المعهد العالمي للفكر الإسلامي

سلسلة المنهجية الإسلامية (٩)

إشكالية التحيز

رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد

محور

علم النفس والتعليم والاتصال الجماهيري

تحرير: د. عبد الوهاب المسيري

عبدالوهاب المسيري

* ولد الدكتور عبد الوهاب المسيري في ١٣ شعبان ١٣٥٧هـ، الموافق ٨ أكتوبر ١٩٣٨م، بمدينة دمنهور عاصمة محافظة البحيرة بمصر.
* حصل على ليسانس في الأدب الإنجليزي سنة١٣٧٩هـ/١٩٥٩م، ثم حصل على ماجستير في الأدب الإنجليزي والمقارن من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة سنة ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م. ثم حصل على دكتوراه في الأدب الإنجليزي والأمريكي المقارن من جامعة رتجرز بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٣٨٩هـ/١٩٦٩م.
* عمل خبيراً لشؤون الصهيونية بمركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بمؤسسة الأهرام بمصر ما بين عامي ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م و ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.
* عمل مستشاراً ثقافياً للوفد الدائم بجامعة الدول العربية بهيئة الأمم المتحدة بنيويورك ما بين عامي ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م و ١٤٠٠هـ/ ١٩٧٩م.
* عين أستاذًا للأدب الإنجليزي والمقارن بجامعة عين شمس بالقاهرة ما بين عامي ١٤٠٠هـ/١٩٧٩م و ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م، ثم بجامعة الملك سعود بالرياض ما بين عامي ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م و ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م، ثم بجامعة الكويت ما بين عامي ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م و ١٤١٠هـ/١٩٨٩م.
* يعمل منذ سنة ١٤١٠هـ/١٩٨٩م وحتى الآن أستاذاً غير متفرغ بجامعة عين شمس بالقاهرة، ومنذ سنة ١٤١٣هـ/١٩٩٢م وحتى الآن مستشاراً أكاديميًا للمعهد العالمي للفكر الإسلامي.
* له العديد من المؤلفات المنشورة بالعربية والإنجليزية، من أهمها:
  * **نهاية التاريخ: مقدمة لدراسة بنية الفكر الصهيوني**، القاهرة ١٩٧٣م.
  * **موسوعة المفاهيم والمصطلحات الصهيونية: رؤية نقديّة**، القاهرة ١٩٧٣م.
  * **الفردوس الأرضي: دراسات وانطباعات عن الحضارة الأمريكية الحديثة**، بيروت ١٩٧٩م.
* **أسرار العقل الصهيوني** ، القاهرة ١٩٩٦م.
* شارك في عدد كبير من المؤتمرات العلمية التي عقدت في مختلف الدول، في شتى مجالات الأدب والفكر، كما أنّ له العديد من المقالات في الصحف والمجلات والدوريات العلمية.

إشكاليّة التحيُّز

رؤية معرفيّة ودعوة للاجتهاد

محور

علم النفس

والتعليم والاتصال الجماهيري

إشكالية التحيز

رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد

محور

علم النفس والتعليم والاتصال الجماهيري

تحرير: د. عبد الوهاب المسيري

أ. إبراهيم بيومي غانم
د. أحمد صدقي الدجاني
د. أحمد فؤاد باشا
د. أسامة القفاش
د. بيتر واتكنز
د. جلال معوض
د. حامد الموصلي
أ. حسام الدين السيد
د. راسم بدران
د. رفيق حبيب
د. سعد البازعي
د. سعيد إسماعيل علي
م. سهير حجازي
د. سيف عبد الفتاح
د. صالح الشهابي
أ. طارق البشري
د. طه جابر العلواني
أ. عادل حسين
د. عبد الحليم إبراهيم
د. عبد الوهاب المسيري
د. عبده الراجحي
د. علي جمعة
د. عمر النجدي
د. فريال غزول
أ. فؤاد السعيد
د. قدري حفني
د. محجوب عبيد طه
د. محمد أكرم سعد الدين
د. محمد شومان
د. محمد عبد الستار عثمان
د. محمد عمارة
د. محمد عماد فضلي
م. محمد مهيب
د. محمود الذوادي
د. ممدوح فهمي
أ. نادية رفعت
د. نادية مصطفى
د. نبيل مرقص
د. نذير العظمة
أ. نصر محمد عارف
د. هاني محيي الدين عطية
أ. هبة رؤوف
د. هدى حجازي
أ. هشام جعفر

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

١٤١٨هـ / ١٩٩٨م

الطبعة الأُولى
(١٤١٥ هـ / ١٩٩٥م)

الطبعة الثانية (منقحة ومزيدة)
(١٤١٧هـ / ١٩٩٦م)

الطبعة الثالثة
(١٤١٨هـ / ١٩٩٨م)

الكتب والدراسات التي يصدرها المعهد تعبر عن
آراء واجتهادات مؤلفيها.

سلسلة المنهجية الإسلامية (٩)

© حقوق الطبع محفوظة
للمعهد العالمي للفكر الإسلامي
هيرندن ـ فيرجينيا ـ الولايات المتحدة الأمريكية

© Copyrights 1418AH/1997AC by
The International Institute of Islamic Thought (IIIT)
580 Herndon Pky. Suite 500
Herndon, VA 20170-5225 USA
Tel.: (703) 471-1746 Fax: (703) 471-3922 E-mail: iiit@iiit.org

Library of Congress Cataloging-in-Publications Data

Nadwat Ishkālīyat al Taḥayyuz fi al 'Ulūm al Ṭabī'īyah wa al Ijtimā'īyah wa al Insānīyah (1992: Cairo, Egypt)
Ishkālīyat al Taḥayyuz: al a'māl al kāmilah li Nadwat Ishkālīyat al Taḥayyuz fi al 'Ulūm al Ṭabī'īyah wa al Ijtimā'īyah wa al Insānīyah / taḥrīr 'Abd al Wahhāb al Masīrī. Herndon, Virginia: *Al Ma'had al 'Ālamī li al fikr al Islāmī, 1996.*
p. 200 ; cm. 24 (*Silsilat al Manhajīyah al Islāmīyah;* 9)
ISBN 1-56564-236-8 (v. 1). -- **ISBN 1-56564-237-6** (v. 2)
1. Schemas (Psychology)--Congresses. 2. Prejudices--Congresses. 3. Human information processing--Congresses. 4. Objectivity--Congresses. 5. Intellectual life--Congressess. 6. Islamic countries--Intellectual life--20th century--Congressess.
I. Elmessiri, Abdelwahab M., 1938 - . II. International Institute of Islamic Thought. III. Title. IV. Series: *Silsilat al Manhajīyah al Islāmīyah; raqm* 9.

BF313.N33 1996

96-33880
CIP
NE

التنضيد والإخراج والطباعة: مؤسسة انترناشيونال جرافيكس

Printed in the United States of America by International Graphics.
10710 Tucker Street, Beltsville, MD 20705-2223 USA
Tel.: (301) 595-5999 Fax: (301) 595-5888 E-mail: igfx@aol.com

المحتويات

الموضوع	الصفحة
١- مقدمة المحور السادس	٩
٢- قضية التحيُّز في علم النفس:	
ملامح من سيرة ذاتية..... د. قدري حنفي	١٩
٣- العلوم الاجتماعية بين التحديث والتغريب	
نموذج علم النفس..... د. رفيق حبيب	٢٧
٤- إشكالية التحيُّز في التعليم..... د. سعيد إسماعيل علي	٥٥
٥- التحيُّز في المقررات الدراسية.. د. هدى عبد السميع حجازي	٨٧
٦- التحيُّز في الأنظمة الغربية	
لتصنيف المكتبات..... د.هاني محيي الدين عطية	١٠٩
٧- الحقائق الصلبة والنموذج المعوج:	
دراسة في التحيُّز المعلوماتي..... د. عبد الوهاب المسيري	١٣٥
٨- وراء الحقائق: الأرقام	
تطحن العالم..... مجلة نيو إنترناشيونااليست (يونيو ١٩٩٢م)	١٥١
٩- الموضوعات والتحيُّز في قياسات الرأي العام د. محمد شومان	١٥٧
١٠- التحيُّز في الاتصال الجماهيري	
والخروج من الدائرة..... أ. حسام الدين السيد	١٧٩

المحور السادس

علم النفس والتعليم والاتصال الجماهيري

قضية التحيُّز في علم النفس: ملامح من سيرة ذاتية	د. قدري حنفي
العلوم الاجتماعية بين التحديث والتغريب: نموذج علم النفس	د. رفيق حبيب
إشكالية التحيُّز في التعليم	د. سعيد إسماعيل علي
التحيُّز في المقررات الدراسية	د. هدى عبد السميع حجازي
التحيُّز في الأنظمة الغربية لتصنيف المكتبات	د. هاني محيي الدين عطية
الحقائق الصلبة والنموذج المعوج: دراسة في التحيُّز المعلومات	د. عبد الوهاب المسيري
وراء الحقائق: الأرقام تطحن العالم	مجلة نيو إنترناشيونلست (يونيو ١٩٩٢م).
الموضوعية والتحيُّز في قياسات الرأي العام	د. محمد شومان
التحيُّز في الاتصال الجماهيري والخروج من الدائرة	أ. حسام الدين السيد

١-مقدّمة المحور السادس

يعد هذا المحور استكمالًا للمحور السابق عن العلوم الاجتماعية؛ إذ يضم مجموعة أبحاث تدور حول التحيُّز في علم النفس والتعليم والاتصال الجماهيري.

يبدأ هذا المحور ببحثين عن التحيُّز في علم النفس، أولهما للدكتور **قدري حنفي** بعنوان "قضية التحيُّز في علم النفس: ملامح من سيرة ذاتية"، الذي يعرض فيه ملامح سيرته الذاتية في إدراك الفارق بين التحيُّز والذاتية، والموضوعية والحياد، حيث يرى أن ما يتميز به الباحث في السلوك الإنساني أنه يُعَد جزءًا من موضوع بحثه بحكم كونه إنسانًا، مما جعل التقاليد العلمية في علم النفس تؤكد على أهمية حياد الباحث وابتعاده عن "خطيئة التحيُّز" سواء تم ذلك بوَعْي الباحث بتحيُّزاته وإدراكه التام لها لكي يتخلص منها (كما في مدرسة التحليل النفسي) أو بإحكام التدريب على الفنِّيات الإحصائية الصارمة (التي يذهب أنصار المدرسة السلوكية إلى أنها ضمانة للموضوعية). ويعرض الكاتب لتجربته الذاتية في التعامل مع موضوع رسالة للدكتوراه عن الشخصية الإسرائيلية، والذي كانت ثمرة إدراكه لوَهْم المقولة التي ترى إمكانية الفصل بين الأولويات الوطنية والأولويات العلمية، حيث يخلُص إلى أن الانحياز يعني اتخاذ موقف مُسْبق لا مفر منه ولا منَاص تجاه موضوعات الدراسة، يحكم اختيار الباحث لها وتعامُله معها. لكنه يفرّق بين أن يكون هذا الموقف موضوعيًّا صحيحًا، وأن يكون ذاتيًا خاطئًا، فالذاتية هي المذمومة لأنها تعني ألا يرى المرء إلا أفكارَه هو، وأن يراها على أنها وقائع خارجية، أما التحيُّز فلا مفر منه، المهم هو التزام الموضوعية لا ادعاء الحياد البارد غير الممكن في العلوم الإنسانية، والذي لن يثمر إلا دراسة موضوعات تافهة، ولن يؤدي إلا إلى الذاتية لغياب إدراك التحيُّز وضبْطه

بالموضوعية، أو إلى أن يقوم الباحث بخدمة سياق فكري وحضاري مُعاد له (دون أن يدري) لجهله بأهمية الإطار الحاكم والنموذج.

ويذهب د. رفيق حبيب في بحثه "العلوم الاجتماعية بين التحديث والتغريب: نموذج علم النفس" إلى أن أي علم يتحيَّز إلى مجموعة من القيم التي نبع منها، أي أن العلم، خاصة الاجتماعي، متحيّز بالضرورة لوظيفة اجتماعية وُجِدَ من أجل تحقيقها، وهو ما يُعتبر تحيُّزا في اختيار الموضوع، وتحيُّزا في السعي لاكتشاف حقائق دون أُخرى تأثرًا بتحيُّز عنصري أو تحيُّز لطبقة اجتماعية، فهناك حتمية للتحيُّز. أما الحياد التام فهو أقرب للوهم منه للحقيقة.

ويذهب الكاتب إلى أن التحيُّز في أي علم يظهر جليًّا بدراسة تاريخية، وبتطبيق ذلك على علم النفس يتضح وجود تحيُّز منذ النشأة التي ارتبطت بالعلوم الفِسيولوجية والبيولوجية والفيزيقية، مما جعله يؤكد على الحتمية المادية الميكانيكية. وهكذا اختُصر الإنسان إلى آلة عقلية، واختُصرت وظيفته إلى منتج ومبدع صناعي استهلاكي، وتم التأكيد على إمكانية تعديل السلوك وتنميط الأفراد، وأهمية الفردية وروح المنافسة مما أدى إلى توظيف الإنسان واستغلاله، فاستُخدم مفهوم الذكاء ومقاييسه لخلق نوع من التصنيف النفسي البيولوجي اتضح بعد ذلك خطؤه، وأهمية الدور الذي تلعبه البيئة والظروف الاجتماعية.

ويحدد الكاتب عدة اقتراحات لتجاوز التحيُّز، هي: تحديد الموقف من الآخر، والإفادة من خبرته بِنِدِّيّة ونظرة نقدية، ومحاولة التوصل إلى خصوصية في المنهج والمفاهيم تعكس الخصوصية الحضارية، وتطوير هذه المفاهيم والمناهج من خلال استخدام جدل نقدي مستمر لها، واستعادة القلق العلمي الذي يُعد شرطًا للثورة العلمية، والسعي لوضع تصور علمي يطرح إيديولوجية بديلة ورؤية حضارية متميزة.

وتضم مجموعة الأبحاث حول التعليم ثلاثة أبحاث، أولها بحث د. **سعيد إسماعيل علي** الذي يطرح بشكل عام إشكالية التحيُّز في التعليم، فيؤكد بدوره

أن التعليم لا يمكن أن يكون محايدًا لأنه ببساطة عملية التكوين والتنشِئة التي يمر بها الإنسان ليحمل فلسفة المجتمع وإيديولوجيته، فهي عملية إعادة إنتاج للقيم والمفاهيم، ونقلها إلى مستوى الواقع المَعيش. ويذهب الكاتب إلى أن النظام المعرفي الغربي يعتبر الإنسان –محور العملية التعليمية– عقلًا وجسمًا أو عقلًا ومادةً، ثم يرد العقل للمادة فيجعل العقل سلوكًا ذا طابع معين، وليس كيانًا غيبيًّا يختلف عن الجسم الحي الفعال، مما يجعل القيم والغايات جزءًا من طبيعة العالم الخارجي، وهو ما ينتهي بجعل العقل جزءًا من الطبيعة، ويؤدي إلى تشَيُّئ الإنسان، ورصده ودراسته باختبارات ومقاييس ومؤشرات تشابهت في أحيان كثيرة مع تلك التي تطبق على الحيوانات.

ويرى الكاتب أن التعليم كإطار للتنشِئة وأداة لها أضحى يرتبط بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ليست الداخلية فحسب، بل الدولية كذلك، وهو ما يجعله وسيلة النسق المهيمن لفرض عقيدته ورؤيته للعالم، أي تجنيده وتدجينه.

وتحيُّز النظام التعليمي ليس تحيُّزا في المفاهيم والأطر المعرِفية فحسب، بل كذلك في نوعية الخبرة والمعرفة التي يصقِلها في الطالب كي يَتمَّ توظيفه في نظام تقسيم عمل اقتصادي، وتقسيم عمل اجتماعي، وعلاقات قوة معيَّنة، فالتربية إذًا لا تخدم إلا القوى المستَفيدة من عملية التنمية المشوَّهة بالداخل والخارج، وتكرِّس إدراكًا زائفًا للذات والآخر.

أما كيفية تجاوز هذا التحيُّز للآخر في النظام التعليمي، واسترداد ارتباطه بالذات فلسفةً وتاريخًا وواقعًا ومستقبلًا فيبدأ في نظره بالوعي بالتمايز الحضاري، ثم تحويل الديني إلى فلسفة حاكمة مستبطَنة لا مجرد شكليات، ومنهج لا شعارات. ويركز الكاتب كذلك على أهمية المنظور الإسلامي لطبيعة الإنسان وفطرته كمتعلم، ويؤكد على أهمية اللغة باعتبارها وعاء للثقافة خاصة لغة القرآن، ويشير إلى أهمية إعداد المعلم وفقًا للنموذج المطلوب ليحقق الهدف والغاية، وضرورة رفع شأن التفكير والعقل مؤكدًا أن التجربة التي تتضمن كل هذه العناصر

كفيلة بتجاوز أزمة النظام التعليمي، ومشيرًا إلى تجربة المدارس الإسلامية في هذا الصدد.

وإذا كان بحث د. سعيد إسماعيل علي قد تناول النظام التعليمي في جُملته، فإن بحث **د. هدى عبد السميع حجازي** بعنوان "التحيُّز في المقررات الدراسية" يتعرض للتحيُّز في المناهج الدراسية تحديدًا، فتوضِّح الكاتبة أن التراث الثقافي في الواقع المعاصر أصبح يستقبل زيادات معرفية وتكنولوجية متراكمة، وبسرعة فائقة مما جعل من المستحيل نقل هذا التراث كله أثناء عملية التنشئة، ومن ثَم بات على المؤسسات التعليمية أن تختار. فمشكلة المناهج التعليمية هي مشكلة اختيار عدد من المواد الملائمة، ثم تحديد محتواها في المراحل التعليمية المختلفة، ولذا لا يمكن أن تتَّصف الكتب المدرسية بالحياد والموضوعية، ولا بد من وجود نموذج كامِن يتم من خلال قيَمه وفلسفته تحديد أهداف المقرر وعناصره. وتلاحظ الكاتبة أن هذا النموذج ليس ثابتًا، بل يطرأ عليه التعديل والتطوير وفقًا للمناخ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

وتدرس الباحثة محتوى مقرر "تاريخ التربية اليهودية" كمثال للتحيُّز في أحد المقررات الجامعية المعتمَدة في الولايات المتحدة، حيث تُبين التحيُّز في إبراز عناصر التجانس، وإخفاء عناصر التفتُّت في النظام التعليمي اليهودي العِبراني مثلًا، وكذلك إهمال مدى تأثير البيئة التعليمية غير اليهودية، وتجاهل تآكل هذا النظام التعليمي، والإقبال على التعليم العَلْماني في الدول المضيفة للجماعات اليهودية.

وتوضح د. هدى حجازي أشكال التحيُّز في المقررات الدراسية، فهناك تحيُّز حتمي ناتج عن عملية اختيار حتمية لإطار معرفي ونموذج ما؛ فهو تحيُّز مستبطَن، وفي المقابل يوجد تحيُّز واع كما في عمليات الدعاية والتعبئة الإيديولوجية، وهناك تحيُّز واضح، وآخر كامن بسيط، وآخر مركب. وتحيُّز فاضح، وآخر تم تخفيف حدّتِه. وهناك أخيرًا تحيُّز داخل التحيُّز؛ أي تبنّي رؤية معينة دون غيرها داخل نموذج معرفي مستَعار، أو التركيز على مفكِّر بعينه دون غيره، وعلى جزء من أفكاره دون غيرها.

وترى الكاتبة أن طريقة الخروج من هذه التحيُّزات الغربية تكمُن في تحديد واضح لمعالم المشترَك الإنساني، وحدود التحيُّز والاختلاف الحضاري، أي حدود العام وحدود الخاص في القيم والتوجُّهات، وبذا يتمكن كل مقرر دراسي من طرح أسئلته الخاصة التي يمكن أن يجمع بينها سؤال عالمي إنساني شامل، أو عدة أسئلة ذات توجُّه واحد.

ويلي بحث د. هدى حجازي الذي ركز على المناهج الدراسية بحث **د. هاني محيي الدين عطية** الذي يتناول التحيُّز في الأنظمة الغربية لتصنيف المكتبات.

ويبدأ د. هاني عطية بحثه ببيان: أن التحيُّز لفلسفة وعادات وتقاليد اجتماعية وتاريخية أمر لا مفر منه. وبيان تحيُّزات فكرة ما هو في حد ذاته تأكيد على تحيُّز الباحث لفكرة مضادة تؤمن بوجهة نظر أُخرى.

ويوضح الباحث مدى الارتباط بين تصنيف العلوم وفلسفة العلوم، والتي تقوم على الإجابة عن عدة أسئلة، هي: ماذا؟ وكيف؟ ومتى؟ وأين؟ ومن؟ ولماذا؟ مشيرًا إلى أن الإطار المعرفي الغربي يجيب عن الأربعة الأولى فقط لطبيعته المادية الوضعية.

ويستعرض الباحث مظاهر التحيُّز في أشهر تصنيفين في أنظمة المكتبات الغربية "تصنيف ديوي" العُشْري الذي يفترض أن العقل له ثلاث خصائص هي الذاكرة والتخيل والمنطق، وتأثر عند نشأته بالإنتاج الفكري المتاح في مكتبات المشرق الأمريكي، و"تصنيف مكتبة الكونجرس" الذي لم تكن له فلسفة حقيقية سوى الاعتبارات العملية في توسع محتمل في حجم المحتوى الفكري للمكتبة، واعتبارات تفاعل النظام مع موظفي المكتبة، وعادات مرتادي المكتبة. ويوضح انحياز كِلا التصنيفين بشكل عام لنشأتهما الكَنَسية حيث كان آباء المهنة من اللاهوتيين، مؤكدًا أن عملية تصنيف العلوم ليست ذات العمل المتواضع من ترتيب الكتب على أرفف المكتبة، بل هو فلسفة عميقة، قوامها العقيدة والعادات والتقاليد.

ويدلل الباحث على التحيُّز في تصنيفي "ديوي"، و"مكتبة الكونجرس" باستعرض أنواع هذا التحيُّز:

وأولها التحيُّز المنهجي أي كيفية تناول الموضوعات داخل التصنيف حيث تعطى الفلسفة اليونانية مساحة رقمية أوسع؛ بينما توضع باقي الفلسفات بما فيها الإسلامية في حيز ضيق، وكذلك المساحة التي تشغلها الديانة المسيحية في الديانات، والآداب الغربية في الأدب، وهكذا.

أما النوع الثاني من التحيُّز فهو التحيُّز اللفظي أي المفاهيم المفاتيح التي تمثل العناوين التي تندرج تحتها الموضوعات حيث إن غالبيتها مفاهيم مسيحية لا تعبر عن المضمون الإسلامي كمفاهيم الخلاص والهرطقة والقديسين، وهكذا.

أما ثالث أنواع التحيُّزات فهو التحيُّز الديني الذي يتجلى في تسمية الإسلام بالمحمدية، أو ورود الفِرَق بمعنى الأديان المشتقة من الإسلام، وهو تشويه لحقيقة الإسلام وجوهره.

ويرى الباحث في ختام بحثه أن الخروج من هذا التحيُّز لا يكون إلا بخطّة نظرية إسلامية للتصنيف تنطلق من العقيدة والفكر والفلسفة الإسلامية، وتستوعب العلوم الإسلامية الجديدة الناتجة عن عملية الأسلمة كالاقتصاد الإسلامي وعلم الإنسان الإسلامي والاجتماع الإسلامي، وغيرها.

وإذا كان تصنيف العلوم هو أحد مظاهر التحيُّز في المكتبة الغربية فإن التحيُّز يمتد كذلك ليشمل محتوى هذه المكتبة، أو الوحدة الأولية للأدبيات الغربية ألا وهي المعلومة سواء كانت معلومة كمية إحصائية أو مقولة نظرية.

ويتناول بحث **د. عبد الوهاب المسيري** "الحقائق الصلبة والنموذج المعْوَج: دراسة في التحيُّز المعلوماتي" حالة التحيُّز في المقولة النظرية أو المعلومة؛ في حين يبرز مقال "الأرقام تطحن العالم" التحيُّز في الرقم الذي يَفترض حيادًا وموضوعية.

يتناول د. المسيري بالتحليل مقولة أو اصطلاحًا محددًا هو "الهولوكسْت" أي المحرَقة أو الإبادة الجماعية لليهود، فيبين سلسلة التحيُّزات المعرفية التاريخية المرتبطة بهذه المقولة، أوَّلها أن الإبادة النازية ليهود أوروبا ليست واقعة استثنائية في تاريخ

الحضارة الغربية، بل هي لصيقة بهذه الحضارة ذات التجربة الإمبريالية. وثانيها التلاعب بالمستوى التعميمي والتخصيصي، فلم يكن اليهود وحدهم هم ضحايا الإبادة النازية، ولا كانوا كل اليهود هم الضحايا، بل يهود أوروبا فحسب. ويوضح د. المسيري آليات كشف مثل هذه التحيُّزات في المقولات أو الاصطلاح، وأهمها إرجاع الحدَث لسياقه الحضاري وتحليله وفهمه في إطاره، فاللحظة النازية في الحضارة الغربية لم تكن نزوة وانحرافًا، وإنما لحظة عبّر فيها النموذج عن نفسه بدرجة عالية من التبلور، كذلك من المهم دراسة الإيديولوجيات الفرعية كجزء من نموذج معرِفي كلي، وبذا يتضح أنه من المفارقات أن الإيديولوجية الصهيونية ما هي إلا تعبير عن نفس النموذج المعرفي الإمبريالي باعتماده للقوة، وتأسسه على القومية، وتقديسه للدولة.

ويتضح من خلال كشف التحيُّزات أهمية مراعاة آليات تزييف الوعي لتجاهل النتائج المدمرة للنموذج. والمثال الواضح على ذلك هو إطلاق لفظ المسلم على يهود الإبادة لتجاوز بشاعة الأداء النازي، وهي حقيقة يتم تجاهلها في جُل المصادر الغربية عن الموضوع، مما يبين أن النموذج المعلوماتي الغربي له تحيُّزاته الواضحة التي تستبعد المعلومات الصَّلبة إن تناقضت مع النموذج المعرفي، مما يؤكد أن تراكم المعلومات لا يتم بطريقة بريئة، وإنما من خلال نموذج معلوماتي متحيِّز، وليس صلبًا، بل معوج، وهو الذي يقرر ما يستحق الرصد والتسجيل وما لا يستحق، وما هو المركزي وما هو الهامشي.

أما التحيُّز في المعلومة الكَمية أي الإحصاءات فيتناولها مقال "وراء الحقائق: الأرقام تطحن العالم" الذي ينفي كون الأرقام حقائق لا تقبل النقاش، ويؤكد سهولة وإمكانية لِيّ عنُق الحقائق لخدمة وجهة نظر معينة ودَعْمها. ويركز المقال على بيان التحيُّز في إحصاءات الناتج القومي الإجمالي، ويذهب إلى أهمية استخدام آليات مثل السلاسل الزمنية والمقارنة، مؤكدًا على خصوصية الإطار التفسيري والدلالي للناتج القومي الإجمالي، وغَلَبة النظرة المادية في تحديد عناصره،

وعدم تضمُّنه للاعتبارات الاجتماعية والبيئية والنفسية، وتجاهله للاقتصاد غير الرسمي الخارج عن سيطرة الدولة، وهو ما يؤكد وجوب تحجيم سلطة الرقم الكمي لعجزه عن التعبير عن الظاهرة الإنسانية المركَّبة.

وفي مجال الاتصال الجماهيري يدرس بحث **أ. محمد شومان** المعنوَن "التحيُّز والموضوعية في قياسات الرأي العام" هذه القضية، معتمدًا على منهج نقدي لا يرفض جملة استطلاعات الرأي العام على المستويين النظري والعملي (أي من حيث هي منظومة من الأفكار والمسَلَّمات النظرية والممارسات العملية)، بل يدعو إلى تحليل بنيتها النظرية والعملية دون انفصام بينها في ضوء نشأتها التاريخية وما تتضمنه من قيَم وآليات تحمل جوانب واحتمالات شتى للتحيُّز والموضوعية مما يسلم بالتالي إلى معرفةٍ نسبيَّة توفرها استطلاعات الرأي العام.

ويناقش الباحث التحيُّز في النموذج النظري الغربي لعملية قياس الرأي العام في ضوء متغيرين: السياق التاريخي، والنتائج والخبرات العملية التي حكمت مسار النموذج النظري، وارتباطه بالأساس بالخبرة الأمريكية التي نشأ في ظلها، وهي الخبرة التي توضح تطويع النظام السياسي وتوظيفه لاستطلاعات الرأي العام لا التزامه بها وطاعتها. أما المتغير الثاني فهو المفاهيم والنظريات الأساسية الخاصة بماهية الرأي العام وعمليات تكوينه وتغييره.

وتبين دراسة أ. شومان أن الاتجاه السائد في دراسات الرأي العام هو الذي يرى أنه ليس من المفيد تعريف الناس كيف يفكرون، بل تعريفهم بما يجب أن يفكروا به.

ويوضح البحث جوانب القصور والتحيُّز في تقنيات استطلاع الرأي العام بدءًا من اختيار الموضوع، ومرورًا بتحديد عينة الجمهور المستهدَف، ثم صياغة استمارة جمع البيانات، وأخيرًا تصنيف البيانات وتحليلها. ويؤكد الباحث على تحيُّز المقولة التي تنفي وجود رأي عام في البلدان التي لا تأخذ بالليبْرالية أو تعتبره غير مؤثر،

مؤكدًا على أن للرأي العام في بلد من البلدان مقوماته المنبثقة عن تاريخه، وتقاليده، وظروفه البيئية، وتراثه الثقافي، ومناخه النفسي، وأوضاعه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتجاربه الذاتية. ويرى أنه من المهم بلورة مقاييس وآليات لقياس الرأي العام تركّز على دوره المجتمعي، وتتلافى التحيُّزات السائدة فيه.

ويستكمل أ. **حسام السيد** في ورقته "التحيُّز في الاتصال الجماهيري والخروج من الدائرة"، والتي يختتم بها المحور بيان ارتباط الاتصال الجماهيري في أي مجتمع بأهداف هذا المجتمع العامة وقيَمه محاولًا الإجابة عن تساؤلات مثل: هل الإطار النظري المعرفي للاتصال ونماذجه الموجودة الآن يتناسب مع أهداف التطبيق في المجتمعات العربية؟ وهل يحقق بآلياته الحالية أهدافه؟ وهل هناك اعتبار يؤخذ للفارق بين المجتمعات الغربية والمجتمعات العربية من ناحية أنساق المعرفة وآليات العمل والقيَم، بل وحتى التكنولوجيا، وهي العوامل المؤثرة في صياغة نماذج الاتصال؟

ويحاول البحث الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال التعرف على ماهية النموذج الغربي من حيث خصائصه الأساسية المتمثلة في سيطرة الطبيعة المادية، وتحويل الظواهر الإنسانية لبيانات قابلة للضبط والقياس والسيطرة الغالبة للصفوة أو النُّخبة السياسية والاقتصادية والثقافية على أجهزة الاتصال الجماهيري.

وينتقل البحث بعد ذلك لبيان التحيُّز في آليات العمل الاتصالي من حيث عدم ملاءمة هذه الآليات لتحقيق الأهداف، وتعارض الرموز المستخدَمة مع دلالاتها في البيئة الحضارية في دول العالم الثالث. ويؤكد الباحث في الجزء الأخير من بحثه تميُّز بيئة الاتصال في العالم العربي، وطبيعة البناء الاجتماعي، ودور قادة الرأي، ووجود وسائل حضارية كخُطبة الجمعة، وأهمية إدراك فعاليتها وتأثيرها في التوجيه الاتصالي. ويؤكد أهمية التخلص من خلل الرؤية واتّباع الغرب؛ إذ إن التخلص من التحيُّز وتجاوزه يستلزم تغيير مناهج وطرق وأدوات العملية الاتصالية ليس بالاهتمام بالشكليات، بل بجوهر الرؤية الحضارية لتصبح فلسفة تحكم العملية الاتصالية برمُّتها لا مجرد دعاوَى أو ادعاءات أو شكليات.

٢-قضية التحيُّز في علم النفس:

ملامح من سيرة ذاتية

د. قدري حنفي

توقن الكثرة الغالبة من علمائنا أن "التحيُّز" نقيض للعلم الموضوعي الصحيح. ومن ثَم فإنه نقيصة لا بد أن يَنْفُضَ رجلُ العلم شُبْهَتَها عن نفسه، وأن يعلن للكافة تبرّؤَه -أو بالأحرى براءته- منها. وإذا كان مجتمع العلماء يتوقع من رجل العلم أن يخطئ في حساباته أو افتراضاته أو استدلالاته، ويتقبل منه هذا الخطأ -أيًّا كانت خطورة نتائجه- بتسامح نادر؛ فإن هذا المجتمع عينه لا يغفر لعالم قط "خطيئة التحيُّز". فشتان ما بين الخطأ والخطيئة!.

وتختص العلوم الإنسانية -وفي مقدمتها- علم النفس، بالجانب الأكبر من شُبهات التحيُّز. ويستند أصحاب هذا التخوف -ومنهم جُل علماء النفس المعاصر- إلى ما يتميز به موقف البحث في السلوك الإنساني من أن الباحث يُعد جزءًا من موضوع بحثه بحكم كونه إنسانًا. ولما كان هدف أي بحث علمي هو التوصل إلى قوانين عامة تفسر مجموعة الظواهر موضع البحث، فإن هدف الباحث في مجال السلوك الإنساني هو التوصل إلى قوانين عامة تفسّر سلوكه هو أيضًا، وسلوك من قد يحب أو قد يكره من أقرانه البشر. ومن هنا فإن تحيُّزاته الذاتية، ورغباته، وآراءه الشخصية؛ قد تتدخل جميعًا في تفسيره للنتائج التي يصل إليها بحثه، بل قد يمتد تداخُلُها لتؤثر في اختياره للوقائع محل الدراسة، وللمنهج الذي يختاره لتناولها.

كانت تلك هي الصورة كما تلقيتها مع أبناء جيلي من دارسي علم النفس في مطلع الخمسينيات على أيدي أساتذة أجلاء بذلوا قُصارى جهدهم في تدريبنا على التخلي عن تلك السِّمة المقيتة، سِمة التحيُّز؛ والتحلي بأهم سمات العالِم الموضوعي، سمة الحياد. ولقد لقننا أساتذتنا آنذاك أن التمكن من إنجاز عمليتي التخَلِّي والتحَلِّي هاتين ليس بالأمر الميسور، وأنه يقتضي مجاهَدة شاقة للنفس، وجهدًا مكثفًا لإتقان الفنِّيات اللازمة لهذا الإنجاز.

لقد كانت ساحة علم النفس آنذاك تتقاسمها في بلادنا مدرستان كبيرتان تكادان أن تكونا على طرفَي نقيض: **مدرسة التحليل النفسي** وعلى رأسها رائد هذا الفن في العالم العربي أستاذنا الراحل مصطفى زيور، وعلى الضفة المقابلة **المدرسة السلوكية** وعلى رأسها –وما زال– أستاذنا الدكتور مصطفى سويف. ورغم تباين نظرة كل من المدرستين إلى الإنسان، ومن ثَم إلى جوهر موضوع علم النفس، وما يترتب على ذلك من تبايُن في الأدوات والتفسيرات إلى حد أن كلتا المدرستين قد أنكرت على الأخرى مشروعية انتمائها إلى علمٍ حقيقي بالنفس، رغم كل ذلك؛ فقد اتفقت المدرستان –بل وتباريتا– في إدانة التحيُّز، وابتكار الفنِّيات الكفيلة بتخليص الباحث العلمي من شبهاته.

ارتأت مدرسة التحليل النفسي أنه لا سبيل لممارسة المحلِّل النفسي لعمله على الوجه الصحيح إلا إذا ما تخلص من تحيُّزاته الشخصية. ولذلك فإن على المحلل النفسي أن يُخضع نفسه خلال فترة تدريبه لجلسات متعمقة على يد محلِّل نفسي مدرَّب، تكشف له عمّا بداخله من تحيُّزات خافية دفينة، ولا يلبث خلال خطوات تحليلية نفسية معقدة أن يستبصر بتلك التحيُّزات، ومن ثَم يتخلص منها، وله بعد ذلك أن يمضي إلى مرضاه محايدًا موضوعيًّا ليعالجَهم ويبرئَهم من أعراضهم التي هي بشكل أو بآخر تعبير عن تحيُّزات انفعالية ذاتية حادة لم يطيقوا مواجهة أنفسهم بها في طفولتهم، فغاصت في أعماق لاشعورهم، ثم راحت بعد ذلك تتبدَّى في صورة أعراض مرضية تشوه نظرتهم للعالم من حولهم، وتشوه بالتالي تعاملهم مع غيرهم.

وعلى الضفة المقابلة من علم النفس الذي نَهَل منه جيلُنا آنذاك، كانت المدرسة السلوكية التي كان ملاذها الرئيسي من خطر التحيُّز متمثلًا بشكل أساسي في إحكام التدريب على الفنيات الإحصائية الصارمة بحيث تكفُل للباحث العلمي أن ينأى بتحيُّزاته عن أي تدخل في التعامل مع موضوع بحثه سواء في تصنيف بياناته أو توصيفها أو تحليل نتائجه. ولقد ساعد تلك المدرسة على تدعيم ملاذها الإحصائي والاطمئنان إليه؛ ذلك التقدم المذهل في علم الإحصاء والحاسبات الآلية.

وعلى أي حال فلَسْنا بصدد المقارنة بين الفنيات التي ارتضَتْها كل مدرسة لتلقي أتباعها شبهة التحيُّز أو الانحياز. كما أننا لسنا بصدد استعراض الثَّغْرات والفَجْوات التي تشوب السدود التي أقامتها كلٌّ من المدرستين بهدف توفير الحماية المرتجاة. ففضلًا عن أن ذلك قد يخرج عن الإطار الذي تستهدفه هذه الصفحات، فإن التوصل إلى تلك الثغرات والفجوات كان آنذاك –أي في بداية الخمسينيات– أمرًا لم يحن وقته بعد بالنسبة لي. فلقد ظل يقيني ثابتًا بأن التحيُّز هو الخطر الأكبر الذي يهدد العلم، وهو الوصمة المقيتة التي ينبغي أن يتجنبها رجل العلم. وظلت كذلك حتى وقعت كارثة حزيران/يونيو ١٩٦٧م، والتي أدت تداعياتها على المستوى الشخصي إلى اتجاهي نحو دراسة الشخصية الإسرائيلية، وهو المجال الذي أنجزت فيه أطروحتي للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة عين شمس. ولعل خير ما يعبر عن طبيعة الأزمة التي كادت أن تعصف بي آنذاك هي الكلمات التي قدمت بها رسالتي إلى لجنة المناقشة في التاسع من شباط/يناير ١٩٧٤م؛ حيث قلت:

"بدأت قصتي مع هذا البحث في الأيام القليلة التي صاحبت وتلت كارثة حزيران/يونيو ١٩٦٧م. وأعترف أنها بداية قد تأخرت بما يزيد على ربع القرن. لقد أحسست آنذاك أن الكثير من المسلَّمات النظرية التي كنت أطمئن إليها، وأركن لها قد تهاوت، وأنني أوشك أن أتهاوى معها. لقد بددت شمس ذلك اليونيو المشؤوم كثيرًا من الأوهام النظرية التي كنتُ أستظلُّ بها دون أن أفطن إليها. ومن بين تلك الأوهام كان توهم إمكانية الفصل بين الأولويات الوطنية،

والأولويات العلمية. صحيح أنني لم أعتقد قط بإمكانية الفصل بين العلم والمجتمع، ولكني كنت على مستوى الممارسة أرتضي حلًّا وسطًا موهومًا أقنع فيه بكفاية أن تتوافر بين العلم والمجتمع رابطة ما، دون إصرار على ضرورة تطابق الأولويات الوطنية مع الأولويات العلمية. ولم أعد أرى مع مغيب شمس الخامس من يونيو سوى أوْلوية واحدة على المستويين الوطني والعلمي هي التصدي للخطر الإسرائيلي. ولكن كيف!؟ لم يكن لدي اختيارات كثيرة؛ فالقتال الفعلي، وهو أرقى وأهم أوجه التصدي المنشود كان بالنسبة لي وبفعل عوامل كثيرة أبعد حتى عن مدى الأمنيات.

ومن ثم لم يعد أمامي سوى أن أضع ما أعرفه في خدمة من مارسوا ويمارسون بالفعل قتال العدو الإسرائيلي. ولست بالذي يعرف الكثير. فكل ما أعرفه بحكم تَخصُّصِي الأكاديمي كان وما يزال قدرًا متواضعًا من علم النفس. ولكن لم يكن بدٌّ من محاولة تسخير ذلك القليل الذي أعرفه لخدمة صراعنا مع العدو. ولعل محاولتي إن لم تُفد المقاتلين تقيني الانهيار عجزًا ومرارة. هكذا كنت أفكر عندما بدأ اهتمامي بتحصيل نوع من المعرفة النفسية بالعدو الإسرائيلي. هكذا كانت البداية، ولم يكن الطريق أمامي ممهدًا، بل كان –وأكاد أقول وما يزال– وعرًا مقفرًا مليئًا بالحسَك والشوك...".

كانت تلك هي الكلمات التي عبرتُ بها عن نفسي، والتي آثرْت أن أنقلها حرفيًّا عن تسجيل صوتي لوقائع مناقشة أطروحة الدكتوراه كما أذيعت من الإذاعة المصرية آنذاك.

لقد كان جوهر الأزمة التي تشير إليها تلك الكلمات هي أنني وجدت نفسي مطالبًا "وطنيًّا" بتسخير معرفتي النفسية لدراسة العدو الإسرائيلي، ولكني كدارس مجتهد لعلم النفس وجدت نفسي مطالَبًا "علميًّا" بالتخلي عن عدائي للعدو الإسرائيلي، وتحيُّزي ضد هذا العدو، وإلا أصبحَت دراستي له لغوًا لا طائل وراءه. ولم أجد بُدًّا من مراجعة مسلَّماتي العلمية الأساسية. هل صحيح أن الانحياز يهدد العلم الموضوعي؟ وهل من سبيلٍ لتخَلُّص الإنسان –بما هو

إنسان– من انحيازه؟ وهل من الممكن أن يتخلى الإنسان عن انحيازه مؤقتًا خلال بحثه العلمي ليعود إليه من جديد بعد إنجاز هذا البحث؟ واستغرقتني هذه التساؤلات طويلًا. وتَضمنَت صفحات أطروحتي المشار إليها للحصول على درجة الدكتوراه عرضًا لمسيرتي بصدد محاولة الإجابة عن تلك التساؤلات، أستأذن في نقلها عن مستهَل الفصل الخامس من فصول تلك الأطروحة التي صدرت طبعتها الأُولى ضمن منشورات مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس عام ١٩٧٥م، وعنوانها "دراسة في الشخصية الإسرائيلية: الإشكَنازيم".

"إن الدراسة السيكولوجية للتجمع الإسرائيلي من موقع مصري قد فرضت علينا صراعًا بدا في أول الأمر وكأنه حتمي بين مقتضيات التجرد العلمي ومقتضيات الالتزام الوطني، وكاد ذلك الصراع أن يتحول إلى قَيْد يعوق إمكانية المضي في الدراسة. ثم لم يلبث أن تحول إلى تساؤل مؤدَّاه: هل ثمَّة صراع حقًا بين مقتضيات التجرد العلمي، ومقتضيات الالتزام الوطني؟ وأدى طرح ذلك التساؤل إلى سلسلة متتالية من التساؤلات المترابطة: هل ثمة تعارض بين الانحياز والموضوعية أم أن التعارض الحقيقي إنما هو بين الذاتية والموضوعية؟ أليس من فرق بين الانحياز والذاتية؟ أليس من فرق كذلك بين الحياد والموضوعية؟ هل صحيح أن ثمة طريق محايد غير مُنحاز يؤدي إلى معرفة حقيقية، خاصة في مجال العلوم الإنسانية؟ وإذا لم يكن بدٌّ من الحياد لكي تتحقق المعرفة العلمية الموضوعية، فكيف للإنسان أن يعرف أعداءه، أو أصدقاءه معرفة علمية؟ ألا يعني هذا استحالة معرفة العدو، وأيضًا استحالة معرفة الصديق؟ هل الطريق ممهد فحسب لمعرفة أولئك الذين لا يتخذ الإنسان منهم موقفًا منحازًا مُسبقًا، أي أولئك الذين ليسوا بأصدقاء وليسوا بأعداء؟ تُرى وهل يهتم الإنسان عادة بمعرفة هؤلاء أم أن اهتمامه إنما ينصب على معرفة أولئك الذين يحبهم وأولئك الذين يكرههم؟ وهل من إمكانية لأنْ يؤجل المرء اتخاذ موقفه إلى أن ينتهي من بحثه؟ أم أنَّ اتخاذ مثل هذا الموقف هو بمثابة المبرر أو الدافع الذي يدفعه إلى البحث؟ هل

علماء النفس الذين تصدَّوا ويتصدَّوْن لدراسة العديد من مشكلات الإنسان المعاصر الملحّة وقد أجَّلوا اتخاذ مواقفهم حيال تلك المشاكل إلى ما بعد قيامهم بدراستها دراسة محايدة؟ تُرى هل يمكن مثلًا لعالم أمريكي أن يتصدى لدراسة مشكلة التعصب العنصري حيال الزنوج دون أن يكون مهتمًّا بتلك المشكلة بمعنى أن له موقفًا ما منها دفعه بالتالي إلى دراستها؟... الانحياز يعني اتخاذ موقف مُسبق يُحتمل أن يكون موضوعيًّا، ويُحتمل أن يكون ذاتيًّا، أي يمكن أن يكون صحيحًا، ويمكن أن يكون خاطئًا، أما الذاتية فتعني ألا يرى المرء إلا أفكاره هو، وأن يراها على أنها وقائع خارجية...".

لقد مضت على هذه الكلمات سنوات طوال، حققت خلالها العلوم الطبيعية والإنسانية إنجازات ضخمة، وتغير من ملامح تلك العلوم الشيء الكثير. وقد أُتيح لي خلال تلك الأعوام الطويلة أن ألتقي مرة بطلاب الدراسات العليا من دارسي الهندسة، وأن ألتقي أحيانًا بأقرانهم من دارسي الطب؛ فضلًا عن لقاءاتي المستمرة تقريبًا بدارسي العلوم الإنسانية عامة، وعلم النفس على وجه الخصوص. وكنت ألحظ خلال تلك اللقاءات أن الكثرة الغالبة من أبنائنا، بل ومن زملائنا، ما زالوا على يقينهم المعهود من خطورة التحيُّز على العِلْم، وضرورة الحياد بالنسبة لرجل العلم. وقد كنت –وما زلت– حريصًا في مثل تلك اللقاءات على الإشارة إلى أهمية التفرقة بين الانحياز والذاتية، طارحًا من الأمثلة والاستشهادات ما يتناسب مع طبيعة تخصصات المشاركين واتجاهاتهم، محاولًا أن أحذِّر من أن محاولة التنصُّل من الانحياز –الذي هو صورة من صور الانتماء– إنما تدفع برجل العلم إلى واحد من طرق ثلاثة بالغة الخطورة:

الطريق الأول: يؤدي برجل العلم إلى أن يقصِر جهده العلمي على توافه الموضوعات حيث يستطيع أن يلتزم حيالها بحياد صادق مستبعدًا كل ما يثير لديه اهتمامًا اجتماعيًّا حيًّا. فإذا بصاحبنا ينصرف بعلمه عما يَعْنيه، متجهًا إلى موضوعات لا تَعْنيه، وقد لا تعْني غيره. ولعل ذلك يتفق مع ما سبق أن توصلت إليه خلال مَسْح أولي لموضوعات البحوث الأكثر انتشارًا في مجال علم النفس

الاجتماعي اتضح من خلاله أن المجالات التي تعاني من ندرة بالغة من حيث اهتمام الدارسين بالتصدي لموضوعاتها هي مجالات: الدين، والجنس، والسياسة. ولنا أن نتصور ماذا يبقى لرجل علم النفس الاجتماعي بعد استبعاد تلك المجالات.

أما الطريق الثاني: فإنه يدفع برجل العلم إلى مخادعة نفسه مُنكِرًا انحيازه مستنكرًا له، ثم إذا بنا نجده غارقًا في الذاتية حتى أذنيه. ويكفينا أن نشير في هذا الصدد إلى ما أسفرت عنه دراساتُ مقاييس الذكاء الأمريكية الشائعة بتشبعها بتحيُّزات اجتماعية صارخة، وكيف أن حِرص أصحاب تلك المقاييس على إنكار تحيُّزاتهم قد أدى إلى تحول مقاييسهم إلى أدوات ذاتية خالصة.

أما الطريق الثالث: وهو أخطر تلك الطرق فيتم من خلاله استدراج رجل العلم وقد انبهر بتقدم الأدوات "الموضوعية" للعلم الغربي لكي يضع خبرته العلمية، ومعلوماته الميدانية، بل وكيانه الشخصي أحيانًا في خدمة أعداء قومه، ملتحِفًا بتلك العباءة المهترِئة، عباءة العلم المحايد الذي لا وطن له، ولا انحياز لدى رجاله.

إن الاستجابات التي يثيرها الطَّرْح السابق للمشكلة، والتي ما زلت ألمسها في عيون الكثرة الغالبة من الأبناء والزملاء وعلى ألسنتهم، تشير إلى أن ما تضمنته كلماتي التي مضت عليها السنوات الطوال ما زالت -للأسف- صالحة للتكرار: "... لم يكن الطريق ممهدًا، بل كان -وأكاد أقول وما يزال- وعرًا مقفرًا مليئًا بالحسَك والشوك".

٣-العلوم الاجتماعية
بين التحديث والتغريب:

نموذج علم النفس

د. رفيق حبيب

في عصر العلم يحاول كل مجتمع اللحاق بالرَّكْب، فيركز على تطوير أدائه وممارسته العلمية. ويتزايد الاهتمام بتحقيق الإنجاز العلمي دون أن يتوافر اهتمام مماثل لمراجعة الممارسة والمفاهيم العلمية. وفي العالم الثالث تسود النظرة المتعلقة بالعلم باعتباره الدليل العملي على التطور؛ فإذا حققنا إنجازًا علميًّا، أو إذا أدخلنا تطبيقًا علميًّا جديدًا كان ذلك مؤشرًا لمدى قدرتنا على تحقيق التقدم.

فأصبح التقدم يقاس بمدى استيعابنا للعلم، ومدى قدرتنا على نقل التطورات العلمية في أقصر فترة ممكنة. فإذا استوردنا آلة بعد فترة وجيزة من إنتاجها، أو إذا طبقنا تجربة علمية بعد تطبيقها في الدول المتقدمة مباشرة- كان ذلك الدليل العملي على تقدمنا؛ ففهْم ما ينتجه الآخرون من علم، ومحاكاة هذا العلم هي المؤشرات السائدة لتحديد تقدمنا.

ولكن العلم في حد ذاته ليس هدفًا، بل وسيلة؛ فهو طريق لتطوير الحياة، وتغيير الواقع، والنموذج العلمي المتَّبع في الدول المتقدمة يحتل مكانته من قدرته على تغيير الواقع، بالكيفية التي تُرضي شعوب تلك الدول، وفي العالم العربي - كما في العالم الثالث- لا نكتفي فقط باستيراد العلم، ولكننا نستورد أيضًا الصورة المثالية للحياة فيتعلق المجتمع النامي، بنموذج الحياة في الدول المتقدمة مما

يدفعه إلى المزيد من الاستيراد العلمي حتى يحقق النموذج الحياتي المستورد من خلال النموذج العلمي المستورد.

ولكن هل نحقق بذلك؛ التقدمَ العلمي أو الرفاهيةَ الحياتية؟ فهل يمكن استيراد العلم، وتحقيق الرِّيادة العلمية الأصيلة؟ أي هل يمكن استيراد العلم، والتفوق على مصدره؟ وكذلك هل تتحقق السعادة والإشباع المجتمعي من خلال النموذج الحياتي المستورد؟ وهل حقًّا ما يسُعد الآخرين سوف يُسعدنا بالضرورة؟

لعل الواقع يؤكد أننا قد نقلد الآخرين دون أن نصبح مثلهم؛ فاستيراد الشيء لا يواكبه استيراد لمنجَزاته الإيجابية، فعندما ننقل العلم الحديث من الدول المتقدمة ننقل في الواقع الشكل والممارسة، دون أن نستطيع نقل الدور التقدمي للعلم. فالوظيفة التقدمية للعلم ترتبط بظروف المجتمع الذي نشأ فيه، فالمفاهيم والمناهج التي حققت التقدم في دول بعينها؛ لم تكن قبل ذلك أساسًا لتقدم حضارات سابقة، بل كانت إبداعًا جديدًا يلائم مبدِعَه، وعندما ننقل العلم عن الآخرين نحرم أنفسنا من التقدم الحقيقي؛ لأنه رهن بقدرتنا على إبداع نماذج علمية وحياتية جديدة تعبر عن خصوصيتنا الحضارية.

ومن التاريخ يتضح أن الغرب في العصور الوسطى لم يكن متقدمًا قَدْر تقدم الحضارة العربية الإسلامية. وفي ذلك الوقت تعلق الغرب بمنجَزات الحضارة العربية، وأخذ عنها؛ ولكن الغرب لم يحقق التقدم حينما كان أسيرًا للتأثيرات العربية؛ بل حقق التقدم من خلال نقد الفكر العربي، والاستفادة منه ومحاولة تجاوُزه، فعندما كان الفكر المسيحي الغربي يعاني من الجمود كان الفكر والفلسفة الإسلامية في أوْج مجدها، فانتشرت تأثيرات الفارابي وابن سينا وابن رُشد، وأصبح لهؤلاء المفكرين أتباع في الغرب، خاصة في المناطق القريبة من الدول العربية، على ساحل البحر الأبيض المتوسط. لكن الفكر الغربي لم يحقق التقدم في المجال الفلسفي أو الديني إلا عندما حاول تجاوز الفكر العربي، فتعلم منه، وتخطاه ليقدم فكرًا غربيًّا جديدًا، يلائم المجتمع الغربي، فظهر القديس توما الأكويني.

واليوم في عالمنا العربي لم نتجاوز بعدُ فكر الآخر، ولم نتخطَّ بعدُ مرحلة الانبهار بالآخر. فما زال العلم عندنا يقاس بالنَّقل، لا بالإبداع، ويقاس بالتقليد لا بالاختلاف، وهي مرحلة تاريخية حتمية تواكب لحظات التأخر حيث ينجذب العقل لمن هم أكثر تقدمًا، ولكن الدخول في مرحلة متقدِّمة يتلازم مع تجاوز مرحلة الانبهار المراهِق، إلى مرحلة التمرد على الحضارة السائدة، ونقدها وتجاوزها بإبداع جديد.

ولكن يبدو أن مرحلة الانبهار طالَت أكثر ما ينبغي، ومرحلة النقل تجاوزت وظيفتها المرحلية، وبالتالي تمادت مرحلة التخلف، فتزايدت خُطوات التقهقر. وإذا كان لذلك أسبابه، فما يهمنا منها تلك العوامل التي تعرقل مسيرة العِلْم العربي لتجعله علمًا منقولًا، ومنهجًا مستوردًا.

ويرى محمود الذوادي (١٣: ١٦٤) أن الطرف الأدنى في سلَّم التقدم يميل إلى تقبُّل أو السماح بتسرب العناصر الثقافية من الطرف الآخر المهيمِن. فالشعور بالدونيَّة الحضارية يجعلنا نقْدم على تشرُّب المنتجات الثقافية المستوردة لتحسين صورتنا أمام أنفسنا وأمام العالم، ونظرًا لسرعة التقدم العلمي المعاصر، يتزايد ميلنا إلى استيراد العلم؛ لأنه يظَل كهدف بعيد متحرك يجذبنا له، دون أن نجد اللحظة الكافية للتوقُّف وتقويم واقعنا.

وعبْر فترة زمنية طويلة، استوردنا العديد من المفاهيم والقيم التي جعلت الذات الأصيلة غائبة، ففقدنا محكَّات التقويم الجيد، وفقدنا الذات المرجِعية التي تمكننا من تحديد تميُّزنا عن الآخر، فأصبحنا، كما يرى عبد الوهاب المسيري (٧: ١٠)، ندرك واقعنا من خلال نماذج معرفية مستورَدة؛ فيما أسماه المسيري بالتبَعية الإدراكية.

من هذه العوامل وغيرها كانت لحظة إدراك الذات الأصيلة، ولحظة تفتُّح العقل على الإبداع الحقيقي، ولحظة الانفصال عن الآخر الدخيل، والالتصاق بالأنا الخاصة؛ كانت تلك اللحظة تبتعد أكثر مما تقترب، ولكن الواقع العلمي المعاصر للدول العربية يشهد على الأقل مرحلة السعي لتحقيق تلك اللحظة.

ويحدد برهان غليون (١: ٤٣٦) مشكلة العلم العربي في أهم إشكاليات هذا العلم، ومنها.

١- افتقاد الممارسة العلمية العربية للتجربة الخاصة، التي ينبع منها الإنجاز العلمي حيث نستورد الإنجاز، ونفقد فرصة التجربة.

٢- افتقاد العلم العربي للإبداع الأصيل.

٣- نقل المناهج العلمية، والنظرية كما هي، وكأنها مطلَق، وهو ما يتعارض مع طبيعة العلم نفسه.

٤- لا ينبع العلم العربي من التفاعل الاجتماعي، بل يضاف لهذا التفاعل، ويضاف للواقع الاجتماعي.

٥- يُستورد العلم ويُستهلك مثل السلع والأشياء.

وتحدِّد هذه الملامح أزمة العلوم الاجتماعية في العالم العربي، فهذه العلوم ليست مثل حقائق الفيزياء والكيمياء، فالحقائق الفيزيائية والطبيعية يمكن أن تُنقل كما هي من مجتمع إلى آخر، أما الحقائق الاجتماعية فلا يجوز نقلها. وحتى بالنسبة للعلوم الطبيعية، فإن نقل المعرفة العلمية يجب أن يتلازم مع إعادة صياغة هذه المعرفة اجتماعيًّا. فإذا نقلنا الحقيقة ونقلنا تطبيقَها -فإننا بذلك ننقل نمَطًا متكاملًا من الحياة، ونستورد وضعًا مجتمعيًّا لا ينبغ من واقعنا، وفي العلوم الاجتماعية، تتزايد مخاطر النقل، فيُضاف إلى خطر نقل وظيفة المعرفة العلمية، خطر نقل هذه المعرفة في حد ذاتها.

فالمعرفة العلمية: النفسية والاجتماعية، التي تستقى من مجتمع آخر ليست معرفة علمية إذا نقلت كما هي إلى مجتمعنا، ولا يتوقف ذلك على حدود النتائج، بل يتعدى ذلك إلى النظرية والمنهج. ففي علم النفس، درج العلماء العرب على إعادة إنتاج الحقائق العلمية المكتشَفة في الدول المتقدمة خاصة الغرب. فإذا أُجريت دراسة ما في الغرب؛ فإننا نجد باحثًا أو أكثر يقوم بإعادة الدراسة من خلال نفس المنهج ونفس الأدوات، وعندما يصل إلى نفس النتائج

يعتبر ذلك دليلًا لا يدخله الشك في عالَمية الحقيقة النفسية، ويتوقف دور الباحث العربي على التمصير والتعريب، وهكذا، أي تحويل الأداة من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية، بحيث يصل إلى صياغات عربية لها نفس الدلالة في الصناعة الأجنبية.

ولكن التعريب لا يصل إلى حدود أكبر من ذلك، فإذا أراد باحث دراسة سِمة الانبِساط كان عليه تعريب مقياس للانبساط، أو تكوين مقياس جديد لهذه السمِّة على غرار المقاييس الأجنبية، ولكن نادرًا ما يقف الباحث عند مفهوم الانبساط نفسه، أو مفهوم السمة، أو مفهوم القياس؛ فكلها تُعد من حقائق العلم الموضوعي، وبالتالي من الحقائق المحايدة وغير المتحيِّزة حضاريًّا، ومن هذا المفهوم المقدَّس عن الموضوعية العلمية المحايدة المطلقة تخرج أشد العوائق ضَراوة، لتمنع العقل العربي من إعادة التفكير في العلم مفهومًا ومنهجًا، ومن تلك الموضوعية المزعومة يظل النقل على حساب العقل.

وَهْم الحياد وحتمية التحيُّز

من أهم إشكاليات العلوم الاجتماعية إذن؛ هو ذلك المفهوم المقدس عن الحياد العلمي، والموضوعية المطلقة، أو النِّسْبية، ولكن في حدود ضيقة. فالعقل العربي جريًا وراء وهم الحياد نقَل العلم الاجتماعي؛ لأنه موضوعي بالضرورة، ولهذا فهو صالح لكل مجتمع. وإذا كنا نحاول على استحياء البحث عن علم عربي؛ فإن تلك المحاولة تتعرض لأشْرس حرب بسبب تلك المفاهيم الطوباوية المثالية عن الموضوعية العلمية المزعومة.

لهذا؛ فالبداية تكمن في إعادة صياغة مفهوم العلم، وتحديد دلالة الموضوعية. فالموضوعية تعني إمكانية إعادة اكتشاف الحقيقة من خلال العديد من الباحثين، أي تعني وجود اتفاق جَماعي حول هذه الحقيقة، ولكن ذلك ينتج أولًا من محاولة اكتشاف الواقع بمنهج مضبوط علميًّا. أما عندما نستورد مفاهيم ومكونات علمية، فإننا نحاول إعادة اكتشاف هذه المفاهيم في واقعنا قصْرًا، ولا نحاول اكتشاف الواقع في حد ذاته. وأيضًا فإن اكتشاف جانب معين من الواقع

يرتبط أساسًا بوظيفة العلم الاجتماعية، فربما يحتاج علم النفس الأمريكي إلى اكتشاف الجوانب والإمكانيات الإيجابية للعُدوانية مثلًا عندما يركز على التنافس المستمر، وصراع الأنا مع الآخر، ولكن ذلك ينبع من مجموعة القيَم الأمريكية التي تؤكد على أهمية التنافس كقاعدة تحكم قوى السوق البشرية، والتنافس في حد ذاته مفهوم عام، وربما عالمي؛ ولكن أسلوب قياسه، وتحديد معناه، وتعريف قيمته السلبية والإيجابية، وكيفية توظيفه اجتماعيًّا؛ كلها جوانب ليست عالمية، ولا محايدة، بل هي نِتاج لطبيعة المجتمع، ونقلها من مجتمع إلى آخر هو محاولة لتحوير صورة مجتمع لحساب الآخر.

ويؤكد حيدر إبراهيم علي (٢: ١١١) أن فكرة الموضوعية أو العلم الخالي من القيَمية والأحكام الأخلاقية؛ فكرةٌ مضلِّلة للباحثين العرب، وهي كذلك؛ لأنها تؤدي؛ لا إلى نقل الحقائق العلمية وتطبيقاتها ومنجزاتها فقط، ولكن إلى نقل القيَم والأحكام الأخلاقية المتضمَّنة في هذه المنجَزات العلمية، فعندما نعيد استخدام منهج تربويّ، كتطبيقٍ لأحد العلوم الاجتماعية، فإننا نستورد مع هذا التطّبيق قيمَ وأخلاق المجتمع المُصَدِّر للعلم.

وتتزايد درامية الصورة عندما يحاول الآخر المتقدم إقناعنا بموضوعية العلم، وحتمية استيعاب العلم الحديث، حتى نواكب التقدم المعاصر، وعندما نقتنع بالموضوعية المطلقة، وننقل العلم ننقل معه قيم الآخر المتقدم، فلا نتبع الآخر في المنهج والمحتوى العلمي فقط؛ بل نتبعه في القيم والأخلاق والعادات أيضًا. وهنا تكمن خطورة العلم الاجتماعي، فقد يكون وسيلة ناجحة لتحقيق التبعِية الثقافية والسلوكية والقيَمية والأخلاقية، أي قد يكون طريقًا لتكريس التبعية الحضارية في كل صورها.

بهذا قد يؤدي العلم على الأقل عن غير قصد إلى الاستعمار الحضاري والعلمي. فعندما ننخرط في نقل العلم المستورَد ننقل معه أسلوبًا محددًا في تخطيط الحياة، فمن خلال التطبيقات الحديثة لعلم النفس ذاع استخدام الأجهزة التعليمية، والتعلُّم بالحاسب الآلي، وغيرها من الوسائل التعليمية الحديثة. ومن الواضح أننا قد انبهرنا بهذا التقدم، وننتظر اليوم الذي ننقل فيه هذا الإنجاز العلمي، ولكن ألا يجب أن نتساءل عن مضمون هذه الرؤية العلمية؟

إن معيار التقدم الغربي يركز على تحقيق الكَم، وتحقيق التطوير التكنولوجي المستمر، ولأن الصناعة أصبحت تعتمد على الآلة؛ لا على يد الإنسان؛ أصبح الدور الحقيقي للإنسان أن يقدم أفكارًا وأساليب جديدة لتحقيق المزيد من الوفرة والتَّقانة. وهكذا يحاول العلم تحقيق نموذج الإنسان، المبدِع، الآلة. وهو ذلك الإنسان الذي يحقق الإبداعات المطلوبة بأسلوب ميكانيكي مُبَرْمَج، فكان التعليم باستخدام الحاسب الآلي، وكان تحويل الإنسان إلى حاسب آلي مبدع، أو إلى آلة إبداع، يستخدمها الحاسب الآلي.

وأيًّا كان المثال السابق، وما له من دلالة، فهو مجرد محاولة للتفكير الموضوعي المتحيِّز، أي التفكير العلمي المتحيِّز للمجتمع الذي نفكر له، ومن أجله. فالعلم موضوعي ومحايد بمعنى قدرة الباحث على الملاحظة المستقلة عن التأثيرات الذاتية أو الخارجية الدخيلة. ولكن ما يختاره الباحث موضوعًا للملاحظة، وما يختاره وسيلة للملاحظة، وما يختاره مبحوثًا للدراسة، كلها اختيارات من الباحث لا تعبر عن مِزاجه الشخصي، بقدر ما تعبر عن الوضع الخاص المتحيِّز للعلم داخل كل مجتمع، أي الخصوصية العلمية الاجتماعية، تلك الخصوصية التي تدفع مجتمعًا ما إلى الاهتمام بالشباب في وقت قد لا يمثل فيه الشباب موضوعًا ساخنًا لمجتمع آخر. وعندما نستورد العلم ننقل معه هذه التحيُّزات، فنهتم بفئة من المجتمع في وقت لا يلائم هذا الاهتمام، أو نركز على سلوك هامِشي، ونترك سلوكًا آخر جوهريًّا، أو غيرها من التحيُّزات التي تشوِّه في النهاية صورة الواقع، وتخلُق له صورة علمية مشوهة يُفترض فيها أنها الموضوعية المطلقة، وبالتالي لا يمكن رفضها فتصبح الصورة المشوَّهة، هي الحاكمة والمسيطرة على حركة المجتمع.

بهذا المعنى، يمكن اكتشاف تحيُّز العلم، فهو متحيِّز لمجموعة القيم التي نبع منها، ونبع ليؤكدها، أي أن العلم -خاصة الاجتماعي- متحيِّز بالضرورة إلى الوظيفة الاجتماعية التي وجد من أجل تحقيقها.

فقد يكون العلم النفسي في أمريكا هادفًا إلى تأكيد الذاتية والفردية وروح المنافسة، أما العلم النفسي في الاتحاد السوفيتي، فقد يهدف إلى تأكيد الروح الجَماعية، وعدم تميز كل فرد عن الآخر، وهكذا؛ فكل مجتمع له أهدافه الاجتماعية والسياسية، كما له قيَمه ومعاييره الخاصة، لهذا يركِّز العلم في كل مجتمع على تأكيد القيم والمعايير الخاصة بهذا المجتمع. كما يركز على تحقيق أهداف المجتمع الخاصة.

وهو ما يؤكده عادل حسين (٦: ٢٢)، حيث يذكر أن العلوم الغربية متحيِّزة لأنها ترتبط بالدولة وخُططِها، أو ترتبط بالإيديولوجية السائدة. فهناك أكثر من جانب للتحيُّز، فقد يكون التحيُّز ناتجًا من الوظيفة الخاصة التي يقوم بها العلم في مجتمع ما فيكون تحيُّزه واضحًا في اختياره لموضوعه، والمشكلات التي يبحثها وغيرها، ولكن التحيُّز قد يصل إلى الحقائق العلمية نفسها، فبسبب الطبيعة الخاصة لكل مجتمع في كل فترة زمنية يتجه العلم نحو التركيز على بعض المسلَّمات والقيَم المحددة سلفًا مما قد ينتج عنه تحيُّز الرؤية العلمية تجاه اكتشاف حقائق دون الأُخرى.

ويتأكد ذلك بوضوح، من خلال تاريخ العلم، حيث نجد تغيّرًا ثوريًّا في المناهج والنظريات العلمية عبر المراحل والعصور التاريخية. فكل مرحلة حضارية تتزامن مع تغيرٍ في النظرية والمنهج العلمي، وهو التغير الذي قد يكون محصَّلة لتغير الحضارة، أو يكون سببًا لهذا التغير، أو كليهما معًا. فإذا افترضنا أن العلم الاجتماعي موضوعي ومحايد ومطلَق وغير متحيِّز؛ كان ذلك الاعتراف يعني أننا نفترض ثبات العلم، وبالتالي ثبات الحياة والحضارة، وهو ما يخالف الحتمية التاريخية المتطورة، فالتغير الحادث في العلم الاجتماعي بين عام وآخر ليس هو التغير الذي نقصده، فهذا تغير تدريجي مستمر، ولكن التغير الذي نقصده هو تلك الثورات العلمية التي تشهد تغيرًا جذريًّا في النظرية والمنهج والتطبيق، وبالتطبيق تتواكب مع انتقال مجتمع أو مجتمعات من مرحلة حضارية إلى أُخرى.

بين الشرق والغرب

إن المتابع لعلم النفس في الدول الشرقية والدول الغربية أي في النظم الاشتراكية والنظم الرأسمالية يلاحظ وجود تشابه واختلاف. والتشابه ينبع من

الإطار الحضاري العام الذي أفرز الحضارة الأوروبية المعاصرة، بشِقيها الاشتراكي والرأسمالي. أما الاختلاف فينبع من التميُّز المجتمعي والحضاري والخاص بكل نظام، وبالتالي ينبع من المتطلَّبات الخاصة بكل مجتمع، والتي يعمل العلم على تحقيقها.

والقاسم المشترك بين الدول الاشتراكية والرأسمالية؛ يظهر في الجذور التاريخية لعلم النفس، والتي تمثل المنبع الحضاري العام للحضارة المعاصرة، وإذا تناولنا على سبيل المثال، جذور علم نفس الشخصية (انظر: ١٦)، فنجد أنها تتركز في:

١- الطب الإكْلينيكي الأوروبي بمفاهيمه عن المرض العقلي، واتجاهاته الفسيولوجية الميكانيكية.

٢- القياس النفسي، وهو يمتد بجذوره إلى تجارب القياس العُضْوي الحسي.

٣- المدرسة السُّلوكية، والتي تركز على دراسة ثنائية منبِّه الاستجابة.

٤- الدراسات الجِشْطالتيَّة، وخاصة لدى المدرسة الألمانية، والتي تركز على دراسة الصور الإدراكية الكلية.

وهذه العناصر تدفعنا للبحث عن جذور علم النفس الحديث، وهو علم أوروبي المنشأ تطور في صورة العديد من المدارس الغربية والشرقية. ولكن كل هذه المدارس تعود إلى ثلاثة جذور، هي:

١- الدراست العُضْويَّة الحسية.

٢- الدراسات الطبية؛ خاصة الفِسيولوجي.

٣- الدراسات البَيولوجية الدارْونية، خاصة مفهوم القياس المقارن والتوزيع الاعتدالي.

من هذه العناصر ظهر علم النفس الحديث في أوروبا الشرقية والغربية، كما في أمريكا وروسيا. ولهذا ظهر القاسم المشترك بين هذه المدارس والمجتمعات؛ لأنها

اشتركت جميعها في مرحلة حضارية واحدة، ولكن كل مجتمع مثّل صورة من صور هذه المرحلة الجديدة، ويتركز هذا العامل المشترك في الطبيعة العلمية الصارمة، والمنحَى الميكانيكي الجزئي، والالتصاق بعلم وظائف الأعضاء وعلم الأحياء، كما تتأكد العوامل المشتركة والملامح المتجانسة من خلال التمسك الواضح بالمفاهيم الطبية حول المرض والصحة.

من هذا المناخ ظهر علم النفس الحديث أو علم النفس العِلمي، وهو يمثل المدرسة الأوسع انتشارًا، والأكثر تأثيرًا في عالم اليوم، وتركز هذه المدرسة على محاكاة العلوم الإنسانية والاجتماعية للعلوم الطبيعية، وبالتالي فهي المدرسة الداعية بقوة إلى الموضوعية العلْمية، وقدرة العلم على تجاوز التحيُّز البشري والحضاري.

وهذه المبالغة في تأكيد العِلمية ناتجة من الأصول العلمية الأُولى، وما بها من التصاق بالعلوم الفسيولوجية والبيولوجية والفيزيقية، وبالفعل كانت التجارب الأُولى أقرب إلى مجال العلوم الطبيعية منها إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. فتركزت التجارب حول العلاقة بين إفراز اللعاب ورؤية الجائع للطعام. وحول قدرة العين على التفريق بين الألوان، وغيرها من أنواع السلوك العُضْوي. ولكن حتى هذه الموضوعات لا تخلو من الجانب الاجتماعي، والفروق الحضارية، وهو ما لم يكن موضع دراسة.

وعندما انتقل العلم الاجتماعي والنفسي إلى مزيد من الموضوعات الشائكة والمعقدة احتفظ مع ذلك باتجاهاته الميكانيكية، ومَنْحاه الحَيَوي العضوي. وهنا تجاوز العلم حدود الموضوعية المفترضة. وأصبحت معظم البحوث تميل إلى تأكيد الميكانيكية القانونية العلمية للسلوك البشري، فدُرِس التفاعل الاجتماعي بأسلوب يقترب نظريًّا ومنهجيًّا من دراسة تأثر حدقة العين بالضوء.

هكذا سيطرت الحتمية المادية الميكانيكية على علم النفس، سواء في الشرق الاشتراكي، أو الغرب الرأسمالي. فكلا النظامين يعتمد على تأكيد المادية كقيمة

حياتية ومجتمعية، وهو ما نتج من خروج هذه الحضارة من رحم التطور الصناعي والتكنولوجي، الذي أكسب الحضارة من روحه، فجعل المادة تسيطر على الإنسان، والإنسان يسيطر على المادة.

وبرغم اختلاف وظيفة الفرد في المجتمع الاشتراكي عنه في المجتمع الرأسمالي؛ إلا أن كِلا المجتمعين أكد الحتمية المادية الميكانيكية، وبالتالي أكد وجود قوة دافعة للفرد والمجتمع تجاه مصير محدَّد دون الآخر. وهكذا اختُصر الإنسان إلى آلة عقلية، عندما اختُصرت وظيفته إلى منتج ومبدع صناعي سلعي. فوجود الإنسان في النظام الاشتراكي والرأسمالي يرتبط بقدر ما يستطيع إنتاجه من الأشياء والكَم، وبقدر ما يستطيع الوصول له من تطوير في التِّقانة، وتحديث في المنتج الاستهلاكي. وإذا كان هذا هو دور الفرد؛ فإن العائد المتاح له من هذا الدور، هو المزيد من الاستهلاك وتحقيق الرفاهية، وإن اختلف العائد في الدول الاشتراكية عنه في الدول الرأسمالية.

ولا نحاول هنا تأكيد تشابه مزعوم بين الشرق والغرب، ولكن نحاول اكتشاف تلك الطبيعة المشتركة بين علم النفس في كلا النظامين، وهي طبيعة تنتُج من وجود أصول حضارية وفكرية مشتركة بين الشرق والغرب. ولعل صورة علم النفس في الاتحاد السوفيتي تؤكد ذلك، حيث تبرُز عناصر معينة في البحوث العلمية، ومنها (انظر: ١٤) التركيز على السلوك والمدرسة السلوكية، ومحاولة الكشف عن العلاقة بين الوعي والسلوك، وسيادة النظرية البافلوفية، والتي تركز على نشاط الجهاز العصبي المركزي، والسلوكية العُضْويَّة، من جانب آخر، يركز علم النفس الروسي على التطبيقات العلمية في مجال التعليم، وتطوير طرق التربية، والتوسع في التطبيقات الصناعية.

وهذه العناصر تتشابه مع ملامح علم النفس الأمريكي، حيث تسود السلوكية، بجانب دراسات علم النفس المعرِفي، وتُركز التطبيقات العلمية على التعليم والتربية والصناعة، بجانب التطبيقات الأخرى. ومع ذلك، سنجد أن الوظيفة الحياتية اليومية لعالم النفس الأمريكي وعالم النفس الروسي؛ تختلف في

مجالات متعددة. فبرغم التشابه الحضاري، والتشابه في الجذور الفكرية، فإن عند مستوى التطبيق العملي، وعند مستوى تفاصيل هذا التطبيق، يظهر الاختلاف الواضح في قيَم كل مجتمع، وبالتالي الاختلاف بين التطبيقات العلمية، وأيضًا البحوث البحتة بينهما. فإذا كان عالم النفس الأمريكي، يؤكد الحرية الإبداعية، التي قد تؤدي إلى عدم الالتزام بأي معايير صارمة؛ فإن عالم النفس الروسي قد لا يؤكد هذه القيم بنَفْس الدَّرجة، فطبيعة الدولة والنظام، ونظُم السيطرة والتحكُّم في كل دولة تختلف عن الأُخرى، وبالتالي يكون على العالِم ابتكار الوسائل العلمية التي تلائم مجتمعه، وتلائم الوظيفة الاجتماعية المكلف بها العلم في هذا المجتمع أو ذاك.

وتظهر الطبيعة الخاصة للعلم، في كل مجتمع، من النموذج الأمريكي كمثال، حيث يسود في النظرية النفسية الأمريكية، اتجاهان هما:

١- المنحى الميكانيكي الفسيولوجي العلمي الكمّي (انظر: ١٨، ٢١، ٢٢).

٢- المنحى الإنساني الوجودي الكيفي (انظر: ١٧، ١٩).

ولا تتوقف الازدواجية عند هذا الحد فقط، بل تتعدى ذلك إلى نوعية القيَم التي يتبناها كل اتجاه، فإذا كان المنحى العلمي الميكانيكي أقرب إلى الحتمية البيولوجية، في حين يقترب المنحى الإنساني من مفهوم الحرية الوجودية، فإنَّ من المتوقع أن تختلف القيم التي ينادي بها كل علم، ولكن الحقائق تؤكد وجود تشابه كبير بين قيَم المدرستين.

فالمدرسة العلمية الميكانيكية ترى أن الإنسان وسلوكه هو نِتاج الحتمية العلمية، والقانون العلمي الصارم، وتختلف وجهة نظر المنظِّرين النفسيين حول مصدر هذه الحتمية، فالبعض يرى أنها تنبع من البيئة (مثل سكِنَر)، والبعض الآخر يرى أنها تنبع من الوراثة والطَّبيعة العُضوية بجانب تأثير البيئة (مثل أيزْنك). ومع وجود اختلاف بين التفسير البيئي والتفسير الوراثي العضوي. أو بين التفسير

البيئي والتفسير الشخصي، فإن كلا الاتجاهين يركز على أهمية وإمكانية تعديل سلوك الإنسان، وكذلك على إمكانية تشكيل السلوك.

فعلى الرغم من الاختلاف بين التفسير البيئي والتفسير الوراثي العضوي، إلا أن كلتا المدرستين تؤكد إمكانية تعديل السلوك بتعديل البيئة المحيطة، ومن خلال أساليب التعلمُّ السلوكي، وهذا الاتجاه يعبر بوضوح عن الاتجاه الحضاري السائد في الغرب، والذي يركز على تنميط الفرد بالأسلوب الذي يجعل منه فردًا ملائمًا لنظام المجتمع.

بجانب ذلك تركز المدرسة الميكانيكية، والمدرسة الإنسانية -برغم التعارض الظاهري البيّن بينهما- على تأكيد الروح الفردية، وروح المنافسة، وتحقيق الذات، وغيرها. وإذا كانت المدرسة الإنسانية تنادي بمفهوم تحقيق الذات كقيمة فلسفية، فإن المدرسة السلوكية تعمل على تحقيق أكبر قدر من توظيف الفرد واستغلال طاقاته، بالمعنى العملي المباشر، وإذا كانت المدرسة الإنسانية تؤكد على حرية الفرد وفرديته؛ فإن المدرسة السلوكية تضع الأساليب العلمية، من خلال منهج تشكيل السلوك، حيث يُفترض في هذه الأساليب قدرتها على تكوين النموذج السلوكي المتمتع بالحرية الفردية والتفرُّد الشخصي. فكل اتجاه له منْحاه النظري، وله منهجه العلمي، وله أساليبه الخاصة في تعديل السلوك وتغييره، والأهم من ذلك أن كل اتجاه له تصوره الخاص عن الإنسان، وهو تصور متعارض لدى الاتجاهين، ومع ذلك فإن كلا الاتجاهين قد يعمل من أجل نفس القيم.

ولا يمكننا أن نُغفل الاختلافات، ولا يمكننا تجاهل حقيقة أن المدرسة الإنسانية هي حركة معارِضة للمدرسة السلوكية، وصَرامتِها العلمية الميكانيكية، فهذه أمور واضحة، ولكنها ليست مجال اهتمامنا في هذه الدراسة. فما نحاول توضيحه وتأكيده هو أن العلم له وظيفة اجتماعية مباشرة، ومن هذه الوظيفة ينشأ العلم متأثرًا بالحضارة السائدة، ومؤثرًا فيها. ومن هذه الوظيفة أيضًا يتبنّى العلم القيم التي يفرضها المجتمع عليه، ذلك التبَني الذي يبرر وجود العلم أصلًا،

ويسمح له لا بحرية الحركة والفعل فقط، بل أيضًا بالتمْويل، وفرصة التطبيق العلمي أيضًا بجانب أن العلم –في النهاية– هو أحَدُ مؤسسات المجتمع التي ترتبط بالنظام السائد وبالدولة، ما عدا لحظات الثورات.

توظيف إنسان أم استغلاله

من الخلفية السابقة؛ يتضح الإطار النظري السائد في علم النفس، كما تتضح مجموعة القيم التي يعمل علم النفس على نشرها وتأكيدها. ومن هنا تظهر خطورة استيراد العلم، وهي كخطورة استيراد التكنولوجيا والأدوات والسلع الاستهلاكية. فعملية الاستيراد ليست محايدة؛ كما أن هذه المنتجات ليست محايدة، لهذا فاستيراد الفكر أو المنتَج يؤدي إلى استيراد مشوَّه للقيم والمعايير، وهو استيراد مشوه؛ لأننا لا نستطيع خلق مجتمع على غرار مجتمع آخر، بحيث يحقق المجتمع المخلوق نفس النجاح الذي حققه المجتمع المبدِع. فإذا استوردنا العلم من الغرب أو الشرق؛ فلن نصل إلى التقدم الذي حققته الدولة المصدِّرة للعلم، أي لن نحَقق نفس الإيجابيات التي صاحبت ظهور العلم في مجتمعه الأصلي. فالعلم الذي نشأ في الدول المتقدمة، نشأ من خلال توظيف قدرات المجتمع، وتوظيف قيمه وآماله، وبالتالي قام العلم بالوظيفة المرجوة منه، وحقق متطلَّبات المجتمع، ولكن عندما ننقل هذا العلم، ننقل سلعة نستهلكها، دون أن ننقل الفعالية الاجتماعية التي خلقت العلم.

ويسود في علم النفس العربي النموذج الأمريكي في البحث والنظرية والمنهج، كما في التطبيق أيضًا؛ وذلك لأن علم النفس الأمريكي، يسيطر على مسار علم النفس في العالم، شرقه وغربه. ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتركز القدر الأكبر من البحوث النفسية، كما يتركز القدر الأكبر من الباحثين النفسيين، وكذلك يتركز القدر الأكبر من التمويل المالي المتعاظم. ولهذا يؤثر علم النفس الأمريكي على معظم البحوث النفسية حول العالم، سواء في العالم المتقدم الاشتراكي والرأسمالي، أو في العالم الثالث. ولعل لذلك أسبابه، ومن أهمها أن علم النفس بطبيعته الفردية، وتأكيده على قيمة الفرد في مواجهة المجتمع، كذلك بطبيعته الميكانيكية العِلمية التي تؤكد على إمكانية تشكيل السلوك، كذلك

بطبيعته الميكانيكية العِلمية التي تؤكد على إمكانية تشكيل السلوك وتنميط الفرد بالنموذج الحضاري المطلوب، بهذه الطبيعة يقدِّم علم النفس خدمة كبيرة للنظام الرأسمالي، فهو يتيح إبراز قيَم الفرد في مواجهة الجماعة، كما يتيح دفع الفرد إلى التنافس العُدواني الإنتاجي والاستهلاكي، وهي من أهم قيم الحضارة الرأسمالية الغربية.

وإذا كان علم النفس الأمريكي له هذه السيادة، فإن قيم المجتمع التنافسي الرأسمالي الأمريكي، يمكن أن يكون لها السيادة أيضًا. وهنا يبرز الدور الخطير الذي يمكن أن يقوم به العلم على المستوى الدولي، فمن خلال اتباع العلماء – خاصة في دول العالم الثالث– للنموذج العلمي النفسي الأمريكي، يمكن إعادة إنتاج القيم الأمريكية في المجتمعات النامية. وما قد يعجز عنه الإعلام والدعاية والسيطرة الاقتصادية؛ قد ينجح في تحقيقه النقل المشوه التقليدي للمناهج والمفاهيم والتطبيقات العلمية.

ولا نزعُم وجود دور كبير لعلم النفس في الوطن العربي، ولذلك فإن التأثير التغريبي لعلم النفس على الحضارة العربية ما زال في حدود ضيقة. ولكن مع تزايد اتجاه الدول العربية نحو التحديث النقلي والتقليدي عن الغرب، ومع تزايد إنفاق المال على المجالات العلمية، وهي إيجابية على أية حال، فإن تأثير العلوم المستوردَة يتزايد، ومنها علم النفس. وبذلك يساهم العلماء –عن غير قصد– في إعادة إنتاج صورة مشوَّهة للمجتمع الإنتاجي الاستهلاكي الفردي الرأسمالي، ولأنها صورة مشوهة، فغالبًا ما تكون صورة لمجتمع استهلاكي فردي متفكك، دون أن يكون تنافسيًّا إيجابيًّا، ودون أن يكون إنتاجيًّا.

وقد يبدو التصور السابق افتراضيًّا أكثرَ من اللازم، ولكنه قريب من الحقيقة، إذا ما حلَّلنا ديناميات العملية العلمية النفسية في صورتها المعاصرة، ففي إحدى الدراسات الغربية النقدية لقياس الذكاء ومفهوم نسبة الذكاء (انظر: ١٥)، يتضح أن مفهوم الذكاء وقياسه يهدف إلى التصنيف التعليمي والتربوي، مما يساهم في عملية التعليم والتشكيل التربوي، ومن ذلك التصنيف تنتقل العملية

المَعهَد العَالَمِيّ لِلفِكر الإِسْلامي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي مؤسسة فكرية إسلامية ثقافية مستقلة أنشئت وسجلت في الولايات المتحدة الأمريكية في مطلع القرن الخامس عشر الهجري (١٤٠١هـ - ١٩٨١م) لتعمل على:

- توفير الرؤية الإسلامية الشاملة، في تأصيل قضايا الإسلام الكلية وتوضيحها، وربط الجزئيات والفروع بالكليات والمقاصد والغايات الإسلامية العامة.
- استعادة الهوية الفكرية والثقافية والحضارية للأمة الإسلامية، من خلال جهود إسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومعالجة قضايا الفكر الإسلامي.
- إصلاح مناهج الفكر الإسلامي المعاصر، لتمكين الأمة من استئناف حياتها الإسلامية ودورها في توجيه مسيرة الحضارة الإنسانيّة وترشيدها وربطها بقيم الإسلام وغاياته.

ويستعين المعهد لتحقيق أهدافه بوسائل عديدة منها:

- عقد المؤتمرات والندوات العلميّة والفكريّة المتخصصة.
- دعم جهود العلماء والباحثين في الجامعات ومراكز البحث العلمي ونشر الإنتاج العلمي المتميز.
- توجيه الدراسات العلميّة والأكاديمية لخدمة قضايا الفكر والمعرفة.

وللمعهد عدد من المكاتب والفروع في كثير من العواصم العربية والإسلامية وغيرها يمارس من خلالها أنشطته المختلفة، كما أن له اتفاقات للتعاون العلمي المشترك مع عدد من الجامعات العربية الإسلامية والغربيّة وغيرها في مختلف أنحاء العالم.

The International Institute of Islamic Thought
555 Grove Street (P.O. Box 669)
Herndon, VA 22070-4705 U.S.A
Tel: (703) 471-1133
Fax: (703) 471-3922
Telex: 901153 IIIT WASH

هذا الكتاب

* طرحت فكرة التحيز في المصطلح والمنهج والعلم من جانب الكثير من الباحثين والعلماء حيث برز إدراك متزايد أن العلوم ليست محايدة تماماً بل تعبر عن مجموعة من الأسئلة الكلية، والقيم التي تحدد مجال الرؤية ومسار البحث، وتقرر مسبقاً كثيراً من النتائج.
* وإذا كانت هذه الفكرة قد نوقشت من قبل في سياق الحديث عن الهوية والخصوصية فإن أحداً لم يحاول بشكل منهجي وشامل دراسة قضية التحيز في العلوم وتأسيس علوم جديدة تتعامل مع الإشكاليات الخاصة بالحضارة الإسلامية المعاصرة.
* ويعد هذا الكتاب محاولة جادة ومنظمة في هذا الصدد تسعى لاسترجاع البعد الاجتهادي والإبداعي للمعرفة، وهو ليس مجرد كتاب يضم بين دفتيه أبحاثاً علمية بل هو أقرب للمشروع الضخم حيث تبلورت كثير من الدراسات والأبحاث به عبر سنوات طويلة من اهتمام أصحابها بتلك الإشكالية، كما تداعت الأفكار والدراسات بعد إثارة القضية في ندوة عقدت تحت هذا العنوان بالقاهرة سنة ١٩٩٢م، فتوالت المساهمات حتى زادت عن عدد الدراسات الأصلية فاستغرق بذلك تحريره وإعداده ثلاث سنوات كاملة من الجهد المتواصل، وما زال باب الاجتهاد مفتوحاً للمساهمة في طبعاته القادمة.
* وينفرد هذا الكتاب بأن الدراسات والبحوث التي يضمها تتباين وتتفرع في مجالاتها وتجمع بين العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والأدب والهندسة والطب ، متجاوزة التقسيم التقليدي الضيق السائد في كتابات كثيرة، كما أنه يضم إسهامات مجموعة متميزة من الأساتذة جنباً إلى جنب مع باحثين شبان في عمل يعكس الرؤية المشتركة لعدد ضخم من عقول هذه الأمة في سعيها نحو مستقبل أكثر إشراقاً وحرية وكرامة.