مفهوم النفس الإنسانية في الفكر التربوي الحديث
دراسة تحليلية في ضوء الفهم المعاصر لها

م.م/ محمد درويش درويش درويش*

مقدمة:

من المسلم به أن كل عمل تربوي، بما يتضمنه من أهداف وخبرات وطرق وأساليب، إنما يعبر بالوعي أو باللاوعي عن وجهة نظر فلسفية بشأن النظام الاجتماعي الذي تعتبر التربية جزءا منه وعن علاقة هذا النظام بالفرد وعن طبيعة هذا الفرد الذي يقع عليه فعل التربية من البداية[١]. ولذا فلابد للقائم بالعمل التربوي من أن يكون على علم ودراية بخصائص هذا الإنسان وبطرق التعامل معه.

ومن ثم كان البحث في طبيعة الإنسان والكشف عن قواه وملكاته وميوله وقيمه والفطري والمكتسب فيه وأثر الوراثة والبيئة وغيرها هو وجهة المهتمين بالتربية وبدون ذلك لا نعرف كيف نربي ولا نحقق بهذه التربية الأهداف المتوخاة منها[٢].

ولقد ابتدأ التفكير في النفس مع التفكير الديني والفلسفي بصورة عامة، وظل ــ في جميع مراحل التاريخ ــ من أهم عناصر الديانات والفلسفات ومن أفعل عواملها، فلا يمكننا أن ندرس دينًا أو فلسفة إلا ونجد فيها نظرات ومعتقدات تتعلق بالنفس، ما هي النفس؟ ما هي علاقات النفس بالكون وبالخالق؟ ماذا يحل بالنفس بعد الموت؟ هذه المسائل كانت وظلت من أمهات المسائل الدينية والفلسفية، ويمكننا أن نقول أن أهم أقسام المعتقدات الدينية وأخطر أبحاث المذاهب الفلسفية قد تألفت من أجوبة هذه المسائل[٣].

---

* مدرس مساعد بقسم أصول التربية ــ كلية التربية بالسويس ــ جامعة قناة السويس(فرع السويس)

ولا يخلو طرح أي فيلسوف من كلام في النفس الإنسانية، لأنها أقرب الأشياء إلينا، وهي إلى ذلك القرب شديدة الغموض، وكلما خُيِّل إلى المفكرين أنهم ازدادوا علمًا، وبلغوا حقيقة أمرها، وعرفوا جوهرها، إذا بهم يجدون ذلك العلم سرابًا، والجوهر مظهرًا خلابًا، ولا نزال إلى اليوم حيث كان سقراط وأفلاطون وأرسطو بل أشد عن الحقيقة بُعدًا، ولذلك ضرب العلم الحديث صفحًا عن طلبها، واكتفى بتحليل الظواهر النفسية، وترك للفلاسفة ميدان الجوهر يسلكون إليه السبيل، عسى أن يصلوا يومًا ما إلى معرفة حقيقتها[٤].

فليس غريبًا ــ لذلك ــ أن تكون معرفة حقيقة النفس، مثار تفكير فلاسفة التربية ومحور اهتمامهم منذ أقدم العصور؛ فإن أشرف وأرفع مهمة على الإطلاق يمكن للإنسان أن ينجزها في حياته، أن يبصر ويستكشف خبايا نفسه فيكشفها ويكشف الوجود معها؛ لأن في معرفة النفس معرفة للوجود.

مشكلة الدراسة:

لقد اقتضت حكمة المولى ﷻ أن تكون لكل إنسان بصمة في أصابعه هي فيصل بين حق وباطل، وقد أكدت الدراسات العلمية الأخيرة أن البصمة الخاصة بالإنسان ليست فقط في أصابعه وإنما هي أيضًا في صوته، وفي دمه، بل وفي خطوه، أفليس أقرب إلى الصواب أن نعترف أيضًا بأن لكل إنسان بصمة عقلية تجعل من التعدد والتباين بين نتاجها الفكري ما يُقعّد لمشروعيتها وجودًا وفعلاً؟ وبحيث تؤدي إلى تبادل المنافع والخبرات، والرأي والفكر في قلب هذه الخبرات[٥].

ومن ثم فلا يجوز أن نرفض اجتهادات مختلف المفكرين الغربيين والشرقيين في الفكر التربوي، فالحكمة ضالة المؤمن، أنى وجدها، فهو أولى بها، ووفقًا لقاعدة قال بها بعض الفقهاء أن كل ما لا يتعارض مع الإسلام، فهو يندرج تحته، وبالتالي فلا ينبغي أن نغض البصر عن تلك الجهود المتوالية التي تخرج لنا عن الاجتهادات الفكرية البشرية في المجال التربوي،

بدعوى أن ما لدينا يكفي، ويغنينا عن غيره، بل لابـد وأن نتـابع، ونقـرأ، ونسأل، ونحاور، الآخر التربوي، أيًا كان موقعه، وأيًا كان موقفه[٦].

ومن ثم يتطلب الأمر الكشف عن موقف الموضوع في العلم الـذي تقع الدراسة في مجاله، ومُحاولة التعرف على بعض وجهات النظر الخاصـة بعدد من مُفكري التربية وعلماء النفس وعلماء الاجتماع على المستوى العـام لا من باب المُقارنة والمُوازنة فلا مقارنة ولا موازنة بين بشر أيًا كان وبـين خالقه، وإنما يتم ذلك سعيًا نحو الوقوف على زوايا أخرى اجتهدت في مجال تربية النفس الإنسانية.

وبناءً على ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في سؤالين رئيسين هما:

١ـ ما نظرة الفكر التربوي للنفس الإنسانية عبر التاريخ؟

٢ـ ما مفهوم النفس الإنسانية في الفكر التربوي الحديث في ضوء الفهم المعاصر لها؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ـ التعرف على رؤية الفكر التربوي لمفهوم النفس الإنسانية عبر العصور المختلفة بصورة إجمالية وموجزة.

٢ـ الوقوف على مفهوم النفس الإنسانية في ضوء بعض المدارس التربوية والفلسفية والاجتماعية والنفسية الحديثة، مع الفهم المعاصر لها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١ـ أنها تدور حول أحد أبعاد الطبيعة الإنسانية ذات الصلة الوثيقة بالتربية، ومن ثم محاولة استغلال هذا البعد وتوظيفه بما يكفل تحقيق الذات ورقي المجتمع.

٢ــ أنها محاولة متواضعة للاستهداء بتلك الشموع الفكرية التي أضاءت للبشرية جوانب عديدة مظلمة تتصل بعملية تربية النفس.

٣ــ أن معرفة النفس واجب عقلي دعا إليه الفلاسفة في مأثور قولهم: " اعرف نفسك بنفسك "، وفضلاً عن ذلك، فإن معرفة الإنسان لنفسه تساعده على ضبط أهوائها مما يهيئ للإنسان الحياة الآمنة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على دراسة بعض جوانب الفكر التربوي وتحليل مرئياته إزاء مفهوم النفس الإنسانية، وإبراز مضموناته التربوية، وذلك من خلال تتبع موقف بعض الفلاسفة والمفكرين لمفهوم النفس عبر التاريخ كله، مع التركيز على العصر الحديث " والذي يشمل القرون الأخيرة، والتي تصل ــ في بعض الآراء ــ إلى القرن السابع عشر، أو القرن الثامن عشر في رأي آخر، وتستمر حتى بداية القرن العشرين؛ حيث تبدأ الفترة المعاصرة للفكر التربوي " (٧).

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة:

١ــ منهج التحليل الفلسفي:

وذلك باعتباره منهجًا مناسبًا وملائمًا لتحقيق هدف الباحث حيث أن الدراسة تحليلية بالدرجة الأولى.

٢ــ المنهج التاريخي:

الذي لا يقتصر على وصف وتسجيل ما مضى من وقائع وأحداث الماضي، وإنما يدرس هذه الوقائع والأحداث ويحللها ويفسرها على أسس علمية دقيقة بقصد التوصل إلى حقائق وتعميمات تساعدنا على فهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل(٨).

مصطلحات الدراسة:

النفس لغة: تأتي النفس في كلام العرب على وجهين: أحدهما، قولك: خرجت نفس فلان؛ أي روحه، ويُقال: في نفس فلان أن يفعل كذا وكذا؛ أي في رُوعه، والوجه الآخر أن معنى النفس حقيقة الشيء وجملته، يقال: قتل فلان نفسه، وأهلك فلان نفسه، ليس معناه أن الإهلاك وقع ببعضه، إنما الإهلاك وقع بذاته كلها، ووقع بحقيقته[٩].

واصطلاحًا: يعرفها علماء النفس بأنها: جوهر الإنسان، ومحرك أوجه نشاطه المختلفة إدراكية أو حركية، أو فكرية أو انفعالية أو أخلاقية سواء كان ذلك على مستوى الواقع أو مستوى الوهم، والنفس هي الجزء المقابل للبدن في تفاعلهما وتبادلهما المستمر والتأثر مكونين معًا وحدة متميزة نطلق عليها لفظ " شخصية " تميز الفرد عن غيره من الناس[١٠]، وتعرفها بعض المعاجم الفلسفية بأنها: مبدأ الحياة والفكر أو كليهما معًا، باعتبارها حقيقة مميزة عن الجسد الذي تظهر فاعليتها من خلاله[١١]، بينما يرى" ديوي " أن النفس هي: شيء ليس جاهزًا معدًا من قبل، وإنما هي شيء في حالة صيرورة مستمرة وتشكيل دائم بواسطة اختيار العمل[١٢].

ويفهمها الباحث إجرائيًا على أنها: " الكل المتكامل للإنسان الذي يشمل الجسد والعقل والروح جميعًا، ولا يقتصر على شعور الإنسان أو لاشعوره فقط ".

الدراسات السابقة:

من أبرز الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ما يلي:

١ــ دراسة محروس سيد محروس ١٩٧٩[١٣]:

" التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية "

الهدف:

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الفكر الإسلامي والفلسفات الغربية من حيث النظرة إلى الطبيعة الإنسانية.

أهم النتائج:

١ــ أن الفلسفات الغربية كانت اجتهادات فكرية دعت إليها تطورات الحياة وتغيرات الزمن، ومن ثم فإن هذه الفلسفات كانت محدودة الأجل.

٢ــ أن معظم هذه الفلسفات قد اتسمت بالتطرف والمغالاة في نظرتها للطبيعة الإنسانية.

٣ــ يرتكز الإسلام في تناوله للطبيعة الإنسانية على مبدأ التكامل والتوازن.

٢ ــ دراسة وليم بركي ١٩٨٨[١٤]:

" رؤية شاملة لنظرية مفهوم الذات "

الهدف:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تطور مفهوم الذات الإنسانية في الفكر التربوي الحديث بشكل عام وموجز، مع مناقشة أهم السمات والخصائص التي يتميز بها هذا المفهوم.

أهم النتائج:

١ــ تُعتبر آراء رينيه ديكارت عن النفس وتفسيره للسلوك في القرن السابع عشر تُعتبر بمثابة خطوة هامة في تطور وتقدم علم النفس.

٢ــ يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه نظام ديناميكي شمولي للاعتقادات والاتجاهات والآراء التي يتبناها المرء بخصوص وجوده الشخصي.

٢ــ إن أبرز ما يُميز مفهوم الذات الإنسانية أنه مُتعلم، ومُنظم، وديناميكي.

٣ــ دراسة شارلن رين ١٩٩٣[١٥]:

" دراسة مقارنة لمفهوم الذات في التوراة وعلم النفس "

الهدف:

هدفت الدراسة إلى محاولة فهم النفس الإنسانية وذلك من خلال دراسة مقارنة لبعض النصوص في العهد القديم والجديد للكتاب المقدس في المسيحية، وبعض النظريات النفسية حول مفهوم النفس الإنسانية؛ لاقتراح الطرق المناسبة للمعلم المسيحي لفهم أفضل لنفسه ولطلابه، من أجل تطوير مفهوم الصحة النفسية بين طلابه والالتزام به من أجل تعليم فعال ومؤثر.

أهم النتائج:

١ــ أن تطور المعنى الديني لمفهوم النفس يمثل شيئًا هامًا وملموسًا في الحياة المسيحية، ومن ثَمَّ فقد اشتمل العهد القديم والجديد على نصوص متعددة خاصة بالنفس الإنسانية.

٢ــ يعد تطور مفهوم الذات لدى الطفل مهمة هامة في طفولته المبكرة؛ فلابد أن يدرك الطفل أنه ذات فريدة فذة.

٣ــ يُعتبر المعلم العنصر الرئيس في العوامل الأربعة المؤثرة في تطور ونمو مفهوم الذات لدى طلابه، وهي: رد الفعل تجاه الآخرين، والمقارنة مع الآخرين، والأدوار الاجتماعية، وتحقيق الذاتية.

٤ــ دراسة عبد اللطيف حموش ١٩٩٧[١٦]:

" قصة الإنسان: أصله، بنيته، دوره "

الهدف:

هدفت الدراسة إلى التعرف على قصة خلق الإنسان، ومكوناته الروحية والعقلية والنفسية، وذلك بهدف اجتلاء ملامح وخصائص إنسانيته التي يتميز بها عن باقي المخلوقات، وذلك في ضوء القرآن الكريم ومعطيات الطب الحديث، وعلم النفس الحديث.

أهم النتائج:

١ــ أن بين علم النفس والطب النفسي علاقة جد حميمة، إذ يمثل

الأول حجر الارتكاز للثاني، فمن خلال علم النفس نستطيع أن نفهم الإنسان، وعلى ضوء هذا الفهم نتمكن من علاج أمراضه وحل مشكلاته بالطب النفسي.

٢ــ يعتبر القرآن الكريم أوثق المصادر على الإطلاق، التي تقدم لنا الحقيقة الكاملة، والمطلقة عن الإنسان؛ لأنه الكتاب السماوي الذي تكفل الله تعالى بحفظه، ومن ثم فهو الكتاب الذي لا ريب فيه.

٣ــ يهدف القرآن الكريم إلى تحقيق حياة نفسية صحيحة للإنسان تنتفي فيها أشكال الشقاء، والشعور بالقلق، وتزدهر بالمقابل مشاعر السعادة والطمأنينة والرضى والسعي نحو الكمال.

٥ــ دراسة جميلة عبد الله حسن سقا ٢٠٠١[١٧]:

" التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة "

الهدف:

هدفت الدراسة إلى التأصيل الإسلامي لعلم النفس من خلال معالمه الرئيسية في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وذلك من خلال توضيح مفهوم التأصيل الإسلامي لعلم النفس، ومبرراته، وواقع الاتجاهات التي تدور حول عملية التأصيل الإسلامي لعلم النفس، مع وضع خطوات منهجية التأصيل الإسلامي لعلم النفس.

أهم النتائج:

١ــ يركز علم النفس عند الغرب على الماديات عند دراسته للنفس الإنسانية، مع إهمال الروحانيات، بينما جاء الإسلام بتأكيد خصائص الطبيعة الإنسانية الثلاث في الدراسات النفسية وهي " النفس، والجسم، والروح " متكاملة.

٢ــ إن خير منهج يُستخدم في التأصيل الإسلامي لعلم النفس هو المنهج الإسلامي، الذي يتسم بسمات ثمان هي: الشمولية، والتكاملية، والمعيارية، والخيرية، والوسطية، والاستمرارية، والمساواة، وأخيرًا سمة العالمية.

٣ــ إن قيام أبحاث ودراسات نفسية ذات توجه إسلامي ليس موقفًا سلبيًا من علم النفس، ولكنه موقف إيجابي يدعم مشروعية هذا العلم في البيئة الإسلامية ويوجهه الوجهة الملائمة لهذه البيئة.

٦ــ دراسة سوزان بردل، آمي إدلستان ٢٠٠٦[١٨]:

" نظريات فرويد وآدلر ويونج حول الذات والأنا "

الهدف:

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض آراء سجمند فرويد، وكــارل يونج، وألفرد آدلر حول مفهوم النفس الإنسانية.

أهم النتائج:

١ــ يرى فرويد أن النفس تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وأن صحة النفس تعني قوة الأنا ونجاحها في تحقيق التوازن بين مطالب الهو والأنا الأعلى والواقع.

٢ــ يعتقد أدلر أن أول ما نكتشفه عن أنفسنا هو أننا دائمًا نسعى نحو تحقيق هدف ما، ومن ثم فحياة النفس لا يمكن تخيلها بدون الهدف الذي تسعى لتحقيقه كل جهودنا.

٣ــ يرى يونج أن هدف الحياة يتمثل في معرفة الفرد لنفسه، وهذا يتأتى عن طريق الغوص في أعماق النفس الإنسانية والتأمل فيها.

الإطار النظري:

تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات التالية:

أولاً:ــ عرض لتطور مفهوم النفس الإنسانية عبر التاريخ.

ثانيًا: ــ تناول مفهوم النفس الإنسانية في الفكر التربوي الحديث.

ثالثًا: ــ خلاصة النتائج.

أولاً:ــ عرض لتطور مفهوم النفس الإنسانية عبر التاريخ:

تعتبر التربية عملية بناء تحتاج إلى تصميم لما ينبغي أن يكون عليه البناء، وبمعنى آخر فإنها تحتاج إلى نظرية ترسم للإنسان الأهداف، وتشير إليه بخطوات السير، وتحفزه على اقتراح الإجراءات والأساليب المناسبة، وتوحي له بالمضمون والمحتوى، ولهذا بدأ المفكرون، منذ فجر الحضارة الإنسانية يُعملون فكرهم، محاولين أن يرسموا خريطة فكرية، تحدد معالم الشخصية الإنسانية كما يجب أن تكون، وكان من أبرز هؤلاء المفكرين، الفيلسوف اليوناني الشهير(أفلاطون)، ثم تلاه عشرات، بل مئات من المفكرين والفلاسفة، كل منهم حاول أن يقترح خريطة فكرية لتربية النفس الإنسانية[١٩].

وقد تفرعت أفكار الفلاسفة قديمًا في النفس في ثلاثة اتجاهات:[٢٠]

١ــ اتجاه يمثله سقراط وأفلاطون، وهو على وجه العموم يرى أن النفس جوهر روحي مستقل عن الجسم وهي واحدة، ولها قوى وتقوم بوظائف مختلفة.

٢ــ اتجاه يمثله أرسطو ومن تبعه من علماء النفس، ويرى على وجه العموم أن النفس صورة منطبقة مع الجسم، لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر؛ لأنه لا وجود لها إلا مع الجسم، واعتمادًا على الآراء التي وردت في هذا الاتجاه، فليس هناك تكوين بيولوجي وسيكولوجي مستقل كل منهما عن الآخر، بل الإنسان في الحقيقة وحدة يتكامل فيها جسمه وروحه.

٣ــ الاتجاه الثالث يُحاول التوفيق بين الاتجاهين السابقين، ويمثله الفلاسفة المسلمون، وإذا كان يبدو بينهم اختلافات، فإن هذه الاختلافات من حيث الدرجة لا من حيث النوع.

فغاية الفلسفة في نظر سقراط (٤٦٩ ــ ٣٩٩ ق.م) هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال، وتحقيق مجتمع أفضل، والوسيلة التي تعتمد عليها الفلسفة في تحقيق غاياتها هي التربية؛ فحول بذلك

سقراط اتجاه الفلسفة، وجعل أساسها معرفة النفس. وقد أقام سقراط فلسفته ومنهجه التربوي على الحكمة الآتية:" اعرف نفسك بنفسك "، فليس سوى النفس الإنسانية جديرًا بالبحث، ولا خير في معرفة تهمل الإنسان لتعنى بالطبيعة تلتمس أصلها وعلة ظواهرها، ولا قيمة لعلوم الرياضة والفلك إذا قيست بمعرفة الإنسان[٢١].

كذلك فإن المحور الذي تدور عليه فلسفة أفلاطون (٤٢٧ – ٣٤٨ ق.م) هو النفس الإنسانية باعتبار أنها مقر المُثُل ومصدر المعرفة، ومن ثم تابع أفلاطون السير على الدرب، ليكشف عن طبيعتها، وأحوالها، وأقسامها، وخلودها، وكيفية وصولها إلى المعرفة [٢٢].

وقد قسم أفلاطون النفس إلى ثلاث قوى مختلفة، وقال عن هذه القوى إن النفس تنقسم إليها بوصفها قوى مختلفة لوحدة واحدة، بل بوصفها أجزاء حقيقية للنفس، ومن أجل هذا نراه قد وضع لكل جزء من الأجزاء مكانًا خاصًا به في النفس الإنسانية، فالقوة الفكرية ومركزها الرأس، والقوة الغضبية ومركزها القلب، والقوة الشهوانية ومركزها البطن [٢٣]. فلكي يتم الانسجام والتوافق التام في الإنسان ــ من وجهة نظر أفلاطون ــ لا بد أن تلزم كل قوة حدودها، ولن يكون هناك عدل إذا لم تحكم" القوة العقلية " وتسير الإنسان وترسم له الخطط والأساليب وتعين له الأهداف.

أما أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق.م) فالنفس عنده كمال أول لجسم طبيعي آلي، وهي مرتبطة به، وهي ليست شيئًا مفترقًا عنه كما قال أفلاطون، وهي تنقسم إلى قسمين رئيسيين: نفس عاقلة ونفس غير عاقلة[٢٤]، والتربية الصالحة في نظره يجب أن تشمل تربية هذه القوى الثلاث: فيجب أن تشمل أولاً تربية الجسم عن طريق الألعاب الرياضية، وثانيًا تربية النفس غير العاقلة، أي تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات، وهذه تكون عن طريق الموسيقى والأدب أو التربية الخلقية، وثالثًا تربية النفس العاقلة، وهذه تكون بدراسة الفلسفة والرياضة والهندسة[٢٥].

وهكذا نجد أن أرسطو يأتي لنا بأهداف تشبه إلى حد كبير أهداف التربية الحديثة، فهو وإن كان يعطي التربية العقلية المقام الأول، فإنه لم يغفل النواحي الأخرى للإنسان.

وقد ظلت الأصول النفسية للتربية كما رآها فلاسفة اليونان كذلك في عهد الرومان، الذين تأثروا باليونانيين في كل شيء حتى لقد قيل إن اليونان المغلوبة، هي التي أسرت قاهرتها روما، وذلك بغزو الثقافة اليونانية القديمة للإمبراطورية الرومانية، التي أصبحت اليونان جُزءًا منها، فقد أثرت الثقافة اليونانية تأثيرًا واضحًا في نواحي الحياة الرومانية، وعلى الأخص في التربية[٢٦].

وكان من أشهر المفكرين التربويين الرومان الذين ظهروا في هذا العصر: شيشرون (١٠٦ــ٣٥ ق.م)، وكانت الأصول النفسية ــ عنده ــ تدور حول الطبيعة الإنسانية، فالإنسان عنده يتكون من جسم وعقل، ومن ثم يجب العناية بالجانبين معًا، لتكون عملية التربية سليمة، فالتوازن بين العقل والجسد هو البارز عند شيشرون، وهو بذلك يقترب من أرسطو، وذلك لأن ظروف المجتمع الروماني في عهده قريبة من ظروف المجتمع اليوناني في عهد أرسطو[٢٧].

وقد فشل التفكير اليوناني الذي اتصل به الرومان وتأثروا به في إصلاح أمر الأخلاق في الإمبراطورية الرومانية؛ وقد مهدت هذه الحال التي وصلت إليها الحالة الرومانية إلى ظهور الديانة المسيحية التي جاءت تخاطب العاطفة والوجدان، وتدعو إلى صقل الروح وتهذيب الأخلاق. وخير من يُمثل المثالية الفلسفية المسيحية في تصورها للنفس الإنسانية القديس أوغسطين (٣٥٤ ــ ٤٣٠م).

والنفس ــ عنده ــ هي الجوهر العاقل القادر على أن يتحكم في البدن؛ " فهي المدبرة للبدن، متميزة عنه، وأرفع، وأسمى، خلقت قبله وتؤثر فيه، وهي مصدر الحياة، وتقوم في مادة، وهي واحدة لا تتجزأ قواها، وهي

حلقة بين الله والبدن، فردية، روحانية، خالدة، قائمة بذاتها، لكنها لا تستطيع أن تكون موجودة بدون الله، ليست بحاجة لأن تتحرك أو تتغير كي تستمر وتبقى، ذلك أنها تجد في ذاتها كل ما هو ضروري لبقائها، إلا أنها ليست الخير الأسمى، وهي لا تعيش إلا بمقدار ما تضبط انفعالاتها، وتأخذ الله أنموذجًا لها تقتدي به، ومثالاً ترنو إليه " [٢٨].

وبناء على هذا يكون للنفس في رأي أوغسطين وظيفة أساسية، وهدفًا أسمى يتمثل في معرفة الله وحبه بلوغا إلى السعادة الأبدية، فالإنسان لا ينتفع بمعرفة الله وحبه ونعمه إلا بعد أن يعرف نفسه فيلزمها حدها، ويعرف غيره من الناس فينزلهم أقدارهم.

لقد ظلت الأصول النفسية قبل الإسلام فكرًا فلسفيًا نظريًا، يعتمد على (اجتهادات) شخصية، ومن ثم اختلفت تلك الأصول من فيلسوف إلى فيلسوف، حسب ظروف الزمان والمكان التي كانت تحيط بكل فيلسوف، وظلت تلك الأصول ــ كما وضعها الإغريق ــ هي الأساس الذي يدور حوله فكر المفكرين، وفلسفة الفلاسفة، قرونًا طويلة، حتى إذا جاء الإسلام، بعد حوالي ستة قرون من مولد السيد المسيح ﷺ بدأت تلك الأصول النفسية للتربية تتحول تحولاً جذريًا في اتجاه جديد، هو ذلك الذي قرره الإسلام، متصلاً بالفرد والمجتمع على السواء، ومتصلاً بفكرة (الله) ذاتها[٢٩].

ولعل ابن سينا(٣٧٠-٤٢٨ هـ) كان من أكثر فلاسفة الإسلام اهتمامًا بأمر النفس، فقد شُغل بها زمنًا، وأفسح لها مكانًا بارزًا في نظامه الفلسفي، فطبيعة النفس ومنشأها ــ عنده ــ أمور وثيقة الصلة بالحقائق الإلهية والنبوية.

ويفرق ابن سينا بين النفس الحيوانية والنفس الناطقة، فيجعل الأولى قائمة بجسم، وتفعل فعلها بواسطة عضو جسمي، ويجعل الثانية قوة غير قائمة بجسم وتفعل فعلها بذاتها بدون توسط عضو جسمي، وتنشأ عن هذه التفرقة بين النفس الحيوانية والنفس الناطقة تفرقة بين نوعين من القوى المدركة في

الإنسان، قوى تدرك الجزئيات بتوسط أعضاء جسمية هي الحواس، وتتبع النفس الحيوانية، وقوى تدرك الكليات المجردة بدون توسط عضو جسمي، وهي العقل أو النفس الناطقة، وعلى ذلك فإن كل قوة تدرك الجزئيات بواسطة عضو جسمي هي قوة حسية في نظر ابن سينا[٣٠].

وإذا كانت النفس بقواها المتعددة كمال بالنسبة للجسم كذلك فإن كل قوة نفسية متفرعة من تلك النفس وموجودة في أي عضو من أعضاء الجسم هي أيضًا كمال أول لهذا العضو، وعلى ذلك فإن العلاقة بين القوة الحاسة وبين عضو الحس مثل العلاقة بين النفس والبدن، فكما أن النفس صورة البدن كذلك القوة الحاسة صورة عضو الحس، وعلى هذا الأساس ينبغي أن نفهم نظرة ابن سينا إلى العلاقة بين الجسم والنفس [٣١].

ومثلما كانت الأصول النفسية للتربية الإسلامية مشتقة من جوهر تعاليم الإسلام وأفكاره عن الإنسان والمجتمع والكون، كانت تلك الأصول النفسية للتربية المسيحية في العصور الوسطى مشتقة من المثل العليا المسيحية أيضًا. " وقد ارتكزت وتأسست دعائم المسيحية على قوى عُليا وإيمان بمقدسات الجوانب الروحية عند الإنسان كالشجاعة في تحمل الصعاب، والتواضع، والصمت ورد الشر بصنع الخير، والتخلي عن زخرف الدنيا ومتاعها، والعظمة في خدمة الآخرين، وحب كل البشر " [٣٢].

وكانت العصور الوسطى المسيحية قد ورثت حضارة ضخمة عن اليونانيين والرومان، ولكنها نظرت إلى هذه الحضارة على أنها حضارة وثنية، كما نظرت إلى العلوم المدنية على أنها تُعلي العقل الإنساني، بطريقة غير صحيحة على الإيمان المسيحي، وأن طبيعة الإنسان شريرة، ولا يجب الوثوق بها، ولذلك يجب إخضاعُها إلى الإشراف المستمر، وإلى النظام القاسي، حتى يمكن ضمان طاعتها وخضوعها[٣٣]، ومن ثم كان الغرض العملي عند رجال الكنيسة في القرون الوسطى هو إماتة الشهوات، وإهمال

الجسم، حتى تتنقى الروح، وتنجو من عذاب جهنم، ووسيلة ذلك: الطهارة والفقر والطاعة[٣٤].

فلما كان القرن السادس عشر، كان الجو العقلي والعاطفي معدًا تمامًا للثورة على الكنيسة، وعلى فكرتها عن الإنسان، في الاتجاه المضاد، في اتجاه الإنسان لتحريره من القيود التي كبلته وتكبله، لتغيير نظرتها إلى الإنسان تغييرًا جذريًا، ومن أجل ذلك اتجه الاهتمام إلى تعديل الأصول النفسية للتربية بما يتفق وهذا " الهدف" الجديد، ومن ثم فقد تغيرت مناهج البحث في علم النفس، فبعد أن كان الاعتماد على ما قاله رجال الدين أو الفلاسفة القدماء، اهتم العلماء بالمنهج، وبالملاحظات الخارجية للظواهر الطبيعية بدلاً من مجرد التأمل والاستناد إلى آراء الفلسفة والدين للوصول إلى المعرفة[٣٥].

لقد جاء اهتمام ديكارت(١٥١٦ ــ ١٦٥٠م) بالنفس نتيجة لاهتمامه مباشرة بالمنهج، وقد بدأ بالشك في كل شيء فيما يراه وما يسمعه، ما عدا شيئًا واحدًا لم يستطع أن يتشكك في وجوده، وذلك هو نفسه أو ذاته، ومن ثم اعتبر النفس شيئًا موجودًا فعلاً، ولا يتطرق إليه الشك في وجوده هذا، وقد عرف بمبدئه:" أنا أفكر، إذن أنا موجود"، وبذلك جعل ديكارت معرفة النفس مبدأ كل معرفة ومنبع كل يقين [٣٦]، وحين أثبت أني موجود تكون " الذات " التي تثبت هي أيضًا الذات التي توجد، وهنا يلتقي الفكر بالواقع ويتحد به اتحادًا لا يدع مجالاً للخطأ، وعلى هذه النحو نكون أمام بداهة كاملة، أنا موجود حين أفكر ومن حيث أني أفكر، فكوني أفكر معناه أن لي وجودًا نفسيًا وأن لي " وجدانًا " أو وعيًا " كما نقول اليوم[٣٧].

وفي القرن الثامن عشر، أصبح علم النفس هو " علم العقل "؛ إذ اهتم الفلاسفة بالمعرفة وطريقة تكوينها، ومن أنصار هذا الاتجاه " دافيد هيوم " (١٧١١ ــ ١٧٧٦)، فقد اهتم بمجرى وتسلسل الأفكار كسلسلة مستمرة من الخبرات، فالذات أو النفس ــ عنده ــ هي مجموعة من الإحساسات تترابط بأشكال مختلفة[٣٨].

فلما كان القرن التاسع عشر، ظهرت الحركة النفسية في التربية، والتي كان من أبرز مميزاتها هو إيمان أنصارها بأن عملية التربية هي عملية نمو طبيعية تتبع من الباطن، وليست شيئًا آتيًا من الخارج.

ولعل أبرز من يمثل هذه الحركة " جوهان فريدريك هربارت " (١٧٧٦ــ ١٨٤١)، والنفس عند هربارت لا يمكن إدراك كنهها وطبيعتها الأصلية، وإنما الذي يمكن إدراكه هو آثارها ووظائفها، وهي تكون عند الميلاد وحدة بسيطة خالية من المعرفة والوجدان والإرادة ومن كل اتجاه نفسي، ولا تتصف بالخير أو الشر، لأن كل هذه الأمور تكتسبها من اتصالها واحتكاكها اللاحق بالبيئة المحيطة بها، وعن طريق تفاعلها وتنافسها المستمرين مع حقائق البيئة تنمو النفس البشرية وتكتسب معارفها وعواطفها ورغباتها، وبهذا التفاعل أيضًا وما ينشأ عنه من نمو تتحول النفس الفطرية إلى نفس مكتسبة(٣٩).

ومع بداية القرن العشرين، بدأ علم النفس يقفز قفزته الكبرى، فيصبح له مدارسه ومناهج بحثه وطرائقه وأساتذته، وأكثر من ذلك أنه ــ كغيره من العلوم ــ تفرع إلى فروع كثيرة، فصار هناك علم نفس وظيفي، وعلم نفس نزوعي، وعلم نفس فينومينولوجي ووجودي، كما صارت له مدارس، منها مدرسة التحليل النفسي، ومدرسة علم النفس الفردي، ومدرسة علم النفس التحليلي، والمدرسة السلوكية الميكانيكية وغيرها "(٤٠).

هذا ومن ناحية أخرى، فقد تركزت محاور الفلسفة ومباحثها في عصرنا الحديث في مشكلتين هامتين هما: أولهما مشكلة الحرية، وثانيهما مشكلة معرفة النفس أو الذات، وتنوعت الاتجاهات والمدارس الفلسفية وتعددت المذاهب وتتابع الفلاسفة بصدد هاتين المشكلتين (٤١).

واستنادًا إلى كل ما سبق، يتضح لنا أن رؤية المفكرين لمفهوم النفس الإنسانية ظلت مجرد اجتهادات تناثرت ولم تفلح في بلورة وتقديم رؤية شمولية أكثر وضوحًا عن مفهوم النفس الإنسانية.

ثانيًا: مفهوم النفس الإنسانية في الفكر التربوي الحديث:

سوف يعرض البحث لمفهوم النفس الإنسانية في ضوء بعض الاتجاهات النفسية والاجتماعية والتربوية والفلسفية الحديثة، ومنها ما يلي:

١ــ علم النفس الاجتماعي:

سلك المشتغلون بعلم النفس مسالك متعددة، غير أن أقربها إلى الصواب ليكون قاعدة هو المسلك البسيط القائم على فكرة أن الإنسان مخلوق اجتماعي، وهذا صحيح لأن إنسانية الإنسان هي في اجتماعيته، فعبارات الإنسان، والإنس، والائتناس، والإنسانية، والأنسنة، كلها من أصل واحد معناه الاجتماعية، ثم إننا نعرف أن الإنسان لا يمكن أن يعيش بمفرده، أو ينمو إلا باحتكاكه مع غيره، واحتكاك غيره معه[٤٢]. ومن أهم الرواد المؤسسين لمدرسة علم النفس الاجتماعي: جورج ميد، وجاردنر مورفي.

أ ــ جورج ميد George H. Mead (١٨٦٣ ــ ١٩٣١)

يُعتبر جورج ميد واحدًا من أكثر الفلاسفة الاجتماعيين نفوذًا في هذا القرن؛ " إذ يرى أن كل ما هو موجود من ظواهر نفسية أو اجتماعية أو عقلية هو نتاج التفاعل الاجتماعي بين أفراد بني الإنسان، وأن أساس هذا التفاعل الاجتماعي هو قدرة الإنسان على أن يتصور ذلك الموقف أو الاتجاه ويحسه، ويستجيب لما يتوقعه من سلوك الآخر واستجاباته" [٤٣].

وقد قدم جورج ميد مفهومًا عن الذات " النفس " كان له وقع قوي على التفكير السيكولوجي، " فقد رأي أن النفس عبارة عن شيء مدرك، وأن الشخص يستجيب لنفسه لشعور معين واتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرون له، ويصبح الشخص في حالة " الشعور " أي حالة الوعي بالطريقة وبالقدر الذي يتصرف به الناس تجاه شيء مدرك " [٤٤]. فالتصور الشخصي عن الذات ــ عند جورج ميد ــ لابد أن يتضمن إدراك الشخص لتصور الآخرين عن ذاته هو، أي أن " الذات " تضع موقف البيئة الاجتماعية في اعتبارها، وقد ترفض هذا الموقف، أو تتظاهر بالقبول أو بالرفض[٤٥].

ويؤكد ميد أن الطفل يتعلم كيف يدرك ذاته في سياق الخبرات التي يمر بها مع الأفراد ذوي التأثير في حياته، وكيفية استجابة هؤلاء الأفراد له، تحدد إلى حد كبير استجابته لذاته ومن ثم تكوينه لمفهوم ذاته.

ففي البداية لا توجد ذات لأن الشخص لا يمكنه الدخول في خبراته الخاصة مباشرة، فهو يستطيع أن يخبر الناس كموضوعات ويقوم بذلك بالفعل ولكنه لا يعتبر نفسه ابتداء موضوعًا، وعلى أي حال فإن الآخرين يستجيبون له بوصفه موضوعًا، وتخبر هذه الاستجابات بواسطة الشخص الذي توجه إليه، ونتيجة لهذه الخبرات فإنه يعتبر نفسه موضوعًا وتنشأ لديه مشاعر واتجاهات عن نفسه فيستجيب الشخص لذاته كما يستجيب الآخرون لها. ومن ثم فالذات ــ عنده ــ هي ذات تكونت اجتماعيًا، ولا يمكن لها أن تنشأ إلا في ظروف اجتماعية، إنه يصبح ذاتًا في حدود اتخاذه لاتجاه الآخر والتعامل مع نفسه كما يتعامل الآخرون[٤٦]. ويعلق حامد عمار على مفهوم الأنا عند ميد قائلاً: فـ " الأنا أو الذات الاجتماعية " هي التي تنطبع وتتشكل وتظهر في صورة ما اصطلح عليه المجتمع من استجابات وسلوك[٤٧].

وعلاوة على ذلك هناك أنفس مختلفة يسهل تصنيفها وذلك بوضعها في المجموعة المحددة للاستجابات في مواقف اجتماعية مختلفة، ومن ثم يرى ميد " أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية، فقد تنمو لدى الشخص مثلاً ذات عائلية تمثل بناء الاتجاهات التي تعبر عن العائلة، وذات مدرسية تمثل الاتجاهات المعبرة عن معلميه وزملائه، وكذلك فإن الاتجاهات الاجتماعية التي تظهر من خلال المواقف الاجتماعية لمثل الأشخاص السابق ذكرهم تكون بدورها نفسًا اجتماعية "[٤٨].

واستنادًا إلى ما سبق، يظهر لنا أن ميد أعطى للنفس معنى أكثر وضوحًا وتميزًا حين اعتبرها بمثابة شيء مدرك بالحواس. وفضلاً عن ذلك

فإن مفهوم الذات " النفس " عند ميد ينبثق من التفاعل الاجتماعي وكنتيجة لاهتمام الفرد بالطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه.

ب ــ جاردنر مورفي Gardner Murphy (١٨٩٥ ــ ١٩٧٩)

يُعتبر مورفي واحدًا من مؤسسي علم النفس الاجتماعي المعاصر، وقد اهتم طوال حياته بموضوع بناء، وديناميات، وارتقاء الشخصية، ويسمي نظريته في الشخصية بالمنهج الاجتماعي ــ الحيوي؛ لأنه يتصور الإنسان بوصفه كائنًا بيولوجيًا حيًا يرتبط مع بيئته المادية والاجتماعية بعلاقات متبادلة، والشخصية نتاج عملية ثنائية الأقطاب، قطبها الأول في داخل الجسم والثاني في العالم الخارجي(٤٩).

فالإنسان ــ بتعبير مورفي ــ نقطة التقاء، ومجال منظم داخل مجال أكبر ومنطقة للتفاعل المستمر، وحركة متبادلة للطاقات الصادرة والواردة، وبعبارة أخرى فهو مجال يضم الكائن الحي والبيئة في بناء واحد محدد يرتبط كل جانب فيه برابطة دينامية مع بقية الجوانب الأخرى(٥٠)، ومن خلال تفاعلات الإنسان ونشاطاته الخارجية وما يتركه على بيئته الخارجية من آثار وما تتركه عليه هذه البيئة من آثار تنشأ جوانب أخرى من سلوكه وتتفتح حلقات رئيسية في مراحل تطوره(٥١).

والنفس أو الذات جانب بنائي هام في نظام مورفي، ويحدد " مورفي " النفس مثل تحديده لمعنى الفرد باعتبارها شئ معروف لديه، وهو يعرفها ببساطة بأنها ادراكات الشخص وتصوراته لوجوده الكلي، فهي" الفرد كما يعرفه الفرد "، إلا أن الأمر يتكشف، عن أن هناك عددًا من الذوات، فيحدثنا مورفي عن ذات مثالية وذات محبطة، ويفترض أن هذه الذوات ترتبط بعضها ببعض ارتباطًا ديناميًا، تمامًا كما ترتبط أدوار الشخص وحاجاته وسماته ارتباطًا بنائيًا في شكل تنظيم كلي يضمها جميعًا(٥٢).

ويستخدم مورفي أيضًا كلمة " أنا "، والتي يعرفها بأنها جهاز للأنشطة المعتادة التي تدعم الذات أو تحميها مثل ميكانيزمات التبرير والتعيين

والتعويض، وفي حالات نادرة، مثل حالات تعدد الشخصية، قد يوجد في الشخصية جهاز أو أكثر من الأنا كل منها مستقل عن الآخر، ويعتقد ميرفي أن وظائف الأنا الرئيسية ــ هي الدفاع ودعم العقد النفسية؛ فالذات لا تقوم بأي عمل؛ إذ إن ذلك من نصيب الأنا، فالأنا بناء دافعي ــ معرفي ينبني حول الذات، وتخدم دوافع وأفكار الأنا أغراض الدفاع عن الذات وحفظها ومدها وتعزيزها، فعندما تتعرض الذات لخطرٍ تسارع الأنا إلى نجدتها[٥٣].

ويبدو رأي ميرفي عن الذات والأنا متفقًا مع الرأي السائد القائل بأن الذات هي ما يعيه الإنسان على حين أن الأنا هي مجموعة من العمليات.

ويرى " مورفي " أن العمليات التي من خلالها يجد الدافع طريقه للتفريغ في السلوك، والتي تجري في جسم الإنسان هي أساس نشأة مفهوم الذات لديه؛ إذ يؤدي التكرار المستمر لخبرات المتع الحسية الجسدية إلى تركيز الانتباه على الجسم وتمايزه عن جميع موضوعات العالم، وليست الذات في أساسها سوى صورة لجسم الشخص، تنشأ بفعل العمليات الخاضعة لتوجيه جسمه. ويرجع الفضل في شعور الفرد باستمراريته برغم حياته وسط عالم متغير إلى مفهوم الذات هذا [٥٤].

وصفوة القول، فإن الذات ــ عند مورفي ــ تدل على تصور الشخص عن نفسه؛ فالذات هي الصورة التي يدركها الشخص عن نفسه ككل.

تعقيب على مدرسة علم النفس الاجتماعي:

إن المدخل الاجتماعي لعلم النفس كله هو أحد المداخل السليمة السوية لفهم النفس الإنسانية ــ عند كلٍ من " ميد " و " ميرفي "، إذ أن ذلك يتم في عالم مشترك تشعر فيه النفس بوجود عالم " الغير " الذي لابد لها من أن تتحقق فيه. ومع ذلك فإن التركيز على الجانب الاجتماعي للنفس الإنسانية ــ عندهما ــ وإغفال الجوانب الأخرى يصيب النفس بالتمزق والتشتت، ومن جهة أخرى فإن الدراسة الشاملة لها في الواقع ستنير لها الطريق.

٢ــ الفلسفة البراجماتية:

لقد لبثت الفلسفة دهرًا طويلاً تسبح في سماء الفكر المجرد ولا تصغى بآذانها إلى الحياة العملية التي تعج بأصواتها أرجاء الأرض جميعًا، فقد قصرت مجهودها في الأعم الغالب على جوهر الأشياء في ذاتها، ولكنها باءت بعد طول الكدح والعناء بالفشل والإفلاس حتى جاءت هذه الفلسفة الأمريكية التي تمقت البحث النظري المجدب العقيم، وأرادت أن تنحو بالفكر نحوًا جديدًا، فلا يكون من شأنه كنه الشيء ومصدره، بل نتيجته وعقباه، أو أن من المحتم أن يتخذ الإنسان من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولاً، ثم السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانيًا[٥٥]. وقد ساهم في نشر الفلسفة البراجماتية وتوضيح مبادئها والدعاية لها كثير من الفلاسفة والعلماء المربين الأميريكان، ولعل أبرزهم ما يلي:

أ ــ وليام جيمس William James(١٨٤٢ ــ ١٩١٠)

ارتبط اسم جيمس، على الصعيد الفلسفي، بحركة الفلسفة البراجماتية الداعية لتقدير المبادئ والحقائق من خلال قيمها العلمية، واعتبر من مؤسسيها الرئيسيين، أما على الصعيد التربوي، فقد تابع المنهج الذي رسمه"روسو"، باتخاذ علم النفس أساسًا للتربية، وقدم في هذا الميدان آراء ثمينة جدًا، لا سيما وأنه أول باحث نفسي تجريبي، وقد أولى مبدأ الفائدة عناية خاصة مبينًا أنه المحرك الأساسي لانتباه الطفل وبالتالي نشاطه الطبيعي[٥٦].

وخلال التاريخ الطويل لتساؤل الإنسان حول أسباب سلوكه، وكذلك خلال الفترة التي هي أقصر منذ عام ١٩٦٠ عندما أصبح علم النفس رسميًا علمًا من العلوم، أثيرت ونوقشت مرارًا وتكرارًا مسألة الوسيط النفسي الذي ينظم ويرشد ويضبط سلوك الإنسان، وربما كان أشهر المفاهيم ذيوعًا عن وجود كينونة داخلية تصوغ مصير الإنسان هو مفهوم الروح، ووفقًا لهذا المفهوم فإن الظواهر العقلية تعتبر مظاهر لجوهر معين يختلف كلية عن الجوهر المادي، والروح في نظر الفكر المادي خالدة وحرة وذات أصل إلهي،

وبظهور علم النفس العلمي ظهرت النـزعة إلى الرفض الحازم لفكرة الروح أو أي وسيط نفسي آخر كالعقل أو الأنا أو الإرادة أو الذات[٥٧].

ولكن خلال السنوات الأخيرة عاد الاهتمام بمفهوم الذات إلى البزوغ بين علماء النفس، فمهد ويليام جيمس بالفصل العاشر الذي كتبه عن الذات في كتابه " مبادئ علم النفس " الطريق للنظريات المعاصرة، والكثير مما يكتـب اليوم عن الذات والأنا مستمد مباشرة من جيمس، فقد كان موهوبًا فـي فـن التعبير عن الذات. " ويعرف جيمس الذات أو الأنا التجريبية في أكثر معانيها عمومية بأنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أنـه لـه ـ جسده، سماته، وقدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، وأعداؤه، مهنتـه وهواياته، والكثير غير ذلك، أما الأنا فهي ذلك التيار من التفكير الذي يُكـوّن إحساس المرء بهويته الشخصية "[٥٨].

ولكلمة الذات كما تستعمل في علم النفس معنيـان متميـزان، فهـي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ومن ناحية أخـرى تُعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، ويمكن أن نطلق على المعنى الأول، الذات كموضوع، حيث أنـه يعـين اتجاهـات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضـوع، وبهذا تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه، ويمكن أن نطلق على المعنى الثاني الذات كعمليـة، فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك[٥٩].

هذا ومن الموضوعات التي اهتم بها ـ جيمس دراسة الذات، فمـن تأملاته لاحظ أننا ننظر إلى الذات بطريقتين: فهناك الذات كمـدرك، وهنـاك الذات المدرِكة، والذات كمدرك ثلاثة أنواع: فهناك الذات الماديـة، والـذات الاجتماعية، والذات الروحية. فالميول والقدرات العقلية تتدرج تحـت الـنفس الروحية، أما الممتلكات المادية فتعتبر بمثابة النفس الماديـة بينمـا التقـدير والاعتبار اللذين ندركهما لدى الآخرين يشكلان النفس الاجتماعية.

وفيما يخص الذات المادية يؤكد جيمس: " على أن الجسم يُعتبر أهم جزء داخلي للذات المادية لدى كل إنسان، فمما هو معروف أن هناك بعض أجزاء من الجسم تبدو أكثر ارتباطًا لنا من غيرها، ثم يأتي بعد ذلك الملبس، والمثل الشائع الذي ينادي بأن الإنسان يتكون من ثلاثة أجزاء: الروح أو النفس، والعقل، والملبس ليس أكثر من كونه دعابة، ثم تأتي بعد ذلك أسرتنا الحالية (الأب، الأم، الزوجة، الأولاد) والتي هي جزء من أنفسنا، فعندما يموتون فكأن جزءا غاليًا من أنفسنا قد فُقد، وأخيرًا يأتي المسكن، ومناظره التي تمثل جزءا من حياتنا، كما توقظ فينا أعمق مشاعر الإعجاب والتقدير " (٦٠).

وفيما يتعلق بالذات الاجتماعية فيخبرنا جيمس بأن: " الذات الاجتماعية للشخص هي الركن الركين الذي يكتسبه الإنسان من زملائه، فنحن لا نحب أن نعيش في ظلال الآخرين، ولكن لدينا رغبة أكيدة في أن نلاحظ ونشجع من قبل الآخرين؛ فإن من أشد صور العقاب داخل المجتمع والتي لا يمكن تحملها أن لا يشعر الإنسان بوجوده داخل مجتمعه، فإذا لم ينتبه إلينا أحد عند دخولنا مكان ما، وعند تحدثنا معه، ولم يحدث التفاعل المرغوب، فإننا نصاب باليأس والاحباط " (٦١).

فالناحية الاجتماعية هامة بالنسبة للنفس، وأبعد أثرًا في نموها، وذلك لأن نشاط الفرد مرتبط، بحكم معيشته في المجتمع، بنشاط غيره من الأفراد.

وأخيرًا فيما يخص الذات الروحية، فإن جيمس يؤكد على حقيقة مؤداها أن " الذات الروحية ترتبط إلى حد ما بالذات أو الأنا التجريبية ــ ويقصد بذلك الكينونة الداخلية للإنسان، الإمكانات والقدرات الكامنة، والتي تمثل أهم جزء في كيان الذات " (٦٢).

وقد تتعارض الوجهات المختلفة للذات، وقد تنسجم ــ وقد تنتظم مستويات الذات على شكل هرمي ــ فالذات الجسمية هي الأساس والذات الروحية تتوج القمة ــ وبين الطرفين توجد أنواع الذات المادية والاجتماعية،

وفي كل مستوى يميز الناس بين الذات الحقيقية وبين الذات البعيدة أو الممكنة ــ أو التي يرغبها الشخص ويأمل فيها، وشعورنا بذاتنا يتوقف على العلاقة بين الذات الواقعية والذات المرغوب فيها، فكأنما هي معادلة أن: تقدير الذات يساوي النجاح، كما تكلم جيمس عن الصراع بين نواحي الذات أو الشخصية ــ وعن الذات اللاشعورية ممهدًا بذلك الطريق للاهتمام بالشعور واللاشعور، ذلك الاهتمام الذي عني به فرويد ومدرسة التحليل النفسي(٦٣).

كما اهتم جيمس بالعلاقة بين النفس والجسم، وذلك من خلال تناوله لموضوع العادة، فهو يركز على الأساس الفسيولوجي لتكوين العادات، فالعادة المكتسبة في نظره ليست من الوجهة الفسيولوجية، إلا ممرًا جديدًا يتكون في المخ، تمر فيه التيارات العصبية، وهو ينظر إلى ترابط الأفكار وإلى الإدراك الحسي والتذكر والاستدال، والأعمال الإرادية وغيرها، على أنها نتيجة لتكون مثل هذه الممرات في المخ(٦٤).

ب ــ جون ديوي John Dewy(١٨٥٩ ــ ١٩٥٢)

ديوي إمام من أئمة التربية في القرن العشرين، وله فلسفة متميزة اقترنت باسمه، فهو الذي نادى بضرورة جعل التربية نفسية واجتماعية معًا، نفسية تعتمد في مبادئها على فهم نفسية الطفل واستعداده، واجتماعية تهيئ الطفل ليكون عضوا صالحًا في المجتمع الذي يعيش فيه(٦٥).

وفي هذا الصدد يقول ديوي:" أن لعملية التربية وجهان أو ناحيتان، ناحية نفسية وأخرى اجتماعية، وليست إحداهما تابعة للأخرى أو خاضعة لها أو مهملة بالنسبة للثانية، وإلا ساءت العواقب، والناحية النفسية هي الأساس للأخرى، فغرائز الطفل وقواه تعطي المادة الضرورية للتربية، كما أنها هي نقطة الابتداء في التربية، وما لم يتصل مجهود المربي بناحية من نواحي نشاط الطفل، التي يقوم بها بنفسه ومستقلاً عن مربيه، فإن التربية تصبح عملية ضغط خارجية، وإذا لم تعتمد التربية على فهم لتكوين الطفل النفسي ولنشاطه، فإن عملية التربية تكون تعسفية لا ضابط لها ولا نظام، وقد تصل

إلى نتائج طيبة إذا تمشت مع طبيعة الطفل مصادفة، وقد ينتج عنها اصطدام أو تفكك أو كبت لطبيعته إذا لم تتفق مع هذه الطبيعة "[٦٦].

ويري ديوي أن النفس نتيجة للتفاعل بين الفرد والمجتمع، ونتيجة لاشتراك الفرد الفعلي في الحياة الاجتماعية، ولذلك يعتقد أن النفس التي تتكون وتنمو في الطفل، والصفات العقلية والخلقية التي يتصف بها، تتوقف على نوع المجتمع المدرسي والحياة المدرسية، وعلى كفاية الوسائل التي يمكن أن تقدمها المدرسة لتشجيع النمو عند الطفل"[٦٧].

وقد أطلق ديوي على النفس مصطلح الذات، والتي تتفاعل وتتشكل وفقًا للظروف والعوامل الخارجية، وعلى حد تعبيره فإن الذات في حالة صيرورة وتشكل مستمر، ولقد رأي ديوي أن النظرة الدينية للنفس تقوم على اعتبارها في حالة غربة في هذا العالم، لا تجد الخير والتقوى إلا من خلال الاستبطان والتأمل الداخلي، ومن ثم كانت الخبرة في حالة تناقض لا تجانس مع العالم الخارجي، وفي هذا الشأن يقول: " أنه لا مناص من كوننا ذوات فردية، فكل منا ذات فريدة فذة، والجهاز العضوي ــ النفسي ــ موضوع الأداء هو عامل في محتوى خبرة ــ في داخلها ــ في نطاقها ــ وليست شيئًا خارجًا عنها تعلق بها الخبرات وتلحق بها وتضم إليها كأملاك خاصة للنفس" [٦٨].

كما يرى ديوي أن الذاتية ــ هي أمر لا مهرب منه لكل منا ــ ليست عيبًا يقع على الذات نفسها بل على الظروف التي وُجدت فيها، والذاتية هي خصيصة تخلق تحت تأثير حياة الجماعة المشتركة، وتعني المبادأة والمبادرة، كما تعني تحمل المسئولية في اختيار العقيدة والمسلك، وهذه ليست هبات أو منحًا، وإنما هي منجزات تنجز، ومآرب تبلغ [٦٩].

إن فلسفة ديوي فلسفة برجمسية عملية أو تجريبية؛ أساسها أن الإنسان لا ينقسم إلى جسم ونفس أو عقل، وفي ذلك يقول ديوي: " وقد أثبتنا مرارًا أن الفلسفة الثنائية بين النفس والجسم وبين الروح ومجرد العمل

الخارجي، ما هي في النهاية إلا انعكاس عقلي لما يجري اجتماعيًا من فصل بين العادة والتفكير، وبين الوسائل والغايات، وبين العملي والنظري" [٧٠].

تعقيب على الفلسفة البراجماتية:

ليس من شك بأن للفلسفة البراجماتية فضل كبير في إعادة توجيه اهتمام علم النفس إلى بحث الحياة العقلية من الناحية الوظيفية، وما استتبعه من تعلم وتحسين لأساليب توافق وتكيف الذات " النفس الإنسانية " مع بيئتها المحيطة. وقد نادى جيمس بضرورة أن ندرس الإنسان ككل، وأن نركز في فهمنا للنفس الإنسانية على جُل جوانبها وسماتها، وبهذه الطريقة يفرد جيمس لكل جانب من جوانب النفس المادية والروحية والاجتماعية عناية خاصة. أما جون ديوي فقد كان له فضل السبق في الإشارة إلى أهمية الأساس النفسي في فهم الطفل وتوافقه مع مجتمعه.

ومع ذلك، فإن ثمة انتقادات هامة على آراء كلٍّ من وليم جيمس وجون ديوي فيما يتعلق بالنفس الإنسانية، ولعل أبرزها هو أن اهتمامهما بالنفس كان معتمدًا على الناحيتين العلمية والتأملية، وليس من بينها وليس من بينها جميعًا تأثير الإرادة الإلهية في حياة النفس الإنسانية.

٣ــ مدرسة التحليل النفسي:

أسسها سجمند فرويد لدراسة النواحي العقلية الغامضة بدرس السلوك السوي وغير السوي ودرس الأفعال العقلية اللاشعورية خاصة.

فقد كان كل اهتمام علماء النفس قبل ظهور مدرسة التحليل النفسي متجهًا إلى دراسة الظواهر العقلية الشعورية، ولم يكن أحد منهم يهتم بالبحث عن العمليات العقلية اللاشعورية التي تحرك سلوك الإنسان وتدفعه إلى القيام بصور النشاط المختلفة السوية والشاذة على السواء، حتى اكتشف فرويد أن جزءًا كبيرًا من حياتنا العقلية لاشعوري، وأن لهذا الجزء اللاشعوري من حياتنا العقلية تأثير كبير على سلوكنا ومشاعرنا سواء في حياتنا السوية أو فيما نتعرض له من اضطرابات وأمراض نفسية[٧١].

وقد رسخت مدرسة التحليل النفسي حقيقة من العسير دحضها ألا وهي أن معطيات الشخصية الإنسانية الحاضرة لا يمكن فهمها حق الفهم إلا بعد القيام بعملية فك لمعطياتها في سنواتها السابقة، منذ أيام الطفولة وإعادة تركيبها مرة أخرى(٧٢).

ولمدرسة التحليل النفسي أتباع وأشياع كثيرون، ولعل من أشهرهم سجمند فرويد.

سجمند فرويد Sigmund Freud (١٨٥٦/١٩٣٩)

ذهب فرويد في كتاباته الأولى إلى القول بوجود ثلاثة أقسام أو أجزاء للعقل أو النفس هي الشعور، وقبل الشعور، واللاشعور.

والشعور ــ عند فرويد ــ هو ذلك القسم من العمليات العقلية التي نشعر بها وندركها، وهي لا تكون سلسلة متصلة، بل يوجد فيها دائمًا كثير من الثغرات والفجوات، وقد رأي فرويد أنه من الممكن تفسير هذه الثغرات في سلسلة العمليات العقلية الشعورية بالرجوع إلى العمليات العقلية التي تجري في القسمين الآخرين من العقل وهما ما قبل الشعور واللاشعور. والشعور حالة وقتية، فالفكرة قد تظهر في الشعور لفترة قصيرة ثم تختفي، وهي تستطيع الظهور مرة أخرى بسهولة إذا توافرت شروط معينة، وحينما تبتعد الفكرة عن الشعور لحين ما، فإنها تكون موجودة في قسم معين من العقل يسميه فرويد " قبل الشعور "، وهو يقع في مكان متوسط بين الشعور واللاشعور(٧٣).

أما اللاشعور فيحوي الدوافع الغريزية البدائية الجنسية والعدوانية التي غالبًا ما تكبت في مجتمعاتنا المتحضرة تحت تأثير المعايير الخلقية والاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد، وتنزع الرغبات المكبوتة في اللاشعور إلى الإشباع وإلى الظهور في الشعور، وذهب فرويد في كتابته الأولى إلى أن كبت هذه الدوافع الغريزية الموجودة في اللاشعور يتم على يد الرقيب ومهمته تتلخص في منع ظهور الدوافع الغريزية اللاشعورية في الشعور (٧٤).

ولكن اتضح لفرويد فيما بعد أن آراءه السابقة في الجهاز النفسي غير دقيقة وأنها في حاجة إلى تعديل، وقد احتفظ في هذا التعديل بالقول بوجود الكيفيات العقلية الثلاث السابقة، ولكنه عدل نظريته الطوبوغرافية، فذهب إلى أن للنفس ثلاثة أقسام هي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، أما " الهو " و " الأنا الأعلى " فهما جانبان لا شعوريان، وأما الأنا فهي شعورية في معظمها[٧٥].

أ ــ " الهو "

و " الهو " ــ في رأي فرويد ــ هو ذلك الجزء من النفس الذي يحوي كل ما هو موروث وما هو موجود منذ الولادة، وما هو ثابت في تركيب البدن، وهو يحوي الغرائز التي تنبعث من البدن، كما يحوي العمليات العقلية المكبوتة التي فصلتها المقاومة عن الأنا، ففي " الهو " إذن جزء فطري وجزء مكتسب، ويطيع " الهو " " مبدأ اللذة "، وهو لا يراعي المنطق أو الأخلاق أو الواقع، واللاشعور هو الكيفية الوحيدة التي تسود في الهو[٧٦].

و" الهو "، بهذا المعنى، هو النفس الفطرية البدائية التي تبحث عن اللذة والسرور والحرية المطلقة الكاملة التي لا تضبطها ضوابط الدين أو المنطق أو الآداب الاجتماعية، وهذه النفس البدائية الفطرية هي التي تريد أن تسرق وتنهب وتسلب وتكذب، وهي التي تريد أن تغتال وأن تفتك بالغير وأن تهتك العرض، وهي التي تريد أن تمزح وتضحك وتتهكم وتنتقم وتلتهم وتستبد، وهي التي تريد أن تشبع نفسها إشباعًا جنسيًا خاليًا من كل قيد وضعه الدين أو العرف، وبذلك تهدم كيان المجتمع والأسرة وكل ما يقيّد الحرية ولو قيد أنملة، وبذلك نجد أن عالم هذه النفس هو عالم الحيوانية المطلقة[٧٧].

ب ــ الأنا:

يمثل الجانب الشعوري، ويسيطر على سلوك الإنسان، ويقرر ما يشبع من رغباته وما يؤجل منها، بحسب ظروف الواقع الذي يعيش فيه، ويحكم هذا الجزء من النفس مبدأ الواقع. والشعور هو الذي يجعل من الكائن الإنساني إنسانًا، ويفترض في النهاية أن يرضي الشعور عواطفنا وقيمنا التي

تترتب عليها أفعالنا، وهذه هي الأهمية الفعلية للشعور التي تجعل التفكير ضروريًا للغاية.

وفي هذا الصدد يقول فرويد:" فالأنا هو ذلك الجزء الخارجي من الهو الذي تغير تحت تأثير العالم الخارجي فيه تأثرًا مباشرًا عن طريق جهاز الإدراك والشعور، ونما نموًا خاصًا، واكتسب خصائص معينة، وفضلاً عن ذلك فإن الأنا يقوم بنقل تأثير العالم الخارجي إلى الهو وما فيه من نزعات، ويُحاول أن يضع مبدأ الواقع محل مبدأ اللذة الذي يسيطر على الهو، ويُشرف الأنا على الحركة الإرادية، ويقوم بمهمة حفظ الذات، وهو يقبض على زمام الرغبات الغريزية التي تنبعث عن الهو فيسمح بإشباع ما يشاء منها ويكبت ما يرى ضرورة كبته مراعيًا في ذلك "مبدأ الواقع"، ويمثل الأنا الحكمة وسلامة العقل على خلاف الهو الذي يحوى الانفعالات، وتقع العمليات العقلية الشعورية على سطح الأنا، وكل شيء آخر في الأنا فهو لا شعوري"[٧٨].

جـ ــ الأنا العُليا:

ممثل داخلي لقيم وقواعد السلوك والأخلاق التي يمتصها الفرد أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، ويحكمها مبدأ المثالية وتعمل على كف دفعات الهو.

فالأنا الأعلى هو ذلك الأثر الذي يبقى في النفس من مدة الطفولة الطويلة التي يعيش فيها الطفل معتمدًا على والديه وخاضعًا لأوامرهما ونواهيهما، ويقوم الأنا عادة بتقمص شخصية الوالدين ومن يشبههما من المدرسين والمربين، وبذلك تتحول سلطة هؤلاء الأشخاص الخارجية إلى سلطة نفسية داخلية في نفس الطفل تأخذ تراقبه، وتصدر إليه الأوامر، وتنقده، وتهدده بالعقاب، ويطلق فرويد على هذه القوة النفسية" الأنا الأعلى" أو الأنا المثالي، وهو ما يعرف عادة بالضمير، ويمثل الأنا الأعلى ما هو سامٍ في الطبيعة الإنسانية[٧٩]، وفي هذا الشأن يقول فرويد:" فهو الذي يمثل علاقتنا بوالدينا، وقد عرفنا هذه الكائنات السامية حينما كنا أطفالاً صغارًا، وقد أعجبنا بها وخشيناها، ثم بعد ذلك تمثلناها في أنفسنا"[٨٠].

ومن ثم تمثل الأنا الأعلى الجانب الاجتماعي الداخلي الذي تغذت به النفس كقيم وعادات وتقاليد، لتمثل الأخلاق الشخصية للإنسان، فهي تتصرف وفقها لتقويم وترشيد السلوك، وتسمى الضمير، فهي تعمل على كبت" الهو" عند الإنسان لتطبيعه اجتماعيًا. ولذا فالأنا الأعلى هو الرقيب الذي يضبط النفس الفطرية البدائية فلا يسمح لها بالتعبير إلا في حدود الشرع والمنطق.

وبهذا التنظيم للجهاز النفسي تصبح مهمة الأنا مهمة شاقة دقيقة، فعليه أن يقوم بمراعاة هذه السلطات الثلاث وهي العالم الخارجي والهو والأنا الأعلى، " ويشبه فرويد الأنا بالعبد الذي عليه إرضاء ثلاثة أسياد، والأنا لكي تسلك سلوكًا ما، عليها أن تراعي مطالب أسيادها، فإن كانت قوية نجحت وكان سلوكها سويًا، يدل على الصحة النفسية، وإن كانت ضعيفة فشلت، وظهرت أعراض الاضطراب النفسي أو العقلي"[٨١].

تعقيب على مدرسة التحليل النفسي :

لقد أثمرت جهود مدرسة التحليلي النفسي في تحليلها العميق لنفس الإنسان، وتفصيلها في شرح دوافعه، عن ثمرات يانعة، مازال الإنسان إلى اليوم ينعم بفوائدها، وقد تجلت روعة فرويد كثيرًا في هذا المجال، إذ إنه أتى بفكرة التحليل النفسي، هذه هي الفكرة الجوهرية التي تهدف إلى معرفة النفس، وسبر أغوارها، ولكنها للأسف لم تكمل مشوارها الفريد ذلك، فمدرسة التحليل النفسي لا تحرص بعد ذلك أن تتم رحلتها مع هذه النفس، فلا نراها تدله على طريق النور والهدى، بل تكتفي بأن تضعه على أول الطريق، من خلال إخراجها من حيز اللاشعور إلى الوجود كي يراه الإنسان، ثم تتركه يستجيب لشهواته ورغباته بشكل عشوائي محزن، دون أن تأخذ بيده أكثر من ذلك.

٤ــ مدرسة علم النفس الإنساني:

المنطلق الرئيس لهذه المدرسة هو أن الإنسان بطبيعته مدفوع لفعل الخير، وأنه ينطوي على دافع رئيسي للنمو والإبداع وتحقيق الذات، وعلى هذا الأساس يشعر علماء النفس الإنسانيون بأن هناك حاجة ملحة لدراسة

ثروات الإنسان الروحية والعقلية والنفسية الزاخرة بأسمى آيات العطاء، وبحث كيفية تطوير القدرات الكامنة في أعماقنا بشكل مؤثر، كالقيم الأخلاقية، والتصورات الشخصية المضيئة التي يبني بها كل إنسان عالمه المحيط به، والمسئوليات السامية التي تنهض الإدارة الإنسانية للقيام بها[٨٢].

إذن فنقطة الانطلاق التي قامت عليها المدرسة الإنسانية في فهمها لنفس الإنسان هي أن الإنسان قوة واعية، فالوعي أو الإدراك هو أهم العمليات النفسية الأساسية، وحتى نستوفي صورة النفس في علم النفس الإنساني، فسوف يتم التحدث عن مؤسس هذا العلم وهو " كارل روجرز، والمبشر به وهو " إبراهام ماسلو".

أ ــ كارل روجرز Carl Rogers (١٩٠٢ ــ ١٩٨٧)

بينما أصبحت الذات تمثل مركزًا أساسيًا وهامًا في معظم نظريات الشخصية، فإنها تحتل قلب نظرية روجرز.

وتتكون النفس ــ عند روجرز ــ من المفهوم الثابت وغير المتغير الذي يعرفه الشخص عن نفسه " مفهوم الذات "، وتقوم آراء روجرز التي نظمت، واتسقت في نظريته عن الذات على عدد من الأسس التي يمكن إجمالها فيما يلي[٨٣]:

- يعيش كل فرد في عالم خاص من خبراته حيث يكون هو مركز هذا العالم.
- تعتبر المحافظة على الذات وتنميتها وتحقيقها، بمثابة أقوى القوى المحركة للفرد في سلوكه.
- يستجيب الفرد في المواقف المختلفة في ضوء إدراكه الخاص لذاته ولعالمه فهو يستجيب " للحقيقة " كما يدركها في أسلوب يتسق ومفهومه عن ذاته.
- يستجيب الفرد لما يدركه من تهديد لذاته بدفاعات مختلفة، ومنها الحيل الدفاعية المتعددة، كتضييق المجال الإدراكي أو الجمود في

الإدراك وغير ذلك من أساليب لحماية الذات.

- يميل الإنسان إلى الصحة والاكتمال ويسعى إلى تحقيق الكمال، ويستجيب الفرد تحت الظروف العادية استجابات منطقية وبناءة، ويختار من الأساليب السلوكية ما يؤدي إلى النمو الشخصي وتحقيق وتحقيق الذات.

هكذا يؤكد روجرز في هذا النموذج على الجوانب الإيجابية في النفس الإنسانية، وهو يؤكد بجانب ذلك على فردية الفرد، ويصبح من واجب الباحثين أن يتعرضوا للصفات الخاصة لكل فرد إلى جانب التعرض لما يشيع من صفات بين الأفراد، ثم هو أيضًا يترك المجال مناسبًا متسعًا للعلاقات التي تتكون بين الفرد وما يحيط به من مؤثرات، تلك العوامل أو المؤثرات التي تلعب دورها في تكوينه ونموه، وتحديد الأساليب التي يختار منها ما يشبع ويحقق ويساير ما يجده يحقق معنى لحياته(٨٤).

وتقوم أفكار روجرز وقناعته الأساسية في سيكولوجية الإنسان على أن الحافز الأكثر تأصلاً في الإنسان والأقوى تأثيرًا على شخصيته هو حافزه إلى تحقيق ذاته وتقويتها، وصيانتها وتنميتها، ولذا فهو يرى أن الفرد عندما يعطى الفرصة المناسبة، وتتهيأ له الظروف السوية فإن شخصيته سوف تنمو باطراد وبشكل إيجابي وصحي تتسم بالتوافق والنضج من تلقاء ذاتها، وكأن بها قوة أو طاقة ذاتية تدفعها نحو هذا المسار الصحي الإيجابي التلقائي(٨٥).

ورغم أن الدافع نحو تحقيق الذات دافع فطري إلا أن التعلم والخبرات التي يتعرض لها الفرد، تؤثر على هذا الدافع، ومن الأهمية بمكان في نظر " روجرز " علاقة الطفل بأمه لأن هذه العلاقة من شأنها أن تؤثر على الشعور بالذات، وعندما ترضي الأم حاجة الطفل إلى الحب والتي يسميها " روجرز " الاهتمام الإيجابي، فإن الطفل ينشأ غالبًا على شخصية سوية(٨٦).

إن نزوع النفس إلى تحقيق طبيعتها وذاتها لهو أمر هام في علم نفس روجرز، لدرجة أن نظريته يشار إليها أحيانًا نظرية " تحقيق النفس لطبيعتها"،

فالنفس هي نتاج لمظاهر متعددة لخبرات الفرد في الحياة، فالطفل المولود حديثًا هو كائن كل تجاربه الداخلية، والتي يشار إليها بتعبير آخر، هو نسبيًا جماع أحاسيس ومدركات لا تفرق بين مفردات العالم الخارجي، والتي تكون في النهاية حقيقة أو طبيعة المولود، ثم أثناء محاولة الكائن لتحقيق طبيعته من خلال عملية مستمرة من الحفاظ على وجوده وتطوير قدراته الفطرية، يحدث التفاعل المتبادل بين هذا الكائن الوليد والعالم المحيط من أناس " كالأم أو الأب"، أثناء حدوث هذا فإن جزءا من تجربة الطفل ككائن حي، تبدأ في التعرف على " الذات " وإدراك " مفهوم الذات "، بعض أحاسيسه ومدركاته تصبح لها خاصية " أنا " ذاتي " أو متعلقة " بي " أو " بشخصي " أو "بذاتي "، فالنفس هنا هي جزء من التجربة البشرية الكلية للكائن البشري(٨٧).

ويميز روجرز بين نوعين للنفس الإنسانية وهما: النفس الواقعية، والنفس المثالية، فبالنسبة للنفس الواقعية فإنها تتكون من مجموع خبرات الشخص الخاصة التي توصل إليها عن طريق علاقته بالآخرين وكيفية انتمائه إليهم، ومن أساليب تعامله مع الأشياء المحيطة به في الحياة، بالإضافة إلى القيم التي يتبناها تجاه كل ما يدركه، أما بالنسبة إلى النفس المثالية فإنها تتكون من تطلعات الفرد ورغباته وطموحاته تجاه ما يود أن يكون أو الصورة التي يتمنى تحقيقها، ويعبر المفهوم الأخير عن صورة الفرد المثالية التي يطمح أن يكون عليها ويحاول جاهدًا تحويلها إلى حقيقة.(٨٨)

إذن فصحة النفس عند روجرز تعتمد على أمرين هما مدى تطابق الخبرات الذاتية والحقائق المسجلة لدى الفرد في نظامه الداخلي مع صور الأشياء كما تبدو له في العالم الخارجي، ومدى تطابق النفس الواقعية مع النفس المثالية التي يسعى الفرد للوصول إليها؛ أي أن روجرز يركز حول تغيير مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع، فإذا تطابق السلوك مع مثل هذا المفهوم الأقرب إلى الواقع كانت النتيجة هي التوافق النفسي.

ب ــ إبراهام ماسلو Abraham Maslow (١٩٠٨ــ ١٩٧٠)

اعتقد ماسلو أن الغاية القصوى التي يجب أن تتبناها كل العلوم المختلفة ــ مثل الطب والفيزياء، والقانون، والتربية، والاقتصاد، والهندسة، والتجارة ــ هي التسامي الإنساني، أي التحقيق الكامل للإنسان ونموه وسعادته، وهذا يتوقف على فهم الطبيعة الإنسانية؛ فالحقيقة البسيطة التي لا يمكن إغفالها هي أننا لازلنا لا نعرف أنفسنا بدرجة كافية، فنحن نحتاج أكثر من القنابل أو الأديان الجديدة أو السياسة أو المصانع، وأكثر من الصحة البدنية والعقاقير الجديدة التي توفرها، إلى طبيعة إنسانية متحسنة[٨٩].

وركز " ماسلو " على دراسة القيم التي تجعل من الإنسان إنساناً، وأكد على أن إقامة الانسجام بين الإنسان ونفسه، وبين الإنسان ومجتمعه، أمر ممكن التحقيق، إن أبصر الإنسان قدراته الروحية الدفينة، واستجاب لتفعيلها وإبداعها، وعاش حياة إيجابية غير مشروطة ملؤها الاحترام والحب والأمان، والفضيلة وتحقيق الذات. وفي هذا الصدد يقول ماسلو : " نستطيع الآن أن نرفض الخطأ الذي يكاد يكون عالمي النطاق، وهو أن مصالح الفرد والمجتمع هي بالضرورة متنافية ومتضادة، أو أن الحضارة هي بالدرجة الأولى آلية تحكم وضبط لحوافز الإنسان الشبيهة بالغرائز "[٩٠].

ويرى " ماسلو " أن كل إنسان يميل إلى تحقيق الذات، و" تحقيق الذات هو أعلى مستوى للوجود الإنساني، فيه يستغل الإنسان إمكاناته وطاقاته، وحتى يكون تحقيق الذات تامًا فإنه من الضروري أن يتم إشباع مجموعة من الحاجات لإنسانية، والتي هي في أدنى سلم الحاجات، وهي ذات صفات حركية (ديناميكية)، وفي تغير مستمر، حيث يغير الإنسان حاجاته ويعيد توجيه أنشطته استجابة لحاجاته المتغيرة، وتعمل الحاجات غير المشبعة كالمغناطيس؛ حيث تجتذب الجهود اللازمة لإشباعه[٩١].

ويتحدث " ماسلو " عن هرمية من الاحتياجات الأساسية وما بعدها من احتياجات، والاحتياجات الأساسية أهمها: الحاجة إلى الهواء والطعام،

والحماية من المخاطر، والتأقلم مع البيئة، وما بعد الاحتياجات الأساسية تتجاوز تلك الاحتياجات وترتبط بالوصول الشخصي أو التطور لمعرفة الإمكانيات الذاتية، وتشمل تلك الأشياء احتياجات الانتماء والاحترام، والاحتياجات الجمالية، وهذه ضرورية من وجهة نظر " ماسلو " لمساعدتنا لكي نحقق ذاتنا، ونتأقلم بواقعية واستقلال وإبداع(٩٢).

ويفرق " ماسلو " أيضًا بين تحقيق الذات الزائف، وتحقيق الذات الأصيل، فتحقيق الذات الزائف هو إطلاق النبضات " الرسائل " دون نظام، فعلى سبيل المثال، يتصرف المرء مثل الطفل المدلل، أما الشخص الذي يحقق ذاته بأصالة فيقول: "وضعت في الاعتبار شعوري وشعورك أيضًا "، والفكرة المحورية أن الناس يجب أن يتخذوا قراراتهم بأنفسهم، ويحترموا أنفسهم، ويعاملوا الآخرين بلطف(٩٣).

وقد رتب " ماسلو " هذه الحاجات على النحو التالي: الحاجات الجسدية الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمان والاستقرار، الحاجة إلى المحبة والانتماء، الحاجة إلى الاعتبار والتقدير، الحاجة إلى تحقيق الذات.

وبحسب نظرية " ماسلو "، فإن الحاجات الجسدية تلزم لحياة جميع الكائنات الحية، وإذا أشبعت هذه الحاجات نسبيًا عند الإنسان تظهر الحاجات الأخرى، وأولها الحاجة إلى الأمان والاستقرار، ويتمثل ذلك في حاجة الإنسان إلى الوجود والعمل في بيئة مأمونة تضمن له الاستقرار المادي والمعنوي، ويلي ذلك الحاجة إلى المحبة والمودة مع الناس، والانتماء إلى أسرة وإلى جماعة أو جماعات تناسب مهنة الشخص وعقيدته وميوله وطموحاته، ويأتي بعد ذلك الحاجة إلى اعتبار كفاءة الشخص وتقديرها، واحترام أدائه في العمل بما يؤدي إلى الثقة في النفس وإلى المزيد من الكفاءة، ويتوّج سلّم " ماسلو " بالحاجة إلى تحقيق الذات وتأكيد فعاليتها بما يحقق الدافع الذاتي لرقي الإنسان، والعمل بأعلى قدرة كامنة في النفس دون النظر إلى التقدير(٩٤).

ويترتب على تحقيق الذات، تحقيق الإنسان لصحته النفسية؛ إذ إنه يفهم نفسه وينميها ويرضى عنها ويقبلها، ويصل بقدراته إلى أقصى وسع لها، ويبلغ بإنجازاته أعلى درجات التفوق والنجاح، ويشعر باتساق حاجاته، وتكامل دوافعه، فيثق في نفسه، ويعتمد عليها.

ومن ثم فالشخص المتمع بصحة نفسية ــ عند ماسلو ــ هو الشخص الذي حقق ذاته عن طريق إشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، لذا نجده آمناً مطمئناً، راضيًا عن نفسه وعن الناس متقبلاً للواقع الذي يعيش فيه، جرئيًا في قول الحق، وفي التعبير عما يراه صوابًا، واضحًا مع نفسه، سهلاً في تعامله مع الناس، قادرًا على الإنتاج والإبداع، مخلصًا في عمله، متفانيًا فيه، يعرف من هو، وما يريد وما يحب وما يفيده.

تعقيب على مدرسة علم النفس الإنساني:

لقد قدمت الإنسانية معالم هامة على طريق التعامل مع حاجات النفس الإنسانية المتعددة، ويتجلى ذلك في التمييز بين الحاجات الجسدية والحاجات النفسية والاجتماعية، وإعطاء الاهتمام للحاجات النفسية. ولكن جاء سلّم الحاجات خاليًا من بيان أثر العقيدة في إشباع حاجات النفس، ومن جهة أخرى، فإن ترتيب حاجات النفس وتدرّجها عند " ماسلو "، لم يأت حسب تتابع الإشباع بقدر ما جاء حسب أهميتها في حفظ حياة الإنسان، وحفظ نوعه، وتحسين الظروف التي يعيش فيها، فقد لا يأتي إشباع الحاجة إلى تحقيق الذات بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية في كل الأحوال.

وأخيرًا، فإن " فكرة المرء عن نفسه و" مفهومه عن الآخرين " والتي يقوم عليها مفهوم تحقيق الذات عند روجرز، تنطوي على ربط النجاح بقدرة الفرد على الأخذ بالأسباب التي توصله لما يريد، ولا تربطه بمشيئة الله، وتنطوي على ربط قيمة العمل بالمنفعة الفردية، ولا تربطها بحكم الله فيها.

٥ــ الفلسفة الوجودية:

لاشك أن كل فلسفة لها أصولها التاريخية وجذورها القديمة، فالذي يتطور فيها هو شكلها واتساع محتواها بما يجعلها ملائمة لبيئتها ومتكيفة مع واقعها، والفلسفة الوجودية كانت تعبيرًا عن حاجة وإعرابًا عن خلل حدث في النظام الاجتماعي، فالفلسفة الوجودية راجت وانتشرت بشكل ملحوظ بعد الحرب العالمية الثانية، وقد خرجت الإنسانية بعد هذه الحرب وقد تقوض الكثير من نظمها السياسية والاجتماعية، وانهار الكثير من قيمها ومثلها شأن الحرب في أي عصر من العصور، هنا ظهرت الحاجة لفلسفة جديدة علها تحقق للإنسان كيانه وذاتيته، وقد كانت هذه الفلسفة هي الوجودية(٩٥).

وتختلف مذاهب الوجودية بين فيلسوف وفيلسوف حتى في الزمن الواحد والأمة الواحدة، على حسب اختلافهم في النظر إلى الأخلاق والعقائد على الإجمال، ولكن المسوغ الوحيد للجمع بين هذه المذاهب تحت عنوان واحد هو إيمانها جميعًا بحق الفرد أو حق " الشخصية " الإنسانية، وهم يبنون مبدأهم هذا على اعتبارهم أن الفرد المحسوس هو الموجود الحقيقي في الخارج، وأن " النوع " الإنساني صورة ليست لها حقيقة خارجية في الوجود، ومتى كان " الفرد " هو الموجود الحقيقي فلا معنى للتضحية به وبحريته وضميره من أجل صورة لا وجود لها في عالم الحقيقة (٩٦).

وسوف يعرض البحث لكل من كيركيجارد، باعتباره ممثلاً للفلسفة الوجودية المؤمنة، ومارتن هيدجر وسارتر باعتبارهما يمثلان الوجودية الملحدة.

أ ــ سورن كيركيجارد: Sorn Kierkegaard (١٨١٣ ــ ١٨٥٥)

يُعتبر كيركجارد أول فيلسوف استعمل مصطلح وجودي في سياق فلسفي(٩٧)، وقد وضع كيركيجارد الأسس الأولى للوجودية، فالإنسان بوصفه الذات المفردة هو مركز البحث، وأحواله الوجودية الكبرى مثل الموت،

والخطيئة، والقلق، والمخاطرة، وغيرها هي المقومات الجوهرية لوجوده، والحرية والمسئولية والاختيار هي المعاني الكبرى في حياته[٩٨].

ويرى كيركيجارد أن الإنسان خلق أولاً في صورة الإنسان، الصورة العامة للإنسان في عقل الله، ثم بعد ذلك تتحدد صفات كل إنسان ومعالمه، أي أن الوجود يسبق الماهية [٩٩]، فالوجود الحقيقي هو وجود الذات الفردية، وهو الانشغال اللامتناهي بالذات، والله نفسه من أجل أن يوجد لابد أن يكون ذاتًا، وهو لذلك لا ينكشف للإنسان إلا في أعماق الذاتية[١٠٠].

ولم يقدم كيركيجارد علمًا للوجود، وإنما هو اقتصر على تحليل تجاربه الذاتية تحليلاً فلسفيًا ليس إلا، فكيركيجارد يعزلنا أولاً عن العالم، ويضع موضع الشك كل اتصال مباشر مع أي " أنا " آخر[١٠١]، يقول كيركيجارد:" إنني على نقيض غيري من الوعاظ فبينما هم يخاطبون الآخرين اتحدث أنا إلى نفسي"، ويقول أيضًا:" إن مؤلفاتي كلها تدور حول نفسي، حول نفسي وحدها ولا شيء سواها، فإنتاجي كله ليس سوى تربيتي لنفسي"، فكتابته كلها ترسم خطوات هذه التربية، أي الجهد الذي بذله دون انقطاع لكي يمتلك حقيقته عن طريق التفكير في ذاته[١٠٢].

فكيركجارد يؤمن بأن الفرد الموجود هو ذلك المتصف بنوع من العلاقة النهائية مع نفسه، وكذلك يهتم هذا الفرد بمصيره، والحقيقة في نظر كيركجارد تكمن في كون الفرد يتمتع بالذاتية وليس الموضوعية.

ب ــ مارتن هيدجر Martin Heidegger (١٨٨٩ ــ ١٩٧٦)

هيدجر هو المؤسس الحقيقي للوجودية، والموضوع الرئيس الذي تدور حوله كل فلسفته هو الوجود، ومهمة الفيلسوف في نظره هي إيضاح معنى الوجود.

ووجود الإنسان يسميه هيدجر " الآنية "، أي الوجود في العالم، وهذا الوجود الإنساني عام بين الناس جميعًا، وإن بدأت تجربتي من وجودي أنا الخاص بي، وأول خاصية لوجود الإنسان هي أن وجوده لا يشبه وجود

الشيء، لأنه لا يبدو أبدًا كنسخة من هذا الصنف أو ذاك، فهذا " الأنا " ينبوع للإمكانات واستعداد لتحقيقها، إنه إمكان نفسه باستمرار، إنه سبق على نفسه باستمرار، ولهذا فإن آنيته مشروع يحقق نفسه باستمرار، وتلك هي خاصيته الثانية، أما الخاصية الثالثة الأساسية لوجود الإنسان فهي الحرية، فأنا الذي أقرر طريقة وجودي بنفسي، وهكذا فإنني أختار نفسي في وجودي، وأنا مسئول عن ذاتي[١٠٣]. فالوجودية عند هيدجر لا تعني بالميتافيزيقا المحلقة عاليًا والتأمل الكوني بل تعني بالباطن الشخصي والتكامل الشخصي، وتعني بـ " نفسي " في كفاحي لكي أكون " نفسي "[١٠٤].

لقد لخص هيدجر تجربة الإنسان المعاصر في أنه قد انفصل عن أخيه الإنسان وسار في طريق الخسران، كما أن نفسه قد فقدت وجهتها، وفي هذا الشأن يقول هيدجر:" إن الإنسان ليشتت في الوجود بحيث يستغرق فيه ويفقد نفسه وهو لذلك لا ينتبه إلى الوجود أدنى انتباه "[١٠٥]، وعلى هذا يجعل هيدجر هذه النقطة منطلقه في فلسفته كلها كما توضح مارجوري جرين: " إن النفس التي هي في حالة هرب من نفسها، النفس المعرضة للخسران هي نقطة البدء والأطروحة الرئيسية في التحليل " [١٠٦].

ولقد رأي هيدجر أن غاية الفلسفة هي دراسة الكينونة، وذلك في مؤلفه" الكينونة والزمن" ذلك أن الناس مغتربون عن كينونتهم الحقيقية، ومن ثم حاول هيدجر مساعدة الناس على عودتهم إلى كينونتهم، وعلم النفس في نظره، هو دراسة كينونة الأفراد التي تتضح في حالاتهم الشعورية.

ومن ثمَّ اجتهد هيدجر ليوضح أن مجال بحثه الرئيسي " الكينونة " وليس الفرد المتوحد والمغترب، وبذلك كانت انطلاقة هيدجر ما يسميه " أن تكون الوجود في العالم "، أو التجربة المعاشة على مستوى بيئة الفرد، ووجود الفرد " هذا ما يكون "، ولقد كرسّ هيدجر مكانًا كبيرًا لتحليل هذا ما يكون، ومن ثم، فمع أن قصد هيدجر ونيته هو البحث عن الكينونة، فإن تحليلاته تعتمد على تفسير الفرد، وبناء عالم شخصي من المعاني [١٠٧].

وعلى حد تعبير هيدجر: " فإن كل مذهب فلسفي أي كل مذهب تفكيري في طبيعة الإنسان هو في ذاته من قبل مذهب في كينونة الأشياء القائمة، وكل مذهب عن الكينونة هو في ذاته من قبل مذهب عن طبيعة الإنسان " (١٠٨).

جـ ــ جان بول سارتر Jean Paul Sartre (١٩٠٥ ــ ١٩٨٠)

الإنسان في نظر سارتر هو كما يتصور نفسه، وكما يريد نفسه وكما يدرك نفسه بعد أن يوجد، وكما يشاء هو بعد هذه الوثبة نحو الوجود، فالإنسان هو صانع نفسه. يقول سارتر معبرًا عن هذه الرؤية إن وجود الإنسان يسبق ماهيته: " إننا نعني بذلك أن الإنسان يوجد أولاً وقبل كل شيء ويواجه نفسه، وينخرط في العالم، ثم يعرف نفسه فيما بعد، وإذا كان الإنسان، كما يراه الوجوديون غير قابل للتعريف، فإن السبب هو أنه في البادية لا شيء، إنه لن يكون شيئًا إلا فيما بعد، وعندئذ سيكون على نحو ما يصنع من ذاته" (١٠٩).

ويضرب سارتر بنفسه مثالاً يوضح فيه كيف أن الوجود متقدم على الماهية فيقول: إذا نظرنا إلى آلة مصنوعة، كقطاعة ورق، رأينا أن صانعها قد صنعها على مثال سابق في ذهنه، ولكنه على كل حال متقدم في الوجود على الآلة التي تعنينا، وقد اعتمد الصانع في صنعها على شيء من الفن المهني، هو طريقة الصنع، فقطاعة الورق آلة أخرجت على طريقة خاصة ولغاية محددة، ولا يمكننا أن نتصور إنساناً يصنع قطاعة ورق دون أن يعرف وجه استعمالها فنستطيع أن نقول إذا بأن ماهية القطاعة ــ ونعني بها مجموعة القواعد والخصائص والصفات التي سمحت بإنتاجها على ما هي عليه وإعطائها حدها ــ تسبق وجودها المادي(١١٠).

ومن ثم يعطي سارتر للفرد حريته في كل عمل وفي كل اختيار، ويخوله أن ينشئ لنفسه ما شاء من العقيدة والخلق والسلوك ثم لا يعرف لهذا الاختيار حدًا على الإطلاق ولو ذهب إلى أبعد الحدود، لأن التحرج من قطع الصلة بين الفرد والجماعة يرجع إلى الفرد نفسه، فإن شاء مضى على رأسه

وقطع الصلة بينه وبين من حوله وقبل أن يتعرض لجريرة عمله، وإن شاء قنع بالمداراة وطلب الحرية في الانطواء على ضميره وهو في الحالتين صاحب الحق الأول والأخير في حرية الاختيار(١١١).

تعقيب على الفلسفة الوجودية:

تقديس حق الفرد هو الجانب السليم في الوجودية، أما الخطأ فإنه يبلغ غايته حين يخلط سارتر بين وجود الفرد وغاية الوجود كله، كما يظهر التناقض حين يقول إن الفرد هو الموجود الحقيقي ويرتب على ذلك أن كل فرد بمثابة عالم قائم بذاته يضع لنفسه أخلاقه وآدابه وعقائده وآراءه.

إن سارتر قد اتسم بالتطرف والمغالاة، عندما أغفل كل الجوانب إلا جانب الذات؛ إذ أن فلسفته تقوم على أن الإنسان ذات متفردة لا ترتبط بغيرها من الذوات، وهي لا تقبل توجيهًا من خارجها، فليس هناك كون غير الكون الإنساني؛ والإنسان في عرف هذه الفلسفة غير مكلف بالارتباط بأية قوى خارجية تأتي من خارج ذاته سواء أكانت هذه القوى صادرة من الله عز وجل أم من المجتمع.

ثالثا: نتائج الدرسة:

وفي ضوء ما سبق، يمكن إيجاز أهم نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

١ــ ظل مفهوم النفس الإنسانية قبل الإسلام يدور في فلك الفكر الفلسفي النظري الذي يعتمد على الاجتهادات الشخصية، ومن ثم اختلف هذا المفهوم من فيلسوف إلى آخر حسب الظروف والأحداث التاريخية والسياسية والاجتماعية التي أحاطت بكل فيلسوف.

٢ــ تطور مفهوم النفس الإنسانية وتأثر بمجيء الإسلام، فبدأت الأصول النفسية للتربية تتحول تحولاً جذريًا في اتجاه جديد متصلاً بالفرد والمجتمع على السواء، ومتصلاً بفكرة الله ذاتها.

٣ــ اختلفت الآراء المتعلقة بمفهوم النفس الإنسانية في العصر الحديث عنها في العصور القديمة في أمرين اثنين: الأول هو أنها تقوم على

التجريب لا على أساس النظرة الفلسفية، والثاني أنها تقوم على التفتيت، لا على النظرة الكلية، بمعنى أن كل اتجاه يتناول النفس من زاوية التقاط معينة من وجهة نظره، ويغفل جوانب أخرى عديدة.

٤ــ تركت مفاهيم النفس الوافدة من الغرب أثرًا بعيدًا في إثارة أجواء الشك والاضطراب والقلق والتمزق؛ لأنها بعدت عن الحقيقة الكاملة، واقتصرت على الجانب المادي وحده فالتمست منه مقوماتها ومفاهيمها.

٥ــ على الرغم من تنوع الرؤى التي حاولت فهم النفس الإنسانية إلا أنها وقعت جُلُها في خطأ رهيب، وهو دراسة النفس الإنسانية بمعزل عن خالقها الذي تستمد منه مكونات ومقومات حياتها.

مراجع الدراسة

١ــ محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية " الأصول الثقافية للتربية "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٣٤.

٢ــ عبد البديع عبد العزيز الخولي، التربية والتعليم عند ابن الجوزي، قضايا تربوية(٧)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩١، ص ٥٩.

٣ــ ساطع الحصري، أحاديث في التربية والاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٤،ص ٩٢.

٤ــ ابن سينا، أحوال النفس، تحقيق وتقديم أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية، بيروت، ١٩٥٢، ص ٥ مقدمة المحقق.

٥ــ سعيد إسماعيل علي، الخطاب التربوي الإسلامي، كتاب الأمة، س ٢٤، ع ١٠٠، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الدوحة، مايو ٢٠٠٤، ص ص ١١٤، ١١٥.

٦ــ جورج ف. نيللر، الحركة الفكرية في التربية الحديثة، ترجمة سعيد إسماعيل علي، بدر جويعد العتيبي، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٦ المقدمة.

٧ــ عرفات عبد العزيز سليمان، اتجاهات التربية عبر العصور " دراسة تحليلية مقارنة "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٩٦.

٨ــ جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٦، ص ١٠٢.

٩ــ أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، معجم تهذيب اللغة، تحقيق رياض زكي قاسم، مجـ٤، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ٢٠٠١، ص ٣٦٢٩.

١٠ــ فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط ٣، (د.ن)، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٨٥٢.

١١ــ أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ط ٢، تعريب خليل أحمد خليل، م ١، منشورات عويدات، بيروت، ٢٠٠١، ص ٨١.

١٢ــ رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة وتقديم محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٤، ص ٢١٧.

١٣ــ محروس سيد محروس، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٧٩، نُشرت في: دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨.

14- William,Purkey, (1988):"An Overview of Self-Concept Theory for Counselors", Available at:http://www.eric digests.org/ED304630.

15- Charlene, Rene (1993):" A Biblical and Psychological Comparative Study of Self-Concept ", Helderberg College, South Africa, Available at:http://www.eric.ed.gov/.

١٦ــ عبد اللطيف حموش، قصة الإنسان " أصله، بنيته، دوره "، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الطب، جامعة دمشق، نُشرت في: دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٩٩٧.

١٧ــ جميلة عبد الله حسن سقا، التأصيل الإسلامي لعلم النفس في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٠١.

18- Susan Bridle, Amy Edlestein (2006):"Frued, Adler and Jung Theories of the Self and Ego", Available at:http://www.wie.org/j17/wasist.asp.

١٩ــ جورج ف. نيللر، مرجع سابق، ص ٣ المقدمة.

٢٠ــ سيد صبحي، الإنسان وصحته النفسية، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٢٢.

٢١ــ أحمد أمين، زكي نجيب محمود، قصة الفلسفة اليونانية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٤٩، ص ص ١٢٢، ١٢٣.

٢٢ــ أحمد فؤاد الأهواني، أفلاطون، ط٤، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩١، ص ٨٧.

٢٣ــ عبد الرحمن بدوي، أفلاطون، دار القلم، بيروت، ١٩٧٩، ص ٢٠٣.

٢٤ــ عبد المنعم الحفني، المعجم الفلسفي، الدار الشرقية، القاهرة، (د.ت)، ص ٣٥٧.

٢٥ــ أرسطوطاليس، السياسة، ترجمه من الإغريقية إلى الفرنسية بارتلمي سانتهيلير، تعريب أحمد لطفي السيد، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩، ص ص ٢٩٢، ٢٩٣.

٢٦ــ فتحية حسن سليمان، التربية عند اليونان والرومان، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، (د.ت)، ص ٨٨.

٢٧ــ عبد الغني عبود، الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٩٥.

٢٨ــ على زيعور، أوغسطينوس، دار اقرأ، بيروت، ١٩٨٣، ص ١٩٢.

٢٩ــ عبد الغني النوري، عبد الغني عبود، نحو فلسفة عربية للتربية، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩، ص ص ١٥٥، ١٥٦.

٣٠ــ محمد عثمان نجاتي، الإدراك الحسي عند ابن سينا، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١، ص ٤٣.

٣١ــ عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، الفكر التربوي عند ابن سينا "منظور إسلامي معاصر"، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ٨٥.

٣٢ــ سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٤، ص ١٩٦.

٣٣ــ وهيب إبراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور القديمة " دراسة تاريخية مقارنة "، من سلسلة (دراسات في التربية)، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١، ص ٣٥١.

٣٤ــ عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٨، ص ١٦٩.

٣٥ــ بثينة أمين قنديل، علم النفس عبر العصور، (د.ن)، القاهرة، ١٩٧١، ص ٧٦ .

٣٦ــ نجيب بلدي، ديكارت، ط ٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٠٢.

٣٧ــ ديكارت، التأملات في الفلسفة الأولى، ترجمة عثمان أمين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠، ص ١٦ من مقدمة المترجم.

٣٨ــ بثينة أمين قنديل، مرجع سابق، ص ص ٨٧، ٨٨.

39- John.S.Brubacher,(1947): A History of the Problems of Education, New York and London, McGraw-Hill book Company,p.144.

٤٠ــ يوسف مراد، مباديء علم النفس العام، ط٤، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٢، ص ص ٨، ٩.

٤١ــ محمد عزيز نظمي، تاريخ الفلسفة، مؤسسة شباب الجامعة للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، ١٩٩٠، ص ص ٢٢٧، ٢٢٨.

٤٢ــ سيد صبحي، الإنسان وسلوكه الاجتماعي، ط ٢، تقديم عبد العزيز القوصي، دار مرجان للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٥ المقدمة.

٤٣ــ سيد أحمد عثمان، الإثراء النفسي " دراسة في الطفولة ونمو الإنسان "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٤٠.

٤٤ــ والاس د. لابين، بيرت جرين، مفهوم الذات " أسسه النظرية والتطبيقية " ترجمة فوزي بهلول، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩، ص ص ١٠، ١١.

٤٥ــ سامي خشبة، مصطلحات الفكر الحديث، جـ ١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٣٥٠.

46- George, H.Mead,(1943): Mind, Self and Society, The University of Chicago Press. Chicago and London,p.138.

٤٧ــ حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، دراسات في التربية (١٠)، دار سعاد الصباح، الكويت، ١٩٩٢، ص ١٧٠.

48- George, H.Mead,op.cit.,p.178.

٤٩ــ ك. هول، ج.لندزي، نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧١، ص ٦٤٩.

50- Gardner, Murphy:(1947) Personality: A biosocial Approach to Origins and Structure, Harper, New York,pp.7,8.

٥١ــ عبد الستار إبراهيم، الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، ع ٨٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير ١٩٨٥، ص ٧.

٥٢ــ والاس د. لابين، بيرت جرين، مرجع سابق، ص ١٤.

53- Isidor, Chein,(1944): The Awareness of Self and the Structure of the Ego, Harper, New York,pp.304,305.

٥٤ــ ك. هول، ج.لندزي، مرجع سابق، ص ٦٦٠، ص ٦٦٤.

٥٥ــ أحمد أمين، زكي نجيب محمود، قصة الفلسفة الحديثة، جـــ ٢، لجنـــة التـــأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٦، ص ٦٢٣.

٥٦ــ أنطوان م. الخوري، أعلام التربية " حياتهم ــ آثـــارهم "، دار الكتـــاب اللبنـــاني، بيروت، ١٩٦٤، ص ١٤٤.

٥٧ــ ك. هول، ج.لندزي، مرجع سابق، ص ٥٩٩.

58- William, James,(1890): The principles of psychology, Dover Publications, Inc. New York, Volume One,p.291.

٥٩ــ سعد جلال، التوجيه النفسي والتربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٧، ص ص ٣٦، ٣٧.

60- William, James, ,op.cit.,p. 292.

61- Ibid,p.293.

62- Ibid,p.294.

٦٣ــ بثينة أمين قنديل، مرجع سابق، ص ص ١٢٠، ١٢١.

٦٤ــ المرجع السابق، ص ١٢٢.

٦٥ــ أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، ط ٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧، ص ٤١.

٦٦ــ جون ديوي، التربية في العصر الحديث، ترجمة عبد العزيز عبد المجيـــد، محمـــد حسين المخزنجي، جـــ ١، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٤٩، ص ص ١٦، ١٧.

٦٧ــ المرجع السابق، ص ١٢.

٦٨ــ رالف ن. وين، مرجع سابق، ص ص ٢١٨، ٢١٩.

٦٩ــ المرجع السابق، ص ١١٦.

٧٠ــ جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة ــ نيويورك، ١٩٦٣، ص ٩٤.
٧١ــ سجمند فرويد، الذات والغرائز، ترجمة محمد عثمان نجاتي، ط٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥٥، ص ١ من مقدمة المترجم.
٧٢ــ سعيد إسماعيل علي، " كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي، المسلم المعاصر، ع (١٠٤)، جمعية المسلم المعاصر، القاهرة، أبريل ــ يونيو ٢٠٠٢، ص ٧٥.
٧٣ــ د. أوسبورن، الماركسية والتحليل النفسي، ط ٢، ترجمة سعاد الشرقاوي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٠، ص ١٦.
٧٤ــ المرجع السابق، ص ١٦.
٧٥ــ صموئيل مغاريوس، الصحة النفسية والعمل المدرسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٤٣.
٧٦ــ سجمند فرويد، الموجز في التحليل النفسي، ط ٤، ترجمة سامي محمود علي، عبد السلام القفاش، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ١٥، ١٦.
٧٧ــ عبد العزيز القوصي، مشكلات وصور نفسية، دار المعارف، ١٩٨٣، ص ٤٥.
٧٨ــ سجمند فرويد، الذات والغرائز، مرجع سابق، ص ٣٩.
٧٩ــ المرجع السابق، ص ٧ من مقدمة المترجم.
٨٠ــ سجمند فرويد، الذات والغرائز، مرجع سابق، ص ٦١.
٨١ــ سجمند فرويد، الكف والعرض والقلق، ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، ١٩٨٣، من مقدمة المترجم.
٨٢ــ عبد الستار إبراهيم، مرجع سابق، ص ٥٩.
83- CarL, Rogers,(1961): On Becoming a Person, Houghtonmiffin Company, Chicago, p.20.
٨٤ــ عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٦، ص ٥٢.
٨٥ــ فرج عبد القادر طه، ص ٢٠٠.

٨٦ــ محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٦، ص ٤٤٩.

٨٧ــ روبرت د. ناي، السلوك الإنساني " ثلاث نظريات في فهمه "، ترجمة أحمد إسماعيل صبح، منير فوزي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص ٢٠٧، ٢٠٨.

88- 83- CarL, Rogers, op.cit.,p.46.

٨٩ــ فرانك ت.سيفرين، علم النفس الإنساني، ترجمة طلعت منصور وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٧.

٩٠ــ روبرت م.اغروس، جورج ن. ستانسيو، العلم في منظوره الجديد، ترجمة كمال خلايلي، سلسلة عالم المعرفة، ع (١٣٤)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير ١٩٨٩، ص ٩٦.

91- Abraham,Maslow,(1970): Motivation & Personality, (2nd Ed), Harper and Row Publishers, New York and London,p.149.

٩٢ــ هاورد أوزمون، صموئيل كرامز، الأصول الفلسفية للتربية، تعريب بدر بن جويعد العتيبي، مكتبة الرشد، بيروت، ٢٠٠٥، ص ٥٢٩.

٩٣ــ هاورد أوزمون، صموئيل كرامز، مرجع سابق، ص ٥٢٩.

٩٤ــ نبيل عزت موسي، " نظرية السلوك التنظيمي من منظور إسلامي"، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي، ط٢، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ١٩٩٤، ص ٦٨٥.

٩٥ــ أنور الجندي، الوجودية، دار الاعتصام، القاهرة، (د.ت)، ص ٣.

٩٦ــ عباس محمود العقاد، بين الكتب والناس، ط ٤، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥، ص ١٢، ص ١٤.

٩٧ــ زكريا إبراهيم، مشكلة الفلسفة، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٧١، ص ١٩٤.

٩٨ــ عبد الرحمن بدوي، دراسات في الفلسفة الوجودية، دار القلم، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٣٠.
٩٩ــ عبد الرحمن الحفني، معنى الوجودية، مكتبة راديو، القاهرة، (د.ت)، ص ٢١.
١٠٠ــ مراد وهبة، المذهب في فلسفة برجسون، ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٨، ص ص ١٠١، ١٠٢.
١٠١ــ جان فال، الفلسفة الفرنسية من ديكارت إلى سارتر، ترجمة فؤاد زكريا، دارالكتاب، القاهرة،(د.ت)، ص ١٥٩.
١٠٢ــ ريجيس جوليفيه، المذاهب الوجودية من كيركجورد إلى جان بول سارتر، ترجمة فؤاد كامل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢، ص ص ٣٠، ٣١.
١٠٣ــ عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، جـ ٢، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٤، ص ٥٩٩.
١٠٤ــ مارجوري جرين، هيدجر، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٣، ص ٧.
١٠٥ــ مارتن هيدجر، نداء الحقيقة، ترجمة عبد الغفار مكاوي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٧، ص ١٣٩.
١٠٦ــ مارجوري جرين، مرجع سابق، ص ٢٧.
١٠٧ــ هاورد أوزمون، صموئيل كرامز، مرجع سابق، ص ٥٢٠.
١٠٨ــ مارجوري جرين، مرجع سابق، ص ٩.
١٠٩ــ جون ماكوري، الوجودية، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، عالم المعرفة، ع ٥٨، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أكتوبر ١٩٨٢، ص ص ١٣، ١٤.
١١٠ــ جان بول سارتر، الندم، ترجمة محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د.ت)، ص ص ٤، ٥.
١١١ــ عباس محمود العقاد، مرجع سابق، ص ١٣.