الفصل الرابع

الثنائيات الأخلاقية في فلسفة التربية المعاصرة

- الثنائيات في ميدان القيم وأبعادها التربوية .
- الأخلاق بين ثنائية الفرد والفعل وأبعادها التربوية.
- الأخلاق بين ثنائية الشكل والمحتوى وأبعادها التربوية.

الفصل الرابع

الثنائيات الأخلاقية في فلسفة التربية المعاصرة

يستهدف هذا الفصل مناقشة الثنائيات الأخلاقية في فلسفة التربية المعاصرة وتحليلها وتعرف آراء الفلاسفة والمفكرين التربويين تجاه هذه الثنائيات. هذا فضلاً عن أن الهدف الأساسي هو تقديم تصور مقترح لتجاوز الثنائيات موضوع هذا الفصـــــل .

يخاطب أحد المفكرين المعاصرين شباب القرن العشرين ورجال الغد قائلاً : " لقد نشأتم وترعرعتم في عالم تحول وانعطاف في المسيرة ، وهو قادر على سحقنا ، أو على جعلنا نخطو خطوة جديدة إلى الأمام أشبه بالتقدم الذي أحدثه على وجه البسيطة ظهور " الإنسان العارف". ذلك أن القدرات التقنية لا تخضع لغايات أخلاقية ، والناس كافة من كان منهم ذا تفكير مادي أو روحي يتفقون على الإشارة إلى الخطر " (١).

وقد كتب " هنري برجسون " يقول : " إن الإنسانية تئن وهي نصف مسحوقة بوزر ضروب التقدم التي حققتها ، وهي لا تكاد تعلم أن مستقبلها رهن إرادتها . وقد تنتج عن غياب القوى الأخلاقية التي ينبغي عليها أن توجه استخدام الاكتشافات العلمية التقنية وإخضاعها لغايات جماعة إنسانية حقيقية نتائج نعجز عن تخيلها " (٢). ومن هنا فإن المعرفة الأخلاقية والبحث الأخلاقي بل دراسة الأخلاق وما يندرج تحتها من أبحاث تصبح ضرورة ملحة توجبها مقتضيات التطور الإنساني الراهن، فضلاً عن نفعها الذي نحتاج إليه دومًا .

وقبل الدخول في ماهية هذا الفصل وما سنناقشه من ثنائيات تتصل بالجانب الأخلاقي ، تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الأخلاق في الفكر الفلسفي أكثر شمولاً واتساعًا منه في الدراسات الأخرى. فبينما تقوم فكرة الأخلاق في النظرة العادية على اتباع قانون سلوكي محدد ومعين، فإن مفهوم الأخلاق من الناحية الفلسفية يمتد ليشمل ميادين الخبرة

---

(١) عادل العوا : " **بحوث أخلاقية** " ، مطبعة ابن حيان ، دمشق، ١٩٨٨، ص ٤٧ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ٤٧ .

الإنسانية كلها [١] وهذا ما جعل " فيليب فينكس " يثير السؤال التالي :

إذا كانت الأخلاق بهذا المعنى الواسع لا تتحدد في صلاتها بأنماط معينة من السلوك في ميادين محددة من الخبرة ، فما الميزة المحددة للصيغة الأخلاقية ؟

يشير بعض الفلاسفة إلى أن الميزة الأساسية للصيغة الأخلاقية هي أن الأخلاق جزء من فلسفة القيم ، غرضها تحديد قيمة مختلف أنواع السلوك الإنساني والسعي لإيضاح المعايير التي تمكن من تحديد تلك القيم [٢]. وبما أن الأخلاق جزء من فلسفة القيم فهي تؤثر في تحديد ملامح شخصية الفرد الإنسانية ، وتحديد اتجاهاته إزاء مشكلات الحياة والعالم الذي يعيش فيه، كما أنها تعد توجيهًا لحياة الفرد نحو الأفضل وتطلعه إلى التغيير الثقافي الهادف والعميق [٣].

ومن هنا فإن ثمة تساؤلات يطرحها هذا الفصل تشكل في اتساقها وتكاملها وترابطها موقف فلسفة التربية المعاصرة من الثنائيات الأخلاقية . من هذه الأسئلة :

إذا كانت الأخلاق تتصل بالقيم ، فما موقف فلسفة التربية المعاصرة من ثنائية القيم الذاتية والقيم الموضوعية ؟ وهل نربي الأجيال على القيم المطلقة ؟ أم نوجههم إلى التشبع بالقيم الذاتية ؟ هل الأخلاق في الفعل أم في الفرد ؟ وهل الأخلاق شكل أم محتوى ؟

للإجابة على هذه الأسئلة لا بد من مناقشة وتحليل الثنائيات التالية :

١- **الثنائيات في ميدان القيم وأبعادها التربوية.**

أ- القيم الذاتية و القيم الموضوعية .

ب- قيم الذرائع أو الوسائل ، و القيم الأصلية أو الضمنية .

٢- **الأخلاق بين ثنائية الفرد والفعل وأبعادها التربوية.**

٣- **الأخلاق بين ثنائية الشكل والمحتوى وأبعادها التربوية.**

---

(١) راجع بالتفصيل :

- اندريه لالاند : "**موسوعة لالاند الفلسفية** "، المجلد الثاني، مرجع سابق، ص ص ٨٣٧ -٨٤٠.
- جميل صليبا : " **المعجم الفلسفي** " ، الجزء الأول ، مرجع سابق ، ص ص ٤٩ -٥٢ .

(2) J. Wrigley : "**Values and Evaluation in Education** " , London, Harper and Row, 1980, P. 43.

(3) P. H. Hirst : " **Moral Education in A Secular Society**" , London . University of London press, 1974, P. 103.

أولاً : الثنائيات في ميدان القيم وأبعادها التربوية :

يشير بعض الدارسين إلى أن القيم هي نتاج خبرات اجتماعية ، تتكون نتيجة عمليات انتقاء جماعية يتفق أفراد المجتمع عليها لتنظيم العلاقات بينهم ، وتكون لها من القوة والتأثير في الجماعة بحيث يصبح لها صفة الإلزام والضرورة والعمومية [١]. غير أن السؤال الذي يطرح نفسه من البداية هو :

هل القيم نسبية ذاتية ؟ بمعنى هل الإنسان هو الذي يخلق هذه القيم ويخلعها على الأشياء والمواقف ؟ وهل يعني ذلك أيضًا أن قيمتها تقدر بمقدار ما تشبع حاجات الفرد ؟ أم أنها موضوعية مطلقة موجودة في الأشياء والمواقف الخارجية ومستقلة عن وجود الإنسان؟

في الواقع هناك عدة اتجاهات فلسفية تناقش هذه الأسئلة يمكن إجمالها في اتجاهين رئيسيين [٢] :

الاتجاه الأول :

تعبر عنه الفلسفات المثالية والعقلية ، حيث يرى " افلاطون " أن القيم موضوعية ومطلقة، لذا يؤكد وجود عالمين متباينين ، عالم المثل وعالم الواقع، وأن القيم المنبثقة من عالم المثل هي القيم السائدة .

وقد بين " افلاطون " ذلك في كثير من محاوراته ، مثل محاورة " **تارميوس** " حيث حلل فيها قيمة " العفة " وقيمة " الاعتدال ". وفي محاورة " **ليسيس** " قام بتحليل قيمة الشجاعة. وفي محاورة " **بارميندس** " يقول : إذا ما سلمنا بوجود عالم المثل استطعنا بسهولة أن نقرر أن الكائن الحي واحد لإسهامه في مثال الوحدة، وكثير لإسهامه في مثال الكثرة، فكل ما هو موجود في عالم المثل هو الصدق والكمال ، وكل ما هو موجود في خبرة الإنسان هو النقيض .

---

(1) J. Wrigley : "Values and Evaluation in Education " Op. Cit. P. 30 .

(٢) راجع بالتفصيل :

- يوسف كرم : " **تاريخ الفلسفة اليونانية** " ، مرجع سابق ، ص ص ٧٢ - ٧٨.
- **المرجع السابق** : ص ص ١٨٣ - ٢٠٠.
- عبد الرحمن بدوي : " **افلاطون** " ، دار القلم ، بيروت، ١٩٧٩، ص ص ١٥٠- ١٥٢.
- م. روزنتال. ب. يودين : " **الموسوعة الفلسفية** " ، مرجع سابق ، ص ص ٤٠ -٤١ .
- جميل صليبا : " **المعجم الفلسفي** " ، الجزء الثاني ، مرجع سابق ، ص ص ٣٣٥- ٣٣٦.
- عادل العوا : " **العمدة في فلسفة القيم** " ، مرجع سابق ، ص ص ٦٤٨- ٦٥٢.

الاتجاه الثاني :

تعبر عنه الفلسفات الطبيعية ، ويرى أنصار هذا الاتجاه أنّ القيم جزء لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الإنسانية ، فالأشياء لا ترتبط بقيم سامية لسر كامن فيها، وإنما قيم الأشياء هي نتاج اتصالنا بها وتفاعلنا معها وسعينا إليها وتكوين رغباتنا واتجاهاتنا نحوها . فالقيم هي نسيج الخبرة الإنسانية وجزء لا يتجزأ من كيانها . فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو شريرة ، صحيحة أو خاطئة ، قبيحة أو جميلة. وإنما هي الأحكام التي نصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء ذاتها (١).

ومن هذا المنطلق يرد أصحاب هذا الاتجاه القيم إلى الواقع الاجتماعي في إطاره الثقافي، ومن ثم فإن هذا الاتجاه يقوم على أسس علمية وليس على أسس معيارية ، بعبارة أخرى ، إن هذا الاتجاه يرد القيم إلى المجتمع وإلى التجربة . ومن ثم فهي نسبية تتغير بتغير الظروف والأحوال . فليس هناك خير مطلق ولا شر مطلق ، بل يوجد عدة مواقف كل موقف يتسم بخيرية أو شرية لا تتشابه مع الموقف الآخر (٢).

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الخبرة والممارسة أساس تكوين القيم ، وأن دعوى أصحاب الاتجاهات الميتافيزيقية في مطلقية القيم دعوى تعسفية، إذ إن أخص خصائص الحياة الاجتماعية أنها متجددة متغيرة (٣).

بمثل تلك الأرضية الفلسفية ، انطلق فلاسفة التربية المعاصرة في مناقشة الثنائيات التي تتصل بنظرية القيم وتحليلها ، ولعل من المفيد قبل الدخول في ماهية ما يترتب على موضوع الثنائيات في ميدان القيم من الناحية التربوية ، الإشارة إلى أن المشكلات الأساسية التي تؤرق القائمين على وضع الخطط والسياسات التربوية هي المشكلات التي تنطوي على مسائل القيمة . لأن كل القرارات التي يتخذها المفكر التربوي تكاد تكون منطوية على مسائل القيمة ، سواء أكان ذلك بصورة مباشرة أم غير مباشرة . ومن هنا فإن التربية معنية بشكل مباشر بموضوع القيم الذي يتصل بكثير من النقاط مثل الأهداف والطرائق مثلاً، فضلاً عن أن بيان الإنسان

---

(1) N. Rescher : " **Introduction to Value Theory**" , Op. Cit. , P. 22 .

(2) A. F. Peter : "**Values and Society An Introduction to Ethics and Social Philosophy**" , New Jersey, Prentic Hall, 1978, P. 51 .

(٣) جون ديوي : " **الخبرة والتربية** " ، مرجع سابق ، ص ٥٨.

لأهدافه التربوية هو في الوقت ذاته بيان لقيمه التربوية [١].

إن الثنائيات الموجودة في ميدان القيم التربوية غالبًا ما تسبب إرباكًا لواضع السياسة التعليمية ، فالقائم على شؤون التربية لا بد وأن يكون في حالة اختيار دائم بين هذا النظام التربوي وذاك أو بين هذه الطريقة التربوية أو تلك ، وعليه أن يعتمد منذ البدء مجموعة متناسقة من النظم ، أي فلسفة تربوية يقرر في ضوئها تفصيلات الطريقة والتطبيق. وهنا يكون عليه أن يختار بين أكثر من وجهة نظر تقع فيما بين نظم التربية التقدمية من طرف وأشكال التربية التقليدية من طرف آخر [٢]. على أن يبقى السؤال المتصل بالقيم التربوية حاضرًا في ذهنه وهو : **هل القيم ذاتية أم موضوعية ؟**

أ- القيم التربوية بين الذاتية والموضوعية :

يذهب كثير من فلاسفة التربية المعاصرة إلى أن هناك اتفاقًا في كل مجتمع حول كثير من القيم المهمة ، غير أن هناك أيضًا اتفاقًا ضيقًا فيما يخص الاستفسارات الرئيسة والأساسية حول ماهية القيم بشكل عام والقيم التربوية بشكل خاص [٣].

ومن هذا المنطلق يتساءل " بروبيكر " **هل توجد القيم التربوية مستقلة عمن يقوّم ؟ أم تكون أصولها موجودة فيه ؟** أي في الشخص الذي يقوم بعملية التقويم .

إن هذا السؤال هو أحد الأسئلة التي تفجر مشكلة الثنائية في ميدان القيم التربوية ، وهو من الأسئلة الهامة التي تحتاج إلى إجابة إذا أردنا أن نسهم في تكوين نظرية واعية عن القيم . وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من تعدد الفلسفات التربوية واختلافها فيما يتصل بتقديم إجابة عن السؤال المثار ، فقد برز اتجاهان أساسيان هما :

الاتجاه الأول :

يذهب أنصاره إلى القول : إن **القيم التربوية داخلية وذاتية** ، وكل ما تستطيع الكتب المدرسية والمناهج والمختبرات والألعاب الرياضية ادعاءه من قيمة لها هو أنها تلبي رغبات التلميذ أو تشبع حاجاته، وبما أنه لا يوجد لهذه الوسائل قيمة داخلية أصيلة خاصة بها ، فإنها

---

(١) جون س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** " ، مرجع سابق ، ص ١٧٧ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ١٧٨ .

(3) Jean. B. Quandt:"**The Role of Democratic Values in Educational Philosophy**", J. Harvard Educational Review, Vol. XXVIII , No. 2, Spring, 1985 . P. 150 .

لذلك ليست سوى أشياء تُقوّم، أي أنها قابلة لأن تمنح قيمة ما . وعليه فإن المعلم أو التلميذ إذا خّص أيًا منها بقيمة ما ، فإنه في الحقيقة إنما يضفي عليها شيئًا من مشاعره . ولهذا السبب لا يكون المحيط من الناحية التربوية – كما يرى أنصار هذا الاتجاه – ذا قيمة بحد ذاته ، ولا يكون عديم القيمة إلاّ إذا كان الإنسان في صلة معه . وعندما تواجه الإنسان مشكلة فإن الغريزة والعاطفة والعقل تجتمع كلها فورًا لتعبر عما يفضله الإنسان . وهكذا تتحقق القيمة في تلك الجهود التي يبذلها الشخص لإعادة التوازن [١].

ومن الفلسفات التي تأخذ بهذا الاتجاه (الفلسفة الوجودية) التي تؤكد على أن التربية يجب أن تركز على تنمية القيم الذاتية ، ويجب أن تعامل الفرد تعاملاً خاصًا حسب نظامه القيمي [٢] ، وعليه فإن الوجودي يعطي مكانة متميزة للقيم الذاتية في المنهج [٣] ، فالمادة الدراسية المهمة في النظرة الوجودية هي التي يحقق من خلالها الفرد قيمه الذاتية ، فالوجودي يرى التاريخ – مثلاً – في إطار صراع الإنسان لتحقيق قيمه الذاتية وأهمها قيمة الحرية [٤] ، ولأن الوعي بوصفه قيمة ذاتية هو الوجود الحقيقي للطبيعة الإنسانية فلابد أن تعمل التربية على تنمية هذا الوعي بحيث تصبح غايتها خلق الفرد الواعي ، وحتى يتحقق ذلك لا بد من اهتمام التربية بتحرير عقل الإنسان من الفوضى التي تحول دون رؤيته لمواقفه وإمكانياته . ومن هنا فإن التأكيد الشديد على القيم التي تتصل بذاتية الفرد – الحرية مثلاً – أصبحت الهدف الغائي لفلسفات التربية التي تأخذ بهذا الاتجاه ، لذا فإن الفلسفة الوجودية تعيب على الفلسفات التجريبية لأنها ركزت على القيم الموضوعية ذات الطابع الاجتماعي ، مما أدى إلى وجود نظام تربوي يحث التلميذ على أن يكيف نفسه مع المجتمع الذي يعيش فيه بدلاً من أن يُعنى بتحقيق قيمه الذاتية بعيدًا عن المؤثرات والضغوط الاجتماعية التي تفقده ذاته [٥] .

وبما أن مفهوم القيم يكمن في الذات الإنسانية فإن أنصار هذا الاتجاه يشيرون إلى أن

---

(١) جون س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** " ، مرجع سابق ، ص ١٧٩.

(2) Howuard , Ozmon and Samuel Craver : **Philosophical Foundations of Education** , Op. Cit. P. 249.

(3) George. F. Kneller: **Existentialism and Education** , New York, John Willey , P. 124.

(٤) ج. ف. نيللر : " **مقدمة إلى فلسفة التربية** ، مرجع سابق ، ص ٨٩ .

(5) L. H. Richard. **Freedom and Education the Philosophy of Summer hill , J. Educational Theory**. Vol. 26, No. 2, Spring 1976, P.203 .

ذلك يستلزم من الناشئة الاستعانة بالمعرفة المتصلة بالحقائق الخارجية لكي يتوصلوا إلى تفاهم أكثر اكتمالاً مع طبائعهم الخاصة ، وضمن هذا الإطار يقررون أن القيم التي لا تنبثق عن حرية وارادة تكون عديمة الجدوى ، ومن ثم يجب على المؤسسات التربوية والثقافية أن تنمي في الناشئة القيم دون فرضها من سلطات عليا ، فمهمة هذه المؤسسات مساعدة النشئ على الكشف عن قيمهم الذاتية وتشجيعهم على تحقيق هذه القيم لأن المعرفة الإنسانية – كما يرون – ليست فكرًا خالصًا أو عقلا محضًا ، وإنما هي مجموعة من المشاعر والاحاسيس والانفعالات المنبثقة من معاناة شخصية (١).

وخلاصة القول : إن الفلسفات التي تنادي بتكريس القيم الذاتية تعتمد اعتمادًا قويا على خبرات المتعلم الخاصة في مواجهة المواقف التي تصادفه هو ، وتحاول أن تبني منهجها التربوي عليها ، ولذلك ينبغي – من وجهة نظرها – أن يتصرف الإنسان بمفرده من أجل التصدي للازمات وكل ما يتلقاه من الخارج ؛ بعبارة أخرى يجب أن يترك الإنسان دون تدخل من غيره في تحديد قيمه بأية وسيلة من الوسائل ودون رعاية لقيم خاصة ، حيث أن القيم في نظر هذه الفلسفات لا بد وأن تكون وليدة التصرف الشخصي ، فالفرد هو الذي يجب أن يكشف الغطاء عنها ، وعليه فمن الطبيعي إذًا ألاّ توجد قيم قبل استحداث التصرفات (٢).

الاتجاه الثاني :

يميل أنصاره إلى اعتبار **القيم التربوية خارجية وموضوعية** وهم ينكرون أن تكون القيم مجرد خبرة شخصية داخلية . إن للقيم – كما يرون – وجودًا واقعيًا يعادل الوجود الواقعي لأي من القوانين التي تسمى قوانين الطبيعة . وقد جاء في بيان لهم يشرح هذا الاعتقاد أن لكل شيء صورة أو هدفًا . فالصانع الماهر ، مثلاً ، يأخذ الخشب والفولاذ ويصنع منهما المقاعد والمساند الدراسية . وهذا يعني أنه يجعل للمواد الأولية صيغة أو صورة ، وهذه الصيغة أو الصورة تجعل للشيء المصنوع هدفًا أو قيمة . فالقيمة – كما يرى أنصار هذا الاتجاه – موجودة داخل الشيء وهي موضوعيًا جزء منه (٣).

---

(١) لطفي بركات أحمد : القيم والتربية ، مرجع سابق ، ص ص ٩٣ - ٩٤ .

(2) A. F. Peter : Values and Society An Introduction to Ethics and Social Philosophy, Op. Cit, P. 33.

(٣) جون س. بروبيكر : الفلسفات الحديثة للتربية ، مرجع سابق ، ص ١٨٠ .

وتجدر الإشارة إلى أن أتباع هذه النظرية لا ينكرون أن تكون الرغبة الشخصية عنصرًا هامًا في القيم التربوية ، ولكنهم يدعّون أن القيمة مستقلة عن الرغبة ، إنها توجد قبل الرغبة وهي تستثيرها (١).

ويدافع أنصار هذا الاتجاه عن الفكرة التي تقول : إن القيم إذا لم تكن موجودة في العالم ككل فإن من الصعب القول إنها موجودة أصلاً في جزء منه هو الإنسان (٢). ولهذا السبب يؤكدون ضرورة أن تكون القيم التربوية شيئًا أعظم من مجرد صورة أو شكل من أشكال أو صور العمل الهادف المفضل الراجع إلى قيمة ما يقرها أو يعبر عنها الأشخاص الذين يشتركون في العملية التربوية (٣).

يتبين مما سبق أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية فيما يتصل بموضوع القيم التربوية ، وما إذا كانت ذاتية أم موضوعية ، وخوفًا من أن يظهر هذا الخلاف في الرأي حول موضوعية القيم أو ذاتيتها نوعًا من الجدل ، ترى الدراسة إبراز هذه الثنائية من خلال النظر إليها في الواقع العملي للمدرسة .

لنأخذ اللغة الفرنسية مثالاً لإيضاح أهمية التمييز الحاصل بين الرأيين ، ولتكن المشكلة ما إذا كان درس الفرنسية أو أي موضوع آخر يجب أن يوضع في المنهاج ضد رغبات التلاميذ الذين يدرسونه أو لا . في هذه الحالة فإن واضع المنهاج أمام خيارين : **فإذا اتبع واضع المنهاج النظرية الذاتية في القيم** فسوف يكون من الصعب عليه أن يصّر على الاستمرار في وضع الفرنسية في المنهاج على الرغم من عدم اهتمام التلاميذ بها وعدم إدراك الآباء للحاجة إليها . **أما إذا سار واضع المنهاج على عكس ذلك واتبع النظرية الموضوعية في القيم** ، وذهب إلى أن اللغة الفرنسية لها قيمة بصرف النظر عما إذا كان التلاميذ أو الآباء يدركون تلك القيم، فإنه يشعر عندئذ بوجود ما يبرر وضعه للفرنسية في المنهاج على الرغم من عزوف التلاميذ أو أولياء الأمور عنها (٤).

ويعقب " بروبيكر " بالقول : إن كلتا النظريتين في القيم التربوية لا تخلو من الصعوبات مهما بدا أنها مقبولة . فالإصرار ، كما يقول " بروبيكر " على أن التلاميذ يجب أن

---

(١) **المرجع السابق** : ص ١٨٠ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ١٨٠ .

(3) Jean. B. Quandt : "**The Role of Democratic Values in Educational Philosophy**", Op. Cit. P. 148 .

(٤) جون س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** " ، مرجع سابق ، ص ١٨٢ .

يتعلموا الفرنسية استنادًا إلى النظرية القائلة بأنه خير لهم حتى وإن كانوا هم أنفسهم لا يدركون قيمة ذلك الموضوع ، هو إصرار يعارض **مبدأ التشويق في التربية** . أما الأخذ بالنظرية الثانية والإصرار على أن تُدرس الناشئة ما يحبون فقط وفي الوقت الذي تريد ، فيبدو أنه يجعل كل القيم نسبية ، وعندئذ فإن الأسئلة التالية تفرض نفسها :

إذا سلمنا بضرورة أن تصبح كل القيم نسبية وتابعة للذوق الفردي ، فما هو عندئذ مصير الاستقرار الاجتماعي ؟ وماذا يصيب التربية الأخلاقية إذا لم يكن هناك طريق ثابت في تعليم ما هو خير وما هو شر ؟ (١).

قبل تقديم إجابة عن هذه التساؤلات تجدر الإشارة إلى أن بعض فلاسفة التربية المعاصرة يرون أن الحديث عن الشر يتطلب معيارًا للقيمة يقاس الشر بصلته به . فعندما يقول الفرد : إن الموت شر، فإنه يفترض أن الحياة خيرة ، وإذا عُدت الحياة عبثًا ، فقد لا يعدّ الموت شرًا ، ولكنه خلاص من المعاناة . والجهل شر على فرض أن المعرفة قيمة ، ومن الممكن أن يكون لدى الفرد نظام للقيم تُعدّ المعرفة فيه تهديدًا أو شرًا ، وفي هذه الحالة يكون الجهل نعمة لا شرًا (٢) . ومن هذا المنطلق يرى أنصار النزعة الإنسانية " أن المستقبل يمثل إمكانات الشر كما يمثل إمكانات الخير ، وإنه كما يزيل الشر فإنه يزيل الخير كذلك " (٣).

بمثل هذا المنطق ينطلق أنصار **النظرية النسبية في القيم** فيرون أنه ليس هناك أية قاعدة عامة بشأن الخير أو الشر، وليس هناك معيار مطلق خاص بالقيم ، بل الأمر فيها عكس ذلك ، إذ يبدو من هذه النظرة أنها تؤكد النظرة التي تقول : " **لا وجود لشيء هو خير أو شر ، بل التفكير هو الذي يجعله كذلك** " . ومن هنا يرى بعض فلاسفة التربية المعاصرة عدم وجود إشكال في ظل غياب معيار للشر أو الخير ، بل إنهم يرحبون بالتعليم في جو تكون فيه القيم موضع فحص مستمر تبعًا لكل مدرسة ولكل واحد من التلاميذ المنتمين إليها . وواقع الأمر بالنسبة لهؤلاء الفلاسفة هو أن القيم التي تكون مرنة وقابلة للتغيير هي وحدها التي يكون عندها من الحيوية ما يمكنها من المحافظة على البقاء في عالم يتبدل باستمرار (٤).

---

(١) **المرجع السابق** : ص ص ١٨٢ -١٨٣ .

(٢) فيليب هـ. فينكس : " **فلسفة التربية** " ، مرجع سابق ، ص ٨٥١.

(٣) رالف بارتن بيري : " **إنسانية الإنسان** " ، ترجمة سلمى الخضراء الجيوشي ، منشورات مكتبة المعارف، بيروت ، ١٩٦١ ، ص ٢٢٣ .

(٤) جون س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** " ، مرجع سابق ، ص ١٨٣ .

ويشير " بروبيكر " إلى أن لدى القائل بالنظرية الذاتية طريقته الخاصة في معالجة القيم الاجتماعية من أجل أن لا يربي الناشئة على إغفالها . ويعتقد بأن الطالب سوف يتعلم ويجب أن يتعلم أنه يعيش مع راشدين يعنيهم أمر إثبات قيمهم والمحافظة عليها ، كما يعنيه هو أمر قيمه. فإن كان يتوقع من الراشدين أن يتيحوا له الفرصة ليحقق قيمه ، فيجب عليه هو كذلك أن يسلك طريقًا يتمكنون هم معه من تحقيق قيمهم . إن سير الناشئ هنا – كما يقول " بروبيكر " – وفق القيم الاجتماعية للراشدين ومن غير أن يكون هو شخصيًا قد قبلها أو نادى بها ، موقف يحتمل فيه أن يختلف بعض الشيء عن الموقف الذي تعد فيه القيم موضوعية. فإن قلنا : إن القيم موضوعية فإن موضوعيتها عندئذ تكون من نوع خاص ، فنحن هنا في موقف لا تكون معه القيم موضوعية بالمعنى الميتافيزيقي الدال على كونها مستقلة عن الناس الذين يقوّمون ، بل تكون موضوعية بالمعنى الاجتماعي الدال على أنها قيم لدى الناس الآخرين [1].

ب–قيم الذرائع أو الوسائل والقيم الأصلية أو الضمنية :

يوجد انقسام آخر تعرضت له القيم كان وليد الاعتقاد بوجود قيم ثابتة لا يمكن تغييرها أو تفسيرها في ضوء الظروف المتغيرة ، وهو الانقسام في القيم إلى قيم الذرائع أو الوسائل من جهة والقيم الأصلية أو الضمنية من جهة أخرى . وقد دافع عن طرفي هذه الثنائية اتجاهان أساسيان في التربية:

الاتجاه الأول :

يؤمن أصحابه بالقيم الذرائعية التي يحكم عليها أنها حسنة لأنها صالحة من أجل شيء ما ، وأن قيمتها تابعة للنتائج التي تنجم عن استعمالها من أجل الحصول على قيم أخرى . فإذا وضعنا على سبيل المثال مخططًا دراسيًا يسير عليه التلميذ فما الموضوعات أو القيم التي يجب أن يتضمنها ؟ إن الأمر – كما يرى أنصار هذا الاتجاه – يعتمد في جزئه الأكبر على نوع المهنة التي يكون التلميذ قد وضعها نصب عينه . فإذا كان قراره هو أن يصبح مهندسًا فيجب أن تكون الدراسات التي هي من نوع الرياضيات والعلوم أول ما يخطر على بال مرشده. وهكذا تصبح قيمة هذه الدراسات عندئذ قيمة الذرائع أو الوسائل كما هو واضح ، لأنها الأدوات أو الوسائل اللازمة لمهنة التلميذ في المستقبل. أي أنها صالحة من أجل مهنة من هذا النوع ،

---

(١) المرجع السابق : ص ١٨٤ .

ولكنها قد لا تكون صالحة أبدًا من أجل مهنة أخرى مثل المحاماة أو التمثيل [١].

ومن هنا فإن أنصار هذا الاتجاه (البراجماتيون) عمومًا يشيرون إلى أنه لا يكون في وسعنا أن نقبل قضايا صورية عن الهدف الأخلاقي في التربية وأن كل ما تمدنا به هذه القضايا إنما هو مقولات لا معنى لها ، وبالتالي لا بد من انزال القيم الأخلاقية إلى الأرض وتفسيرها بواقع أعمال التلميذ في المدرسة [٢] ، وفي محاولة الفيلسوف البراجماتي " جون ديوي" التأكيد على ضرورة أن تكون القيم نافعة يقول : يجب أن تعد الدراسة وسيلة تنشئة يحقق بها الطفل الجانب الاجتماعي من العمل ، فإذا ما تقرر ذلك فإنها تقدم لنا معيارًا لاختيار المادة والحكم على القيمة ، فإذا كان لدينا ثلاث قيم مستقلة محدودة : احداها تختص **بالمعلومات** ، والأخرى **بالنظام** ، والثالثة **بالثقافة** ، فإن هذه القيم لا بد أن ترجع إلى ثلاثة وجوه من التفسير الاجتماعي ، فتكون المعلومات حقيقية أو تربوية فقط بقدر ما تنتجه من خيالات وتصورات محددة للمادة القائمة في الحياة الاجتماعية ، ويعد النظام حقيقيا وتربويا بقدر ما يمثل من رد فعل للتعلم على قوى الفرد الخاصة حتى يمكنه اخضاعها لعملية الضبط التي تقوم بها الأهداف الاجتماعية ، أما الثقافة فإذا كان لا بد وأن تكون حقيقية وتربوية وليست بريقًا ظاهريًا فإنها يجب أن تمثل الاتحاد الحيوي بين كل من التعليم والنظام ؛ بعبارة أخرى يجب أن ترسم تنشئة الفرد الاجتماعية في نظرته الشاملة للحياة وفي طريقة تعامله معها [٣].

وتأسيسًا على ما سبق فإن القيم الثلاث إذا لم تؤد هذه الوظائف تنتفي عنها صفة القيم ، فالقيم لا بد وأن تكون نافعة حتى تكون صالحة للفرد والمجتمع ، لأن القيمة الصالحة هي التي تساعد الفرد على تكوين علاقة فعالة مع العالم ومع زملائه ، ذلك لأن القيم أشكال من الحق والحق هو كل ما يثبت أنه صالح لما نعتقد فيه ، وأنه صالح لسبب نقبله ، فالقيم يجب أن تكون في حالة من التغير المستمر مما يستلزم من المدرس في مجتمع متغير أن لا يعلم القيم وإنما

---

(١) أنظر :

- **المرجع السابق** : ص ص ١٨٧- ١٨٨ .
- ريمون رويّه : "**فلسفة القيم**"، ترجمة عادل العوا، مطبعة جامعة دمشق، ١٩٦٥، ص ص ١٣- ١٥.

(2) Rokeach Milton : **The Natur of Human Values** , New York, The Free Press , 1973, P. 75 .

(٣) جون ديوي : **المبادئ الأخلاقية في التربية** ، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال ، الدار المصرية للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ص ٣٩ -٤٠ .

عليه أن يساعد الطفل على اكتشاف القيم بنفسه [١].

الاتجاه الثاني :

يؤمن أصحابه أن القيم الأصلية أو الضمنية هي القيم التي يُحكم بصلاحها لا من أجل شيء آخر بل من أجل ذاتها ، فقيمتها ليست متوقفة على قيمة موجودة خارجها أو وراءها ، بل هي ضمنية وموجودة داخلها ، والقيمة الأصلية أو الضمنية لأي شيء كان يمكن تحديدها بسهولة بالبحث عن وظيفته الخاصة أو عما يتميز به [٢]. فمثلاً في ظل الحياة الديمقراطية لا بد وأن تتوفر الفرص المتكافئة للجميع ، لأن من مميزات الديمقراطية كقيمة أنها تكرس مفهوم الحرية بمختلف ابعاده وبالتالي فإن مهمة المجتمع تكمن في تقديم المساعدة من أجل سيادة الحرية في جميع المدارس على أن تعطى أهمية بالغة لمنهج الدراسة التحررية في هذه المدارس حتى يتثنى ترسيخ مفهومات الديمقراطية والعدل والسلام بوصفها قيماً إنسانية خيرة في ذاتها [٣] . وداخل هذا الإطار تصبح التربية التحررية وفق هذا المنهج ثقافة عقلية تدرب فيها عقلية التلميذ لا بقصد صياغتها في ضوء هدف محدد أو من أجل حرفة محددة أو من أجل دراسة بل من اجلها هي بوصفها قيمة في ذاتها [٤] ، ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو :

هل يمكن أن يكون لشيء ما قيمة ذرائعية وقيمة أصلية في الوقت ذاته ؟

إن القائلين بالقيم الذرائعية الذين يعدون القيم كلها ذاتية ونسبية ، يشعرون بأنهم يناقضون أنفسهم عندما يقبلون فكرة أن القيم من الممكن أن تكون أصلية وموضوعية . أما القائلون: إن القيم أصلية فإنهم على أتم الاستعداد لأن يقبلوا بأن يكون لشيء ما ، مثل المقعد الدراسي ، قيمة أصلية وقيمة ذرائعية . فمثلاً ، يجوز أن يتخذ المعلم وضعًا غير رسمي بان يجلس على منضدته وهو يشرح إحدى المسائل ، فالمنضدة ليست مصنوعة لأن تكون مقعدًا ، ولكن من الممكن استخدامها مقعدًا ، وبالتالي تكون لها قيمة ذاتية ذرائعية جاءتها من الاستعمال،

---

(١) بول وودرنج : نحو فلسفة للتربية ، مرجع سابق ، ص ٦٧ .

(٢) انظر :

- جون س. بروبيكر : الفلسفات الحديثة للتربية ، مرجع سابق ، ص ١٨٨ .
- ريمون رويّه : "فلسفة القيم"، مرجع سابق ، ص ص ١٣ – ١٥ .

(3) Rokeach Milton : The Natur of Human Values, Op. Cit. P.36 .

(4) **Ibid** . , Pp. 36-37

إلاّ أنها تبقى محتفظة بقيمتها الأصلية الموضوعية الضمنية مهما أخذ استعمالها من أوجه [١].

يتبين مما سبق أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية فيما يتصل بموضوع القيم :

الفلسفة الأولى :

ينظر أصحابها إلى القيم نظرة ذاتية . وفي رأيهم أن الأشياء قيِّمة تبعًا للشعور الشخصي أنها قيِّمة ، وعندما يفكرون باختيار قيمة ما من بين قيم متنافسة فإنهم يختارون القيمة التي من خلالها يستطيعون تحقيق أغراضهم .

الفلسفة الثانية :

ينظر أصحابها إلى القيم التربوية نظرة أكثر موضوعية . فالقيم في رأيهم أصلية وهي لا تأتي ممن يستعملها بل من مصممها أو صانعها. غير أن أصحاب هذا الاتجاه لا ينكرون القيم الذرائعية، ولكنهم يلحون على أن القيم الذرائعية يجب أن تكون تابعة للقيم الأصلية ، لأن القيم الأصلية أولية في الزمن لذلك يغلب عليها أن تكون ثابتة ودائمة . ولكن السؤال الهام هنا هو : **هل يوجد تطابق ولو إلى حد ما بين هاتين الفلسفتين ؟ وكيف يتم ذلك ؟** الإجابة عن هذا السؤال سوف تعرض لها الدراسة في الفصل السادس .

ثانيًا :ثنائية أخلاق الفعل وأخلاق الفرد وأبعادها التربوية :

يرى بعض فلاسفة التربية المعاصرة أن التفكير في مفهوم الأخلاق على أنه اختيار من بين مسائل ذات قيمة يفترض السؤال التالي : **هل يقوم الفرد باختيار غير أخلاقي ؟ وهل يختار عن قصد البديل الأسوأ بدلاً من البديل الأفضل ؟** إن الإجابة عن هذا التساؤل تقتضي الإشارة إلى اتجاهيين رئيسيين [٢] :

الاتجاه الأول :

يرى أصحابه أن القيم فردية تمامًا وذاتية خاصة وأن الفرد يصل إلى اختياره طبقًا لما يبدو له انه الأفضل ، أي على أساس ما يفضله. فحقيقة أن الفرد يختار مهنة الطب بدلاً من التجارة مثلاً، يدل في ظاهره على نظامه القيمي الشخصي ، وعلى هذا الأساس تكون كل أنواع

---

(١) جون س. بروبيكر : " **الفلسفات الحديثة للتربية** " ، مرجع سابق ، ص ١٨٨ .

(٢) فيليب . هـ . فينكس : " **فلسفة التربية** " ، مرجع سابق ، ص ٤٤٠ .

الاختيار أخلاقية . أما فيما يتصل بالاختيارات اللاأخلاقية - كما يرى أنصار هذا الاتجاه - فيمكن معرفتها على أساس معيار خارجي آخر مختلف عن نظام القيم عند الفرد.

الاتجاه الثاني :

يرى أصحابه أن الفرد يختار دائمًا الأفضل بالنسبة له ، ولكن ما يعده ذا قيمة قد لا يكون كذلك في الحقيقية . ويؤكد فلاسفة هذا الاتجاه على أن الاختيار يكون أخلاقيًا عندما يقوم على الخير في حقيقته . ومن هنا فإن الإنسان يختار ما هو خير في ظاهره ولا يختار طريق الشر عن قصد . فهو يختار دائمًا البديل الذي يعتقد أنه الأفضل ولذلك يكون فشله الأخلاقي نتيجة نقص في معرفة الخير .

إن هذه الإجابة التي تشكل ثنائية في الرأي حول موضوع الاختيار الأخلاقي تثير مفهومات تربوية عن الحياة الأخلاقية . فحسب **الرأي الأول** : يجب أن تنمي التربية الاختيار الفردي الحر الذي توجهه التفضيلات الفردية لا المعايير الخارجية أو العامة للقيم . كما أن التربية ، حسب هذا الرأي ، لا بد أن تسعى من أجل عدم إملاء القيم السياسية أو الأخلاقية التي لا تتناسب مع فلسفة الحرية في التربية ، لأن أنصار هذا الرأي يؤكدون على منح الحرية للطالب في تقرير كيف وأين ومتى يتعلم المهارات والمعارف التي تساعده على التعلم بدرجة افضل [١].

ووفقًا للرأي الثاني : يجب أن تستهدف التربية توصيل المعرفة بما هو خير عن طريق وصف البدائل الممكنة مع تحليل مميزات كل منها . وعلى هذا الأساس فإن معايير الموسيقى الجيدة والأدب الجيد يمكن أن تستخدم في اختيار المواد في مثل هذه الدراسات بصرف النظر عما إذا كان التلميذ يستمتع بها في البداية أم لا ، على أن يُقدم التبرير الدقيق لهذه المعايير حتى يستطيع التلميذ أن يفهم صحتها بنفسه [٢].

وتأسيسًا على وجهتي النظر المتقابلتين يصبح السؤال التالي مشروعًا والإجابة عنه لازمة : **هل الأخلاق في الفعل أم في الفرد ؟**

إن الإجابة التي قدمها بعض فلاسفة التربية المعاصرة عن هذا التساؤل تمثلت بالمقارنة بين الدافع الداخلي والسلوك الخارجي للفرد . ولكن قبل تقديم الإجابة عن التساؤل

---

(1) Jane Roland Martin : " **A Philosophy of Education for the Year 2000**", Op. Cit. P. 357.

(٢) فيليب . هـ . فينكس : " **فلسفة التربية** " ، مرجع سابق ، ص ٤٤١.

المثار سابقًا تجدر الإشارة إلى أن هناك مفهومين أساسيين للطبيعة الأخلاقية هما مفهوم تقليدي وآخر حديث [١]:

١- المفهوم التقليدي :

يذهب إلى أن ثمة كيانًا خاصًا أو مبدأ أساسيًا تقوم عليه الأحكام المعيارية كلها ، وهذا الكيان أو المبدأ يجعل قوانين الطبيعة بمنزلة قواعد مثالية كاملة يترتب على الأخلاق محاكاتها. وهذا يعني بوجه خاص أن ثمة صفة أخلاقية طبيعية تلازم الوجود البشري ولا تنفصل عنه وهي توجب أن يكون السلوك الأخلاقي رجوعًا إلى الطبيعة الإنسانية لتحقيق أغراضها الفطرية.

٢- المفهوم الحديث :

يرى أن الأخلاق معرفة وسلوك ، معرفة عملية ينشدها الناس على نحو يعارض الطبيعة وسلوك مُشكل يتصوره البشر ويطلبون تحقيقه على نحو أن تكون لحياتهم الإنسانية طبيعة ثانية يختارها الناس لأنفسهم فيضيفون إلى الطبيعة الطبيعية طبيعة أخلاقية تمثل القيم التي يختارونها ويرجحون جانبها على جانب التمسك بالمعطيات الفطرية أو الطبيعية الساذجة والعفوية .

وبالرجوع إلى السؤال المطروح سابقًا : **هل الأخلاق في الفعل أم في الفرد ؟** نجد أن بعض فلاسفة التربية قد افترض معتمدًا على المفهوم التقليدي للطبيعة الأخلاقية أن الأخلاق ميدانها الأفعال الخاصة . فالإنسان يحب الخير ويكره الشر ويحترم الفضيلة ويبتعد عن الرذيلة، ومن هذا المنطلق تذهب المدرسة السقراطية إلى أن تلك الطبيعة الأخلاقية هي طبيعة الإنسان الذاتية التي تجعل العلم فضيلة في نظر (سقراط وافلاطون) أو تجعل الفضيلة اختيارًا واعيًا في نظر (ارسطو) . وعليه فإن المشكلات التي تتصل بالجنس والسرقة والقتل تعدّ أعمالاً غير أخلاقية ، بينما العفة والقناعة والإخلاص والسمو تعدُّ أعمالاً أخلاقية . ومن هنا فإن تعريف الأخلاق بارتباطها بالعمل القصدي والاختيار من بين قيم بديلة تضع الأخلاق في الفرد لا في العمل أو الفعل ذاته [٢].

ومن ناحية أخرى يرى " فينكس " أنه قد يكون هناك ارتباط بين اختيار الفرد وسلوكه

---

(١) عادل العوا : " **الأخلاق والحضارة** " ، مطبوعات جامعة دمشق ، دمشق ، ١٩٨٩ ، ص ٤٩.

(2) A. F. Peter : "**Values and Society An Introduction to Ethics and Social Philosophy**", Op. Cit. P. 55 .

الخارجي أو الظاهري، ولكن الناحيتين ليستا متطابقتين بأي حال من الأحوال والقيم التي تتحكم في الاختيار هي في الغالب مختلفة تمامًا عن تلك القيم التي تعبر عن نفسها في العمل . مثال ذلك : الفرد قد يكون مؤدبًا نحو فرد لا لأنه يحترمه (كما يبدو في سلوكه الظاهر) ، ولكن لأنه يرغب في أن يكسب حبه الذي يستطيع أن يضفيه عليه . وفي هذه الحالة فإن اختيار الأدب في السلوك قد يكون غير أخلاقي (أناني) بدل أن يكون أخلاقيًا كما يبدو في السلوك الخارجي للفرد [١].

ولكن المشكلة التي تثيرها هذه الثنائية – كما يرى بعض الفلاسفة – تذهب إلى أبعد من المقارنة بين الدافع الداخلي والسلوك الخارجي، فالطبيعة الإنسانية ، من وجهة نظر البعض، معقدة لدرجة أن القيم الحقيقية التي تتحكم في الاختيار لا تظهر غالبًا للفرد نفسه. ولهذا السبب يؤكدون أن كثيرًا من الناس لا يعرفون في كثير من الأحيان دوافعهم الحقيقية ومغزى سلوكهم الفردي الحقيقي شأنهم في ذلك شأن من يلاحظهم عرضيًا من الخارج. وفي مثل هذه الظروف من الجهل بالنفس يشتق قرار الاختيار من القيم الحقيقية لا من القيم الشعورية الظاهرية [٢]. مثال ذلك :

الشاب الذي يقرر أن يصبح مدرسًا بدلاً من أن يدخل ميدان التجارة . هذا الشاب قد لا يكون اهتمامه الحقيقي الرغبة في مهنة التدريس بقدر ما يرغب في ممارسة السلطة على الآخرين . وهنا قد لا يكون هذا الشاب على علم بدافعه الحقيقي، غير انه يقوم باختياره لمهنة التدريس على أنها مهنة نبيلة في حين أن التجارة، من وجهة نظره عمل أناني . وفي هذه الحالة يؤكد "فينكس " على ضرورة الحكم على أخلاقية القرار على أساس صلتها بالاهتمام القوي لا بالرجوع إلى ما يتحدث عنه الشخص من مثالية مزعومة [٣]. ولهذا السبب نجد بعض الفلاسفة يستبعدون أن تكون للأخلاق صلة بالعمل الخارجي في ذاته، ويرون أنه ليس بالضرورة أن تكون لها (أي الأخلاق) صلة بالقيم التي نتحدث عنها شعوريًا عند اتخاذ القرار ، ولكن لها صلة بالدوافع الحقيقية التي غالبًا ما تكون خفية والتي تحدد الاختيار ، على أن تكون أولى صفات العمل الأخلاقي هي روح الانتظام ، أي روح الاتفاق مع قواعد موضوعة قبلاً [٤].

---

(١) فيليب . هـ . فينكس : " **فلسفة التربية** " ، مرجع سابق ، ص ٤٤٢ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ٤٤٣ .

(٣) **المرجع السابق** : ص ٤٤٣ .

(4) J. M. Fisher : " **Responsibility and Control** " , J. of Philosophy, Vol. 79, Spring, 1982, P. 26.

وهكذا نجد أنفسنا أمام ثنائية أخرى تتصل بالدوافع التي تحدد الاختيار ، فهناك الدوافع الشعورية من جهة والدوافع اللاشعورية أو الخفية من جهة ثانية .غير أن بعض الفلاسفة رفض مثل هذه الثنائية واستبعد أن يكون الإنسان أخلاقيًا بطبعه أو أن تكون الطبيعة الأخلاقية – كما يقول " روسو " – غريزة إلهية معصومة أو شبه معصومة ، ذلك أن الأخلاق – كما يرون – لا توجد في الطبيعة، لا في الطبيعة الكونية الخارجية ولا في الطبيعة الإنسانية الداخلية الفطرية ، وإنما الذي يوجد هو الاستعداد للتخلق ، بل الاستعداد للتميز بين قطبي الخير والشر ، وهذا الاستعداد هو الذي يفيد منه التخيل والوعي والإرادة بالتربية وبالابتكار وبتضافرهما معًا على خلق عالم يناسب عالم الطبيعة بشكليها الخارجي والنفسي والغريزي [١].

ويرى " عادل العوا " أن هذا المفهوم بدأ حين فطن الباحثون إلى تمييز الأحكام **الوجوبية أو المعيارية** ومنها الأحكام الأخلاقية التي تتناول ما ينبغي أن يكون عن **الأحكام الوجودية** التي تقتصر على وصف ما هو موجود ومنها الأحكام العلمية الوضعية . ومن الجدير بالذكر أن نشير إلى أن العلم الوضعي يتطلع إلى معرفة القوانين وهو يقتصر على أن يشاهد وينقّب ويجرّب ولا يجاوز معطى الطبيعة أو الواقع. بينما تتطلع الأخلاق إلى معرفه المبادئ أو القواعد وهي تضيف إلى ما تشاهد إلزامًا ، بل دعوة قيمية تتضمن حرية ومسؤولية ودعوة لتحقيق ما ينبغي أن يكون [٢].

ثالثًا : الأخلاق بين ثنائية الشكل والمحتوى وأبعادها التربوية :

قبل الدخول في مناقشة هذه الثنائية وتحليلها فلسفيًا وما يترتب عليها تربويًا تجدر الإشارة إلى أن محاولات الفلاسفة لتحديد المجال الخلقي تقع في أحد قسمين عريضين يتصلان بما يسمى عادة شكل الأخلاق أو محتواها. وحتى تتضح هذه الثنائية منذ البداية لا بد من طرح المثال التالي : **لو سأل أحدنا ما العلم ؟ أو ماذا يميز العلم ؟ أو ماذا نعني بكلمة علمي؟** لسوف يجد نفسه أمام نوعين مختلفين من الإجابة عن تلك الأسئلة . فمن ناحية يمكن القول : إنّ العلم هو البناء الفيزيائي للعالم والكون وان ما يميزه هو أنه يتعامل مع كيفية سلوك المادة . وهذه هي المعرفة العلمية . أو قد نقول من ناحية ثانية : إنّ العلم

---

(١) عادل العوا : " **الأخلاق والحضارة** " ، مرجع سابق ، ص ٥٧ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ٥٧ .

نوع معين من البحث يبدأ بوضع النظريات والفروض ثم اختبارها بالتجارب المعملية وإن هذه الطريقة هي ما تميز العلم والعمل العلمي .

يتضح من المثال السابق أن ما تفعله الإجابة الأولى هو الإشارة إلى كلمة " علمي " بمعنى محتوى العلم ، أي بالإشارة إلى الموضوع الذي يتعامل العلم معه . بينما نجد أن الإجابة الثانية لا تقول شيئًا عن المحتوى ، لأنها تقدم تعريفًا " للعلمي " في ضوء شكل العلم . أي الطرائق والإجراءات والاستدلالات التي يستخدمها .

ومن الجدير بالذكر أن هذين التعريفين للعلم يؤديان إلى تفسيرات مختلفة للتربية العلمية ، إذ يرى الذين يعرفون العلم في ضوء محتواه أن وظيفة التربية العلمية هي البحث الشمولي في المسائل الأساسية لفهم الطبيعة مثل طبيعة الحياة والحقيقة والعقل ، وتناول هذه الموضوعات من خلال نتائج الأبحاث التفصيلية وتجاربها وتحليلاتها المادية وتعاملها مع الواقع. بالإضافة إلى الحقائق المقررة التي تتألف من اكتشافات العلماء واستنتاجاتهم (١).

بينما يرى الذين يعرفون العلم في ضوء شكله أن وظيفة التربية العلمية هي تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات يمكن استخدامها في معالجة مشكلات مختلفة وتعلم حل بعض أنواع المشكلات، بعبارة أخرى، تدريب التلاميذ على الطريقة العلمية وطريقة التفكير العلمي (٢).

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التمييز بين شكل العلم ومحتواه يمكن تطبيقه على الأخلاق وذلك من خلال الاتجاهين التاليين :

الاتجاه الأول :

يحاول أنصاره تعريف الأخلاق في ضوء شكلها . حيث يدعون أنها تبدو في الطريقة التي تُصنع بها الأحكام الخلقية والطريقة التي يتم بها الوصول إلى الاستنتاجات الخلقية مثل الرجوع إلى المبادئ العامة العالمية في تبرير أفعال معينة . وفي هذه الحالة يصبح الشخص فردًا خلقيًا عندما يفكر بهذه الطريقة (٣). ومن هنا يذهب كثير من الفلاسفة المعاصرين إلى تقديم صورة شكلية للأخلاق . فبعضهم ينظر إلى الأخلاق على أنها تنظيم سلوك الإنسان في مجالات الحياة الاجتماعية كافة ومن دون استثناء . بينما ينظر إليها البعض الآخر بوصفها لغة ، لأنّ

---

(١) أنطون رحمة : " **التربية العامة** " ، مطبعة رياض ، دمشق ، ١٩٨٤، ص ٥٤ .

(٢) **المرجع السابق** : ص ٣٧ .

(٣) روجر ستروجان : " **هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال** " ، ترجمة عبد الحميد عبد التواب شيحه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، ١٩٨٧، ص ٣٨ .

لكل لغة صورتها وبناءها . كما أنها تتألف من كلمات ومفهومات مترابطة ويمكن أن تستخدم بطريقة صحيحة أو خاطئة [١].

وفي ضوء هذه الاعتبارات تكون الأخلاق ، كما يرى بعضهم ، لغة الأمر الذي يعني أننا نستطيع أن نكتشف معنى " الخلقي " من خلال دراسة شكل الحديث الخلقي أي لغة الأخلاق [٢].

ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هو : **ما الخصائص الأساسية لهذه اللغة ؟ وما قواعدها ؟** يرى بعض الفلاسفة أن للغة وظيفة خاصة هي إرشاد السلوك . ويشيرون إلى أن لغة الأخلاق هي نوع من اللغة الإرشادية ، فلكي يكون الحكم خلقيًا مثل (من الواجب أن يحترم الشخص والديه) يجب أن يخبر الشخص بما يفعله مثل (احترم والديك) وهذا يعني أن وظيفة اللغة الخلقية لا تتمثل أساسًا في أن تقدم لنا حقائق عن العالم ، وبالتالي فإن الوظيفة المتميزة للغة الخلقية ليست تقديم إجابات وصفية تتصل بالصواب والخطأ – كما تفعل اللغة العلمية – ولكنها بالأحرى تقدم إجابات إرشادية تتصل بما نفعل . ومعنى ذلك أن اللغة الخلقية يجب أن تكون مرتبطة على نحو وثيق بأفعال الناس . مثال ذلك : إذا سألنا شخصًا ما مبادؤه الخلقية ؟ فإن خير طريقة نتأكد بها من صحة أجابته هي أن ندرس ما فعل [٣]. وحجة بعض الفلاسفة هنا طويلة ويمكن إيجازها فيما يلي :

لو أطلقت الحكم التالي : " **ينبغي لي أن أحترم والديّ** " فإن هذا الحكم يمكن أن يكون حكمًا خلقيًا إذا قدمت الإرشاد أو الأمر المناسب لنفسي " **دعني أحترم والديّ** " وأذعنت له ، وإذعاني له يعني أن التزم " **باحترام والديّ بالفعل** " .

غير أن بعض فلاسفة هذا الاتجاه لا يوافقون على أي نوع من الإرشاد، بمعنى أنهم لا يوافقون على أن نحكم على الفعل حكمًا خلقيًا إذا كان بشكل محدد . وهنا تدخل الخاصية الثانية التي يؤكدها أنصار هذا الاتجاه ، فالحكم الخلقي الذي أصدره والأمر

---

(١) ايغوركون : " **معجم علم الأخلاق** " ، ترجمة توفيق سلوم، دار التقدم ، موسوكو ، ١٩٨٤ ، ص ١٨ .

(٢) راجع :

- ايغوركون : " **المرجع السابق** " ، ص ص ١٨ – ٢١ .
- **المعجم الفلسفي المختصر** ، مرجع سابق ، ص ص ١٣ – ١٥ .
- جميل صليبا : " **المعجم الفلسفي** " ، الجزء الأول ، مرجع سابق ، ص ص٤٩ – ٥٢ .

(٣) روجر ستروجان : " **هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال** " ، مرجع سابق ، ص ٤٢ .

الذي أذعن له في موقف يجب أن أصدره وأذعن له في أي موقف مماثل، لأن الحكم الخلقي – كما يرون – **عام** بالإضافة إلى انه **إرشادي** وفقًا للفلسفة التي يؤمن بها أنصار هذا الاتجاه . وبالتالي فإن الجمع بين هاتين الخاصيتين (الإرشاد والعمومية) فيما يرى أنصار هذا الاتجاه ، يؤدي إلى لغة حقيقية تتميز بالبساطة . فإذا أراد الشخص بوصفه فردًا خلقيًا أن يستخدم اللغة على وجهها الصحيح ، فإن عليه أولاً أن يقرر الأفعال التي يكون مستعدًا لأن يسلم نفسه لها ويقبلها في الوقت ذاته بوصفها مبدأً نموذجيًا للفعل المفروض على كل شخص في الظروف المماثلة [١].

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التفسير للأخلاق يشترك مع تفسير " كانت " الذي قدم في القرن الثامن عشر صيغة خلقية عرفت بالأمر العام والتي عبر عنها بالكلمات التالية : " **اعمل دائمًا بحيث يكون في استطاعتك أن تجعل من قاعدة فعلك قانونًا كليًا للطبيعة** " [٢].

يتضح مما سبق أن تفسير أنصار الاتجاه الشكلي للأخلاق يؤدي كما هو متوقع إلى تفسير شكلي للتربية الخلقية . فهم يشيرون إلى أن الشكل وليس المحتوى هو الأمر المهم . وفي معرض تأكيده على الطابع الشكلي للأخلاق يقول " روجر ستروجان " : إنني مقتنع بأنه إذا فهم الآباء أولاً، ثم الأطفال ثانيًا الطابع الشكلي للأخلاق والمفهومات الخلقية فهمًا أفضل ، فلا حاجة للقلق على محتوى المبادئ الخلقية للأطفال، لأنه إذا فهم الشكل بوضوح فإن المحتوى سوف يعنى بأمر نفسه " [٣]. ويحاول " سترو جان " آخذًا بعين الاعتبار الخاصيتين المتصلتين بلغة الأخلاق (الإرشاد والعمومية) أن يستنتج على ضوئهما عددًا من المطالب الضرورية للتربية الخلقية نجملها فيما يلي [٤] :

أولاً : إذا كانت وظيفة الأحكام الخلقية هي إرشاد الفعل وتوجيهه ، فإن على المربي الخلقي أن يبين أنه نفسه يحاول مخلصًا الالتزام بمبادئه وليس معنيًا بها على مستوى الكلام فقط .

ثانيًا : إذا كانت الأحكام الخلقية إرشادية وليست وصفية ، فينبغي أن نبين للأطفال الذين نعلمهم الأخلاق أن الأحكام الخلقية ليست قضايا تعبر عن حقائق يمكن تعلمها ، ولكنها اختيارات للمبادئ تؤدي إلى تبني طريقة خاصة في الحياة .

---

(١) **المرجع السابق : ص ٤٣ .**

(٢) زكريا إبراهيم : " كانت أو الفلسفة النقدية " ، مرجع سابق ، ص ١٤٢ .

(٣) روجر ستروجان : " هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال " ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧ –٤٨.

(٤) **المرجع السابق :** ص ٤٨ .

ثالثًا : إذا كانت الأحكام الخلقية تتضمن تعميم المرء لإرشاداته ، فإن على التربية الخلقية أن تعلم الأطفال أن يضعوا أنفسهم موضع الآخرين ، وهذا يقتضي بدوره القدرة على تبين مشاعر الآخرين والتنبؤ بنتائج أفعال المرء عليهم .

رابعًا : إذا كانت العمومية تعني أن الفرد الخلقي لا يستطيع أن يفضل مصالحه على مصالح الآخرين أو يرى أن لوضعه امتيازًا على أوضاعهم ، فإن على التربية الخلقية أن تعلم الأطفال أن يحبوا زملاءهم وأن يَعُدُّوا مصالحهم مساوية لمصالحهم.

وعلى هذا النحو يدعي بعض الفلاسفة إمكانية تعليم الأطفال شكل الأخلاق . ومما لاشك فيه أن الأطفال سوف يلتقطون أحيانًا بعضًا من محتوى مبادئ آبائهم ومعلميهم التي قد يقبلونها أو يرفضونها فيما بعد . ولكن الشيء المهم هو أنه ينبغي لهم أن يتعلموا على نحو صحيح كيفية عمل لغة الأخلاق ومعنى الاعتقاد في مبدأ خلقي بصرف النظر عن محتوى ذلك المبدأ .

الاتجاه الثاني :

يرى أنصار هذا الاتجاه أن الأخلاق تعرف في ضوء **محتواها** وأن القضايا والمشكلات الخلقية وفقًا لهذا هي تلك التي تعالج موضوعًا معينًا مثل : البحث عن العدالة أو مراعاة اهتمامات الناس ومصالحهم أو زيادة السعادة أو الرفاهية الإنسانية ، أو تنفيذ بعض من "**الوصايا العشر** " التي صاغتها التوراة . وبناءً على ذلك يكون سلوك الشخص خلقيًا عندما يسهم في تلك القضايا أو ينفذ تلك الوصايا عند اتخاذ قراراته وأفعاله [١].

ويؤكد بعض الفلاسفة ضرورة مناقشة طرف الثنائية المتمثل بمحتوى الأخلاق بالتركيز على موضوع القواعد والمبادئ الخلقية . وحجتهم في ذلك أن أية محاولة لتعريف الأخلاق والتربية الخلقية عن طريق المحتوى ، سوف تضطر إلى بيان ماهية هذا المحتوى في ضوء القواعد والمبادئ كونها الطريقة التي تعبر بها عن محتوى الأخلاق . فعلى سبيل المثال: إذا حاول شخص أن يبين أن الأخلاق معنية أساسًا بالعدالة أو الإحسان أو العفة أو الصدق ، فإنه يشير في كل حالة من هذه الحالات إلى قاعدة أو مبدأ وظيفته إرشاد السلوك والمساعدة في حل المشكلات التي تتصل بما ينبغي عمله [٢].

---

(١) P. H. Hirst : "**Moral Education in A Secular Society**" , Op. Cit. P. 106.

(٢) روجر ستروجان : "**هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال**" ، مرجع سابق ، ص ٧٧.

ومن هنا فإن أي اتجاه خلقي يعتمد على المحتوى سوف يهدف إلى تعليم طائفة معينة من القواعد والمبادئ للأطفال بحيث تكتسب شكل ميول وعادات لدى الإنسان ، وأن تنفذ من دون إكراه خارجي أو داخلي [١]. وعليه فإن الأخلاق هي جملة القواعد التي ينبغي اتباعها في عملنا وفي حكمنا على أفعالنا من وجهة نظر الخير والشر [٢]. وعلى هذا فإن القواعد نواة السلوك [٣].

ويذهب كثير من فلاسفة هذا الاتجاه إلى التأكيد على ضرورة الاحتكام إلى السلطة عند تحديد محتوى الأخلاق ، لأنهم يعتقدون أن هذا المحتوى يمكن أن يوصف وصفًا كافيًا في ضوء القواعد والمبادئ التي تستمد صدقها من الاحتكام كلية إلى سلطة خارجية [٤].

وفي معرض تأكيدهم على هذه الفكرة يشيرون إلى أن المبادئ الخلقية تتساوى في رأي كثير من الناس بالقواعد الخاصة بالسلوك الجنسي . وتعتمد هذه القواعد في تبريرها ، من وجهة نظرهم ، على التصريحات السلطوية للآباء والمعلمين . ووفقًا لهذا التفسير فإن معنى أن تكون خلقيًا هو أن تعيش وفقًا لقواعد جنسية معينة مثل " **لا جنس قبل الزواج أو خارج إطاره** "يؤيدها الاحتكام إلى السلطة مثل " هذا ما أخبرني به والدي أو ما يقول به الشرع " [٥].

يبدو مما سبق أن جزءًا كبيرًا من المحتوى الخلقي يمكن أن يستمد من الاحتكام إلى السلطة ، على الرغم من أن إصدار التصريحات السلطوية غالبًا ما تستبعد إمكانية الحكم المستقل، فعبارة " **انني أفكر دائمًا في مصالح الآخرين لأن أمي أمرت بذلك تختلف عن عبارة " إنني أقول لا دائمًا للرجال المتزوجين لأن أمي أمرتني بأن افعل ذلك** " [٦].

وتميل الدراسة إلى أنه بالرغم من أن شيئًا ما لا يمكن اعتباره صحيحًا لأن شخصًا قال إنه كذلك ، فلا شيء يمنعنا وبخاصة إذا كانت هناك أسباب وجيهة من أن نراعي الإرشاد الخلقي لبعض السلطات . فالمدرسة كسلطة عليها واجب أخلاقي واضح يتبلور في تنمية ذكاء المتعلم من أجل استغلاله لمواجهة ما يعترضه من مشكلات ، وبالتالي إذا كان هذا هو هدف

---

(١) ايغو كون : " **معجم علم الأخلاق** " ، مرجع سابق ، ص ٣٠١ .

(٢) عادل العوا : " **بحوث أخلاقية** " ، مرجع سابق ، ص ٦٤.

(٣) عادل العوا : " **الفلسفة الأخلاقية** " ، مطبعة ابن حيان ، دمشق ، ١٩٨٨، ص ٢٩ .

(٤) **اميل دوركهايم : " التربية الأخلاقية " ، ترجمة السيد محمد بدوي ، مكتبة مصر ، القاهرة ، د. ت.،** ص ٦٥ .

(٥) روجر ستروجان : " **هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال** " ، مرجع سابق ، ص ص ٧٨ -٧٩.

(٦) **المرجع السابق** : ص ٧٩- ٨٠ .

المدرسة بوصفها سلطة فلا مانع من أن يأخذ أولياء الأمور والتلاميذ بارشاداتها فيما يتصل بالتربية الأخلاقية ، على أن تقوم المدرسة بعد ذلك باجراء الاختبارات المناسبة من أجل أن يبرهن التلاميذ عمليًا على ما تعلموه أخلاقيًا ، وفي هذه الحالة تتسع مسؤلية المدرسة في تأكيد السلوك الأخلاقي [١].

من هذا المنطلق تكتسب اقتراحات أنصار هذا الاتجاه تأييدًا إضافيًا عندما ننظر في ذلك الاتجاه من التربية الخلقية الذي يعتمد على وجهة النظر الأخلاقية التي تستمد محتواها من الاحتكام إلى السلطة . فمن الواضح أن الصور المتطرفة من هذا الاتجاه التي تعتمد كلية على واقعة أن سلطة معينة توجد وتوصي بشيء تضع قوانين متصلبة للسلوك يتبعها الأطفال دون مناقشة، ويعززها العقاب الذي ينزل بالأطفال لخرق قواعد السلطة . وبالرغم من ذلك يذهب الكثير إلى أن أعلى وسام خلقي ربما يجعل لاحترام السلطة ذاتها، لأنه من خلال الالتزام بهذا المبدأ يمكن المحافظة على النظام . ويؤكد " عادل العوا " بهذا الصدد ضرورة إطاعة الوالدين (كسلطة) واحترامهما ، لأن التربية لا تثمر من دون هذه الطاعة وهذا الاحترام [٢]، بالأضافة إلى ذلك فإن عصيان الوالدين تهور خطر لأنه يعرض الطفل لأنواع الأخطار الجسدية والأخلاقية جميعها نظرًا لجهله بشؤون الحياة .

ويرى بعضهم أنه قد يكون الاعتماد على دور الأب أو المعلم بوصفه سلطة أكثر فاعلية هو الأسلوب الوحيد في تقوية الأمر الخلقي . ومع ذلك فإنه بالرغم من أن هذا الأجراء يمكن تبريره أحيانًا ، فإن الحقيقة تظل باقية ومؤداها : أن نظام الضبط الذي يحاول نقل قاعدة سلوكية للأطفال اعتمادًا على واقعة أن سلطة معينة تفرضها ، لا يمكن أن يدعى أنه يفعل شيئًا يمكن وصفه خلقيًا أو تربويًا . فليس جعل الأطفال مطيعين هو نفسه تعليمهم أن يكونون فاضلين [٣]. وتفيد بعض أعمال " **بياجيه** " في بيان أن الأطفال يعدون القواعد السلطوية ذات خاصية مقدسة لا يمكن تحديها . ومن هنا فقد أكد " بياجيه " على نقل الطفل إلى التفاعل المستمر مع البيئة الاجتماعية وذلك باعتماد مبدأ التعليم الجماعي ورفض مبدأ السلطة [٤].

---

(١) P. H. Hirst : **Moral Education In A Secular Society** , London , university of London Press, 1974 , P. 33 .

(٢) عادل العوا : " **بحوث أخلاقية** " ، مرجع سابق ، ص ٩٢.

(٣) روجر ستروجان : " **هل نستطيع تعليم الأخلاق للأطفال** " ، مرجع سابق ، ص ص ٨٢ - ٨٣.

(٤) موريس شربل : " **التطور المعرفي عند جان بياجيه** " ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠١ .

وترى الدراسة انه إذا كان " **بياجيه** " على حق ، فإنّ الاحتكام إلى السلطة لا يمكن تجنبه في التعامل مع صغار الأطفال . بالإضافة إلى أنه إذا رغبنا في أن يمارس الأطفال حكمهم الخلقي المستقل في مرحلة معينة ، فإن تقديم تبريرات بسيطة للقواعد لهم لا يمكن أن يكون مؤذيًا ، ويمكن أن يشجع على النمو التدريجي للتفكير الخلقي الأكثر عقلانية .

وعليه فإن التربية الأخلاقية للأطفال تزيد فكرة السلطة الخلقية وضوحًا ، وتفيد في معرفة أن الإرشاد السلطوي هو جزء ضروري من أجل اكتساب السلوك الأخلاقي ، فالتعليم نفسه يعنى ممارسة صور مختلفة من السلطة، ومن ثم لا يمكن أن يكون تعليم الأخلاق للأطفال أمرًا غير سلطوي كلية على الرغم من أن الأخلاق لا يمكن تعريفها في ضوء طاعة السلطة فقط، فالأخلاق كما قال "افلاطون" : "**مربية الإنسانية بصفة عامة**" (١).

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن هناك اتجاهين لا بد من ذكرهما في هذا السياق لأنهما يهدفان جزئيًا إلى مساعدة الأطفال على التفكير الأخلاقي هما :

الاتجاه الأول :

يؤكد ضرورة أن يقوم المراهقون بمعالجة القضايا الخلقية في الفصل بأنفسهم دون الاعتماد على المعلم في الحصول على الإجابات ، ودور المعلم كما يرى أنصار هذا الاتجاه ، ينحصر في تزويد التلاميذ بالمواد المكتوبة والصور اللازمة للمناقشات حول موضوعات الحرب والتربية والفقر والعلاقات بين الجنسين والقانون والنظام دون أن يصرح بآرائه الشخصية . ويجب أن يكون اهتمامه مقصورًا على حماية الموضوع من التشعب بين المشتركين وليس محاولة الوصول إلى الإجماع .

الاتجاه الثاني :

يرى أن الهدف التربوي من العملية التربوية هو قيادة الأطفال بالحوار والمناقشة إلى معرفة قيمهم وسبب اعتقادهم فيها . وهنا يكون التأكيد على الاختيار الحر ، وقيم الفرد التي تختار من بين البدائل نتيجة للتفكير بعناية في النتائج والمضامين المحتملة لكل بديل ، وكثير من الألعاب وتدريبات الإثارة التي أعدت للمساعدة في الوصول إلى مثل تلك الاختيارات .

ومعنى ذلك أن هناك استراتيجيات تعليم ممكنة يمكن أن تساعد الأطفال على الاختيار

---

(١) زكريا إبراهيم : " **المشكلة الخلقية** " ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ١٥ .

والحكم واتخاذ القرار . **ولكن هل يمكن تعليم الخصائص العامة للتفكير الخلقي كما نعلم المهارات ؟** من خلال مناقشة ثنائية الشكل والمحتوى كشفت الدراسة عن مجموعة مترابطة من هذه الخصائص وأشارت إلى أن الأحكام الخلقية تتميز بعموميتها واتساقها المنطقي وموضوعيتها واستقلالها وعدم تحيزها . ونستطيع أن نلخص ما ذكرنا عن هذه الخصائص أفضل تلخيص بالاشارة في ألفاظ سلبية إلى ما يعدَّ تفكيرًا خلقيًا . فالأحكام والقرارات التي يعنى بها التفكير الخلقي لا يمكن اتخاذها اعتباطيًا دون الإشارة إلى قواعد ومبادئ ، ولا يمكن عدها مستقلة عن المواقف الأخرى المماثلة ، ولا يمكن النظر إليها بوصفها مجرد تعبيرات عن النزوات والرغبات والمشاعر الشخصية. فالتفكير الخلقي أمر غير شخصي . بالرغم من أنه يستخدم في اتخاذ قرارات خاصة بالعلاقات والميول والسعادة الشخصية . ومن ثم فإن على المراهق الذي لاحظ القيادة الخطرة أن يصدر حكمًا خلقيًا غير شخصي (أي حكمًا يتجاوز الشخصيات المعنية ومشاعره نحوها) أي أن قراره يجب أن يراعي كيفية تأثر السعادة الشخصية للناس بما يفعله .

إن الاتجاهين السابقين يمكن أيضًا أن ينميا مفهوم الطفل عن العدل ببيان موضوعية التفكير الخلقي . ففكرة العدل نفسها فكرة حاسمة يجب أن يركز عليها الآباء والمعلمون لأنها عنصر أساسي في اللغة الخلقية للأطفال ، وهي أيضًا مبدأ خلقي له أهميه فلسفية كبرى ، إنه يشتمل على معظم الخصائص غير الشخصية التي ذكرت للأخلاق ، فالقرار العادل هو القرار الذي يصدق على المواقف الأخرى المماثلة ، ويكون متسقًا منطقيًا ، ويتوصل إليه الإنسان بطريقة موضوعية غير ذاتية . ولذلك يبدو أنه لا توجد طريقة أفضل من استغلال كل فرصة للمناقشة مع الأطفال حول ما يعدّ عدلاً وغير عدل ولماذا ، وذلك حتى نجعل الأطفال يذوقون حلاوة التفكير الخلقي ويمارسون المهارات التي يقتضيها . ولكي نعلم الأطفال هذه المفهومات يمكن استخدام أمثلة عيانية من الحياة اليومية مثل " من العدل أن تعاقب طفلين بالطريقة نفسها على نفس السلوك السيئ " ثم الانتقال إلى التطبيقات الأعم للمبدأ في مراحل أخرى أكثر تقدمًا للتفكير الخلقي مثل ، **هل سياسة التميز العنصري سياسة عادلة للتنظيم الاجتماعي ؟** .

وهكذا نستطيع أن نتبين أن هناك إمكانية تعلم شكل الأخلاق ومحتواها . إذ يمكن تعليم الأطفال كثيرًا من المعلومات الواقعية التي هي ضرورية لاتخاذ القرارات الخلقية العقلانية، ويمكن تعليمهم في سن مبكرة القواعد الأساسية التي يقبلها كل أو معظم الأفراد الخلقيين ، والتفكير الذي يدعمها أيضًا في الوقت المناسب ، ويمكن تعليمهم كيف يقررون بحرية ويفكرون على نحو تأملي في المشكلات الخلقية ، كما يمكن تعليمهم كيف يفكرون في الأمور الخلقية على

نحو يجعلهم يحترمون الخصائص غير الشخصية للأخلاق .

يتبين مما سبق أن هناك فلسفتين أساسيتين للتربية فيما يتصل بثنائيه الشكل والمحتوى في الأخلاق ، تؤكد **الفلسفة الأولى على المحتوى** وترى أن التربية الخلقية معنية أساسًا بنقل موضوع محدد (قواعد ومفهومات محددة تتصل بكيفية السلوك تجاه الآخرين) . بينما تؤكد **الفلسفة الخاصة بالشكل** على طرائق معينة للتفكير والاستدلال يحتاج الأطفال إلى اكتسابها ليصبحوا مثقفين خلقيًا.