الفصل الأول

(فن) أصول التدريس

و (علم) النفس

فن التدريس: Pedagogoies

يتطلّب العلم بـ (فنية) التدريس، في مقابل (علمية) علم النفس، المعرفة بطريقة تربية الطفل، وعند التفكير في أن نقدّم تعريفاً للتربية هنا، من بين عدد من التعاريف المختلفة في هذا الخصوص نجد كذلك تنوعاً للتعاريف التي قُدّمت عن التربيةً، وسنكتفي هنا بالتعريف الذي اقترحه عالم النفس الروسي ب.ب. بلونسكي[1] P. P. Blonskii الذي يُعرف التربية بأنها:

العملية التي تتضمّن الجهود المُنظّمة، وطويلة المدى التي تهدف إلى التأثير في نمو الفرد.

ومن خلال التعريف السابق نلاحظ وجود الحاجة الماسّة في كلا البحثين كي نوضح بشكل لا لبس فيه طبيعة تلك الجهود، والأنماط المتعدّدة عن تلك الأعمال، وكذا مقدار الآليات التي يمكن الإفادة منها لتوضيح ذلك الأمر، وما هو التوجّه الذي سيتم إختياره من قبلنا؟ ويُلحق بذلك كله أن نحدّد تلك القوانين التي تتحكّم في نمو المتلقّي (المتعلّم)، والذي نحن نخطط للتأثير في نموه السلوكي مستقبلاً.

وبناءً على ذلك يواجه فن أصول التدريس تباينات معرفية ويعود سبب تلك لاختلافات إلى الأهداف التطبيقية، حيث أن مسؤولية تربية الطفل في أحد جوانبها ذات صلة بعلوم الحياة، سيما وأنها مرتبطة أيما ارتباط بمسؤولية الصغير من ناحية، وأن كل نمط من أنماط التربية يُحدّد له أهدافاً ومعاييراً بعينها، وبسبب ذلك التحديد فإن عملية التربية لا تبتعد في أهدافها ومعاييرها ومثالياتها عن العلوم المعيارية والفلسفية بأي حال أيضاً، من ناحية أخرى.

وعلى ذلك فإن التناقض الدائم في التربية نجده يتعلّق بالجوانب الفلسفية والحيوية لهذا المجال. وتضع المنهجية العلمية فاصلاً جوهرياً بين العلوم التي تدرس الوقائع، والعلوم التي توجّه اهتمامها نحو تأسيس المعايير. وفن اصول التدريس دون أدنى شك يحتل موقفاً وسطاً بين هذين النوعين من العلوم.

بالرغم من أن الحقائق المُجردّة في حد ذاتها لا يمكن أن توصلنا إلى أي استنتاجات علمية دقيقة حول التربية، وأن المعايير كذلك لن تقدم أي تأكيدات تُعتبر واقعية، اذا لم يسندها وقائع ثابتة ويؤكد ذلك بلونسكي في الاقتباس التالي:

"يمكن أن تُقدّم لنا فلسفة فن أصول التدريس المثاليات التربوية، لكن أصول التدريس العلمية ستكون أكثر جدوى، إن هي أمدتنا بحقيقة النمو الواقعي للمتعلّم في حال تفاعله وتعلّمه في بيئته التربوية. ففن التدريس العلمي والواقعي الذي يُستنتج من خلال البيانات الواقعية، والملاحظات الفعلية، ولا يعتمد على التأملات المجرّدة. لكنه يُستنتج من خلال المعلومات المُتاحة الملاحظة

والتجربة على هذا يكون فن اصول التدريس علماً تجريبياً بشكل مميز فعلاً، ولا يمكن اعتباره علماً تطبيقيّاً".

وفن أصول التدريس برغم أنه علم تجريبي بكل معنى الكلمة، إلا أنه يعتمد على علوم مُساعدة، فمن تلك العلوم -على سبيل المثال- التربية الأخلاقية، التي تُحدّد مرامي وأهداف الموضوعات التربوية العامة التي يطرقها هذا المبحث العلمي، وعلم النفس إضافة إلى الفسيولوجيا هما اللذان يحدّدان الأدوات المُستخدمة لحل المشكلات التي يسعى هذا العلم لحلها.

علم النفس: Psycholigy

تشير كلمة علم النفس Psychology في معناها الدقيق إلى دراسة الروح Soul، ولقد عنى علم النفس بدراسة الروح. وتم استخدم ذلك التعريف لتوضيح هذا المبحث منذ الشروع في دراسته.

من وجهة نظر الإنسان البدائي هناك فارق بين الروح والجسد بحيث فُهمت الروح لديه على أنها جوهر الإنسان اعتماداً على مُسلمة الثنائية؛ التي تعتبر النفس والجسد شيئين منفصلين، ويعود ذلك إلى العصور المُوغلة في القِدم، حيث كان يُعتقد أن الظواهر الإنسانية الملاحظة منه والمألوفة لديه من أشباه حالات النوم والمرض والموت .. وما يتفق معها من حالات، تعرض للفرد باستمرار، وهي تعتبر أوضاعاً ذات طبيعة ثنائية؛ أو بمعنى آخر يعتبر الروح فعلاً يسري في الجسد.

ومع تطوّر التفكير البدائي فقد ساد الاعتقاد آنذاك أن الروح شبيهة بالبخار أو الدُخان، وظهر ذلك تاريخياً في المعنى الروسي لكلمة (dyshat) التي تشير إلى قُدرة المرء على التنفس The Ability To Breathe [2].

علم النفس تم تفسيره في حقيقة الأمر على أنه علم الروح. ولقد قام العديد من الفلاسفة بدراسة الروح وشرحوا الأمثلة المختلفة لها، ووضّحوا الخصائص الأساسية لموضوع دراستهم بذلك.

سيطرت تلك النزعة من التفكير ردحاً من الزمن، حتى غدا من الإنصاف نعت ذلك العلم بعلم ما وراء الطبيعة Meta Psychology. لا سيما وإنه يدرس الموضوعات التي تفوق المُدركات الحسية العُظمى Supra - Seneible؛ أي الحوادث تتجاوز خبراتنا المحسوسة والملموسة. مع نشأة علم النفس التجريبي انقسمت المعرفة النفسية إلى فروع مُتعدّدة، وأصبح لدينا أنواعاً شتى لعلم ما وراء الطبيعة من ناحية، وصار اهتمام دارسيه منصباً على دراسة الظواهر النفسية بشكل

أساس، بحيث تركّزت اهتماماتهم نحو دراسة العلم الإيجابي، أو لعله يمكننا القول: إنهم درسوا علم النفس العلمي Scientific Psychology، لا سيما وإن أسس دراساتهم كانت موجّهة نحو مجال الخبرة، من ناحية اخرى.

تفرّع علم النفس خلال القرن الثامن عشر إلى مجالين فرعيّين هما: (1) علم النفس العقلاني، (2) علم النفس الأمبيريقي. وكان يُشار الى المجال الأول منه باعتباره دراسة ما وراء الطبيعة، مُعتمدين كأداة لدراسة موضوعات هذا الفرع من علم النفس، على التأمل Specula-tion. واتجّه المجال الثاني دون أدنى تحفظ إلى دراسة الوقائع النفسية التي تعتمد على الخبرة الشعورية (الاستبطان)، وكان ذلك لوضع منزلة رد فعل مباشر على دراسة موضوعات المجال الأول، في مسعى من رواده الأُول إلى مساواته بالعلوم الطبيعية المكافئة لعلم النفس.

وبذلك بدأ المُهتمون بالدراسات النفسية الأمبيريقية بتوجيه النقد لذوي الإتجاه العقلاني، وعلى الرغم من اعتماد الطريقة التجريبية في هذا المجال، الا أنهم استمروا في التعاطي مع موضوعات غيبية بطريقة مُماثلة للمجال الأول، لفترة امتدت لحقبة طويلة من الزمن.

وكان ممن شن هجوماً عنيفاً على التوجّه العقلاني لوك[3] John Locke، وهُيوم[4] David Hume، وكانت[5] Immanuel Kant، وبيّنوا في انتقاداتهم تلك أن الروح ما هي إلا نتاج خيالاتنا، وأن أفعالنا التي يتم ادراكها بالخبرة في كل مرة، ما هي بالفعل إلا مُدركات نواجهها دائماً وأبداً، ولا مجال لدينا لإدراك الروح من جانب الفرد مُطلقاً.

وعلى ذلك فإننا بجعل الروح موضوع دراسة علم النفس، فإن وضعاً كهذا استثار تكوين مبحث جديد للدراسة عن المعلومات العقلية. مما حدا بالبعض كلانج[6] Lange أن يُطلق على علم النفس تهكّما (علم نفس بلا روح). وبالرغم من إشارة لانج المتمثّلة في:

أليس بالإمكان تسمية علم النفس في واقع الأمر بعلم الروح؟ وكيف يتسنّى لنا تصوّر علم يجعلنا في حِيرة من أمرنا، كما لو كان ذلك العلم له موضوع للدراسة بعامة ؟ لدينا مسمى علمي له إرث عريق، لكنه لا يزال بعيداً كل البعد عن تحديد الظواهر التي يَدرسها في شكل دقيق تماماً. لقد أخذ هذا العلم مُسماه منذ زمن لم يكن معروفاً بعد الضبط التجريبي الصارم كما هو في أيامنا هذه. فهل في مقدورنا نبذ الاسم جانباً لمجرّد أن موضوع الدراسة قد تغيّر؟ وحل كهذا يُعد أمراً مشكوكاً فيه إلى أقصى درجة مُمكنة، ولا تعدّ بفكرة عملية. واعتماداً على ذلك، فإننا سنستخدم مصطلح علم النفس دون أدنى تردّد من جانبنا، ودون طرح أي مسلّمة عن الروح. فالاسم يبقى مناسباً ما دمنا حريصين على دراسة موضوع غير محدّد المعالم، كما هو الحال لأي علم آخر.

لقد تحوّل علم النفس الأمبيريقي إلى "علم نفس لا يدرس الروح"، أو "علم نفس لا يدرس ما وراء الطبيعة"، أو "علم نفس تعتمد دراسته على موضوع الخبرة". ومما يجدر ملاحظته أنّ فكرة دراسة الخبرة كانت بمثابة حل وسط، مما ترتّب على تلك الفكرة التخلّص من الكثير مما كان يُعدّ غيبياً. ورغم كل ذلك بقي علم النفس بعيداً عن أن يجاري العلوم الطبيعية واستمرت دراسة موضوعاته باعتبارها علماً يدرس الحوادث العقلية أو يدرس أحداث الوعي. ولم تثبت أيٌّ من الموضوعات التي تناولها هذا التوجّه بالدراسة والتحليل في وجه الانتقادات أو تقاومها أبداً. وهذا النوع من العلم الذي درس الوقائع النفسية على أنها وقائع بطبيعتها تختلف اختلافاً تاماً عن غيرها من الظواهر بحيث اعتبروها معنوية، ومجالها محدوداً، وإنها من الظواهر التي يتعذّر الوصول إليها بالطرق الموضوعية، ويمكن حدوثها مُقترنة مع بعض العمليات العضوية في أجسادنا دون أن تربطها أي وسائل بعلائق سببية.

ومع ذلك فإنها تفترض بناء على ذلك الفهم أحداثاً معنوية لا ترتبط بالمكان، و ليس لها أي روابط سببية، وأدى ذلك المنحى إلى العودة للنظرة الثنائية Dualism للطبيعة البشرية؛ التي لازمت التفكير الذي تقدّم في وجوده على ظهور المرحلة التجريبية منذ زمن بعيد.

لا وجود لاتفاق يحدد لصلة بين ذلك التفكير وبين النظرة المثالية الفلسفية، التي تعتبر الروح ذا وجود خاص يختلف عن التركيب العضوي، وهذه النظرة ترى أن الوعي له وجود حقيقي، وهو مستقل عن وجود الفرد. واعتماداً على هذا النوع من التفكير فقد عزل علم النفس نفسه، أو يمكن القول: إنه أُقصي عن دراسة الوعي، وفُصلت دراسة الوعي تماماً عن الواقع، ولقد تم إضعافه عندما وُجهت له العديد من الأسئلة ذات الصلة بالسلوك البشري. وأستقرّ في أذهان العديد من المتخصصين النفسيين بداية أن الوعي لا يُمثّل إلا جزءاً يسيراً من خبراتنا العقلية، وذلك عندما أُعطي اللاشعور إهتماما أكثر من الدراسة، وثانياً عندما أعتبر الوعي مكوناً محدوداً من تلك الخبرة، أو أنه يشكّلها، مع شيء من الإحتقار، وأنه ذو كينونة تشبه -إلى حد كبير- مفهوم الروح، لكنه سمى بمصطلح آخر. وتأكيداً لذلك يورد بلونسكي الاقتباس التالي:

"علم النفس لا يقدّم أي مسلّمة عن الروح.. وعلم النفس بدأ فجأة يدرس ما يمكن تسميته بظاهرة .. الروح، ويمكن تبرير ذلك الحال بحقيقة: إن الظواهر العقلية تشير ببساطة إلى عددٍ من الوقائع المُميزة التي تختلف عن الأشياء أو المواد، وتلك الوقائع أو الأحداث أو الأشياء، لا يمكنها أن تحدث في فراغ، ولا نستطيع إدراكها بحواسّنا، إننا نعي وجودها بواسطة الخبرة المباشرة. ويمكننا تصوّرها من خلال تنظيمها فحسب. لكن هل يمكن أن تنتظم تلك الأفكار دونما وجود عقل واعٍ يشغل حيزاً من الفراغ؟ هل يمكن أن تتحقّق من سعادتي، ولو جزئياً، أو حتى تتأكد من جزء من انشراحي بعامة، أو هل بمقدورك حتى أن تستمع لتمنيّاتي؟ فكيف يمكن بعد كل تلك

الإدعـاءات أن نرى الحـوادث العـقلية مُنقطعـة عن مكان حـدوثهـا، ولا يمكننـا ادراكـهـا بطـريقـة مباشرة، عن طريق أي شخص غيري، ويتم بعد كل ذلك أن يتم تجاهلها؟".

حتى أن أقوى مناصـري التوجّه الأمـبيـريقي أشاروا الى أهـمية المظهـر الحـركي فـي دراسـة العـمليـات العـقليـة، بل تعـاطوا مـعهـا باعـتبـارها عـمليـات داخلية، وأن الحـركة شيء أسـاس في حدوثها. وكشفوا كيف أن أعقد العمليات العصبية تحدث بفعل الحركة. ومن ذلك لا يمكننا النظر إليها باعتبارها مكوّناً إضافياً عند حدوث العمليات العقلية. واُعتبرت جميع العمليات العقلية في حقيقة الأمر مكوّنات رئيسة من الفعل، كونها عناصر استهلالية لتصرّف بذاته.

لقد كتب هـ منستربرج H. Munsterberg[7]: نحن نفكر كوننا ننهمك في أداء عمل ما.

ويُحذّر منستربرج رغم هذا من التقليد المُبالغ فيه، ويُنبه من الفهم الخاطىء الذي يتمثّل في الادعاء أن: غزارة الخبرة الداخلية (العقلية) تُعدّ دالة لمقدار حركات الفرد، وبناءً على ذلك فإن كثرة حركات الرياضي، أو تعدّد الحركات البهلوانية للاعب السيرك تعني خصوبة حياته العقلية. فالأفعال الحركية والمُعقّدة لا تُعدّ حركات عضلية فحسب، إنما تُعد امتداداً مبتكراً للمسار العقلي نفسه.

وبناءً على ذلك فإن جميع السلوكيات العقلية يمكننا فهمها كعناصر تساعد في تكوين الفعل، أو يمكننا اعتبارها مكوّنات أساسية لفعل بذاته. نحن نفكر نظراً لاستغراقنا في أداء عمل ما، ولذلك يحذر منستربرج من التقليد الضار لنظريته، التي تؤكد الفهم الذي يؤدي بنا الى ارتكاب أخطاء لا تُغتفر، بأي كيفية كانت، تحت ذريعة، أو دعوى إثراء الحياة العقلية.

وكنيجة لذلك قام علماء النفس المعاصرون بإحلال السلوك محل الوقائع العقلية، وبدؤوا في افتراض نمط جديد لهذا العلم، حيث يشير علماء النفس الأمريكيون الى ذلك النوع من الدراسة لسلوك الكائن الحي. وهم يقصدون بالسلوك مُجمل الحركات الظاهرة منها، وكذا الحركات الخفية؛ التي تكون في العادة تحت تصرّف الكائن الحي. ولقد أثّرت على علم النفس حقيقة استمرت زمناً طويلاً مفادها : إن كل حالات الوعي دون أدنى استثناء ذات صلة بحركات بعينها؛ بمعنى آخر، كل الظواهر العقلية التي تحدث للكائن الحي يمكن دراستها من وجهة النظر الحركية.

ولقد اعتبر علم النفس الوعي في أقصى المستويات تعقيداً أنموذجاً يستعصي ادراكه لحركات بعينها، بحيث أضحى علم النفس بهذا التفسير للسلوك ذا توجّه عضوي، خصوصاً وأنه يدرس السلوك. وبسبب ذلك يفسرالسلوك على أساس التفاعل بين الإنسان وبيئته المحيطة معتمداً على المبدأ التفسيري لإفادة البدن من النفس.

وبالرغم من أن السلوك الإنساني يتكوّن من خلال بيئة إجتماعية غاية في التعقيد، فإن الفرد في مجتمعه يُشارك غيره في تفاعل دائم، من خلال البيئة المحيطة، وطبقاً لذلك التصوّر، تكون البيئة العامل الأكثر تأثيراً وتحكّماً في تشكّل السلوك البشري. ويدرس علم النفس سلوك الإنسان الاجتماعي، ويُحدد المبادىء المتنوّعة في فِعاله وفي تصرفاته السلوكية.

ولم يقتصر التغيّر على موضوع الدراسة، بل شمل ذلك التغيّر الطرائق المستخدمة كذلك. في الوقت الذي يعتمد المنحى الأمبيريقي في دراسة السلوك على طريقة الاستبطان (Introspection)، المُعتمدة بطريقة أساسية على ادراك المفحوص لعملياته العقلية الذاتية، التي يكون فيها موضع الملاحَظة والمُلاحِظ كذلك، وعلم النفس الحديث لا يقر ذلك المنهج في دراسة السلوك، سواء بادراكها على أنها الطريقة الوحيدة والممكنة، أو باعتبارها مدخلاً لفهم ما يلي تلك السلوكيات من عمليات.

إن الفرد موضع الدراسة، باستخدام طريقة الإستبطان في حقيقة الأمر تُعد من أكثر الطرق ذاتية. فالفرد وِفق الإستبطان يصبح في موقف ملاحِظ وملاحَظ في الوقت نفسه (معاً). وهذه الطريقة في واقع الأمر تم تبنيها بواسطة بعض من البنائيين المؤيدين لذلك التوجه بشدّة. وهي تستلزم من المبحوث، أي من هو واقع تحت التجربة- أن يُوزع انتباهه، وهو تصرف يتعذّر تحققه بدرجة كاملة، سواءً في مشاعر بذاتها، أم بسبب تضاؤل الظواهر الواقعة تحت مراقبة المجرب عليه، وهو الخاضع لتأثير الملاحظة، وبهذا سيُعرّض الباحث نفسه لمجازفة تتمثّل في إغفاله للسلوك المُهم تماماً، عندما تستحوذ عليه قوة الخبرة الآنية ساعة قيامه بالملاحظة.

ويؤيد ما ذهبنا إليه ما أورده بلونسكي Blonskii فيما يلي:

"لكي نلاحظ علامات الخوف لدينا فإنه يجدر بنا ألا نخاف"؛ أي رفض الإستبطان كمنهج.

وكتب بلونسكي أيضاً لكي نتمكّن من ملاحظة حالة أستنفدنا الغضب لدينا، فإن ذلك يعني أن نشرع في أن نغض الطرف عن بعض الأحداث. أما اذا بواسطة موقف خوف شديد، أو لو حدث أن أستشيط غضباً، فإننا لن نجد الوقت للقيام بملاحظة ما نحن بصدده".

وبناء على ما سبق فلا ينبغي اعتبار الإستبطان نوعاً من الإدراك الذاتي، أو أن ننظر إليه بأنه حالة سلبية من إدراكاتنا، أو حتى اعتباره تسجيلاً لما يحدث من الخبرة في وعينا. وذلك النوع من النشاط العلمي قد يؤثرّ على تصرفات أخرى، وقد يُعيق بعضها بعضاً، ومن المحتمل أن تُعاق تلك العملية بكاملها، بواسطة ملابسات أخرى في موقف الملاحظة.

ونحن عندما نرفض تلك الطريقة وفق ما تم الحديث عنها، باعتبارها الطريقة الوحيدة للحصول على المعرفة، نتيجة لتلك العوامل، ومع ذلك فإن علم النفس الحديث لا يتخلى عن

استخدامها كطريقة منهجية مطلقاً، ومن أمثلة تلك الاستخدامات ما يحدث في حالات التقرير الذاتي، أو في حال تفوّه المفحوص ببعض الأحداث التي من الطبيعي أن تُدرس وتُفسر تلك السلوكيات، على شاكلة أغلب المظاهر السلوكية المُعتادة.

إن تلك التقريرات الذاتية يمكن أن تجعلنا نأخذ في حسباننا بعض التصرفات المحظورة، أو أن نُدرج أنواعاً من التصرّفات الداخلية وردود الأفعال، والتي ربما في غياب ذلك المنهج، تبقى خارج إطار الملاحظة والدراسة.

برغم أن تلك البيانات التراكمية، باتباع مثل هذا الأسلوب تحتّم علينا التأكد منها وفحصها جيداً، مع تحقيق قدر من الضبط ما أمكن، في مقابل نتائج تتصف بالموضوعية، نظراً لأننا سنوقع أنفسنا في مأزق، باعتمادنا على نتائج خادعة كونها ذاتية محرّفة، وتخالف الواقع في أوجه عديدة. ولذلك تبقى طريقتا الملاحظة والتجربة العمليتان بشكل أساس الطريقتان العلميتان في هذا الصدد.

عند مقارنة طريقة الملاحظة وحدها بطريقة التجربة، فإننا نجد أن التجربة تتفوّق على تلك الطريقة بإمكانية الباحث في التوصّل الى الحقائق التي يرومها، وفي الوقت الذي يحدده هو، ولعدد من المحاولات التي ينتهجها في بحثه، وبمقدوره أيضا عزل ما يريد، ولربط الحقائق ببعضها، بهدف إخضاعها لظروف متنوّعة، في عدد من المواقف المختلفة المنسجمة مع ظروف إجراء دراسة بذاتها.

وبهذا يُعد الأساس المادي أول الخصائص المميزة لعلم النفس في صورته الجديدة بشكل علمي. وهذه الصورة الواقعية تتجلَّى واقعياً في حقيقة مؤداها: إن السلوك البشري يتشكّل من سلسلة من الحركات وردود الأفعال، ولتلك السلوكيات وجودها الملموس، وتلك تعد الخصيصة الأولى للسلوك. وتتمثّل الخاصية الثانية له في موضوعيته، سيما وأن التحقّق التجريبي يعتبر شرطاً ضرورياً، وإن ذلك التقصي يعتمد في الأساس على التثبّت من كل ما هو واقعي.

وأخيراً تتمثّل الصفة الثالثة للسلوك في الطريقة التوليدية. فطبقاً للمبدأ الذي تعتمد عليه هذه الطريقة فإن العمليات العقلية تترقّى وتندمج بشكل متكامل مع بقية العمليات العقلية لدى الكائن، وهي تخضع للمبادئ نفسها التي تسيطر على الترقي بالطريقة نفسها لتطور أي شيء من حولنا. ويظهر في هذه الخاصية الأخيرة بوضوح الأساس الحيوي – الاجتماعي والذي تم تحديده والحديث عنه سلفاً.

علم النفس يعاني أزمة فريدة من نوعها في أيامنا هذه، ولقد وصل هذا الفرع الجديد من الدراسة لأولى مراحل بنائه. بالرغم من أن ذلك لا يعني بأي حال أن علينا التقيّد بتلك النتائج

فحسب، ولكن نحن مُجبرون أن نعتمد مجمل النتائج للدراسات الدقيقة، والصحيحة لعلم النفس التقليدي. وبمجرد أن تتغير الرؤى الأساسية بواسطة علم النفس العلمي، سنجد أنفسنا بمرور الوقت – قادرين أن نجدد النتائج التقليدية شيئاً فشيئاً– كضرورة حتمية– وأن نعيد تفسيرها بعد ذلك، وحتى يتسنى ترجمة المفاهيم السابقة إلى مفاهيم بلغة تختلف عما سبق، عندها سيتم بعد ذلك كشف وتوضيح الوقائع والمبادىء التي وُضحت سابقاً، ولكن من منظور جديد ومختلف.

وبناءً عليه سنكون مُلزمين أن نُبقى في علم النفس إنطباع الثنائية لبعض الوقت كما هي في جذور العلم، بدءاً بالتعميمات الرئيسة العامة، وانتهاءً بالمصطلحات السائدة. إن وضع كهذا لا يمكننا تفاديه في فترتنا الحرجة والإنتقالية الحالية معاً، وعندما يدرك علم النفس ذاته أنه يواجه أزمةً حادةً في مكونات دراسته الأساسية.

علم النفس التربوي: Educational Psychology

لقد حدث في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ما يمكن اعتباره منعطفاً في تاريخ علم النفس بدخوله عصر التجريب. وذلك نظراً لما حقّقته التجربة فعلاً من نجاحات في العلوم الطبيعية كالفيزياء، والكيمياء، والصيدلة .. وهلم جرّا. ومع تقدّم تلك العلوم فإن تلك المعارف أكّدت أثر التجريب في حقل علم النفس. إن ذلك ما شجّع علماء النفس الأوائل في تلك المرحلة على الإستعانه بالتجربة، في محاولة منهم لتحقيق الدقة نفسها لتلك العلوم عند دراستهم الظواهر النفسية. ولذلك غدا أمر التجريب نهجاً مقبولاً للاستفادة من القوانين العلمية عند إجراء دراساتهم التطبيقية، ولتحقيق مستوى من الضبط إسوة ببقية العلوم الأخرى.

وفي هذا الصدد يشير بلونسكي أن علم النفس التربوي:

"فرعاً تطبيقياً يدرس مدى الإفادة من الاستنتاجات التربوية لعمليتي التعلّم والتعليم". وعند ظهوره في الأصل، نشأ كمبحث جديد أثار العديد من طموحات التربويين بأن تكون التربية، تحت إشراف دارسي علم النفس التربوي، في إمكانها التوصّل دون أدنى شك الى الدرجة نفسها من الضبط التي حققتها الدراسات التقنية.

وقد ثبت أن تلك التوقّعات كانت مجرّد وهم، ولقد تبين زيف تلك الدقّة المتوقّعة من ذلك العلم الناشىء. ومن ضمن الأسباب التي أدت لحدوث مثل هذا التراجع ما يُعد نظرياً في أساسه، ومنها ما هو عملي يعود الى نشأة علم النفس واقعياً وتاريخياً.

ولقد كان وليم جيمس W. James محقاً عندما اعتبر أن الإعتقاد بالتوصّل الى إستنتاجات حول المناهج، والبرامج الأكاديمية، وأساليب التدريس في الأوضاع التعليمية، من خلال علم

النفس، على وجه السرعة لا أساس له، بل أنه مجرد خداع كبير أو وهم زائف يصعب فهمه (Profound Delusion). ويُعد ذلك الأمر من الأسباب النظرية التي تؤكد على حقيقة مؤداها: إن العلم لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يكون شبيهاً بخدمة الإنسان الآلي. ويقتبس المؤلف من كلام جيمس من كتابه: حديث الى المعلمين، ما نصه:

"علم النفس علم والتدريس فن، والعلم وحده لا ينتج فنّاً ذاتيّاً، وبطريقة مباشرة.. فمعرفة المنطق لا يحمل المرء على الاستدلال القويم، والتربية الأخلاقية بذاتها لا تمكّن دارسها من أن يتصرّف بشكل مقبول خُلقيّاً بصفة دائمة، وفن اصول التدريس وعلم النفس، يعملان جنباً الى جنب، ولكن لم يحدث مُطلقا أن تم استنتاج أحدهما من الآخر، إنهما متناغمان، وليس بمقدورنا أبداً من وضع أحدهما في مرتبة أدنى من الآخر. وبناء على تلك الوضعية فالتربية يجب أن تنسجم مع علم النفس، مع اختلاف في طرائق التدريس، التي من الممكن أن تجاري تنوّع القوانين النفسية كذلك. فمعرفتنا العميقة لعلم النفس لا تُعدّ ضماناً كافياً لأن نكون مدرسين أكفاء".

ومن الأسباب التي أدت الى عدم التوافق بينهما، تبيّن دراسات قام بها علماء مشهورون، الافتقار الى وجود التساوق أو الترابط المنطقي المقبول في علم النفس التربوي، فهذا اوجست لاى August Lay يؤنب ارنست ميومان[9] Ernest Meumann لتقليله من شأن علم النفس التربوي عندما عدّه مجرد حرفة ليس إلا. علم النفس التربوي التقليدي في حقيقة الأمر يُعدّ متأخراً في معالجته للصحة النفسية بالنسبة لفن اصول التدريس. وبهذا فإن علم النفس لا يمكنه التوصّل مباشرة الى أي نوع من الاستنتاجات المباشرة والدقيقة حول فن التدريس. ولكن باعتبار العملية التربوية إحدى أهم موضوعاته، والنظر إلى الأسس المعرفية لهذا العلم، مثل ذلك الوضع سيساعدنا بكل تأكيد في التوصّل الى الضبط الحاسم المطلوب.

تشير التربية في نهاية الأمر الى عملية تعديل السلوكيات الموروثة، وتكوين عمليات متسارعة من ردود الفعل. مما سيترتب على ذلك التعديل والتكوين أننا اذا حرصنا على تلك العملية، من وجهة النظر العلمية، فمن الضرورة بمكان أن نبقي في تفكيرنا على القوانين التي تتشكّل على أساسها ردود الأفعال، والظروف التي تتحدّد على هديها ردود الأفعال تلك.

وبناءً عليه فإن طبيعة العلاقة بين فن التدريس وبين علم النفس تستدعي بالضرورة التداخل بين تلك العلوم التطبيقية، وفي مدى تناغمها مع العلوم النظرية في الوقت نفسه.

لقد أصبح علم النفس علماً تطبيقياً فيما يخص التساؤلات العملية، كدراسة الجريمة، أو في علاج الأمراض، أو في دراسة ظروف العمل والنشاط الإقتصادي. لذلك فإن علم النفس التربوي كما يشرحه منستربرج Munsterburg :