الأصول التربوية النفسية والأخلاق: نموذج النظرية السلوكية الترابطية

أ.د. أحمد محمد الدغشي(*)

(*) أستاذ أصول التربية وفلسفتها- كلية التربية- جامعة صنعاء

2003
١٤٢٤
جامعة الأندلس
العلوم والتقنية
Alandalus University For Science & Technology

(AUST)

ISSN : 2410-1818

الأصول التربوية النفسية والأخلاق: نموذج النظرية السلوكية الترابطية

مدخل :

تتناول الأصول التربوية بطبيعة المجالات التي تتكون منها: الأصول العقدية والفكرية، وتندرج في إطارها الفلسفية، كما تشمل الأصول الاجتماعية والثقافية والنفسية والأخلاقية، وسواها. ويمكن الربط بين الأصول التربوية النفسية والأخلاقية في هذا السياق بحكم العلاقة تلك بين الأصول التربوية -حيث إن الأصول الأخلاقية واحدة من ركائزها - وبين موضوع علم النفس الذي يستهدف الكشف عن واقع السلوك الإنساني بكل أبعاده وجوانبه، بهدف تقويمه وتعديله .

وفي إطار فلسفة التربية الإسلامية لا يمكن عزل السلوك الخلقي عن مقوّمات الشخصية – أيّ شخصية – إذ إنه لما كان علم النفس يتمحور في موضوعه حول السلوك الإنساني، بهدف الوقوف عند مشكلاته، والسعي نحو تشخيصها وتقديم حلول ومعالجات لها؛ فإن الخلق يعدّ أسّ الأسس من زاوية سويّة السلوك من انحرافه.

ومن المحزن أن يستهل الباحث دراسته بتقرير حقيقة أن "علم النفس وجميع العلوم الإنسانية الأخرى التي تدرس في جامعات البلاد الإسلامية، هي علوم غربية، في فلسفتها ووجهتها، أسَّس نظرياتها علماء غربيون غير مسلمين، على أساس نتائج بحوث ودراسات أجريت في مجتمعات غير مسلمة، لها أساليبها الخاصة في الحياة والتفكير، ولها فلسفتها الخاصة في طبيعة الحياة، وفي طبيعة الإنسان، ورسالته في الحياة وغايته منها، ولها معاييرها الخاصة في دور الدِّين في حياة الإنسان" [(١)]. ومؤسف أكثر أن هذه العلوم لم تخضع للتحليل النقدي، للوقوف على مدى اتفاق مفهوماتها ونظرياتها مع المبادئ الإسلامية، وذلك بعد أن استعيرت مقرراتها من الجامعات الغربية، دون أدنى تمحيص، أو تحليل، لما تضمنته من مسلّمات وفروض ومفهومات وقيم، ولعل ذلك يُعزى -في الأغلب - إلى أن كثيراً من أساتذة هذه العلوم ممن درس في الجامعات الغربية،

(١)محمّد عثمان نجاتي، مدخل إلى علم النفس الإسلامي (القاهرة: دار الشروق، ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م، الطبعة الأولى)،٤٩.

ISSN : 2410-1818

أو تتلمذ على علماء غربيين، حيث يجهلون -غالباً - تراثهم الإسلامي، أو على الأقل على غير إلمام جيّد به، ومن ثم فليست لديهم مهارة النقد أو التحليل النقدي لنظريات هذه العلوم، ومسلماتها، وفروضها، على أساس مبادئ الإسلام، لمعرفة مدى اتفاقها أو اختلافها معها. وحتى في حال أدرك بعضهم مخالفة بعض تلك النظريات لمبادئ الإسلام، فإن لديهم عجزاً في تقديم البديل، بسبب جهله بمبادئ الإسلام، وبالتراث العلمي الإسلامي من جهة، وبسبب فراغ المكتبة الإسلامية من دراسات تملأ ذلك الفراغ من جهة أخرى [٢].

وإذا كان ذلك حاصل الوضع العام للعلوم الإنسانية والاجتماعية – وفي مقدّمتها علم النفس العام وعلم النفس التربوي - في مجتمعاتنا العربية والإسلامية؛ فكيف بواقع الحال مع النظرية السلوكية الترابطية التي يعمل هذا البحث على مناقشتها هنا - حيث لا تقيم للجانب الخُلُقي ذلك الاعتبار المفترض، بوصفه – لديها - عصيّاً على الفهم والتنبؤ والتحكم والضبط، وهذا ما يتعارض - عندها - مع المنهج العلمي[٣]، علاوة على تعارضه مع مسلّمة الاضطراد والحسية[٤]، ولذلك تلجأ إلى التجريب على بعض الحيوانات ابتداء، بعيداً عن البُعد الأخلاقي ولوازمه، بيد أن هذا - بالنسبة إلى الباحث هنا - يمثّل مشكلة هذا البحث وجوهره، إذ إن " مفهوم الأخلاق الإسلامية هو علم الخير والشر، والحُسن والقبح، وهو أوسع مفهوماً مما جاءت به الأديان والفلسفات حتى الآن ،حيث إن الأخلاق الإسلامية يدخل في إطارها جميع العلاقات الإنسانية، حتى علاقة الإنسان بغيره من الكائنات الأخرى الحيّة... كما أن المبادئ الأخلاقية التي جاء بها الإسلام، والتي ينظم بها الحياة الأخلاقية تشمل شتى سلوك الإنسان لحياته الخاصة والعامة معاً"[٥]. ومن هنا سيقف الباحث مع تلك المدرسة مناقشاً ومحللاً وجهتها تلك ومدى قربها أو بعدها من الأصول التربوية النفسية الإسلامية في مرتكزها الأخلاقي.

---

(٢)نجاتي، مدخل، ٥٠-٥١.

(٣)محمّد عماد الدّين إسماعيل، المنهج العلمي وتفسير السلوك (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٧٨م، بدون طبعة)،٢٦، ١٨٩.

(٤)إسماعيل، المنهج العلمي، ٤٦،٤٩.

(٥)مقداد يالجن، دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية (الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م، الطبعة الأولى)، ١٥.

ISSN : 2410-1818

مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه :

لما كان هناك اختلاف بين المدارس التربوية النفسية ذاتها حول إمكان ضبط السلوك الإنساني في جانبه المعنوي سواءً العقلي أم الخلقي؛ فإن ذلك يمثّل منطلق البحث الحالي وحقيقة المشكلة التي يبحث فيها.

ولما كانت السلوكية الترابطية تتمحور في أبحاثها حول محاولة إثبات أوجه التقارب بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، عبر عنصري المثير والاستجابة، وما انبثق عنهما من عناصر ثانوية بعد ذلك؛ فإن وجه الإشكال الأخلاقي يبرز بوضوح هنا، حيث يفترض الباحث – ومعه آخرون ولاسيما في إطار اتجاه علم النفس الإنساني – أن ذلك ازدراء أخلاقي بالإنسان وكرامته، وحط من مستواه وقيمته، ولذلك يسعى الباحث ليناقش خلفية ذلك الاعتقاد ومرجعيته الفلسفية والمعرفية، والبعد الأخلاقي في هذه الوجهة، ومبررات السلوكيين القائلين بها، وتوضيح أين تكمن مشكلة وجهتهم تلك. وبذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما العلاقة بين الأصول التربوية النفسية والأخلاق ممثلاً في نموذج المدرسة السلوكية الترابطية ؟

لينبثق عن ذلك السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما الخلفية المعرفية والفلسفية التي انبثقت عنها النظرية السلوكية الترابطية في موقفها السلوكي الأخلاقي ؟

٢) ما البعد الأخلاقي المعاصر للأزمة السلوكية في إطار علاقتها بالمدرسة السلوكية الترابطية.

٣) ما حجج المدرسة السلوكية الترابطية ومبرّراتها في قياس السلوك الإنساني على السلوك الحيواني؟

٤) ما الكيفية التي يمكن بها مواجهة الموقف غير الأخلاقي في فلسفة المدرسة السلوكية الترابطية؟

وتمثل الإجابة عن هذه الأسئلة أهدافاً للبحث.

ISSN : 2410-1818

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية الجوهرية للبحث الحالي في كونه يسعى ليقدّم رؤية تربوية نفسية للسلوك الإنساني نابعة من الفلسفة التربوية الإسلامية في بعدها الأخلاقي، وهو ما قد يتوقع له الباحث أن يسهم في إجلاء بعض من الإشكال الأخلاقي الذي تتبناه المدرسة السلوكية الترابطية، بوصفها فلسفة نابعة من ذات حضارية مغايرة للذات الحضارية المسلمة، حيث شكلّت إفرازاً موضوعياً لبيئتها، وما اعتمل فيها من صراع أيديولوجي فلسفي في حقبة معيّنة بوجه خاص، غير ذي صلة بالضرورة بواقع المجتمع الإسلامي ومشكلاته وتحدياته.

منهج البحث :

سيعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، حيث سيبحث في مدى العلاقة (الارتباط) بين وجهة المدرسة السلوكية في نظرتها إلى الأخلاق وبين الأصول التربوية النفسية المحكومة بالنموذج القياسي المطلق (البردايم) وهو الإسلام حسبما يدركه الباحث، بوصفه متخصّصاً في الفكر التربوي الإسلامي.

محدّدات البحث :

سيلتزم الباحث بالبحث في إطار وجهة المدرسة السلوكية الارتباطية نحو الجانب الأخلاقي دون بقية الجوانب، كما سيقتصر على نظرتها وحدها دون بقية المدارس النفسية، وفي مقدّمتها المدرسة المعرفية (المجالية).

المصطلحات الإجرائية :

لغرض هذه الدراسة فإن الباحث يقصد بالمصطلحات التالية ما هو موضح قرين كل منها:

الأخلاق النفسية: أي منظومة الأخلاق بأوسع معانيها، ذات الصلة بموقف المدرسة السلوكية الترابطية منها، وتشمل كل جانب فيه إعلاء لقيمة الإنسان، روحياً، أو عقلياً، أو وجدانياً، أو سلوكياً، في مقابل معارضة تقليل تلك المدرسة من شأن أيّ من تلك من تلك الجوانب، أو إنكار صلتها بها.

المدرسة السلوكية الترابطية: يعتمد الباحث هنا تعريف المدرسة السلوكية الترابطية للباحثين:(روبرت م. وجورج ف. ستانسيو) الوارد في كتابيهما (العلم في منظوره

ISSN : 2410-1818

الجديد) القائل بأنها " مدرسة في علم النفس مؤسسها جون واتسون، تفسّر السلوك بأنه مجرّد استجابة فسيولوجية لمنبهات بيئية وعمليات بيولوجية. والسلوكية لا تعترف بما يسمى العوامل الوراثية، أو السمات الذهنية أو الإرادة"(٦).

المنهج التجريبي: تطبيق ذلك المنهج المتعارف عليه في العلوم الطبيعية والتطبيقية على مجال الدراسات الاجتماعية والإنسانية - وبالأخص منها التربية - ذات الصلة منها بالتجارب المعملية على بعض الحيوانات، لقياس استجابتها على السلوك الإنساني.

الخلفية المعرفية والفلسفية للسلوكية :

في إطار محاولة البحث الحالي للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث، ذلك المتعلق بالخلفية المعرفية والفلسفية التي انبثقت عنها النظرية السلوكية الترابطية في موقفها السلوكي الأخلاقي؛ بوسع الباحث تفصيل القول المناسب في ذلك بتناوله له في جملة من المحاور، وذلك على النحو التالي:

نظريتان رئيستان: حاول الباحثون في مجال الدراسات النفسية التربوية تفسير ظاهرة حدوث التعلم عند الإنسان فأنتج ذلك اتجاهين رئيسين تبلور أحدهما في ما عرف بالمدرسة السلوكية (الترابطية)، وشكلت كلاً من نظريتي: بافلوف وواطسون وتسمى بـ(النظريات الاشتراطية الكلاسيكية)،

كما شملت نظريات ثورندايك وجاثري وسكنر وهل، وتسمّى بـ(النظريات الاشتراطية الوسيلية). ومهما حدث بين تلك النظريات من اختلاف في طبيعة الارتباطات ذاتها؛ إلا أنها تظل في الإطار السلوكي الارتباطي لتفسير السلوك(٧) كما سيرد تفصيل قدر من ذلك لاحقاً.

أما المدرسة الأخرى فتعرف بالمدرسة المعرفية (المجالية)، التي جاءت رد فعل على النظريات السلوكية (الترابطية) للتعلّم، حيث نادت بأهمية التفكير والإدراك والفهم

(٦) روبرت م. أغروس وجورج ف. ستانسيو، العلم في منظوره الجديد، ترجمة كمال خلايلي، سلسلة عالم المعرفة ، رقم ١٣٤(الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،١٤٠٩هـ- ١٩٨٩م،بدون طبعة)، ١٦٣.

(٧)محمد محمود الخوالدة ورفاقه، مدخل في التربية (صنعاء: وزارة التربية والتعليم،١٤١٥هـ-١٩٩٥م، الطبعة الأولى)،١٦٣. وحول هذه النظريات بتفاصيلها وجوانبها المختلفة انظر: جورج إم غازدا وريموند جي. كورسيني وآخرون، نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجّاج ومراجعة عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٧٠ (الكويت المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، ذو الحجة ١٤٠٣هـ- أكتوبر (تشرين أول) ١٩٨٣م، بدون طبعة) الجزء الأول. وكذا: الجزء الثاني للمحرّرين أنفسهم: رقم ١٠٨، (ربيع الأول ١٤٠٧هـ- ديسمبر(كانون الأول) ١٩٨٦).

ISSN : 2410-1818

والاستبصار والتنظيم في عملية التعلّم؛ إذ يحدث التعلّم – وفق تفسيرها – نتيجة إدراك الكائن الحي للعلاقات المتعدّدة القائمة بين مكوّنات الموقف التعلمي، أي بين الإنسان وما يتفاعل معه من خبرات عن طريق التبصير والإدراك والفهم وعمليات التفكير العليا، وأبرز هذه النظريات الجشتالت ونظرية ليفين وبرونر وأوزوبل وبياجيه وسواهم[٨]. ولكن الباحث سيتناول هنا الأولى (السلوكية الترابطية) التزاماً بأهداف دراسته ومنهجها ومحدّداتها.

تعريف السلوك والسلوكية الترابطية:

يُعرّف محمّد عماد الدين إسماعيل – وهو أحد أبرز السلوكيين العرب - السلوك ابتداء بأنه " ذلك النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي، كنتيجة لعلاقته بظروف بيئة معينة، في محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير في هذه الظروف، حتى يتناسب مع مقتضيات حياته، وحتى يتحقق له البقاء ولجنسه الاستمرار"[٩]. ويعلّق إسماعيل على تعريفه هذا بقوله:" ولذلك فلا مجال للكلام بصدد الظواهر السيكولوجية عن (الشعور الباطني)، أو عن (أغوار النفس)، أو عن (أعماق اللاشعور)، مالم تترجم هذه الألفاظ جميعاً بما يجعلها ظاهرة قابلة للملاحظة أي سلوكاً"[١٠]. وهو بهذا يصرّح – كغيره من السلوكيين – بعدم قيام علاقة نفسية (سيكولوجية) بين السلوك المقصود بالبحث والدراسة وبين الأبعاد الإيمانية والروحية والعقلية ناهيك عن الأخلاقية، حيث يتعذر انطباق ذلك التوصيف الحسّي المادي عليها، مع أنه يمكن القول من الجهة الأخرى بأن آثار الإيمان السلوكية، أو النتاجات العملية لعلاقة العبد بربّه، أو حسن تعامل الفرد مع الخَلْق، من منطلق عقلي؛ يمكن دراسته على نحو ظاهرة من خلال تلك الآثار، لكنها في هذه الحالة لن تصبح سوى ظاهرة مجرّدة لدى السلوكيين، بعيدة عن دوافعها الإيمانية أو الروحية أو العقلية أو الأخلاقية تلك.

ويؤكّد هذا الاستنتاج ما ورد في تعريف النظرية السلوكية في أكثر من مصدر معتبر. وعلى سبيل المثال فيعرّفها قاموس التربية بأنها "إحدى نظريات التعلّم، وتقول إنه

(٨)الخوالدة ورفاقه، مدخل، ١٧٠-١٧١.
(٩)إسماعيل، المنهج العلمي، ١٨٩.
(١٠)إسماعيل، المنهج العلمي، ١٨٩-١٩٠.

ISSN : 2410-1818

من الممكن تفسير سلوك الإنسان كلياً، على أنّه ترابط بين المؤثر والاستجابة، دون الحاجة إلى متغيرات وسيطة، كالعقل أو الفكر أو الوجدان. وكان (ثورانديك) من أوائل الربطيين"[١١]. كما عرف القاموس ذاته نظرية الترابط بأنها تعني "القول بأن التعلم يتم عن طريق ترابط المؤثر بالاستجابة، وهي تقابل نظرية المعرفة" [١٢].

تعتمد السلوكية على عنصري المثير والاستجابة، ومثال ذلك ما نلاحظه على نحو مباشر في مواقف عملية تحدث فيها استجابات معينة تصدر بإزائها، تبعاً لتكرار ظروف معينة، مما يعني استنتاجنا -بحسب بعض السلوكيين - علاقة ثابتة نسبياً بين الظروف السببية، وبين ذلك التكرار في صدور الاستجابة، ومثال ذلك إثارة حاجة الطعام، فنتجه نحو مطعم معيّن –مثلاً -، أو الحاجة إلى النوم فنتجه نحو السرير، أو الحاجة إلى المشي كذلك [١٣] لكن باحثين آخرين يرون أن تلك الاستجابة لذلك المثير لا تعدو نظرة نفسية قديمة ركز عليها علم النفس السلوكي القديم (أي خلال القرون ١٧ -١٩ الميلادية)، ثم تم تجاوزها في علم النفس الحديث، حيث كان يركز ذلك الاتجاه على دافعية القوى المادية في الإنسان، تلك التي كانت تتخذ شكل غرائز وانفعالات، فتمثل مصدر جميع سلوك الفرد، في حين إن العقل لا يملك زمام المبادرة لدى الإنسان، بوصفه نتاجاً ثانوياً للعادة. مما قاد علماء النفس في النظرة القديمة تلك إلى تقرير أن الغرائز والانفعالات هي التي تقود الإنسان، وإن اختلفوا بعد ذلك في تحديد الغريزة الأساسية، فيذهب (هوبز: ١٥٨٨ -١٦٧٩م) إلى أنها الخوف من الموت، على حين يراها مالثوس١٧٦٦: -١٨٣٤م) غريزة الجوع، أما (فرويد:١٨٥٦ -١٩٣٩م) فيذهب إلى أنها غريزة الجنس[١٤].

إن تركيز السلوكية على عامل المثير من طرف والاستجابة من الطرف الآخر[١٥] على نحو مادي حاد، جعل تركيزها المشار إليه ينصب على المثيرات والاستجابات

(١١) محمّد علي الخولي، قاموس التربية (بيروت: دار العلم للملايين،١٩٨٥م، الطبعة الثانية)، ٨٥.

(١٢)الخولي، قاموس التربية، ٨٥.

(١٣) إسماعيل، المنهج العلمي، ٢٣٠.

(١٤) أغروس ورفيقه، العلم، ٧٩.

(١٥) راجع تفاصيل النظرية في: فريد س. كيلر، التعلّم: نظرية التدعيم، ترجمة محمّد عماد الدين إسماعيل(القاهرة :مكتبة النهضة المصرية، بدون تاريخ، بدون طبعة)،٥-١٠٠، و ستيوارت هـ. هولس وهولر إجث وجيمس ديز، سيكولوجية التعلّم، ترجمة فؤاد أبو حطب وآمال صادق، مراجعة عبد العزيز القوصي (نيويورك، دار ماكرو هيل للنشر، ١٩٨٣م، الطبعة العربية).

ISSN : 2410-1818

المادية المباشرة، بعيداً عن المشاعر الإنسانية أو الداخلية للأفراد[١٦]، حيث لا يؤمن السلوكيون إلا بالسلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة، أما مفهومات اللاشعور والذات والأنا فليس لها معنى عندهم[١٧]. ويصبح التفكير سلوكاً فقط حين يتم اعتبار السلوك استجابة ما، أورد فعل لفعل، ولذلك يمكن – والحالة هذه – وصف ما يحدث بأنه سلوك تفكير. ولكن السلوك يختلف – مرة أخرى – من حال كونه (سلوكاً ظاهرياً) أي السلوك الذي يظهر لدى الفرد، ويمكن ملاحظته، إلى كونه (سلوكاً داخلياً) أي السلوك الذي يمكن أن يستدل عليه من آثاره [١٨].

ويلخص مؤسس السلوكية (جون واطسن: ١٨٧٨ -١٩٥٨م)، ذلك كلّه حين يصرّح أنه ليس من مهام عالم النفس استخدام ألفاظ الشعور، والحالات العقلية، والذهن، والإرادة، والتصوّر، والإحساس، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، ونحو ذلك من العمليات العقلية والنفسية غير القابلة للملاحظة والإخضاع للبحث التجريبي، ورأى أن يستبدلها بألفاظ المثير والاستجابة، وتكوين العادة وتكاملها، ونحو ذلك مقتصراً على دراسة السلوك المجرّد[١٩].

ويعد(سكنر) أعظم الشخصيات التي أسهمت في تطوير النظرية السلوكية وأثرّ – من ثمّ– في التطبيقات التربوية لها[٢٠]، فأحدث ثورة فيها. ومن أهم ما دعا إليه: المنهج التجريبي[٢١]. وكان قد تحدّى في ١٩٨٤م في مقالة له بعنوان (مخازي التربية الأمريكية) The Shame of American Education ألقاها في رابطة السيكولوجيين الأمريكيين ليظهر سؤاله الهام: مَنْ يخبرني من المعرفيين ما الذي

(١٦) عبد الرحمن صالح عبد الله، مفهوم التربية في ضوء الإسلام (ضمن كتاب دراسات في الفكر التربوي الإسلامي)، (بيروت: مؤسسة الرسالة، وعمّان: دار البشير، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م، الطبعة الأولى)، ١٦٧/٢.

(١٧) أحمد عبد المجيد الصمادي ورفاقه، مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي(صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م، الطبعة الأولى)،٦٩.

(١٨) يوسف قطامي، تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه (عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع، ١٤١١٠هـ-١٩٩٠م، الطبعة الأولى)، ١٦٦.

(١٩) روبرت ودورت، مدارس علم النفس المعاصرة، ١٠٣-١٠٤ (انظر: محمّد عثمان نجاتي، مدخل إلى علم النفس الإسلامي (القاهرة: دار الشروق، ص ١٤٢٢هـ- ٢٠٠١م، الطبعة الأولى)، ٧١.

(٢٠) انظر في هذه الآثار: محمّد سيف الدين فهمي، النظرية التربوية وأصولها التربوية والنفسية (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ، بدون طبعة)،١٣٧-١٤٠، وجودت سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسي الفعّال (عمّان: دار عمّار، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م، الطبعة الثانية)،٢١٨-٢٣١.

(٢١) فهمي، النظرية التربوية ، ١٣٣.

ISSN : 2410-1818

يحدث في الدماغ، عندما ننتبه، أو عندما ندرك، أو عندما نفكر...؟ وكان السؤال الرئيس: هل يمكن وصف ما يحدث في الدماغ؟ ومثل هذا السؤال كان قد ظهر من قبل على لسان (بافلوف) عن الفعل المنعكس الشرطي، كما أسهم (ثورندايك) كذلك في النظرية الترابطية لتفسير سلوك الإنسان بأنه مجموعة من الترابطات التي تم الاحتفاظ بها بين مثيرات واستجابات محدّدة(٢٢).

وتجدر الإشارة إلى أن السلوكية نشأت عام ١٩١٢م، على يد جون واطسن، وصارت المدرسة الأكثر تأثيراً وإثارة للجدل معاً، من بين جميع المدارس السيكولوجية في أمريكا(٢٣) (بلد المنشأ) .

أمّا انعكاسات السلوكية المباشرة على فلسفة التربية وعمليات التعلم فقد تجلت في جوانب مختلفة أبرزها في هذا السياق تأكيد السلوكيين على أن الطبيعة الإنسانية (محايدة)، أي أنه لا يمكن وصفها بـ(الخيرية)، كما لا يمكن وصفها –في الوقت ذاته - بـ(الشرانية)، إذ الخير والشر - عندها - ليسا بأكثر من استجابات يتعلمها الإنسان في بيئته، ولذلك قال (واطسون) مؤسس السلوكية مقولته الشهيرة - وقد سبقت -:" اعطني الطفل منذ ولادته حتى السن الخامسة، وأنا أعطيك الرجل الذي تريده عالماً كان، أو طبيباً، أو راهباً، أو مجرماً". وحديثاً قال أحد أساطين السلوكيين –وفقاً لمالك بدري - :" إن الدين والأخلاق ماهي إلا استجابات شرطية يتعلمها الناس بوسائل الثواب والعقاب في المجتمع. فكأنهم بذلك ينطلقون من فكر الفيلسوف لوك، صاحب نظرية الصفحة البيضاء". أمّا وجهة النظر التي يعتقد مالك أنها تمثل وجهة الإسلام التربوية فيعدّ الإنسان خيّراً بفطرته، ليشمل ذلك الجوانب

(٢٢) يوسف قطامي، تفكير الأطفال،١٦٥.

(٢٣) Marx Hillix , المسائل الثقافية العامة، ص١٦٥ (انظر: قاسم حسين صالح، نظريات معاصرة في علم النفس(صنعاء: مكتبة الجيل الجديد ودار النشر للجامعات، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، الطبعة الأولى)، ١٥٢.

ISSN : 2410-1818

الإيمانية والروحية والخلقية [٢٤]، والباحث الحالي لا يخرج عن وجهة النظر تلك، وقد اثبت ذلك في بعض دراساته، بعد نقاش مستفيض[٢٥].

ولا مناص من الإشارة هنا إلى أنه مالم تكن ثمة برهنة فعلية على سلامة أيّ من نظريات التعلّم - وفي مقدّمتها السلوكية - فلا مجال للتسليم بها، إلا بقدر ماتؤكّده مواقف التعلّم الحقيقة، حيث تمثّل المعيار الأساس في الحكم على صحة تلك التجارب أو بطلانها، خاصة مع تذكّر أن بعض تلك النظريات تمت بشكل مغاير تماماً للظروف التي يتم فيها تخطيط المواقف التعلمية التعليمية وتنفيذها في تفاعلها مع الإنسان، حيث اعتمدت التجارب على الحيوان أساساً في أبحاثها ومن ثم نتائجها[٢٦].

سمات السلوكية :

يمكن إيجاز أبرز سمات المدرسة السلوكية الترابطية في الجوانب التالية [٢٧]:

١) الطرفية (المحيطية)، وتعني التركيز على الأحداث الطرفية مثل الإحساسات الأولية، والاستجابات ألأولية، أو الأفعال المنعكسة، باعتبارها الانعكاسات الأولية للتعلّم.

٢) الاختزالية، أي أن سلوك المتعلّم يتكون من خلال سلسلة من الترابطات المتزايدة في التعقيد، ففكرة مركبة مثل شجرة، تتكون من أفكار أقل تركيباً هي الفروع والأوراق. وهذه تتكون من أفكار الخشب والليف. وهي تتكون بذورها من أخشاب اللون الأخضر و الرمادي، ورائحة الخشب وغيرها. أي أنه يمكن اختزال فكرة الشجرة إلى عدد من الأفكار والإحساسات المتتابعة في درجة بساطتها. وبتعبير (ترابطي) فإن السلوك من أي نوع يمكن فهمه، بتحليله إلى تفاصيل أدق فأدق، وحدوده هي ما يضعه المرء من افتراضات، حول الوحدة الأساسية، للتحليل في العملية الترابطية.

---

(٢٤)مالك بدري، علم النفس الحديث من منظور إسلامي (ضمن أعمال مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم في ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، تحرير: الطيب زين العابدين (هيرندن- فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م، الطبعة الأولى)،٣/٣٧٥.

(٢٥) أحمد محمّد الدغشي، الأساس الفطري في التربية الإسلامية (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م، الطبعة الأولى)، ١١١-١٧٧.

(٢٦) جودت سعادة ورفيقه، المنهج المدرسي، ٢٤٦-٢٤٧.

(٢٧) هولس ورفاقه، سيكولوجية التعلم، ١٧-١٩.

ISSN : 2410-1818

٣) الوصلية والاقتران، المقصود الترابط بطريقة ميكانيكية عن طريق الوصل الاقتراني، أو الجمع بين أزواج من الإحساسات والأفكار وغيرها، من مكونات السلوك، ويحدث الاقتران في الزمان (أي حينما توجد علاقة زمانية وثيقة بين الأشياء التي يتم ترابطها أو تداعيها) كما قد يحدث في المكان (أي أن الأشياء التي يتم ترابطها تكن متجاورة بالمعنى الحرفي للكلمة).

٤) التجريبية أو الإمبريقية أي أنه يدرس الظاهرة وفق التحليل الموضوعي التجريبي.

المرجعية الفلسفية للسلوكية :

تمثل ثقافة المجتمع وقيمه وفلسفته في الحياة ونظرته إلى الإنسان ورسالته في الحياة وغايته منها، وطبيعة الكون وغايته مؤثراً ليس في توجيه الدراسات النفسية إلى اختيار موضوعات البحث فحسب، بل في تفسيره لنتائجها كذلك. وفي هذا السياق يقول (ألكسيس كاريل) الحاصل على جائزة نوبل عام ١٩١٢م لأبحاثه الطبية الموصوفة بـ(الفذة)، وذلك في كتابه الشهير (الإنسان ذلك المجهول):" وكل آرائنا عنه (أي الإنسان) مشربة بالفلسفة العقلية، وهذه الآراء جميعاً تنهض على فيض من المعلومات غير الدقيقة، بحيث يراودنا إغراء عظيم، لنختار من بينها ما يرضينا ويسرنا فقط، ومن ثم فإن فكرتنا عن الإنسان تختلف تبعاً لإحساساتنا ومعتقداتنا"[٢٨].

ولا يخرج عن هذا السياق تفسير علماء النفس السلوكيين للظواهر النفسية والسلوكية تفسيراً مادياً خالصاً، حتى جعلوا من دراسة السلوك الحيواني مدخلاً لفهم سلوك الإنسان، متجاهلين ميزة الإنسان على الحيوان، من الناحية الروحية المؤثرة تأثيراً كبيراً على جوانب كثيرة من شخصيته وسلوكه، ومن ثم يصبح من غير المنطقي، تفسير السلوك الإنساني على أساس المبادئ المادية التي يفسّر بها سلوك الحيوان[٢٩]. وثمّة منزع إلى التسطيح أقرب أحياناً، وذلك حين ينزلق بعض المعجبين باتجاه هذه المدرسة أو تلك، أو غير المحققين لما وراء الظواهر الإنسانية والاجتماعية، فيسارعوا إلى القول – على سبيل المثال - بأن السلوكية مدرسة حرّة مستقلة غير متأثرة باتجاه فلسفي أو مرجعية أيديولوجية أو أخلاقية معيّنة، وإنما قادتها تجاربها إلى

(٢٨) ألكسيس كاريل، الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق أسعد فريد (بيروت: مكتبة المعارف، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م، الطبعة الرابعة)، ١٧.
(٢٩) نجاتي، مدخل، ٥٠.

ISSN : 2410-1818

منهجها الخاص في التركيز على عنصري المصير والاستجابة، وما انبثق عنهما، من غير أي تأثير فلسفي أو أيديولوجي أو أخلاقي خارجي، مع أن بعض الشواهد تدل على أن السلوكية لا تخرج عن كونها إفرازاً شبه مباشر لفلسفات ونظريات وأفكار مادية، وإن تدثرت برداء العلمية والبحث التجريبي المجرّد .

ولعله غاب عن أمثال هؤلاء المقلّدين أن نتائج تلك التجارب المعملية مثّلت بؤر جدل وتباين في الشرق الشيوعي (سابقاً) بحيث تتناقض تماماً مع تلك التي خرج بها نظراؤهم من علماء الغرب الرأسمالي، بل حتى في إطار علم النفس الغربي تجد النزاع الأكاديمي، والحرب المستعرة بين أصحاب الاتجاهات النفسية المختلفة، حيث يفسّر كل منهم نتائج الدراسات التجريبية بناء على أساس فكره النظري، ومن أمثلة ذلك الخلاف الحاد بين التحليليين وبين السلوكيين إزاء نتائج العلاج النفسي التجريبية وضعت فيها كتب ودراسات كثيرة، كما أقيمت حولها ندوات ومؤتمرات عدّة[٣٠].

إن دعوى أنه لابد من ضبط السلوك الإنساني والتحكم فيه وضبطه وتفسيره والتنبؤ به كأيّ ظاهرة عادية بسيطة دفع بالسلوكية إلى إلغاء كل القوى الروحية والأخلاقية والغيبية المحركة لسلوكه مثل الضمير، والأنا الأعلى، والنفس، وحرية الإرادة، ودور التفكير في حل المشكلات، والوجدان، حيث غدا التعلم مسألة ميكانيكية ضيقة، قوامها العلاقة بين مثير واستجابة، ويمكن ربطها بنوع المكافأة أو التعزيز، وبذلك تحولت السلوكية إلى فلسفة مادية بعد أن أفرغت الإنسان من القوى الباطنية الموجودة في نفسه، وأخضعته إلى قوى خارجية حسية ومادية، بيد أن ذلك لم يستطع أن يغير من حقيقة أن الإنسان كائن آخر غير الحيوانات المادية المحكومة بميكانزمية غريزية، وأن سلوكه لا يخضع للقوى المادية الخارجية، بل يتأثر بالحالة الداخلية للإنسان، وما فيها من إمكانات نفسية وعقلية وقيمية. ولا شك أن الاعتقاد الشامل في تفسير السلوك الإنساني سيصدم بالرؤية العقدية والأخلاقية لهذه الرؤية، خاصة حين نتذكر أن أهم مبادئ النظريات السلوكية استخدام التعزيز لتدعيم السلوك وتنويع تلك المعزّزات، غلى جانب أساليب التغذية الراجعة، والانطفاء،

(٣٠) بدري، علم النفس الحديث، ٣٧٦/٣.

ISSN : 2410-1818

والتعليم المبرمج، ونحو ذلك[٣١].ومن البيّن أن جميع تلك المبادئ لدى السلوكية مادية بامتياز، حيث لا صلة لأي من أساليب التعزيز الإيمانية أو الروحية أو الأخلاقية أو نحوها بها. ولعل ذلك هو ما دعا أحد خبراء التربية الأمريكان وهو (آرثر كومز) ليصف مبدأ التعزيز المتمثل في الدرجات المدرسية - على سبيل المثال - بأنه واحد من خرافات التربية الأمريكية، سواء على مستوى المدارس أم الجامعات، مستشهداً بأن الطلبة الذين تحفزهم الدرجات المدرسية، أو التقديرات الجامعية هم أولئك الذين يستطيعون الحصول على درجات عالية، أمّا عموم الطلبة فلا يعبؤون كثيراً بذلك، وهو ما جعله يستنتج أن ذلك ليس بأكثر من صورة من صور (الدافعية الصناعية) وليس الطبيعية [٣٢].

ويؤكّد (مالك بدري) أحد أبرز روّاد مدرسة أسلمة علم النفس أنّه إن تم التسليم بنزاهة بعض التجارب التي يتم إجراؤها عبر ما يُعرف بمدرسة التحليل النفسي وبعض نظريات الشخصية - ومنها السلوكية - على بعض الحيوانات – على سبيل المثال - فليس بالضرورة أن تكون صحيحة؛ إذ توجد مدارس وفروع واتجاهات لا تقوم إلا على ما يسمّى بالأفكار والنظريات الأمريكية، فهي في جملتها أقرب إلى الفلسفة، منها إلى العلم التجريبي، بل إن كثيراً من فرضياتها تستعصي على التحقق من صحتها، بوساطة الطريقة العلمية، لأنها لا تخضع للمشاهدة عن طريق الحواس، وهذا يخرجها عن الإطار العلمي، على حين ينادي بعض أساتذة علم النفس العرب بتبني مثل هذه النظريات بقوة، وينادون في الوقت ذاته بضرورة الفصل بين الإسلام وعلم النفس، بحجة أن الإسلام لا يخضع للمنهج التجريبي[٣٣].

والواقع أن الذاتية في الأعمال المادية الغربية بصورة عامة تمتاز بتحيزات صارخة فجّة عنوانها الغالب النظرية الداروينية (نسبة إلى تشالرز داروين صاحب كتاب أصل الأنواع ١٨٠٩ -١٨٨٢م) والنيتشوية (نسبة إلى الأديب والفيلسوف الألماني نيتشه ١٨٤٤ -١٩٠٠م). و"يفصح التقدم عن وجهه المادي من خلال مجموعة من القيم

(٣١)الخوالدة ورفاقه، مدخل، ١٦٦-١٦٨.

(٣٢)آرثر كومز، خرافات في التربية، ترجمة عبد المجيد شيحة، مراجعة سعيد إسماعيل علي(القاهرة: عالم الكتب، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م، الطبعة الأولى)،١١٢-١١٣.

(٣٣)بدري، علم النفس الحديث، ٣٤٩/٣.

ISSN : 2410-1818

الحاكمة الكبرى والنهائية لحياة الإنسان العلماني، مثل (الصراع من أجل البقاء)، و(البقاء للأصلح وللأقوى)، و(الإنسان ذئب لأخيه الإنسان)، والهجوم على أخلاق الضعفاء، وتمجيد الإنسان الأقوى (السوبرمان)" [٣٤]، كما أن الأعمال المادية الغربية لم تبلغ قمتها إلا من خلال أعمال داروين ونيتشه، تلك التي تعني "أن عالم الإنسان هو ذاته عالم الطبيعة/ المادة، وأن القيم المادية البيولوجية الصراعية تحكم كلاً من عالم الطبيعة، والغابة، وعالم الإنسان، والحضارة، وأن آلية التطور الوحيدة هي الصراع الدائم والشرس حتى الموت، وأن المرجعية الوحيدة لكل من الطبيعة والإنسان هي القوة، فهي تشكل الإطار المعرفي والأخلاقي" [٣٥].

ويعترف (هانز ايزنك) الذي يعدّ أشهر نفساني في بريطانيا – وفقاً لمالك بدري - بأن الأصول التاريخية للسلوكية التجريبية مرتبط بفلاسفة القرن الثامن عشر الماديين الرافضين مفهوم الروح في الإنسان، أولئك الذين وضعوا له تصوراً ميكانيكياً يعتمد على الناحية الجسمية فقط. ثم استنتج (إيزنك) بعد ذلك أنه كان ثمة ميتافيزيقا للسلوكية الحديثة؛ إذ ليست بأكثر من قناع لمعتقد فلسفي قديم هو المادية البحتة[٣٦].

ويمكن إيجاز البعد الفلسفي للسلوكية من خلال الوقوف على أبرز ثلاث مدارس كانت تقف خلف ظهور المدرسة السلوكية، وهي الداروينية، والغرائزية، والفرويدية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: الداروينية:

يقر بعض أنصار السلوكية أمثال (هولس) و(إجث) و(ديز) أن مفهوم المعرفة المقارنة (يقصدون المقارنة بين سلوك الإنسان والحيوان بوجه خاص) بدأ مع (تشارلز داروين) ومعاصريه، لاسيما مع ما اشتهر عن (دارون) في كتابه (أصل الأنواع) ومع إقرارهم أن جيوب الخلاف حول هذه الأفكار لا يزال مستمراً؛ إلا أن تفكير (دارون) حول النمو (المورفولوجي) في الحيوانات قد تغلغل في كل جوانب الثقافة الغربية[٣٧]. ويتابع بعض

(٣٤)عبد الوهاب المسيري، إشكالية التحيّز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد (المقدّمة)، تحرير: عبد الوهاب المسيري(هيرندن- فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م، الطبعة الثالثة)، ١/٨٠-٨١.

(٣٥)عبد الوهاب المسيري، إشكالية التحيّز، ١/٨٠-٨١.

(٣٦) بدري، علم النفس الحديث، ٣/٣٧٣.

(٣٧)هولس ورفاقه، سيكولوجية التعلّم، ٣٣٣.

ISSN : 2410-1818

كبار علماء أساتذة علم النفس العرب أمثال محمد عثمان نجاتي أنه كان لنظرية تشالرز دارون في أصل الأنواع تأثير كبير على علم النفس من زاوية أن الإنسان حيوان متطوّر، مما دفع بعض علماء النفس لدراسة سيكولوجية الحيوان؛ اعتقاداً منهم بأن مثل هذه الدراسات ستساعدهم على فهم سيكولوجية الإنسان، حيث يخضع لكثير من التغيرات التي تعقّد سلوكه "[٣٨]. كما يؤكّد بعض الباحثين النفسيين أن علماء السلوكية لا بد أن يكونوا قد تأثروا في حقبة ما بالنظرية الداروينية في التطوّر، حيث افترضوا أن الإنسان ليس بأكثر من صيغة متطورة من الحيوان، فذهبوا إلى المبادئ ذاتها التي يستخدمونها في تفسير سلوك الحيوان"[٣٩].

لقد حاول دارون بكل ما أوتي من إمكانات أن يدحض مسلّمة الفصل التام بين الإنسان والحيوان، ولهذا فقد سعى لجعل الإنسان مرتبطاً بالحيوان، في سلّم تطوري متصل، وضع الإنسان على قمته"[٤٠].

لقد أنتجت السلوكية مفهوم التكيّف وهو ليس بأكثر من التأثر المباشر بنظرية دارون. وقد عرّف واحد من أبرز رواد المدرسة السلوكية وهو (هل) السلوك بأنه عملية تكيّف بين الكائن الحي والبيئة المحيطة، وذلك في نظرية التعزيز عنده، حيث ترى أن التعلم عند الإنسان والحيوان يتمثل في اكتساب عادات آلية تساعد الفرد على التكيف مع البيئة، فتتكون تلك العادات من الارتباط غالباً بين التكرار بين الارتباط الشرطي وبين المثيرات والاستجابات العديدة المقترنة بالتعزيز، حيث يصبح التعزيز شرطاً مهماً لحدوث التعلّم"[٤١]. وقد أدّى ذلك إلى فشو هذا المفهوم بحرفيته أحيانا لدى كثير من التربويين، وفي مقدّمتهم التربويون العرب، حتى غدا من أشهر تعريفات التربية، والغريب أن يعدّه أو يشايع القول بأن تعريف التربية بمعنى التكيّف أحدث

(٣٨)نجاتي، مدخل، ٧٠.

(٣٩)محمّد رفقي عيسى، الدافعية: دراسة نقدية ونموذج مقترح (ضمن أعمال مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم في ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، تحرير: الطيب زين العابدين(هيرندن- فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م، الطبعة الأولى)، ٢٨٨/٣.

(٤٠) فهمي، النظرية التربوية، ١٢٥.

(٤١) سعادة ورفيقه، المنهج المدرسي، ٢٢٦.

ISSN : 2410-1818

تعريف للتربية باحث تربوي بمستوى الدكتور إبراهيم ناصر أستاذ أصول التربية في الجامعة الأردنية [٤٢].

ثانياً: الغرائزية

وكما تأثرت السلوكية بنظرية دارون فقد تأثرت بنظرية الغرائز لوليم ماكدوجال (١٨٧١ - ١٩٢٨م) أو ما يطلق عليها بعض الباحثين التربويين بـ(الحتمية البيولوجية)، وذلك في كتابه (مقدّمة في علم النفس الاجتماعي)، حيث كتبه في ١٩٠٧م، ومن ثم فهو يعدّ من أمهات الكتب في علم النفس، بما مثل بداية لظهور علم النفس الاجتماعي، كفرع من فروع علم النفس[٤٣]، لكن ماكدوجال تأثر هو الآخر بنظرية دارون، وزاد عليها ما أطلق عليه (نظرية الغرائز)، التي تقوم على أساس القوى الفطرية غير المكتسبة (الغرائز)، تلك التي تتحكم في الإنسان وتدفعه نحو سلوك معيّن. كما يرى فيها أن الإنسان مزود بعدد من الغرائز التي يشترك فيها مع الحيوان، مثل المحافظة على النفس، والرغبة في الجنس، والحب للذرية، والرغبة المشتركة بين صغار الحيوان والإنسان، كمص اللبن من ثدي الأم وغيرها"[٤٤].

ويبدو تأثر السلوكية بنظرية الغرائز جليّاً من خلال تركيز الأولى على ما تصفه بالمثير الذي يعده (ماكدوجال) المحرك الأول للسلوك، حيث الغريزة لديه عبارة عن استعداد فطري نفسي يحمل الكائن الحي على الانتباه إلى مثير معيّن، يدركه إدراكاً حسّياً، ويشعر بانفعال خاص عند إدراكه، ومن ثم يسلك سلوكاً معيناً تجاهه"[٤٥]. ورغم كل ما قيل عن قدم هذه النظرية (الغرائز)، واستبعادها من نظريات علم النفس الحديثة اليوم إلا أنها لا تزال حاضرة على نحو ما، حتى إننا لنجد باحثاً مثل (البورت) لم يلغ أصل الدوافع الكائن في مفهوم الغريزة "[٤٦]. أما عبد العزيز القوصي فيرى أن محاولة العلماء استبدال كلمة (دوافع فطرية) مكان كلمة

(٤٢)إبراهيم ناصر، أسس التربية (عمّان: دار عمّار، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م، الطبعة الثالثة)، ١٧. وانظر كذلك: إبراهيم ناصر، مقدّمة في التربية (١٤١٧هـ-١٩٩٦م، الطبعة الثامنة)،٩.

(٤٣) فهمي، النظرية التربوية، ١٠٩.

(٤٤) نفسه ١٠٩-١١٠.

(٤٥)عيسى، الدافعية، ٢٨٥/٣.

(٤٦) نفسه ٢٨٥/٣.

ISSN : 2410-1818

(الغرائز) لا يعدو أن يكون اختلافاً مع (ماكدوجال) في تحديد مظاهر هذه الغرائز، والعلاقة العضوية بها، ولذلك فإنهم قد وقعوا في خطأ إقرار أن علم الحياة، مبني على الحياة البدنية وحدها، وإغفال الجوانب النفسية، وبذلك فإنهم يكرّرون أخطاء السلوكيين، بما يعني أن بعض العلماء لا يمتلك تبريراً مقنعاً لهذا الأمر"(٤٧).

لقد بلغ التجاهل الأخلاقي للفروق بين الإنسان والحيوان ببعض علماء السلوكية درجة أن جعلوا المفهوم الرئيس لتفسير السلوك الحيواني يكمن في اعتبارات القوى الداخلية المتمثلة في الغرائز، لقناعتهم بأن هذه القوى الداخلية يمكن الاعتماد عليها في تفسير السلوك الإنساني، إذ هي تستهدف أساساً بقاء الفرد والنوع(٤٨)، كما حاولت السلوكية إزالة العوامل التي تصفها بـ(غير العلمية) بين سلوك الحيوان، باعتباره صادراً عن غريزة، وسلوك الإنسان، بحسبانه صادراً عن عقل، مما جعل الفروق بين السلوك الحيواني وسلوك الإنسان في الدرجة أكثر مما هي في النوع(٤٩). وإذا تذكّرنا ما سبق أن أورده الباحث الحالي في تعريف النظرية عن قاموس التربية من كونها تقابل نظرية المعرفة؛ فإن ذلك يشي بأن السلوكية الترابطية لا تقيم للمعرفة اعتباراً من حيث طبيعتها أو مصدريتها أو إمكان الحصول عليها - وتلك هي المباحث الجوهرية لنظرية المعرفة - أي أنها تعترف ضمناً بأنها بالغرائزية ألصق.

ثالثاً: الفرويدية:

تتساءل السلوكية لماذا ينبغي للعلم أن يعترف بالعقل أصلاً، إذا لم يكن قط مصدراً لأي تفسير علمي؟ وبناء على ذلك تقرّ السلوكية أن جسم الإنسان هو الحقيقة الإنسانية الوحيدة، وأن من الواجب أن يستبعد العقل من مجال العلوم، وهذا ما حدا ببعض الباحثين الغربيين ليستنتج أن السلوكية بهذا المعنى أكثر إيغالاً في المادية من علم النفس الفرويدي، ذلك أن التحوّل من مذهب (فرويد: ١٨٥٦ -١٩٣٩م) إلى المذهب السلوكي يعدّ تقدماً في أفول نجم العقل(٥٠). وإذا ما علمنا بأن (سيجموند فرويد) أحد أكبر المؤيدين لنظرية التطور الداروينية؛ فسيتجلى التقاء الفرويدية مع

(٤٧)نفسه ٢٨٨/٣

(٤٨)نفسه ٢٨٨/٣.

(٤٩)فهمي، النظرية التربوية، ١٢٥.

(٥٠)أغروس ورفيقه، العلم، ٦٣.

ISSN : 2410-1818

السلوكية، في اعتقاد كليهما عضوية العلاقة بين الإنسان والحيوان، حيث ذهبت نظرية التحليل النفسي لفرويد إلى أن الإنسان ليس بأكثر من حيوان، وأن سلوكه مدفوع بغريزتين أساسيتين هما: الجنس والعدوان، وأن الآداب والفنون نوع من التحويل، أو الإعلاء لهذه الغرائز الحيوانية، تحت ضغط المجتمع والمؤثرات التربوية والتعليمية[٥١] وتلك هي السلوكية بعينها. و(فرويد) بذلك لا يختلف كذلك عن اتجاه رائد فلسفة الشر الفيلسوف الإنجليزي توماس هوبز (١٥٨٨ -١٦٧٩م)، تلك التي تؤمن بنظرية الشر المتأصل في فطرة الإنسان، إذ هو عندها ليس بأكثر من ذئب في صورة آدمي، وما القانون، والأخلاق، والآداب ، والفنون سوى محاولات يائسة، تسعى للحد من توحش الإنسان وبر بريته؛ لذا فهي تنادي بحرب الجميع ضد الجميع (Bllum omnium contra omes) [٥٢].

البعد الأخلاقي للأزمة السلوكية :

للإجابة على السؤال الثاني المتعلّق بالبعد الأخلاقي للأزمة السلوكية المعاصرة، وعلاقته بالمدرسة السلوكية الترابطية فليس من المجازفة الحكم على التعليم المعاصر في إطار سيادة الغرب المعرفية بأنه يعيش أزمة قيم حادة، رغم ما في ذلك من تعارض واضح مع فطرة الإنسان الشاهدة بأنه (مخلوق أخلاقي)، لكن للباحث أن يذهب بخياله حيث يشاء حين يأتي أحد أبرز رواد السلوكية كـ(سكنر) ليصرّح أن "كلمة (حيوان) اصطلاح ازدرائي) ولكنها كذلك؛ لأن (الإنسان) قد أضفي عليه تشريف لاداعي له. مستشهداً بمقولة (كراتش): "إنه في حين أن وجهة النظر التقليدية تدعم صيحة الإعجاب عند (هاملت) "ما أشبه الإنسان باللّه"؛ فإن بافلوف العالم السلوكي يؤكّد أن الإنسان "كبير الشبه بالكلب"، ولكن ذلك كان خطوة إلى الأمام. إن الإله عبارة عن نموذج أصلي للخيال قصد به التفسير وللعقل الذي ينسج به المعجزات،

(٥١)نجاتي، مدخل، ٧٤.

(٥٢) يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة (بيروت: دار العلم، بدون تاريخ، بدون طبعة)، ٥٥.

ISSN : 2410-1818

وكذلك لما هو ميتافيزيقي (ما هو وراء الغيب). ورغم أن الإنسان أكثر بكثير من الكلب، ولكنه مثل الكلب يقع في مجال التحليل العلمي"[٥٣].

إذا بحثنا عن سرّ ذلك الإسفاف في احتقار الإنسان وتحقيره؛ فسنلقاه في السعي نحو فرض سيادة المنهج التجريبي وطغيانه على المعارف الإنسانية، وما تبع ذلك من دعوى تزعم أن الاشتغال بالمنهج العلمي يتطلب موضوعية لا تسمح بالأحكام الأخلاقية في مجال الواجب الشخصي والأهداف العامة، وذلك ما دعا إلى ضجة اليوم من أجل تعليم أخلاقي؛ إذ إن التعليم لا يمكن أن يكون كاملاً من غير أخلاق[٥٤].

إن ظهور اتجاه تربوي ونفسي قويين يدعوان إلى تطبيق مناهج العلوم الطبيعية على العلوم التربوية والنفسية كي تحقق ما حققته الأولى، وذلك منطلق أن الإنجازات العلمية التي حققتها العلوم الطبيعية مفيدة للإنسانية جمعاء. حيث المنهج التجريبي كان سبيل المعرفة الحقة، أمّا القيم الإيمانية بالله وسائر أركان الإيمان فلا شأن لها بالتربية ولا البحث التربوي، حيث ستتعارض دراستها مع الموضوعية، أي ملاحظة الظاهرة كما هي دون علاقة لها، بالقيم العليا، أو المثل والغيبيات التي لا تخضع للتجريب. ومن هنا فإن السلوكيين يرون أن علم النفس بمثابة شعبة تجريبية خالصة من العلم الطبيعي، فاستبعدوا منهج الاستبطان حيث إن كل ما لا مجال فيه للخضوع للملاحظة خارج دائرة البحث والدراسة. أي أن الطبيعة الإنسانية - مثلاً - تخضع لقوانين تجريبية يمكن اكتشافها، وكأن الإنسان – في هذه الحالة - كائن مسلوب الإرادة، وخاضع لتأثير العوامل الخارجية المحيطة به على نحو صارم. وهذه هي المسلّمة التي لا يمكن الاستسلام لها، أو التسليم بحيثياتها[٥٥]. ومن هنا فإنه رغم الخلافات البينية لدى السلوكيين غير أن المأخذ الجوهري عليها جميعاً في معالجة قضايا التعليم ذلك الإصرار في الحتمية الميكانيكية، القائمة على قاعدتي المثير

(٥٣)ب.ف.سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة عبد القادر يوسف (سلسلة عالم المعرفة، رقم السلسلة:٣٢) (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، ١٩٨٠م، الطبعة الأولى)،١٩٩.

(٥٤) زغلول راغب النجّار، أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية (الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، الطبعة الأولى المعادة)،٦٣-٦٩.

(٥٥) عبدالرحمن صالح عبد الله، الموضوعية في العلوم التربوية (ضمن أعمال مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم في ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م)، تحرير: الطيب زين العابدين (هيرندن- فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م، الطبعة الأولى)،٣/٤٨-٤٩.

ISSN : 2410-1818

والاستجابة، لـ(ثورندايك) أو (واطسون) أو (هل)، أو تلك التي تمثلها الاستجابة (التعزيز) عن (سكنر)، حين تحاول جميعاً الربط بكل قوّة بين النتيجة النهائية للسلوك أو الاستجابة بقوى خارج الكائن الحي الذي وقع عليه التأثير في صورة مؤثر حسّي خارجي أو تعزيز مادي خارجي كذلك، وأهمل - من ثم - كل الإهمال القوى الباطنية الموجودة في الكائن نفسه. وبذلك عجزت هذه النظرية بل النظريات السلوكية، عن تقديم تفسير شامل للحياة العضوية أو النفسية للكائن الحي، حيث من الواضح اختلاف الاستجابات بين الكائنات الحية ذات الصفات المختلفة للمثير الواحد، أي أنها لا تخضع للقوى الخارجية الحسية المؤثرة وحدها بل تتأثر كذلك بالحياة الداخلية للكائن الحي الذي يقع عليه الفعل[٥٦] وسيرد نقاش أكثر تفصيلاً في موطنه من البحث الحالي - بإذن الله تعالى -.

إن المبالغة في الحرص على تجنب البُعد الأخلاقي في البحث العلمي بدعوى المنطق العلمي وحده، وأن الولاء للمشتغل بالعلوم يجب أن يكون بالدرجة الأولى إلى مجتمع علمي فوق القوميات؛ أدّى أو يكاد إلى أن يعبد الإنسان المادي المعاصر العلم التجريبي متجاهلاً نسبيته، وعجزه عن أن يفتي الإنسان في كل جوانب حياته، أو أن يقوده إلى كل شيء؛ لأن وسائل العلم التجريبي هي حواس الإنسان وعقله، وقد ثبت أنها جميعاً محدودة، وأن الإنسان في تحليله العلمي محدود بنسبية مكانه (على كوكب الأرض)، وزمانه (عمره)، ولذلك فالعلوم التجريبية تدور في عالم الشهادة، أي في عالم الحس والزمان والمكان[٥٧]. كما أن الزعم بأنه لا سقف لحدود أخلاقية تقف في سبيل البحث العلمي تسبب في إفساد رسالة العلم النبيلة، وأدى إلى قدر كبير من شقاء الإنسان ومعاناته، حيث زعمت بعض الاتجاهات العلمية أن الوقوف في وجه الظلم الاجتماعي، والاستبداد المتسلّط على الإنسان، في مختلف أصقاع الأرض؛ يعني الانتصار للحق، وكبح جماح القوى السياسية، وتلك جوانب أخلاقية لا يمكن للمنهج العلمي التجريبي ضبطها، مما جعل الكنيسة تلجأ أحياناً إلى تحويل بعض الضرورات الأخلاقية إلى ضرورات ثقافية، فاختلط التعصب الديني مع التعصب لأوضاع اجتماعية

(٥٦) فهمي، النظرية التربوية،١٣٩-١٤٠.
(٥٧) النجّار، أزمة التعليم، ٦٦-٦٧.

ISSN : 2410-1818

معينة، وظهرت القوانين الأخلاقية كعقبات أمام عملية التغيير الاجتماعي، فنشب الصراع بين المجتمع وقيمه(٥٨).

إن السلوكية تعاني من أزمة قيم حادة واضطراب شديد في فلسفتها الوجودية، لذلك نرى عالماً سلوكياً كـ(سكنر) يضع سؤالاً جوهرياً عن معيارية القيم فيتحدث عن تأثير كل من الوراثة والبيئة، ويرجّح تأثير البيئة، لأنه كلما تعلمنا أكثر من تأثيرات البيئة يصبح لدينا مبرّر أقل لنعزو أي جزء من السلوك الإنساني إلى فاعل مسيطر مستقل. ولكن يبقى السؤال الأكبر: أي الطريقتين أفضل؟ ولكن على أيّ أساس؟ ما هو الجيّد الذي على أساسه، وبالقياس إليه يقال عن شيء آخر إنه أفضل؟ هل باستطاعتنا تعريف الحياة الطيبة؟ أو التقدّم؟ بل ما هو التقدّم؟ ما هو باختصار معنى الحياة بالنسبة للفرد أو النوع؟ أسئلة من هذا القبيل يبدو أنها تتعلق بأصول الإنسان ولكن بمصيره، ويقال عنها –بطبيعة الحال - إنها تنطوي على أحكام قيمية(٥٩). كما يقدّم (سكنر) سؤالاً أكبر حين ينتقل مما سبق ليقول:" ولذلك فمن الممكن صياغة السؤال على نحو أكثر جدوى، وبحيث يصبح: إذا كان التحليل العلمي يعلمنا كيف نغيّر السلوك، فهل يمكنه أن يقول لنا أي التغييرات ينبغي عملها؟ هذا سؤال يتعلق بسلوك أولئك الذين يقترحون التغييرات، ويقومون بها فعلاً"(٦٠).

و(سكنر) هنا يشير بوضوح الى المعيارية الأخلاقية التي ينبغي الاحتكام إليها، وجعلها مرجعاً عند التزاع، وذلك تساؤل مشروع، في ظل غياب مرجعية كلية متفق عليها، أو نموذج قياسي حاكم (برادايم)، خاصة حين نتذكر أن أهداف التربية الغربية اليوم لا تكاد تخرج عن الأهداف البراجماتية المصلحية والنفعية الخاصة، مثل تحقيق الذات، أو تقدير الذات، أو تحقيق المواطنة الصالحة، أو النمو الشامل للفرد، ولكن سيظل السؤال الرئيس قائماً: وفق أي نموذج، وبأي معيار، يتم تحقيق هذه الأهداف أو ما عداها؟ وفي ظل التصوّر الإسلامي فإن قضايا الأخلاق تنقسم إلى قسمين كليين: أحدهما: أهداف إنسانية، نادت بها الفطرة، بحيث لا يتنازع حولها

(٥٨) النجّار، أزمة التعليم، ٦٧.
(٥٩) سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني،١٠٢-١٠٣.
(٦٠) سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ١٠٣-١٠٤.

ISSN : 2410-1818

كل ذي فطرة سوية، أو طبع قويم من بني الإنسان، بمعزل عن دينه، أو اتجاهه الفلسفي، وذلك كالكرامة الإنسانية والحرية والعدالة والمساواة بين الخَلْق في تلك المقاصد، إلى جانب الصدق والمروءة والكرم، والوفاء ونحو ذلك، وأخلاق دينية خاصة، تعنى بأمهات الفضائل وما ينبثق عنها، وتدعو إليها، وتنفر من أمهات الرذائل وما يندرج تحتها، وتحذر منها، ولعل الآية الكريمة {إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي} (النحل:٩٠) تشير إلى هذا المعنى خير إشارة، حيث تتولى التشريعات الإسلامية تبيينها وتنزيلها.

إنّ "مؤدّى ذلك أن حياة الإنسان الفكرية، وحياته الأخلاقية، وحياته الروحية هي حقائق تماماً مثل حقيقة حياته البيولوجية. ولو كان للعقل حياة خاصة به مستقلة عن المادة لكانت محاولة إرجاع الفن والدّين والتاريخ والأخلاق والسياسة والمؤسسات الإنسانية إلى الغرائز البدائية والضرورات البيولوجية برنامجاً لا أمل في تحقيقه، ولكن من شأن الإصرار عليه أن يعزلنا عن فهم الإنسان فهماً حقيقياً" [٦١].

ومن وجهة تربوية إسلامية فإن الإنسان كائن أخلاقي قبل أن يوصف بأنه كائن عاقل، حيث إن الإنسان مكوّن من الجسم والروح، وما العقل والنفس إلا مظاهر للروح، كما أن الهوى والغرائز مظاهر للجسم، في حين أن المميز الحقيقي للإنسان هو الخلق[٦٢].ولما كانت وسائط التربية ومؤسساتها من أسرة ووسائل إعلامية وجماعة رفاق وسواها هائمة في ضلالاتها أحياناً؛ فإن ذلك شتات لا يواجهه سوى تربية أخلاقية قويمة، تحصن الناشئ المسلم بتربية أخلاقية أصيلة، تغدو من ألزم اللوازم، لتتحول إلى بنية تعمل على الأساس المثبت، والإطار الموحّد، والقوة الموجهة [٦٣].

ويضطر الباحث السياق هنا ليعجل بالإشارة إلى أن ذلك التفلت من القيم قد أسهم في بروز علم نفس جديد يدعى (علم النفس الإنساني) الذي أراد أن يحل محل علم النفس السلوكي الترابطي (التقليدي) – وسيأتي الحديث المناسب عنه في موضع لاحق

(٦١) أغروس ورفيقه، العلم، ٨٩.

(٦٢) طه عبد الرحمن، حوار متلفز على قناة الجزيرة (القطرية)، برنامج الشريعة والحياة (تقديم: ماهر عبد الله، ٢٨ربيع الآخر ١٤٢١هـ-٣يوليو/تموز٢٠٠٠م.

(٦٣) سيّد أحمد عثمان، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية (القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية،١٤٠٥هـ-١٩٨٥م، الطبعة الثانية)،١٨٢.

ISSN : 2410-1818

من هذا البحث -حيث تحتل القيم في فلسفته أهمية خاصة، وفي هذا يقول (روجر سبيري) العالم في مبحث الأعصاب عن أهمية القيم في النظرة العلمية الجديدة لعلم النفس" وفقاً لتصوراتنا الجديدة عن الوعي تصبح القيم الأخلاقية والأدبية جزءاً مشروعاً جدّاً من علم الدّماغ، إذ لم تعد تتصور قابلة لأن تحصر في فسيولوجيا الدّماغ. ونحن الآن بدلاً من ذلك نرى أن القيم الذاتية نفسها تمارس تأثيراً سببياً قوياً في وظيفة الدماغ وسلوكه. وهي عوامل عالمية حاسمة في كل ما يتخذه الإنسان من قرارات، وهي تشكّل بالفعل أشدّ القوى السببية الضابطة التي توجه الآن مجرى الأحداث العالمية"(٦٤).

حجج السلوكية ومبرّراتها الأخلاقية :

وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث عن حجج المدرسة السلوكية الترابطية ومبرّراتها في قياس السلوك الإنساني على السلوك الحيواني نرى بعض الباحثين يبرّرون مسلك السلوكيين في إجراء المقارنة بين الإنسان والحيوان من الناحية السلوكية بما مفاده أنهم أمام خيارين كلاهما صعب، فإما افتراض أن ما يسري على الحيوان لا يسري على الإنسان، وإما افتراض أن ذلك يسري عليه، وفي كلتا الحالتين لا تتوفر أدلة كافية تبرّر دعم إحدى الفرضيتين (٦٥)، وكأن سبيل التأكد من أي الفرضيتين أنسب هو القيام بإجرائها على الحيوان فعلياً بوصف ذلك هو الخيار الممكن، والأقل كلفة، حيث يعتمد السلوكيون بمختلف اتجاهاتهم التفصيلية على بيانات تم الحصول عليها بعد القيام بإجراء تجاربهم على بعض الحيوانات كالفئران والكلاب والحمام والقردة والشمبانزي ليقاس ذلك على السلوك الإنساني. ومع أن من الصعب دائماً فهم السبب في توفر حقائق ونظريات في العلّم مستمدة من دراسات أجريت على مخلوقات أخرى غير الإنسان؛ فإن لذلك تبريره –كما سبقت الإشارة - من حيث سهولة تربية الحيوان، و(النقاء) الوراثي في سلوكه، ويسر التعامل معه في ظروف يمكن ضبطها والتحكم في مسارها، علاوة على الخصائص المشتركة بين الحيوان والإنسان، ليس فقط لمعرفة العمليات النفسية التي تتشابه فيها الحيوانات

(٦٤) Sperry (Interview),p71 (انظر:أغروس ورفيقه، العلم في منظوره الجديد، ٨٩).
(٦٥) عبد العزيز القوصي، مقدّمة الطبعة العربية لكتاب سيكولوجية التعلم لهولس ورفاقه،٤.

ISSN : 2410-1818

المختلفة – ومنها التعليم والذاكرة - بل لاكتشاف الظواهر الهامة التي تميز تمييزاً حقيقياً بين سلوك الأنواع المختلفة(٦٦). ولا يشايع عبد العزيز القوصي الاتجاه القائل بأن الإنسان يختلف عن الحيوان، من حيث إن للأول لغة رمزية في حين أن الثاني لا يستخدم تلك اللغة، مستنداً في ذلك إلى ما وصفه بالبحوث التجريبية التي توحي بأن الفأر يسلك أحياناً كما لو كان قد تمكن من تجريد علاقة أو سمة من المدرك المكاني أو الزماني ككل. ومعنى ذلك عنده أن الحيوانات لا تستجيب لأي مثيرات، بل تنتقي منها ولا تستجيب لأي موقف، بل تستجيب بأسلوب علاقي، وسلوكها يظهر كما لو كانت فروضاً، وأنها تختبر هذه الفروض، خاصة مع ما يقال عن ذكاء القردة والشمبانزي، وإمكان استعمالها الرموز، وتلك صورة من صور الذكاء(٦٧).

ويسعى بعض الباحثين السلوكيين منذ وقت مبكر جاهدين للتدليل على إثبات التشابه بين سلوك الحيوان وسلوك الإنسان، وذلك أثناء بحثهم عن الاقتصاد في تفسير الحياة العقلية عند الحيوانات. ولذلك نراهم يقدّمون قانون (سي. لويد مورجان) الذي يصفونه بأنه من أكثر الصيغ وضوحاً في هذا، وهو قانون مفاده أن التفكير في الإمكانات العقلية للحيوانات دون البشرية قد تطوّر مع أبنيتها الجسمية، وهو ما يطلق عليه بعض الباحثين السلوكية (الدجماطيقية) التي بدأ التصدع في بنيانها منذ الخمسينات من القرن الميلادي المنصرم، حينما بدأ علماء النفس المهتمون بدراسة التعلم الإنساني في استخدام الحاسبات الإلكترونية كنموذج مجازي لعملية التذكر، لكن هؤلاء الباحثين أنفسهم يزعمون أنه يمكن القول بدرجة كافية من الصحة أن معظم علماء النفس التجريبيين في الوقت الحاضر قد صاروا أكثر ثقة من أي وقت مضى بإمكان دراسة العمليات المعرفية لدى الحيوان مقارناً بالإنسان(٦٨).

ومع اتهام (سكنر) لأصحاب النظريات غير السلوكية بالمبالغة، أي أولئك الذين يصفون الإنسان بالكائن المستقل، في وصف الفروق بين الأجناس(٦٩)؛ إلا أنه يعترف بأن كثيرا من التحليل التجريبي للسلوك قد اهتم بالكائنات الدنيا، وأن ذلك يقلل من

(٦٦) هولس ورفاقه، سيكولوجية التعلم،٢٣

(٦٧) القوصي، مقدّمة،٣-٤.

(٦٨) هولس ورفاقه، سيكولوجية التعلم،٣٣٤-٣٣٦.

(٦٩) سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني،٢٠٠-٢٠١.

ISSN : 2410-1818

الفروق الوراثية باستخدام سلالات خاصة، ويشير إلى إمكان التحكم في بعض البيانات، ليصل إلى ما يصفه بإمكان اكتشاف التشابه في السلوك المقارن بين الإنسان والحيوان، لكنه يقرّ أن الخطر يكمن في أن تعمل الطرق المصممة لدراسة الحيوانات الدنيا على تأكيد تلك الخصائص فقط، أي تلك التي تشترك بها الحيوانات مع البشر، لكننا لا نستطيع اكتشاف ما هو إنساني في أساسه إلا بعد أن نكون قد استقصينا الموضوعات غير الإنسانية (٧٠).

ويحتل الفأر مكان السيادة بين تلك الحيوانات التجريبية، لذلك فحين انتقلت عينات البحث فيها إلى البشر انحسر التركيز تدريجياً على الجانب الفسيولوجي، وبدأ الجانب النفسي يبرز كمحدّد لا يمكن تجاهله، ولكن مع الاختلاف حول مفهوم الدافع(٧١). لكن حيوان الشمبانزي يظل في نظر بعض السلوكيين من بين جميع الرئيسات الثديية غير البشرية الأقرب إلى الإنسان، ولهذا أجريت دراسات لإمكانية إصدار سلوك شبه لغوي عند الحيوانات، وجرت محاولات لتدريب الشمبانزي على الكلام؛ لكنها لم تكن محاولة مشجعة، إذ إن الشمبانزي المسمّى (فيكي) في تلك الدراسات، وهو الذي أجرى (هايز) دراسته عليه لم يصدر سوى عدد قليل من الأصوات اللفظية بعد ست سنوات من التدريب، وبذلك تبين أن الشمبانزي ليس بتلك الدرجة العالية من القدرة على النطق بالأصوات اللفظية أو المركبة(٧٢).

مناقشة علمية أخلاقية للمدرسة السلوكية :

وللإجابة عن السؤال الرابع المتمحور حول الكيفية التي يمكن بها مواجهة الاتجاه غير الأخلاقي في فلسفة المدرسة السلوكية الترابطية يؤكد الباحث ابتداء أن الإسلام لايقر أخلاقياً تجارب يسجن فيها الفأر –مثلاً – ويمنع من الطعام حتى الموت، أو أن يعرضها الباحث لأصناف من العذاب الجسماني. علاوة على أن بعض التجارب تضطر الباحثين لجعل الأفراد المفحوصين، يتناولون أنواعاً مختلفة من المخدّرات، أو يقومون باتصالات جنسية محرّمة، كأن يقوم الباحث داخل مختبره بدراسة السلوك الجنسي

(٧٠) سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ٢٠٠.

(٧١) عيسى، الدافعية، ٢٨٢/٣.

(٧٢) Hayes and Hayes,1951 (انظر: هولس ورفاقه، سيكولوجية التعلم،٣٥٨).

ISSN : 2410-1818

للإنسان، حيث يحدّد من خلاله العوامل المؤدية إلى بلوغ الناكح والمنكوحة أعلى مستوى من اللذة. وفي تجارب أجراها (ماسترز وجونسون) كان بعض المتطوعين المشاركين في الاتصال الجنسي رجالاً ونساءً بلغوا التاسعة والثمانين من العمر. ويعلق مالك بدري على ذلك بعد إيراده بالقول: "فتصوّر معي أن يشترك جدي وجدتك في مثل هذه التجارب من أجل تقدم العلم"(٧٣).

تأرجح السلوكيين :

تم الإلماح تارة والتصريح أخرى أن معظم الصعاب الخاصة بموضوع العلوم الإنسانية (الإنسان والمجتمع) تدور "حول القضية الأساسية القائلة بتفرد الإنسان، وما يتصل بهذا التفرد من تعقيد، وعفوية، وحرية إرادة، وسرعة تغير، وغيرها، مما يفضي إلى تعذر استخلاص التعميمات من جرّاء تقلب سلوكه، وصعوبة التنبؤ به، وإجراء التجارب عليه، وخضوعه للقياس"(٧٤). وذلك اعتراف متكرّر من قبل بعض السلوكيين أنفسهم، بذلك التعقّد والتفرّد في السلوك الإنساني، لكنهم يقدّمون مبرّرات مختلفة للتخلّص من لازم ذلك الإقرار. وهذا يعني تأرجحهم بين الإقرار النظري تارة بقيام صعوبات جمّة في قياس السلوك الإنساني على السلوك الحيواني، وبين تبسيطهم العملي لذلك، فبعض السلوكيين كـ(سكنر) – على سبيل المثال - يقرّ بصعوبة قياس سلوك الإنسان إلى الحيوان، لذلك نراه يؤكد ذلك بطريقته حين يصرّح بأنه" يمكن القول دائماً بأن السلوك البشري ميدان ذو صعوبة خاصة، وإنه لكذلك. ونحن خاصة نميل إلى الأخذ بهذا المنحى، الفكري لأننا إلى حد كبير غير أكفاء في معالجته. ولكن الفيزياء والبيولوجيا الحديثة تعالج بنجاح موضوعات ليست بالتأكيد أبسط من نواح كثيرة من السلوك البشري، لكن الفرق هو أن الأدوات والمناهج التي تستخدمها الفيزياء والبيولوجيا هي ذات تعقيد متكافئ مع تعقيد الموضوع"(٧٥). وحين يصرّح (ماتسون) – وهو من الاتجاه الإنساني في علم النفس - أن" العالم السلوكي التجريبي..يفكّر ولو بأسلوب ضمني أن هناك كائناً فريداً يُدعى الإنسان"(٧٦)؛

(٧٣)بدري، علم النفس الحديث، ٣٧٨/٣.

(٧٤)صلاح قنصوه، الموضوعية في العلوم الإنسانية (بيروت: دار التنوير، ٢٠٠٧م، بدون طبعة)، ٥٢.

(٧٥)سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني،٨.

(٧٦)سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ١٩٨.

ISSN : 2410-1818

فإنما يؤكّد مدى ذلك التأرجح الذي لازم السلوكية، من حيث الاعتراف بصعوبة التفكير العلمي في مجال السلوك البشري، واعتبار ذلك أمراً غير هيّن، عجز عن تطبيقه المفكرون والعلماء بمن فيهم العلماء النفسيون في مجال السلوك(٧٧)، من جهة، وبين المضي في الإصرار على تطبيق ذلك المنهج بمشكلاته المتكاثرة على السلوك الإنساني، كما يطبق على العلوم الطبيعية والتطبيقية، من جهة أخرى، إلى الحد الذي جعل مؤسس السلوكية (واطسن) يعدّ علم النفس شعبة تجريبية خالصة من العلم الطبيعي، هدفه التنبؤ بسلوك الفرد وضبطه(٧٨)، حتى قال: "اعطني الطفل منذ ولادته حتى السنّ الخامسة، وأنا أعطيك الرجل الذي تريده عالماً كان، أو طبيباً، أو راهباً، أو مجرماً"(٧٩)، ولعل ذلك يُعزى إلى ذلك الضغط في الإعجاب المتزايد بمنهج العلوم الطبيعية، إلى درجة الإسراف في تقليد مناهج البحث في تلك العلوم، والسعي نحو تطبيقه على الوقائع الإنسانية والاجتماعية، تحت إغراء المحاكاة للعلوم الطبيعية تلك، على المستوى الانطولوجي (الوجودي)، فقاموا بعقد المقارنات والمماثلات بين نمو السلوك الإنساني ونمو الكائنات الحية. وتجلى ذلك التقليد المسرف في استعمال مصطلحات العلوم الفيزيائية والميكانيكية والبيولوجية، فضلاً عما تضمره بحوثهم أو تصرّح به من فرضيات تنتسب مباشرة إلى تلك العلوم الطبيعية، سواء ما فهموه منها، أو ما أساءوا فهمه. وهذا يعكس مدى الإسراف في التقليد إلى الحد الذي جعل الإنسان مجرّد شيء من أشياء الطبيعة لا يختلف عنها إلا في الدرجة(٨٠).

- كيف يختلف الإنسان؟

إن الحديث عن الفروق بين الإنسان والحيوان سلوكياً يقتضي - علاوة على الإلماحات المتقدّمة - إيراد جملة خصائص إنسانية تكشف عن تفرّد الإنسان وتميزه من بين سائر الكائنات وذلك على النحو التالي:

(٧٧) إسماعيل، المنهج العلمي، ٥-٦.
(٧٨) نجاتي، مدخل، ٧١.
(٧٩)بدري، علم النفس الحديث، ٣٧٥/٣.
(٨٠) قنصوه، الموضوعية، ١٥١-١٥٢.

ISSN : 2410-1818

قابليات الفطرة:

قابليات الفطرة قابليات خاصة بالإنسان، من زاوية فطرته الإنسانية التي تميزه عن غيره من الكائنات، ويمكن إيجازها على النحو التالي(٨١):

١) القابليات البدنية: كانتصاب القامة، والقابلية لاستخدام الإبهام مع أصابع اليدين.

٢) القابليات المعرفية: كقابلية اللغة، وقابلية التجريد، أي التجريد من العياني الملموس، أو المادي المحسوس، وذلك ما يعني تحرر الإنسان من قيد المكان وأسر الزمان، وكذا مرونته المعرفية تلك التي تجعله قادراً على التسمية وإعادتها، والتصنيف وإعادته، والتحليل وإعادته، والتركيب وإعادته.

٣) قابلية الفطرة الإنسانية للتوجيه الذاتي، أي قابلية الفطرة للاستجابة من داخلها كما تستجيب لوسطها، بل قابليتها أن تنتقي من بيئتها ووسطها ما تستجيب له.

٤) القابليات الاجتماعية والأخلاقية، كقابلية التعاطف، أي قابلية الفطرة الإنسانية لأن تضع نفسها شعورياً تصورياً موضع الآخر، أو قدرتها على أن تتخذ انفعالياً موقف الآخر واتجاهه. أما قابليات الحاسة الأخلاقية فتعني سر تكريم هذا الإنسان التي يلخصها قول النبي - صلى الله عليه وسم - : " من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه".

٥) القابليات الجمالية: أي تذوق الجمال، وقابلية الرقة والعذوبة والمرونة والتنوع والتجدد والاستثارة والإقبال على الحياة.

٦) قابليات الفكاهة: أي قابلية البهجة والسرور.

٧) قابليات التديّن

كل ما تقدّم لا يمكن لغير الإنسان أن يشترك فيه مع الإنسان، ذلك أن البناء الفطري للإنسان يعني فطرة الله التي فطر الناس عليها، دون أني يأتي زمن يقع فيه تغيير لذلك البناء: { فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله} (الروم:٣٢).

(٨١)سيد أحمد عثمان، الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٤٠٦ هـ-١٩٨٦م، بدون طبعة)،٣٢-١٠٥.

ISSN : 2410-1818

حرية الإرادة :

ومما يتصادم أخلاقياً وعلمياً مع إجراء مثل تلك التجارب للمقارنة بين سلوك الإنسان والحيوان تميز الإنسان بالإرادة، وهو ما يرد على نظرية الغريزة أو الجبرية الحتمية لـ(ماكدوجال)، حيث تقرّر الدراسات العلمية الأصيلة كما التجربة الحياتية العملية والخبرة المستمرة أن الإنسان يتفوق على ما سواه من الكائنات بسمة الإرادة. والإرادة هنا ليست مرادفة للعاطفة، ذلك أنهما يمكن أن يتصادما (٨٢). صحيح أنه يمكن للحيوانات العليا أن تمارس بعضاً من التعبير عن المشاعر العاطفية كالحب والغضب والفرح والخوف والأمل والرغبة والحزن ونحو ذلك، لكن الإنسان أكثر من مجرد حيوان، حيث من المحتوم أن تكون هناك قدرة خاصة تميزه عن سائر الكائنات الأخرى، وذلك لأنه يمتلك العقل الذي يمكنه من إدراك ماهية الأشياء، وهو ما تعجز الحواس وحدها عن القيام به، ولا حتى ملكة الخيال، بيد أن العقل الذي يطلق عليه أحياناً اسم الفهم يستطيع أن ينفذ إلى العلة التي يرتكز عليها الأثر الذي تدركه الحواس، لذلك فتسمية الفهم مشتقة من قدرة الفعل على معرفة الأشياء وعللها. من هنا فثمة فرق بين الإرادة التي تفرض نفسها حتى على الخوف من الموت، لأن منبعها العقل، وبين العاطفة التي تثيرها الحواس. وكثيراً ما نعبّر أن فلاناً قد تغلب على عاطفته، لأنه كان يمتلك سبباً وجيهاً للقيام بذلك. وبناء على ذلك فالحيوان بنبع من حكم الإحساس والعاطفة، أما الإنسان فيستمتع بقدرة على الاختيار وفقاً لما يفهمه عقله(٨٣). ومثال ذلك الواضح لو أن جماعة من الأفراد الجائعين قدّم لهم طعام شهي فجأة، وقد لا يعرفون مصدر الجهة التي حضّرته لهم، فليس بالضرورة أنهم جميعاً سيتهافتون عليه أو حتى يتذوقه بعضهم، فلئن كان بعضهم سيستجيب لذلك فإن بعضهم سيمتنع، لأنه قد يكون صائماً، أو لأنه من الإباء بحيث يتصوّر أن مما يقلّل من قدر كرامته أن يقبل بطعام لا يدري ما مصدره، ولا ما الهدف من وراء تقديمه، وفئة ثالثة قد تمتنع عن قبوله من قبيل هاجس المشروعية (الدينية)، حيث إن لديه حرصاً مبالغاً فيه عن مدى حرص صانعيه على عدم إضافة بعض المواد المحرّمة

(٨٢)أغروس ورفيقه، العلم، ٣٤.

(٨٣)أغروس ورفيقه، العلم،٣٢- ٣٤.

ISSN : 2410-1818

فيه، خاصة حين يتبادر إلى نظره بعض الألوان التي تشي بذلك، وبعضهم قد يكون ممنوعاً من الطبيب عن تناول هذه الوجبة من الطعام، أو بعض مركباتها، وبعضهم، قد لا يستسيغ بيئياً مثل هذا الطعام، وهكذا، اختلفت استجابات الأفراد الجائعين وتنوعّت، على خلاف ما لو قدّم طعام مما تأكله في العادة الكلاب –مثلاً فإنها جميعاً بلا استثناء ستقبل عليه بنهم، بل ربما تتقاتل على فتاته، حيث إن استجابتها جميعاً غريزية واحدة! وذلك بخلاف استجابات الأفراد الإنسانيين في المثال ذاته، رغم أن المثير في كلتا الحالتين واحد!

وذلك يعني أن إرجاع السلوك الإنساني كله إلى آليات غريزية تسطيح أخلاقي معيب لكرامة الإنسان ذي الإرادة الحرة، ولا حاجة للافتراض بأن الدوافع الواعية للإنسان المعافى ليست هي الأسباب الحقيقة لتصرفاته (٨٤).

يضرب بعض الباحثين مثلا على تجسيد أن الإنسان كائن مفكر يمتلك حرية الإرادة، وهي التي تمكنه أن يصنع السعادة في أحلك الظروف العصيبة بمثل القصة التي أوردها (الكساندر سولجنتسن) في كتابه (أرخبيل غولاغ)، وهو عبارة عن معسكر سوفياتي لأسرى الحرب جردت فيه طائفة من العلماء والمفكرين من جميع الأمتعة البدنية والخارجية، وفرضت عليهم أشغال شاقة، ولم يزد قسط كل واحد منهم عن بضع أونصات من الخبز يومياً، بل بلغ بهم الحال في ١٩٤٦م من شدة المعاناة، ولاسيما من شدة البرد والجوع والشغل الشاق الذي يفوق طاقاتهم، مع الحرمان من النوم، وتوقع أن موعد موتهم آت في غضون أيام لا أسابيع، أن لا يلجأوا إلى السرقة أو التذمر، بل عقدوا ندوة دراسية، وقدم كل واحد ما لديه في فنه أو مجال تخصصه، وقد كان من بينهم بعض رجال الكنيسة، فأعطوا جرعة معنوية عالية لزملائهم، فتمكنوا أن يشقوا لهم طريقاً للأمل داخل السجن أحاله إلى أكاديمية لافتة(٨٥).

(٨٤)أغروس ورفيقه، العلم، ٨٧.

(٨٥) AleksandrSolzhenitsyn,The Gulag Archipelago Tow,P.104 (انظر: أغروس ورفيقه، العلم، ٩٤-٩٥).

ISSN : 2410-1818

امتلاك اللغة :

ثمة دعوى سلوكية تزعم بأن قدرة الحيوان على التذكر تعني قدرته على امتلاك لغة واستخدامها (٨٦). ومع تأكيد أن لكل طائفة من الكائنات الحية لغتها المميزة للتخاطب بين أفرادها بوصفها أمة من الأمم {وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم} (الأنعام:٣٣)؛ بيد أن المقصود باللغة في سياق النقاش هنا اللغة الراقية التي تقود إلى التعلّم، بعملياته العقلية العليا المتضمنة للتفكّر والتعقل والتأمّل والتخيّل، والإدراك، والتمييز، من خلال الكلمات، والجمل، والفقرات، والعبارات، والرموز، وتحليلها، وذلك هو الامتياز الإنساني الحصري، ولهذا فالدراسات التجريبية النفسية التي تمت على الحيوانات لم تثبت وجود صلة قوية بين الطريقة التي يتعلم بها الحيوان في أيّ من هذه النظريات وبين تعلّم الطلبة في الصفوف المدرسية، إذ يظهر الطلبة أنماطاً من السلوك لا تظهر على الحيوانات، مثل القدرة الواعية على تذكر الماضي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي(٨٧)، علاوة على تمييز الإنسان بقدرته على استعمال الرموز(٨٨).

وينقل سيد عثمان عن (إدوارد سي. طولمان) – ويصفه عثمان بأنه نفساني فذ - أنه كان قد وهب نفسه لدراسة الفئران في المعامل وخرائطها المعرفية، وكان لديه أمل أن ينشئ للفئران – بعد أن يأس من إنشائها للإنسان - (مدينة فاضلة)، لكنه اكتشف أن ما يميّز الإنسان هو الكلام، إذ يعدّ القوة الوحيدة، والمميز الأول والأكبر للكائن الإنساني، من القردة العليا الكبيرة. ويرى (كراتش) أن النفساني سوف يكتشف في دراسة اللغة أن الحياة النفسية للإنسان ستغدو سبيل تربيته، ثم يثني (عثمان) على ربه أن تطابقت وجهة نظره التي طالما تناولها في بعض مؤلفاته مع

(٨٦) هولس ورفاقه، سيكولوجية التعلم، ٣٣٨.

(٨٧) Morris,The Contributions of Psychology to the Study Education,163-164 (انظر: عبد الرحمن صالح عبد الله، التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية (ضمن كتاب دراسات في الفكر التربوي الإسلامي) (عمّان : دار البشير وبيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م، الطبعة الأولى)،١/١١٤.

(٨٨) عبد الله، التوجيه الإسلامي،١/١١٤.

ISSN : 2410-1818

وجهة (كراتش) تلك، خاصة بعد تأكيد (كراتش) أن ليس بين لغة الإنسان وبين ما يجري من تواصل في عالم الحيوان أية عناصر مشتركة (٨٩).

ومع أن هناك علماء نفس يعدون المفاهيم السائدة للتعلم متشابهة ، وأنها تصح في حق الكائنات البشرية والحيوانات الدنيا سواء بسواء؛ إلا أن تدريب كلب على القفز عبر دولاب، أو أن يقف على قائمتيه الخلفيتين، لينال غذاء أو مكافأة، يختلف عن حال الطالب الذي سيهتم أكثر بمعرفة العلاقات القائمة بين هذه المعارف وتعلم لغة أجنبية –مثلاً - أو التمكن من هذه المفاهيم الأساسية للحساب. ومع أنه قد يبدو أن سياق التعلم متصل حين ننتقل من الإنسان إلى الحيوانات الدنيا إلا أن عدد وضعيات التعلم وتنوعها يختلفان . والحاصل أن الكائنات البشرية هي الكائنات الوحيدة التي تخصص قسماً كبيراً للتكلم بلغة معقدة ورمزية، حيث لا تعدو الحيوانات أن تصدر أصواتاً (الكلاب تعوي، والبقر تخور) لكنها لاتصل إلى أن تشكّل فوارق الإدراكات، أو تعقيدات الفكر الداخلي أو المشاعر. وبذلك يمكن القول إن اللغة هي من السمات المميزة للإنسان(٩٠). وقد استعرض (كراتش) ما حاوله (روبنسون) في المؤسسة القومية للصحة العقلية من اكتشاف أيّ المناطق في مخ القردة هي التي تتحكم في نطقه. ومع أنه بات من المؤكّد أن القرد يستخدم الأصوات التي يصدرها للتواصل لكن هذا التواصل أساساً إنما هو تواصل يغلب عليه الطابع الانفعالي، حين يتم التعبير عن الألم أو الخوف أو الشعور بالتهديد أو اللذة. وبعد إجراء (روبنسون) استثارة كهربائية، لـ(٥٨٨٠) موضعاً مختلفاً في مخ (١٥) قرداً، وذلك بهدف معرفة مدى أثر ذلك في إصدارها أصواتاً أو تصويتاً، كما حاول استكشاف مواضع تتضمن مناطق اللحاء الجديد ، وكذلك مناطق من المنظومة الطرفية، وهو كذلك الجزء القديم من مخ الثدييات المسئول مسئولية كبيرة عن الاستجابات العاطفية، فوجد بالقطع بأنه بالرغم من تلمسه مئات المواضع المتباينة من اللحاء الجديد فإنه لم يستطع أن يستصدر ولو صوتاً واحداً من حيواناته، باستثارة ذلك اللحاء الجديد. أما استثارة

(٨٩) عثمان، الإثراء النفسي،٣٤.

(٩٠) ريتشارد دولينسكي، سيكولوجية التعلم البشري، ترجمة رالف رزق الله (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٤١٧هـ-١٩٨٧م، الطبعة الأولى)، ٥-٦.

ISSN : 2410-1818

الجهاز الطرفي فقد استدعت أصواتاً منتظمة ومتسقة ومتميزة. وهنا وجد اختلافاً في هاتين النتيجتين عن تلك التي وجدت في المخ البشري، فبينما يتوفر قدر من البيّنة على أن الصيحات البشرية والأصوات التي تصدر عن الإنسان في لحظة الاستثارة محكومة هي أيضاً بالمنظومة الطرفية؛ فإن الكلام واللغة عند الإنسان تعتمدان على مناطق اللحاء الجديد، وهي مناطق ليس لها نظير في مخّ أي الحيوانات الأخرى (النصف الأيسر من المخ البشري) (٩١).

استحالة التجرد من الأيديولوجيا:

يمكن تصديق المختص في علم النفس التجريبي أو عالم الأحياء، حين يدخل أيّ منهما مختبره ليجري بحثه على فأر – مثلاً - حيث لا علاقة لذلك بالضرورة بالتصور السابق في ذهن أيّ منهما، بحيث تؤثر نتائج التجربة عن ماهية الفأر وطبيعته وكونه (خيّراً) أم (شريراً)، و(تقدمياً) أم (رجعياً)، أو (أبيض) أو (أسود)، كما يمكن التسليم بأن باحثاً في علم النفس لا يتأثر بخلفيته الأيديولوجية، ونظرته إلى طبيعة الإنسان، حين يدرس جزءاً محدوداً من سلوكه كدراسة زمن الرجع، أو الإدراك الحسي المحدود، ولكن عندما يقوم النفساني بإجراء بحوث ميدانية أو تجريبية عن سلوك الإنسان العام، خصوصاً السلوك المتأثر بالنواحي الاجتماعية والحضارية، فلا يمكن أن أصدّق بأنه قد تجرد تماماً من تصوراته بمواقفه واتجاهاته الراسخة عن طبيعة الإنسان، حيث أصبحت جزءاً من كيانه النفسي منذ نشأته الأولى. ولا يمكن التسليم بأن هذه التصورات لا تؤثر في مجرى التجارب ونتائجها، سواء من ناحية الباحث ذاته، أم من ناحية الأفراد الذين يجري عليهم بحوثه، بصرف النظر عن إدراكه لذلك التفاعل الاجتماعي المتميز، أو كان تأثيراً لا شعورياً كدبيب النمل (٩٢).

ومع تأكيد ما جنته نظرية التطور من عدوى انتقلت إلى السلوك الإنساني فقد غاب عن أصحاب النظرية السلوكية أن للإنسان "طموحاته، وأفكاره الكثيرة المختلفة، وتصوراته الخاصة للتجربة التي تجري عليه ونظرته الشخصية للمجرّب،

(٩١) عثمان، الإثراء النفسي، ٣٤-٣٥.

(٩٢)بدري، علم النفس الحديث، ٣/٣٤٨-٣٤٩.

ISSN : 2410-1818

وبخاصة إذا كان من الجنس الآخر، ورغبة المفحوص أحياناً في أن يظهر في التجربة بمظهر جيّد ليرضي المجرِّب، وتقلب حالاته النفسية المزاجية، وغير ذلك من التغيرات الكثيرة، التي يصعب ضبطها أثناء التجربة، ولذلك يرى علماء النفس أن إجراء التجارب على الحيوان يجنبهم كثيراً من التعقيدات التي تحدث نتيجة لهذه المتغيرات الكثيرة التي لا يمكن ضبطها، أثناء دراسة الإنسان. وكانوا يقومون بتطبيق نتائج دراساتهم التجريبية على الحيوان للانتقال إلى تطبيقها على الإنسان، مغفلين تميز الإنسان على الحيوان بالنواحي الروحية من حياته النفسية. إنهم كانوا يذهبون إلى أن العلم يجب أن يبحث ما يمكن ملاحظته ومشاهدته، أما ما لا يستطيعون ملاحظته، وما لا يمكنهم من إخضاعه للبحث التجريبي فكانوا يتجنبون دراسته. ولذلك فإن المذهب التجريبي كان يعنى فقط بدراسة ما يحدث من تغير في خبرة الإنسان الشعورية، نتيجة لما يقع عليه من مثيرات خارجية يقوم المجرّب بإحداثها أثناء التجربة"(٩٣).

وعن هذا التعقيد في تركيب الكائن الإنساني بصورة عامة يقول (ألكسيس كاريل) عالم الطب الحاصل على جائزة نوبل في الفيزيولوجيا: "فالإنسان كل لا يتجزّأ، وفي غاية التعقيد، ومن غير الميسور الحصول على عرض بسيط له، وليست هناك طريقة لفهمه في مجموعه، أو في أجزائه في وقت واحد، كما لا توجد طريقة لفهم علاقاته بالعالم الخارجي... إنه ليس فقط ذلك المخلوق شديد التعقيد، ولكنه أيضاً تلك الميول والتكهنات، وكل ما تنشده الإنسانية من طموح، وكل آرائنا عنه مشربة بالفلسفة العقلية، وهذه الآراء جميعاً تنهض على فيض من المعلومات غير الدقيقة، بحيث يراودنا إغراء عظيم، لنختار من بينها ما يرضينا ويسرنا فقط، ومن ثم فإن فكرتنا عن الإنسان تختلف تبعاً لإحساساتنا ومعتقداتنا، فالشخص المادي والشخص الروحي يقبلان نفس التعريف الذي يطلق على بلورة من الكلوريد، ولكنهما لا يتفقان أحدهما مع الآخر في تعريف الكائن الحي"(٩٤) .

(٩٣)نجاتي، مدخل، ٧٠.

(٩٤)كاريل، الإنسان ذلك المجهول، ١٦-١٧.

ISSN : 2410-1818

ويدهشك جدّاً - نظراً لذلك التأرجح السلوكي المشار إليه ومحاولة التزام الموضوعية مع الإصرار على المضي في التقليد الظاهر أو الخفي في المقارنة بين السلوك الإنساني والحيواني - الحديث عن أن أي تغيير في الظروف المحيطة قد يحدث تغييراً واضحاً وسريعاً في سلوك فرد ما، لكن عالماً سلوكياً عربياً مثل محمّد عماد الدين إسماعيل – على سبيل المثال - يعزو ذلك إلى أن سلوك الإنسان محصلة للعديد من العوامل المعقّدة، بخلاف الظواهر الطبيعية التي تبدو ثابتة لا تتغير، لأننا قد حددنا العوامل التي يمكن أن تؤثر فيها(٩٥). وهل غاب عن بال الرجل أنه إذا كان من الممكن في التجارب المنضبطة التي تتم في العلوم الطبيعية ضبط المتغيرات التي يواجهها الباحث أن ذلك غير متيسر في العلوم الإنسانية، حيث إدخال متغير معين إلى موقف اجتماعي قد يؤدي إلى تعديل لا يقبل عكس مساره في المتغيرات المناطة، ومن ثم فالاطراد في مجال العلوم الإنسانية أقل ظهوراً في الظواهر الطبيعية؛ لأن درجة التركيب والتعقيد في الظواهر الإنسانية أكبر منها في الظواهر الطبيعية، مما يجعل من الصعوبة عزل جانب واحد من جوانب الموقف التجريبي عزلاً يمكننا من تتبع ذلك العامل أو المتغير وحده في تكرار وقوعه(٩٦). والقول بأن الموضوعية هي - مثلاً - عزل ما يؤثر على الباحث في التزامه بالواقع إنما هو قول تقدمته افتراضات ومزاعم عما يعنيه صاحبه بالوقائع العلمية، وتفسيراته لها، وإجراءاته المنهجية التي تتناولها، وهي مزاعم تتصل بالمشروع العلمي بأسره"(٩٧).

التعقيد الذاتي للسلوك الإنساني :

إن الحديث عن خطأ إعمال المنهج التجريبي في قياس انفعالات البشر، واتجاهاتهم الداخلية وعواطفهم بناء على تجارب تمت مع الحيوانات ليس موقفاً معادياً للمنهج التجريبي من وجهة نظر تربوية إسلامية بحتة، بل لأن ذلك محال تطبيقه على الإنسان في مثل تلك الجوانب المعقّدة، ولعله بات من المؤكد الآن أن الإنسان كائن معقّد، فإذا أضفنا إليه أن علم النفس الغربي أهمل الجانب الروحي في تكوينه؛ فإن

(٩٥) إسماعيل، المنهج العلمي، ٤٦-٤٧.
(٩٦) قنصوه، الموضوعية، ٥٢-٥٣.
(٩٧) قنصوه، الموضوعية، ٦٦.

ISSN : 2410-1818

ذلك يكشف أكثر عن معرفة سر فشله في وضع نظرية شاملة كنظرية النسبية لـ(انشتاين) أو نظرية التطور لـ(داروين)، رغم ما في هذه الأخيرة من عيوب كشف عنها العلم الحديث. ولهذا فقد سجّل ذلك الفشل الذي قامت به مدارس نفسية مختلفة منها السلوكية، وأضحى يدرس كجزء من تاريخ علم النفس (٩٨).

وإذا كانت الذرة ومكوناتها من بروتونات وإلكترونات بالنسبة للكيمياء والفيزياء قد تسبب في وصول هذين العلمين إلى ما وصلا إليه فإنه لا يمكن القول بأن هناك وحدات أساسية مماثلة لسلوك الكائن الحي في علم النفس، حيث إن طبيعة السلوك المعقدة لا تسمح بمثل هذه الوحدات، ولهذا فإن كل تصور وضع لملء هذا الفراغ في علم النفس كفكرة الفعل المنعكس الشرطي أمر داهمه الفشل وطواه النسيان (٩٩).

إن التعقيد والتشابك يزدادان عندما يريد باحث دراسة العلاقات الاجتماعية المؤثرة في الكائن الفرد، بما يحمل من إحساس وانفعال وخيال وطموح، على خلاف الجمادات التي لا تتصف بشيء من ذلك، وأيما محاولة للمقارنة بين الإنسان وغيره من الجمادات فإنما هو تجريد للإنسان من سماته الأساسية المميزة له عن بقية الكائنات، وهذا –بطبيعة الحال - يعكّر على سلامة النتائج وصدقيتها. بل الأخطر من ذلك – بالنسبة للمربي المسلم - المؤمن باستخلاف الإنسان على الأرض وتفضيله على كثير من الخلائق أن الإيمان بقدر من ذلك الاعتقاد المماهي –عملياً - بين الإنسان وغيره من الكائنات يتضمن دعوة إلى الإلحاد، حيث يُفرض ذلك المنهج على قضايا إيمانية وأخلاقية لا تخضع للتجريب، كما أن الإيمان بأن الإنسان خلق على فطرة الله التي فطر الناس عليها أمر يستعصي على الملاحظة المباشرة، ولا يمكن إخضاعه للقياس (١٠٠). ولذلك " فالصعاب التي تواجه العلوم الإنسانية لا تنشأ فحسب من التعقد الهائل للظواهر الاجتماعية ، بل وأيضاً – في المحل الأول - لأن الأفعال الإنسانية واعية، وتصدر عن رؤية وتدبر، وبالتالي فهي عرضة للتعديل والتبديل على أساس من الفهم

(٩٨) بدري، علم النفس الحديث، ٣٤٦-٣٤٧.
(٩٩) بدري، علم النفس الحديث، ٣٤٥/٣.
(١٠٠) عبد الله، الموضوعية،٥٠/٣.

ISSN : 2410-1818

والتبصر. فالأفكار والآراء قوة محركة قادرة على تغيير الثقافات... وهنا نواجه صعوبة تنفرد بها موضوعات الدراسة في العلوم الإنسانية، وهي أن القيم أو التقويم جزء جوهري من الوقائع التي يدرسها الباحث، ولكن ليس بالمعنى الذي يجعلها الالتزامات الخاصة بالباحث، بل بوصفها التزامات باطنة في الظاهرة الإنسانية نفسها" (١٠١). ولعل ذلك ما عناه الأستاذ المؤرخ محمود شاكر في سياق حديثه عن المنهج بفكرة (ما قبل المنهج)، أي تلك "الأبعاد المتصلة بالذات الإنسانية، وباللغة، وبالمعتقد والرؤية الكلية، للكون، والحياة الإنسانية، وبالثقافة. وهذه الأبعاد تشكل رؤية الباحث، وتحدّد زاويته في النظر والتحليل والتفكير، وتؤثر بدرجة أو بأخرى على نتيجة تحليله، وطريقة فهمه وتفسيره"(١٠٢). وهي ما نصفه في منهج البحث العلمي عادة بـ(مسلمات البحث).

وبرغم أهمية الاختبارات النفسية التي قطعت شوطاً لا بأس به في قياس الذكاء والشخصية وغيرها من المتغيرات النفسية لكنها تكاد تكون تخمينية إذا قورنت بتلك المستخدمة في العلوم التجريبية الدقيقة. كما أن كثيراً من جوانب السلوك الإنساني الهامة تقوم على الخبرات الذاتية (الداخلية) تلك التي لا توجد لها قياسات مباشرة، حيث لا تملك في علم النفس –مثلاً - (قلقمتر)، أو (اكتئامتر) لقياس وحدات القلق والاكتئاب الذي يشعر به الإنسان، كما لا نملك (حبمتر) لقياس درجة الحب والهيام. ومن هنا فإن المختص الراغب في استخدام القياسات الحساسة كأجهزة تخطيط الدماغ، وقياس ضغط الدم، وسرعة نبضات القلب، وقياس مقاومة التيار الكهربائي للجلد؛ لن يجد وسيلة غير الدخول في (الأرض المحايدة) مع العلوم التجريبية الأخرى، ومع ذلك فل بد من التنبيه على الخلفيات الفكرية التي تأثر بها أصحابها بحكم بيئاتهم، كما التأثر بفلسفة العلم المسيطرة" (١٠٣).

(١٠١) قنصوه، الموضوعية، ٥٥.

(١٠٢) طه جابر العلواني، من مقدمته لإشكالية التحيّز، تحرير المسيري، ١٥/١.

(١٠٣) بدري، علم النفس الحديث، ٣٤٨/٣.

ISSN : 2410-1818

علم النفس الإنساني في مواجهة المدرسة السلوكية :

عقب الحرب العالمية الثانية، شعر علماء نفس عديدون أنه لا ينبغي إقرار وضع نظرية التحليل النفسي بمحاولتها إخضاع العقل للغريزة، أو إلغاء السلوكية للعقل، حيث أفضى ذلك إلى تجريد الإنسان من إنسانيته، في علم النفس، وذلك أمر لا يمكن تحمله في موضوع من فروع المعرفة المتصلة بخدمة الجنس البشري، مما أدى إلى ظهور (قوة ثالثة) في علم النفس، إلى جانب مدرستي التحليل النفسي والسلوكية(١٠٤). أبرز من تصدّرها (إيريك فروم)، و(إيرفن تشايلد)، و(فرانك سيفرين)، و(إبراهام ماسلو).

والواقع أن بدايات علم النفس الإنساني ترجع في جذورها إلى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين الميلاديين، بعد أن أثبتت البحوث المتضافرة التي قام بها علماء الفسيولوجيا وعلماء الأعصاب استحالة تفسير العقل بإرجاعه إلى المادة، وبأنه ينتج عن عمليات فسيولوجية وعصبية في المخ، بل أقنعتهم نتائج العديد من البحوث الفسيولوجية والعصبية باستقلال العقل عن المادة، وبالإيمان بعد ذلك بان العقل والروح جوهران مستقلان عن المادة، خلافاً لاتجاه المدرسة السلوكية المادية القديمة التي سادت بين أتباع المدرسة السلوكية، ومدرسة التحليل النفسي، اللتين أخضعتا دور العقل في توجيه سلوك الإنسان، حيث ليس – في نظرهم - بأكثر من حيوان، تحركه غرائزه الحيوانية، في مدرسة التحليل النفسي، والمؤثرات البيئية السلوكية في المدرسة السلوكية(١٠٥).

ويقول العالم النفسي الإنساني (ايرفن ل. تشايلد) الأستاذ بجامعة (بيل) :" يُعرّف علم النفس الإنساني بالإنسان الذي يتخذه نموذجاً له، وبإصراره على أن جملة المعارف العلمية ستتنامى بأقصى قدر من المنفعة، إذا هي اهتدت بتصوّر الإنسان، كما يعرّف هو نفسه، لا بأي محاكاة غير إنسانية..فعلم النفس الإنساني إذاً يتكون من جميع تيارات علم النفس الفكرية، التي تنظر فيها إلى الإنسان، على نحو ما، كما ينظر هو عادة إلى نفسه، أي بوصفه إنساناً لا مجرّد حيوان أو آلة. فالإنسان قوة واعية، وهذه هي نقطة الانطلاق. فهو يجرّب، وهو يقرّر، وهو يتصرّف. فإذ وجدت ظروف يمكن

(١٠٤) أغروس ورفيقه، العلم، ٨٥.
(١٠٥) أغروس ورفيقه، العلم، ٨٦-٨٧.

ISSN : 2410-1818

أني يتحقق في ظلها منفعة بالنظر إلى الإنسان تماماً من الخارج، كما لو كان يستجيب لحافز خارجي استجابة آلية منتظمة يتسنى التنبؤ بها؛ فربما كان الأخذ بنموذج آلي مفيداً في مثل هذه الظروف في حالات خاصة، ومن أن تأسيس علم النفس بأكمله عليها؛ سيكون إفقاراً لهذا العلم، وقيداً من شأنه أن يحول دون تطبيقه العام على فهم طبيعة الإنسان " (١٠٦).

ويصف (فرانك ت. سفرين) هذه الحركة الجديدة بقوله: "إن أتباعها لا يتكلمون بصوت واحد، ولا يشكّلون مدرسة فكرية مستقلة، ولا هم متخصصون في أي مجال ذي مضمون محدّد، بل إن كل ما يجمع بينهم هو الهدف المشترك في أنسنة علم النفس" (١٠٧). أي أن الجانب الإنساني الذي تنصرف جهوده إلى الاهتمام بتحقيق أكبر قدر ممكن من تحقيق الذات، كقيمة فلسفية، وعلى حرّية الفرد وفرديته هو أبرز ما يميّز الاتجاه الإنساني في علم النفس، وذلك على خلاف قيام السلوكية بتحقيق أكبر قدر من توظيف الفرد واستغلال طاقاته بالمعنى العملي المباشر، وبوضع الأساليب العلمية من خلال قدرتها على تكوين النموذج السلوكي المتمتع بالحرية والتفرد الشخصي(١٠٨).

ويؤكد (إبراهام ماسلو) على(قيمية العلم)، أو عدم انفصال القيم عن العلم، أو عدم قيام علم متحرّر تماماً من القيم؛ إذ العلم بحث في التنشئة على القيم، لعلماء يكشفون عن قيم عليا نهائية عامة تشمل النوع الإنساني كله، حيث هي متأصلة في الطبيعة الإنسانية ذاتها(١٠٩). ولأن السلوكية بلا قيم فقد شكّلت صورة للنظريات النفسية القديمة المادية البالية، حسب وصف بعض الباحثين أمثال (رولو ماي) أمّا (سفرين) فق صرّح بـ" أن أي علم يتصوّر نفسه متحرّراً من القيم هو علم بالٍ وقديم" (١١٠).

(١٠٦) Irvin L.Child Humanistic Psychology and research Traditional,P.13 (انظر: أغروس ورفيقه، العلم،٨٦-٨٧).

(١٠٧) Frank T.Severine, Discoverings Man in Psychology:A humanistic Approach,P.5 (انظر: أغروس ورفيقه، العلم،٨٦).

(١٠٨) رفيق حبيب، العلوم الاجتماعية بين التجديد والتغريب (ضمن كتاب إشكالية التحيز بتحرير المسيري)(هيرندن – فيرجينيا: ١٤١٨هـ-١٩٩٨م، الطبعة الثالثة)، ٣٩/٦.

(١٠٩) Maslow, Motivation and Personality,P.xxiv(انظر: عثمان، الإثراء النفسي،٥٢).

(١١٠) Severin,P.6 (انظر أغروس ورفيقه، العلم، ٨٨-٨٩).

ISSN : 2410-1818

ليتضح بذلك وجه الفرق في النظرة الجديدة (علم النفس الإنساني) الذي يشمل دراسة القيم، على عكس النظرة القديمة تلك، ولهذا يرى (كارل روجرز) أن علم النفس الجديد يشمل ثروات الفرد الروحية والعقلية؛ إذ "في هذا العالم من المعاني الروحية والعقلية ما يستطيع هذا العلم أن يبحث جميع المسائل التي ليس لها معنى لدى السلوكي: الغايات، والأهداف، والقيم، والاختيار، وفهم الذات، وفهم الآخرين، والتصورات الشخصية، التي نبني بها عالمنا، والمسئوليات التي نقبلها أو نرفضها، وكل عالم الفرد المدرك بالحواس بنسيجه الضام للمعنى" (١١١).

وتبقى الإشارة جديرة بأن كل هذه الثورة في عالم علم النفس، من قبل الاتجاه الإنساني -ولاسيما على السلوكية - لا يعني أن هذا البديل يحمل الروح الإسلامية كمنظومة متكاملة، أو بمعنى من المعاني المقصودة، أو أن مؤسسي هذه المدرسة الجديدة انطلقوا من تصوّر ديني – وفق منظور أيّ دين - على نحو متفق عليه، أو محدّد من قبل مؤسسي هذه المدرسة، كلّا فليس هذا لهم بقصد، وليس هذا كذلك بمراد للباحث، أو أيّ ممن يتناول نقاش هذا الاتجاه من الباحثين الواعين، غير أن المقصود بالموضوع في جملته هو إدراك مدى الرفض الجديد من قبل قامات علمية مشهود لها بالتضلّع والعمق في مجالها، للاتجاه المادي في علم النفس، وأن ما يتجرعه طلبتنا في الجامعات العربية والإسلامية من قبل من لا يزالون (مؤمنين) بها، و(محافظين) على تراثها، من بعض الأساتذة العرب – بوجه خاص - كما لو كانت علماً حقيقياً قائماً على البحث النزيه والحرّ المتجرّد، البعيد عن الأيديولوجيات المسبقة، والفلسفات الغربية المختلفة وجماعها (المادية).

- **هل هو رفض مطلق: ؟**

ما تقدّم من مناقشة لأفكار المدرسة السلوكية الترابطية ذات البعد الأخلاقي لايعني نسفاً لكل ما أنتجته السلوكية، أو للمنهج التجريبي، فحين يؤكّد الباحث أو سواه على التحفظ على النظرية في جانبها الأخلاقي، وفق المعنى المشار إليه في مصطلحات البحث الإجرائية، وحسبما تم تناوله في صفحات البحث السابقة؛ فذلك

(١١١) Carl Rogers "Toward a Science of the person" in Behaviorism and Phenomenology,P.119(انظر: أغروس ورفيقه، العلم،٨٨-٨٩).

ISSN : 2410-1818

لايعني أن السلوكية فقدت أهميتها كليّة، أو أنها خلو من الآثار الإيجابية التي يمكن الإفادة منها في المواقف التعلمية ذات الصلة، ولاسيما على المتعلّم والمنهاج – بوجه خاص – ولكن بعيداً عن الشطط المادي الذي قادت إليه تلك التجارب الحيوانية التي ماثلت بين استجابة الكائن الحيواني والكائن الإنساني، على نحو متطابق، أو يكاد، بسبب اعتمادها على الملاحظة (الإمبريقية) ولعل ذلك ما قاد إلى رد فعل بعض علماء النفس الإنسانيين حتى قال (ماسلو) – على سبيل المثال – " الهدف الذي يتعرض للهجوم الآن هو كينونة الإنسان"، كما قال (سي. س. لويس) في السياق ذاته – بحدّة واضحة -:" إن الإنسان يتعرّض لعملية إلغاء" [١١٢]. ذلك يعني أن المجالات أو الميادين النفسية الحديثة التي يمكن أن تطبق عليها شروط العلم التجريبي بمعناه الضيق في مجملها مجالات محدودة للغاية، وأكثرها فروع وتخصصات لها ارتباطات وثيقة بالعلوم الدقيقة الأخرى كالفيزياء والكيمياء والأحياء والرياضيات، من مثل علم النفس الفيزيولوجي، وعلم النفس الوراثي، والنضج والإدراك وبعض جوانب التعلم والانفعالات وفسيولوجيتها. ولذلك فإن هذه التخصصات تقع بين أرض محايدة بين دراسة السلوك الإنساني، وهذه العلوم الدقيقة[١١٣].

وبعد التأكيد على ما تقدّم؛ فلابد من تقرير حقيقة بدهية يدركها دارسوا مناهج البحث العلمي بتجرّد ونزاهة وموضوعية، حيث يعلمون أن المنهج التجريبي امتياز إسلامي في نشأته وترعرعه، إذ تأسس في العصور الإسلامية الزاهية[١١٤]، ولقيت التجربة والملاحظة من قبل كبار علماء الإسلام في بعض العصور من الحفاوة والترحيب ما جعل مفكّراً كابن تيمية (ت:٧٢٨هـ) – على سبيل المثال يعمل على نقض المنطق الأرسطي، يتبنى منهج الاستقراء، وهو المنهج الذي يرى فيه بعض الباحثين الطريقة الوحيدة الموصلة إلى اليقين المعرفي[١١٥]. ويؤكّد محمّد عثمان نجاتي على حقيقة أن ليس ثمة تعارض بين نتائج البحوث التجريبية التي تتم في ميادينها الطبيعية وبين مبادئ

(١١٢)سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني،١٩٩.

(١١٣)بدري، علم النفس الحديث،٣/٣٤٥.

(١١٤)علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكّري الإسلام (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م، الطبعة الثالثة)، ٣٢٩-٣٥٧.

(١١٥)بدري، علم النفس الحديث، ٣/٣٥٧. وراجع: ابن تيمية، نقض المنطق، تحقيق:محمّد عبد الرزاق حمزة ورفيقه، وتصحيح: محمّد حامد الفقي(القاهرة: مكتبة السنّة المحمّدية، بدون تاريخ، بدون طبعة).

ISSN : 2410-1818

الإسلام، بيد أن التعارض إنما يحدث حين توضع بعض النظريات التي لا تستند على نتائج بحوث تجريبية موثوق بها، بل تستند إلى تصوّرات خاصة بأصحابها، ذات خلفية معرفية وأيديولوجية عن الإنسان والكون والحياة، وهي تصورات لا تقوم على أسس دينية، وإنما على فلسفات خاصة بهم في نظرتهم إلى الحياة، وقيمهم الخاصة، وهي غالباً فلسفة مادية إلحادية، لا صلة لها البتة بالنواحي الروحية للإنسان [١١٦]. أما بعض جوانب الاتفاق التي لا تتعارض مع الوجهة الإسلامية، بل قد تلتقي معها – وإن اختلفت المنطلقات والأسس – فلا إشكال في الأخذ بها، ومن ذلك – على سبيل المثال – أسلوب (سكنر) في الأخذ بالعلاج النفسي في الإشراط الإجرائي، حيث يشبه كثيراً أسلوب القرآن المستخدم في علاج تعاطي الخمر، والربا، عبر أسلوب (التشكيل)، أي التكوين التدريجي لاستجابة النفور والكراهية لسلوك ما، حتى تصل إلى درجة القوة، التي تمكن صاحبه من النفور والكراهية لذلك السلوك[١١٧].

الخلاصة (النتائج والتوصيات) :

بعد كل ما تقدّم بوسع الباحث أن يخلص إلى جملة من النتائج والتوصيات، يمكن بلورتها على النحو التالي:

أولاً: النتائج

١) تقوم فكرة المدرسة السلوكية في جوهرها على أساس من عنصري المثير والاستجابة.

٢) بناء على أساس فكرة السلوكية المشار إليها في النتيجة الأولى؛ فإن تركيزها ينصب على المثيرات والاستجابات المادية المباشرة، بعيداً عن المشاعر الإنسانية أو الداخلية والأبعاد الروحية والعقلية والأخلاقية للأفراد، حيث لا يؤمن السلوكيون إلا بالسلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة، أما مفهومات الروح والعقل والوجدان واللاشعور والذات والأنا ونحو ذلك فليس لها معنى عندهم.

٣) للسلوكية انعكاساتها المباشرة على العملية التعلمية لاسيما على المتعلّم والمنهاج، وهنا خلصت الدراسة إلى أنه لا يقبل من نتائج تلك النظريات إلا ما كان مؤيداً

(١١٦)نجاتي، مدخل، ٦٨.

(١١٧)محمّد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس (القاهرة: دار الشروق، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٥م، الطبعة الثامنة)، ١٩٢.

ISSN : 2410-1818

بالحقائق الموضوعية والمواقف الواقعية وليس من خلال التجارب على الحيوانات في مواقف مختلفة من جوانب عدّة، أمّا الطبيعة الإنسانية فتتبنى السلوكية فيها اتجاه الحياد بحكم تأثير البيئة، وهو خلاف الرأي الذي رجحه بعض الباحثين – منهم الباحث الحالي – باعتبار فطرة الخير هي أصل كائن إنساني.

٤) تأثرت السلوكية بخلفية فلسفية وأيديولوجية معيّنة أبرزها التأثر البيّن بمدارس الداروينية والغرائزية والفرويدية .

٥) تكمن أزمة السلوكية في جوهرها الأخلاقي في قيامها بإجراء التجارب على الحيوانات كمدخل لقياس السلوك الإنساني عليها، من حيث ملاحظة مدى استجابته لها، وفقاً لاستجابة الحيوان، الذي يتأرجح السلوكيون في نفي التشابه المطلق في سماتهما في الوقت الذي لاتزال ممارساتهم تؤكّد استمرار المضي في خطأ المقارنة تلك.

٦) تتجسّد أوجه الاختلاف بين الإنسان والحيوان من عدّة وجوه أبرزها:

أ -قابليات الفطرة من جوانب عدّة في الشخصية الإنسانية: بدنية ومعرفية وإنسانية واجتماعية وأخلاقية وجمالية وفكاهية وقابلية للتديّن.

ب -حرّية الإرادة التي تميّز الإنسان على نحو واضح عن أيّ كائن آخر.

جـ -التميّز باستعمال اللغة ورموزها على نحو يتضمن معاني التعلّم من خلال العمليات العقلية العليا حيث التفكّر والتدبر والتأمّل والتخيّل من خلال الكلمات والجمل والفقرات العبارات، وتحليلها، وليس مجرّد التخاطب اللغوي الخاص بين أفراد كل طائفة من الكائنات وبعضها.

د -استحالة تجرّد الإنسان من أيديولوجيته بكل تجلياتها وصورها أثناء قيامه بالتجارب فاحصاً أو مفحوصاً، بعد أن تم استعارة آلياتها وطرائقها على نحو شبه مطلق من العلوم الطبيعية والتطبيقية إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية والنفسية منها بوجه خاص، من خلال تطبيقها على حيوانات التجارب، سواء أكانت قرداً أو شمبانزي، أو قطاً، أو كلباً، أو حمامة، أو غيرها.

هـ -تعقّد السلوك الإنساني وتداخله، بحيث يصعب تبسيطه والتعامل الساذج معه، مهما قيل عن محاولة إخضاعه لأجواء محكومة بضوابط موضوعية، ومكيّفة

ISSN : 2410-1818

بأوضاع ملائمة، فيظل ذلك التعقيد المتفرّد، والنسيج الإنساني الخاص أمراً يستعصي على التبسيط والاستسهال.

٧) لقد أدّى إيغال علم النفس التقليدي القائم على المادية المفرطة – لاسيما المدرسة السلوكية الترابطية – من خلال مضي هذه الأخيرة في منهجها القائم على استعارة منهج العلوم الطبيعية والتطبيقية ونقله إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية – وفي المقدّمة منها علوم التربية وعلم النفس - إلى حدوث ثورة اندلعت عقب الحرب العالمية الثانية، تطالب بعلم نفس إنساني جديد، يرفض مبادئ علم النفس القديم الذي أنتجته فترات الصراع بين الكنيسة والعلم في أوروبا فأدى إلى علم نفس مادي عاش في القرون السابع عشر إلى التاسع عشر الميلادية، وأنتج هذا التراث الذي غدا بالياً وقديماً، ليحل محله علم النفس الإنساني الجديد، القائم على إعادة الاعتبار للإنسان من جميع نواحيه الروحية والعقلية والجسمية والنفسية والخلقية والوجدانية، بوصفه منظومة واحدة، لايقبل التجزؤ، ودون أن يعني ذلك بالضرورة، أن هذا هو البديل الإسلامي الذي تطالب به حركة أسلمة المعرفة .

٨) توصلت نتائج البحث إلى أن الرفض لمنهج المدرسة السلوكية الترابطية ذات البعد الأخلاقي لا يعني نسفاً لكل ما أنتجته السلوكية، أو للمنهج التجريبي، أو أنها فقدت أهميتها كليّة، أو غدت خلو من الآثار الإيجابية التي يمكن الإفادة منها في المواقف التعلمية ذات الصلة، ولاسيما على المتعلّم والمنهاج –بوجه خاص - بل القصد هو تجنب الشطط الذي وقعت فيه تلك المدرسة باستنادها إلى نتائج التجارب الحيوانية التي ماثلت بين استجابة الكائن الحيواني والكائن الإنساني، على نحو متطابق، أو يكاد، بسبب اعتمادها على الملاحظة (الإمبريقية). أما المنهج التجريبي فتطبيقه في موضعه الملائم لا يعدو إعادة لوضعه إلى أصله الإسلامي الذي برز في عصور الازدهار الإسلامية، على حساب المنهج الأرسطي.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:

ISSN : 2410-1818

١) يوصي الباحث أساتذة علم النفس العرب – بوجه خاص - ولاسيما من لا يزال ينتهج منهج المدرسة السلوكية بحذافيره، بضرورة المراجعة والمتابعة، وتقويم مسار تلك المدرسة، في ضوء جملة المعطيات الجديدة والتحديات التي واجهتها.

٢) يوصي الباحث أتباع النظرية السلوكية وأنصارها بمختلف مستوياتهم بضرورة العودة إلى الذات لمعرفة نقاط الأصالة والقوّة النظرية والعملية فيها، قبل الجري وراء الآخر وأطاريحه .

٣) في الوقت الذي يرى فيه الباحث أن من غير المقبول إبقاء بعض التطبيقات التربوية المنبثقة عن نظريات مادية تجاوزها البحث النفسي العميق، وتمثل المدرسة السلوكية ونتائج تجاربها على بعض الحيوانات أبرز تلك المدارس والنظريات؛ فإنه يوصي كذلك بالإفادة من النقاط الإيجابية التي لا تزال تحملها النظرية السلوكية أو سواها.

٤) يشايع الباحث اتجاه المدرسة الإنسانية في علم النفس، ويدعو الباحثين والمختصين في علم النفس خاصة إلى ضرورة الإفادة من تجربتها ومسارها، مع التنبه كذلك إلى اختلاف فلسفتها التفصيلية من حيث المنطلقات والدوافع والمعالجات عن فلسفة علم النفس المنبثق عن منظور إسلامي متكامل الأركان، ومستفيداً من كل جهد إنساني نافع.

٥) يشدّد الباحث على المعنيين بوضع المناهج وتصميمها على أن الموقف السلبي الإجمالي الذي أكّده البحث في نتائجه من منهج السلوكية الترابطية واستعارتها منهج العلوم الطبيعية والتطبيقية إلى حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية لا يؤذن برفض المنهج التجريبي في مقامه المناسب، وذلك عند صياغة المناهج والمقرّرات الدراسية ذات الصلة.

٦) يوصي الباحث كل ذوي الخلفية الشرعية الجيّدة مع التخصص العلمي المتين في حقل علم النفس أن يسعوا جاهدين لتقديم رؤية متكاملة تجسّد المنظور الإسلامي لعلم النفس في إطار مشروع أسلمة المعرفة المنشود، والتشجيع على القيام بدورات مكثفة لأساتذة علم النفس الراغبين في الجمع بين مهارة التعامل مع القواعد الشرعية الأساسية اللازمة، ومهارة البحث العلمي، للإسهام في تخصصهم وفق

ISSN : 2410-1818

رؤية حضارية إسلامية أصيلة، مستفيدة من كل ما هو نافع وإيجابي من أي إطار أتى.

قائمة المراجع :

١) إبراهيم ناصر، أسس التربية، عمّان: دار عمّار، ١٤١٤هـ -١٩٩٤م، الطبعة الثالثة.

٢) إبراهيم ناصر، مقدّمة في التربية، عمّان: دار عمّار، ١٤١٧هـ -١٩٩٦م، الطبعة الثامنة.

٣) أحمد عبد المجيد الصمادي ورفاقه، مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٤١٣هـ -١٩٩٣م، الطبعة الأولى.

٤) أحمد محمّد الدغشي، الأساس الفطري في التربية الإسلامية، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ١٤٢٧هـ -٢٠٠٦م، الطبعة الأولى.

٥) آرثر كومز، خرافات في التربية، ترجمة عبد المجيد شيحة، مراجعة سعيد إسماعيل علي، القاهرة: عالم الكتب، ١٤١٠هـ -١٩٩٠م، الطبعة الأولى.

٦) ألكسيس كاريل، الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق أسعد فريد، بيروت: مكتبة المعارف، ١٤٠٥هـ -١٩٨٥م، الطبعة الرابعة.

٧) ب.ف.سكنر، تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة عبد القادر يوسف (سلسلة عالم المعرفة، رقم السلسلة:٣٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، ١٩٨٠م، الطبعة الأولى.

٨) ابن تيمية، نقض المنطق، تحقيق:محمّد عبد الرزاق حمزة ورفيقه، وتصحيح: محمّد حامد الفقّي، القاهرة: مكتبة السنّة المحمّدية، بدون تاريخ، بدون طبعة.

٩) جودت سعادة وعبد الله محمّد إبراهيم، المنهج المدرسي الفعّال، عمّان: دار عمّار، ١٤١٥هـ -١٩٩٥م، الطبعة الثانية.

١٠) جورج إم غازدا وريموند جي. كورسيني ورفاقهم، نظريات التعلم، ترجمة علي حسين حجّاج ومراجعة عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٧٠، الكويت المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، ذو الحجة ١٤٠٣هـ - أكتوبر

ISSN : 2410-1818

(تشرين أول) ١٩٨٣م، بدون طبعة، الجزء الأول والثاني للمحرّرين أنفسهم: رقم ١٠٨، (ربيع الأول ١٤٠٧هـ - ديسمبر(كانون الأول) ١٩٨٦، بدون طبعة.

١١) رفيق حبيب، العلوم الاجتماعية بين التجديد والتغريب (ضمن كتاب إشكالية التحيز بتحرير المسيري)(هيرندن – فيرجينيا: ١٤١٨هـ -١٩٩٨م، الطبعة الثالثة.

١٢) ريتشارد دولينسكي، سيكولوجية التعلم البشري، ترجمة رالف رزق الله، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٤١٧هـ -١٩٨٧م، الطبعة الأولى.

١٣) روبرت م. أغروس وجورج ف. ستانسيو، العلم في منظوره الجديد، ترجمة كمال خلايلي، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٣٤ الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، بدون طبعة .

١٤) زغلول راغب النجّار، أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٤١٦هـ - ١٩٩٥م، الطبعة الأولى المعادة.

١٥) ستيوارت هـ. هولس وهولر إجث وجيمس ديز، سيكولوجية التعلّم، ترجمة فؤاد أبو حطب وآمال صادق، مراجعة عبد العزيز القوصي، نيويورك، دار ماكرو هيل للنشر، ١٩٨٣م، الطبعة العربية.

١٦) سيّد أحمد عثمان، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، الطبعة الثانية.

١٧) سيد أحمد عثمان، الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٤٠٦ هـ -١٩٨٦م، بدون طبعة.

١٨) صلاح قنصوه، الموضوعية في العلوم الإنسانية، بيروت: دار التنوير، ٢٠٠٧م، بدون طبعة.

١٩) عبد الرحمن صالح عبد الله، التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية (ضمن كتاب دراسات في الفكر التربوي الإسلامي)، عمّان: دار البشير وبيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ -١٩٨٨م، الطبعة الأولى.

٢٠) عبد الرحمن صالح عبد الله، الموضوعية في العلوم التربوية (ضمن أعمال مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم في

ISSN : 2410-1818

١٤٠٧هـ -١٩٨٧م)، تحرير: الطيب زين العابدين، هيرندن - فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ -١٩٩٢م، الطبعة الأولى.

٢١) عبد الرحمن صالح عبد الله، مفهوم التربية في ضوء الإسلام (ضمن كتاب دراسات في الفكر التربوي الإسلامي)، بيروت: مؤسسة الرسالة، وعمّان: دار البشير، ١٤١٧هـ -١٩٩٦م، الطبعة الأولى.

٢٢) عبد الوهاب المسيري، إشكالية التحيّز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد (المقدّمة)، تحرير: عبد الوهاب المسيري، هيرندن - فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٨هـ -١٩٩٨م، الطبعة الثالثة، ١/ ٨٠ -٨١.

٢٣) علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكّري الإسلام، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٤٠٤هـ -١٩٨٤م، الطبعة الثالثة.

٢٤) فريد س. كيلر، التعلّم: نظرية التدعيم، ترجمة محمّد عماد الدين إسماعيل، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية، بدون تاريخ، بدون طبعة.

٢٥) قاسم حسين صالح، نظريات معاصرة في علم النفس، صنعاء: مكتبة الجيل الجديد ودار النشر للجامعات، ١٤١٩هـ -١٩٩٨م، الطبعة الأولى.

٢٦) مالك بدري، علم النفس الحديث من منظور إسلامي (ضمن أعمال مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم في ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م)، تحرير: الطيب زين العابدين، هيرندن - فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ -١٩٩٢م، الطبعة الأولى.

٢٧) محمّد رفقي عيسى، الدافعية: دراسة نقدية ونموذج مقترح (ضمن أعمال مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المنعقد في الخرطوم في ١٤٠٧هـ -١٩٨٧م)، تحرير: الطيب زين العابدين، هيرندن - فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٢هـ -١٩٩٢م، الطبعة الأولى.

٢٨) محمّد سيف الدين فهمي، النظرية التربوية وأصولها التربوية والنفسية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، بدون تاريخ، بدون طبعة.

٢٩) محمّد عثمان نجاتي، مدخل إلى علم النفس الإسلامي، القاهرة: دار الشروق، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م، الطبعة الأولى.

ISSN : 2410-1818

٣٠) محمّد عثمان نجاتي، القرآن وعلم النفس، القاهرة: دار الشروق، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م، الطبعة الثامنة .

٣١) محمّد علي الخولي، قاموس التربية، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٥م، الطبعة الثانية.

٣٢) محمّد عماد الدّين إسماعيل، المنهج العلمي وتفسير السلوك، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٧٨م، بدون طبعة.

٣٣) محمّد محمود الخوالدة، المدخل في العلوم التربوية، صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٤١٥هـ -١٩٩٥م، الطبعة الأولى.

٣٤) مقداد يالجن، دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية ، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ -١٩٩٦م، الطبعة الأولى.

٣٥) يوسف قطامي، تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه، عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع، ١٤١٠هـ -١٩٩٠م، الطبعة الأولى.

٣٦) يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، بيروت: دار العلم، بدون تاريخ، بدون طبعة.