

الانسان بين الحقيقة و ظن الباحثين

Human being conception between truth and researchers' doubt

منصوري عبد الحق¹*

¹ كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران 2 ، الجزائر ، و مخبر التربية و التطور ، الجزائر ، Algeria

تاريخ الاستلام : 2020/12/22 ؛ تاريخ القبول : 2021/04/10 ؛ تاريخ النشر : 2021/08/09

الملخص:

نحاول في هذا المقال التعرف على بعض أوجه القصور التي ميزت طرق الباحثين في دراستهم للإنسان و كيف أثر ذلك سلبا على نتائجهم. سنقوم بتقييم الاختيارات المعتمدة في البحوث حول الانسان على ضوء الطبيعة البشرية و خصائصها بهدف تسليط الضوء على العوامل التي نالت اهتماما خاصا دون مبرر وما ترتب عنه من نتائج جاءت بعيدة عن جوهر الانسان غير متناغمة مع فطرته.

سنتناول في البداية عنصرا بديهيا طالما غفل عنه الباحثون والمتمثل بضرورة دراسة الانسان كإنسان على اعتبار أنه يختلف عن باقي الكائنات وأن إدراك كنهه متعذر إذا اعتمدنا فقط على مقارنته مع باقي المخلوقات. في مرحلة ثانية سيتم التركيز على التماسك الذي تُميز أبعاد الشخصية الإنسانية مقابل الميل العملي لدراسته مفككا وتناول كل جزء بمعزل عن الأجزاء الأخرى ، وكيف أدى ذلك إلى تشويه حقيقة الانسان في أكثر من جانب. بعد ذلك سنناقش أهمية البيئة في صياغة الشخصية الانسانية وتأثيرها الكبير على واقعه لكن مع تسليط الضوء على المبالغة في تبيان ثقل البيئة على حساب عوامل أخرى مثل الاستعدادات الوراثية. نتطرق بعد ذلك إلى التنوع الكبير الذي يميز حياة البشر من ناحية و الميل إلى دراسة الانسان كنموذج يتكرر و تفسير الظاهرة الانسانية على نحو نمطي رغم أن كل الشواهد تدل على أن كل إنسان يمثل حالة خاصة قائمة بذاتها.

الالتفات إلى الفروق الجنسية يفرض نفسه ضمن مظاهر التنوع التي يُعرف بها الانسان، ورغم أن كثيرا من الدارسين أولوها اهتماما شكليا دون استغلالها في الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية، علما بأن حضورها عنوان بارز في المشهد الانساني في كل الأوقات حتى في غياب أحد الجنسين.

من الاستراتيجيات الخاطئة في البحوث حول الانسان انتقاء الظواهر التي يسهل تناولها و تجنب الظواهر التي تبدو معقدة وبذلك قد تستفيد بعض النواحي من حياة الانسان من متابعة رغم أنها قد لا تكون ذات أهمية، و تُهمش نواحي أخرى حتى ولو أن دراستها قد ترقى إلى مستوى العمل الاستراتيجي الواعد .

الكلمات المفتاحية: الطبيعة البشرية، الانسان كل لا يتجزأ، فروق جنسية، صفة الإنسانية، تأثير البيئة.

Abstract :

In this article, an attempt to identify some of the deficiencies that characterized the researchers' methods of studying humans and how they negatively affected their results. We will evaluate the options adopted in research about man in light of human nature and its characteristics, with the aim of shedding light on some factors that have unjustifiably received special attention and the consequent results and orientations that were far from the essence of man and inconsistent with his innate nature. We will first deal with an obvious element that researchers have long overlooked, which relates to the necessity of studying man as a human being, because in his essence he differs from all other beings, and that understanding the essence of man is impossible if we rely only on comparing him with the rest of the creatures. In a second stage, the focus will be on the coherence that characterizes the dimensions of the human personality versus the practical tendency to study it disjointed and to deal with each part in isolation from the others, and how this has led to the distortion of the human reality in more than one aspect. After that, we will discuss the importance of the environment in shaping the human personality and its great impact on his reality,

without going along with the exaggerated description of the impact of the environment at the expense of other factors such as genetic predispositions. We then turn to the great diversity that characterizes human life on the one hand, and the tendency to study the human being as a pattern that is repeated and to try to understand the human phenomenon in a stereotypical manner, despite all the evidence that undoubtedly shows that every human being is a special case in its own right.

Paying attention to sexual differences imposes itself within the diversity manifestations with which a person is known, and although many scholars have given them a formal attention, but unfortunately without taking much advantage of this aspect in their psychological, social and educational care programs, despite the fact that sexual differences are clearly visible in the human scene at all times, even in the absence of one of the sexes.

One of the wrong strategies in human research is to select phenomena that are easy to deal with and avoid phenomena that seem complex. Thus, some aspects of human life may benefit from follow-up, although they may not be important, and other aspects are marginalized, even if their study may rise to the level of promising strategic work.

Keywords: human nature, man as an indivisible whole, sex differences, humanity character, environment influence.

* Corresponding author, e-mail: mansouriabd@yahoo.fr .

مقدمة

إن العناية التي خصتها مدارس علم النفس وعلم التربية وغيرها لدراسة الظاهرة الانسانية لم تكن نتائجها في مستوى الجهود الموصولة التي بذلها الباحثون، ولم تؤدي دائما الى توسيع وتعميق فهم الانسان للإنسان كما ادعى بعضهم.(عادل العوا، 1982: 82) إننا نجد الكثير من تحليلات العلماء لأبعاد الشخصية الانسانية بدلا أن تساهم في تسليط الضوء عليها، تأتي لتضيف الى مظاهرها الغامضة تعقيدات منهجية تنبني على تكلف في التأويل والفهم بعيدا عن الموضوعية المنشودة. في المقابل يظل الانسان، هذا الكائن المتناقض بنية وتطلعا وسلوكا، يمثل أعجب وأغرب قصة في هذا الوجود، يتحرك بهويته الفطرية المجهولة وبالعالم أسرار المكنونة، إلى درجة أن بعضهم بات يتحدث عن "تصدع الحقيقة " والذي تفاعلت ضمنه اتجاهات أربعة متصلة يستعرضها جينيفر كافاناغ ومايكل دي رتش على النحو التالي:

1. الخلاف المتزايد بشأن الحقائق والتفسيرات التحليلية للحقائق والبيانات.
 2. عدم وضوح الخط الفاصل بين الرأي والحقيقة.
 3. الحجم النسبي المتزايد والتأثير الناجم لتفضيل الرأي والتجربة الشخصية على حساب الحقيقة.
 4. تراجع الثقة في مصادر المعلومات الواقعية التي كانت سابقا تحظى بالاحترام. (Kavanagh, 2018, p.3) وقد أرجعنا هذا التصدع إلى أسباب من أبرزها:
- أ- الانحياز المعرفي، حيث تحث طرق معالجة المعلومات وصياغة القرارات الناس على البحث عن الآراء والتحليلات التي تؤكد القناعات الموجودة أصلاً، مع إعطاء أهمية أكبر للتجربة الشخصية وذلك على حساب الحقائق. ويشمل هذا الانحياز التعصب المتزايد لبعض المصادر الإخبارية، مما سهل الانتشار الأوسع للمعلومات المضللة والمتحيزة وأثر سلبا في قيمة المتداول من الآراء ومصادقيتها.

ب- عجز المنظومات التربوية على مواكبة التغيرات والتحولات السريعة والاكتشافات العلمية نجم عنه تراجع في تقديم الحقائق الخالصة التي يمكن إثباتها والتأكد منها وطغيان الثقافة العلمية العامة المستخلصة من تفسيرات شخصية وتحليلات والتي يختلط فيها ما هو ثابت علميا وما هو ظني من الآراء ووجهات النظر أو حتى مطعون في قيمته.

إن العامل الذي أثر سلبا وبشكل مباشر في فعالية هذه الجهود المبذولة يتمثل في المناهج المتبعة عند دراسة الطبيعة البشرية ، والتي لم تكن في الجملة سليمة، إذ من الصعوبات التي تواجه الباحث الاجتماعي أو الباحث السيكولوجي أن موضوع دراسته هو الانسان في علاقته بنفسه وفي علاقته مع البيئة، وهذا الكائن متقلب تمثل السيورة والدينامية إحدى خصائصه البارزة. وهذا بدوره أثر على النتائج المحصل عليها في مختلف الدراسات والبحوث. يقول الكسيس كارل في هذا

الصدد: "إن تقدم علم الانسان يتوقف أكثر من أي علم آخر على جهد عقلي جبار والحاجة الى مثل هذا الجهد تستدعي إعادة النظر لا في العلم فحسب بل أيضا في الأحوال التي تتم فيها الأبحاث العلمية." (كارال، 1977: 64)

وكلنا يدرك أن السؤال "بماذا نحن بشر؟" بسيط في ظاهره لكن هو في الواقع معقد للغاية. وفي بعض الأحيان تكون محاولة حصر الاجابة عنه في إطار التخصص الضيق هي بداية المشكلة المنهجية التي تتفرع عنها رؤى تتجه بالجهد البحثي وجهات معينة تخضع لمنطق التخصص وفلسفته وقد تساهم في إيجاد أرضية أو منطلقا يمكن من خلاله مباشرة السؤال المطروح ولكن بالأساس تترك هذا الأخير معلقا ولا تجيب عنه، لذلك ربما تكون عين الحكمة في البحث الشامل عن الحقائق المنشودة خارج نطاق التخصص حتى لا ندفع بعناصر وازنة في حياة الانسان إلى الهامش فقط لأن الآليات المعتمدة تضيق بها وغير قادرة على استيعابها.

نحاول في سياق الفقرات التالية التعرف على مظاهر العجز والقصور التي ميزت الأساليب والطرق التي اعتمدها الباحثون في دراستهم للإنسان والكيفية التي أثرت بها على نتائج الدراسات التي بدأ التشكيك في قيمتها العلمية يحوم حول بعضها. وسوف يكون التركيز على الاختيارات المعتمدة في البحوث حول الانسان ومحاولة عرضها على الطبيعة البشرية والخصائص المميزة لها بهدف الوقوف على العوامل التي نالت اهتماما خاصا من قبل الباحثين دون أن يوجد ما يبرر حضورها وما ترتب عن ذلك من نتائج جاءت في الجملة بعيدة عن جوهر الانسان غير متناغمة مع طبيعته وفطرته.

وسوف يتناول هذا العرض في البداية عنصرا بديهيا طالما غفل عنه الباحثون والمتمثل في ضرورة دراسة الانسان كإنسان على اعتبار أنه يختلف عن باقي الكائنات ولا يمكن التوصل إلى إدراك كنهه إذا اعتمدنا فقط على مقارنته مع باقي المخلوقات. في مرحلة ثانية يتم التركيز على خاصية التماسك الذي تُمَيِّز أبعاد الشخصية الإنسانية مقابل ميل الباحثين العملي إلى دراسته مفككا ومعالجة كل جزء بمعزل عن باقي الأجزاء وكيف أدى ذلك إلى تشويه حقيقة الانسان في أكثر من جانب وعلى أكثر من صعيد. بعد ذلك نتناول أهمية البيئة في صياغة الشخصية الانسانية وتأثيرها الكبير على واقعه لكن مع مناقشه أوجه المبالغة والغلو في إبراز ثقل البيئة على حساب عوامل أخرى لها حضور قوي لا يمكن تجاوزه مثل الاستعدادات الوراثية، مع عدم تجاهل الجانب التفاعلي الذي يفرزه احتكاك هذه العوامل ببعضها أو بالأحرى العلاقة بينها. في جانب آخر من المناقشة سوف نتطرق إلى التنوع الكبير الذي يميز حياة البشر والذي لا يمكن حصره، في مقابل حرص الباحثين على اعتبار دراسة الانسان كنموذج يتكرر و رغبتهم في تفسير الظاهرة الانسانية على نحو نمطي يُدخل كل هذا الثراء البشري في قالب واحد رغم أن كل الشواهد تدل على أن كل كائن

بشري يشكل حالة قائمة بذاتها يتعذر فهمها خارج هذه الخصوصية. حضور الفروق الجنسية في عمق الطبيعة البشرية هو مظهر من مظاهر التنوع التي يُرف بها الانسان، ورغم أن العديد من الدارسين أولوها أهمية والتفتوا إليها لكن من حيث استغلالها في الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية نستطيع أن نقول أنها كانت شكلية، علما بأن حضور الفروق الجنسية يكاد لا يغيب بل هو عنوان بارز في المشهد الانساني في كل الأوقات حتى في غياب أحد الجنسين. من الاستراتيجيات الخاطئة التي استندت إليها البحوث حول حقيقة الانسان انتقاء من الظواهر ما يعطي إشارات واضحة حول إمكانية تناولها وفي الوقت نفسه تجنب أو التخلي عن الظواهر الانسانية التي تبدو للوهلة الأولى معقدة وبذلك قد تستفيد بعض النواحي من حياة الانسان من متابعة رغم أنها قد تكون لها تلك الأهمية، كما أن نواحي أخرى قد تُهمش حتى ولو أن دراستها لا طائل وراءها.

مبدأ دراسة الإنسان كإنسان

على الرغم من أن عددًا من التخصصات تقدم رؤى ذات صلة بالعوامل التي تميز البشر عن الأنواع الأخرى، فلا يزال هناك اختلاف كبير حول الخصائص التي تميز الإنسان بشكل فريد. لكن حتى مع غياب التوافق التام حول هذا الأمر، فإننا حين ننطلق من بعض الثوابت عن هذا الكائن البشري مثل القناعة الراسخة بأنه الكائن الوحيد الذي يستطيع التأمل والتفكير في وجوده، كما أن الخبرة المكتسبة من عمل علماء الأنثروبولوجيا وعلماء الوراثة وعلماء الأجنة تشكل نقطة انطلاق مهمة للدخول في مناقشة متعددة التخصصات والتي يمكن أن تقدم مقاربات ناضجة حول أصول الطبيعة البشرية وكيفية تفرد الإنسان. (Parasidis, 2012)

إن المناهج المتبعة في دراسة الطبيعة الإنسانية تعاملت مع الإنسان على أساس لا إنساني. وجدت بعض التوجهات التي حاولت أن تتعامل مع الإنسان كإنسان إلا أنها مع ذلك بقيت متأثرة إلى حد كبير بالتصورات السائدة خاصة على مستوى التطبيق والعمل الميداني نذكر من بينها نظرية أبراهام مازلو Maslow ونظرية كارل روجرز Carl Rogers ونظرية جورج كيلي Kelly. فقد اعتمد الباحثون في قياس ووصف وتصنيف سلوك الانسان على نتائج انتهت إليها تجارب أجريت على الحيوان، علما بأن حتى ملاحظة "أرقى" أنواع الحيوانات لا يمكن أن تعوّض ملاحظة الإنسان ذاته. نعم يجب أن نقرّ بأن بواسطة التجارب على الحيوانات أمكن فهم عمليات الحياة البشرية والحيوانية بما في ذلك وظائف الأعضاء الحسية والجهاز العصبي والهرموني والجهاز المناعي، ووظائف الجينات الفردية. وفي الجملة فإن أهم التطورات المعرفية في العديد من المجالات البيولوجية جاءت ثمرة مباشرة لاستخدام النماذج الحيوانية. (Lieschke.,& Currie,2007) لا بد أن نضيف أيضا أن هناك انقساما في الرأي فبينما قدمت بعض الدراسات نتائج واعدة بعثت أملا كبيرا

أن نتمكن من تطبيقها على البشر، لكن فشل البعض الآخر في إثبات التشابه بين النموذج الحيواني وحالة الإنسان. (Andersen., & Winter, 2019) ومن مظاهر القصور الواضحة التي عبرت عنها نتائج العديد من الدراسات فشل النماذج الحيوانية في إعادة إنتاج تعقيد الاضطرابات السلوكية البشرية، وقدرتها المحدودة في المساعدة على اكتشاف بعض التأثيرات (Kalueff et al. 2007). ومن الجوانب التي حصل حولها إجماع معاناة الحيوانات الكبيرة دون مقابل، Plous & Herzog, 2001؛ (Bateson, 1991) إضافة إلى المشكلات المنهجية التي تبرز الطعن في جل ما انتهى إليه هذا النوع من التحقيقات (Ideland, 2009).

وبالتأكيد إذا أردنا فعلا فهم الطبيعة البشرية و رسم صورة أكثر موضوعية وواقعية حولها فلا مناص من إجراء تجارب والقيام بدراسات مستقلة على عينات من البشر عبر عدد من الأجيال. خاصة بعدما وجدنا استخدام الحيوان يرضي الفضول العلمي فقط غير أن نتائجه لا يمكن استغلالها مع البشر (Hackam., & Redelmeier, 2006 ; Wall., & Shani, 2008; Geerts, 2009) من ناحية أخرى فإن تجربة استخدام الدواء على الحيوان لم تكن نتائجها مشجعة، ففي إحدى التحقيقات الصارمة من بين أكثر من 100 دواء جرت دراستها في نموذج فأري معروف للتصلب الجانبي الضموري، تبين أن الكثير منها في أحسن الأحوال كان يبطئ المرض. (Perrin, 2014) إن التعامل مع الإنسان بهذا الشكل أخرجه عن مجال تصرفه وتفكيره وسلوكه الطبيعي، فوضع الإنسان بعقله الراجح ومختلف قدراته وملكاته في مصاف هذه المخلوقات الدنيا رغم أن التفاوت بين قدراته وما لديها لا مجال للشك فيه. فميزة الإنسان على الحيوان أنه ليس محكوما بفطرته البيولوجية بل يستطيع أن يتعالى ويتسامى على هذه الفطرة، كما أن "وعي" الحيوان، إذا جاز أن ننسب إلى الحيوان وعيا، يتصف بالسطحية، وهو فيه منقطع عن ماضيه ومستقبله، في حين أن مجال نفوذ وعي الإنسان ونظراته ومعرفته يظل أوسع وأسمى بحيث يجتاز ويتعدى ظواهر الأشياء إلى باطن الذات وماهيتها، كما أنه لا يبقى سجينا في الحدود المكانية والزمنية بل يطوي الزمن والمكان بتلقائية فائقة وسرعة مذهلة ودون أن يسبب له ذلك حرجا من أي نوع كان. واعتبار الإنسان أرقى من هذه الحيوانات الدنيا لا يعني إضفاء عليه الأوصاف الملائكية، وإنما المقصود إحلاله المحل اللائق به دون الإعلاء من شأنه فوق ما هو عليه حقيقة ودون الانتقاص من قيمته التي لا يمكن منازعته فيها، " فلا شيء أجمل من أن يعيش الإنسان حياته الإنسانية كاملة، ولا أعقل من أن يعيشها طبقا لمتطلباتها الطبيعية " ، كما قال الفيلسوف مونتاني Montaigne "على أن أشد أمراضنا أثرا"، كما يضيف، "احتقارنا لكياننا الطبيعي". (كريسون، 1982: 139)

لا بد للإنسان أن يعلو كل شيء في هذه الدنيا لأنه محورها ولأن في انحطاط وتدهور وضعيته تفقد الحضارة جمالها وتتلاشى قيمة الحياة المادية.

كان ينبغي على ضوء هذه الحقائق أن يظل الإنسان مقياساً لكل شيء، ولكنه في الواقع يعيش غريباً في عالمه الذي ابتدعه وصنعه، وكُتب عليه باسم العلم والمعرفة أن يعيش في بيئة لا تلائمها وقد تم إنشاؤها دونما أي اعتبار لذات الإنسان الحقيقية. وإن رد الاعتبار لصفته الإنسانية يجب أن يسجل أولاً على مستوى البحث العلمي الذي هو المصدر الرئيسي في تزويد الحضارة الحالية بفلسفتها وتوجهاتها في شتى ميادين الحياة، فلا بد من إيجاد كيفية "تستطيع الحضارة المعاصرة بواسطتها صياغة نفسها بالنسبة للإنسان دون أن تسحق أياً من صفاته الضرورية". (كارال، 1977: 328)، أما ما يمكن ملاحظته على هذه الحضارة القائمة أنها تعمل باستمرار على إهدار الإنسان كجنس وكفرد في المجتمع وكل ذلك في سبيل توفير إنتاج ضخم (سيد قطب، 2005: 114)، وكأننا نسينا أن الحياة الإنسانية في جميع مظاهرها لا تستطيع أن تبقى إذا ما دُمّرت خصائص الإنسان .

الانسان كل متماسك

يقتصر الباحثون في دراستهم للإنسان - في كثير من الأحيان - على إبراز الجوانب المتعلقة بوظائفه النفسية الفردية ويهملون خاصية مهمة فيه وهي التماسك والتكامل والتفاعل التي تنتظم أبعاد شخصيته البيولوجية والسيكولوجية والروحية. إن ديناميكية الإنسان تدحض هذه النزعة الضيقة التي تسعى إلى تقطيع الإنسان "فتصنع عزلاً ما هو خارجي عما هو داخلي وما هو حسي عما هو حركي، وعزلاً ما هو فسيولوجي عما هو نفسي وما هو فطري عما هو مكتسب، وعزلاً النضج عن التعلم وعزلاً الموقف عن الاستجابة..." (مخير و رزق، 1968: 95). ذلك أن تحليل الشخصية الإنسانية إلى ملامح وسمات، يفككها ويفقدها وحدتها، والأصل في الإنسان أن يحتفظ بوحدته ذاتها في حالة الصحة والمرض على السواء .

إن النهج الانساني في علم النفس الذي اعتبر "القوة الثالثة" بعد التحليل النفسي والسلوكية (Maslow, 1968) ظل يؤكد على ضرورة دراسة الانسان بأكمله وفي ذات الوقت مراعاة فردانيته التي يمكن أن ينازع فيها منازع، هذا لا يتعارض مع شعور الفرد في المقام الأول بعضويته ضمن المجتمع. إذ لا يرى علماء النفس الانسانيون "الصحة" مجرد غياب المرض أو العجز بل هي حالة نسبية يستطيع فيها المرء أن يعمل بصورة طبيعية جسدياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً تحقيقاً للذات واستغلالاً للإمكانات داخل البيئة التي يعيش فيها، مع الإشارة إلى أن مفهوم الصحة والمرض لم يعد يستخدم لوصف وضع ثابت. (Millstein., & Irwin, 1987) ، بل ويتغير في مدلوله خلال مواكبة دينامية تحوّل الشخصية الانسانية من حالة العافية الكاملة إلى حال الشلل الوظيفي أو الموت. يقول أكسيس كاريل وهو يتحدث عن هذا الكائن العجيب "... حينما يصيبه المرض... فنه يكون مريضاً كوحدة، إذ ليس هناك اضطراب يظل قاصراً تماماً على عضو واحد" (كارال،

1977: 133). فليست الشخصية الإنسانية مجرد مجموعة من السمات والاستعدادات منعزلة، مستقلة، وقائمة بذاتها، وإنما هي بناء متكامل من السمات والاستعدادات المتفاعلة مع بعضها والتي يؤثر بعضها في البعض الآخر. فالكائن البشري متميز بشكل واضح عن الوظائف الجزئية التي يتكون منها، ولا بد أن يهدف العمل التربوي إلى حماية هذه "الوحدة"، وتوفير المساعدة الموضوعية لهذا "الكل" لتتمكن الشخصية الإنسانية من أداء دورها على أحسن وجه. وأي محاولة لتفكيك هذا الكائن وتحليله إلى مجموعة من العمليات البيولوجية والنفسية في معزل عن التركيب العام والكلي، تؤدي بالباحثين حتما إلى الابتعاد أو الانحراف عن "المجال الانساني" موضوع تأملهم ودراستهم، لأن مجرد تحليل الإنسان إلى أجزاء بدون النظر إلى وظيفة كل جزء داخل الكيان الكلي لهذا الإنسان يفسد على الباحثين حقيقة هذا الكائن الذي يتحول، كنتيجة عملية لتوظيف مثل هذه الأساليب، إلى سد منيع لا يكون من السهل اختراقه. فهو لا يساوي فقط مجموع أجزائه، كما عرفت به جل النظريات، ومثله في ذلك تماما كمثل الماء يتركب من الهيدروجين والأكسجين، و لو قمنا بتحليله إلى المادتين يفقد ولا شك طبيعته ولا يبقى هناك ماء .

إن هذا الثراء أو الغنى الذي يميز الإنسان يصفه "كاريل" بقوله :

"الإنسان كل لا يتجزأ في غاية التعقيد ومن غير الميسور الحصول على عرض بسيط له...هو في الوقت نفسه الجثة التي شرحها البيولوجيون والشعور الذي لاحظته علماء النفس وكبار معلمي الحياة الروحية، والشخصية التي أظهر التأمل الباطني لكل إنسان أنها كامنة في أعماق ذاته...إنه، أي الإنسان، عبارة عن المواد الكيماوية التي تؤلف الأنسجة وأخلاط أجسامنا...إنه تلك الجمهرة المدهشة من الخلايا والعصارات المغذية التي درس الفيسيولوجيون قوانينها العضوية. إنه ذلك المركب من الأنسجة والشعور الذي يحاول علماء الصحة والمعلمون أن يقودوه إلى الدرجات العليا أثناء نموه مع الزمن .. إنه ذلك الكائن الحي العالمي الذي يجب أن يستهلك بلا انقطاع السلع التي تنتجها المصانع حتى يمكن أن تظل الآلات التي جعل لها عبدا دائرة بلا توقف.. ولكنه قد يكون شاعرا أو بطلا أو قديسا.. إنه ليس فقط ذلك المخلوق شديد التعقيد الذي تحلله فنوننا العلمية، ولكنه أيضا تلك الميول والتكهنات وكل ما تشده الإنسانية من طموح" (كارال، 1977: 16، 17).

وفي نفس هذا الاتجاه يقول محمد لبيب النجحي " إن هذه الطبيعة الإنسانية متكاملة لا تتكون من جسم مضاف إليه عقل ولكنها أبعد من ذلك، فالكل أكبر من مجموع أجزائه..."(النجحي، 1963: 246) .. هذا مع ملاحظة صعوبة تحقيق الرؤية الواضحة بسبب امتداد المراحل التي توصل إلى حالة التوازن والتي تبدو في الظاهر أنها تتجه نحو التجزؤ. (والون، 1979: 8)

إن النظرة الموضوعية إلى الطبيعة البشرية لا بد أن توحد ذات الإنسان بحيث أن العقل والعاطفة والفعل لا ينفصل بعضها عن بعض. فهي تأخذ الإنسان كله، وتأخذه على ما هو عليه، لا تغفل شيئاً من فطرته، ولا تفرض على هذه الأخيرة شيئاً ليس من تركيبها الأصل. هذا التوقيع على أوتار النفس كلها مجتمعة مترابطة يضمن شيئين اثنين معا وفي آن واحد، كما يرى محمد قطب، " الأول : هو استغلال طاقات الإنسان كلها، فلا تهدر منها طاقة واحدة يمكن أن ينتفع بها الإنسان ... والأمر الثاني: أن استغلال هذه الطاقات مجتمعة يحدث توازنا في داخل النفس وواقع الحياة سواء... " (محمد قطب، 1982، الجزء 1: 26، 27)

لا شك أن اعتبارا كهذا له أهميته في توجيه الدراسة الإنسانية إلى الناحية الأكثر ايجابية كما أن على ضوءه يتحدد مفهوم و محتوى تربية و إعداد الإنسان .

الإنسان ليس وليد البيئة وحدها

من المآخذ التي يمكن تسجيلها على طريقة إجراء البحوث، التركيز على المثيرات الخارجية كمحددات للسلوك المباشر، وعدم الالتفات إلى الأثر المحتمل للصفات الثابتة داخل الفرد في توجيه أفعاله واستجاباته. ذلك أن النشاط الإنساني قد تحركه منبهات حسية خارجية أو داخلية لا دوافع غامضة موجهة نحو غرض أو غاية كما يدعي أنصار المدرسة الغرضية، حيث يرى ماك دوقال أن الغرض أو الغاية لها دور مهم في تحديد وتوجيه سلوك الكائن البشري، ويعتبر من بين الذين فسروا السلوك على أساس مبدأ الغرائز والميول الفطرية. (Mc Dougall, 1926)

ولا شك أن الإنسان يستجيب للمثيرات المادية التي تتوفر عليها بيئته المحيطة به، بل إن هذه المثيرات تمثل أحيانا المحددات القوية التي تقف وراء أفكاره ومشاعره وأفعاله، ولكن المنطق السليم يأبى أن يفسر السلوك البشري الغني والمعقد تفسيراً ميكانيكياً ساذجاً. وإذا كنا لا نملك سوى الاعتراف بدور المثيرات والمنبهات الخارجية في تحديد سلوكنا وكثير من مظاهر نشاطنا، فإننا، على حد تعبير لازاروس، " ندرك أثر مجموعة أخرى كبيرة من المحددات، مجموعة توجد في داخلنا وتحرز أهمية خاصة في الكائن الإنساني مع نموه ابتداء من الطفولة المبكرة " (لازاروس، 1971: 21). يعزز هذا التبنى للسلوك المظهري كمادة أساسية للبحث التجريبي عدد من الاعتبارات. فالباحث الأمريكي سكينر مثلاً يرى أن هدف علم النفس التنبؤ بالسلوك الإنساني والتحكم فيه ومهمة علماء النفس محاولة الوصول إلى الفهم الصحيح للشروط التي يصبح للتعزيز فيها التأثير الكامل. ولما كانت قواعد علم النفس، في نظره، ثابتة، شأنها شأن القواعد في العلوم الدقيقة، فإنه يذهب إلى القول بدون أدنى تحفظ: " إذا كنا نستطيع أن نقود الحصان إلى الماء فإنه بوسعنا كذلك أن نجعله يشرب من الماء. " (Skinner, 1953) فالسلوك الظاهري، في منطق هذا الباحث، يمكن ملاحظته وبالتالي إخضاعه إلى التجريب في حين أن تأمل الإنسان من الداخل،

بحثاً عن تفسير السلوك الظاهري لا يزيد المسألة الا غموضاً (Skinner,1971; Bigge,1976). وإذا كانت اتجاهات الإنسان ومعتقداته ودوافعه وانفعالاته وإدراكاته وتصوراتهِ ليست سوى استجابات لمثيرات تنتشر في محيط هذا الكائن، فبماذا يتميز هذا الأخير عن سائر الكائنات إذن؟! وهل يبقى مع هذه الاعتبارات وجود حقيقي وفعلي للإنسان؟! و قد يردّ أصحاب هذا الرأي أن الإنسان من حيث هو جنس متميز بسماته الظاهرة لم ينعدم وجوده، وأن الذي يجب أن ينعدم فيه هي تلك النواحي الذاتية والباطنية التي استنفذ الانشغال بها طاقات الباحثين والمربين بدون أن يحدث ذلك أي تغيير إيجابي يعدل من أوضاعه ويحسن من أحواله (Bigge,1976). وعابت بعض الأوساط العلمية التي اعتنقت مثل هذه الأفكار على الطرق التربوية التقليدية لكونها لا سلطان لها على استجابات المتعلمين، فتكون بذلك عاجزة عن التنبؤ بسلوكهم فضلاً عن إمكانية التحكم فيه وتوجيهه. لكن ما معنى إصلاح الظاهر، الذي يمثل الوجه التابع وترك ما هو أهم وأساسي؟ ما معنى علاج المرض النفسي بالقضاء شكلاً على ما استعرضه المريض من سلوك؟ فهل سيزول المرض بمجرد إزالة أعراضه الظاهرة؟!

إن دراسة السلوك الخارجي هي دراسة لجزء واحد أو لجانب واحد من حياة الإنسان والذي لا يمثل الإنسان. والتركيز على النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق دراسة عامل من العوامل أوسمة من سمات الكائن البشري للحكم على ذلك التركيب المتناسق والمتكامل هي مجازفة فيها كل معاني التعدي على كرامة الإنسان وفطرته. ولا نطمع في الحصول على مزيد من التعرف على هذا الكائن إذا ظلت الأساليب المتبعة تتطور في اتجاه غير اتجاه الإنسان موضوع الدراسة.

وإن عدول علماء النفس المعاصرين عن البحث في جوهر النفس والعقل ومدى صلة ذلك بمظاهر السلوك الإنساني إلى البحث في الظواهر السلوكية هو هروب إلى الأمام قد يقف وراءه عجز هؤلاء العلماء في إخضاع الظاهرة النفسية للمناهج المعتمدة في العلوم. ويوجد مع ذلك احتمال أن تكون تلك المقاييس "الموضوعية" التي أعجب بها كثير من الباحثين لا تصلح لدراسة مثل هذه الظواهر. كما أن تقدم الدراسة والبحث في هذا المجال لا يأخذ بالضرورة شكله الذي عرف به في الميادين الأخرى. لذلك لا ينبغي ان يشعر الباحثون بالخيبة إزاء هذا الفشل الذي باءت به جهودهم في التعرف على الإنسان، لأن الإنسان في حد ذاته معجزة وقف عندها علماء كل عصر، فقط انها كانت بالنسبة للبعض منهم حافزاً قوياً دفعهم الى مواصلة الدراسة والتحقيق بينما جعلت البعض الآخر يكتفي بالمحاولات الجزئية التي تعرضت لكل شيء باستثناء الإنسان على حقيقته.

الإنسان ليس نموذجاً متكرراً

لقد وقعت المدنية الحديثة في خطأ جوهري حيث أنها عاملت جميع الناس على أساس قواعد مرسومة ومن خلال نموذجية ومثالية ترد الاعتبار للإنسان كنوع أو كجنس ولكنها لا تعترف به في

الواقع كفرد متميز بخصائصه واستعداداته. إن في التسوية المطلقة بين الناس إلغاء للصفات الفردية الخاصة التي هي مصدر الغذاء الرئيسي لحياة الأفراد والجماعات. ولعل دور المربين في هذا الشأن يشبه الى حد بعيد دور الأطباء الحكماء. هؤلاء لا يمكنهم الاعتماد على معلوماتهم وحدها لأداء واجبهم إزاء مرضاهم، فلا بد أن يتعرفوا كذلك على الصفات الخاصة بكل مريض، وبناء على فهم هذا الجانب المميز لكل فرد يقرر الأطباء كيفية العلاج والتي ستختلف حتما من شخص الى شخص آخر. إن الحقيقة التي يجب الا تغيب عن أذهان المربين والباحثين هي أن فريديتا تتأصل جذورها في أعماق ذاتنا، ومن ثم يكون لكل إنسان طريقته الخاصة في التعامل مع أحداث العالم الخارجي، وتصبح العناية بكل فرد ضرورة تربوية. (Tomlinson, 2004; Bennett & Dunne, 1992) وليتيقن المربون أن كل متعلم عندهم في المجموعة يشكل حالة قائمة بذاتها، لها شروط حياتها الخاصة واختياراتها الشخصية ومميزاتها وأصالتها، يظل محتفظا بها لا ينازعه فيها منازع. أما اعتماد الأساليب التي، في تقديرنا، تتجاوب معها أغلبية الحاضرين ضمن المجموعة، فهي في الحقيقة سياسة فاشلة قد تؤدي الى تهميش القدرات والطاقات أو تتسبب في قتل المواهب والملكات، كما أنها تعطي انطباعا بأن المدرسة غير معنية بمساعدة الكثر عجزا وضعفا (Mortimore., & Whitty, 1997). نعم، يطغى أحيانا المنطق الفضفاض الذي يدعو إلى اعتماد المرونة في المواقف التربوية وفي استغلال الأساليب والطرق المنتقاة ومحاولة تحقيق تطابق بين نهج المعلمين في التدريس نهج الطلاب نحو التعلم (Hughes, 1993; Trigwell., Prosser., & Waterhouse, 1999). ولكن بما أن التكفل الفردي غير متوفر بالحد المطلوب فإن مثل هذا التوجه لن يحقق الكثير وسيبقى الاشكال الأصلي قائما.

السؤال الوجيه الذي يفرض نفسه في هذا المستوى: كيف يمكن مراعاة الفروق الفردية في الظروف الصعبة التي توجد فيها المؤسسات التربوية حيث اكتظاظ وحداتها الدراسية وتباين المستويات داخل القسم الواحد وقلة الوسائل والأدوات؟

نقول أولا أن الأزمة أعمق مما نظن، ونقص الامكانيات و ضعف التأطير ما هي الا بعض مظاهرها.. والاصلاح سواء كان جزئيا أو شاملا، لا بد أن يبدأ من الوعي بضرورة القيام به والشعور بالحاجة اليه من قبل المربين انفسهم. يتولد عن ذلك حرص هؤلاء واستعدادهم لاستقراغ الجهد وبذل ما في الوسع لإنجاحه حتى ولو كانت الوسيلة الناجعة تعوزهم أحيانا. بالنسبة للفروق الفردية، اذا كان المعلم معترفا بوجودها وشاعرا بأهمية إنعاشها واستثمار الجهد فيها، فإنه سيلتفت اليها تلقائيا كلما أمكنه ذلك، كما أنه سيحاول في دروسه الاعتماد على أكثر من طريقة و توظيف أكثر من وسيلة من الوسائل المتوفرة وتنويع في عرض الأمثلة المتباينة في الشكل والمضمون، كل ذلك يفعله و زيادة من أجل أن يستفيد من دروسه أكبر عدد ممكن ممن يتعلمون عليه. في حين لا

نجد مثل هذا الحرص أو هذا الحماس عند المربي الذي لا ينشغل بوجود الفروق الفردية لأنه لا يرى في الاهتمام بها أي ضرورة. وباختصار فإن الاهتمام بالخصائص الفردية هو الطريق الأسهل للتعرف على القدرات البشرية وإمكانية متابعتها وتطويرها علما بأن هذه الأخيرة تمثل المحك أو المعيار الرئيسي الذي يُقاس على أساسه دور المدرسة ومدى فعالية التدخلات التربوية.

الحياة تتكامل فيها أدوار الجنسين

من الحقائق التي لا يمكن القفز عليها أن الذكر والأنثى إذا كانا يلتقيان في جوهر أبعاد الانسانية فإن لكل منهما خصائصه التي تميزه عن الآخر، فبالإضافة إلى الفروق الواضحة بين الجنسين في السمات الجسدية والوظيفة الإنجابية، فإن الأدلة التجريبية تشير إلى أن الرجال والنساء يختلفون عن بعضهم في السلوك الاجتماعي والقدرة على التعاطف، وأن النساء غالباً ما يتفوقن على الرجال في مقاييس التعاطف (Karniol et al,1998; Jose,1989; Eisenberg & Lennon, 1983) بل إن الدراسات التي تابعت تجليات الفروق الجنسية شملت تقريباً حياة الانسان في جوانبها المختلفة وتناولت الشخصية الانسانية فيسيولوجيا ونفسيا واجتماعيا وفي حالة الصحة وحالة المرض، وسلطت الضوء على الذكور والاناث أثناء مباشرتهما عمليات التعلم وأداء الأدوار الأسرية والاجتماعية والاقتصادية وأثناء تحمل المسؤوليات. وجاءت نتائجها عموماً تشير إلى الاختلاف بينهما في كل هذه المسارات. (Halpern,2013; Gurian,2010; Bocklandt.,& Vilain,2007;

Beatty.,& Aupperle,2002; Klein.,& Corwin,2002; De Bellis, et al, 2001 ; Brusselmans-Dehairs,1997; Cowell, et al ,1996 ;Finn,1980)

هذا الاختلاف المذكور لم يقترن في تلك النتائج بأية إشارة قريبة أو بعيدة ترجح أفضلية أحد الجنسين، والمعنى الأكثر تداولاً في هذه الأوساط تعلق بتكامل أدوار الجنسين وأحياناً بعضهم يؤكد على الاختصاص الأنسب لكل منهما. هذا لا يعني أن توجد في الواقع توجد ممارسات لها انعكاسات سلبية على أحد الجنسين، مثل التمييز بين الجنسين حيث لا يزال المسار الوظيفي المهني للنساء والرجال متفاوتاً. (Stamarski & Son Hing,2015; Olivetti & Petrongolo,2016; Goldin,2014) وتوزيع الأدوار بين الجنسين في الحياة العامة والخاصة لا زال يخضع لإملاءات اجتماعية ثقافية يصعب أحياناً تبريرها، (Prentice & Carranza,2002) كما أن تفضيل الابن على البنت لا زال أمراً شائعاً في العالم بمختلف ثقافته (Atif K, et 1998 ; Arnold, et al, 2008; Dahl & Moretti, 2008; al ,2016; Das Gupta, et al,2003; Seidl,1995;)

إذا كان بقاء المجتمعات مرهوناً بمدى المحافظة على صحة وسلامة الجنسين ورعايتهما، فإنه يتعين على المدرسة باعتبارها من أدوات المجتمع المؤثرة أن تتبنى برامج وتعتمد طرقاً من شأنها أن تنمي هذه الفروق الجنسية وتساهم في إعداد الفرد لأداء الدور الذي يتناسب أكثر مع جنسه.

ومن الأخطاء التي تقع فيها المدارس عدم مراعاة هذه الفروق الراسخة والأصيلة بين الذكور والاناث. فقد أدى الجهل بهذه الحقائق الجوهرية الى الاعتقاد بأنه يجب أن يتلقى الجنسان تعليماً واحداً وأن يمنحا قوى واحدة وأن يتدرجا في مسؤوليات متشابهة. وبغض النظر عن طبيعة هذا الاعتقاد ومدى مصداقيته، فإن واقع المؤسسات التربوية، كما أشرت سابقاً، يسير في الاتجاه الذي يكرس هذا التصور. فلا يوجد شيء في مدارسنا اسمه التربية الجنسية، التربية التي تعمل على إعداد كل من الذكر والأنثى للدور المنوط به دون أن يحصل ذوبان جنس في الجنس الآخر. فهما يختلفان عن بعضهما، وكل خلية من خلايا جسميهما تحمل طابع هذا الجنس. وهذا الاختلاف في التكوين والبنية أو التركيب تظهر آثاره حتماً في السلوك والمواقف وفي الشعور والاحساس. وهناك من يقول أن المجتمعات الانسانية بُرِمت على أساس حاجات وتطلعات الذكور ولا شيء فيها جاء لخدم الاناث ومتطلبات فطرتهم، غير أنني أرى أن هذه المجتمعات في حقيقة أمرها أهملت الجنسين معاً، وظلت المدارس فيها تعتمد خطاباً واحداً وبرنامجاً واحداً لكلا الجنسين. ولغرض إزالة الجليد في علاقتهما والقضاء على كل مظاهر التمييز بينهما، كما ادعى البعض، أنشئت المدارس المختلطة والأقسام المختلطة، ولم يعد هناك أي اهتمام بتطلعات كل جنس أو بميوله وأذواقه، فالمجال لا يتسع لإدراج مثل هذه الانشغالات والوقت لا يسمح كذلك، خاصة مع ظهور مشاكل جديدة أفرزتها التوجهات الجديدة والتطبيقات التي بنيت على أساسها. وعجلة الحياة دارت دورتها، وليس من الحكمة محاولة إيقافها، وإن كان في قدرة المجتمع تصويب مسار حركتها قبل فوات الأوان (Ames, et al, 1978). وتعميق البحث بغرض تحقيق مزيد من التعرف على خصائص كل جنس يستدعي مراجعة منهجية للطريقة التي ظل يتعامل بها الباحثون مع الفروق الجنسية.

اجتناب الصعب و المعقد حل مؤقت

ليس في وسع الانسان في هذه الحياة أن يختار فقط الأشياء التي تعجبه و تسره أو يعيش فقط التجارب السارة والذكريات الجميلة. إن حياة الانسان الواقعية مليئة كذلك بالأحداث والتجارب التي لا تهواها النفس ولا تقبل عليها، وفيها ما يبعث على القلق والاشمئزاز، وما يجسد الحزن والاكتئاب، وما يؤدي الى حالات الخوف والرعب، لذلك كان لابد من إدماج هذه العناصر ضمن البرامج التربوية، ولا نكتفي بإعداد الأفراد على نمط واحد من الأنماط الكثيرة التي تميز الحياة الاجتماعية. فالحياة لا ترحم، ولا بد من إعداد مناسب نضمن به تكيف الأفراد فيها، ولن يتحقق ذلك اذا ركزنا اهتمامنا على الحلو من مظاهرها وأهملنا أوصافها المرة. فالتربية ليس مشروعاً ترفيهياً فحسب بل هي إعداد الانسان وتأهيله ليشق طريقه في هذه الحياة بكل كفاءة واقتدار كيف ما عرضت نفسها عليه، والتمكن من ممارسة دوره الذي يتوافق مع خصائص شخصيته وأداء رسالته في المجتمع. ونظراً للمهام الجسيمة والمسؤولية الكبيرة التي تنتظره فإن العمل التربوي الهادف يجب أن يرتقى إلى

هذه المستويات، وهو الأمر الذي أدركه المربون حيث أصبحوا ينادون بضرورة تجاوز شكل العملية التربوية والاهتمام أكثر بجوهرها وبنوعية الآثار التي تخلفها، مثل تأكيدهم على توفير التعليم الفعال (Gibbs, 1981; Dunlosky, et al, 2013; Watkins, (Ed), 2000; Leinhardt, 1992; Carnell & Lodge, (2002)، والحاجة إلى إعادة النظر في تكوين المربين أنفسهم حتى يستطيعوا القيام بالدور المنوط بهم (Arends., & Castle, 1991) وإعدادهم بيداغوجيا ليصبحوا أقدر على تكييف تعليمهم بما يتناسب مع واقع المتعلمين (Alexander, 2004; Gow., & Kember, 1993)، وضرورة مراعاة في بناء العملية التعليمية خصائص المتعلم وإمكانية استفادته منها (Kember & Gow, 1993) خاصة لوجود علاقة قوية بين مقارنة المعلم واتجاهه نحو التعليم ومقاربة المتعلمين نحو التعلم (Trigwell, et al, 1999; Gardner, 2000; Dart BC, et al, 2011). ولأنها عملية حساسة ومصيرية بالنسبة للفرد والمجتمع على حد سواء وحتى يتم الأخذ بكل الاحتياطات الضرورية وبالأسباب الكاملة، فقد سلك البحث التربوي اتجاها أعمق حين أمد المربين بمعطيات إضافية تمكّنهم من تحسين أدائهم وجعل تدخلاتهم أكثر نجاعة وفعالية، مثل تشريحهم لكيفية حصول عملية التعلم (Munro, 1993; Lambert., & (1999 Bransford et al (eds), 1998; McCombs, 1998)، وكيف يمكن تطوير التأمل والتفكير في فعل التعلم لدى المتعلمين أثناء ممارسته (Pramling, 1988) حتى يتسنى لهم مرافقة عملية التعلم بأنفسهم وبصورة مباشرة. كذلك ضمن توصيات الباحثين دعوة المعلمين والمشرفين التربويين إلى تحسس المؤشرات الموضوعية عن كيفية سير العملية التربوية للحصول على تغذية راجعة معبرة بدلا من اعتماد تقويم سطحي مبني على بعض المظاهر أو أحيانا على تقديرات ذاتية (Kluger & DeNisi, 1996)

إن ما هو ملاحظ في مدارسنا عملية الانتقاء المقصودة للتجارب البسيطة والسهلة من قبل المربين وعدم ادراج التجارب الصعبة والأكثر تعقيدا أو تأخيرها هروبا وليس وصولا إليها. إن الموضوع الذي ظل غامضا أو صعبا لا يمكن تركه أو اهماله لمجرد أنه صعب، لأنه لا يدين بأهميته الى السهولة التي يجدها المعلمون في عرضه و إلقاءه، و لا الى السرعة التي يتمكن بها التلاميذ من استيعابه وهضمه. يجب أن يتذكر الجميع أن اعتماد هذا الأسلوب يدفع بالمؤسسة التربوية الى تهميش حقائق هامة والتركيز على مسائل مشكوك في فائدتها سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع. هذا الاهمال اذا تكرر يؤدي حتما الى تهميش العمل التربوي عامة والى تقوقع المدارس ويفقد المربي مكانته في المجتمع.

إن ما ذكرناه عن المربين وطريقة تعاملهم مع التلاميذ ينسحب بصورة أقوى على أساليب البحث المعتمدة من قبل الباحثين. هؤلاء يفضلون القيام بالدراسات والبحوث التي يتوقعون مسبقا أنهم سيحققون فيها نتائج مرضية ويتركون تلك المواضيع الصعبة والشائكة التي يخشون ألا يوفقوا فيها. كذلك بالنسبة للطريقة المتبعة في البحث فدائما يعتمدون ما هو سهل تطبيقه حتى ولو وجدت طريقة

أحسن من حيث تناسبها مع محور الدراسة أو طبيعة البحث. وبهذه الكيفية تصبح البحوث والدراسات تساير تطلعات الباحثين وأهواءهم و لا علاقة لها بما يجب بحثه ودراسته مما يعود بالفائدة على الفرد والجماعة.

الخاتمة

اتضح لنا من خلال هذا العرض السريع أن جهلنا بكثير من مظاهر ومكونات الانسان عززه اللجوء الى أساليب بحث وطرق عمل غير صحيحة انتهت بنا الى طريق مسدود. فالإنسان كل لا يتجزأ وعندما فككته الدراسات الى عناصر غير متماسكة وغير متفاعلة، عرضته نتائجها في صورة مشوهه لا تليق بمقامه ولا تعبر عن حقيقة كنهه. ومما زاده تشويها محاولة يائسة لفهم سلوكه وبعض مظاهر حياته على ضوء نتائج دراسات أجريت مع الحيوان. من ناحية أخرى حصل اختزال مغل للخصيصة الانسانية. فبعضهم، وهربا من تباين الرؤى حولها، ركزوا بحوثهم على الناحية السلوكية وحدها، و كأن الانسان لا يفكر ولا يحس ولا يدرك، والجميع أهمل الفروق الفردية والفروق الجنسية لأنها ليست من الأولويات بالنسبة للبعض أو أن الاهتمام بها لن يحقق شيئا على أرض الواقع في نظر آخرين. بالرغم من أننا، أفرادا وجماعات، نعيش آثار هذه التوجهات الفردية الأصلية والعميقة. ومما زاد الوضعية تعقيدا الاختيار غير المدروس للموضوعات المبرمجة في المؤسسات التربوية و مؤسسات البحث وانتقاء منها ما تميل اليه الأنفوس والأهواء، فكان التكوين أو الإعداد لا يحمل الطابع الواقعي ولا يبرز لون المجتمع مما عطل عملية اندماج الأفراد المطلوبة، كما أن البحث العلمي انتهى الى نتائج لا تسمن و لا تغني من جوع بل الى نتائج مضللة بعيدة عن جوهر ما يميز الأفراد والمجتمعات.

وهكذا تضيق للباحثين فرص التعرف على الانسان واكتشاف عالمه الخاص بسبب اعتمادهم في بحوثهم العلمية استراتيجيات غير مبررة، ويبقى أمامهم طريق واحد ضرورة مراجعتها في الشكل والمحتوى على ضوء الحقائق الثابتة والمتصلة بخصائص الطبيعة البشرية .

المراجع

- العوا عادل (1982). الانسان ذلك المعلوم . منشورات عويدات. بيروت وباريس. ط.2.
- ألكسيس، كارال(1977). الانسان ذلك المجهول ترجمة شفيق أسعد مؤسسة المعارف، بيروت ط.2.
- النجيجي، محمد لبيب(1963) . مقدمة في فلسفة التربية. مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة .
- أندريه، كريسون (1982) . مونتاني: حياته، فلسفته، منتخبات. ترجمة نبيه صقر، منشورات عويدات، بيروت و باريس، ط.3 .
- قطب، سيد (2005). الاسلام ومشكلات الحضارة ، دار الشروق، الطبعة 13

- قطب، محمد (1982). منهج التربية الاسلامية. الجزء الأول، دار الشروق، ط.6.
- لازروس، ريتشارد، س (1971). الشخصية. ترجمة سيد محمد غنيم ، مراجعة د.محمد عثمان نجاتي ، دار الشروق. ترجمة للطبعة الثانية.
- مخيمر، صلاح وعبد، مخائيل رزق (1968). سيكولوجية الشخصية. مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة .
- والون ، هنري (1979). مصادر شخصية الطفل. ترجمة ملحم حسن، ديوان المطبوعات الجامعية
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7-33. –
- Ames, E. W. Hilary M. lips and Nina Lee Colwill, (1978). The Psychology of Sex Differences. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Spectrum Book.
- Andersen, M. L., & Winter, L. M. (2019). Animal models in biological and biomedical research-experimental and ethical concerns. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 91.
- Arnold, F., Choe, M. K., & Roy, T. K. (1998). Son preference, the family-building process and child mortality in India. *Population studies*, 52(3), 301-315.
- Arends, R., & Castle, S. (1991). *Learning to teach* (Vol. 2). New York: McGraw-Hill.
- Atif, K., Ullah, M.Z., Afsheen, A., Naqvi, S.A.H., Raja, Z.A., & Niazi, S.A. (2016). Son Preference in Pakistan; A Myth or Reality. *Pakistan journal of medical sciences*, 32(4), 994-8.
- Bateson, P. (1991). Assessment of pain in animals. *Animal behaviour*, 42(5), 827-839. Langley.
- Beatty, W. W., & Aupperle, R. L. (2002). Sex differences in cognitive impairment in multiple sclerosis. *The Clinical Neuropsychologist*, 16(4), 472-480.
- Bennett N & Dunne E (1992), Managing Classroom Groups, Hemel Hempstead: Simon and Schuster 38.
- Bigge, Morris, L. (1976). Learning Theories for teachers. Harper and Row, Publishers: New York, Evanston, San Francisco, London.
- Bocklandt, S., & Vilain, E. (2007). Sex differences in brain and behavior: hormones versus genes. *Advances in genetics*, 59, 245-266.
- Bransford J, Brown A and Cocking R (eds) (1999), How People Learn: brain, mind, experience and school, Washington DC: National Academy Press 0-309-06557-7
- Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G. F., Beller, M., & Gafni, N. (1997). Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national surveys.
- Cowell, P. E., Kostianovsky, D. J., Gur, R. C., Turetsky, B. I., & Gur, R. E. (1996). Sex differences in neuroanatomical and clinical correlations in schizophrenia. *The American journal of psychiatry*. 153(6): 799-805.
- Dahl, G. B., & Moretti, E. (2008). The demand for sons. *The Review of Economic Studies*, 75(4), 1085-1120.

- Dart BC, Burnett PC, Purdie N et al.(2000), "Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning", *Journal of Educational Research* , 93: 262-270
- Das Gupta, M., Zhenghua, J., Bohua, L., Zhenming, X., Chung, W., & Hwa-Ok, B. (2003). Why is son preference so persistent in East and South Asia? A cross-country study of China, India and the Republic of Korea. *The Journal of Development Studies*, 40 (2), 153-187.
- De Bellis, M. D., Keshavan, M. S., Beers, S. R., Hall, J., Frustaci, K., Masalehdan, A., ... & Boring, A. M. (2001). Sex differences in brain maturation during childhood and adolescence. *Cerebral cortex*, 11(6), 552-557.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological bulletin*, 94(1), 100.
- Finn, J. D. (1980). Sex differences in educational outcomes: A cross-national study. *Sex Roles*, 6(1), 9-26.
- Gardner, H. E. (2011). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic books.
- Geerts, H. (2009). Of mice and men. *CNS drugs*, 23 (11), 915-926.
- Gibbs G (1981), *Teaching Students to Learn: a student-centred approach*, Milton Keynes: Open University Press 0-335-10033-3
- Goldin, C. (2014). A pollution theory of discrimination: male and female differences in occupations and earnings. In *Human capital in history: The American record* (pp. 313-348). University of Chicago Press
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, 63(1), 20-23.
- Gurian, M. (2010). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. John Wiley & Sons.
- Hackam, D. G., & Redelmeier, D. A. (2006). Translation of research evidence from animals to humans. *Jama*, 296(14), 1727-1732.
- Halpern, D. F. (2013). *Sex differences in cognitive abilities*. Psychology press.
- Hughes M (1993), *Flexible learning: evidence examined*, Stafford: Network Educational Press
- Ideland, M. (2009). Different views on ethics: how animal ethics is situated in a committee culture. *Journal of medical ethics*, 35(4), 258-261.
- Jose, P. E. (1989). The role of gender and gender role similarity in readers' identification with story characters. *Sex roles*, 21(9-10), 697-713.
- Kalueff, A. V., Wheaton, M., & Murphy, D. L. (2007). What's wrong with my mouse model?: Advances and strategies in animal modeling of anxiety and depression. *Behavioural brain research*, 179(1), 1-18.
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y., & Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence?.. *Sex roles*, 39(1-2), 45-59.

- Kavanagh, J., & Rich, M. D. (2018). Truth Decay: An Initial Exploration of the Diminishing Role of Facts and Analysis in American Public Life. Published by the Rand Corporation , Santa monica, Calif.
- Kember D and Gow L (1993), 'Conceptions of teaching and their relationship to learning', *British Journal of Educational Psychology*, 63(1): 20-33
- Klein, L. C., & Corwin, E. J. (2002). Seeing the unexpected: how sex differences in stress responses may provide a new perspective on the manifestation of psychiatric disorders. *Current psychiatry reports*, 4(6), 441-448.
- Kluger A & DeNisi A (1996), The effects of feedback interventions on performance, *Psychological Bulletin*, 119:254-284
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp.xiv-540). American Psychological Association.
- Leinhardt G (1992), 'What research on learning tells us about teaching', *Educational Leadership*, 49(7): 20-25
- Lieschke, G. J., & Currie, P. D. (2007). Animal models of human disease: zebrafish swim into view. *Nature Reviews Genetics*, 8(5), 353-367.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, N.J.; Van Nostrand, 2nd Edition .
- Mc Dougall, W. (1926). *An outline of psychology*. New York :Scribner.
- Millstein, S. G., & Irwin, C. E. (1987). Concepts of health and illness: Different constructs or variations on a theme?. *Health Psychology*, 6(6), 515.
- Mortimore, P., & Whitty, G. (1997). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London, UK: Institute of Education.
- Munro J (1993), *Learning How to Learn: strategies and directions*, Melbourne: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria 1-875572-40-6
- Olivetti, C., & Petrongolo, B. (2016). The evolution of gender gaps in industrialized countries. *Annual review of Economics*, 8, 405-434.
- Parasidis, E. (2012). Defining the Essence of Being Human. *Minn. JL Sci. & Tech.*, 13, 825. <https://scholarship.law.umn.edu/mjlst/vol13/iss2/14>
- Perrin, S. (2014). Preclinical research: Make mouse studies work. *Nature News*, 507 (7493), 423.
- Plous, S., & Herzog, H. (2001). Reliability of protocol reviews for animal research. *Science* , Vol.293 , 27 July 2001 ; Vol. 293, Issue 5530, pp. 608-609 DOI: 10.1126/science.1061621
- Pramling I (1988), 'Developing children's thinking about their own learning', *British Journal of Educational Psychology*, 58(3): 266-278
- Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26, 269 -281.
- Seidl, C. (1995). The desire for a son is the father of many daughters. *Journal of Population Economics*, 8(2), 185-203.
- Skinner, B.F (1953). *Science and Human Behaviour* . New York: Mac Millan.
- Skinner, B.F (1971). *Beyond Freedom and Dignity* , Pelican Books.

- Stamarski, C. S., & Son Hing, L. S. (2015). Gender inequalities in the workplace: the effects of organizational structures, processes, practices, and decision makers' sexism. *Frontiers in psychology*, 6, 1400.
- Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Trigwell K, Prosser M & Waterhouse F(1999), "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning", *Higher Education* ,37: 57-70
- Wall, R. J.,& Shani, M. (2008). Are animal models as good as we think ? *Theriogenology*, 69 (1), 2-9.
- Watkins, C. (Ed.). (2000). *Learning about learning: Resources for supporting effective learning*. Psychology Press.

كيف تستشهد بهذا المقال؟ How to cite this article

منصوري ، عبد الحق (2021). الانسان بين الحقيقة و ظن الباحثين ، مجلة التنمية البشرية ، المجلد 7، العدد 2، الصفحات: 107-126