويعتقد أن ظهوره مدين للخصائص المورفولوجية البيولوجية التي ميّزت الإنسان القديم عن سواه من الكائنات الحية.

فانتصاب قامة الإنسان، ومشيته على طرفيه السفليين، وتحرّر يديه، وموقع الإبهام في كل يد مقابل الأصابع الأخرى، كلّ ذلك مكّنه من توسيع دائرة إدراكه وتطوير حاستي البصر واللمس، وقيامه بالأفعال المادية . الاستكشافية المعقدة و

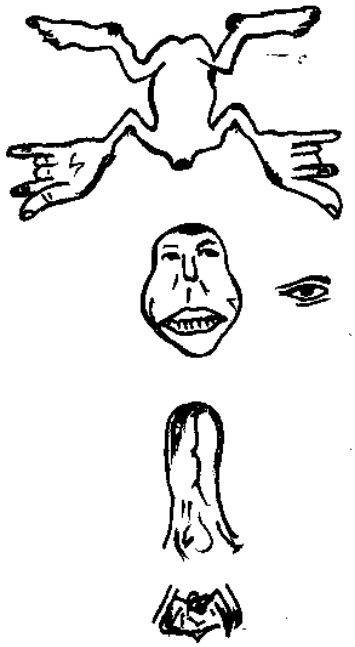
التحكم الحسي البصري بتلك الأفعال وضبطها واكتسابها المرونة والتناسيق، وقاد إلى تطور المناطق الحسية . الحركية في قشرته المخية.

وإلى هذا يضيف ليونتيف شرطاً آخر، وهو الحياة الاجتماعية التي عرفها الإنسان منذ أقدم العصور. فبفضل الأواصر التي كانت تربط الفرد مذاك بأعضاء جماعته وتعاونه معهم لإشباع حاجات الجميع نشأ نوع متطور نسبياً من النشاط العملي الجماعي الذي ارتبط به تاريخ الوعي الاجتماعي والثقافة الإنسانية، ألا وهو العمل المنتج.

لقد كان العمل، في اعتقاد ليونتيف، بمثابة "الحاضنة" التي ظهرت وتطورت فيها الأدوات والوسائل والإشارات، ومن بينها اللغة المنطوقة والمسموعة ثم المكتوبة والمقروءة. ولعل من أهم مقتضيات ظهور الأدوات والإشارات هو وجود مستوى متقدم من النشاط الجماعي. وواقع الحال أن التجمعات البشرية حتى عصر اللغة كمنظومة إشارية كانت قد قطعت شوطاً هاماً في صنع وتحضير الأدوات واستخدامها في نشاطاتها الحيوية. وفي ذلك السياق وتحت تأثير العمل المشترك اكتسبت أعضاء مختلفة من جسم الإنسان قدرات إضافية، وظهرت بنيات عضوية، ووظائف جديدة فيه. فاليد لم تعد أداة التقاط أو إمساك فقط، بل وأضحت عضواً يستخدم في معرفة الواقع الموضوعي نتيجة ما اكتسبته خلال النشاط العملي من قدرة على الحركة في مختلف الاتجاهات، والدقة وشدة الحساسية التي صارت الأصابع تتحلى بهما. وقد وجدت هذه التغيرات انعكاساً لها في ظهور مناطق لمسية خاصة في اللحاء (انظر الشكل رقم "3"). مثلما وجدت التغيرات التي طرأت على الوظائف النفسية تجسيداتها عبر الحقب التي تلت استخدام الإنسان للغة في مناطق كلامية خاصة في قشرة المخ", منطقة الصور الحركية للكلمات، أو مركز بروكا " و"منطقة الصور الحسية للكلمات، أو مركز فيرنيكيه[1]"، وما رافق ذلك من تطور في الأعضاء التي تشارك في النشاط الكلامي (الحلق، الحنجرة، اللسان، الأذن، العين....). وفي وظائفها الحركية والحسية أيضاً.

---

[1] . تم الكشف عن مركز الصور الحركية للكلمات من قبل الأنتروبولوجي الجراح الفرنسي ب.بروكا عام 1861، وأصبح يعرف باسمه. ويحتل هذا المركز الثلث الخلفي من التلفيف الجبهي السفلي من القسم الايسر للكرة المخية. وفي عام 1874 تم الكشف عن مركز الصور الحسية للكلمات من قبل طبيب الأمراض العصبية والنفسية الألمانية ك.فرنيكيه. وصار يعرف باسمه. ويشغل هذا المركز الثلث الخلفي من التلفيف الصدغي العلوي من النصف الأيسر للكرة المخية.



الشكل (رقم3) "الإنسان الدماغ"، ويبيّن "توضع أعضاء الحركة في المنطقة الحركية من القشرة الدماغية حسب بينفيلد"

إن هذه المناطق وغيرها من التشكيلات المعقدة التي تتوضع في أنحاء مختلفة من المخ الإنساني ولاسيما في مقدمته وعلى جانبيه، والأثلام والتلافيف أصبحت جزءاً ممّا يورثه السلف إلى الخلف على صورة استعدادات ليس إلا. فهي لا تتحول إلى وجود بالفعل، أي لا تظهر كبنية ووظيفة، مالم تتوافر الشروط البيئية الاجتماعية التي تثير فعالية الطفل وتوجه نشاطه ويتمكن من تمثل مركباتها الثقافية.

وصفوة القول فإن تكوّن الوعي، في رأي ليونتيف، هو محصلة استيعاب الإنسان للتجربة التي أسهمت فيها وتناقلتها مئات الأجيال عبر التاريخ. وهذا لا يتمّ إلا من خلال أوجه النشاط التي ينبغي على الفرد أن يمارسها منذ طفولته مع الموروثات الإنسانية (الأدوات . الإشارات) تحت رعاية الكبار وإشرافهم وبمشاركتهم. وفي هذا يقول ليونتيف: "إن الفرد، الطفل، لا يزج ببساطة في عالم البشر، وإنّما يدخله الناس المحيطون به إلى هذا العالم، ويشرفون عليه فيه". (ليونتيف، 1972، 187).

ومن غير هذا النشاط الاجتماعي لا يمكن أن يستوعب الخلف ثقافة أسلافه، وأن تتكوّن لديه وظائف الوعي أو سمات الشخصية الإنسانية.

■■■

الفصل السابع والأربعون
مبادئ علم النفس السّوفيتي

مبدأ الحتمية

أسفرت المناقشات والمناظرات التي شهدها علم النفس في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) خلال العقد الثالث، وكذلك الدراسات والبحوث السيكولوجية التي أجراها زعماء المدارس التي تحدثنا عنها في الفصول الأخيرة ومن حذا حذوهم وسار في ركابهم خلال العقد الرابع من القرن العشرين عن تحديد ملامح ما عُرف فيما بعد بعلم النفس السوفيتي. وفي نهاية هذه الفترة تبلورت مبادئ هذا العلم وأسسه العامة.

وعلى الرغم من الاختلافات بين تعاليم أصحاب تلك المدارس وروادها، فإن المبادئ التي انطلقوا منها في صياغة نظرياتهم، والأسس التي بنوا عليها آراءهم لم تكن موضوع خلاف بينهم. فقد أجمعوا على أن النفس هي نتاج تطور الكائنات الحية وتفاعلها مع العالم الخارجي، وأن الوعي هو شكلها الأرقى الذي يميّز الإنسان عن سواه من الأحياء. وهذا يعني أن ما يحدّد النفس هو نمط الحياة التي يحياها الكائن الحيّ. فالنفس الحيوانية تخضع في نشأتها وتطورها إلى القوانين البيولوجية التي تتمثل في عملية التكيف مع الشروط الطبيعية المحيطة بالحيوان. أما النفس الإنسانية فإن ما يحددها ليس قانون الاصطفاء الطبيعي أو عملية التكيف مع الوسط الطبيعي المادي، وإنما قوانين تطور نمط إنتاج الخيرات المادية والروحية التي تلّبي الحاجات المتنامية لأفراد المجتمع. وبعبارة أخرى إنَّ ما يحدّد وعي الإنسان هو الوجود الاجتماعي. من هنا جاءت دعوة علماء النفس السوفيت إلى ضرورة فهم الطبيعة الاجتماعية . التاريخية للوعي الإنساني.

لقد أدرك العلماء الذين سعوا إلى إقامة علم النفس على أسس الفلسفة المادية الجدلية والتاريخية أهمية هذا المدخل في دراسة النفس بسبب ارتباطه المباشر بطبيعتها وجوهرها. ولذا قالوا بضرورة تتبع الحالات والأشكال التي اتخذتها النفس عبر الحقب والعصور التي مرّت بها عملية نشوء الأحياء وارتقائها أولاً، ثم دراسة التاريخ الثقافي للبشرية بوصفه شرطاً لبلوغ النفس عند الإنسان مرتبة الوعي وتطورها الفردي تبعاً لتطور الأدوات والوسائل الثقافية للمجتمع ثانياً. وإذا كانت تعاليم بعض المدارس قد طُبعت بالطابع التاريخي الثقافي . مثلما رأينا عند الحديث عن تعاليم فيغوتسكي وتطويرها من قبل لوريا وليونتيف . فإن المدارس الأخرى التي عرضنا أفكار زعمائها، لم تكن أقلَّ تحمساً لإبراز أهمية مبدأ الحتمية التاريخية الاجتماعية في دراسة النفس الإنسانية. وهذا يعدُّ رداً على الداروينيين الذين لم يلقوا في النفس عند الإنسان ما يميّزها عن النفس عند الحيوان سوى بعض الفروق الكمية. كما أنه في الوقت ذاته ردٌّ على اللا ماركيين الذين أعطوا عملية النشوء بعداً نفسياً، وبالغوا في أهمية دور العامل النفسي والتطور الفردي في التغيرات التي تطرأ على النفس عند النوع الحيواني. وفي هذا يرى ليونتيف أنَّ من وجهة نظر هذا المدخل إلى النفس يتبدى التاريخ الواقعي لتطورها كتاريخ لتطور ذلك" الانقسام الثنائي ومن قَبْلُ الوحدة البسيطة للحياة التي ولدت نشأتها النفس البدائية لدى الحيوانات، والتي تجد في الأخير تعبيرها الكامل في الحياة الواعية للإنسان. ويُعَدُّ هذا التاريخ... انعكاساً لتاريخ تطور الحياة ذاتها، ويخضع لقوانينها العامة: قوانين الارتقاء البيولوجي خلال مراحل التطور البيولوجي، والقوانين الاجتماعية . التاريخية في مراحل التطور التاريخي"(ليونتيف، ج1، 279).

ومن هذا المنظور يتناول هؤلاء العلماء النفس باعتبارها انعكاساً للعالم الخارجي يكتسي أهمية حيوية لما يحمله من معنىً إشاري بالنسبة للكائن الحي. فهذا الفهم يقدم . في رأيهم . مفتاحاً لحل مشكلات معايير نشوء النفس في مجرى تطور الحياة، والانتقال من مستوياتها الدنيا إلى مستوياتها العليا، وعلاقة الأفعال الانعكاسية الشرطية بالأفعال الانعكاسية غير الشرطية، والتغيرات الفردية والنوعية في النفس.

وهم يعتقدون أن عملية الانعكاس عند الإنسان تتمّ بفضل بنيته العضوية، ومنها الجملة العصبية التي يزود بها على وجه الخصوص. فالدماغ البشري هو

مادة على جانب كبير للغاية من الدقة والتنظيم تمكّن الإنسان من إدراك ما يحيط به والتعرّف على الموضوعات والوقائع الخارجية وتنظّم علاقتها بها. وقد عَرَفَ هذا العضو الهام تطوراً كبيراً لدى انتقال البشر من مراحل التطور البيولوجي إلى مراحل التاريخ الاجتماعي، أي لدى انتقالهم من الحياة البهيمية القطيعية إلى الحياة الجماعية. ولعلّ أول ما سجله العلماء في هذا الصدد هو تطور العلاقات الاجتماعية بين الأجيال البشرية عقب التحول الجوهري الذي طرأ على نمط حياتهم. فصار بمقدور تلك الأجيال تبادل الخبرات، وبإمكان تلك الخبرات أن تنتقل من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق. وهذا مالم يستطع أسلاف الـ homo sapiens القيام به في مراحل ما قبل التاريخ، ولم يقدّر لأي نوع حيواني عمله.

وهكذا أصبحت نتائج النشاط الجماعي المشترك تنتقل من الآباء إلى الأبناء، ومن الكبار إلى الصغار عبر مراحل التاريخ الإنساني. وتتمثل هذه النتائج . الخبرات في الأدوات المستخدمة في ذلك النشاط واللغة والفن وقواعد السلوك. وتبعاً لذلك كانت تتطور قدرة الإنسان على عكس الواقع الموضوعي، وتزداد سيطرته على الظواهر الطبيعية، وتنمو إمكانيته على تنظيم سلوكه وتوجيه أفعاله.

وممّا تقدّم يقرر علماء النفس السوفيت أن ولادة الوعي اقترنت وبصورةٍ مباشرةٍ بالنشاط المادي التعاوني الذي بدأت بممارسته الأجيال الأولى من بني البشر. ومع ظهور حاجات جديدة لديهم في مجرى هذا النشاط ونشوء الكلام والأفعال الذهنية التي تمكنهم من التخطيط لأفعالهم الخارجية وتسبقهم وتتنبأ بنتائجها تكوّنت عندهم مختلف أنواع النشاط الذهني النظري التي سمحت لهم بالدخول إلى عمق الظواهر والوقائع الخارجية والتعرّف على صفاتها الجوهرية.

إن هذه المعطيات السيكولوجية جعلت هؤلاء العلماء يذهبون إلى القول بأنّه: "في البدء كان الفعل"، كما كان يردّد غوته، وأن مسار عملية التطور كان "من الفعل إلى الفكر" مثلما أكد فالون. والتفكير هو شكل جديد من أشكال معرفة الواقع. وقد ظهر هذا الشكل الراقي خلال النشاط "الأداتي" المشترك كما قال كاستوك (كاستوك، 1988، 105)، أو كما قال قبله فيغوتسكي من أن الفعل الذي كان في بداية الأمر يتقاسمه اثنان، أصبح فيما بعد وبمساعدة الكلمة فعلاً داخلياً لكل منهما. وربما كان ذلك تكراراً أو صدى لوجهة نظر جانيه التي ترى أن الكلام كان قد ظهر في البداية كوسيلة للمعاشرة والتفاهم، ثم صار أداة الوقائع الذهنية وحامل نتائجها المعرفية (JANET, 1936).

وإذا كان القول بأن نمط حياة الكائن الحي هو الذي يحدد النفس عنده ومستوى عكسه للواقع الموضوعي يؤلف المبدأ العام الذي انطلق منه علماء النفس السوفيت في دراستهم للنفس، وهو مبدأ الحتمية، فإن المبدأ الثاني الذي أولوه اهتماماً خاصاً واعتُبر حجر الزاوية في إنشاءاتهم النظرية هو وحدة النشاط والوعي. وهذا المبدأ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمبدأ الأول. فهو يقوم عليه بل ويُشتق منه.

مبدأ وحدة النشاط والوعي

وعلى خلفية الانتقادات التي وجهها رواد علم النفس السوفيتي إلى النظريات التي كانت سائدةً آنذاك عالجوا مشكلات النشاط والوعي. فقد رأوا أن النظرية المثالية في النفس تفصل الظواهر النفسية عن العالم الخارجي، وتنفي دور النشاط في تكون تلك الظواهر. وأخذوا على الاتجاه المادي الآلي ربطه للظواهر النفسية بالمؤثرات الخارجية دون أن يتوسطها نشاط الإنسان.

وخلافاً للنظريات المثالية والاتجاه المادي الآلي طرح هؤلاء العلماء المدخل التاريخي . الثقافي لدراسة النفس. وعبر هذا المدخل يبرز دور النشاط الإنساني في تكوّن الظواهر النفسية وتطورها النوعي والفردي، وتتجلى بوضوح علاقته الوثيقة بها.

إننا لا نبالغ حين نقول بأن النظريات الفلسفية بوجه عام لم تنظر إلى الإنسان كذات للنشاط العملي والنظري وتأثير ذلك في سلوكه. وإنما نظرت إليه كذات عارفة فقط. وينطبق هذا الحكم على الفلسفة المادية الجدلية أيضاً إلى حد بعيد. فبالرغم من أن هذه الفلسفة تتحدث عن النشاط الإنساني، إلا أنها لم تقدّم تحديداً واضحاً لهذا المفهوم.

ومهما يكن من أمرٍ فإن الإنسان من وجهة نظر أصحاب مختلف مدارس علم النفس في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) هو كائن نشيط وفعّال. والنشاط العملي والنظري، في رأيهم، هما شكلان لتفاعل الإنسان مع محيطه الخارجي، وأسلوبان يميّزان وجوده. ذلك لأن صفة الفعالية هي التي تجعل الإنسان يتفاعل باستمرار مع البيئة الخارجية، ويسعى لتحقيق أهدافه وتلبية حاجاته المادية والروحية، وينتج قيماً أخلاقية معيّنة. فلا غرو أن يجدوا في دراسة عمليات النشاط الخارجي، العملي التي تتوسط علاقة الذات بالعالم الخارجي الطريق الرئيسي لمعرفة

الانعكاس النفسي والوعي باعتباره منذ البداية وحتى النهاية نتاج الحياة الاجتماعية.

وعلى هذا الطريق شهد علم النفس السوفيتي منذ ثلاثينيات القرن العشرين محاولات عديدة استهدفت في المرحلة الأولى تجاوز القصور في فهم الوعي والنشاط. حيث كان التصور الشائع هو أن الوعي والنشاط مفهومان متقابلان ومتناقضان. فالأول يدلّ على ما يجري في داخل الفرد، والثاني يشير إلى ما يصدر عن الفرد من أفعالٍ وتصرفات.

وبالاعتماد على تحليل أطروحات الماركسية في هذا الباب طرح س.ل.روبنشتين قضية وحدة الوعي (النفس) والنشاط. وقد جاء في أحد مؤلفاته الأولى قوله: "إن النشاط والوعي ليسا جانبين متقابلين في ناحيتين مختلفتين. إنهما يؤلفان وحدة عضوية كاملة وليست متطابقة". (روبنشتين، 1940، 51). وباستخدام المنهج التكويني . التاريخي في علم النفس توصل أ.ن.ليونتيف إلى تعريف النفس وعلاقتها بالنشاط. وقد بدت له "كشكل خاص للنشاط. فهي مشتقة من تطور الحياة المادية ونتاج النشاط المادي الخارجي الذي يتحول في سياق التطور الاجتماعي والتاريخي إلى نشاط داخلي، أي إلى نشاط الوعي".(ليونتيف، 1983، ج2، 9). ولذا فإنه يرى أن دراسة بنية النشاط واستدخالها هي المهمة المركزية لعلم النفس.

ولعلَّ أول ما يتوقف ليونتيف وروبنشتين عنده أثناء تحليلهما للنشاط هو أنَّ مضمونه لا يقتصر على الحاجة أو الدافع الذي يكمن وراءه. فإذا كان الدافع هو الذي يحرك المرء للقيام بنشاط ما لتلبية حاجة معيّنة، فإنَّ شكل هذا النشاط ومضمونه يكتسيان طابعاً اجتماعياً ويتحددان بما يمتلكه المجتمع من خبرة ويفرضه من متطلبات ويوفره من شروطٍ. ويتجسد ذلك في الهدف الذي يريد الإنسان أن يحققه. ويكون الهدف في كل الأحوال مثالياً يوجه فعالية المرء وينظم نشاطه. كما يتجسد أيضاً في الموضوع (الموضوعات) الذي يوجه النشاط نحوه بغية التعامل معه وتغييره أو تعديله على نحوٍ يتناسب مع الهدف. ويُضاف إلى الهدف المثالي والموضوع المادي الوسائل والأدوات التي تستخدم من أجل التأثير على الموضوع. والقدرات والمهارات تحتل مكانة خاصة بين تلك الوسائل والأدوات.

ويجد هذان العالمان أن مادة النشاط والظروف التي توجد فيها وسائل

النشاط وأدوات العمل غالباً ما تتحد لتؤلّف معاً شروط النشاط. وأن هذه الشروط تؤلف مع الهدف ما يعرف بمسألة النشاط.

وعلى هذا النحو فإنَّ النشاط، أيّ نشاط، يحتوي على دافعٍ وهدفٍ وشروط. ولكي يكون النشاط كذلك بالفعل ينبغي أن يعي الإنسان هدفه. في حين لا يعتبر وعي عناصره الأخرى (الدوافع، أساليب الأداء، اختيار واختبار المعلومات) شرطاً له. فوضوحها، كلها أو بعضها، في وعي الإنسان لا يلغي النشاط أو يعطله، ولا يؤخر حدوثه أو يغيّر فيه. إن التلميذ يقوم بالنشاط الدراسي دون أن يدرك الدافع إليه. والمراهق لا يعي الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء الكثير من أفعاله. والشيء ذاته يمكن قوله عن الراشد. كما أن الكثير من العمليات ا لعقلية والمهارات قد يحدث دون أن يعيها الإنسان (المشي، الكتابة، العزف على آلة موسيقية...الخ).

لقد بيّنت دراسات ليونتيف وروبنشتين ومساعديهما أن النشاط العملي والنظري الإبداعي، وكذا التكيفي عند الحيوانات هو الشكل الأساس للوجود، والأسلوب الأساسي لحياة الكائنات الحية. وأن النشاط هو منظومة تكتسب فيها النفس أهميتها وتستمد وظائفها وجوانبها الدافعية وا لمنظِّمة والموجِّهة للنشاط. والنشاط المبدع ذاته هو وحدة ما هو نفسي وانعكاسي ودافعي (داخلي) وتنفيذي (خارجي). وفي هذا الصدد يقول ليونتيف: "النشاط ليس استجابة أو مجموعة استجابات، وإنما هو منظومة تملك بنية خاصة، وتحمل تغيراتها وتحولاتها الداخلية وتطورها".(المرجع السابق، ج2، 141).

وفيما يتعلق بالبنية الخاصة لمنظومة النشاط فقد وجد هؤلاء العلماء أن الفعل هو الوحدة أو الخلية الأساسية لها. فالنشاط يشتمل على عدد من الأفعال. والفعل، بدوره، يتألف من مجموعة من الحركات أو العمليات.

وينفرد ليونتيف في بناء نظرية حول النشاط. ونجده يكرس جل وقته وجهده لتحقيق هذه الغاية. وما تجدر الإشارة إليه في نظريته ويجعله يختلف مع روبنشتين وأتباعه هو موقفه من العلاقة بين شكلي النشاط: المادي الخارجي الحسي والعملي، والنفسي الداخلي النظري. وتتمثل هذه العلاقة بالنسبة له في ظهور العمليات الداخلية (التحليل، المقارنة، التصنيف...) التي تكتسب الاستقلال النسبي والقدرة على الانقسام عن النشاط العملي (الاستدخال) في مجرى التطور التاريخي للنشاط الخارجي من ناحية، ووجود تحولات مستمرة في الاتجاه المعاكس، أي من النشاط الداخلي إلى النشاط الخارجي (الاستخراج) من الناحية

الثانيـة. وتحـدث هـذه التحـولات المتبادلـة مـن الخـارج إلـى الـداخل وبـالعكس فـي النشـاط البشـري أ ثنـاء تطـوره النـوعي والفـردي بسـبب أن الشـكلين يحمـلان بنيـة واحدة. ولذا فإن الكشف عن هذه البنية هو في نظر ليونتيف: "أحد الاكتشافات الهامة في علم النفس المعاصر"، الذي تمَّ على أيدي عدد من العلماء. فقد توصل أ.ف. زاباروجيتس وب.إ.زينجينكو ود.ب. إلكونين وب.ي.غالبيرن وغيرهم إلى أن العمليـات النفسـية العليـا كـالإدراك والتفكيـر تمتـدُّ جـذورها إلـى النشـاط المـادي الخـارجي الـذي اسـتخدم فيـه النـاس العمليـات الأداتيـة التـي تتوسـط النشـاط النفسـي وأهدافه ودوافعـه. وهذا مـا عبّر عنـه ل.س. فيغوتسكي بقولـه: "وراء الـوعي تكمـن الحياة".

وبينمـا اتخـذ ليونتيـف ومـن قبلـه فيغوتسـكي وأنصـاره وأتباعـه فيمـا بعـد مـن مفهوم الاسـتدخال INTERIORISATION أحد المرتكزات الرئيسية فـي إنشـاء النظرية الثقافية التاريخية وتطويرها وتحديد النهج الأنسب في دراسة الوعي، وجد روبنشتين وأتباعه أن تقسيم النشاط إلى قسمين: خـارجي عملي وداخلي نظري لا يقـوم علـى أسـاس منطقـي سـليم. وحجـتهم فـي هـذا هـي أن مجـرد القـول بالنشـاط العملي كنشاط خارجي لا يعني سوى غياب ما هو نفسي من هذا النشاط. ذلك لأننا باستخدامنا مفهوم الاستدخال نكون قد أقمنا وبشكل مسبق خطاً فاصلاً بين ما هو داخلي وما هو خارجي. وإن كان المقصود هنا هو إظهار جدل الخارجي والداخلي الذي يقدم أصحاب نظرية الاستدخال بوساطته تفسيراً علمياً لنشأة الوعي وتطوره، فإن الخطأ يكون في تعيين ما هو خارجي وما هو داخلي بالضبط.

ويعتقد روبنشـتين وتلاميـذه أن مـا هـو خـارجي لـيس نشـاط الإنسـان المـادي العملـي، بـل المثيـرات الخارجيـة الموضـوعية التـي تعـد مصـدراً محـدداً للعمليـات النفسية والتطـور النفسـي للإنسـان. فهـذه المثيـرات هـي التـي تـؤثر علـى المـرء فـي تفاعله الدائم والمستمر مع عالمه المحيط وأثناء نشاطه فيه.

ويجـيء رد ليونتيـف علـى ذلـك مـن خـلال طرحـه الخاصـية الرئيسـية للنشـاط المتمثلة في ماديته فمادة النشاط تتجلى في وجوده المستقل من جهة، وفي صورته بوصفها ثمرة الانعكاس النفسي لصفاتها الذي يتم كنتيجة لنشاط الذات من جهة ثانية.

وعلـى هـذا النحـو يـتم الانعكـاس النفسـي لـيس بفعـل المـؤثرات الخارجيـة المباشـرة، وإنمـا عـن طريـق التمـاس العملـي المباشـر مـع العـالم المـادي. ومـن

الضروري أن يخضع هذا التفاعل لصفات أشياء ذلك العالم المادي وخصائصها وارتباطاتها المستقلة. وما ذلك إلا لأن صورة الشيء تصبح موجهاً ومنظماً لنشاط الذات بعد أن كان الشيء ذاته هو الذي يقوم بذلك.

ويتتبع ليونتيف التغيرات التي تطرأ على النشاط. وبالإضافة إلى ما تعرفه منها أشكال النشاط المختلفة "التي أشرنا إليها منذ قليل" يتوقف عند تلك التغيرات التي تحدث داخل بنية النشاط. فعندما يفقد النشاط دافعه فإنه يتحول إلى فعل. والفعل يتحول إلى عملية إذا تغير هدفه. وقد يتحول الدافع نحو نشاط ما إلى هدف للفعل، مما يجعل الفعل يتحول إلى نشاط خاص.

ولعل بالإمكان الاستعانة بالنقاط التي ثبتها ف. ف. دافيدوف في خاتمة أحد كتبه كملخص لنظرية ليونتيف في النشاط (دافيدوف، 1986، 224):

1- يتمثل موضوع علم النفس في دراسة النشاط بأشكاله وأنواعه في تحولاتها المختلفة، وفي تطور الوعي النوعي والفردي.

2- يعتبر النشاط المادي الخارجي الحسي العملي الذي يستمد منه النشاط الداخلي النفسي وجوده المنطلق والأساس من الوجهة التكوينية. وإن لهذين الشكلين من النشاط أصولاً اجتماعية وتاريخية وبنياناً عاماً ومشتركاً.

3- تتبادل واحدات النشاط مواقعها ضمن التحولات التي تطرأ عليها. وتلخّص الصيغتان التاليتان مجمل تلك التحولات وتمثّلها:

النشاط ⟷ الفعل ⟷ العملية

الدافع ⟷ الهدف ⟷ الشروط.

4- إن العمليتين الرئيسيتين في النشاط هما استدخال شكله الخارجي الذي يتحول النشاط الخارجي بفضله إلى صورة تحملها الذات عن الواقع، واستخراج الصورة الداخلية كصورة متشيئة وتحولها إلى صفة مثالية للمادة أو الشيء.

5- تتجسد السمة التركيبية للنشاط في ماديته، إذ أن النشاط يتحدد منذ البداية بالمادة، ومن ثمّ تتوسطه وتنظمه وتوجهه صورة تلك المادة باعتبارها نتاجها الذاتي.

6- يكتسب النشاط طابعه المادي من خلال خصاصة الذات التي تتحول إلى

حاجة، وعبر أفعاله التي تتخذ شكل البحث والمحاولة.

7-يهدف منهج التحليل النفسي لنشاط الإنسان إلى إظهار طبيعته التاريخية المحدّدة وبنائه ومضمونه المادي وتحوّلات أشكاله، وما يحصل من تبادل في مواقع مركباته وعناصره تبعاً لنسق علاقاتها وصلاتها.

مبدأ التطور في النشاط

وهو المبدأ الثالث الذي يدل على العلاقة بين التطور النفسي والنشاط وارتباط كل منهما بالآخر. وفي رأي علماء النفس السوفيت يبدو من غير الممكن الحديث عن التطور النفسي خارج النشاط الذي ينبغي أن يمارسه الفرد. كما أن تطور هذا النشاط مرهون بالتطور النفسي عند الفرد وانتقاله من مستوى نفسي أدنى إلى مستوى أعلى.

وخلافاً للنظريات التي رأت في عملية التطور مجرد زيادة كمية ليس أكثر من هذه الوظيفة النفسية أو تلك، ينظر هؤلاء العلماء إلى التطور بوصفه عملية تغير تحدث في وعي الفرد وتجعله ينتقل من مستوى إلى مستوى أرقى يختلف عن سابقه اختلافاً نوعياً. فالتطور اللغوي عند الطفل ليس مجرد زيادة في قاموسه اللغوي، وإنّما هو ارتقاؤه إلى مستوى آخر. وتطور ذاكرته لا يعني مجرد زيادة في عدد الحوادث والوقائع والموضوعات التي يستطيع أن يستعيدها في الوقت المناسب، بل إنه مستوى يختلف بأساليبه في تسجيل الانطباعات وخزنها واسترجاعها عمَّا يقابلها في المستوى السابق بصورة نوعية.

ويذهب علماء النفس السوفيت إلى أن إرجاع التطور النفسي إلى التغيرات الكمية التي تطرأ على الظواهر النفسية، إنما جاء تحت تأثير الاعتقاد بسيادة قانون الوراثة ليس على الصفات العضوية فقط، بل وعلى الخصائص النفسية أيضاً. فأصحاب هذا الاعتقاد يرون أن الذكاء والقدرات العقلية هي كمية ثابتة تنتقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق الوراثة. وبناء على ذلك فإن العباقرة ينجبون أطفالاً عباقرة، والأغبياء ينجبون أطفالاً أغبياء.

كما أن هذه النظرة إلى التطور النفسي هي ميزة أصحاب النظرية الاجتماعية أو البيئية الذين رأوا أن الطفل البشري يولد كصفحة بيضاء أو كقطعة شمع يستطيع المجتمع أن يكتب أو ينقش على تلك الصفحة أو يجعل من تلك القطعة ما يريد وما يشاء. والتطور، في اعتقادهم، هو التراكم الكمي في الاستجابات

والمنعكسات التي يزود المجتمع بها الطفل. وقد قادهم هذا الاعتقاد إلى القول بأن الفارق بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان هو فارق درجي. وشبَّهوا هذا الفارق بالفارق بين الفيل والبقرة، إشارة منهم إلى أن هذا الفارق لا يتعدى الاستجابات الكلامية التي يختلف فيها الإنسان عن الحيوان.

وإلى كلّ من النظريتين: الوراثية والاجتماعية توجه علماء النفس في الاتحاد السوفيتي بنقدٍ شديدٍ ليس بسبب تفسير النظريتين للتطور على النحو الذي تقدم، بل وبسبب تصورهما إلى موضوع الدراسة، أي إلى الإنسان. فعلى الرغم من التباين الظاهري الكبير بين النظريتين، إلا أنهما تتفقان في مواقفهما من الطفل. حيث وجدت أولاهما أن التطور النفسي مرتبط بعضوية الطفل، وبالتحديد بالمورثات التي يرثها عن أبويه، أي أن هذا التطور يأتي من داخل الطفل. بينما رأت الثانية أن مصدر التطور النفسي هو المجتمع. بمعنى أن التطور يأتي من خارج الطفل. وهكذا يكون الطفل في الحالتين طرفاً سلبياً في عملية التطور، لا شأن له بقدراته ومقدراته. فالوراثة بالنسبة للنظرية الأولى، والبيئة بالنسبة للنظرية الثانية هما اللتان تقرران مصير الطفل وتحددان مستقبله.

وهكذا فالفرد، في نظر علماء النفس السوفيت، طرف فاعل وإيجابي في عملية نموه النفسي. ويتجلى ذلك في الفعالية التي يبديها الطفل منذ الأيام الأولى من حياته. وبفضل تلك الفعالية يكتسب التجربة الاجتماعية أو الإنسانية التي تراكمت عبر آلاف السنين من تاريخ البشرية. ومن هنا يبدو واضحاً الاختلاف الكبير بين التطور النفسي للإنسان والنمو النفسي للحيوانات. وهذا الاختلاف لا يقتصر على اكتساب التجربة الفردية فحسب، بل ويطال عملية توريث السلوك عن طريق التركيب البيولوجي. كتب ليونتيف يقول: "يتمّ تشكل وتطور الوظائف والقدرات النفسية التي تميّز الإنسان ككائن اجتماعي على نحوٍ خاصٍ تماماً، عن طريق عملية الاستيعاب والامتلاك" (ليونتيف، 1983، ج2، 77).

لم يقتصر هذا النقد على النظريتين الوراثية والاجتماعية في علم النفس، وإنما يتعداهما ليشمل النظريات الأخرى التي حاول أصحابها (شتيرن، مثلاً) التوفيق بين قانون الوراثة والقانون الاجتماعي والجمع بين النظريتين. وفي هذه الحالة أيضاً ظلّ الطفل الإنساني من الناحية النفسية رهن ما تجود به المورثات من جهة، وما يجود به المجتمع من جهة ثانية. لقد أغفل هؤلاء دور الطفل الإيجابي وفعاليته في تحديد ملامح شخصيته وبلورة سماتها.

ولقد وجد علماء النفس السوفيت أن خطأ النظريات تلك يعود في نهاية التحليل إلى تعاميها عن الفارق النوعي بين قوانين التطور النفسي في عالم الحيوانات، وما يقابلها من قوانين في عالم الإنسان. وهم في نظرتهم إلى هذا الموضوع يستعرضون المراحل التاريخية التي قطعتها البشرية في تطور القدرات النفسية للناس، ويقارنون ما أنجزته خلالها في هذا المجال بما أنجزته عبر حقب النشوء البيولوجي التي مرّت بها الأحياء فيجدون أن "آلاف السنين من التاريخ الاجتماعي قدّمت في هذا الشأن أكثر بكثير ممّا قدمته مئات الملايين من سنوات النشوء البيولوجي للحيوانات" (المرجع السابق، ج2، 77).

ومن الطبيعي أن تكون الإنجازات التي حققتها البشرية على صعيد تطور الوظائف النفسية والقدرات العقلية قد تمّت بصورة تدريجية عبر انتقالها من جيل إلى جيل. ويتساءل هؤلاء العلماء عن الشكل الذي أمكن لها أن تتثبت به، وما إذا كان بوسعها أن تتثبت في صورة تبدلات مورفولوجية تنتقل بالوراثة البيولوجية؟ فيجيبون على الجزء الثاني من هذا السؤال بالنفي. ومع إقرارهم بوجود وراثة بيولوجية على مستوى البشر، فإنهم يرفضون أن يكون لهذه الوراثة أي دخل في عملية التطور النفسي التي حققتها البشرية على امتداد الخمسين ألف سنة الماضية، أي بعد أن اكتمل النمط المعاصر للإنسان وحصلت عملية انتقال المجتمع البشري من مراحل ما قبل التاريخ إلى التطور التاريخي، وبدأ التطور النفسي يخضع للقوانين الاجتماعية.

ومنذئذٍ بدأت المنجزات في تطور القدرات النفسية تتثبت خارج عضوية الإنسان، وبالتحديد في الأدوات التي يستخدمها البشر والوسائل التي يتوجهون بها نحو موضوعات نشاطهم وغير ذلك مما يؤلف نتاج النشاط الإنساني.

إن هذا الشكل الجديد من تراكم وتناقل التجربة الاجتماعية –التاريخية قد ظهر نتيجة النشاط المنتج والمبدع الذي أصبح الإنسان بفضله وعن طريقه يغير أشياء العالم الخارجي وفقاً لحاجاته وإرادته.

ومن زاوية مضمون النشاط يرى ليونتيف أن النشاط البشري يجسّد في نتاجه الخصائص النفسية للناس، ومستوى الثقافة المادية والروحية الذي وصلوا إليه. وعليه تبدو الأدوات والمعدات اليدوية، على سبيل المثال، كمعبّر ومثبّت لما أنجزه الناس على صعيد تطور الوظائف الحركية لليد. ويبدو تعقّد الأصوات في اللغات كتعبير عن تحسن اللفظ وتطور الأذن اللغوية. كما يظهر التقدم في الإنتاج الفنّي

مدى تطور القدرات الفنيّة.

ولكنّ هذا العالم من الأشياء والموضوعات التي هي ناتج النشاط البشري والمعبّر عن مستوى قدرات الناس وخصائصهم النفسية لا يعطى للفرد في البداية عن طريق المورثات العضوية. وكيما يكتشف الفرد هذا الجانب البشري من الموضوعات المحيطة به يتعيّن عليه أن يقوم بنشاط فعّال تجاهها، نشاط مماثل (وليس مطابقاً) للنشاط الذي بلورته في ذاتها.

وهكذا فالطفل لا يقف هكذا ببساطة أمام العالم الخارجي. إنّه يبذل جهداً ويقوم بنشاط فعّال لكي يستوعبها ويتمثلها، أي إنه يعمل على اكتساب التجربة الاجتماعية التاريخية المتمثلة في الموضوعات والأشياء التي أوجدها البشر وتناقلتها وطورتها الأجيال المتعاقبة. وهو، إذ يقوم بذلك، إنّما يشكل في ذاته القدرات والصفات النفسية المودعة في تلك الأشياء والموضوعات، ويطور سمات شخصيته. وعلى هذا فالتطور النفسي هو عملية اكتساب التجربة الاجتماعية – التاريخية من خلال النشاط.

إن النشاط هو الشرط الهام، ولكنه لا يكفي وحده لاستيعاب الطفل التجربة الاجتماعية التي تراكمت عبر التاريخ. ولا بد، والحالة هذه، من وجود شرط ثانٍ مكمِّلٍ له. وهذا الشرط يتمثل في توسط الراشدين، ممثلي تلك التجربة، نشاط الطفل وعلاقته مع أشياء العالم الخارجي وموضوعاته.

ويعتبر تشديد علماء النفس السوفيت على دور الراشد في التطور النفسي للطفل نقداً موجهاً للنظريات التي تصورت الطفل وهو يقف وحيداً أمام العالم (بياجيه). فالطفل، حسب اعتقادهم، لا يُلقى في عالم البشر، بل إنه يدخل فيه، ويصير جزءاً منه بفضل الراشدين. إن الراشدين هم الذين يتولون تقديم هذا العالم له وتوجيهه فيه بواسطة اللغة، مما يعني أن المعاشرة التي تتخذ صورة النشاط المشترك بين الراشد والطفل هي الشرط الثاني والضروري ليتمثل الطفل ثقافة مجتمعه.

وفي مجرى النشاط المشترك يتمكن الطفل من استعادة القدرات التي اكتسبها نوع homo sapiens عبر مراحل التطور الاجتماعي والتاريخي. فإذا كان ما يحققه الحيوان من تطور في السلوك يتم بفعل الوراثة البيولوجية، فإن ما ينجزه الإنسان يكون عن طريق الاستيعاب الذي تتمّ فيه أنسنة نفس الطفل.

وعلى أساس ما تقدم دعا علماء النفس السوفيت إلى ضرورة دراسة أوجه النشاط التي يمارسها الفرد خلال مراحل حياته كمنطلق لدراسة تطور النفس. وقد وقف ليونتيف ومساعدوه نتيجة الدراسات التي أجروها في هذا المجال على تلك النشاطات، وحاولوا معرفة دور كل منها في التطور النفسي للفرد. ووجدوا أن من هذه النشاطات ما هو رئيسي، ومنها ما هو ثانوي، وذلك تبعاً للدور الذي يلعبه هذا النشاط أو ذاك في الحياة النفسية للفرد. كما خلصوا إلى أن كلّ مرحلة من المراحل العمرية يقابلها نشاط رئيسي يقوم بدور ريادي في تطور النفس أثناء المرحلة المعنية. وإلى جانب ذلك النشاط ثمّة نشاطات ثانوية تلعب دوراً متمماً. فالنشاط الرئيسي الذي يقود التطور النفسي في مرحلة ما قبل المدرسة هو نشاط اللعب. وهو في مراحل الطفولة المبكرة والمراهقة والشباب نشاط التعليم. وفي مرحلة الرشد –العمل. ويُضاف إلى هذه النشاطات الرئيسية نشاطات أخرى يمارسها الفرد في بعض مراحل حياته، كالرسم والأشغال اليدوية والتركيب. كتب ليونتيف يقول: "وهكذا فإن النشاط الريادي هو النشاط الذي يفضي تطوره إلى تغييرات رئيسية في العمليات والخصائص النفسية لشخصية الطفل في المرحلة المعنية من مراحل تطوره" (المرجع السابق، ج2، 286).

من هنا يأتي حرص أولئك العلماء على تنظيم نشاط الدارسين وتوجيهه، والإشراف عليه من قبل الكبار (المربي، المعلم..) في شتى المراحل التربوية والتعليمية، بما فيها مرحلة الروضة ليتمكن الطفل من استيعاب التجربة الإنسانية في مختلف المجالات العلمية والحياتية. فالتطور العقلي والاجتماعي والانفعالي والخلقي والجمالي لطفل ما قبل المدرسة يتوقف على مدى توظيف العاملين في الروضة لنشاط اللعب ومعرفتهم بسبل الإفادة من مختلف الألعاب لتحقيق الهدف المنشود، إضافة إلى تنظيم نشاط الأطفال في مجال الرسم والتركيب والأشغال اليدوية وغيرها. كما أنَّ الارتقاء بقدرات التلميذ وخصائصه النفسية يقتضي وجود مضمونٍ تعليميٍ قائمٍ على أسس علمية ونفسية ومنطقية وطرائق تربوية تأخذ بالاعتبار الخصائص النفسيّة النشوئية للدارسين في تقديم مضمون التعليم ونقل المفاهيم الجاهزة إليهم.

وبالرغم من أن علماء النفس السوفيت يتحدثون عن أفعال توجهية – استكشافية تميّز سلوك الطفل في المرحلة الأولى من حياته، فإنهم لم يحددوا النشاط الرئيسي الذي يقود التطور النفسي في هذه المرحلة كما فعل ليونتيف

بالنسبة للمراحل العمرية والنشوئية التالية على نحو ما ذكر منذ قليل.

بيدَ أن بالإمكان اعتبار ما كتبه كثير منهم فيما بعد (زاباروجيتس، إلكونين، زانكوف، وغيرهم) محاولة لسدّ هذه الثغرة. فقد ركزوا في أعمالهم على النشاط المادي – العملي للأطفال في مرحلة الحضانة أو في المرحلة ما قبل الكلامية (منذ الولادة حتى نهاية السنة الثانية) وتوسط الأم والأب والأقارب.. إلخ هذا النشاط وتوجيههم له، ممّا يفضي إلى تطور الطفل عقلياً وانفعالياً واجتماعياً ولغوياً، ويعدّه للمرحلة اللاحقة.

■■■

الفصل الثامن والأربعون
المحاور الرئيسية
في الدراسات النفسية السوفيتية

عرفت الدراسات النفسية في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) منذ أواسط القرن العشرين تطوراً ملحوظاً شمل جميع ميادين علم النفس وفروعه. كما عرفت المؤسسات والمراكز المختصة بهذا العلم تزايداً كبيراً. فقد أسست معاهد البحث النفسي والتربوي وأحدثت أقسام وكليات في مختلف جامعات البلاد وتضاعف عدد العاملين في حقل علم النفس والتربية والباحثين في شتى ميادينه الذين ضمتهم جمعية علماء النفس السوفيت التي تأسست عام 1957. وصدرت الدوريات والنشرات المختصة وفي مقدمتها مجلة "مسائل علم النفس"[1] وانتظم عقد الملتقيات والندوات والمؤتمرات داخل الاتحاد السوفيتي بمختلف مستوياتها وتنوع مهماتها. كما أضحت مشاركة علماء النفس السوفيت في المؤتمرات الدولية[2] أكثر فاعلية وإيجابية. وهذا ما تدلل عليه أعمال المؤتمرات التي عقدت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، ولا سيما المؤتمر الثامن عشر الذي استضافته موسكو عام 1966م.

ولعل الحدث الأهم في تاريخ علم النفس السوفيتي هو انعقاد الدورة المشتركة

---

[1]- *صدر العدد الأول من هذه المجلة عام 1955.*

[2]- *عقد المؤتمر الدولي الحادي عشر لعلماء النفس في باريس عام 1937. وعلى الرغم من أن المؤتمرات الدولية لعلماء النفس تعقد مرة كل ثلاث سنوات، فإن المؤتمر الثاني عشر لم يعقد إلا بعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، وبالتحديد في مدينة أدنبرة عام 1948. ومنذ المؤتمر العشرين الذي عقد في طوكيو عام 1972 أصبحت هذه المؤتمرات تعقد مرة كل أربع سنوات، حيث عقد المؤتمر الحادي والعشرون في باريس عام 1976. وعقد المؤتمر الثاني والعشرون في مدينة لايبزيغ عام 1980 احتفاءً بالذكرى المئوية لإنشاء أول مخبر للبحوث النفسية.*

التي نظمتها أكاديمية العلوم وأكاديمية العلوم الطبية في الاتحاد السوفيتي عام 1950. وقد خصصت هذه الدورة للحديث عن تعاليم بافلوف حول النشاط العصبي العالي وأهميتها بالنسبة لمجالات علمية شتى ومن بينها علم النفس. وفي هذا الباب كان إجماع العلماء الذين أسهموا في أعمال هذه الدورة على أن أفكار بافلوف والقوانين التي رأى أنها تتحكم في عمل الجملة العصبية المركزية عند الحيوانات الراقية والإنسان تصلح لكي تكون قاعدة لمجموعة من العلوم التي تعنى بدراسة الإنسان.

ولقد تجسّد هذا التوجه العام في عدد من المقالات التي كتبها فريق من علماء النفس السوفيت وعالجوا من خلالها بعض المسائل التي تعرضت لها الدورة. وكان من أبرز هذه المقالات تلك التي كتبها س.ل. روبنشتين وأ.ن. ليونتيف وإ.ف. شاروخوفا ون. أ. خروموف وف. إ. سيليفانوف. وعلاوة على ذلك نظم معهد علم النفس التابع لأكاديمية العلوم التربوية في روسيا الاتحادية ملتقى حضره علماء النفس من كافة الجمهوريات السوفيتية واستمعوا إلى عدد من المحاضرات والمداخلات كان أهمها مداخلة أ.أ. سميرنوف عن "واقع علم النفس وإعادة بنائه على أساس تعاليم بافلوف"ومداخلة ب.م. تيبلوف حول "المنهج الموضوعي في علم النفس". وأثناء ذلك جرت مناقشات حادة تركزت بوجه عام حول صلة علم النفس بنظرية بافلوف في الانعكاس الشرطي.

ولقد كان أثر كل من الدورة والملتقى واضحاً في القضايا التي عالجها علماء النفس في الاتحاد السوفيتي خلال الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، وعلى نحو خاص في بلورة الأسس العامة لعلم النفس، والبرهان على صحتها وضرورة الانطلاق منها في تفسير الظواهر النفسية عند الإنسان.

وانطلاقاً من تلك الأسس تناول علماء النفس السوفيت موضوعات دراساتهم وبحوثهم التي تمحورت حول:

-الآليات الفيزيولوجية للنشاط النفسي.

-تشكل العمليات والحالات النفسية وتطورها.

-تطور الخصائص النفسية للشخصية.

الآليات الفيزيولوجية للنشاط النفسي

عمل تلاميذ بافلوف وأتباعه على تطوير أفكاره. فقد درس ن. أ. كراسناغورسكي وَ أ.غ. إيفانوف- سمولينسكي المنعكسات الشرطية عند الإنسان

وكيفية تشكلها العملي وتابع نشاطهما العلمي فيما بعد كل من ب.ك أنوخين وإ.أ أستراتيان ول. غ. فارونين ون. أ. بيرنشتين وأ.ب. كوغان وم. ن. ليفانوف.

وإذا كان لهؤلاء العلماء الفيزيولوجيين فضل الإسهام في الكشف عن الآليات الفيزيولوجية لبعض مناحي السلوك البشري، فإن ما قام به زملاؤهم علماء النفس في حقل السيكوفيزيولوجيا والنيروسيكولوجيا يحمل على نفس الصعيد قيمة علمية كبيرة. وهذا ما يتجلى في أعمال تيبلوف ولوريا وأنانيف وسوكولوف وغيرهم.

ففي معرض دراسة الآليات الفيزيولوجية للفروق النفسية الفردية بين الناس أجري تيبلوف ومساعدوه سلسلة من البحوث التي اعتبرت تطويراً لأفكار بافلوف حول خصائص الجملة العصبية وأنماط النشاط العصبي العالي عند الحيوان والإنسان. وتوصل تيبلوف بفضلها إلى نتيجة مفادها أنه ليس ثمة أي أساس نظري أو تجريبي للقول بوجود أربعة أنماط أساسية للجملة العصبية. ووجد هذا العالم أن مهمة البحث في هذا المجال لا تكمن في دراسة أنماط النشاط العصبي العالي ذاتها أو تصنيفها، مثلما فعل بافلوف وغيره من الفيزيولوجيين، وإنما في دراسة كل صفة من صفات الجملة العصبية لوحدها بهدف معرفة أي من تلك الصفات تعد أساسية، وما هي الصلات القائمة بينها.

وللقيام بهذه المهمة وضع العاملون في مخبر تيبلوف عدداً من الطرائق البحثية ومن بينها الطريقة الكهروفيزيولوجية الحديثة التي يتحقق فيها تنظيم الوظائف والمقاييس غير المرتبطة بإرادة المفحوص. وبفضل ذلك أمكن الوقوف على وجود عدد كبير من صفات الجملة العصبية التي تشير إلى الفروق الفردية والنمطية بصورة أفضل مما تقوم به طريقة بافلوف. فقد استطاع ف.نيبيليتسين (1930–1972) وهو أحد تلاميذ تيبلوف، من الكشف عن معيارين لنشاط الجملة العصبية، وهما الدينامية والقابلية للتغيّر. ويتسم هذان المعياران بسرعة وسهولة توليد البنى الدماغية للعملية العصبية في مجرى تشكل الاستجابات التنبيهية والكافة. وتتدرج هاتان السمتان من أقصى السرعة والسهولة إلى أقصى حدود التباطؤ والصعوبة.

وتحتل الدراسات التي خصصها لوريا ومساعدوه لتحديد مواضع الوظائف النفسية في المخ المكانة الهامة في مجال الكشف عن العلاقة بين العمليات العصبية والفيزيولوجية والنفسية، وبالتحديد الآليات الفيزيولوجية للنشاط النفسي.

اتخذ لوريا من اضطراب أو اختلال الوظائف النفسية (الحسية، الحركية،

الذاكروية، القراءة، الكتابة، العد..) لدى الإصابات المخية الموضعية المختلفة، ومحاولته استعادة هذه الوظائف عن طريق اتخاذ إجراءات خاصة، مادة لتلك الدراسات. وأظهرت المعطيات التي أمدته بها دراسته للمرضى الذين يعانون من إصابات دماغية مختلفة أن اضطراب أي من الوظائف النفسية إنما يحدث نتيجة إصابة أكثر من منطقة دماغية وليس بسبب إصابة منطقة محددة كما يظن البعض بأنها المنطقة المختصة بتلك الوظيفة. وإصابة جزء صغير من الدماغ لا يؤدي إلى تدهور وظيفة نفسية بعينها، بل إلى اضطراب مجموعة من الوظائف النفسية التي تؤلف لزمة معينة أو مركباً من الأعراض الخاصة بهذا النوع من الإصابة الدماغية. وهذا ما دفعه إلى استنتاج أن مخ الإنسان وقشرته ليسا خليطاً من أعضاء متعددة يمثل كل منها مركزاً محدداً لوظيفة نفسية مستقلة (لوريا، 1963، 224).

ويرى لوريا أنه إذا كانت الوظائف الفيزيولوجية الأولية (البصر، السمع..) ترتبط بجزء محدد من المخ، وأن اختلالها أو تعطلها ينجم عن إصابة أو تخريب ذلك الجزء، فإن الأمر يختلف بالنسبة للعمليات النفسية العليا، حيث أنها تكون منظومة متكاملة ذات بنية وظيفية معقدة.

أما ب. غ. أنانيف فقد تناول ومساعدوه في مجرى دراستهم للأساس العضوي للنفس العمل المزدوج لمخ الإنسان. ومن خلال التجارب المخبرية التي أجروها تمكنوا من الوقوف على دور العمل المشترك لنصفي الكرتين المخيتين في الاستجابات الحركية والحسية وإدراك الزمان والمكان. وهذا ما قاد أنانيف إلى القول بالتنظيم الثنائي الواسع للسلوك، وبالإسهام الكبير للعلاقات الثنائية بين نصفي الكرتين المخيتين في العديد من ظواهر تنظيم عمليات النشاط الحيوي وسلوك الإنسان. ويشير أنانيف إلى سيطرة أحد نصفي الكرتين المخيتين على الآخر خلال عملهما المشترك. ولكن المعطيات التجريبية أظهرت الطابع الدينامي والمتغير لتلك السيطرة؛ إذ أنَّها غالباً ما تتعلق بمضمون وطبيعة النشاط الذي يؤديه المرء وبشروط ذلك الأداء. ففي بعض الحالات تكون السيطرة للنصف الأيمن وفي بعضها الآخر تكون للنصف الأيسر (أنانيف، 1963، "مجلة مسائل علم النفس"، العدد5).

وفي تلك الأعوام كان أ. سوكولوف يتابع في مخبره الاستجابات الكلامية الداخلية المستترة بوصفها مؤشرات للديناميات العصبية للعمليات الذهنية التي تحدث أثناء حل الإنسان للمسائل المطروحة. وقد استخدم في دراسة تلك

الاستجابات طريقة التسجيل الكهروعضلي. وتقوم هذه الطريقة على أساس أن الدفعات العصبية القادمة من القشرة الدماغية ومن غيرها من أقسام الجملة العصبية المركزية تحث أعضاء الكلام على العمل، الأمر الذي يجعل بالإمكان الحكم على درجة تنبه أو كف المحلل الكلامي الحركي أثناء القيام بمختلف العمليات الذهنية بوساطة النشاط الكهربائي للعضلة الكلامية.

وتظهر النتائج التي استخلصها سوكولوف أن هناك اختلافاً نوعياً في وتيرة التنبيه الكلامي الحركي تبعاً لدرجة صعوبة المسائل التي ينبغي على المفحوص حلها. فكلما كانت تلك المسائل صعبة ومعقدة ازدادت العمليات التي تقوم بها أعضاء الكلام وكثرت الاستجابات الداخلية المستترة (سوكولوف، 1968).

تشكل العمليات والحالات النفسية وتطورها

تشمل العمليات النفسية، أو العمليات المعرفية عند الإنسان –كما هو معروف– الإحساس والإدراك والتصور والتخيّل والكلام والتذكر والتفكير. وتتضمن الحالات النفسية الانتباه والعواطف والانفعالات والدوافع والإرادة. ويتناول علماء النفس السوفيت هذه الظواهر كما يتناولها آخرون في علاقاتها وتأثيراتها المتبادلة. فالعملية النفسية ترتبط بالحالة النفسية وتتأثر بها. والحالة النفسية تتشكل في كثير من الحالات بفعل العملية النفسية وتحت تأثيرها.

ويرى هؤلاء العلماء أن الظواهر النفسية هي استجابات الدماغ على المثيرات الخارجية (البيئية المحيطة بالإنسان) والداخلية (حالة العضوية). فهي في رأيهم، "المنظمات الدائمة للنشاط الذي يقوم به الفرد رداً على المثيرات التي تؤثر عليه الآن (الإحساسات والإدراكات) أو التي أثرت عليه فيما مضى (التذكر)، والتي تتولى تعميم تلك المثيرات وتتنبأ بالنتائج التي تؤول إليها (التفكير، التخيل)، وتقوم بتفعيل النشاط تحت تأثير بعض المثيرات أو كفه تحت تأثير البعض الآخر (المشاعر، الإرادة) والكشف عن الفروق في سلوك الناس (المزاج، الطبع..)" (بتروفسكي وآخرون 1970، 15).

وفي ضوء نظرية الانعكاس ينظر علماء النفس في الاتحاد السوفيتي إلى العمليات النفسية كانعكاس للواقع الخارجي في وعي الإنسان. وتتفاوت عملية الانعكاس هذه حسب المستوى الذي تتم فيه. فعلى المستوى الحسي تنعكس الصفات الفيزيائية والكيميائية للأشياء الخارجية بصورة منفصلة. كما ينعكس الوضع الداخلي للجسم أثناء التأثير المباشر لتلك الصفات أو ذلك الوضع على المحللات المختصة. وعلى مستوى التفكير تنعكس الصفات الداخلية للأشياء

والوقائع والحوادث الخارجية وعلاقاتها بعضها ببعض عبر تحليلها وتركيبها من جديد. ولئن كان التفكير يقوم على الحس والإدراك وينشأ على أساس النشاط العملي الحسي، فإنه يتجاوز حدود المعرفة الحسية، ويرقى إلى مستوى المعرفة العلمية والنظرية والمنطقية.

وعلى أساس المبادئ العامة يتناول علماء النفس السوفيت العمليات النفسية بوصفها نشاطات تقود التطور النفسي. ويتساوى في ذلك الحس والإدراك والتذكر والتفكير. فالحس، في رأيهم، ليس شكلاً حسياً أو أحد مركباته فقط، بل هو نشاط أو أحد مركبات هذا النشاط أيضاً. والإدراك عندهم، هو فعل موجّه نحو متابعة الموضوع وتكوين صورة عنه. والتذكر بجميع عناصره ومراحله وأنواعه هو نشاط هادف يرمي إلى تسجيل الانطباعات عن العالم الخارجي وخزنها واسترجاعها عند اقتضاء الضرورة. والتفكير هو النشاط الذي يستطيع الإنسان من خلاله التعرف على الصفات الداخلية للموضوعات والتوصل إلى جوهر العلاقات القائمة بينها والقوانين التي تتحكم بوجودها.

وبصورةً أدق يعتبر الإدراك، من وجهة هؤلاء العلماء "انعكاساً للموضوعات والظواهر الخارجية في وعي الإنسان لدى تأثيرها المباشر على أعضاء الحس. وأثناء ذلك يتم ترتيب وتوحيد الإحساسات المجزأة في أشكال كاملة للأشياء والوقائع" (المرجع السابق، 222). وهذا يعني أن الإدراك يختلف عن الإحساس في أنه يعكس الموضوع بأكمله. وتتمثل خصائصه الهامة في المادية والكلية والانتقائية والبنيوية والثبات والمعنوية.

والحق أن الغشتالتيين كانوا قد أشاروا إلى كلية الإدراك وبنيويته وثباته. وحاولوا أن يدللوا على وجود هذه الخصائص في دراستهم لهذه الظاهرة. وقد أضاف علماء النفس السوفيت إليها المادية التي تدل على موضوعية الإدراك عبر انعكاس الموضوعات الخارجية في وعي الإنسان وإمكانية ردها بفضل ذلك إلى الواقع الموضوعي. كما أضافوا الانتقائية والمعنوية كخاصتين من خصائص الإدراك البشري تأكيداً منهم أن الذات المدركة بما تحمله من خبرات سابقة ودوافع متنوعة تلعب دوراً إيجابياً في هذه العملية وتؤثر، بالتالي، على نتائجها (زاباروجيتس وآخرون، 1967).

كما حظيت العمليات العقلية (التذكر المنطقي، التفكير) باهتمام عدد من علماء النفس السوفيت أمثال ليونتيف وسميرنوف وزينجينكو وغالبيرن وبوشكين ودافيدوف وبانوموريوف وتيخاميروف وسلافسكايا وغيرهم. وقد وجد ليونتيف أن نجاح عملية التذكر لا يتوقف على طبيعة المادة بقدر ما يتوقف على مضمون

النشاط الذي يقوم به الفرد مع الموضوع. ففي الحالات التي يكون فيها موضوع التذكر مادة النشاط الذي يطلب من الفرد القيام به تكون إمكانية حفظه واسترجاعه أكبر بكثير من إمكانية حفظ واسترجاع الموضوعات التي يطلب من الفرد القيام بحفظها مباشرة دون أن تكون مادة لأي نشاط.

وأظهرت نتائج بعض التجارب التي أجريت تحت إشراف سميرنوف إمكانية تشكيل أساليب التذكر المنطقي عند الأطفال في مرحلتي الروضة والمدرسة الابتدائية عن طريق توفير الشروط التعليمية اللازمة والتي تراعي خصائص الأطفال والفروق النفسية بينهم (سميرنوف وآخرون 1969، مجلة "مسائل علم النفس" العدد 5).

وفي تجارب أخرى توصل سميرنوف ومساعدوه إلى وجود علاقة ارتباطية بين مختلف جوانب التذكر وأنواعه، وأن مستوى هذه العلاقة يتوقف على طبيعة النشاط الذي يقوم به المفحوصون في الحالات التي كانت موضوع مقارنة (سميرنوف، 1967).

ومن الدراسات الحديثة في مجال الذاكرة يجب أن نذكر الدراسة التي أشرف عليها زينجينكو وتناولت ما يعرف بالتذكر العملياتي. ويعد هذا النوع من التذكر عنصراً ضرورياً لأي نشاط يقوم به الإنسان. والتذكر العملياتي هو ضرب من التذكر القصير المدى. وقد مكنت المعطيات التجريبية الباحثين من الوقوف على ارتباط هذا التذكر بكيفية معالجة الموضوع بصورة عامة، وبخصائص الوحدات العملياتية التي تتشكل أثناء استيعاب النشاط الذي يتم فيه التذكر بصورة خاصة. وتتمثل هذه الوحدات في العمليات الحسية والعقلية التي يتم بفضلها بلوغ مستوى أعلى من التطور (ريبكين، 1965).

كما دللت الدراسة التي أجرتها ن.ي. ليؤديس بالاشتراك مع إ.ف. زملیانسكايا على أهمية مستوى معالجة المعلومات ودور أساليب تصنيف الموضوعات في حفظها واسترجاعها (لياؤوديس وزمليانسكايا، 1969).

وحظيت الذاكرة القصيرة المدى والبعيدة المدى والذاكرة الحسية والحركية والكلامية والمعنوية باهتمام بالغ من جانب المختصين السوفيت. وقد جمع هؤلاء كمية ضخمة من المعطيات التي سمحت بالتشديد على دور الذات والنشاط الحسي والحركي والذهني الذي تقوم به في حفظ الموضوع واسترجاعه وتطور هذه الأنواع من الذاكرة إلى جانب طبيعة الموضوع والخصائص الفردية والنشوئية.

ولا يفوتنا في هذا السياق أن نشير إلى الدراسة التي أجراها علي منصور

تحت عنوان "مشكلة استعداد الذاكرة للاسترجاع" وتوصل من خلال التجارب التي أجراها على عينة من المواطنين السوفيت الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و58 سنة إلى نتائج مماثلة لتلك التي توصلت إليها ليا‌ؤديس وزمليانسكايا. وتتمثل هذه النتائج في أن فعاليّة الاسترجاع تتغير تبعاً لتغير عناصر نشاط الإنسان (التوجه والتنفيذ والتحكم). وأن التغيرات النوعية التي تطرأ على مستوى استعداد الذاكرة للاسترجاع ترتبط بالانتقال من الاسترجاع المنتج (الاجتراري) إلى الاسترجاع المبدع الذي يعيد بناء المادة من جديد. وهذا الانتقال لا يحدث كنتيجة مباشرة لعدد التمارين التي يقوم بها الإنسان لحفظ واسترجاع المادة المعطاة، وإنّما هو نتيجة الاستيعاب المنظم للأفعال العقلية التي تقتضيها بنية المادة (منصور، 1975).

ومن ناحية أخرى قام علماء النفس السوفيت بتتبع تطور عمليات التذكر عند الإنسان في مختلف مراحل الحياة. وتجمع الدراسات التي أجروها على أن ذاكرة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة تتطور تطوراً كبيراً. فالطفل في هذه المرحلة يتذكر الحكايات والأناشيد بصورة ممتازة. وإذا كان تذكر الطفل في البداية لا ينفصل عن الإحساس والإدراك، فإنه فيما بعد يبدأ بالابتعاد عن الواقع المحسوس شيئاً فشيئاً من خلال المهمات التي يكلفه بها الكبار؛ كأن يطلب منه تذكر أسماء بعض الأشخاص أو الأشياء.

قام زينجينكو بدراسة لمعرفة مدى تأثير الدافع للنشاط على مردود الحفظ اللاإرادي عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السنة الخامسة والسابعة. واشتملت هذه الدراسة على تجربة يطرح الباحث خلالها 10 كلمات على المفحوص. وعلى هذا الأخير أن يتقدم بكلمة تكون فعلاً أو صفةً للكلمة المطروحة (ديك–يغني، بيت–جميل..) في الحالة الأولى، وأن ترتبط بالكلمة المطروحة بعلاقة فكرية (شجرة –أرض، قارب– نهر..) في الحالة الثانية، وقد أجريت التجربة أثناء حل مسألة ودون أن يعلم المفحوصون مسبقاً بالمهمة التي تنتظرهم.

وتبين معطيات هذه الدراسة أن الأطفال تمكنوا من تذكر الكلمات التي تعاملوا معها في شروط المسابقة على نحو أفضل من تذكرهم الكلمات التي استخدموها في حل المسألة (الكونين، 1960، 115). وتوصلت ز.م. استومينا إلى نتيجة مماثلة من خلال دراستها التي تناولت فيها أطفال مرحلة الروضة، حيث وجدت أن نشاط اللعب التمثيلي (الدوري "لعبة البائع والمشترين") يحتل

أهمية كبيرة من قدرة الطفل على حفظ الموضوعات واسترجاعها (المرجع السابق، 117).

وتدلل هذه النتائج على إمكانية الارتقاء بمستوى التذكر عند الأطفال، وتكوين التذكر الإرادي في نهاية مرحلة الروضة عن طريق نشاط اللعب ووضع المهمات التي يستدعي أداؤها الاستعانة بالأفعال العقلية، كالمقارنة والتصنيف وسواهما عند الأطفال. كما تثبت خطأ ما يقال عن الطابع الميكانيكي الخالص لذاكرة الأطفال حتى بعد سنوات من دخولهم إلى المدرسة. فكلما كانت الكلمات أو الوقائع ذات معنى وتتردد في سياق الألعاب التي يمارسها الأطفال تحت إشراف الكبار وتوجيههم، كان تذكرها من قِبل هؤلاء الأطفال أيسر وأسرع، وأمكن لهم استرجاعها في الوقت الذي يودون.

وهكذا تتطور الذاكرة المنطقية في المراحل اللاحقة مع تطور الأفعال العقلية في مجرى النشاط الدراسي وغيره من النشاطات الإنسانية.

وإلى جانب عمليات التذكر وأنواعه كانت مشكلات التفكير موضوع عدد كبير من الدراسات والأعمال التي أنجزها علماء النفس السوفيت. وقد شكلت دراسة النشاط العقلي كعملية لحل المسائل أحد أهم المحاور في علم نفس التفكير. وهذا ما تجسد في البحوث التجريبية التي حرصت على تقديم مسائل متنوعة ذات صلة بالنشاط الدراسي أو نشاط اللعب أو النشاط المهني – العملي وطرحها على المفحوصين. فالتفكير وحل المسائل يرتبط كلاهما بالآخر ارتباطاً وثيقاً. ولكن ذلك لا يصل إلى مستوى مطابقتهما أو إمكانية حلول أحدهما مكان الآخر. إن التفكير أوسع من مجرد حل المسائل. صحيح أن حل المسائل يستدعي بالضرورة حدوث التفكير، فهو لا يتم إلا من خلاله. غير أنّ التفكير لا ينحصر في إطار حل المسائل فقط، بل يتعداه إلى طرح تلك المسائل والكشف عنها ووعي المشكلات الجديدة. ويضاف إلى هذا أن التفكير ضروري لاستيعاب المعارف وفهم الحوادث والوقائع التي ندركها أو نقرأ عنها. ولعل ذلك ما دفع المختصين إلى دراسة التفكير باعتباره عملية يقتضي التعرف عليها البحث عن الأسباب الداخلية التي تؤدي إلى الحصول على الناتج المعرفية، سواء أكانت هذه النتائج إيجابية أم سلبية (هل تمكن الطالب من حل المسألة أم لا؟ وهل تشكلت لديه خطة الحل أم لا؟ هل استوعب المعارف المقررة؟ وما هي درجة هذا الاستيعاب؟..إلخ).

إن مهمة علم نفس التفكير إذاً هي أن يكشف عن الأسباب الداخلية الكامنة

وراء هذه الوقائع الخارجية والتي تؤدي إليها. وهذه الأسباب الداخلية هي العمليات العقلية التي تستجر الأفعال الخارجية وتكون سبباً لها. وعلم النفس، إذ يضطلع بهذه المهمة، إنما ينطلق من مبدأ الحتمية الذي يتجسد في السببية الشرطية.

ويدرس علماء النفس السوفيت التفكير من حيث هو عملية دينامية تقوم على التحليل والتركيب والتعميم. والتحليل هو تجزئة الموضوع إلى عناصره وجوانبه وصفاته وعلاقاته. والتركيب هو إعادة تجميع أو توحيد تلك العناصر والجوانب والصفات والعلاقات من جديد. والتحليل والتركيب عمليتان متلازمتان دوماً. ويتجسد تلازمهما في المقارنة التي تمكن الذات المفكرة من التعرف على مختلف موضوعات العالم الخارجي بصورة أولية. وتبدأ هذه العملية العقلية بالتركيب. ومن خلال تركيب موضوعات التفكير أو الدراسة يتم تحليلها، وفصل ما هو عام ومشترك عما هو مختلف ومتباين فيها، وهذا هو التعميم. ويميز هؤلاء العلماء نوعين أو مستويين للتعميم. يطلق على النوع الأول "التعميم الخيري (الإمبيريقي)" وعلى النوع الثاني "التعميم النظري أو العلمي". ففي التعميم الخيري تكون الصفات العامة أو المشتركة بين الموضوعات هي الصفات الحسية، السطحية، العرضية، الخارجية. بينما تكون الصفات العامة أو المشتركة بين الموضوعات في التعميم النظري هي الصفات الجوهرية، الأساسية، الدائمة، الداخلية. ويولي بعض العلماء السوفيت هذا التقسيم اهتماماً فائقاً في عملية التعليم التجريبي كما سوف نرى في الفصل القادم. والتفكير مثله مثل أي نشاط آخر ينشأ تحت تأثير دوافع الشخصية. ولهذا فإن علاقة النشاط الذهني بالدافعية هي إحدى المشكلات التي سعى المختصون السوفيت لمعالجتها في العقود الأخيرة.

وخلافاً للمنطق الصوري الذي يغفل العلاقة بين التفكير من جهة، والمعرفة الحسية والدوافع من جهة ثانية، يرى هؤلاء أن إحدى مهمات علم النفس تكمن في التعرف على الحاجات والدوافع الكامنة وراء النشاط العقلي. فمما يفكر ليس هو التفكير بحد ذاته وإنما الإنسان بما يملك من سمات نفسية وخبرات سابقة بما في ذلك دوافعه وحاجاته. وتقسم هذه الدوافع عندهم إلى قسمين: دوافع معرفية خاصة ودوافع عامة. وفي القسم أو النوع الأول تكون الميول والاتجاهات هي القوى المحركة للنشاط العقلي. وفي النوع الثاني تحث الأسباب الخارجية الإنسان إلى التفكير.

ويرتبط التفكير، في رأي علماء النفس في الاتحاد السوفيتي، باللغة والكلام. وهذا الارتباط هو الذي يجعل الفارق بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان كبيراً، بل

ونوعياً. ففي الوقت الذي يتسم به التفكير عند الحيوانات، وحتى الراقية منها، بالحسية، يكون التفكير عند الإنسان مجرداً ونظرياً. إذ بفضل الكلام ارتقى التفكير الإنساني عن الواقع المحسوس، وأصبح قادراً على عكسه دون التأثير المباشر لظواهره ووقائعه، صحيح أنه يبدأ في المرحلة الأولى من حياة الإنسان حسياً وفعلياً ولكنه سرعان ما يكتسب طابع التجريد تبعاً للتطور الذي تعرفه وظيفة الكلام عنده، وتحولها من وسيلة للمعاشرة والاتصال والأفعال الحسية إلى أداة النشاط العقلي. وفي جميع الأحوال فإنه لا غنى للتفكير عن الكلام ما دام إنسانياً. فكل فكرة تنشأ وتتطور في علاقتها الوثيقة بالكلام. وكلما كانت الفكرة عميقة ومفهومة أمكن التعبير عنها بوساطة اللغة (الشفهية أو المكتوبة) بشكل دقيق وواضح. وبقدر ما تكون صياغة الفكرة محكمة وسليمة، تكون مفهومة وجلية على نحو أفضل.

ويستمد هؤلاء العلماء من تجاربهم وملاحظاتهم الموضوعية الأدلة على أهمية اللغة في صياغة الأفكار واستيعابها. ويسوقون الأمثلة على استعانة الإنسان بالكلام الخارجي المسموع للتغلب على الصعوبات التي يصادفها لدى محاولته استيعاب فكرة معينة. وكيف أنه يكرّر بصوت مسموع الصياغة الكلامية لتلك الفكرة محاولاً المرة تلوَ الأخرى الوصول إلى الهدف المطلوب.

ولقد كانت التطورات التي تطرأ على النشاط العقلي عند الإنسان منذ طفولته الأولى وعبر مراحل حياته المختلفة موضوعاً للعديد من الدراسات والبحوث التجريبية والميدانية التي أجريت في الاتحاد السوفيتي. وتتفق نتائج تلك الدراسات والبحوث مع ما توصل إليه بعض علماء النفس في الدول الغربية أمثال برونرو بياجيه. فالمراحل الرئيسية التي يعرفها النشاط العقلي خلال حياة الفرد ثلاث، هي: المرحلة العملية –الحسية، المرحلة الشكلية –الحسية، المرحلة التجريدية.

إن علماء النفس السوفيت، وإن اختلفوا مع بياجيه في محددات التطور العقلي عند الإنسان، فإنهم يتفقون معه حول خصائص كل مرحلة من المراحل المذكورة. فالطفل في المرحلة الأولى يحلّل الصفات الخارجية للموضوعات ويركبها ثم يقوم بالتعميم لدى مقارنته لها أثناء تعامله الفعلي المباشر والمحسوس مع تلك الموضوعات. وهو يقوم بهذه العمليات في المرحلة الشكلية – الحسية على أساس إدراكه أو تصوره لتلك الموضوعات. ولا يتمكن من التعامل مع المفاهيم والقيام بتحليل الموضوعات والظواهر وتركيب صفاتها ومقارنتها وتعميمها على أساس تلك المفاهيم والوصول إلى القوانين التي تتحكم بتلك الموضوعات

والظواهر إلا في المرحلة التجريدية أو المنطقية التي تبدأ ملامحها بالظهور في السنة التاسعة أو العاشرة من العمر.

بيدَ أن الانتقال إلى مرحلة أعلى لا يعني القطيعة التامة مع المرحلة الأدنى، بقدر ما يعني بلوغ مستوى أرقى من النشاط العقلي له خصائصه وسماته الخاصة مع الاحتفاظ ببعض خصائص وسمات المستوى السابق. فالانتقال إلى المرحلة الشكلية – الحسية لا ينفي اعتماد الطفل في بعض المواقف على التعامل المباشر مع الموضوعات الخارجية لحل المشكلات التي تعترض سبيله. والانتقال إلى المرحلة المنطقية ليس معناه انفصال الطفل عن الواقع المحسوس والتعامل معه على مستوى التجريد فقط.

إن تشكل هذا المستوى من النشاط العقلي وتطوره عند تلميذ المدرسة من خلال تمثله للمفاهيم العلمية المختلفة لا يلغي وجود التفكير العملي – الحسي والتفكير الشكلي– الحسي وتطورهما في هذه المرحلة، بل وفي المراحل اللاحقة. فهذان النوعان من التفكير يستمران في تطورهما عند الطفل والراشد إلى جانب التفكير العلمي المنطقي. وهذا ما نلاحظه لدى المهندسين والمصممين، حيث يتمتعون بتفكير عملي –حسي رفيع المستوى، كما نجده عند الأدباء والفنانين الذين يبلغ التفكير الصوري – الحسي لديهم درجة عالية من التطور.

ولعل تناول الوظائف النفسية بصورة منفردة لم يحجب رؤية علماء النفس السوفيت إليها ككل. ويدلل على هذا مدخلهم المنظوماتي، الكلي للشخصية بجوانبها المختلفة: الموروفولوجية والعضوية والفيزيولوجية والنفسية. وهم حين يدرسون كل وظيفة على حدة، إنما يرمون من وراء ذلك إلى تتبع المسار التطوري لها والعوامل التي تؤثر فيها بهدف توفير الشروط الضرورية للتحكم في ذلك المسار وتوجيهه الوجهة السليمة.

تطور الخصائص النفسية للشخصية

ينطلق علماء النفس السوفيت في دراستهم للشخصية من الفهم الماركسي والبافلوفي لها. كتب ماركس يقول: ".. جوهر الإنسان ليس شيئاً مجرداً خاصاً بفرد معين، إنه في حقيقته مجموعة العلاقات الاجتماعية برمتها" (ماركس وانغلز، ج 3،3) وفي ضوء هذه الفكرة يبدو واضحاً أن شخصية الإنسان ما هي إلا نتاج المجتمع الذي يعيش فيه. فالعلاقات الاجتماعية السائدة في مرحلة من مراحل تطور المجتمع هي التي تحدد الخصائص النفسية للفرد. واقترب بافلوف كثيراً من

هذا المعنى حين رأى بعين الفيزيولوجي أن المخ هو عضو العلاقات المعقدة التي يقيمها الحيوان مع العالم بأسره. وتتمثل هذه العلاقات عند الإنسان في الأفعال الانعكاسية الشرطية التي تتشكل في كل لحظة من لحظات حياته. ومن المعروف أن غالبية هذه الأفعال تؤلف منظومة الإشارات الثانية التي تكسب نشاط الإنسان طابعاً واعياً وإرادياً وغائياً. ويتبدى ذلك في فعالية العمليات النفسية عنده وخاصيتها الانتقائية. فالإحساس هو إشارة ذاتية أولية لعلاقة الفرد بالواقع المحيط. والحالة الوجدانية أو الانفعالية هي تعبير عن العلاقة الذاتية الداخلية بالموضوع الخارجي الذي استدعاها. والطبع والمزاج هما تجسيد لعلاقة الفرد بالظواهر الخارجية أو بذاته.

ويشير هؤلاء العلماء إلى التأثير المتبادل بين الحالات والخصائص النفسية والعمليات المعرفية وارتباط كل منها بالأخرى. ويدللون على ذلك بأن وعي أو فهم ما يجري في الوسط المحيط يرتبط بالعلاقة معه. وإن هذه العلاقة بالمثيرات الخارجية إنما تتقرر بكيفية وعيها أو فهمها. وهكذا "فالنشاط النفسي هو وحدة الانعكاس والعلاقات. ففي الانعكاس ذاته تكمن العلاقة بالواقع" (سميرنوف وآخرون، 1975، 263). ولذا فهم يقررون أن معرفة أي طرف تساعد في الكشف عن الطرف الآخر والتنبؤ بمستواه واتجاهه.

إلا أن هذه العلاقة ليست ساكنة أو ثابتة. فهي –كبقية الجوانب النفسية– دينامية وخاضعة للتغير. وهذه الخاصية هي نتيجة التغيرات التي تطرأ على ما يحيط بالإنسان وعلى نشاطه بالذات.

والى جانب النشاط العقلي فإن علماء نفس الشخصية السوفيت يولون اهتماماً خاصاً بخصائص الشخصية كالطبع والمزاج والاستعدادات. فقد خصص ف.س. ميرلين ومساعدوه كتاباً بعنوان "في نظرية المزاج"[1] لمعالجة المسائل المتعلقة بالمزاج كخاصية هامة من خصائص الشخصية.

يجد ميرلين أن المزاج، كالدوافع والحالات النفسية، يؤثر على النشاط النفسي ويحدّد وتيرته ومداه. وهو في الوقت ذاته يختلف عنها لأن صفاته تظهر عند الإنسان في مختلف أوجه النشاط ومهما كانت الأهداف التي يسعى لتحقيقها. فصفاته ثابتة ودائمة مدى الحياة أو على الأقل خلال فترة طويلة منها. وظهور المزاج يتوقف على عدد من الشروط مما يجعل الناس من ذوي الأمزجة المختلفة

---

[1]–صدر هذا الكتاب للمرة الأولى عام 1964. ثم صدر ثانية بالتعاون مع باحثين آخرين وبمضمون مختلف تماماً عن مضمون الطبعة الأولى، وذلك عام 1973م.

يظهرون نفس الخصائص النفسية عند تفاوت تلك الشروط، وتنوعاً في تلك الخصائص في ظل نفس الشروط.

ويربط هذا العالم بين مفهومي المزاج والنمط العام للنشاط العصبي العالي لما لصفات كل منهما من علاقة وظيفية بصفات الآخر. ويعد الفاعلية والتماسك والسرعة في نشوء المشاعر وتناوبها والرعب والقلق وغيرها من خصائص المجال الانفعالي –الإرادي إلى جانب الحيوية والنشاط والسرعة في الإنجاز والاستيعاب وسواها من خصائص المجال العقلي ضمن الصفات المزاجية.

ومع أن للوراثة دوراً هاماً في تشكل الصفات المزاجية، إلا أن هذه الأخيرة تشهد تغيرات هامة في ظل الشروط الحياتية أكثر مما تعرفه صفات النشاط العصبي العالي. يقول ميرلين: "على الرغم من أن صفات المزاج ذات منشأ وراثي، إلا أنها تتعرض في العديد من الحالات إلى هذا الحد أو ذاك إلى تغيرات حادة نتيجة الشروط الحياتية" (ميرلين، 1964، 174). كما أن هذه الصفات لا تظهر منذ ولادة الإنسان، أو دفعة واحدة في سن معينة، وإنما تتطور في تتابع معين وفقاً للقوانين العامة التي تتحكم بنضج النشاط العصبي العالي وشخصية الطفل، والقوانين الخاصة التي تتحكم بنضج كل نمط من أنماط الجملة العصبية. وهي تتفاوت في ظهورها وتطورها لدى الناس تبعاً لاختلاف الشروط التي يعيشون فيها (المرجع السابق، 179).

وكرس عدد من العلماء السوفيت جل دراستهم لمعالجة الطبع. ولعل من أشهر تلك الدراسات وأهمها دراسة ن.د. ليفيتوف (1891–1972) التي عرضها في كتابه "علم نفس الطبع".

ويعرف ليفيتوف الطبع بأنه: "الملامح النفسية المتميزة نوعياً، والمعبرة بجلاء عن فردية الإنسان، والمؤثرة في سلوكه وتصرفاته: (ليفيتوف، 1969، 18).

ويعتقد ليفيتوف أن ما يكسب الطبع أهمية في حياة المرء هو احتواؤه على النزوع والإرادة من جهة، وتمثيله للبنية العامة لملامح شخصيته من جهة ثانية. وتتوزع هذه البنية بين التماسك والانقسام، الوحدة والتناقض، الثبات النسبي والدينامية، السعة والضيق، القوة والضعف، ويقصد ليفيتوف بالنزوع موقف الفرد تجاه الواقع. وهذا الموقف (أو العلاقة) يتجسد في مضامين محددة وأشكال نفسية معينة، كالانتباه والميل والمثل.. إلخ.

أما الإرادة، وهي الجانب الثاني الذي يحتويه الطبع، فتتمثل في النية والقصد

والرغبة. ويشير مؤلف كتاب "علم نفس الطبع" إلى تنوع ملامح الطبع وما تدل عليه من خصائص فردية معقدة يتّسم بها الإنسان، وتسمح إلى درجة كافية من اليقين بتوقع ما سيكون عليه سلوكه في المواقف الحياتية المختلفة.

وما دام الطبع شأناً نفسياً إنسانياً يعبر عن موقف الإنسان تجاه الواقع وعلاقته بالأحداث والوقائع الخارجية، فإن دراسته، وفقاً لاقتراح ليفيتوف، ينبغي أن تتم من خلال معرفة سلوك هذا الإنسان وتصرفاته ومعاناته أثناء ممارسته لأي نشاط.

ويجد ليفيتوف أن الطبع يتشكل في مجرى حياة الفرد. ولذا فإننا نراه يتحدث عن الدور الإيجابي الذي تلعبه الشروط الاجتماعية –التاريخية لتشكل الطبع عند الإنسان. وتأتي الظروف المادية والثقافية والتربوية للفرد وأوجه النشاط التي تتاح له ممارستها في مقدمة تلك الشروط.

ووقف علماء النفس السوفيت مطولاً عند خصائص الشخصية التي أثارت جدلاً حاداً بين ممثلي مختلف المدارس والتيارات، وهي الاستعدادات والمواهب. والاستعدادات، من وجهة نظرهم، هي الخصائص النفسية التي يرتبط بها اكتساب المعارف والقدرات والمهارات، إلا أنها لا تفضي إليها. ويعني هذا أنهم ينفون المطابقة بين الاستعدادات والمركبات الرئيسية للنشاط (المعارف والقدرات والمهارات). ولكنهم يؤكدون وحدتها، أي وحدة الاستعدادات ومركبات النشاط، التي لا تتجلى في تلك المركبات بحد ذاتها، بل في دينامية اكتسابها (بتروفسكي وآخرون، 1970).

وبكلمات موجزة تتبدى الاستعدادات في النشاط الذي لا يمكن تحقيقه دون وجودها. ويعارض هؤلاء العلماء وجهات النظر التي تقول بوراثة الاستعدادات. ومع أن فريقاً منهم يقر بوجود ما يعرف بالإرهاصات الفطرية أو الموروثة، إلا أنه يشدد على ضرورة التمييز بينها باعتبارها خصائص تشريحية وفيزيولوجية للجملة العصبية، وبين الاستعدادات التي تعتبر ثمرة التطور وتتصف بالحركة والدينامية. يقول تيبلوف: "حينما نتكلم عن الإرهاصات الفطرية، فإننا لا نقصد بذلك وراثة تلك الإرهاصات" (تيبلوف، 1961، 14).

ويرى هؤلاء العلماء أن دور الإرهاصات في تشكل الخصائص النفسية بعامة، والاستعدادات بخاصة، هو دور محدود جداً، لا يتعدى كونها لحظة انطلاق فقط. فالاستعدادات تتطور على أساسها، ولكنها لا تتحدد بها ولا تتقرر

من خلالها.

إن الاستعدادات لا تصير وجوداً بالفعل إلا إذا توافرت لها شروط الرعاية والعناية، وقام الكبار في مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية –التعليمية بإكساب الطفل عبر أطوار حياته المعارف والقدرات والمهارات. وفي هذا دعوة صريحة إلى ضرورة الاهتمام بمستوى وشكل التعليم والتربية لما لهما من دور أساسي في تطور خصائص الشخصية بوجه عام، وتطور الاستعدادات والمواهب بشكل خاص. فلا وجود، حسب اعتقادهم، لأي نوع من الاستعدادات من غير نشاط تربوي –تعليمي. وفي هذا يقول تيبلوف: "ليس هناك استعدادات لم تتطور من خلال التربية والتعليم" (المرجع السابق، 61).

ويرفض علماء النفس السوفيت القول بوجود استعدادات منفصل بعضها عن بعض، أو متوضع بعضها بجانب البعض الآخر. إنها، برأيهم، توجد معاً مؤلفة مجموعة واحدة متماسكة يكتسب بعضها طابعاً متميزاً نوعياً، ويتغير كلية تبعاً لوجود البعض الآخر ودرجة تطوره (المرجع السابق، 17).

ويذهب تيبلوف أبعد من هذا فيجد أن تضافر الاستعدادات الذي بفضله يحرز الإنسان النجاح في نشاط ما يجسد موهبته في ذلك النشاط. وأن الموهبة أو النبوغ ليس شأناً عاماً، وإنما هو محدد في مجال معين أو نشاط من الأنشطة. ولذا فإنه لا يحق لنا أن نتحدث عن موهبة عامة. بينما يمكننا أن نتكلم عن موهبة في مجال الموسيقى أو الرسم أو الرياضيات..إلخ.

وما دامت مضامين تلك النشاطات في تطور وتغير مستمرين نتيجة التطور الاجتماعي الذي يشمل كافة مجالات الحياة العلمية والفكرية والفنية والأدبية، فإن مركبات الموهبة أو النبوغ تتغير وتتطور على الدوام. وتجيء هذه المرة رداً على آراء العلماء الذين ينظرون إلى محتوى الموهبة والنشاط الذي تتجلى فيه هذه الموهبة على أنه ثابت على مرّ السنين وفي جميع المجتمعات.

ومن جهة أخرى فإن فهم الموهبة هو الآخر يتغير بصورة أساسية بالنظر للقيمة التي يمنحها المجتمع لأوجه النشاط عبر مراحل تطور المجتمع الإنسان. ويعقد العلماء السوفيت في معرض برهانهم على صحة هذا الرأي مقارنة بين القيمة التي يعطيها المجتمع الرأسمالي والمجتمع الاشتراكي للعمل العضلي. ويجدون أنه في الوقت الذي يتم فيه الفصل في المجتمع الرأسمالي بين العمل العضلي والعمل الذهني ويعتبر فيه النوع الأول من العمل غير ذي شأن بالمقارنة مع النوع الثاني، لا يفرق المجتمع الاشتراكي بين العملين. ويعطي كلاً منهما

القيمة التي يستحقها كنشاط إنساني يشبع جانباً من حاجات البشر، ويلبي جزءاً هاماً من مطالب المجتمع.

ويحدد الاختصاصيون مهمة البحث النفسي في الكشف عن نوعية الموهبة أو النبوغ، وليس في القياس الكمي لهما والتعرف على مستواهما عند هذا الموهوب أو ذاك من أجل وضع ترتيب للناس الموهوبين حسب الدرجات التي أحرزوها في الاختبار. يقول تيبلوف: "تكمن المهمة المركزية لعلم النفس في الوقوف على أساليب التحليل العلمي للخصائص النوعية للاستعدادات والموهبة".

وإن السؤال الأكثر إلحاحاً هنا ينبغي أن لا يكون "إلى أي حد تبلغ موهبة هذا الإنسان ونبوغه؟" وإنما "ما هي الاستعدادات والموهبة التي يملك؟". وهذا التوجه لا ينفي إمكانية القياس الكمي للاستعدادات والمواهب وضرورة البحث عن أفضل الوسائل والطرائق وأكثرها موضوعية لأداء هذه المهمة. فالاختبار أو الرائز الذي يقيس الموهبة أو الاستعدادات أو النبوغ ينبغي أن يتصف بالعلمية إلى الحد الذي يصبح معه واضحاً بالنسبة للباحث أنّ ما يدرسه بالفعل هو تلك الخصائص لا المعارف أو المهارات التي يشتمل عليها هذا النشاط أو ذاك. وبتحقيق هذا الشرط الهام تصبح الدراسة الكمية مكملة للدراسة النوعية للمواهب والاستعدادات وليست بديلاً عنها.

وفي كل الأحوال يبقى الأهم في نظر علماء نفس الشخصية السوفيت أن نعرف أن لدى الناس استعدادات ومواهب مختلفة. والفروق بينهم ليست في كمية أو درجة ما يملكونه من هذه الاستعدادات والمواهب بقدر ما تكمن في نوعيته.

ويشير هؤلاء العلماء إلى خطأ الحكم الذي يصدره الكثير من العاملين في حقل علم النفس، وهو أنه كلما كان مستوى النبوغ عالياً قلّ عدد ممثليه بين الناس. ويجدون أن مثل هذا الحكم أو الرأي يلغي الشروط الثقافية والتربوية والتعليمية التي يمكن أن يوفرها المجتمع للناس وأهميتها في تطوير استعداداتهم ومواهبهم، ويبقي على دور الوراثة كمحدد لخصائص الشخصية، وكعاملٍ مسؤول عن توزع تلك الخصائص بين الناس.

لقد خصص العلماء والباحثون السوفيت في العقود الثلاثة الأخيرة العديد من الأعمال لدراسة بعض الاستعدادات والمواهب المحدّدة. ومن هذه الأعمال نذكر دراسة تيبلوف للاستعدادات الموسيقية التي تضمنها كتابه "مشكلات الفروق الفردية" الصادر عام 1961م، وكتاب "الاستعدادات للرسم" الذي نشره ف. إ. كيرينكو عام 1959، وكتاب "الاستعدادات الرياضية" لمؤلفه ف. أ. كروتيتسكي

الصادر عام 1968م، وكتابي ن. س. ليتيس "حول الموهبة العقلية" الصادر عام 1960 و"حول الاستعدادات العقلية" الصادر عام 1971.

■■■

الفصل التاسع والأربعون
نظرية التشكّل المرحلي للأفعال العقلية
والمفاهيم وتطبيقاتها في التعليم

صاحب هذه النظرية هو بيتر ياكو فليفيتش غالبيرن الذي وُلد عام 1902 وتوفي عام 1988. فبعد أن أنهى دراسته في معهد الطبّ عمل طبيباً للأمراض النفسية –العصبية، ومن ثم نفسانياً في المؤسسات التربوية والطبية في جمهورية أوكرانيا. وفي مطلع الثلاثينيات قدم إلى خاركوف لينضم إلى مجموعة ليونتيف. وهناك تعرف على زابا روجيتس وبوجوفيتش وفيغوتسكي.

ويعد غالبيرن واحداً من الذين أسهموا في وضع نظرية النشاط المادي، بما يتضمنه هذا الإسهام من نقد للنظريات التي كانت سائدة في الساحة الدولية لعلم النفس آنذاك. وكان منطلقه في ذلك المبادئ التي كان قد وضعها فيغوتسكي من أجل إنشاء علم نفس جديد.

لقد قلنا أن فيغوتسكي ذهب إلى أن الإنسان كائن اجتماعي يولد في عالم الأشياء والموضوعات التي صنعها المجتمع. وخلافاً لنشاط جميع الحيوانات يقوم نشاط المجتمع البشري أساساً على العمل الذي يستخدم فيه بنو البشر الأدوات المتعددة المناسبة. وهذه الأدوات يمكن أن تكون أية إشارة يؤدي استخدامها من قبل الفرد إلى إعادة بناء نشاطه النفسي بصورة جذرية. وبفضل هذه الأدوات تظهر الوظائف النفسية العليا غير المباشرة والإرادية (الاجتماعية – التاريخية) على أرضية الوظائف النفسية الدنيا المباشرة (الطبيعية، الحيوانية). ولعل بالإمكان ملاحظة هذا الانتقال عند الفرد، مثلما يمكن الوقوف عليه لدى متابعتنا للمراحل المتعاقبة التي قطعتها البشرية خلال تاريخها المديد.

فالطفل الإنسان يتعلم استخدام الأدوات الاجتماعية بصورة تدريجية. ومع

مرور بعض الوقت يصبح قادراً على تنظيم سلوكه وتوجيه نشاطه. وتشهد هذه العملية مراحل متعددة تبدأ بالمستوى المادي الخارجي، حيث تقدم الأدوات للطفل من الخارج من قِبل الراشد، وتنتهي بالمستوى العقلي، الداخلي.

ولما كانت اللغة منظومة أساسية من الوسائل المعينة في النشاط النفسي، فإنها تخضع لبعض التحولات أثناء مرورها بالمراحل المذكورة، إذ تنتقل من الأشكال الخارجية للمعاشرة الكلامية إلى خطة داخلية، أو إلى المستوى الداخلي لتصير أشكالاً للتفكير الكلامي.

ويعتبر غالبيرن هذه الفكرة خطوة هامة على طريق تجاوز الفصل بين النشاط المادي والنشاط النفسي الذي وقفت دونه النظريات الارتباطية، وفي مقدمتها السلوكية، والنظريات الاستبطانية والفنومنولوجية، وعلى رأسها الغشتالتية، عاجزة، واستمرت بسببه في صراعها دونما طائل. بيدَ أن فيغوتسكي لم يمضِ في هذا الطريق ويحل مسألة المضمون الحقيقي والمحدد للنشاط النفسي. بل إنه بقي بعيداً عنها، مما جعله غير قادر على طرحها. ويجد غالبيرن أن السبب في ذلك يكمن في انصراف فيغوتسكي إلى استخدام وتشكل الوظائف النفسية العليا، وتشديده الذي وصل إلى حد المبالغة بالجانب التقني للنشاط الإنساني بكل ما ينجم عن ذلك من عزوف عن الفهم الماركسي للعمل والمجتمع.

ويمضي غالبيرن في تحليل موقف فيغوتسكي، فيرى أن توقفه عند معنى الإشارة أو المفهوم طبع نظريته في تطور النفس وجعل منه واحداً من ممثلي المذهب الذهني الذي عارضه في البداية. فحينما يربط فيغوتسكي إمكانيات الطفل النظرية والعملية ببنية المفاهيم باعتبار أن فيها تتكشف العلاقة بين الأشياء وطرق الفعل معها. إنما يبقي السؤال عن طبيعة الفعل العقلي معلقاً دونما إجابة. وهو ما انعكس سلباً على نظرية فيغوتسكي. فكيف يمكن أن تحدد المفاهيم نشاط الطفل المادي والعقلي؟

من المعلوم أن فيغوتسكي اعتقد أن تكون المفاهيم عند الطفل مرهون بعلاقته مع الكبار. فبإمكان الطفل اليوم أن يفعل لوحده ما لم يكن بمقدوره أن يفعل بالأمس إلا بمساعدة الراشد. ذلك لأن اتصاله بالراشد وتعامله معه يفتح أمامه "منطقة التطور القريب". ويتساءل غالبيرن مرة أخرى عن الكيفية التي تنفتح بها هذه المنطقة. أو تتطور من خلالها إمكانيات الطفل وقدراته. ويقرر أن فيغوتسكي لم يقدم سوى إجابة عامة على هذا السؤال. وهذه الإجابة تتمثل في أن التفاعل بين وعي الطفل ووعي الراشد هي التي تقود إلى هذه النتيجة. وتلك إجابة تنقل

فيغوتسكي إلى صف المثالية التي لم يجد ممثلوها قوة محركة للتطور النفسي سوى التفاعل بين وعي أفراد الجماعة البشرية.

وكان على هذه الأسئلة أن تنتظر ليونتيف ليعمل على حلها ويجنب النظرية الثقافية التاريخية ذلك المنزلق المثالي. فقد رفض فكرة التفاعل بين (وعيين) كمحدد للتطور النفسي. وعارضها بفكرة أن النشاط الواقعي للطفل هو مصدر ذلك التطور. وبفضل الدراسات التي قام بها ليونتيف ومساعدوه على امتداد سنوات طويلة والنتائج التي انتهوا إليها أصبح من المنطقي، في رأي غالبيرن، أن يصبح "النشاط الواعي والمعقول، وليست العمليات النفسية المستترة مادة لعلم النفس"[1].

لقد أشارت أعمال ليونتيف إلى ارتباط العمليات النفسية ببنية النشاط الواعي المعقول، وبالتالي بالشروط الواقعية المحيطة بالفرد. وبهذا فسحت المجال أمام دراسة ماهية هذه العمليات وصيرورة تلك البنية الواعية. ولعله من الواضح أن دراسة هاتين المسألتين تمكن من إعادة اللحمة إلى موضوعهما، أي إلى العمليات النفسية (الوعي) والأفعال المادية الخارجية. وهو الأمر الذي ما انفك روبنشتين، باعتراف غالبيرن وغيره، يؤكده ويذكر به. ولكن غالبيرن يرى أن روبنشتين لم يكشف عن محتوى العلاقة بين الوعي والنشاط الخارجي، واكتفى بالإشارة إلى طابعها العام من خلال استخدامه لمصطلح "الوحدة" بين الطرفين. ولهذا كله يقدم غالبيرن نظريته حول التشكل المرحلي للأفعال العقلية والمفاهيم كمحاولة للكشف عن ذلك المحتوى.

ومن نافلة القول أن هذه النظرية لم تقم في فراغ. فلقد سبقتها ومهدت لها دراسات تجريبية وميدانية عديدة. كما أن لها خلفية نظرية استمدت منها أصولها. ويذكر صاحبها أن الدراسات التي أجريت في مجالات شتى ألقت الضوء على جوانب عدة من مسألة تشكل الأفعال العقلية. وقد استطاع أن يؤلف بين ما انتهت إليه هذه الدراسات من نتائج مع مركبات تلك الخلفية النظرية على نحو منسجم قاده إلى صياغة نظريته في التعلم.

وتتمثل هذه الدراسات –وفق تصنيف غالبيرن– في مجموعات ثلاث. تتضمن الأولى تلك الدراسات التي وقفت على أوجه التشابه بين شروط نشوء

---

[1]– *ب. ي. غالبيرن. تطور الدراسات حول تشكل الأفعال العقلية، في كتاب علم النفس في الاتحاد السوفيتي، الجزء الأول. منشورات أكاديمية العلوم التربوية في روسيا الاتحادية، موسكو، 1959. ص 443. وعلى هذا المقال الجامع اعتمدنا في عرض نظرية غالبيرن في التشكل المرحلي للأفعال العقلية والمفاهيم.*

العمليات النفسية وتطورها من ناحية، وشروط النشاط الخارجي من ناحية ثانية. فقد كشفت دراسات ليونتيف وزانكوف وسميرنوف وزينجينكو عن أهمية النشاط المادي الخارجي والدور الإيجابي الذي يلعبه تنظيمه في عملية التذكر. كما أظهرت دراسات أسنين وزابا روجتيس أهمية التنظيم الخارجي للمادة، وترتيب صفاتها وإبراز نقاط التوجه فيها على صعيد اكتساب المهارات.

وتشمل المجموعة الثانية الدراسات التي تناول فيها ب. شيفاريف وتيبلوف ومساعدوهما بعض أشكال التفكير. فقد كشفت هذه الدراسات عن الفارق بين الأشكال الأولية والنهائية للنشاط النفسي. فبينما تكون الأشكال الأولية منتشرة بوضوح في الزمان، تتصف الأشكال النهائية بأنها مختصرة ومبهمة. وهذا ما دفع هذين العالمين إلى القول بأن الفعل النفسي يتقلص أو يختصر أثناء انتقاله من مستوى إلى مستوى أعلى. وإن معرفة مضمونه الحقيقي حينما يبلغ مرحلته الأخيرة (الخفية) لا تتم إلا بالرجوع إلى مضمونه المادي في مرحلته الأولى (الظاهرية).

وتضم المجموعة الثالثة عدداً كبيراً من الدراسات التي أجريت داخل الاتحاد السوفيتي وخارجه في ميدان علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي. وتتعلق النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات بالمستويات المتفاوتة التي يتمكن الطفل من حلّ المسائل الجديدة عليها. وتلك قضية أشار إليها الكثير من العلماء والمربين. وأصبحت معروفة بشكل جيد في علم النفس التربوي والتعليمي. ويتعلق الأمر هنا بإمكانية الطفل على حلّ المسألة المطروحة ذهنياً أو شفهياً أو أثناء قيامه بالفعل بصوت مسموع أو لدى تعامله مع الأشياء، والكل يجمع على أن الفعل لكي يتحوّل إلى فعل ذهني داخلي، يجب أن ينفذ في البداية على المستوى المادي، الخارجي، ثم على المستوى الشفهي.

أما الأصول النظرية التي اعتمد عليها غالبيرن فتتجسد في دراسات ليونتيف ومساعديه للوظائف النفسية العليا في علاقتها الوثيقة بالنشاط المادي الخارجي المحدد. والسؤال الذي تطرحه النتائج التي آلت إليها هذه الدراسات يتعلق بالنظام الذي تتحول وفقه الأفعال المادية إلى أفعال عقلية، وآليات ومراحل ذلك التحوّل.

لقد اتخذ غالبيرن من الإجابة على هذا السؤال مهمة مركزية له. وشرع بالبحث عنها منذ عام 1951[1]. وفي سلسلة البحوث التي قام بها مع مساعديه وتلاميذه، وعملوا من خلالها على تعليم الكبار والصغار، الأسوياء والمتخلفين

---

[1]- *جاء إعلان غالبيرن عن نظريته مختصراً، وذلك عبر مداخلته في ملتقى علم النفس في روسيا عام 1952. وعاد في الملتقى الذي عقد عام 1953 ليخصص مداخلته لعرض هذه النظرية.*

عقلياً من مفحوصيهم مختلف المواد (كتابة الأحرف والأعداد، العد، العمليات الحسابية الأربع، القواعد والنحو، المهارات، لعبة الشطرنج، التاريخ، القانون..إلخ). وانطلق في تلك البحوث من أن النشاط النفسي يتشكل نتيجة انتقال الأفعال المادية الخارجية إلى مستوى الانعكاس، أي إلى مستوى الإدراك والتصور والتفكير. وهذا الانتقال يتم بصورة تدريجية عبر مراحل عدة، يحدث في كل واحدة منها انعكاس جديد وإعادة لتشكيل الفعل. وفي كل مرة يعتمد شكل الفعل على الأشكال التي اتخذها في المرات السابقة. فالفعل الكامل لا يتشكل إلا بالاعتماد على الأشكال السابقة، وعلى الشكل الأولي في نهاية المطاف. وهذا يعني أن الشكل الأولي هو فعلٍ منفذ بكامل عملياته المادية والحسية والخارجية.

وفي ضوء ذلك يرى غالبيرن أن ثمة أربعاً من الصفات التي يتصف بها الفعل الإنساني، وأربعة مقاييس أو مؤشرات هي: المستوى الذي يتم فيه الفعل، ومعيار تعميمه وكمال العمليات التي يتضمنها، ومعيار امتلاكه واستيعابه. ولئن كانت المستويات التي ينفذ فيها الفعل ثلاثة (المستوى الخارجي المادي، أداء الفعل مع الكلام بصوت مسموع، المستوى الداخلي الذهني)، فإن بقية المقاييس أو المؤشرات تحدد نوعية الفعل. وعلى أساس معطيات البحوث التجريبية التي أشرنا إليها منذ قليل وجد غالبيرن أن الفعل العقلي يتشكل على النحو الآتي:

أولاً–يتألف الفعل من جانبين: جانب توجّهي وآخر تنفيذي. والجانب الأول يكتسي أهمية كبيرة في الحياة النفسية. من هنا كان الاطلاع العام على المهمة الجديدة بهدف تكوين تصور حولها غير كافٍ لتشكيل فعل عقلي كامل. ولا بدّ، والحالة هذه، من أن يكون هذا الاطلاع عاماً وغنياً بالعناصر والعلامات التي تتضمنها المهمة إضافة إلى وضع قائمة بالعمليات المختلفة التي يجب على المتعلم أن يؤديها مع تلك العناصر والعلامات. ويهدف هذا الشرط إلى وضع أساس توجّهي للفعل من شأنه أن يحدد عملية التوجه في المهمة. وفي الدراسات التي قام بها غالبيرن مع بانتينا ودوبروفينا تم الوقوف على ثلاثة أنماط من الأساس التوجهّي للفعل تقابلها ثلاثة أنماط أساسية للتوجه في المهمة. وتبين أن كلا منها يحدد سير العملية التعليمية ونتائجها.

الأساس التوجّهي للنمط الأول:

وهنا يوضع المتعلم وجهاً لوجه أمام المهمة (كتابة الأحرف، العد، القراءة.. إلخ) دون أن تُعطى له أية تعليمات تساعده على تنفيذها. وعليه وحده تقع مسؤولية البحث عن نقاط الاستناد أو التوجه التي يتضمنها أداء الفعل. وواضح

أن التعليم هنا يتم وفق مبدأ المحاولة والخطأ.

لذا فإنه يسير بصورة بطيئة. وقد يتيسر للمتعلم في النهاية استيعاب الفعل. ولكن هذا الاستيعاب يكون غير ثابت مع تغير الشروط، مما لا يسمح بنقل هذا الفعل إلى مهمات جديدة.

الأساس التوجّهي للنمط الثاني:

ويتضمن نماذج الفعل ونتائجه والتعليمات المتعلقة بكيفية أدائه مع المهمة الجديدة، وقد أثبتت التجربة أن التعليم على هذا الأساس يسير بخطى سريعة ودونما أخطاء. فالتوجه هنا يكون كاملاً. والمتعلم يتلقى شروط أداء الفعل بصورة جاهزة. ويتمكن من إعادتها ونقلها إلى مهمات جديدة. غير أن هذا النقل يكون محدوداً بوجود عناصر في بنية تلك المهمات الجديدة شبيهة بالعناصر السابقة الموجودة في المهمة المستوعبة. وواضح أن هذا النمط التوجّهي يستمد مركباته وصفاته من نظرية التعليم بالاستبصار.

الأساس التوجّهي للنمط الثالث:

ويتضمن نماذج الفعل ونتائجه والتعليمات المتعلقة بكيفية أدائه مع المهمة الجديدة. وإذا كان كل هذا يقدم للمتعلم بصورة جاهزة في الأساس التوجّهي للنمط الثاني، فإنه في هذا الأساس التوجّهي يكون من وضع المتعلم ذاته بإشراف المعلم وتوجيهاته. فلا عجب أن يكون التوجه هنا كاملاً، واستيعاب المتعلم للفعل جيداً، وتعميمه له حسناً، مما يمكنه من نقل شروط أداء الفعل إلى مهمات جديدة دون أخطاء تذكر وبوتائر سريعة وفي وقتٍ قصيرٍ نسبياً.

ثانياً–إن الأساس التوجّهي للفعل أيَّاً كان شكله ونمطه ليس سوى بداية العملية التعليمية. وبالاعتماد عليه يشرع التلميذ بأداء الفعل الجديد. وإذا كان هذا الأداء يأتي في مراحل لاحقة، فإن السؤال الذي يطرحه صاحب النظرية هو: بأي شكل ينبغي أن يقدم الفعل للمتعلم؟ ليس هناك خلاف حول ضرورة البدء بالشكل المادي حين يتعلق الأمر بتعليم الصغار الأفعال والمفاهيم الجديدة. ولكن البعض يرى أنه من غير المنطقي أو المفيد أن نبدأ نشاطنا التعليمي مع الكبار بهذا الشكل المادي أيضاً. وهذا ما تعارضه نتائج التجارب التي أجريت في هذا المجال. فقد برهنت تجارب ل. بريندولي ون. تاليزينا على أنه من الأفضل والأنسب البدء به في تعليم طلاب الصفوف العليا الأفعال الجديدة (لا المعارف أو المعلومات الجديدة).

وقد يصبح هذا الشكل شيئاً آخر. فغالباً ما تستخدم في حالات كهذه صور الأشياء أو ما يمثلها من رسوم ومخططات وبطاقات وغيرها. إن الشكل الذي تقدم فيه الأفعال هنا ليس مادياً، وإنما شبه مادي. ولعل لجوء المعلم إلى استخدام هذه الوسائل دون الأشياء ذاتها لهذا السبب أو ذاك بصورة صحيحة سليمة يحقق الغرض من هذه المرحلة. فهو يسمح بإبراز الصفات الجوهرية والعلاقات الدائمة في الفعل والتعامل الخارجي معها (مقارنتها، تحريكها، قياسها..).

ويشدد غالبيرن على أن كل فعل عقلي جديد يجب أن يتشكل أولاً كفعل خارجي، مادي أو شبه مادي، وليس كفعل عقلي. وفي هذا يقول: "الشكل المادي أو شبه المادي للفعل هو وحده الذي يمكنه أن يكون مصدر الفعل العقلي التام" (المرجع السابق، 451). من هنا يأتي حرصه على توفير الشكل المادي أو شبه المادي للفعل وتحديد مضمونه الواقعي عندما يكون الهدف إكساب الدارسين صغاراً كانوا أم كباراً أفعالاً جديدة.

والقيام بهذه المهمة ليس سهلاً كما يظن البعض. فهي تقتضي معرفة الأشكال المادية أو شبه المادية للأفعال المدروسة. ومن ثم تحديد صفاتها والتفريق بين ما هو جوهري، وما هو سطحي منها. وهنا يتوقف غالبيرن ليشير إلى أهمية إخضاع الفعل إلى معالجة معقدة. وتتمثل هذه المعالجة في: أ) توسيع أو نشر الفعل، ب) تعميمه. ويقصد بتوسيع الفعل ونشره تجزئته إلى عمليات ثم عرضها بصورة واضحة مع تبيان علاقاتها المتبادلة بعضها مع بعض. وبعد ذلك يطلب من التلميذ إعادة كل واحدة منها في ترتيبها الحقيقي ضمن سلسلة العمليات. فتعليم عملية الجمع يستدعي تحضير الأشياء المادية (خشيبات، قريصات، حبات فول..) لتشكيل ما يطلب جمعه منها ثم ضمها في مجموعة واحدة وعامة، فعدها واحدة واحدَة من البداية حتى النهاية. ويدل تعميم الفعل على تمييز الصفات الهامة واللازمة لأداء الفعل من بين العديد من الصفات التي يشتمل عليها الموضوع.

وبفضل هذه المعالجة يتمكن التلميذ من إدراك المضمون الحقيقي للفعل الذي يتوجب عليه استيعابه. وما أن يتم ذلك حتى يحل دور العملية المعاكسة لعملية التوسيع والنشر، وهي تقلص بعض عمليات الفعل. فإذا كان المقصود بالجمع هو توحيد المجاميع في مجموعة واحدة، فإن المهم في هذه الحالة ليس توحيد المجاميع بحد ذاته بقدر ما هو تحديد الكمية التي تنتج عن توحيد المجاميع.

ثالثاً–إن حدوث الاختصار في بعض عمليات الفعل لا يعني أنها انتقلت إلى

المستوى الذهني. فالعمليات المختصرة لا تنفذ بصورة واقعية، بل هي تفترض افتراضاً. وما دامت العمليات الأخرى تستدعي مرتكزات مادية، فإن الفعل يتخلف على المستوى المادي أو شبه المادي.

وبعد انفصال الفعل بكافة عملياته عن نقاط الارتكاز إيذاناً بحلول المرحلة الثالثة. وهذه المرحلة تتم بفضل تذكر وسائل الفعل مع الموضوع. فبعد أن ينفذ الطفل عمليات عد المجاميع يطلب منه تذكير العددين وحاصل جمعهما دون التعامل مع الأشياء المادية أو شبه المادية. وإن أخطأ فعلى المعلم أن يعود به إلى المرحلة السابقة، فيعرض الأشياء المادية أمامه، ويطلب منه أن يعد مجموعتين غير كبيرتين من تلك الأشياء، ويجمعهما ثم يعد حاصل جمعهما. ويستمر العمل على النحو مع تغيير كمية المجموعتين عدداً من المرات، إلى أن يتمكن الطفل من تصور المجموعتين وحاصل جمعهما دون الاعتماد على أي شيء مادي مشخص. ولدى وصولنا إلى هذه النتيجة هل يمكننا أن نقول أن الفعل انتقل إلى المستوى الذهني؟

يجيب غالبيرن بأن من الخطأ الاعتقاد بذلك. فالبحوث التي قام بها ف. ف. دافيدوف كشفت عن بقاء التصورات عند الأطفال وقتاً طويلاً إما كمرتكز دائم للفعل أو كواسطة له. وهذا ما يتبدى بجلاء أثناء العد الجيد على مستوى الصوت المسموع. وبناء على هذا فإن المضمون الفعلي للمرحلة الجديدة يكمن في نقل الفعل ليس على مستوى التصورات، وإنما على مستوى الكلام المسموع دون الاعتماد على الأشياء. ولعلّ من الواضح أن هذا المضمون يختلف عن مضمون المستوى العقلي. فالطفل، كما رأينا، لما يتمكن بعد من حل المسألة أو القيام بالمهمة ذهنياً. وهذا الوضع ينبغي تجاوزه عن طريق التعليم الخاص.

ويسوق غالبيرن العديد من الأمثلة المستمدة من التجربة الميدانية. ومن بينها تلك الحالة التي استطاع فيها تلاميذ الصف الأول الابتدائي من الانتقال من تنفيذ الفعل من المستوى المادي (أو شبه المادي) إلى المستوى العقلي دون أن يكون بمقدورهم القيام به على مستوى الكلام المسموع. ويجد أن مثل هذا الفعل هو فعل غير تام. ولكي يصبح تاماً ارتأى أن يعود بالأطفال إلى مستوى الفعل المادي، ثم إلى المرحلة التالية المتمثلة بأداء الفعل على مستوى الكلام المسموع. وقد أملى عليه هذا الإجراء اعتقاده بأن من شأن الاعتماد على الكلام والإتقان الكلامي للفعل الجديد أن يخلص هذا الأخير من اعتماده المباشر على الأشياء المادية.

ولم يجد غالبيرن في هذا الإجراء عملاً بسيطاً. ذلك لأن تعليم أداء الفعل في

غياب الأشياء المادية وعلى مستوى اللغة يتطلب قدرة كبيرة في اختيار "الأدوات" الجديدة ومهارة في إكسابها للدارسين. وبالرغم من هذه الصعوبة فإنه يبقى إجراء ضرورياً لا مناص منه. فهو لا يعيننا على فصل الفعل عن الواقع المادي والمضي به خطوة أخرى إلى الأمام عن طريق تحوله إلى فعل ذهني فحسب، بل ويفيدنا في القيام بعملية التعميم والوصول إلى المجردات أيضاً.

وتبين التجارب الميدانية في هذا الصدد أن الصفات التي تعد هامة بالنسبة للفعل تترسخ عند انتقال الفعل إلى المستوى الكلامي بفضل الكلمات، وتتحول إلى معاني تلك الكلمات. وتبعاً لذلك تنفصل عن الأشياء المادية لتصبح مجردات. ويؤكد غالبيرن أن المجردات لا تتكون إلا بوساطة الكلام، وهي لا تثبت إلا بالكلمات طالما أنها تكمن في معانيها.

ومما سبق يمكن القول بأن انتقال الفعل إلى مستوى الكلام لا يعني التعبير عن الفعل بالكلام فقط، وإنما يعني قبل كل شيء الأداء الكلامي للفعل المادي. فالكلام هو الشكل المادي للفعل وليس الإخبار عنه فقط.

إن الفعل على مستوى الكلام المسموع يشهد تغيرات عديدة. فبعد أن يتخذ الشكل الموسع أو المنتشر يختصر تدريجياً. ويترافق ذلك بتعميمات متعددة الجوانب. والاختصارات التي يعرفها الفعل على هذا المستوى تكون أسهل من الاختصارات على المستوى السابق. وفي كل حال ينبغي أن تكون مدركة ومستوعبة إلى حدٍ يجعلنا نتيقن من أداء الفعل على هذا المستوى بصورة تامة وسليمة، ونعبر بالمتعلم دونما تردد إلى المستوى اللاحق، وهو المستوى العقلي الداخلي.

رابعاً–تطرأ على الفعل في هذا المستوى تغيرات عدة تدفعنا إلى تمييز مرحلتين تعقب إحداهما الآخر دون فاصل. وتعرف الأولى منهما (الرابعة حسب الترتيب العام) انتقال الفعل من الشكل الكلامي المسموع إلى الكلام الحر في السر (كلام – صوت). ويقتضي الأمر هنا من جانب التعليم إعادة بناء الكلام بصورة كبيرة. ففي السر يصبح الشكل الصوتي للكلام تصوراً أو شكلاً صوتياً للكلمة. ويصف غالبيرن هذا الشكل بأنه أكثر ثباتاً ورسوخاً من التصورات الحسية.

ولعل التغيرات في شروط الفعل هنا تستدعي توسيعاً أو نشراً للفعل الأولي، أي للكلام المسموع. ورويداً رويداً يستعاد على المستوى الذهني. ولذا فإن الشكل الأول الذي يتخذه الفعل العقلي هو الكلام الخارجي المنتشر في السر.

وعقب استيعاب هذا الشكل من الكلام ينتقل الفعل إلى المرحلة الأخيرة

(الخامسة). وخلالها تتم تغيرات سريعة على الفعل، حيث تختصر الصيغة الكلامية ذاتها، ولا يبقى منها في الوعي سوى بعض القطع الضئيلة والمؤقتة. وقد حملت دراسات الكلام الداخلي كشكل نهائي للفعل العقلي إلى الاعتقاد بأن هذه القطع تؤلف "بقايا الكلام الخارجي الصامت"، أو عودة جزئية له من الكلام الداخلي.

ويعتقد غالبيرن أن متابعة تشكل الفعل العقلي وانتقاله عبر المراحل المختلفة إلى كلام داخلي مختصر تمكننا من معرفة سبب انشطار الفعل العقلي إلى مضمونه المادي من جهة، والفكرة عن هذا المضمون من جهة ثانية، وكيف يتخذ هذا المضمون شكله "اللاوجداني"، وإن الفكرة عنه تتجلى في الملاحظة الذاتية.

ومن الناحية الأخرى يشير غالبيرن إلى أن الفعل عادة ما يتكون وفقاً لنموذج معين ومعروف مسبقاً، الأمر الذي يستدعي مقارنته به في كافة مراحل تكونه وأدائه. ويعني ذلك أن الفعل لا يقوم على العملية التنفيذية وحدها، بل ومعها التحكم أو الضبط Control. والضبط، كما يحدده غالبيرن في سياق نظريته، هو فعل مستقل ومنفصل عن الفعل الأساسي، يملك تاريخه الخاص. فمع أن تشكله بوجه عام يمضي في نفس الطريق الذي يسلكه الفعل الأساسي، ويرتبط معه بأواصر متنوعة، إلا أنه يسير بوتائر أسرع وبأقل قدر من التحولات بالمقارنة معه. وحينما لا يبقى من الفعل الأساسي إلا مضمونه المادي الفكري يختصر فعل الضبط إلى الحد الذي تصعب معرفته كما لو أنه يلتحم بالفعل الأساسي تماماً مؤلفاً الفكرة حول المضمون المادي.

وتتجلى تلك الخصائص التي يتسم بها فعل الضبط بوضوح في جميع حالات تشكل الفعل الأساسي. ففي المرحلة الأولى وحينما يجري أداء الفعل الأساسي على المستوى المادي يمضي فعل الضبط بسرعة متخذاً شكلاً مادياً أيضاً. والنموذج الذي يستخدم أثناء تنفيذ الفعل يكون مادياً ويتضمن معايير ETALONES كالرسوم والمخططات التي تحتويها بطاقات المذكرة.

وبعد أن يبدأ التلميذ باستيعاب الفعل يتخذ ضبطه لأدائه شكل "المعايرة بالبصر" حيث ينظر إلى النموذج ثم يلقي نظرة إلى الأشياء التي يتعامل معها ويقوم تناسبهما. فالمعايرة تتم في "التصور" دون أن يبرح فعل الضبط المستوى المادي، لأن النموذج والتعليمات ما زالت تقدم لتلميذ من الخارج. ولا يصبح مثالياً بالكامل إلا في مرحلة متقدمة عندما يستغني التلميذ عن الوسائل المادية الخارجية، ويستطيع استخدامها من الذاكرة. ومع ذلك فإن غالبيرن لا يرى في هذا

التحول نهاية المطاف بالنسبة لتطور فعل الضبط. فتنفيذ الفعل هذا في حالات كهذه لا يتجاوز، في نظره، إطار (الأخذ بالاعتبار).

وفي المرحلة التالية عندما ينتقل الفعل الأساسي إلى مستوى الكلام المسموع، ويتجسد مضمونه المادي في معنى الكلام يتحول الانتباه إليه ويصير انتباهاً إلى الموضوع الذي يبدو وكأنه أصبح مثالياً. ويلاحظ غالبيرن حدوث اقتراب جوهري بين طبيعة الموضوع وطبيعة الانتباه الموجه إليه. إلا أن مضمون المحتوى المادي الذي يتمتع به الأول يتناقض مع الثاني الذي غدا مثالياً. ولا يحل هذا التناقض بين الطرفين إلا حينما يصل الأول إلى مستوى الكلام الداخلي ويصبح عملية آلية ولا يبقى منه إلا مضمونه المادي الفكري، وتتبدى الفكرة عنه في صورة الملاحظة الذاتية.

ومن الناحية الثالثة فإن المهمة التي تضطلع بها النظرية المقترحة هي التعرف على الآلية النفسية للأشكال. وقد اقترح غالبيرن أن يتم أداؤها عبر تشكيل المفهوم. وارتأى أن يبدأ بتقديم العلامات المعنية في المادة وإدراجها من ثم تحت المفهوم المطروح. وقد جرت معالجة هذا الفعل على النحو التالي:

أ- تعريف التلميذ بالمفهوم الجديد ووقوفه على ما يمثله هذا المفهوم، وما هي علاماته المميزة، وكيفية البحث عنها في المادة المقترحة، وذلك عن طريق الحوار وطرح الأسئلة من قبل المعلم وتكليف التلميذ بالإجابة عليها.

ب- عرض بطاقة تحتوي العلامات المميزة للمفهوم أمام التلميذ وتكليفه بتحليل تلك العلامات بصوت مسموع، واستخلاص ما إذا كانت الظاهرة الجزئية المقترحة تندرج تحت المفهوم المقصود.

ج- تكرار الفعل مع البطاقة عدة مرات وفق ترتيب محدد ودائم باستخدام مادة مختارة خصيصاً ومتغيرة بصورة منتظمة. وبعد التأكد من حفظ التلميذ لمضمون البطاقة يتدخل المعلم لوقف استعمالها، ويطلب من التلميذ أن يتذكر العلامات التي تضمنتها البطاقة بالترتيب وبصوت مسموع.

د- ضمان التنفيذ الموسع للفعل في السر وضبطه عن طريق تسمية المعلم لرقم العلامة الواردة في البطاقة فقط، والطلب من التلميذ أن يتذكر تلك العلامة بصمت وبدون صوت، ويقدم خلاصة لها بصوت مسموع.

هـ- توقف المعلم عن ذكر أرقام العلامات الواردة في البطاقة وتكليف التلميذ بالإجابة على كل منها بصورة مجتزأة، وذلك من أجل أن ينتقل الفعل العقلي باستخدام علامات المفهوم إلى مرحلة التنفيذ.

و- تعرف التلميذ على الظاهرة أو الموضوع فوراً لمجرد رؤيته المادة (عدد العلامات التي تؤلف المفهوم: الشكل الرباعي، الضمائر المنفصلة، العدالة الاجتماعية، الكثافة النوعية،.. إلخ).

ويضيف غالبيرن أن الفعل العقلي لا يعتبر ظاهرة جزئية فقط، بل وأساس تشكل الظواهر النفسية وآليتها ففيه يتكشف المضمون المحدد للنشاط النفسي. وبما أن الفعل مادي وينتقل إلى مستوى الانعكاس مع حدوث تغيرات كبيرة عليه، فإن المنظومة الوحيدة للأشكال المنعكسة عن الفعل المادي تؤلف المضمون المحدد للنشاط النفسي الذي يقبع خلف الظواهر النفسية المتنوعة.

إن بوسعنا أن نعرض عشرات البحوث والدراسات التي أُجريت ضمن إطار نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية والمفاهيم، والتي كان لها الفضل في صياغتها والتدليل على صحة مختلف جوانبها وتطويرها. فالمجالات والمواد التي اختبرت هذه النظرية كثيرة ومتنوعة، والأعمار والفئات الاجتماعية التي أُجريت عليها تلك البحوث والدراسات متعددة ومختلفة. ولكن القيام بهذا العرض يتطلب حيّزاً كبيراً لا يتسع له العمل الحالي، وقد يبعده عن مهمته الأساسية. ونكتفي بالإشارة إلى أن هذه النظرية وتطبيقاتها الميدانية شجعت الكثير من العلماء في الاتحاد السوفيتي على بناء برامج تجريبية تستفيد من خبرة التعليم القائم وأخطائه من جهة، وتتسلح بالمعطيات العلمية الحديثة في ميدان علم النفس التربوي والتعليمي بوجه خاص من جهة ثانية. ولعلّ أبرز المحاولات التي بذلت في هذا السبيل تلك التي قام بها كل من د. ب. إلكونين (1906-1986) وف. ف. دافيدوف (1930-؟).

فمن الإيمان بدور التعليم والتربية في النمو النفسي، وبضرورة العمل على اكتشاف القدرات العقلية عند الأطفال والتي هي أعلى مما نتصور، قام هذان العالمان بوضع برامج تجريبية على أُسس نفسية وتربوية جديدة. وطبقا هذه البرامج في الرياضيات واللغة الروسية والأعمال اليدوية بدءاً من العام الدراسي 1961-1962 على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في المدرسة رقم 91 التي توجد في أحد أحياء العاصمة موسكو. ومنذ ذلك التاريخ أصبحت هذه المدرسة تعرف بالمدرسة التجريبية. وبعد بضع سنوات طبقّت برامج

تجريبية أخرى في الفيزياء والعلوم الطبيعية على تلاميذ الصفوف المتوسطة والعليا من هذه المدرسة.

ويبرز الإيمان بقدرة التعليم على رفع المستوى النفسي للدارسين من خلال ما قاله إلكونين ودافيدوف في كتاب "الإمكانيات المتنامية في استيعاب المعارف" الذي أشرفا عليه. ومما جاء فيه قولهما: "يقوم التعليم بدوره الحاسم في التطور العقلي قبل كل شيء عبر مضمون المعارف التي يتمثلها الطفل" (الإمكانيات المتنامية في استيعاب المعارف، 1966، 48).

ويستعيد إلكونين في الفصل الأول من الكتاب المذكور ما قد قاله فيغوتسكي بشأن العلاقة بين التطور النفسي والتعليم. ويرى أن على التعليم أن لا يتجه نحو خصائص التطور العقلية التي تشكلت، وإنما إلى الخصائص التي بدأت لتوها بالتشكل. وعلى هذا فإن مضمون التعليم يجب أن لا يكيف مع خصائص عقل الطفل الراهنة، بل مع الخصائص التي لم تتشكل بعد. يقول إلكونين: "يجب أن تتوجه التربية نحو غد التطور عند الطفل، وليس نحو أمسه وعندها فقط تستطيع أن تستدعي للحياة في مجرى التعليم عمليات النمو التي تكمن الآن في منطقة التطور القريب". (المرجع السابق، 31).

وإلى جانب مضمون التعليم وجه إلكونين ودافيدوف اهتماماً خاصاً نحو توفير الأساليب المثلى لتنظيم النشاط الدراسي للتلاميذ، ولا سيّما ما يتعلق منها بالأفعال التي يمكنه إتقانها من استيعاب ذلك المضمون بصورة فعّالة.

ويطمح العالمان من خلال المضمون والطرائق التعليمية الجديدة إلى إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية (7–10 سنوات) الذين يدرسون وفق البرامج التجريبية القدرة على التعميم والتجريد والتفكير العلمي.

وقد أظهرت دراسات عديدة فضل التعليم التجريبي وأثره الإيجابي في التطور العقلي عند التلاميذ، ودوره في تزويدهم بالقدرة على التعميم النظري، العلمي، وذلك من خلال التفوق الملحوظ لتلاميذ المدرسة التجريبية رقم 91 على أترابهم الذين يعيشون في ظروف مادية وثقافة شبيهة بظروفهم، ولكنهم يدرسون في مدارس عادية وفق البرامج التقليدية. وتعميماً للفائدة قامت الجهات المعنية بنشر هذه التجربة وإقامة مدارسة تجريبية في الكثير من مدن الجمهوريات السوفيتية.

■■■

القسم الثامن
علم النفس في العقد الأخير من القرن العشرين

الفصل الخمسون
علم النفس في الدول المستقلة
خلال العقد الأخير من القرن العشرين

في الأعوام الأخيرة من الثمانينيات، وتحت تأثير خطاب تغيير الأوضاع الحياتية وشعار إعادة البناء والغلاسنوست في الاتحاد السوفيتي تعالت الأصوات وانبرت الأقلام مطالبة بإجراء تقويم شامل لواقع علم النفس هناك، وتحديد الوسائل والأساليب وتوفير الإمكانيات اللازمة للارتقاء بهذا العلم وزيادة فعاليته لتشمل مجالاته وميادينه كافة. ومن خلال الإحساس بالمسؤولية إزاء علم النفس وإدراك أهميته وقدرته على الإسهام في التقدم الاجتماعي جاءت دعوة معظم المطالبين بضرورة القيام بما من شأنه تجاوز الوضع المتردي الذي آل إليه هذا العلم في الآونة الأخيرة.

وقد اتخذ هؤلاء من الندوات والملتقيات والمؤتمرات التي كانت تعقد آنئذٍ ضمن إطار علم النفس، ومن المجلات والنشريات المختصة منبراً للتعبير عن آرائهم ومطاليبهم، ويمكننا أن نستعرض الكثير من تلك الأسماء التي شارك ذووها في المناقشات الحادة والحوارات الساخنة التي كانت تتم في اللقاءات الرسمية المختلفة أو على صفحات المجلات، مثل مجلة (مسائل علم النفس) و"المجلة النفسية" و(التربية السوفيتية) و(العلم والحياة). ولكننا نفضل أن لا نشغل القارئ بمثل هذه الأمور الشكلية. وحسبنا أن نذكر هنا أنّ المؤتمر السابع لجمعية علماء النفس السوفيت الذي عقد في نهاية الشهر الأول من عام 1989 كان إحدى الفرص التي برز فيها هذا الاتجاه. فقد وجه كثيرون من أعضاء الجمعية نقداً عنيفاً إلى المجلس المركزي للجمعية واللجان التي تعمل تحت إشرافه واتهموه بالبيروقراطية والتقصير والجمود. وتضمنت مداخلات بعض الأعضاء إشارات صريحة ومباشرة إلى تخلّف الدراسات النفسية في العقد الأخير والأسباب التي

تكمن وراء ذلك.

ووجدت تلك الانتقادات صداها في قرارات المؤتمر وتوصياته. فمن يطلع على أجواء المؤتمر وعلى ما انتهى إليه يدرك مدى تراجع علم النفس السوفيتي خلال سنوات الثمانينيات من حيث كمية الدراسات ونوعيتها وفاعليتها. ولذا أوصى المؤتمرون بضرورة زيادة عدد العاملين في حقل علم النفس وتحسين مستوى الاختصاصي النفساني ورفع كفاءته وزيادة إمكانيته، وإنشاء معاهد نفسية تهتم بشتى ميادين علم النفس وتقوم بالبحوث الميدانية مستخدمة الطرائق العلمية والتقنيات الحديثة التي يمكن الحصول عليها من الخارج، وضرورة تطوير تبادل الخيرات بين علماء النفس السوفيت ونظرائهم في الدول الغربية.

والواقع أن السنوات التي نحن بصدد الحديث عنها شهدت لقاءات بين علماء النفس السوفيت ونظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها. وتمت زيارات لعلماء وباحثين من كل بلد للبلد الآخر. إلا أن هذا المستوى من العلاقات العلمية لم يكن ليرضي الكثير من الاختصاصيين النفسانيين الشباب في الاتحاد السوفيتي. ورأى هؤلاء أن من الضروري توسيع قاعدة هذا التعاون والتبادل العلمي النفسي ليشملهم أو ليشمل قسماً منهم على الأقل. وطالبوا بتنظيم دورات اطلاعية تستمر عدة أشهر يقضيها الموفد في إحدى الدول الغربية ليطلع خلالها على المخابر والعيادات النفسية ومكاتب التوجيه والإرشاد المهني وتقنيات البحث المستخدمة هناك.

وفيما يتعلق بموضوع علم النفس فقد ذهب فريق من علماء النفس السوفيت إلى أن علم النفس في بلادهم يعاني منذ سنوات وضعاً إشكالياً، وإن الخروج من هذا الوضع يكمن في الانفتاح على النظريات الغربية، وفي مقدمتها التحليل النفسي. فقلّما يخلو عدد من مجلة "مسائل علم النفس" أو "المجلة النفسية" من مقال أو أكثر يتحدث فيه صاحبه (أو أصحابه) عن أهمية عودة التحليل النفسي إلى الاتحاد السوفيتي بعد انقطاع عنه دام قرابة الستين عاماً، أو يحاول من خلاله تقديم مشروع جديد يؤلف فيه بين منطلقات المدارس السوفيتية (مدرسة تيبلوف بشكل خاص) في دراسة الشخصية والأساس الذي اعتمدت عليه إحدى نظريات التحليل النفسي التي يلعب فيها البعد الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع الآخرين دوراً هاماً في تشكل سمات الشخصية وبلورتها، كنظرية آدلر ونظرية هورني وغيرهما.

وزيادة على ذلك فقد جسّد عدد من أصحاب هذا الاتجاه مطلبه هذا في تلبية

الدعوة للمشاركة في لقاءات علمية قارية ودولية. فقد شارك كل من ي. ف. بوبوف وف. د. فيدمن لينغراد وأ. بيلكين ول. غ. غيرتسيك من موسكو في أعمال المؤتمر السادس والثلاثين للرابطة الدولية للتحليل النفسي الذي عقد في روما في صيف عام 1989. وتجسد أيضاً في تشكيل حلقات تجمع أنصار ومريدي التحليل النفسي داخل حدود الاتحاد السوفيتي.

وإذا كان إدخال تعديلات هامة على موضوع علم النفس المرضي وعلم النفس العيادي وعلم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية بصورة خاصة هو، في اعتقاد بعض علماء النفس السوفيت، الإجراء الضروري لتجاوز الوضع المأزوم الذي وصل إليه علم النفس السوفيتي، فإن الاستعانة بطرائق ووسائل بحثية أخرى ما زالت محظورة على الباحث السوفيتي ليست أقل ضرورة في رأي هذا الفريق من العلماء. ويتعلق الأمر هنا مباشرة باختبارات الشخصية وروائز الذكاء والقدرات العقلية وقد بذلت في هذا السبيل مساعي كثيرة لنقل بعض اختبارات الشخصية (اختبار كاتل، على سبيل المثال) وتكييفها ليكون تطبيقها ممكناً في البيئة الجديدة.

ولعل من الطبيعي أن تستمر الأصوات والأقلام المطالبة بالتغيير خلال العقد الأخير من هذا القرن، أي بعد تصدع الاتحاد السوفيتي وتفككه. فإلى جانب استمرار تأثير النظريات والأفكار السابقة والمعروفة في مختلف الجمهوريات المستقلة ظهرت هنا وهناك دعوات إلى العودة إلى الذات والاعتماد على الثقافة "الخاصة" والانطلاق منها في الحكم على الكثير من الأفكار والمفاهيم الموروثة من العهد "البائد" كالوعي الفردي، وعلاقته بالوعي والوجود الاجتماعيين ومحددات الشخصية والمدخل لدراستها وقياس سماتها.

إن الجدل بين علماء النفس داخل كل جمهورية من الجمهوريات التي كانت تشكل الاتحاد السوفيتي ما زال قائماً. وبصرف النظر عن التفاوت في درجة حدة هذا الجدل من جمهورية إلى أخرى، فإن هناك قواسم مشتركة في أطروحات علماء النفس في جميع تلك الجمهوريات. وهذا ما يتمثل في اتفاق أكثرية العلماء في كل الجمهوريات حول أهمية النظريات التي تمت صياغتها في ظل الاتحاد السابق واعتبارها شرطاً هاماً لتطوير الدراسات والبحوث وتحسين مردوديتها في شتى مناحي الحياة. وتتمثل كذلك في اعتراف أغلبية العلماء بالنتائج الإيجابية التي تحققت في ميادين عديدة من ميادين علم النفس، كعلم نفس الطفل وعلم النفس التربوي والتعليمي وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس العصبي. ويتفق

علماء النفس في سائر الجمهوريات أيضاً على ضرورة الاطلاع على أعمال زملائهم في الدول الغربية والإفادة منها في نشاطهم العلمي، ولا سيما ما يمس منها جانب مناهج البحث وطرائقه.

وإن ظهور الدراسات في علم نفس الشخصية وعلم النفس الصناعي والتوجيه والاختيار المهنيين في الأعوام الأخيرة داخل روسيا وأوكرانيا وبيلا روسيا وغيرها من الجمهوريات المستقلة، والتي استخدمت فيها طرائق وتقنيات شبيهة بالتي يستخدمها علماء النفس في الغرب، ونشوء حلقات لجماعات التحليل النفسي في تلك البلدان، وحتى سماع بعض الأصوات التي تنادي بالقطيعة، كل ذلك لم يغير كثيراً من اللوحة التي رصدنا من خلالها الملامح العامة لحركة علم النفس في أيام النظام السوفيتي.

ورغم تصدع الاتحاد السوفيتي وانفصال جمهورياته بعضها عن بعض، فإن علماء النفس فيها ما زالوا يواصلون اتصالاتهم بعضهم ببعض بهدف تبادل الخبرات والتجارب، ويتابعون، كل من موقعه وبلده، علاقاتهم مع نظرائهم في مختلف بلدان العالم.

■■■

الفصل الحادي والخمسون
علم النفس في الدول الاشتراكية(سابقاً)
والصين وكوبا

عرف علم النفس في دول أوربة الشرقية تحولاً جذرياً بعد الحرب العالمية الثانية. فبدلاً من المبادئ الفنومنولوجية والوضعية والاستبطان صارت الدراسات النفسية هناك تعتمد على أُسس الفلسفة المادية الجدلية والتاريخية. وفي تلك السنوات كان علم النفس في الاتحاد السوفيتي قد قطع شوطاً كبيراً في إنشاءاته النظرية على قاعدة تلك الفلسفة، الأمر الذي سهل مهمة علماء النفس في تلك البلدان. ولذا فقد اتجهوا نحو زملائهم السوفيت يأخذون عنهم وينقلون خبرتهم ويعملون معهم في اختبار نظرياتهم وتطويرها. وقاموا بترجمة أهم المؤلفات من الروسية إلى لغاتهم، وأنشأوا المعاهد ومراكز البحث النفسي والمخابر والعيادات النفسية التي تحاكي بشكلها ووظيفتها واتجاهها المؤسسات العلمية القائمة في الاتحاد السوفيتي. فأصبحت أعمال سيجينيف وبافلوف وتلاميذه وفيغوتسكي وروبنشتين وليونتيف ولوريا وتيبلوف وغالبيرن وإلكونين تدرس في معاهد وكليات وأقسام علم النفس والتربية في تلك البلدان.

وفي ظل التعاون بين الاتحاد السوفيتي وبلدان أوربة الشرقية ضمن إطار ما عُرف بالمنظومة الاشتراكية كانت المؤتمرات والندوات في علم النفس، الإطار الفعّال الذي مكّن علماء النفس في هذه المنظومة من تبادل الآراء والخبرات حول قضايا هذا العلم ومناهجه. كما كانت المؤسسات العلمية والتعليمية في الاتحاد السوفيتي تستقبل الباحثين الشباب والطلاب من الدول الاشتراكية الأُخرى.

يُضاف إلى ذلك إتاحة الفرص أمام العلماء والباحثين لنشر مقالاتهم في المجلات والنشريات التي تصدر في أي بلد من بلدان المنظومة غير بلدهم. ويمكن أن نسجل في هذا الصدد صدور العديد من الأعمال المشتركة في أكثر من لغة من لغات تلك البلدان.

وتجدر الإشارة إلى أن علم النفس في بلدان المنظومة الاشتراكية لم يكن صدى أو انعكاساً لعلم النفس السوفيتي، وإن العاملين فيه من تلك البلدان لم يكونوا مجرد تلاميذ نجباء، وإنما كانوا باحثين إيجابيين ومبدعين مثلهم مثل زملائهم السوفيت الذين تجمعهم بهم وحدة المبادئ والمنهج. ويشهد على هذا العدد الكبير من المؤلفات التي ترجمت من البولونية أو الألمانية أو التشيكية إلى الروسية. وتتعدد موضوعات هذه الكتب لتشمل ميادين كثيرة من علم النفس. فمنها ما يتعلق بالآليات الفيزيولوجية للوظائف النفسية، ومنها ما يمسّ إحدى تلك الوظائف النفسية (التذكر، التفكير..) وعلاقتها بالتعليم، وبعضها ذو صلة بعلم النفس التنظيمي..إلخ.

ولقد شمل تأثير التغيرات التي طرأت على الخطاب السياسي في الاتحاد السوفيتي في أواسط الثمانينيات الدول الاشتراكية في أوربة. وتجسد هذا التأثير على صعيد علم النفس في رغبة العلماء في تلك البلدان في تطوير علمهم والارتقاء بدراساتهم وبحوثهم لتكون قادرة على تلبية مطالب المجتمع. ورأى هؤلاء أن السبيل إلى ذلك إنما يكمن في تعاونهم مع زملائهم السوفيت من جهة، والانفتاح على علم النفس في الدول الغربية والتعرّف عن قرب على معطياته والتقنيات والطرائق المستخدمة فيه من جهة ثانية. ولهذا تداعى علماء النفس في بلدان المنظومة الاشتراكية، وعقدوا في السنتين الأخيرتين من الثمانينات عدة لقاءات ناقشوا من خلالها واقع علم النفس في بلدانهم. وتعد ندوة موسكو أهم تلك اللقاءات. فقد عقدت هذه الندوة في أكتوبر (تشرين الأول) من عام 1989. وحضرها علماء من هنغاريا وألمانيا الشرقية وبلغاريا وتشيكوسلوفاكيا وبولونيا والاتحاد السوفيتي. ولعل عنوانها: "علم النفس في المجتمع الاشتراكي: منهجيته وتاريخه ونظريته" يضعنا أمام الدوافع إلى انعقادها والمحاور التي دارت حولها المناقشات أثناءها. فقد طبع الإحساس بتراجع علم النفس في البلدان الاشتراكية خلال العقد الأخير معظم المداخلات التي قدمت في هذه الندوة. وكان البحث عن أسباب ذلك التراجع في المنهجية والنظرية هو القاسم المشترك بين الآراء والأفكار التي عرضها المشاركون فيها.

ولهذه الغاية أيضاً حرص هؤلاء العلماء على المشاركة في المؤتمرات الدولية والقارية باعتبارها أحد الشروط الهامة التي تساعد على الإمساك بأسباب تجاوز الواقع القائم. فمن شأن هذه اللقاءات أن توسع دائرة معارفهم بنواحي الخطأ ومواقع الصواب عندهم، وتلقي ضوءاً على ما ينبغي عمله للوصول إلى الهدف

المطلوب.

وفي ضوء ذلك يمكن فهم مشاركة علماء المنظومة الاشتراكية في المؤتمرات الأوربية التي تعقد بصورة دورية لمناقشة مسائل أحد ميادين علم النفس. ومنها المؤتمر الأوربي لمناقشة الإدراك البصري، والمؤتمر الأوربي لعلم نفس الشخصية، والمؤتمر الأوربي لدراسة الأطفال الموهوبين. فقد حضر ممثلون عن علم النفس من بعض الدول الاشتراكية المؤتمر الأوربي الثاني عشر الذي عقد في "إسرائيل" عام 1989 لبحث مسائل الإدراك الحسي البصري. وتضاعف عدد ممثلي الدول الاشتراكية في المؤتمر الثالث عشر الذي عقد في فرنسا عام 1990 لنفس الغرض، كما حضر ممثلون عن جميع دول المنظومة الاشتراكية المؤتمرين الأوربيين الأول والثاني الذين عقدا في زيوريخ عام 1988 وبودابست عام 1990 على التوالي.

وكانت الرابطة الأوربية للمواهب قد تأسست عام 1987. وتكونت من سبعة عشر بلداً، هي: ألمانيا الغربية، إنكلترا، ألمانيا الشرقية، إيرلندا، إيطاليا، إسبانيا، بلجيكا، بلغاريا، بولونيا، سكوتلندا، سويسرا، السويد، المجر، الاتحاد السوفيتي، يوغوسلافيا، النمسا، هولندا. وشارك علماء من بعض دول المنظومة الاشتراكية في أعمال المؤتمر الأوربي الخامس الذي عقد في إيطاليا عام 1989، وخصص للنظر في مشكلات علم نفس الشخصية.

وعلى الرغم من وجود عدد كبير من علماء النفس في دول المنظومة الاشتراكية ممن يعترفون بالنتائج الطيّبة والإيجابية التي تحققت في حقل التربية والتعليم بفضل البحوث التي أجريت خلال عدة عقود في علم نفس الطفل وعلم النفس النمائي والتربوي وعلم نفس الشخصية، فإن مصير علم النفس فيها بعد سقوط تلك المنظومة لم يكن أحسن حالاً من مصيره من الاتحاد السوفيتي بعد تفككه وتحوله إلى دول مستقلة، إن لم نقل أسوأ. فقد دخل علم النفس منذ بداية العقد الأخير من هذا القرن كما هو شأن غيره من العلوم الإنسانية مرحلة من التراجع والفوضى.

وتقدمت الصفوف جماعات من النفسانيين الشباب الذين يطالبون بوقف البحث وفق النظريات والمناهج السابقة، والشروع بالعمل على أساس النظريات الغربية في مجال الشخصية وتشخيص أمراضها وتقويمها وعلاجها، ونشوء الظواهر النفسية وتطورها عند الفرد في علاقته بمختلف الدوائر الاجتماعية. وبينما ضعفت العلاقات بين علماء النفس في تلك البلدان خلال هذا العقد، قويت

علاقاتهم بعلماء النفس الغربيين، إلا أن ذلك لم يغير كثيراً من واقع علم النفس في الاتجاه الذي رسموه والمستوى الذي كانوا يطمحون إليه.

علم النفس في الصين:

يمتد الفكر السيكولوجي في الصين بأصوله إلى تاريخ موغل في القدم، وبالتحديد إلى القرن الثامن قبل الميلاد عندما ظهر الطب وظهر معه الاعتقاد بأن البنية العضوية للإنسان هي سبب اختلاف البشر في صفاتهم النفسية. ففي تلك الحقبة الزمنية وجد الأطباء أن الدورة الدموية هي أساس حياة الإنسان. ومن الوقائع الحياتية والملاحظة اليومية ذهب هؤلاء في تفسيرهم للفروق بين الناس إلى القول بوجود ثلاثة عناصر يتركب منها الجسم. وهذه العناصر هي الصفراء (أو الدم) والأثير والسائل المخاطي. وما الاختلاف الذي نلاحظه في سلوك الناس سوى نتيجة لغلبة أحد هذه العناصر على العنصرين الآخرين. فمن يغلب لديه الدم أو الصفراء على الأثير والمخاط يكون شبيهاً بالنمر من حيث القوة والشجاعة والإقدام. ومن يتفوق الأثير في جبلته على الصفراء أو الدم يكون كالقرد في حركته وحيويته وضعف توازنه. ومن يسيطر المخاط في تركيبه العضوي على الصفراء أو الدم والأثير يكون متثاقلاً وكسولاً.

وفي القرن الخامس قبل الميلاد ظهرت الكونفوشية إلى جانب مدرستين أخريين هما: اللاوتسية، والموتسية. وتدين الكونفوشية بنشأتها إلى الحكيم الصيني المعروف كونفوشيوس (551–479ق. م) الذي اعتقد أن المعرفة والخصائص النفسية تتكون بالفطرة. فالإنسان طيب وخير بطبعه. وما يصدر عنه من شر إنما هو نتيجة الظروف الحياتية التي تحيط به خلال أطوار حياته المتعاقبة. ولذا فقد وجد أن من الضروري العناية بالظروف التي يحيا في ظلها المرء والعمل على استبعاد مخاطرها وتأثيراتها الضارة.

ولقد وجدت هذه الفكرة من يدافع عنها ويطورها مثل مين– تسي (372–289ق. م)، كما وجدت من يهاجمها وينتقدها مثل سون– تسي (298–238ق. م).

انطلق سون–تسي في نقده لفكرة كونفوشيوس من السؤال التالي: إذا كان سلوك الفرد طيباً بالفطرة، فما الداعي للنشاط التربوي وما الفائدة التي تقدمها التربية؟ ورأى أنه إذا كان الأمر على هذا النحو لما كنا بحاجة إلى التربية. وعلى هذا فإن الحاجة إلى التربية تمليها حقيقة أن الإنسان مفطور على الشر وليس

العكس.

وبقي هذا التياران يتصارعان داخل الكونفوشية زمناً طويلاً. وفي كل مرحلة كان لكل منهما أنصاره وأتباعه الذين يدافعون عنه ويسعون إلى جمع الأدلة والبراهين التي تساعد على تقدمه.

لقد ارتبطت الأفكار السيكولوجية عبر هذا الزمن الطويل بمحاولات الفلاسفة الصينيين الإجابة على مختلف الأسئلة الفلسفية والأخلاقية والتربوية والفنية حتى النصف الثاني من القرن التاسع عشر حينما أصبح علم النفس علماً مستقلاً له موضوعه ومناهجه وظهرت نظريات نفسية متعددة في أوربة الغربية وأمريكا الشمالية وانتقل بعضها إلى الصين. وكانت الغشتالتية والسلوكية والتحليل النفسي هي النظريات التي تعرف عليها الاختصاصيون الصينيون حتى عام 1949، وذلك بحكم دراستهم الجامعية والعليا في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربة الغربية واليابان. وربما يكون هذا هو السبب الذي وجه اهتمامهم خلال هذه العقود نحو المسائل المتعلقة بتاريخ علم النفس وعلم نفس الطفل وعلم النفس الطبي وعلم النفس الصناعي. أما علم النفس السوفيتي فلم يكونوا يعرفون منه إلا بافلوف وبختيرف وكارنيلوف من خلال عدد من المقالات التي جمعت في كتاب صدر عام 1934 تحت عنوان "علم النفس الجديد في الاتحاد السوفيتي".

وفي عام 1922 تأسست الجمعية الصينية لعلم النفس. وكانت تضم نحو 60 عضواً. وتحت إشرافها تم إصدار ثلاث مجلات في علم النفس "المجلة النفسية الصينية" و "مجلة القياس النفسي" و "التعليم وعلم النفس".

ومن الباحثين الذين أسهموا في تطور علم النفس في الصين خلال تلك الفترة نذكر تشين داسي وتشين هوتشين وبان شو وغو بين جوان وشانغ ياوسيانغ.

وبعد انتصار الثورة عام 1949 تغير حال علم النفس في الصين بصورة جذرية. فقد توقفت العلاقات بين الصين والدول الغربية، ومعها انقطع اتصال العاملين في علم النفس هناك بزملائهم في الغرب. بينما أصبح علم النفس السوفيتي بالنسبة لأنصار الثورة منهم النموذج الذي يجب محاكاته والتعامل معه. وبدا لهؤلاء أن المهمة المركزية تكمن في التوفيق بين علم النفس من ناحية، وفيزيولوجية النشاط العصبي العالي من ناحية ثانية. وكشفت الحوارات والمناقشات التي جرت في مطلع الخمسينيات أن من الخطأ المنهجي مطابقة النفس والنشاط العصبي العالي والنظر إليهما على أنهما شيء واحد. كما أنه من غير الصواب تناولهما كطرفين متناقضين. واستقر الرأي في النهاية على دراسة النفس كشكل

متطـور للنشـاط العصـبي، وانعكـاس للواقـع الموضـوعي بجانبيـه الطبيعـي والاجتماعي.

وللقيام بهذه المهمة توجهت أنظار العلماء الصينيين نحو تطوير علم النفس الفيزيولوجي الذي يهتم بدراسة المنعكسات الشرطية. وقاموا بإعادة تجارب بافلوف ومساعديه على الكلاب والقردة والأطفال بهدف دراسة إمكانية الحيوان على التمييز بين المنبهات الشرطية وتشكل أنماط السلوك الدينامية والوقوف على أنماط النشاط العصبي العالي. وتبين لهم نتيجة هذه التجارب أن أي انعكاس شرطي مهما كان بسيطاً (حركياً، مثلاً) هو خلاصة التجربة الحياتية السابقة للفرد.

وفي علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي أولى الاختصاصيون اهتمامهم نحو دراسة مراحل تطور الطفل والخصائص التي تتصف بها كل مرحلة وتجعلها تتميز عن سواها من المراحل.

وتوقفوا مطولاً عند مرحلة التعليم الابتدائي وأجروا على أطفال هذه المرحلة العديد من التجارب لمعرفة جدوى تدريس مبادئ الجبر فيها قبل الحساب أو تدريسهما معاً وبصورة متوازية. ودرسوا الشروط اللازمة لإعداد الطفل إعداداً سليماً من النواحي الخلقية والاجتماعية والعقلية، ودور التربية الجماعية في ذلك. والجدير بالذكر أن العلماء الصينيين لم يستخدموا الاختبارات في دراساتهم هذه مثلما كانوا يفعلون قبل عام 1949. فمنذ هذا التاريخ تخلّوا عن تلك الوسائل التي كانوا قد كيفوا منها حوالي 40 اختباراً.

وإلى جانب ذلك كان علم النفس العام وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الطبي محط اهتمام العلماء الصينيين. فقد تناولوا الوظائف النفسية كالتفكير والتذكر والإدراك والمهارات وعلاقة الكلام بالتفكير. وحاولوا التعرف على أسباب وقوع حوادث العمل. وقدموا في هذا الشأن النصائح والإرشادات الضرورية لتفاديها.

وعرف عام 1956 عودة "المجلة النفسية الصينية" وإعادة تنظيم الجمعية الصينية لعلم النفس التي ترأسها البروفسور شان شو. وأصبحت تضم 585 عضواً حسب بيانات عام 1958.

وتطبيقاً للشعار الذي رفعه علماء النفس الصينيون في أعوام ما بين 1949 و 1958: "خذوا العلم من علم النفس السوفيتي". ترجمت أمهات الكتب السوفيتية إلى اللغة الصينية، مثل أعمال بافلوف وسيجينيف وأختومسكي وروبنشتين وتيبلوف وليونتيف ولوريا. ودعي العديد من العلماء السوفيت إلى الصين لإلقاء

المحاضرات وتعريف مجتمع علم النفس الصيني بهم وبآرائهم. وأوفدت أعداد كبيرة من الطلبة الصينيين لإتمام دراساتهم النفسية في جامعات ومعاهد الاتحاد السوفيتي. إلا أن هذه العلاقة الرفاقية لم تدم طويلاً، وتوقفت تماماً في أواسط عام 1960.

ورغم الصعوبات التي اعترضت سبيل حركة علم النفس في الصين والانتقادات التي وجهها بعض القياديين السياسيين إلى علم النفس، فإن النجاحات التي حققها العلماء والباحثون هناك ساعدت على تجاوز تلك الصعوبات، وخففت من عواقب هذه الانتقادات في الواقع العياني، وشجعت الكثيرين على الالتحاق بميدان علم النفس والانضمام إلى الجمعية النفسية حتى بلغ عدد أعضائها عام 1956 نحو 1087 شخصاً. وكانت وسائل النشر والإعلام العلمي النفسي قد تعززت بصدور العدد الأول من "النشرة النفسية" عام 1964 . كما عقدت خلال تلك السنوات مجموعة من المؤتمرات والندوات المحلية. وتطورت البحوث في الميادين النفسية المذكورة سابقاً.

ففي علم النفس الفيزيولوجي تناول العلماء الصينيون بالدراسة الأشكال المعقدة للسلوك الحيواني مستخدمين طريقة التخطيط الكهربائي الدماغي. وسمحت هذه الطريقة بتتبع مراحل تطور الدماغ عند الإنسان ودراسة المنعكس التوجّهي وبعض اللزمات السيكوباثولوجية.

وفي علم النفس العام اهتم العلماء بظاهرة الإدراك وأخضعوا العديد من أنواعه للدراسة. كما واصلوا بحوثهم في مجال العمليات المعرفية كالتفكير والتذكر من المدخل المعلوماتي.

وفي علم النفس النمائي والتربوي تم التركيز على دراسة تشكل المفاهيم كالتباين والسببية والمكان، وتطور التذكر الكلامي والبصري عند الطفل. وتوجه الاختصاصيون في علم النفس التعليمي نحو دراسة اكتساب أطفال ما قبل المدرسة القدرة على العد والقراءة، وإمكانية تدريس الجبر واللغة الإنكليزية في المرحلة الابتدائية.

وحقق علماء النفس الصينيون تقدماً ملموساً في ميدان علم النفس الصناعي والتنظيمي من خلال دراستهم للظروف الفيزيقية والعلاقات الاجتماعية والتنظيم الإداري للعمل، والعلاقة بين الإنسان والآلة وطرق تحسين وضع الإنسان وأدائه.

وفي عام 1965 وجه ياوفين يوانيا، أحد زعماء الثورة الثقافية نقداً عنيفاً إلى علم النفس الصيني. وكان هذا بمثابة الأمر الذي يقضي بضرورة إعادة النظر في

منهج هذا العلم ومبادئه الرئيسية. ولم يغير رد فعل الاختصاصيين ودفاعهم عن وجهة نظرهم من الأمر شيئاً. وتفاقم الوضع إلى حد إغلاق المؤسسات النفسية وإيقاف البحث النفسي وتدريس علم النفس وإصدار المجلات النفسية تماماً. ويذكر أنه خلال الفترة الواقعة بين عامي 1971 و 1975 لم ينشر أي مقال في علم النفس. ولم يبق ما يذكر بهذا العلم في الصين على امتداد السنوات الخمس سوى بعض الدراسات التي كانت تجري ضمن مجال الطب الصيني التقليدي.

وكان على علم النفس في الصين أن ينتظر هزيمة زعماء الثورة الثقافية عام 1976 لينفض عنه المعنيون بشؤونه والعاملون فيه غبار السنين العجاف ويستأنفوا نشاطهم. وفي عام 1977 تم وضع خطة تفصيلية للنهوض بعلم النفس. وخلال هذا العام أيضاً رجع الاختصاصيون إلى مراكز عملهم، وفي العام التالي عقد ملتقى في هانجا ولمناقشة سبل تطوير علم النفس الصيني.

ولعل أهم ما تقرر في هذا الملتقى هو تطبيق سياسة الأبواب المفتوحة في علم النفس. وعند التجسيد العملي لهذا الشعار وجد علماء النفس في الصين أن عليهم تمثل الإنجازات النظرية التي تحققت في علم النفس السوفيتي نظراً للمبادئ الواحدة التي ينطلق منها علم النفس في كلا البلدين. كما أن عليهم امتلاك تقنيات وطرائق البحث التجريبي والعملي التي تستخدم في الغرب، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية.

وتمثلت الخطوة الأولى التي خطاها هؤلاء العلماء في نقل مؤلفات أنانيف وروبنشتين وليونتيف ولوريا وفيغوتسكي وسميرنوف إلى اللغة الصينية. ومن المؤلفات التي ترجموها أيضاً أهم كتب بياجيه وأشهر الأعمال في علم النفس الإنساني والتحليل النفسي.

وانطلاقاً من أن الماركسية هي منهج عمل وليست حلولاً جاهزة لجميع المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وأنها، في ضوء ذلك، تقدم لعلم النفس المبادئ الرئيسية، ولا يمكن لها أن تحل محله. فقد وسع العلماء الصينيون دوائر البحوث النفسية لتشمل ميادين جديدة لم يكن بالإمكان التطرق إليها في السابق، كعلم النفس الاجتماعي وعلم نفس الإدارة وعلم النفس الاقتصادي وعلم النفس القانوني وعلم نفس الدعاية والإشهار وعلم النفس المعرفي.

إن ظهور علم النفس الاجتماعي في الصين بعد عام 1976 يرتبط بالإصلاحات الاقتصادية والاجتماعية التي أعلنت الحكومة عنها. ومع أن عدد الدراسات في هذا الميدان لا يزال قليلاً، فإن ما أنجز منها حتى الآن يهدف إلى

الإسهام في حل مشكلات القيادة والزعامة في الجماعات الإنتاجية، والجوانب الاجتماعية والنفسية لعلاقة المعلم والدارسين، وأشكال وطرائق تربية الفتيات والشباب، وتطور القدرات العقلية لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أقاليم وقوميات مختلفة.... الخ.

وتشهد سنوات الثمانينيات على التقدم الذي تحقق في علم النفس الطبي. فقد سعى الاختصاصيون في هذا المجال إلى حل المسائل المرتبطة بالتشخيص والعلاج. وشددوا على الدور الإيجابي لعلاقة الطبيب والمريض في معالجة الأمراض النفسية. وقاموا بتكييف أكثر الاختبارات شيوعاً وانتشاراً في الدول الغربية كاختبار مينيسوتا متعدد الأوجه (MMPI) ، وبتطبيق وسائل معالجة الأمراض النفسية الأجنبية من مثل التغذية الراجعة البيولوجية (BIOFEED BACK) وتحديث السلوك علاوة على انصرافهم إلى استخدام التحليل النفسي.

وفي الوقت ذاته انكب علماء النفس في الصين على تأليف الكتب لتوفير المراجع للبحث والدراسة. ومن أهم تلك الكتب التي نشرت خلال هذه الأعوام كتاب "علم النفس التربوي" الذي صدر عام 1981 بإشراف بان شو و "تاريخ علم النفس الغربي المعاصر" الذي صدر عام 1982 بإشراف غاوجوفو و "علم النفس العام" الذي صدر عام 1985 لمؤلفه تشينغ تشي تشينغ و "دراسات في علم النفس الصيني القديم" الصادر عام 1982 لمؤلفيه بان شو وغاوجو فو و"علم نفس التوجيه" الصادر عام 1986 لمؤلفه سيوليان كانغ و "علم النفس الاجتماعي" الذي صدر عام 1986 للمؤلف سون ياي.

وعلى صعيد البحث العلمي النفسي في الصين فإن معظم البحوث يجري تحت إشراف أكاديمية العلوم وأكاديمية العلوم الاجتماعية. أما الجزء الآخر منها فيتم داخل كليات وأقسام ومعاهد علم النفس والتربية في بكين وشنغهاي وهانجاو. وهذا يعني أن المؤسسات الأخيرة أي الأقسام والكليات والمعاهد، تهتم في المقام الأول بإعداد الاختصاصيين والمدرسين.

وفي الصين يوجد في الوقت الحالي أكثر من ألفي اختصاصي في علم النفس. ويمارس هؤلاء نشاطهم العلمي بصورة منتظمة على المحاور أو الميادين التالية: 1)علم النفس العام والتجريبي، 2)علم النفس النمائي، 3)علم النفس الفيزيولوجي، 4)علم النفس النظري، 5)علم النفس الطبي، 6)علم النفس التربوي، 7)علم النفس الصناعي والتنظيمي، 8)علم النفس القانوني، 9)علم نفس الرياضة، 10)المدارس والاتجاهات الأجنبية.

علم النفس في كوبا:

عندما قامت الثورة في كوبا عام 1959 كانت هناك كليتان لعلم النفس تعدان الاختصاصيين للعمل في مجال التشخيص والإرشاد النفسي. ولم تكن الدولة هي الجهة المسؤولة عن تأمين مناصب عمل لهؤلاء، وإنما كانوا يتدبرون شؤونهم بأنفسهم ويعملون لحسابهم الخاص. وبعد انتصار الثورة وتأميم التعليم العالي أبقت السلطات على الكليتين: الأولى في العاصمة هافانا، والثانية في محافظة سانت كلار. وأصبح الخريجون يلتحقون إما بوزارة الصناعة للعمل في المصانع والمعامل والورشات عملاً بتوجيه من أرنستوتشي غيفارا، أو بعيادات الطب النفسي تطبيقاً للقرار الذي أصدره إدوارد بيرنابي أورداس، أو بالمدارس الثانوية العامة والمهنية كمدرسين لمادة علم النفس.

ومنذ ذلك التاريخ أصبح الاهتمام موجهاً بصورة رئيسية نحو علم نفس العمل والصحة النفسية وعلم النفس الطبي والعيادي وعلم النفس النمائي والتربوي. وصارت مادة علم النفس العيادي والصحة النفسية تدرس في معاهد وكليات الطب.

ولإعداد الاختصاصيين النفسيين إعداداً يتناسب مع التوجه السياسي والعقائدي للبلاد من جهة، ويفي بالحاجة المتزايدة بعد افتتاح العديد من كليات ومعاهد الطب، وإنشاء مراكز للخدمة الاجتماعية والنفسية ومعاهد إعداد المعلمين والمدرسين من جهة ثانية، شرعت الحكومة الكوبية بإرسال طلابها إلى الدول الاشتراكية منذ السنوات الأولى لقيام الثورة. واستمر الوضع على هذا النحو حتى بداية التسعينيات.

وتشير الوقائع إلى أن الاهتمام بعلم النفس بصورة عامة، والصحة النفسية بصورة خاصة لم يكن يقتصر على كوبا وحدها فقط، بل شمل بلدان أمريكا الوسطى. وهذا ما تدلل عليه الملتقيات التي عقدت في الثمانينات، وحلقة البحث الدولية الأولى في الصحة النفسية التي عقدت عام 1985، وحلقة البحث التي عقدت عام 1986، وكان موضوعها المشكلات النظرية والمنهجية لعلم النفس في بلدان أمريكا اللاتينية، وحضرتها البرازيل والأرجنتين والمكسيك وفنزويلا والأورغواي بالإضافة إلى كوبا.

وقد ناقش المشاركون في حلقة البحث الدولية الأولى حدود مساهمة الاختصاصي النفسي في حل مشكلة الحفاظ على صحة الإنسان. بينما ناقشوا في حلقة البحث الثانية إمكانية التوفيق بين الماركسية والتحليل النفسي. واستمعوا إلى

مداخلات عدة حول ظاهرة التعذيب ودور الاختصاصي النفسي في إزالة آثاره الجسدية والنفسية أو التخفيف منها.

■■■

الفصل الثاني والخمسون
علم النفس في بعض البلدان الغربية
خلال العقد الأخير من القرن العشرين

أشرنا في أكثر من موضع في الفصلين الأخيرين إلى أن العلاقات بين علماء النفس في الدول الاشتراكية سابقاً ونظرائهم في الدول الغربية عرفت تحسناً تدريجياً مع بداية الربع الأخير من القرن العشرين تقريباً. وتجلى ذلك بشكل خاص في السنوات الأخيرة من الثمانينيات عبر الزيارات المتبادلة والندوات والمؤتمرات. وكانت هذه اللقاءات فرصاً سانحة لتبادل الخبرات، ولتغني كل جماعة معارفها بالجماعات الأخرى، وتطلع على نشاطاتها وأعمالها.

والحقيقة التي لا جدال فيها أن علماء هذا البلد أو ذاك كانوا على دراية بنشاطات زملائهم في البلدان الأخرى حتى قبل الفترة التي نتحدث عنها. فبالإضافة إلى المؤتمرات الدولية كانت حركة الترجمة قبل الثمانينيات وسيلة ناجعة للتواصل العلمي لم يكن ليستغني عنها بلد من بلدان أوربة وأمريكا الشمالية.

ومع الإشارة إلى تفاوت مستوى تلك الدراية واختلافها من بلد إلى آخر، ومن جماعة إلى أخرى، فإن علماء النفس في بلدان المنظومة الشرقية، وعلى خلفية معرفتهم بعلم النفس في بلدان المنظومة الغربية، لم يخفوا إعجابهم بالكم الضخم من المعطيات المتوافرة هناك، وبالتقنيات والطرائق المستخدمة في الحصول عليه. كما أن الكثير من علماء النفس في بلدان المنظومة الغربية، وعلى خلفية ما يملكونه من معلومات عن علم النفس في بلدان المنظومة الشرقية، عبر عن تقديره للإنجازات التي تحققت على الصعيد النظري هناك.

وتجلت هذه المواقف عبر العديد من الأعمال "الغربية" التي تُرجمت إلى اللغات السلافية، وأدوات البحث التي جرى تكييفها وملاءمتها للبيئة الثقافية في

البلدان الشرقية. ومن الجانب الآخر تجلت في ترجمة العديد من المؤلفات "الشرقية" إلى اللغات اللاتينية. فإلى جانب السلوكية والنظريات الاجتماعية وتيارات التحليل النفسي أصبح العلماء الغربيون يهتمون بالنظريات التي ظهرت في الاتحاد السوفيتي، وفي مقدمتها نظرية روبنشتين وليونتيف في النشاط ونظرية فيغوتسكي التاريخية– الثقافية.

وبلغ هذا الاهتمام والتقدير حداً جعل علماء نفس وفلاسفة ومربين ألمان غربيين أمثال غ. روكريم و أ. ميسمان و م. هيلدبران–نيلسون و ك. هوتسكامب يدعون إلى عقد أول مؤتمر دولي في نظرية النشاط في برلين الغربية عام 1986. وحضر هذا المؤتمر أكثر من 600 شخص يمثلون 22 بلداً.

وتدلل وقائع هذا المؤتمر ومداخلات أعضائه على مكانة نظرية النشاط في علم النفس الغربي، والموقف الإيجابي لعلماء الدول المشاركة من هذه النظرية. فقد انطلقت اللجنة التحضيرية للمؤتمر من النظر إلى النشاط بوصفه مقولة فلسفية واجتماعية ونفسية وتربوية. ولذا فإن نظريات عديدة، ولا سيما في ميدان التعليم، تقوم عليه. وهذه النظريات تدرس تطور سمات الشخصية من خلال أوجه النشاط المختلفة التي يمارسها الفرد. فهناك العمل، والنشاط الفني، والنشاط الرياضي، والنشاط المعرفي، ودور كل منها في تطور الشخصية. وهذا يعني أن نظرية النشاط تستمد أسانيدها من ميادين عدة، كعلم نفس الشواذ، وعلم النفس العيادي، وفن تعليم اللغات الأجنبية... الخ.

واستعرض م. كوول ود.فيرج (الولايات المتحدة الأمريكية) في مداخلتهما مراحل انتشار وتطور نظرية النشاط في بلدهما. ووقفا على صورتها الأولى التي نقلها فيغوتسكي ولوريا أثناء عرضهما للنظرية التاريخية– الثقافية في المؤتمر الدولي التاسع عام 1929. ووجدا أن السبيل الأسلم لتطوير هذه النظرية وتطبيقها الصحيح في الواقع هو الحوار المباشر بين العلماء السوفيت والأمريكان.

وتحدث ك. براون (كندا) عن المدرسة التاريخية– الثقافية ونظرية ليونتيف في النشاط وقال أن علماء النفس في بلده لا يعرفون الاتجاهات النفسية في البلدان الاشتراكية جيداً. وهم يعرفون بعض الدراسات التي أجريت في إطار نظرية فيغوتسكي ونظرية ليونتيف أكثر مما يعرفون عن هاتين النظريتين. وعبر عن رغبة زملائه في التعرف عليهما بصورة جيدة متمنياً زوال الحواجز العقائدية والسياسية التي رأى أنها ما زالت تحكم العلاقة بين علماء البلدين.

ورأت م. فيجيتي (إيطاليا) أن المؤتمرات الدولية ولقاءات العلماء الغربيين بكل

من ليونتيف ولوريا أثناء الدورات الاطلاعية التي كانوا يقضونها في جامعة موسكو بشكل خاص لعبت دوراً كبيراً في انتشار أفكار فيغوتسكي داخل إيطاليا. وأعلنت عن وجود عمليات مراجعة وتدقيق في مؤسسات البحث النفسي الإيطالية بغية معرفة الجوانب الابستمولوجية في نظرية فيغوتسكي وتطبيقاتها في مناهج علم النفس وعلم النفس الاجتماعي والتربية عبر تأثير الثقافة في تشكل العمليات المعرفية، أي من خلال تنظيم العملية التربوية والتعليمية. وأكدت في مداخلتها أنه ما من نظرية نفسية استدعت ذلك القدر الكبير من الاهتمام والعدد الضخم من الدراسات مثلما فعلت أفكار فيغوتسكي وليونتيف ولوريا.

وأشار ج. بوسا (هولندا) إلى الأهمية المتزايدة التي تكتسيها نظرية النشاط في ميدان علم النفس التربوي والتربية في بلجيكا وهولندا واللوكسمبورغ. وقال إن غياب الفهم الدقيق والموحد لمفهوم النشاط في تلك الدول لم يقلل من شأن هذه النظرية، ولم يضعف من حماس الباحثين الذين يتخذون منها محوراً رئيسياً في دراساتهم النظرية والعملية.

ووجد ي. انغسترم (فنلندا) أن قيمة نظرية النشاط تكمن في أنها لا تمثل قضايا منظمة ومحددة ونهائية. فهي تجسد الحركة النظرية الحية. وتحدث عن تسرب الأفكار التي تتضمنها هذه النظرية إلى الدانمارك وفنلندا. وأعاد الفضل في ذلك إلى الحركات الطلابية في التعليم الثانوي والعالي التي شهدها البلدان في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات. وقال إن أول دراسة تمت في بداية السبعينيات لتحسين التعليم في فنلندا استخدمت أفكار فيغوتسكي وليونتيف وغالبيرن. وفي الثمانينيات ارتفعت أصوات الطلبة في حركة جديدة تطالب بضرورة الاهتمام بالدراسات السوفيتية، وخاصة ما أجري منها في علم النفس التربوي والتعليمي الذي تطور بشكل ملحوظ بفضل أعمال دافيدوف. وأشار انغسترم في نهاية مداخلته إلى الاعتراف العالمي الذي تلقاه النظرية التاريخية– الثقافية في الآونة الأخيرة. وطالب بالمزيد من التعاون بين العلماء من مختلف البلدان للوصول إلى تقارب في الرؤى والتصورات حول موضوعات اهتمامهم وكيفية تناولها والطرائق الواجب استخدامها في ذلك.

كما برزت هذه التطورات والتحولات في مواقف علماء النفس الغربيين إزاء نظرية فيغوتسكي التاريخية الثقافية خلال المؤتمر الأوربي السابع لتاريخ علم النفس والعلوم الاجتماعية الذي عقد في بودابست عام 1988. فقد ذهب ك. راتنر (الولايات المتحدة الأمريكية) إلى أن فيغوتسكي استطاع أن يتجاوز الخيار الذي

كان قائماً من قبل في نظرية الوعي: إما الفطرية أو الخِبْرية. وتم له ذلك بفضل اهتمامه بالعلاقة الجدلية بين الوعي ومقدماته البيولوجية والتجربة الذاتية. واقترح المضي في نفس المسار الذي حدده فيغوتسكي والمتمثل في دراسة الأشكال الخاصة بالمحيط والتطبيق الاجتماعيين للناس، وتحليل الإصلاحات الاجتماعية التي لا بد منها لضمان نموهم النفسي السليم.

وتحدث د. بورس (تورنتو) عن مكانة بنيوية بياجيه والمدخل الثقافي الاجتماعي الذي وضعه فيغوتسكي في أمريكا الشمالية. وقال أن البنيوية وجدت أصداء إيجابية لها في أمريكا الشمالية، وتفوقت على نظرية فيغوتسكي بصورة ملحوظة. وأرجع ذلك إلى "العداء للسوفيت". ولكن الصورة اختلفت في الثمانينيات، حيث بدأ العلماء الكنديون وغيرهم يقبلون التصورات عن الطابع الخارجي والمباشر والطبيعة الاجتماعية للنفس البشرية.

وانطلق مواطنه إ. شيكيلي من واقع أن تحليل الجنسية يؤلف ظاهرة ثقافية اجتماعية، وإن إدراك "الأنا" الجسمي يتضمن تصور المرء عن انتمائه الجنسي المرتبط بتمثل الذات للنماذج التاريخية الثقافية للرجولة والأنوثة. وطالما أن نظرية فيغوتسكي تقوم أساساً على ربط الوظائف النفسية للإنسان بالمستوى الثقافي لمجتمعه، فإنها، في اعتقاده، تستجيب لمتطلبات تحليل الهوية الجنسية وأهدافه بشكل أفضل مما يفعله المدخل العيادي الطبي النفسي المتبع في أمريكا الشمالية.

وأجرى هـ. رابارد (هولندا) مقارنة بين مدخل فيغوتسكي التاريخي– الثقافي ومدخل ج. غيبسون الأيكولوجي. ووجد أن ما يجمعهما هو الأساس النظري الذي يجسده مبدأ الفاعلية، وموقفها المشترك ضد الثنائية. واعتبر الهيغلية القاعدة المنهجية الفلسفية المشتركة بينهما، حيث تتجلى عند غيبسون عبر براغماتية ديوي، وعند فيغوتسكي عبر المادية الجدلية.

وأشاد خ. مورا (إسبانيا) بدور علم النفس السوفيتي، وخاصة النظرية التاريخية –الثقافية، في تكوين التصورات حول الفاعلية "النشاط" كمادة لعلم النفس. وتوقف مطولاً عند التصورات المعاصرة حول السمات الابستمولوجية للفاعلية وعند تحليل النشاط.

وتناول س. بيتشين (فرنسا) بالتحليل نظريات بعض العلماء الذين عملوا في فترة ما بين سنوات العشرينيات والخمسينيات. ووقف على التماثل بين مفاهيم الصورة الرمزية (إ. كاسيرر) والفعل العملي (ل. بييرسون) والأداة النفسية (فيغوتسكي) والفعل الأداتي– الوسيلي (فالون).

واعتبر هذه النظريات محاولات جادة لتجاوز معارضة الذات والموضوع. ففي أساسها جميعاً تكمن فكرة التفاعل بين الذات والموضوع، حيث يبدو الفرد عبر هذا التفاعل طرفاً قادراً على تحويل العالم الموضوعي إلى واقع فكري عن طريق بناء منظومة من الوسائل غير المباشرة التي أوجدها الإنسان عبر تاريخه الطويل.

وانحى ل. ميكاتشي (إيطاليا) باللائمة على العلماء لغياب الأساليب، بله المحاولات التي ترمي إلى استخدام الكم الهائل من المعارف المتعلقة بالآليات العصبية للوقائع السلوكية البسيطة في تحليل السلوك، أو على الأقل بعض جوانبه المعقدة. وذهب إلى أن مدخل فيغوتسكي التاريخي- الثقافي يوفر إمكانية تجاوز هذا التقصير. ومما يعزز هذا الاعتقاد هو ما حققه لوريا في ميدان النيروسيكولوجيا. ومما تقدم يمكننا إدراك التغيرات التي طرأت في علم النفس في البلدان الغربية والبلدان الشرقية في العقدين الأخيرين من القرن الحالي. ويتبدى ذلك أيضاً من خلال عرض نشاط علماء النفس في بلدين غربيين في شتى الميادين. وهذان البلدان هما أستراليا وإسبانيا.

علم النفس في أستراليا:

يتمتع كثير من علماء النفس في استراليا بمستوى عال وسمعة عالمية طيبة. فقد برع السيد رونالد فيشر في الإحصاء، والتون مايو في التوجيه المهني. وعرف هذان العالمان في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا قبل أن يعرفا داخل أستراليا. واشتهر نورمان مان من خلال كتابه "مدخل إلى علم النفس" الذي صدر عام 1947 في أمريكا، وأعادت دور النشر فيها طباعته أكثر من مرة.

يبلغ عدد الاختصاصيين الأستراليين في علم النفس اليوم 4400 شخصاً تقريباً. وينضم معظمهم إلى الجمعية الأسترالية لعلم النفس التي أقيمت عام 1966 بعد أن كانت فرعاً من الجمعية البريطانية لعلم النفس التي تأسست عام 1945. ويعمل هؤلاء الاختصاصيون في قطاعي التربية والتعليم والصحة والمواصلات، وبقدر أقل في الطاقة والاتصالات.

ولقد ساعد الاهتمام الذي أولته حكومات الولايات والحكومة الفيدرالية الاسترالية بعد الحرب العالمية الثانية إلى التعليم والقوات المسلحة على تطور علم النفس بوتائر سريعة. فكان على العاملين فيه آنذاك أن يقوموا بالدراسات التي تكشف لهم عن مستوى القدرات العقلية عند تلاميذ المدارس وأفراد القوات المسلحة، الأمر الذي جعلهم يركزون جهودهم في ذات الوقت نحو توفير

الاختبارات والروائز التي تقيس تلك القدرات في مراحل عمرية مختلفة.

ولئن كانت القدرات العقلية تدخل ضمن اختصاص علم النفس النمائي والتربوي وعلم النفس العسكري، فقد اعتبرت الاضطرابات الانفعالية من اختصاص علم النفس المرضي. ويقدر عدد الاختصاصيين في علم النفس النمائي والتربوي بنحو 1400 شخصاً، أي أقل بقليل من ثلث مجموع العاملين في علم النفس. ويقوم هؤلاء بتصميم وتكييف الروائز والاختبارات النفسية واستعمالها في التشخيص النفسي لغرض توجيه التلاميذ نحو الأعمال والمهن التي تناسب إمكانياتهم واستعداداتهم وقدراتهم. ويجرون المقابلات مع التلاميذ والطلاب والمربين والمعلمين، ويستقبلونهم في مكاتبهم أو في مراكز خاصة بغية التعرف على مشكلاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية. كما يزورون المؤسسات التربوية والتعليمية للإطلاع على الصعوبات التربوية التي تعترض سير القائمين على شؤون التربية والتعليم.

ولعل أهم الموضوعات التي ناقشها الاختصاصيون في علم النفس التربوي خلال العقد الأخير هي الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والعاطفية التي يجب توافرها لدى الطفل عند دخوله المدرسة الابتدائية. وهذا يعني أن تحديد سن الدخول إلى التعليم المدرسي ينبغي إخضاعه لاعتبارات علمية لكي يلبي متطلبات النظام المدرسي من النواحي الجسمية والفيزيولوجية والنفسية.

وفي الأعوام الأخيرة يتزايد دور علماء النفس الأستراليين في القطاع الصحي. ويتجسد هذا الدور في مجالين اثنين: علاج الأمراض في المؤسسات الصحية والاجتماعية، وإعداد طلبة معاهد وكليات الطب إعداداً سيكولوجياً. ويجيء ذلك تطبيقاً لتعليمات السلطات الأسترالية وتوجيهاتها.

وفي هذا المجال يقوم الاختصاصيون في علم النفس العيادي بتطبيق الاختبارات لتشخيص الأمراض والاضطرابات النفسية ومعالجتها. كما يقدمون الاستشارات في مراكز وعيادات خاصة. ويدرس الاختصاصيون في علم النفس الاجتماعي العلاقات بين الأشخاص والجماعات والشروط البيئية، ولا سيما الاجتماعية، المحيطة بهم وتأثيراتها عليهم.

ولا يتوقف عمل الاختصاصيين النفسيين في هذا المجال عند حدود التشخيص والعلاج، بل يتعداها إلى إجراء البحوث والدراسات بغية تقويم المعونة التي يقدمها الاختصاصيون في علم النفس العيادي وعلم النفس الاجتماعي ومعرفة نتائج تدخلهم في الحالات الفردية والجماعية للعمل على رفع مستواها

وترقيتها. أما دور علماء النفس في إعداد الاختصاصيين في الصحة العامة فيتمثل في إلقاء المحاضرات على طلبة الطب في علم النفس التطبيقي إضافة إلى المحاضرات التي يلقيها الاختصاصيون في علم الاجتماع والأنتروبولوجيا. ووفقاً للخطط التعليمية فإنّه يتم التركيز في هذه المحاضرات على فهم أطباء المستقبل للمشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها كبار السن من الرجال والنساء، وممثلو الأقليات، ومسائل الوقاية من الأمراض، إلى جانب إكسابهم مهارات الاتصال الناجح بالآخرين.

وتجدر الإشارة إلى التطور الملحوظ الذي حققته الأرغنوميا في استراليا خلال العقود الثلاثة الأخيرة من هذا القرن. وقد ارتبط هذا التطور بالإنجازات التي أحرزها العلماء في هذا الميدان الهام، ولا سيما بعد انتشار الأجهزة الإلكترونية ومعالجة الأمراض العضوية (إصابة الأصابع والرسغ والرقبة) والاضطرابات السيكوفيزيولوجية (أعضاء الحس والإدراك) التي يتعرض لها العاملون على تلك الأجهزة.

علم النفس في إسبانيا:

وإذا كان نشوء علم النفس الاسترالي وتطوره مرتبطين بعلم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، أو أنه كان يقتفي أثرهما في كثير من المراحل والأطوار التي مر بها، فإن علم النفس في إسبانيا يملك تاريخه المستقل نسبياً، بل والأقدم. وترجع بدايات علم النفس في هذا البلد إلى القرن السادس عشر، حيث نشر الطبيب والفيلسوف خوان وارتي دي سان خوان (1530–1589) مؤلفه "دراسة الطباع لأغراض علمية" عام 1575. وحدد مهمة هذا المؤلف في التعرف على منازل (أنماط) الحكمة، والكشف عن مستويات الوظائف العقلية من أجل تحسين التعليم وما نسميه اليوم بالتوجيه المهني.

وفي القرن التاسع عشر برز العالم ماريا نوكوبي (1801–1875) الذي حذا حذو جول وسبورز هايم في ربطهما للملكات النفسية بحجم الجمجمة ومساحة كل ملكة على سطحها.

وللبرهان على صحة هذه النظرية (الفرينولوجية) أخضع العشرات من الأشخاص الذين يعانون من نقص في تطورهم العقلي للمعاينة والفحص. وفي نفس الفترة ظهر بدروماتا فونتانيت (1811–1877) الذي رفض الاستبطان كطريقة لدراسة الظواهر النفسية. وشدد على ضرورة تناولها من زاوية فيزيولوجية.

ومع مطلع القرن العشرين مثل علم النفس الإسباني كل من هينر وسيمارو وتورو ولافورا وسالاس وماير، ولقد اهتم هؤلاء بصورة رئيسة بالتربية والتعليم والطب النفسي. وكان هدفهم من وراء ذلك رفع المستوى العقلي للتلاميذ وتحسين التعليم في المدرسة من ناحية، والتعرف على أسباب التخلف العقلي واضطرابات النمو النفسي والأمراض النفسية من ناحية ثانية. ولتحقيق هذا الهدف قاموا بنقل الاختبارات التي ظهرت في أوربة الغربية. فترجموا اختبار بينيه عام 1930 واختبارات كلاباريد المدرسية واختبار الرورشاخ وغيرها.

وعقب الحرب العالمية الثانية أخذ الجيل التالي من العلماء أمثال هيرماين و م. بيلا و ج. بينيلوس وسينوان على عاتقه إحياء علم النفس الإسباني في مراكز عدة كالمجلس الأعلى للبحوث العلمية وجمعية علماء النفس الإسبانية وجامعات مدريد وبرشلونة وفالنسيا. واتسعت دائرة موضوعات دراستهم. فصاروا يهتمون بالشخصية وعلم النفس التربوي وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس الصناعي. ودعموا نشاطهم التجريبي بتكييف الروائز الأجنبية وتصميم روائز واختبارات محلية كروائز الذكاء التي وضعها بيلا وغارسيا واختبارات الشخصية لبينيلوس التي تحاكي نموذج ج. آيزينك.

وفي بداية الستينيات راح علماء النفس في إسبانيا يبحثون عن مضمون جديد للقياس النفسي على أسس التعليم ومعطيات علم النفس التجريبي. وتم تجاوز محاولات قصر مهمة علم النفس على وصف الخصائص النفسية والنزعة السكنريّة التي أرجعت النفس إلى خصائص البيئة الفيزيقية والاجتماعية التي تحيط بالفرد. فقد أكد ستاتس وبندورا أن السلوك هو نتاج التفاعل بين العضوية والوسط المحيط. وأن هذه الأطراف (العضوية والبيئة والسلوك أيضاً) يحدد بعضها بعضاً. وبكلمات أخرى إن سلوك الفرد يرتبط في كل لحظة بالموقف الذي يوجد فيه وبالخبرة التي اكتسبها سابقاً والتي ترتبط، بدورها، بالبيئة الطبيعية والاجتماعية. ويرى فرناندیس– باليستيروس أن ستاتس وبندورا يلتقيان حول هذه النقطة مع روبنشتين في قوله: إن ما هو خارجي يؤثر في الإنسان عبر ما هو داخلي، أي عبر خصائص الشخصية. ويعدُّ التقاء الطرفين، على نحو ما ذكر، مؤشراً على تقارب مقدمات علم النفس الغربي وأفكار العلماء السوفيت حول نشأة السلوك والنشاط النفسي.

ومن هذا التقارب يبدأ الكثير من علماء النفس الاسبان اليوم في دراستهم للنفس الإنسانية. وهذا ما يلاحظ من خلال أعمال ف. بيليجانو (جامعة لالاغونا)

في ميدان علم النفس العيادي، ومن خلال النشاط العلمي في مجال علم النفس التربوي الذي يقوم به ف. سيلفا (جامعة الكالا دي اناريس) و م. انغيرا (جامعة برشلونة) و خ. بيرو (جامعة فالنسيا) و م. آفيا (جامعة مدريد).

وقد يتجلى ذلك أكثر في مسعى هؤلاء العلماء للانتقال من قواعد القياس النفسي التي تركز على تحليل السمات الثابتة عن طريق الروائز والاختبارات إلى القواعد المرتبطة بتحليل التفاعل بين الإنسان كعضوية تحمل سمات جسمية ونفسية، والبيئة التي يعيش فيها بوصفها واقعاً تاريخياً اجتماعياً، والنشاط الذي يمارسه.

وربما ذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك وانحاز أكثر إلى أفكار العلماء السوفيت باعتماده على مفهوم "منطقة التطور القريب" لفيغوتسكي لدى تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وزيادة على علم النفس النمائي والتربوي شمل نشاط علماء النفس الإسبان علم نفس العيادي وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم نفس الشواذ والنيروسيكولوجيا وعلم النفس الصناعي. فقد أولى ج. كاروبليس وج. سانتاكريو اهتماماً خاصاً بقياس الاستجابات التي تصدر عن الفرد. وتولى ج. اسبينوزا وم. ماركيس وف. روبيو دراسة الصلة بين السلوك التكيفي عند الأطفال ومعوقات نموهم النفسي وشروط بيئتهم الطبيعية والاجتماعية. وتناول فيسكار وزملاؤه الاضطرابات النفسية الحادة كانفصام الشخصية (الشيزوفرينيا) وأسباب نشوئها وأساليب علاجها. ودأب ل. مانينغ على وضع أساليب تقويم الظواهر النيروسيكولوجية.

هذا ويعترف هؤلاء بالتأثير الإيجابي لأعمال بافلوف وأتباعه وأعمال لوريا* وسوكولوف وخومسكايا في تطور بحوثهم، وخاصة في ميداني علم النفس الفيزيولوجي والنيروسيكولوجيا.

■■■

*ترجمت أعمال أ. ر. لوريا إلى الإنكليزية عام 1974، وإلى الإسبانية عام 1978.

المراجع

أولاً-بالعربية

1- إبيغانوف ب. فيدوسوف إ، تاريخ الاتحاد السوفيتي، ترجمة خيري الضامن ونقولا الطويل، دار التقدم، موسكو، بلا تاريخ.

2- عاقل فاخر، التعلم ونظرياته، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1981 (أ) .

3- فيغوتسكي ل. س، التفكير واللغة، ترجمة د. طلعت منصور، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .1976.

4- هايمان راي، طبيعة البحث العلمي في علم النفس، ترجمة د. سعد جلال، دار المعارف بمصر، القاهرة، بلا تاريخ.

ثانياً- باللغات الأجنبية:

آ-بالروسية:

5- الإمكانيات المتنامية في استيعاب المعارف، بإشراف د. إلكونين وف. دافيدوف، بروسفيشينيه، .1966.

6- التراث التربوي، بيلينسكي، غيرتسن، تشيرنيشيفسكي، دوبرولوبوف، بيداغوغيكا. موسكو، 1988.

7- أستراتيان أ. إيفان بتروفيتش بافلوف، ناؤكا، موسكو، .1974.

8- أفلاطون، المؤلفات الكاملة، موسكو، .1971.

9- إلكونين د.، علم نفس الطفل، أوجبيدغيز، موسكو، .1960.

10- أنانيف ب، التنظيم الثنائي كآلية للسلوك، مجلة "مسائل علم النفس"، 1963، العدد .5

11- أوشينسكي ك. المؤلفات الكاملة، أكاديمية العلوم التربوية في روسيا الاتحادية، موسكو، 1950.

12- باسين ف. وروجنوف ف. وروجنوفا م.، الفرويدية: التفسير اللا علمي للظواهر النفسية، مجلة "كومونيست"، العدد 2، 1972.

13- بافلوف إ. المؤلفات الكاملة، أكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي، موسكو-لينينغراد، 1951.
14- بتروفسكي أ.، تاريخ علم النفس السوفيتي، بروسفيشينيه، موسكو، 1967.
15- بتروفسكي أ.، حول الاتجاهات الأساسية في علم النفس في بداية القرن العشرين. في كتاب: "من تاريخ علم النفس الروسي"، موسكو، 1961.
16- بتروفسكي أ. وآخرون، علم النفس العام، بروسفيشينيه، موسكو، 1970.
17- بختيرف ف.، علم النفس الموضوعي، ط1، بطرسبورغ، 1907.
18- بختيرف ف.، المبادئ العامة لعلم الانعكاس، ط3، لينينغراد، 1926.
19- بلونسكي ب.، مؤلفات تربوية مختارة، موسكو، 1961.
20- بلونسكي ب.، الموجز في علم النفس، موسكو، 1921.
21- بلونسكي ب.، التذكر والتفكير، موسكو، 1935.
22- بيئات بافلوف، أكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي، موسكو- لينينغراد، 1949.
23- بيساريف د.، المؤلفات الكاملة، غوسليتيزدات، موسكو، 1955-1956.
24- بيلينسكي ف. المؤلفات الكاملة، أكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي، موسكو، 1953-1959.
25- تشيج ف.، حول مناهج علم النفس، أرشيف الطب النفسي وعلم الأعصاب، ج23، 1894.
26- تشيرنيشيفسكي ن.، المؤلفات الكاملة، غوسليتيزدات، موسكو، 1939.
27- تيبلوف ب.، علم النفس السوفيتي في 30 عاماً، موسكو، 1947.
28- تيبلوف ب.، أعمال مختارة، بيداغوغيكا، موسكو، 1985.
29- تيبلوف ب.، مشكلة الموهبة، "التربية السوفيتية"، رقم 4-5، موسكو، 1940.
30- تيبلوف ب.، مشكلة الفروق الفردية، بيداغوغيكا، موسكو، 1961.
31- جيلبانوف غ.، الدماغ والفكر، "عالم الآلهة"، 1896.
32- جيلبانوف غ.، علم النفس أم علم الانعكاس (مسائل الخلاف في علم النفس) ، موسكو، 1926.
33- جيلبانوف غ.، علم النفس الاجتماعي أم "الانعكاسات الشرطية"، موسكو-لينينغراد، 1926 (أ) .
34- دافيدوف ف.، مشكلات التعليم المطوِّر، بيداغوغيكا، موسكو، 1986.
35- دوبرولوبوف ن.، المؤلفات الكاملة، خودوجستفنيّا ليتيراتورا، موسكو -لينينغراد، 1961-1964.
36- دوسيف ب.، مشكلات علم النفس والديالكتيك، "الكتاب والثورة البروليتارية"، العدد 4، 1926.

37- دياد كوفسكي إ.، المؤلفات، موسكو، 1954.
38- راديشيف أ.، مؤلفات فلسفية واجتماعية وسياسية مختارة، غوسبوليتزدات، موسكو، 1952.
39- روبنشتين س.، مبدأ النشاط الذاتي الإبداعي، مجلة "مسائل علم النفس"، العدد 4، 1986.
40- روبنشتين س.، مشكلات علم النفس في أعمال كارل ماركس، مجلة "مسائل علم النفس"، العدد 2، 1983.
41- روبنشتين س.، أسس علم النفس، موسكو، 1940.
42- ريبكين غ.، دراسة التذكر العملياتي، في كتاب "مشكلات الهندسة البشرية"، بإشراف ب. زينجينكو، لينينغراد، 1965.
43- زاباروجيتس أ. وآخرون، الإدراك والفعل، بروسفيشينيه، موسكو، 1967.
44- سافيج ف.، أسس سلوك الإنسان، تحليل سلوك الإنسان من وجهة نظر فيزيولوجيا الجملة العصبية المركزية والإفرازات الداخلية، لينينغراد، 1924.
45- سميرنوف أ. وآخرون، تطور علم النفس في الاتحاد السوفيتي وحالته الراهنة، بيداغوغيكا، موسكو، 1975.
46- سميرنوف أ.، مسائل علم نفس الطفل والتربوي في المؤتمر الدولي الثامن عشر لعلم النفس، بروسفيشينيه، موسكو، 1969.
47- سميرنوف أ.، مشكلة الارتباط في مجال التذكر، في كتاب "الفروق الفردية والعمرية في التذكر"، بروسفيشينيه، موسكو، 1967.
48- سميرنوف أ. وآخرون، تشكل أساليب الحفظ المنطقي عند أطفال الروضة وصغار التلاميذ، مجلة "مسائل علم النفس"، العدد 5، 1969.
49- سوكولوف أ.، الكلام الداخلي والتفكير، بروسفيشينيه، موسكو، 1968.
50- سيجينيف إ.، المختارات، أكاديمية العلوم التربوية في الاتحاد السوفيتي، موسكو، 1952.
51- سيجينيف إ.، السيرة الذاتية، أكاديمية العلوم الطبية في الاتحاد السوفيتي، موسكو، 1952 (أ).
52- سيجينيف إ.، المختارات، وزارة التعليم في روسيا الاتحادية، موسكو، 1953.
53- سيجينيف إ.، مؤلفات مختارة، أكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي، موسكو، 1952-1956.
54- سيجينيف إ.، مختارات فلسفية ونفسية، أكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي، موسكو، 1947.
55- غالبيرن ب.، تطور الدراسات حول تشكل الأفعال العقلية، في كتاب "علم النفس في الاتحاد السوفيتي"، ج1، أكاديمية العلوم التربوية في روسيا الاتحادية، موسكو، 1959.

56- غروت ن.، موجز السيرة الذاتية، مجموعة "نيكولاي غروت"، مذكرات ورسائل، 1911.
57- غروت ن.، حرية الإرادة "أعمال جمعية موسكو لعلم النفس"، ط3، موسكو، 1889.
58- غيرتسن أ.، المؤلفات الكاملة، أكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي، موسكو، 1954-1965.
59- غيرفر أ. فلاديمير ميخائيلوفيتش بختيرف، المبادئ العامة لعلم النفس الانعكاسي للإنسان، موسكو-لينينغراد، 1928.
60- فيغوتسكي ل.، سيكولوجية الفن، بيداغوغيكا، موسكو، 1987.
61- فيغوتسكي ل.، المؤلفات الكاملة، ج3، تاريخ تطور الوظائف النفسية العليا، بيداغوغيكا، موسكو، 1983.
62- فيغوتسكي ل.، تشخيص التطور والعيادة البيدالوجية للطفولة العسيرة، معهد علم النفس ذوي العاهات التجريبي، موسكو، 1936.
63- فيلومافيتسكي أ.، الفيزيولوجيا، القسم الأول، موسكو، 1836.
64- كارنيلوف ك.، الوضع المعاصر لعلم النفس في الاتحاد السوفيتي، "تحت راية الماركسية"، العددان 10 و 11، 1927.
65- كاستوك غ.، مؤلفات نفسية مختارة، بيداغوغيكا، موسكو، 1988.
66- كافيلين ك.، المؤلفات، موسكو، 1899.
67- لازورسكي أ.، تصنيف الشخصيات، بطرسبورغ، 1922.
68- لانج ن.، علم النفس، ط2، موسكو، 1922.
69- لوريا أ.، حول موقع علم النفس بين العلوم الاجتماعية والبيولوجية، مجلة "مسائل الفلسفة" العدد 4، 1977.
70- لوريا أ.، حول التطور التاريخي للعمليات المعرفية، موسكو، 1974.
71- لوريا أ.، دماغ الإنسان والعمليات النفسية، أكاديمية العلوم التربوية في روسيا الاتحادية، موسكو، 1963.
72- لومونوسوف م.، الأعمال الكاملة، أكاديمية العلوم في الاتحاد السوفيتي، موسكو، 1948-1955.
73- لياؤديس ن. وزمليانسكايا إ.، علاقة الاسترجاع بشروط تشكل النموذج الذهني للموضوع، خاركوف، 1969.
74- ليفيتوف ن.، علم نفس الطبع، ط3، بروسفيشينيه، موسكو، 1969.
75- لينتس أ.، حول أسس النظرية الفيزيولوجية في السلوك البشري، "الطبيعة"، العددان 6 و 7، 1922.
76- ليونتيف أ.، مشكلات تطور النفس، ط2، جامعة موسكو، موسكو، 1972.
77- ليونتيف أ.، مؤلفات نفسية مختارة، بيداغوغيكا، موسكو، 1983.

78– ليونتيف وعلم النفس المعاصر، مجموعة مقالات في ذكرى أ.ن. ليونتيف، جامعة موسكو، موسكو، 1983.
79– مباحث في تاريخ علم النفس الروسي، بإشراف م. سوكولوف، جامعة موسكو، موسكو، 1957.
80– مسائل علم نفس الشخصية، بإشراف إ. إغناتيف، موسكو، 1960.
81– مكارينكو أ.، المؤلفات، ط2، موسكو، 1957–1958.
82– منصور ع.، مشكلة استعداد الذاكرة للاسترجاع، ملخص أُطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم النفس، جامعة موسكو، 1975.
83– موخين إ.، محاضرات في التشريح، القسم السابع، موسكو، 1818.
84– ميرلين ف.، في نظرية المزاج، ط1، بروسفيشينيه، موسكو، 1964.
85– يوركيفيتش ب.، من علوم النفس البشرية "أعمال أكاديمية كييف الدينية"، الكتاب الرابع، 1860.

ب. بلغات أخرى

86- Boring E. G A History of experimental psychology, 2nd ed. N. Y. 1950.
87- Janet P., l'intelligence avant le langage, paris, 1936.
88- Roback A., a History of American psychology, N. Y., 1952.

■■■

أسماء الأعلام

-أ-

أباشيدزي إ.ك: 697.
أبدرغالدن إ: 550.
ابيغانوف ب: 501، 511.
أختومسكي أ: 618– 619، 789.
أدلر أ: 631، 780.
أرتيموف ف. أ: 636.
أرماكوف إ: 629.
أرياموف: 626.
اسبينوزا ج: 802.
أستراتيان إ. أ: 562، 586، 747.
أستراوموف م: 543.
إستوميناز . م : 753
أسنين ف. إ: 719– 720، 766.
أش ن: 664– 665.
أغاريف: 507– 508.
إغوروفا م. س: 696.
أفانانسيف م: 546.
إفروسي ب. أ: 617.
أفلاطون: 516.
آفيا م: 802.
ألا فوزوف: 615.
إلكونين د. ب : 668، 675، 677، 721، 737، 744، 753، 775، 783.
المكدوني أ: 504
اليافا هـ. ل: 697، 700.
أنـــــانيف ب. غ: 634– 635، 747– 748، 790.
إنجمان إ: 639
أنستازي: 610
إنغسترم ي: 796
إنغلز ف: 621، 640، 662.
أنغيرا م: 802.
أنوخين أ. ب: 696.
أنوخين ب ك: 747.
أوربيلي ل: 721.
أورداس إ. ب: 792.
أوزنادزي د. : 618، 697– 701.
أوستيموفيتش ك: 547.
أوسيبوف ف: 589.
أوشينسكي ك: 597– 604.
أوفسيانيكوف ف: 546.
أولدنبورغسكي: 549.

ايزنشتين س: 720.
آيزينك هـ: 801.
ايفانوف ف: .675.
إيفانوفسكي: 617.
إيفانوفسكي- سمولينسكي أ . غ : 626، 746.
اينكو ب. د: 608

-ب-

باركروفت ج: 550
باسكال ب: 613.
باسوف م. ي: 617، 639، 648، 667، 677.
باسين ف: 701.
باشكوفسكايا إ. م: 663.
بافلوف إ. ب: 531، 544- 588، 608، 618- 619، 626- 628، 632- 633، 694- 695، 721، 726، 746- 747، 757، 783، 787، 789، 802.
بانتينا: 767.
باندورا أ: 801.
بان- شو: 787، 791.
بانوموريوف ي. أ: 751.
بتروفسكي أ: 593، 596، 614، 630- 631، 635، 639- 640، 749، 759.
بجالفا ن: 700.
بختيرف ف. م: 589- 593، 608، 610، 614، 616، 626، 634، 637، 688، 787.
برانفيشفيلي أ.س: 697، 700.
براون أ: 675.
براون ك: 795.
برغسون هـ: 608.
برنار ك: 551.
برنتانو ف: 616.
بروكا ب: 729.
برونر ج: 675.
بريندولي ل: 769.
بلونسكي ب. ب: 617- 619، 639- 641.
بليخانوف غ: 678.
بويوف ي. ف: 781.
بونكين س: 542، 547- 548.
بوتليروف أ : 546.
بوجوفيتش ل: 654، 667، 719- 720، 763.
بورتوغالوف: 628.
بوردوين أ: 546.
بورس د: 797.
بورينغ إ: 543.
بوزنيشيف س. ف: 622.
بوسا ج: 796.
بوشكين أ. س: 500، 651.
بوشكين ف. ن: 751.
بولتونوف أ. ب: 617، 677.
بياجيه ج: 496، 661- 662، 669، 671، 680، 755، 790.
بيتيبيه أ: 550.
بيتشين ل: .797.
بيجوفسكي ب: 629.
بيرنشتين ن. أ: 747.

بيرو خ: 802.
بيساريف د. إ: 505، 521– 526، 546، 550.
بيكتيوف أ: 546.
بيلا م: 801.
بيلايف ب. ف: 634، 636.
بيلكين أ. ي: 781.
بيليجانو ف: 802.
بيليس ف: 550.
بيلينســـــكي ف. غ: 505، 507، 510– 516.
بين أ: 530.
بينفيلد: 729.
بينيكه: 530.
بينيلوس ج: 801.
بيولر ك: 665، 680.
بييرسون ل: 797.

-ت-

تارخانوف إ: 544، 547.
تاليزينان: 769.
تريند لنبورغ ف: 550.
تسيون إ: 546، 551.
تشيج ف. ف: 608، 613، 616.
تشيرنيشيفسكي ن: 516– 519، 523.
تشين داسي: 787.
تشين هوتشين: 787.
تشينغ تشي تشينغ: 791.
تورغينيف إ: 542.
توكارسكي أ: 614، 616.
تورّو: 801.
تولمين س: 675.
تيبلـــــوف ب: 637، 686– 696، 721، 746– 747، 760– 762، 766، 783، 789.
تيخاميروف أُ: 701.
تيفرشتيدت ب: 550.
تيمـــــر يـــــازيف ك: 531، 542– 543، 545.

-ث-

ثورندايك إ: 550، 580.

-ج-

جانيه بول: 734.
جهارتشفيلي: 700.
جوجماروف ز: 636.
جول ف. ج: 528، 800.
جيلبـــــانوف غ. أ: 608– 610، 613– 615، 617، 621– 623، 626، 628، 633– 634، 717.
جيمس و: 626، 712، 717.
جينينغز هـ. س: 657.

-خ-

خروموف ن. أ: 746.
خوجافا ز. : 697، 700.
خومسكايا إ. د: 802.

-د-

داروين ش: 521، 555.
دافيـــــدوف ف. ف: 675، 738، 751، 770، 775، 796.
دانيوشيفسكي إ. إ: 653.

دليانوف: 549.
دوبروفينا إ. ف : 767.
دوبروفسكي أ. ف: 634.
دوبرولوبوف ف: 505، 519– 521.
دوبرينين ن. ف: 617، 636.
دوبوا– ريمون إ: 530.
دوركهايم إ: 681.
دوسيف ب: 640.
ديادكوفسكي إ: 527– 529.
دي سان خوان خ. و: 800.
ديوي ج: 797.

-ر-

رابارد هـ: 797.
راتنر ك: 797.
رادلوف إ: 608.
راديشيف أ. ن: 501– 505.
رافيتش– شيربو إ. ف: 696.
راميشفيلي إ. ر : 697، 700.
روباخ أ: 544.
روبنشـــتين س. ل: 676– 686، 721، 735– 737، 746، 765، 783، 789– 790، 795، 801.
روبنشتين م: 617.
روبيو ف: 802.
روجنوف ف: 701.
روجنوفا م: 701.
روديك ب. ا: 617.
روزافا ن: 654.
روسوليمو غ: 608، 613– 614، 617.
روكريم غ: 795.
ريبكين غ. ف: 751.
ريبنيكوف ن. أ: 617، 622.
ريسنر م: 629.
ريشيه ش: 550.
ريكمان ف : 566.
ريمات ف: 664.

-ز-

زابـــاروجيتس أ. ف: 654، 667، 675 ، 719– 720، 737، 744، 750، 763، 766.
زاخارينا ن: 507.
زالكيند أ: 629.
زانكوف ل. ف: 744، 766.
زملیانسكايا إ. ف: 751– 752.
زيمين: 615.
زينجينكـــــو ب. إ: 719– 720، 737، 750– 752، 766، 776.
زينكوفسكي ف. ف: 608.

-س-

ساخاروف ل. س: 663، 665، 718.
سافيج ف. ف: 626– 627.
سالاس: 801.
سانتاكريو ج: 802.
سبنســـر هـــ: 530، 538، 598– 599، 717.
سبورزهايم: 800.
ستاتس: 801.
ستاسوف ب: 542.
ستارلينغ غ: 550.

ستالين ج: 678.
ستروفيه غ: 543.
سلافسكايا ك. أ: 751.
سلافينا ل. س: 654، 719.
سميرنوف أ. أ: 617، 746، 750– 751، 757، 766، 790.
سميرنوف ف. ن: 617.
سوروكين ب: 593.
سوكولوف أ: 747– 749، 802.
سوليان كانغ: 791.
سون تسي: 786.
سون ياي: 791.
سيجبنيف أ. م: 529– 546، 549، 556، 590، 608، 611، 616، 721، 789.
سيفيرتسوف أ. ن: 619– 620.
سيكورسكي أ: 613.
سيلفا ف: 802.
سيليفانوف ف. إ: 746.
سيمارّو: 801.
سيمون بريان: 497.
سينوان: 801.

-ش-

شاروخوفا إ. ف: 746.
شان– شو: 788.
شان ياوسيانغ: 787.
شتيرن و: 646، 680، 741.
شربيني أ: 625.
شفارتس ل: 686.
شكسبير: 651.
شنيرمان أ. ل: 634.
شوكين س: 615.
شولياتيكوف ن. م: 639.
شيرنغتون ش: 543، 550.
شيف ج. أ: 668.
شيفاريف ب. أ: 617، 766.
شيكيلي إ: 797.
شيلنغ ف: 516.

-ع-

عاقل فاخر: 497.

-غ-

غارسيا: 801.
غاريبالدي: 533.
غـــــالبيرن ب. ي: 675، 719، 737، 750، 763– 775، 783، 796.
غاو جوفو: 791.
غروت ن : 608– 610، 616.
غوبين جوان: 787.
غوته إ: 733.
غوركي م: 703.
غوريفيتش ك. م: 696.
غوغوتسكي س: 543.
غولغول ن: 511.
غولوبيفا إ. أ: 696.
غولو بينسكي ف: 543.
غيبسون ج: 797.
غيتسينا إ: 551.
غيدنغاين ب: 548.
غيرتسن أ. أ: 507.

غيرتسن أ. إ: 505، 507– 510، 514.
غيرتسن ن: 507.
غيرتسيك ل : 781.
غيرفر أ: 623– 624.
غيفارا أرنستوتشي: 792.
غيليار وفسكي ف. أ: 622.
غينيث ف: 550.

-ف-

فابري ك: 724– 726.
فادي: 595.
فارونوف: 579.
فارونين ل. غ: 747.
فارياش أ: 629.
فـــاغنر ف: 594– 596، 608، 610، 617– 620.
فالون هـ: 680، 733، 797.
فرانك س. ل: 608، 613.
فرناندیس– بالتيروس: 801.
فرنيكيه ك: 729.
فرويد س: 629– 631.
فريتش هـ: 551.
فورتاناتوف غ: 617.
فونتانيت ب: 801.
فونـــــدت و: 530، 589، 607، 614، 616.
فونكيه: 530.
فيجيتي م: 795.
فيد ف. د: 781.
فيدوروف ل . ن : 628.
فيدوسوف إ: 501، 511.
فيدينسكي ن: 542 ، 544، 549.
فيدينســـكي أ: 608، 610، 614، 616، 621.
فيرج د: 795.
فيرستر ن. ب: 617.
فيرفورن م: 550.
فيسكار: 802.
فيشر إ: 550.
فيشر ر: 798.
فيغوتســـكي ل. س: 496، 618، 625– 626، 632، 636، 639، 651– 675،
677، 680، 685، 711، 713، 717– 718، 727، 732– 733، 737، 763– 765، 783، 790، 795، 798.
فيلومافيتسكي أ: 527– 529.
فيليكي ف: 546.
فينكلر ك: 550.
فينغرت ب: 628.
فيورياخ ل: 516.

-ك-

كاتل ر : 781.
كارنيلوف ك. ن: 617، 621– 623، 628 ، 635– 639 ، 651، 680، 687– 688، 713.
كاروبليس ج: 802.
كاستوك غ. س: 733.
كاسيرر إ: 797.
كافاليفسكي أ: 542.
كا فاليفسكي ب: 542، 614.

كافيلين ك: 543.
كالتسوفا ف: 703.
كاليلوفايا و. ف: 663.
كانت ع: 516، 535.
كاول م: 675.
كراسنا غورسكي ن. أ: 746.
كرتشمر إ: 587– 588.
كروتيتسكي ف. أ: 762.
كلابارید إ: 801.
كورازوف إ. ف: 634.
كورساكوف س. س: 608، 616.
كوغان أ. ب: 747.
كونت أ. :608.
كونفوشيوس: 786.
كونيكوفا غ. إ: 668.
كونيه ف : 530.
كوول م: 795.
كويسمان م: 608.
كيرينكو ف. إ. :762.
كيكجينيف غ. خ: 622.
كيلو غ ج: 550.
كنيون و: 550.
كيولر و: 579– 581.

-ل-

لابشين إ. إ: 608.
لابيك ل: 550.
لازاريف ب. ب: 622.
لازورسكي أ: 610، 612– 613، 615، 718.
لا شلي ك: 626.
لافورا : 801.
لا نج ك: 712.
لا نـــج ن: 610– 612، 614، 616– 617، 676.
لوباتين أ. إ: 608.
لوباتين ل. م. : 608، 610، 616.
لوبلينسكايا أ. أ: 677.
لوجباني: 552.
لودفيغ ك: 530، 547– 548، 551.
لوريـــا أ. ر: 496، 651، 654، 667، 711– 718 ، 732، 747– 748 ، 783 ، 789– 790، 796، 798، 802.
لوسكي ب. أ.: 608، 610.
لوك ج: 502.
لوكوف غ: 719– 720.
لامبروزو: 704.
لومونوسوف م. ف: 499– 500، 505.
لياؤديس ن. ي: 751– 752.
ليب ج: 595.
ليتيس ن. س : 696، 762.
ليديل هـ: 550.
ليسغافت ن. ف: 608، 610.
ليفانوف م. ن: 747.
ليفوجكينا إ. أ: 696.
ليفي ل: 680.
ليفيتوف ن. د: 617، 758– 759.
ليفيتيا ر: 654.
ليفي–برول ل: 680– 681.
ليفينا ب. إ: .719.

ليفينا م. أ: 668.
لينتس أ. ك: 626– 627.
لينين ف. إ: 640.
ليونتيـــف أ. ن: 636، 651، 654، 667، 675، 711، 717– 730، 732، 735– 738، 740، 742– 744، 746، 750– 751، 765– 766، 783، 789– 790، 795– 796.

-م-

مـــــاركس ك: 621، 625، 630، 634، 640، 653، 662، 677– 680، 757.
ماركيس م: 802.
ماروزوفا ن. غ: 719.
ماغنوس ب: 550.
مالتوس ت: 526.
مان ن: 798.
ماناكوف ك: 550.
ماندليف د: 542، 545– 546.
ماينغ ل: 802.
مايو أ: 798.
مكارينكو أ. س: 702– 710.
منصور طلعت: 660.
منصور علي: 752.
موخين إ: 527– 529.
مورا خ: 797.
موللر ي: 530.
مياسيشيف ف. م: 617، 634، 677.
ميجنيكوف إ: 542.
مير: 801.
ميرانوفا أ. ن.: 717.
ميرلين ف. س: 677، 758.
ميسمان أ: 795.
ميكاتشي ل: 798.
ميولر س: 665.
مين– تسي: 786.
مينكوفسكي م: 550.
مينور ل. س: 622.
مينين أ. : 639.

-ن-

ناتادزي ر. غ: 697، 700.
نوراكيدزي ر: 700.
نوكوبي م: 800.
نيبيليتسين ف. د: 696–747.
نيجـــــايف أ: 615، 617، 622– 623، 628.
نيكيتينا ن. ف: 677.
نيوتن إ: 504، 533، 554.

-هـ-

هال ك. ل: 550.
هايمان ر: 554– 555.
هربارت ي. ق: 530.
هوتسكامب ك: 795.
هورني ك: 780.
هولتس: 552.
هيبوقريطس: 587.
هيدينغاين: 552.
هيرمان ل: 530.
هيرماين: 801.
هيرينغ إ: 550.

هيغل و: 509، 511، 516، 598.
هيل أ:.550.
هيلدبران- نيلسون م: 795.
هيلمهولتز هـ: 530.
هينر:.801.
هينيكين إ: 652.
هيوم د: 679.

-و-

واتسون ج: 593، 626، 677.

-ي-

ياوفين ي:.790.
يركسون ب:.550.
يوركيفيتش ب: .543.
يونغ ك: 631.

■■■

محتويات الكتاب
(الجزء الثاني)

القسم الخامس: المقدمات الأساسية لظهور علم النفس في روسيا . 495

تمهيد: 497

الفصل الحادي والثلاثون: الفكر السيكولوجي في روسيا القيصرية 501

لومونوسوف 501

راديشيف 502

الديمقراطيون الثوريون 507

غيرتسن 508

بيلينسكي 512

تشيرنيشيفسكي 517

دوبرلوبوف 521

بيساريف 523

الفصل الثاني والثلاثون: الدراسات الفيزيولوجية والطبيعية في روسيا القيصرية 529

سيجينيف 531

الفصل الثالث والثلاثون: بافلوف والنشاط العصبي العالي 547

الفصل الرابع والثلاثون: بختيرف وعلم الانعكاس 591

الفصل الخامس والثلاثون: نظرية فاغنر في علم النفس المقارن 596

الفصل السادس والثلاثون : آراء أوشينسكي التربوية 599

القسم السادس: ظهور علم النفس كعلم مستقل في روسيا والاتحاد السوفيتي . 606

الفصل السابع والثلاثون: علم النفس في روسيا منذ ظهوره كعلم مستقل حتى قيام الثورة الاشتراكية عام 1917 608

الفصل الثامن والثلاثون: علم النفس الروسي بعيد الثورة الاشتراكية 618

الفصل التاسع والثلاثون: علم النفس في روسيا السوفيتية منذ أواسط العقد الثالث حتى بداية العقد الرابع 626

الفصل الأربعون : نهاية الصراع وظهور علم النفس السوفيتي 634

بلونسكي 640

باسوف 642

القسم السابع: نظريات علم النفس في الاتحاد السوفيتي 650
الفصل الحادي والأربعون: نظرية فيغوتسكي التاريخيّة – الثقافية 652
الفصل الثاني والأربعون: نظرية روبنشتين حول وحدة النشاط والوعي 677
الفصل الثالث والأربعون: نظرية تيبلوف في الشخصية 688
الفصل الرابع والأربعون: مدرسة جورجيا أو نظرية الموقف 698
الفصل الخامس والأربعون: الأسس النفسية للتربية في نظرية مكارينكو 703
الفصل السادس والأربعون: تطور النظرية التاريخية الثقافية وظهور مدرسة فيغوتسكي .لوريا .ليونتيف 712
الفصل السابع والأربعون: مبادئ علم النفس السّوفيتي 732
مبدأ الحتمية 732
مبدأ وحدة النشاط والوعي 735
مبدأ التطور في النشاط 740
الفصل الثامن والأربعون: المحاور الرئيسية في الدراسات النفسية السوفيتية .746
الآليات الفيزيولوجية للنشاط النفسي: 747
تشكل العمليات والحالات النفسية وتطورها: .750
تطور الخصائص النفسية للشخصية 757
الفصل التاسع والأربعون: نظرية التشكّل المرحلي للأفعال العقلية والمفاهيم وتطبيقاتها في التعليم 764
القسم الثامن: علم النفس في العقد الأخير من القرن العشرين 777
الفصل الخمسون : علم النفس في الدول المستقلة خلال العقد الأخير من القرن العشرين 779
الفصل الحادي والخمسون: علم النفس في الدول الاشتراكية(سابقاً) والصين وكوبا 783
الفصل الثاني والخمسون: علم النفس في بعض البلدان الغربية خلال العقد الأخير من القرن العشرين 794
علم النفس في أستراليا: 798
علم النفس في إسبانيا: 800
المراجع : 803
أولاً–بالعربية 803
ثانياً– باللغات الأجنبية: 803
أسماء الأعلام 808
محتويات الكتاب 817

■■■