

الفصل الثانی

أدوات التفكير فى عصر المعلومات

- تمهید.
- الاستدلال والمغالطة.
- المعنى واللغة.
- المفهوم والاستجابة إليه.
- نظرية للتعلّم.

تمهيد :

منذ أن ظهر الإنسان إلى الوجود، وهو يبحث عن الأدوات التي تساعد على حل مشكلاته، وتسهم في سد أعوازه واحتياجاته، ولذلك إذا إستقرأنا الأحوال التي مر بها الإنسان على مر العصور، نجد صنع أدواته، بدءاً من الصناعات البسيطة قديماً، وانتهاءً بالتقنيات المتقدمة الحديثة في زماننا الحاضر، لذلك يسمى الإنسان في كل زمان ومكان بأنه «حيوان مفكر».

والتفكير في الأمس واليوم والغد، والتفكير على إطلاقه دائماً وأبداً، يعني الانسحاب بعض الشيء من مواقف الحياة المحسوسة بما فيها من ألوان التوتر والمطالبة الملحة بالتصرف. هذه المواقف التي تنشأ فيها الرغبات والآمال والقلق والمشكلات، والتفكير هو الانتناس بالمعاني وارتياها، والقيام بألوان الاستدلال، والاستجابة عن إدراك، وتسمية الأشياء والأحداث بأسمائها، والتحدث والكتابة عن الطرق التي يسلكها المرء للخروج من المشكلة.

إن الأدوات التي صنعها الإنسان إعتياداً على تفكيره، يسرت حياته، وجعلتها أكثر سهولة ويسر وسلاسة، كما أنها ساعدته على نقل مكاسبه جيلاً بعد جيل بفضل امتلاكه لتلك الأدوات، ولكنه فعل ما هو أكثر من ذلك إذ نقل أدواته نفسها إلى الأجيال، وبذلك استطاع كل جيل من أن يتقدم إلى أبعد مما حققه أسلافه.

وأياماً ما كانت الإنجازات الطيبة التي تحققت عن طريق الأدوات التي صنعها الإنسان باستخدام تفكيره الفاعل لسد ضرورياته اللازمة، فإنه استخدم الأدوات نفسها في القيام بأفعال مشينة غير مستولة، وفي تحقيق المزيد من الأعمال العبثية الهدامة. وعليه، قد تستعمل الأدوات استعمالاً سيئاً، بل إنها قد تستخدم لتحقيق أغراض سيئة وفاضحة، وقد أوضح لنا التاريخ هذا إيضاحاً كافياً، وعلى ذلك فينبغى أن يتخطى اهتمام المدرسين السيطرة على المهارة في استعمال أدوات التفكير، ويجب أن يمتد إلى فهم هذه المشكلة العويصة، وهي مشكلة الهدف الذي تستخدم هذه المهارة لبلوغه.

أولاً: الاستدلال والمغالطة :

ألقى أرسطو على كاهل الإنسان واجباً مهماً منذ ما يزيد عن ألفي سنة مضت عندما وضع قوانينه في المنطق، إذ أنه ألزم رجال المستقبل مسئولية أن يكونوا حاسبين نحو الأخطاء التي يمكن أن تقع عند القيام بالاستدلال. ونتيجة لذلك كانت غاية الذين علموا المنطق -منذ ذلك الحين- هي أن يعرفوا التلاميذ بعض الأخطاء الشائعة القياسية التي يمكن

أن تحدث عندما يتابع الرجال «المفكرون» الأفكار. وقد انصب هذا الاهتمام على هذه النقطة لسببين:

- ١ - مساعدة الطلاب على أن يجودوا نوع تفكيرهم الخاص.
 - ٢ - ولما ومنتهم على أن يكتشفوا الجدل البارح - والملى بالمغالطة مع ذلك - الذى يعمد إليه غير الأمناء أو غير المخلصين ممن يحاولون التأثير فى الحكم.
- ولكن لم تتجمع - عبر تلك السنين الطوال - شواهد كثيرة تكفى للتدليل على قيمة ما تقدم بالنسبة للطلاب. فالمعرفة التى كانت تحصل فى الفصول الدراسية عن الأخطاء الشائعة فى التفكير لم تنتج عنها، فى العادة، زيادة ملحوظة فى حصانة الفرد ضد الجدل المضلل فى الغالب.

وهذه النتيجة المخيبة للأمال يمكن إرجاعها إلى أن اهتمام الطالب قد أسئ توجييه، بطلب تأليف أشكال التفكير، ونتيجة لذلك تم إهمال محتوى التفكير أو مادة حياة الإنسان التأملية. وهكذا فقد وجه النقد إلى الفصل بين الشكل والمحتوى باعتباره المصدر الأساسى للمشكلة.

وهذا نقد غريب؛ فالذين يسمون بالمناطقه الأصوليين فى العصور القديمة والوسطى وأوائل العصر الحديث متهمون بفصل الشكل عن المحتوى. وهم لم يفعلوا من ذلك شيئاً على الإطلاق، بل العكس، فادعاء أن مجموعة معينة من الأشكال هى أشكال الكون أو أشكال الحقيقة ليس تطليقاً أو فصلاً للشكل عن المحتوى، بل هو وصلهما أو تزويجهما زواجاً ميتافيزيقياً. أما تطرفاتهم الأصولية فقد نبعث من العجز عن إدراك أن الشكل يمكن أن يعتبر مسألة شكلية بحتة من حيث الوظيفة، وأن أشكال التفكير تنمو - بل وتنشأ فعلاً - على يد الإنسان أثناء البحث، وعن طريق البحث، بغية إقامة هيكل الخبرة. أن تخطيط هذه الأشكال الأصولى يبدو أثناء بذل الجهد من أجل التوصل إلى أكبر قدر ممكن من الأحكام العامة عن الحقيقة - غير كاف بدرجة تتجاوب مع علاج الوقائع الخاصة. وقد نتج عن هذا حالة فكرية محزنة حينما حاول كل إنسان أن يبين بالجميل كيف يحتمل أن «تطبق» هذه الأشكال على المادة الوجودية، أو بعبارة أدق: كيف أمكن للمحتوى الخاص السليم أن يوضع - أثناء البحث الفعلى - فى الأشكال أو القوالب المناسبة لكى يمكن التوصل إلى حل مشكلة فعلية قائمة.

وعلى الرغم من هذه الحال الفكرية المحزنة فقد تقدم الإنسان ليحل المشكلات الملموسة بدرجة ملحوظة من النجاح. وما يذكر أنه لا يمكن فهم مسلك حل المشكلات إلا حينما نفحص الوظيفة التى يؤديها الشكل أو الصورة فى عملية بناء الخبرة. وهذا الفحص قد يعوقه الزعم المسبق بأن أشكال بعينها هى أشكال المحتوى «الحقيقى» لخبرتنا.

إن القصور في منهج المنطق القديم هو أقرب إلى أن يكون مسألة فصل أو طلاق الجانب السيكولوجي من الجانب المنطقي، وذلك يمثل وضعاً سليماً على أساس أن المنطق علماً متميزاً عن علم النفس. ومع ذلك، فيبدو أن الكثيرين من مدرسي المنطق مازالوا يتصرفون كما لو كانوا خائفين من أن يعنى إدخال الاعتبارات السيكولوجية في فصولهم الدراسية إرغام علمهم المحبوب على زواج الضرائر. وإذا كان المتوقع من الطلاب أن يحسنوا نوع تفكيرهم الخاص، وأن يبنوا المنهجيات التي تحميهم من الجدل الخداع في المواقف الحقيقية فإنه يبدو من الحكمة أن نرتاد سيكولوجية الموقف ومنطق الجدل على حد سواء.

(١) الإنسان ليس آلة :

الإنسان ليس آلة مادية، لأنه مهما كانت قدراته الذهنية أو طبيعة العمل الذي يقوم به، فإنه دائماً يفكر تفكيراً تأملياً. ولذلك يسمى الإنسان -بحق- «الحيوان المفكر» أى الكائن القادر على التفكير. ولكن المرفوض تماماً أن يكون الإنسان «عقلاً ميكانيكياً» أو إلكترونياً. فهذا الأخير -بكل أصول عملياته وأشكالها وأتماطها التي وضعها الإنسان أولاً- قد يعطى «مسائل» ليحلها بعد ذلك. وغالباً ما تكون النتائج رائعة مذهلة حقاً، ومع ذلك فقد تسوقنا حماستنا لهذا التقدم إلى أن ننسى أن الإنسان هو الذى يسخر الآلة لكي تحل مسائله هو. وهذه العلاقة لا يمكن أن يصدق عكسها. وأيضاً، علينا أن نلاحظ أن الإنسان -حتى عندما يسيطر على أصوله الإجرائية (بما فيها عمليات الآلة) يواجه أعماله التأملية أو المنطقية بوصفه شخصاً -شخصاً يهتم بالنتائج- وهو ما لانتهم به الآلة.

والمشكلة مسألة شخصية دائماً، ويحسن بالمدرسين أن يتذكروا ذلك؛ فالفرد -سواء أكان فى المدرسة أم خارجها- لا يواجه المشكلة إلا إذا ادعاها لنفسه. فالأشخاص لا يدخلون إلا فى المشكلات التي قبلوا حلها. وعلى ذلك فلا مفر لتحيزاتهم ومعارفهم وقيمهم -وبالاختصار لا مفر لشخصياتهم- من أن تكون من بين العوامل الجوهرية فى التفكير الذى يقومون به فى المواقف المشكلة.

لقد وجه فرانسيس بيكون أنظارنا -قديماً- إلى العبث الذى تحدته -فى حياة الإنسان- الاتجاهات أو التحيزات القبلية التى سبق له أن اكتسبها، إذ إعتقد بيبكون رغم أن قوة «العقل» وهبت للإنسان القدرة على أن يسمو فوق التحيز أو التعصب، فإن التطورات التى حدثت منذ أيامه حتى اليوم فى العلوم الاجتماعية كشفت عن أن التحيز أو التعصب أمر قائم، لا مفر منه، ومن الصعب على أى فرد أن يعتزم أن يكون معقولاً، وألا يظل متحيزاً بنفس البساطة التى يعتزم بها ذات صباح ألا يحلق لحيته وألا يتناول إفطاره مثلاً.

وعما يذكر، تضرب التعصبات بجذورها في مشاعرنا درجة من العمق، بحيث إن الشخص الذى يبذل جهده بأمانة وإخلاص من أجل التوصل إلى الحكم السليم قد يسأل نفسه عما إذا كان تفكيره متأثراً بمجموعة من العوامل الخارجية، على أنه فى المسائل التى تتضمن تعصباته العميقة يكون بذله للجهد أمراً بعيد الاحتمال، إذ أنه فى مثل هذه الحال يعرف ماذا يفعل بفضل آرائه الراسخة أو اعتقاداته المفروغ منها. ومادام لا يشعر بمشكلة ما فهو لا يواجه توتراً ولا صراعاً، أى أنه لا يشعر بأية حاجة لبذل الجهد.

واجتماعياً، الموقف هو هو؛ إذ إن البيئة الثقافية التى تعمل على تنشئة ألوان التحيز لا تهيئ فى العادة -الظروف التى تستدعى مناقشتها أو بحثها. والعقل الثقافى -إن صح هذا التعبير- كثيراً ما يكون مغلقاً، وربما ظل مغلقاً دائماً على اعتقادات متخصصة.

(٢) أنماط الاستدلال :

وعندما يقال إن التربية تهتم بالقضاء على التحيز أو التقليل منه فإنه لا ينبغى أن نخرج من هذا بأنه لا مفر للعملية التربوية من أن تسبب فى تغيير محتوى الاعتقاد بالنسبة لشخص معين؛ فالتربية -فى مقابل التلقين المتعمد أو تهيئة الظروف الثقافية العادية- تهتم بالعملية التى تتكون بها الاعتقادات وبالطريقة التى يتم بها إيمان الفرد. وعليه فالاعتقاد من حيث هو -لا مجموعة معينة من الاعتقادات المقبولة- هو موضع اهتمام التربية. وهذه النتيجة تبرز مكانة العملية التأملية فى التعليم، وتعطينا مفتاح ما يسمى «بمشكلة الالتزام» فى مدارسنا.

وعندما يتأمل الفرد الاعتقادات التى يؤمن بها فعلاً يكتشف أنها تميل إلى تسويغ بعض الاعتقادات الإضافية المعينة. وهذا الانتقال التأملى من الاعتقادات الأصلية إلى الاعتقادات الإضافية يسمى بالاستدلال كما قال أوسطو. وبينما كان الإنسان يدرس العلاقات التى يمكن أن تقوم بين الاعتقادات، كانت الاستدلالات نفسها تخضع للتصنيف، حيث أمكن التمييز بين أنماط عامة من الاستدلال، يالف معظمنا نمطين منها، هما: الاستدلال الاستنتاجى والاستدلال الاستقرائى. ونميل -بسبب الاستعمال الثابت- إلى أن ننظر إلى هذين النوعين من الاستدلال على أنهما نمطان منفصلان من التفكير، بدلا من أن ننظر إليهما -كما ينبغى لنا- على أنهما حركتان تشآن (أوربما بالأحرى على أنهما أداتان ميسورتان) فى نطاق العملية التأملية كلها. أما النمط الثالث وهو الاستدلال اللماح Abductive فقليل ما يذكر. إلا أنه لا يقل أهمية عن النمطين الآخرين، عندما يكون التفكير -كما يقوم به الناس فعلاً- هو موضوع البحث. والناس لا يعمدون بطبيعة الحال -إلى تصنيف أو تسمية أنواع الاستدلال التى يقومون بها عندما يكون التأمل

ماضياً في طريقه في الموقف المشكل، ومع ذلك فلكل نمط من هذه الأنماط الثلاثة خصائصه المميزة.

(٣) المغالطة :

إذا نظرنا مرة أخرى في المشكلة العامة، مشكلة الانتقال إلى توكيد الاعتقادات الجديدة على أساس ما تقبلناه فعلا من الاعتقادات المدعومة بالأسانيد، نجد أن هذه الحركة عندما تتم بصورة تأملية، فإنها تتم في ضوء ما يعنيه نمط أو أكثر من أنماط الاستدلال الثلاثة. ولكننا نجد دائماً الكثير ممن حولنا يحثوننا على أن نفرغ من العملية التأملية وننتقل بسرعة إلى الاعتقادات التي يؤكدون لنا أنها تتصل اتصالاً معقولاً بما نعتقده فعلاً.

وقد تستغل وسائل كثيرة لإقناعنا بذلك، ومن أشيعها الدعاية، ويعنى المعنى الأصلي لكلمة الدعاية Propaganda ذلك المجهود أو الحركة المنظمة لنشر أو إذاعة أو تنمية دعوى بعينها. غير أن استعمالها المعاصر كثيراً ما يعنى أى محاولة للإقناع بالناشدة الوجدانية أكثر منها بالنقاش الجدى. وهكذا قد تستعمل الدعاية لاختصار الطريق إلى النتائج التي يجوز التوصل إليها عن طريق عملية أبطأ فعلاً، أو عن طريق البحث التأملى.

فهل يحق للمدارس أن تستغل الدعاية لكي تقنع التلاميذ بالوصول إلى نتائج معينة؟ رغم أهمية هذه المسألة نكتفى الآن بأن نورد بعضاً من المغالطات الأكثر شيوعاً مما يوجد في المناقشات التي تستهدف إحداث التقبل السريع لنتيجة ما.

هناك قائمة طويلة بالمغالطات في التفكير مما قد يلجأ إليه المرء عن عمد وهو يحاول إقناع الآخرين عن طريق ما يبدو نقاشاً معقولاً. إلا أن ما يلي يعتبر متصلاً -بصفة خاصة- بمسألة اختصار بغية فرض الالتزام:

دعنا نتدبر الجدل التالي :

ما هو موافق للطبيعة جيد وسليم.

وإشباع دوافع الفرد الأساسية موافق للطبيعة،

إذن فإشباع دوافع الفرد الأساسية جيد وسليم.

وعلينا ملاحظة التعبيرات المبهمة الزائفة: فتعبير «موافق للطبيعة» يستعمل في المرة الأولى بالمعنى العام غير الشخصى، وفى المرة الثانية بالمعنى الخاص وهو الرغبة الشخصية. والاستدلال السليم يتطلب الوضوح والثبات فى استعمال المصطلح سواء أكان هذا الاستدلال استنتاجياً، أم استقرائياً، أم لمأحا. ومن الجائز جداً أن يزحف استعمال المصطلح استعمالاً غامضاً أو ذا احتمالات إلى المناقشات فى كل مرة تؤخذ فيها المصطلحات من الاستعمال العام أو الاستعمال الفلسفى لتستعمل فى التفكير فى المشكلات العملية

المتخصصة المحسوسة. والمناقشة التالية معروفة جيداً في الدوائر التربوية المعاصرة، فهي تخلط الشيء الظاهر ونصف الحقيقي وأغراض لا يفصح عنها -بصورة لا يملك معها الفرد سوى أن يقول: «آمين» دون أن يكتشف -إلا بعد مدة على الأقل- أنه قد ألزم بموقف لا يمكن التمسك به:

«من أهداف التربية استخلاص عناصر طبيعتنا الإنسانية المشتركة، وهذه العناصر هي هي في كل زمان ومكان. وعلى ذلك ففكرة تعليم المرء أن يعيش في أى مكان معين أو زمان بالذات، وأن يتكيف لأية بيئة خاصة، فكرة غريبة على المفهوم الصحيح للتربية». «والتربية تستبع التعليم. والتعليم يستبع المعرفة. والمعرفة هي الحقيقة. والحقيقة هي هي أينما كانت. ومن ثم فالتربية يجب أن تكون هي هي في كل مكان».

وهناك مغالطة مضللة أخرى تعرف باسم تحميل العبارات فوق ما تحتل Hypostatization وهي صورة من التفكير الخاطئ تعرف أحياناً بمغالطة التجريد Fallacy of abstraction وهي تتكون من استعمال المفهومات المجردة كما لو كانت تمثل مواد أو وحدات محسوسة. وطبيعة اللغة الإنجليزية تجعل من السهل نسبياً تحويل معظم الأفعال والظروف والصفات إلى أسماء. وكثير من الأسماء يدل على وحدات حقيقية أو أشياء وجودية مثل الكلب والشجرة والذهب وما إلى ذلك. ولكننا حينما نزعم أن كل اسم يدل على شيء يصبح التفكير مخطئاً. وعلى ذلك فلا بد من توجيه العناية الخاصة عند التعامل بمصطلحات من قبيل: الدولة، المجتمع، الرأي العام وما إلى ذلك. صحيح أنه عندما توحد العناصر في كليات كثيراً ما تفقد شخصيتها كأجزاء، وتصبح من النسيج العضوي لكلية جديدة. إلا أن المدى الذى يحدث به هذا يجب أن يتقرر فى كل حالة. وقد ترتكب مغالطة تحميل العبارات فوق ما تحتل -مثلاً بادعاء- أنه لما كان اتحاد الأكسجين والهيدروجين بطريقة معينة يفقدهما شخصيتهما فى كل مادة جديدة لها نفس تماسك العناصر الأصلية فإن أفراد البشر قد يفقدون شخصياتهم بنفس الطريقة فى كل محسوس جديد، وهو «الجماعة».

وكثيراً ما يتم التعبير بالأسماء عن بعض ألوان النشاط الإنسانى، مثل: الشعور والرغبة والتصرف بذكاء وما إلى ذلك، فتحمل فوق طاقتها. ويجب أن يكون المرء على حذر من هذه المغالطة بصفة خاصة عند القيام بالاستدلال اللماح؛ ذلك لأنه من الجائز أن يعرض النشاط أو العملية المحملة فوق ما تحتل -نفسها كقوة عرضية أو كل عرضى عندما نبحث عن الفروض التفسيرية. ومن المشروع لأغراض التحليل المنطقي أن تخلق كليات إدراكية ليس لها مدلولات وجودية إلا بربطها بألوان من النشاط أو العمليات المعقدة.

وعلى ذلك فمثل هذه الكليات الإدراكية يجب أن تؤخذ بمعناها الاستكشافية. مثال ذلك، مفاهيم فرويد وهى الذات السفلى والذات العليا-التي هى فى الحقيقة الشعور واللاشعور- قد تكون كليات إدراكية مفيدة دون أن تقابل فى الواقع أى عنصر حقيقى من عناصر الجهاز العضوى البشرى أو دون أن تقابل تماماً أية عملية معينة أو نشاط محدد فالمغالطة تتكون من جعل مثل هذه الهياكل أو البنائيات أشياء.

وهناك عدد من المغالطات التى تستعمل عن عمد فى محاولات فرض الالتزام دون تفكير، وهى تقع فى التصنيف العام تحت عنوان «الدليل غير ذى العلاقة بالموضوع».

وكلما أدخلت الشخصيات والدوافع واللمزات والغمزات حول السمعة والعادات الشخصية وما إلى ذلك فى عملية التفكير استدعى النقاش أن يكون المرء على حذر. فالجدل المتمركز حول الإنسان- وهو عادة توجيه النقاش إلى الإنسان أكثر من توجيهه إلى مزايا الاقتراح نفسه- قديم وشائع. ولقد نشأت صورة خبيثة خاصة من هذه المغالطة بفضل التقدم الذى حدث فى علم النفس الاجتماعى والتحليل النفسى بحيث أصبح فى مقدور أى رجل له بعض الإلمام بهذين العلمين أن يفند آراء أو مناقشات خصمه بأن يشرح بعض الحوادث التى حدثت فى حياة الخصم الماضية ويبين أنها قد «تسببت» فى أنه يعتقد أو يؤمن باعتقاداته الراهنة. وتكمن وراء مثل هذا الشرح دعوة مؤداها أن اعتقادات الخصم هى برمتها مسألة تدريب أو تهيئة ظروف. والواقع أن الادعاء العام بأن الجنس البشرى عاجز عن التعليم الحقيقى (أى وزن الاعتقادات فى ضوء ما تعينه الأدلة) قد يكون ماثلاً أيضاً. إلا أن الشخص الذى يقدم هذا الشرح يزعم أيضاً أنه هو والجمهور المستمع إليه يشذون عن ذلك، لأنه يدعى معقولة تفسيره لموقف خصمه.

والجدل المستغل للعطف Argumentum ad misericordiam هو الاسم الذى تسمى به المغالطة التى تنجبه إلى أن تستدر العطف أكثر من مزايا الموقف.

ومما لاشك فيه قطعاً أن العدل دون رحمة كثيراً ما يتج عنه عدم المساواة. ولكن الشيء نفسه يصدق على الرحمة دون عدل.

والجدل المستغل للجهل Argumentum ad ignorantiam هو مغالطة تحويل ثقل البرهان بصورة تخدم قضية اقتراح المرء بملاحظة أن خصومة غير قادرين على أن يفندوا الاقتراح بالدليل الإيجابى. وهذه الطريقة فى «التفكير» محيرة بصفة خاصة عندما تستخدم فيما يصل بما لا يمكن إثباته من المحمولات التى تتضمن المفاهيم الدينية أو الميتافيزيقية. وهى فى بعض الأحيان قوية الإقناع والإغراء إذا هى استعملت للحصول على الالتزام

بطريقة معينة في التصرف، ولا يمكن التكهن بالكثير مما يترتب عليها من نتائج في الظروف الراهنة. وإذا تحالفت هذه المغالطة مع الجدل المستغل لمشاعر الشعب وعواطفه وانحيازاته، أو مع الجدل المستغل لتأييد الشخصيات البارزة، وهو الإشارة إلى أن الشخصيات المبجلة والمنظمات وقادة الرأي في الميادين الأخرى ومن إليهم يؤيدون هذا التصرف المراد الالتزام به، احتاجت مدافعتها إلى شجاعة حقيقية.

ويشتد الإلحاح في الآونة الحاضرة في المطالبة بتنفيذ الكثير من المقترحات الرامية إلى إعادة تشكيل التعليم العام؛ لأن الشخصيات البارزة في المجتمع والكتاب المحترفين والحجج في التاريخ وفي تصميم الغواصات الذرية، ومن إلى هؤلاء يؤيدونها. وحينما يصدر المؤرخ أحكامه النظرية العامة عن التعليم العام المعاصر كان من الجائز أن تكون نتائجه ومقترحاته سليمة تمامًا. إلا أن رسوخ قدمه وعلو كعبه في علو التاريخ لا يدل -في حد ذاته- على سلامة المقترحات التي يقدمها في ميدان التربية والتعليم بأية حال من الأحوال.

وعندما تستعمل مثل هذه المغالطات جميعًا كأدوات لقطع الطريق على التفكير، فإنها تعتمد في نجاحها على الجهل بمقومات التنفيذ أو العجز عن تمثل النقطة موضع البحث. وهنا يكمن لب الموضوع، فاكساب المعلومات عن صور التفكير الصحيحة والحاططة لا يكفي لإكساب المرء المناعة ضد الالتجاء الماكر إلى عواطفه وانحيازاته.

إن التربية الحقة التي يجب أن تكون علاقتها بطريقة البحث التأملية بنسبة واحد إلى واحد، لا تهتم قط بالالتزام حتى ولو كان نحو القضايا السليمة، وإنما هي تهتم مباشرة بالتدرج في استبعاد الجهل بمقومات التنفيذ أو تمثل موضوع البحث بوصفه قوة عرضية في حياة التلاميذ. ولكي نقرر ذلك بصورة إيجابية نستطيع أن نقول إن التربية الحقة تهتم بالتنمية التقدمية الدائبة الثابتة للذكاء كما يتجلى خلال القدرة والاستعداد المتزايد من جانب كل فرد على التفكير.

ثانياً : المعنى واللغة :

إن اللغة أداة اجتماعية، ولذلك إذا لم تيسر هذه الأداة لكل فرد يصبح كالجذيرة المنعزلة، ويبقى دائماً على هذه الحال. وعليه لن يكون للتاريخ وجود كما لن يكون للفن وجود ولن تكون هناك حضارة بالمعنى الذي نعرفه، وفي الحقيقة لن يكون هناك إنسان كما نعرفه. ومع ذلك يجب ألا نختم هذا القول بأن المعنى يعتمد كلية على اللغة الصناعية أو الرموز المحددة التي طورها الأفراد. ذلك لأن أساسيات المعنى موجودة في أي موقف

يؤدي فيه أى شيء وظيفة الإشارة. وعلى الرغم من أن اللغة الصناعية لا تمثل ضرورة للتفكير، وذلك عكس الإشارات التي هي ضرورية، فإن تفكير الإنسان سيكون محدوداً لدرجة ملحوظة دونها.

(١) اثبات المعاني من خلال الخبرة :

الإنسان كائن نشط، لا يقف مكتوف اليدين أمام بيئته الأصلية التي تشبه بقعة غير محدودة المعالم، ولذلك تبسق المعاني. بمعنى؛ دقة المعنى وثباته يتكونان عندما ينشط الإنسان للتعامل مع بيئته التي تحيره في بادئ الأمر. وتنمو اللغة وتتطور عن طريق حاجة الإنسان إلى الاتصال والتعاون مع الأفراد الآخرين. ويجب أن نلاحظ أن هذا التطور يعمل بأثر رجعي لتعديل المعاني التي كونها الإنسان. ومع ذلك فلن يتغير الأمر في أن المعاني التي يكونها الإنسان عادة، لها مغزى أعمق من التعبير اللفظي الصحيح عنها. ويجب على المدرسين أن يتذكروا هذا عندما يبنون أحكامهم عن تلاميذهم على الاستجابات اللفظية كلية.

ولقد أشار ماكس. س. أوتو إلى أن «التمتمة» -أو إصدار الصوت- ليست هي «الكلام». فالكلام يعنى الفهم المتبادل للمعنى، ويعتبر هذا لب الاتصال والتخاطب. وأما التمتمة فتشير إلى إصدار الصوت ليس إلا، على الرغم من أن معظمها سيكون صوتاً في طريقه ليصبح لغة. ويلور أوتو هذه النقطة كما يلي :

«... لا يمكن إرجاع الكلام أو التحدث لمجرد النطق أو لانعكاسات العلامات. إن العلامات تصبح إشارات، والأصوات تصبح كلمات، ويبدأ الكلام أو التحدث في الظهور عندما يتطلب السلوك استجابة. وعندما يقصد بالاستجابة من جهتها أن تكون كذلك. ويتخذ الكلام صورته نتيجة لأنه الجهد المشترك لمركزين رئيسيين من مراكز النشاط على الأقل، يعملان في الاتصال ما بين الأفراد. ويتضمن هذا الإشارة المتبادلة، والتوقع المشترك، اللذين يؤديان -إذا ما تما- إلى فهم متبادل لكل فرد مشترك في هذه العملية، كل بحسب مدى مساهمته فيها».

(٢) اللغة كأداة :

وكلما سيطر الطفل الصغير على أصواته المتطورة عن طريق استخدامها استخداماً ذا معنى في المواقف التي يشترك فيها مع أولئك الذين سيتعلم بعدئذ أن يسميهم بوالديه وأفراد أسرته، فهو يسيطر على أداة تحمله إلى تكوين علاقة مع جميع مجالات الثقافة الإنسانية، إذا ما استخدم هذه الأداة استخداماً حكيماً. إن هذه الأداة -وهي اللغة- أداة إنسانية خاصة، كما أن القدرة على تكوينها وتحسينها قد عزلت الإنسان عن باقي الكائنات الحية، ويساعدنا أوتو ثانية على توضيح هذا بقوله :

«غالبًا ما نسمع أن الإنسان معزول عن أقرب الأقربين إليه من الكائنات الحية؛ لأن له يدين تمكنانه من أداء الحركات المتناسقة من الإبهام والأصابع. إن هذه في الحقيقة لقدرة رائعة. . . ولكن إذا ما أردنا الاختيار بين قدرة وأخرى، فإننى شخصيًا أفضل اختيار الكلام، أى اختيار القدرة على التحدث كأعجب المعجزات البيولوجية».

وإذا ما اعتبرنا اللغة ضمن الأدوات التى يستخدمها الإنسان، كما يجب أن نفعل، فإن هذه الأداة هى التى أكسبت الإنسان قوة لم تكتسبها أى مخلوقات أخرى على ظهر البسيطة. إنها القوة التى يحدد بها ما يود تحقيقه كأساس قد يبنى كل جيل تال حياته عليه، مبتدئًا دائمًا بمكاسب الأجيال السابقة كحصوله جاهزة، وعلى ذلك، يتقدم الإنسان فكريًا من جيل إلى جيل، وهذا ما لا يصدق على أجيال المملكة الحيوانية.

وهذه الوثبة إلى الأمام ليست سوى طاقة كامنة في حياة كل فرد. ذلك لأن اللغة أداة اجتماعية، وعلى الفرد النامى أن يتقنها بدرجة ما، إذا أراد أن يشترك فى الثقافة التى يولد فيها. إن هذه الأداة ضرورية لإدارة مراسم حفل التنشئة الذى يعتبر بدءًا للنمو، ويجب على المدرسة أن تساعد الطفل على إدراك أن الكلمات الجديدة التى يكتسبها، تمثل أدواته التى قد يستخدمها مستقبلاً لضبط خبراته وتوسيع دائرتها. وكما يحافظ كل صانع على أدواته مرتبة وبحالة جيدة إذا أراد لها أن تؤدى وظيفتها على أكمل وجه، فإن كل مدرس دقيق يجب أن يعتنى بالأدوات الخاصة التى يستخدمها فى مادة تدريسه، ومع ذلك لا يكون حساسًا للطريقة التى يستخدم بها هو وتلاميذه الأداة الإنسانية الرئيسة. ألا وهى اللغة، ويستخدم جميع المدرسين وطلبتهم هذه الأداة يوميًا، وليس فى دروس اللغة وحدها. ومع ذلك يجب ألا نسمح بأن تصبح هذه اللغة خاملة أثناء الاستعمال، أو أن يعلوها الصدا ياهمالنا لها فى أية مرحلة من المراحل التعليمية.

وترديدنا ما يقول بعضهم: «إن الطفل يرث اللغة» يساوى تمامًا قولنا إنها فى متناول يديه عندما يشترك تدريجيًا فى حياة الكبار فى المستقبل. إن هذه الوراثة لا تختلف عن وراثته لتكنولوجيا الحضارة التى يولد فيها. إنها وراثة على المستوى الاجتماعى، وهى فى هذه الحالة ربما تسمى وراثة سلبية. فهى عديمة الصفة أو لاشخصية بالنسبة للطفل إلى أن تدخل دائرة خبرته بعد سماعه الأصوات التى يخيل إليه أنها ثابتة وموجهة، وبعد بذله الجهود ليردد ثانية ما قد سمعه فى موقف الاستماع السابق.

وبهذه الطريقة يبدأ الطفل فى معرفة كيفية استخدام الآخرين للأدوات التى ينميها، أى كلماته الأولى. ويبدأ فى اكتشاف ما تعنيه تلك الكلمات فى الموقف الاجتماعى، على الرغم من أن كونه هو نفسه جزءًا من الموقف الاجتماعى اكتشاف لن يدركه إلا بعد مدة فى

المستقبل، وبطريقة مبسطة، نقول إنه يكتسب معاني الكلمات ويحدد مسمياتها. ويتلقى الطفل الكثير من المساعدات في المراحل الأولى لنموه على الأقل. فالجميع يقدمون له يد المساعدة، وربما كان الوالدان هما أوسع أولئك خيالاً في الحكم على نجاحه.

(٣) معنى المعنى :

على أساس ما يقوله بوييد. هـ. بود أن «السلوك الذكي رهن باكتشاف المعنى» نقول أن الطفل يكتشف أن ما يسميه «ماما» مستقبلاً، يعنى الاهتمام، والراحة، والدفء، واللعب، وسد الجوع وما شابه ذلك. وكل هذه على مستويات لم يقرنها بأسمائها بعد. وكذلك، تتكون مجموعة من المعاني متعلقة بما يربطه هو بطبيعة الحال بالصوت الذى يعبر مستقبلاً عن كلمة «بابا».

وبعامة. . كلما نمت اللغة، قد تنفصل المعانى عن المواقف الطبيعية التى ظهرت فيها أولاً (فى الحضانه، أو الحمام، أو كرسى الأطفال) وترتبط بإشارات صناعية -والتي هى فى حالتنا الراهنة تعبر عن رمز الأم- وعلى ذلك تأخذ هذه المعانى مكانها جنباً إلى جنب مع المعانى الأخرى التى انفصلت بدورها أيضاً من المواقف الطبيعية للعلاقات اليومية، وتصبح أجزاء لا تتجزأ من مجموعات للمعانى. ويمكن أن نقول إن هذه المجموعات بارتباطها فيما بينها بكلمة معينة، وارتباطها بالشيء الذى تعنيه هذه الكلمة تشمل معنى الكلمة، ككلمة «ماما» التى ترتبط بمجموعات للمعانى فى كل مرحلة مطردة من مراحل نمو الطفل.

ولكى نفهم معنى كلمة المعنى بدقة أكبر فمن الضروري أن نوضح الطريقة التى استخدمت بها بعض الكلمات الرئيسة فى المناقشة السابقة. أولاً، يمكن لأى شيء أن يؤدي وظيفة الإشارة، وبهذا يكتسب المعنى الذى لا يخرج عن حد قولنا إن الفرد يعرف كيف يستجيب لذلك الشيء. وليس لأى شيء معنى كامن فيه لدرجة أننا جميعاً نتساوى فى فهمه إذا ما أحسن تعليمنا. ولكن هذه الإشارات فى هذا المستوى إشارات مشوشة ولا يمكن التحكم فيها. ولحسن الحظ، كون الإنسان إشارات صناعية أو رموزاً ليستخدما كأدوات لتوصيل المعانى. فالرمز هو أى إشارة صناعية تعتبر جزءاً من اللغة المنطوقة أو المكتوبة.

ومن المفيد غالباً أن نفرق بين الرمز والتعبير اللغوى، وبين التعبير اللغوى والمعنى المعبر عنه. فالتعبير اللغوى يتكون نتيجة الارتباط الثابت المصطلح عليه لمعنى ما برمز ما. ولكن قد ندرج على ربط أكثر من معنى للرمز نفسه. فمثلاً رمز العين قد تعنى عضو الإبصار المعروف، وقد تعنى ينبوع الماء كما قد تعنى الجاسوس أو الشخص الذى يرسله

المرء للإطلاع على أحوال معينة. ومن الواضح أن هذه جميعاً تعبيرات لغوية مختلفة. ومن ناحية أخرى قد نواصل المعنى نفسه بتعبيرات مختلفة أو برموز مختلفة كما هو الشأن فى المترادفات الحقيقية أو التعبيرات المترادفة فى لغتين أو أكثر.

ويوصل كل تعبير لغوى المعنى بطريقتين، هما: الفهم الشامل والمغزى. إن الفهم الشامل يعبر عنه إما بمعنى الدلالة أو التسمية كما فى حالة الأسماء (كلفظة قبة) أو بمعنى «التطبيق على» كما فى حالة الصفات (أسود، أحمر، أزرق) وغيرها من الصفات المشبهة (كمحبوب ومتأنق وهش). وفى كلتا الحالتين يشير التعبير إلى -أو يعنى- بعض السمات أو الخصائص التى يجب أن تقترح على علاقة الفرد والشئ المشار إليه فى كل فرصة متاح للاستخدام الصحيح للتعبير، ويقوم مثل هذا الاستخدام على الموقف الاجتماعى، أى على موقف الإعلام. إن الفهم الشامل لأى تعبير قد يقال عنه إنه تصنيف لكل الأشياء الممكنة (سواء أكانت موجودة أم مدركة) مما يمكن أن يصدق عليها التعبير.

وتبدو هنا نقطة طريفة فيما يختص بالتعبيرات التى يظهر لأول وهلة إن درجة فهمها الشامل تبلغ الصفر (أى التعبيرات التى قد لا تستخدم استخداماً صحيحاً إلا للأشياء المستحيلة). ولنفكر مثلاً فى المربع المثلث أو الديكاتاتور الديمقراطى. ولا يعنى هذا أن مثل هذه التعبيرات عديمة المعنى، لأن الفرد لا يستطيع أن يفهم عدم استخدامها دون فهم لمعانها أولاً، حيث ينبثق أو يتحقق هذا الفهم أثناء الخبرة وعن طريقها.

ويجب أن نفرق بين مثل هذه التعبيرات والصيغ الفارغة. فهذه الصيغ الأخيرة لا تدخل فى نطاق الفهم الشامل إطلاقاً (إنها تعبيرات غير قابلة للفهم بعكس تلك التعبيرات التى تبلغ درجة فهمها الشامل صفراً) كما هى الحال فى الكلمات التى لا معنى لها ككلمتى «جزميضى» و«تفهوى»، بل إن هذه التعبيرات تمثل خطوة تكاد تصل بنا إلى معنى ولكنها هى بعيدة عنه. ولقد عبر ديوى عن ذلك مرة بقوله: «إننا كأفراد أذكىاء نفترض وجود المعنى، كما أن عدم وجوده يعتبر انحرافاً عن المؤلف».

وقد نستنتج أيضاً بعض أوجه التمايز المفيدة بين الشمول، والتسمية، والتحديد، إن شمول الكلمة يعنى فئات جميع الأشياء الموجودة التى تصدق عليها التسمية بتلك الكلمة وتحدد الكلمة الشئ أو الأشياء التى تصدق عليها التسمية فى أى مناسبة من مناسبات استخدامها. فمثلاً لفظ الكمبيوتر يشمل فئات (غير محدودة الحجم) من جميع الكمبيوترات الموجودة حالياً. وعلى ذلك فقد نسمى الشمول أحياناً بالامتداد. ومن ناحية أخرى فعندما يستخدم الفرد كلمة الكمبيوتر فى مثل هذا التوكيد: «إن الكمبيوتر فى حاجة إلى قرص صلب Hard Disk جديد» فإن الكلمة تحدد الكمبيوتر الذى يشير إليه ذلك الفرد فى تلك المناسبة على أنه خاص به. إن الفهم الشامل لكلمة الكمبيوتر يتضمن كل شئ يمكن إدراكه (سواء أكان موجوداً أم غير موجود) مما تصدق عليه التسمية.

وبالطبع تبلغ درجة امتداد الكثير من الأسماء صفراً، وللكثير أيضاً امتدادات مشكوك فيها أو غير محدودة. ومن الممكن أن نفكر في الكثير من الأشياء الخيالية أو التي لا وجود لها. كما أننا نستطيع أن نطلق عليها أسماء، وفي الحقيقة إذا حرمتنا من هذا التحليق في أجواء الخيال فلإننا سنفقد عنصرًا مهمًا من عناصر التفكير. وربما كانت الكلمات كالإلكترون والثقافة والذات السفلى التي يستخدمها العلماء أقرب صلة بمشكلاتها مما يستخدمه القصاصون كالحصان وحيد القرن وملك لاتانيا منها إلى الكلمات ذات المدلولات المنظورة كالحصان والمخ والحديد وما شابه ذلك.

(٤) وظيفة الخيال :

إن النقطة مثار الجدل هي أنه لا يمكن للتفكير أن يسبح بعيدا عن ظهر البيطة دون هذه التحليقات الخيالية المناسبة. ولا يخرج الخيال عن كونه القدرة على جعل الشيء الغائب عنا مائلا أمامنا لا أكثر ولا أقل. وتقود هذه القدرة الأفراد إلى مرحلة فرض الفروض في خطوات تفكيرهم. فالفرض كما نعرف جميعاً، خطوة نحو المجهول، وبينما ينبثق الفرض من خلال الخبرة إلا أنه يتجه دائماً إلى ما وراء الخبرة. وهذا هو السبب الذي دعا وليم جيمس لأن يقول ذات مرة: «إن الرجل العبقري هو الشخص الذي يستطيع القيام بقفزات فكرية واسعة».

حقاً إن مقدور بعض الأفراد أن يقوموا بقفزات فكرية بشجاعة وثقة، ويتردد البعض أكثر ولكنهم لا يقلون عن الفريق الأول ثباتاً. ويتعثر البعض أيضاً عند محاولتهم القفز، في حين قد نرى البعض عاجزين عن تركيب أى زمبرك في أعضاء تفكيرهم. ولم نقل هذا إلا لكي نبين أن الأفراد مختلفون، ومن الثابت أنه بينما يمكن أن نرجع حقيقة هذا الاختلاف لدرجة ما إلى الوراثة إلا أنه من الحق أيضاً أن نقول إن كيفية ومدى خبرة الأفراد عاملان فاصلان في انطلاق أو تضيق نطاق تحليقاتهم الخيالية. وعلى ذلك يعمل هذان العاملان أخيراً على تضيق نطاق قدرة أولئك الأفراد على التفكير أو انطلاقها.

ويعتبر القول السابق دليلاً للمدرس هنا، فيجب أن يشجع الطلاب على اللعب بالافكار، لا لكي يعيشوا في عالم الخيال حيث المعرفة الدقيقة لا أهمية لها. ولكن -على العكس من ذلك- لكي يكتسبوا شعوراً بالطريقة التي تفتح بها الفكرة الفرضية الإسقاطية الطريق أمام معرفة جديدة وإلى التطوير المستمر للحياة الإنسانية إذا ما اخترنا هذه الفكرة بما نعرفه نحن. ورغم تعدد ما كتب عن موضوع الابتكار، فإن الكثير منه ينتهي بنغمة عاطفية أو صوفية. إن العمل الابتكاري في هذا العالم لا يتكون إلا نتيجة

للمجهود المتواصل لرؤية ما وراء الأشياء الحالية الحقيقية مع مسئولية اختبار صدق الافكار التي تنبثق.

إن اكتشاف الطالب أن زيادة المعلومات الطيبة قد أدت إلى الهبوط بنسبة وفيات الأطفال وإلى إطالة عمر الإنسان غير كاف، إذ إنه في حاجة أيضاً إلى أن يفكر في معنى هذا فيما يختص بالاحتياجات التعليمية للوطن مستقبلا وبمشكلات التوظيف والإسكان وبالخطوات الحالية والتي يمكن القيام بها في مجال الرعاية الاجتماعية. هذه هي المشكلات التي سيعيش هو معها في الحقيقة. وستغير هذه المشكلات في طبيعتها كلما تغيرت المعرفة التي يكتسبها الآن أيضا. ويشير هذا كله إلى سبب أبعد -ربما يكون أساسيا بدرجة أكبر- لتأكيد أهمية عنصر الخيال في حجرة الدراسة. إن حياة الرجل الحر هي حياة تمنحه حرية الاختيار. وإنه بهذه الطريقة يستطيع أن ينمو خلقيا. والاختيار الحصيف يعني دائما التمهل في السلوك إلى أن يستخدم الفرد خياله في فحص البدائل التي تواجهه وفي التكون بتائجها. ولهذا السبب صرح إيفريت دين مارتن مرة بأن الحياة الأخلاقية كانت مستحيلة نتيجة لإهمال النمو المشبع للخيال.

(٥) المعنى ييز اللغة :

إذا رجعنا إلى المناقشة السابقة لكلمتي المعنى الشامل والمغزى بوصفهما الطريقتين اللتين يوصل بهما كل تعبير لغوى المعنى، فسرى أن معانى المعنى، التي تعتبر أساسية بدرجة أكبر، توجد في الكلمة الثانية. ولقد درجنا من قديم على القول بأننا يجب أن نفرق بدقة بين الصفات الأساسية للشيء وبين خصائصه العرضية أو الطارئة. وهذه طريقة لإدخال الأمور الميتافيزيقية الخاصة بالجوهر، ولخلق ثنائية مشكوك في قيمتها بين التعاريف الحقيقية والتعاريف الاسمية. فمثلا، لقد قيل إنه في تعريف كلمة «التربية» يجب أن نذكر المحاولات المقصودة لتشكيل الخبرة عن طريق توجيه وضبط التعلم بدلا من أن نذكر مثلا أن التربية عملية اجتماعية تتضمن توظيف المعلمين، والإداريين وما شابه ذلك، والمعتقد أننا بذلك قد نقرر تعريفا حقيقيا، وهو التعريف الذى يعكس هياكل «الحقيقة نفسها» فى مقابل تأكيدنا الحقائق العرضية للتنظيم الاجتماعى. وعلى ذلك نحن نشجع لتفسير الاعتبارات المهمة لوظيفة التربية، وعلاقتها بالأهداف الإنسانية. ومع ذلك، فمن المرغوب فيه أن نميز بين تلك الخواص لأى شىء سواء أكانت موجودة أو متضمنة، والتي تعتبر أساسية حتى تصدق عليها التسمية بكلمة أو تعبير، والخواص الأخرى التي ليست كذلك. ويمكننا أن نقول بعد ذلك إن مغزى الكلمة راجع إلى هذه الخواص الأساسية.

إننا ندرك هنا السبب الذي يجعل المعنى أكثر عمقا من اللغة، فإذا استبدلنا استخدام أى تعبير لغوى، نجد أن الفرد قد يفهم -إما تدريجيا وإما فجأة- المعالم الرئيسة لظاهرة تحدث من وقت لآخر (وهو بهذا الفهم يقوم بتمييز العناصر من البيئة المشوشة سابقا) وحتى إذا لم تتح له الفرصة إطلاقا للتحدث مع الأفراد الآخرين عن هذه الحجة، فقد لا يزال يجد أنه من المفيد أن يصطنع لفظاً أو تعبيراً لغوياً ليدل على ما فهمه. وعلى ذلك فهو يطلق على الظاهرة اسما ويستخدمه بعد ذلك ليحدد أنه يقصدها، إما كما حدث بالفعل، وإما كما أوضحنا سابقا.

إن إطلاق الاسم على شيء ما يتضمن استخدام بعض معايير الضبط للسيطرة عليه وربما توضح هذه الحقيقة بعض أنواع الأساليب اللطيفة التي تجمعت حول استخدام الأسماء.

وقد شعر الكثير من المعلمين أن الدرس الأول الذى يجب أن يتلقاه الطالب عند التحاقه بمؤسسة أكاديمية جديدة يجب أن يكون عن المصطلحات. وبعمامة من الحكمة أن ندخل اعتباراً للأسماء المناسبة للجوانب المختلفة للمعنى واللغة، على أمل أنها ستزيد من ضبط وتحديد الموضوع الذى كثيراً ما يبدو بصورة مشوشة.

وعلى الرغم من ذلك؛ فإن هذا الميل الطبعي الضروري للاختيار وللتسمية لا يشير فى حد ذاته إلى أن الطريقة المثلى ليتعلم التلميذ هى أن نسلحه أولاً بالمصطلحات الفنية التى يعرفها المعلم (سواء أكان ذلك ليتعلم التلميذ طريقة استخدام البندقية والعناية بها أم ليتابع دراسة أكاديمية). فالعنى ينبثق من السلوك، وعلى ذلك ففى عمليات التجريب والمحاولة؛ وفى السلوك وتحمل نتائجه؛ يصبح للتسمية معنى ومغزى. إن مثل هذا النشاط سيساعد التلميذ بعدئذ على فهم المعنى فهما كاملاً لأي شيء أو حادث، إذا ما وجد أنه سيقصر نفسه على استخدام ذلك اللفظ فقط لتسمية الشيء المذكور. وليس فى مقدورنا هنا أن نقترح أى وصفة سهلة لتدريس هذا. ويختلف الأفراد فى استجاباتهم الميكانيكية واللفظية بشكل ملحوظ، كما يختلفون فى أشياء أخرى. ومع ذلك، فإن ما يمكن أن نقوله هو: إن التقدير غير المستنير للأشياء أو مجرد التمرين الشفهي على المصطلحات لن يسهلا عليه فهم الشيء المقدر أولاً، أو فهم المفردات المرتبطة به ثانياً.

وحيال هذه النقطة، يجب على شخص يأخذ التدريس بعين الجسد، أن يضع فى اعتباره جيداً ما عبر عنه جون ديوي فى كتابه «كيف تفكر» فعند إشارته إلى أن التعليم الصحيح هو تعلم معنى الأشياء، وليس تعلم الأشياء إطلاقاً، أوضح أن مشكلة للدرسة فى يختص بالكلام هى أن توجه كلام التلميذ الشفهي والتحريري -الذى يستخدم أساماً

للأغراض العملية والاجتماعية- حتى يمكن أن يصبح تدريجياً أداة واعية لتوصيل المعرفة ومعاونة الفكر. وتعتبر اقتراحات ديوى نصائح ثمينة لكل معلم بغض النظر عن المادة التي يدرسها أو الفرقة الدراسية التي يدرس لها؛ إذ أنه يؤكد:

- زيادة مفردات التلميذ.

- استخدام الكلمات بدقة وصحة أكبر.

- تكوين عادة الحديث المتسلسل.

ويمكن تنمية ما يشير به ديوى في الاقتراحين الأول والثاني بزيادة الاهتمام بالاقتراح الثالث.

وليس هناك من شيء يجافى هدف خلق الحساسية اللغوية، أو يعترض الجهود التي تبذل لتنمية الكيف التأملى لنشاط التلاميذ أكثر من تقبل المدرسين للإجابات أو الجمل المقصورة على كلمتي (نعم) أو (لا)، أو بدلا من هذا تقبل المدرسين لما قد نسميه «بحيث الإثبات أو النفي.» وإذا ما دعم هذا الاتجاه باستخدام الاختبارات التي يجاب عنها بوضع خطوط تحت الكلمات، أو وضع علامة أمام الإجابات الصحيحة أو توصيل خط من كلمة لأخرى أو تكلمة الأماكن الخالية بكلمة واحدة أو جملة بسيطة دون استخدام اختبارات أخرى، فإن هذا يحرم التلميذ الفرص الأساسية للنمو الفكري القيم. وكما أنه ليس هناك من بديل للكتابة في توضيح الأفكار، فكذلك أيضاً ليس هناك من بديل للمناقشة المتبادلة للتكوين الدقيق للأفكار. وقد يعود الاهتمام بالتعبير الشفهي الملى بالأفكار ببعض النتائج سواء فيما يتعلق بقدرة التلميذ على الفهم؛ أو بقدرته على تذوق ما يقرأه (ويبدو هذا على الأقل كمضاربة مضمونة النتيجة). وعلى الرغم من أن المعاني أكثر تعقداً من اللغة، فإننا نخطئ إذا تسرعنا باستنتاج أن هناك معاني محدودة لا يمكن بطبيعتها أن نعبر عنها لغوياً. وكقاعدة عامة للفصل يجب على التلاميذ والمدرسين على السواء أن يفترضوا أنه إذا لم يستطع الشخص أن يعبر عما يعنيه، فإن هذا التبلبل يتجاوز مشكلة القدرة على التعبير اللغوي السليم.

(٦) بعض الصعوبات المعينة :

هناك اعتبارات أخرى متعلقة بالمعنى واللغة جديرة بالبحث. ومن الصعب أن تبدأ مثل هذه البحوث دون الخوض في أمور فنية تتعدى كثيراً مجالات اهتمامات معظم أعضاء مهنة التدريس، كما تتعدى اهتمامات أفراد الجمهور المثقف عامة. ورغم هذا، يمكن للمعلم أن ينمي حساسيته نحو المبهات اللغوية، وبهذا يكون في موقف يساعد تلاميذه على أن يحذوا حذوه.

وهناك أخطاء شائعة تحدث في استخدامنا اليومي للغة، سواء أكان ذلك في حجرة الدراسة، أم في الصحف المطبوعة، أم في اجتماعات رؤساء الدول. وأحد هذه الأخطاء هو الغموض والآخر هو اللبس. ورغم هذا، فهناك خطأ آخر وهو الفشل في معرفة أن الكلمات تتغير عن طريق الاستخدام سواء أكان ذلك بإضافة معان أم بحذفها. والحقيقة الأخيرة بالغة الصدق لدرجة أننا كلما اتصلنا أكثر فأكثر بالمعسكرات السياسية الأخرى زادت علينا صعوبة استخدام الكلمات -دون أن يساء فهمتا- التي قد اقتبستها هذه المعسكرات وأعطت لها لوناً خاصاً مثل كلمة التقدمي، والتمحوري، والديموقراطية.

فأى معنى من المعانى الكثيرة الممكنة في جملة معينة يحاول التلميذ أن يوصله في إجابته الغامضة؟ وأى معنى من المعنيين اللذين ضمنهما التلميذ في جملة بها لبس هو المعنى الأوفق للموقف مدار الدرس؟ وهل يقصد التلميذ بالكلمة معنى بطل توصيله بها حالياً؟ أو: هل هو حقاً يحمل الكلمة معنى جديداً وجد طريقه فجأة إلى ذوق الجمهور؟ وربما تساعد هذه الأسئلة المعلم ليتبع في مناقشاته مع تلاميذه تلك الخطوات التالية التي تؤدي إلى الوضوح كما تؤدي أيضاً إلى التفكير التأملى المتبادل.

إن اللغة أداة يصعب التحكم فيها، إنها أداة تتغير غالباً في أثناء استخدامها. ويجب على المعلمين أن يعرفوا هذه الحقيقة البسيطة وهي أن أى شخص يقوم بالتدريس بأية لغة، سواء أكانت اللغة الإنجليزية أم الألمانية، أم اليابانية أم الفرنسية، معلم لتلك اللغة، سواء أراد أم لم يرد. وعلى ذلك يجب على جميع المدرسين أن يكونوا حاسين للمجالات الغريبة لتلك اللغة -والا يقتصر هذا على المدرسين الذين من واجبهم الخاص البحث في تراكيب اللغة وتحسينها- ومع ذلك، فيجب عليهم ألا يكونوا دقيقين أكثر مما يجب، إذا أرادوا حقاً أن يشترك جميع التلاميذ في «متابعة الحديث» الذى يهمهم متابعتة للغاية، فمن الأفضل ألا يكونوا بتلك الدقة الزائدة عن الحد. ومع هذا، فقد يتعلم كل مدرس، عن طريق الخبرة، أن يتحسس تلك اللحظات التي تعتبر فيها الكلمات الحساسة قريبة قريباً كافيًا من الخبرات العامة لجميع التلاميذ، وإن كانت في الوقت نفسه بعيدة ببعداً كافيًا عن الخبرات الفردية بحيث يصبح التساؤل المشترك لتحديد المعنى عملية تأملية مثمرة.

وعلى المدرسين تحديد احتياجاتهم الحقيقية، حين يساعدون تلاميذهم على تنمية نشاطهم التأملى بطرق عدة، مثل: تكوين نماذج لغوية مبدئية. ومن المهم تأكيد أنه يجب ألا تبعد قيمة اللغة كأداة ضرورية لتنمية التفكير عن بؤرة شعور المدرس. كما أنه يجب على المدرسين ألا ينسوا أنه ما دامت اللغة أداة يصعب التحكم فيها فإنه يصعب الاتصال بها لدرجة كبيرة حتى في ظل أحسن الظروف.

ويعامة كلما تقدم عمل الفصل اليومي، فعلى المدرسين أن يتذكروا دائما أنهم باستخدامهم للرموز لتحديد ما يثيرون إليه، وللمساعدة تلاميذهم الصغار على نشر أجنحة خيالهم، إنما يسهمون مباشرة في حصولهم على مكاسب تساعد على نمو قدراتهم واتجاهاتهم التأملية عندما تنظم هذه المكاسب بعد ذلك في حياة كل فرد من أولئك التلاميذ.

ثالثاً : المفهوم والاستجابة إليه :

يجب أن ترتبط المفاهيم، وتكوينها ووظيفتها بالمعنى واللغة. فالمفهوم مثل معين لاستخدام الإنسان للمعنى واللغة، إذ لا يستطيع الإنسان أن يستجيب إدراكياً للمفهوم دون اللغة، وعليه، لن يكتسب الإنسان إلا أقل القليل على المستوى التأملى، بفرض إمكان اكتسابه أى شىء على الإطلاق على هذا المستوى. وعلى ذلك قد يجد المعلمون الذين ترقى اهتمامهم عن تدريبات حفظ المعلومات التى قد نشبهها بتدريب الحيوانات، أنه من المفيد لهم أن ينظروا إلى المعانى، واللغة، والمفاهيم وتشابك علاقاتها مع بعضها البعض كأدوات للتفكير. المفاهيم أدوات ضرورية، ويمكن لأوجه نشاط التلاميذ أن تسهل نموها واستخدامها إذا أحسن اختيار تلك الأوجه.

إذاً من الممكن تحقيق التقدم فى الأهداف التربوية الملائمة للثقافة الديمقراطية إذا كانت الدراسة فى كل حجرة دراسية تعمل على زيادة نمو الحياة الإدراكية للمفاهيم عند التلاميذ. فعندئذ تحمل الاتجاهات المرنة الابتكارية ذات المغزى، محل العادات العمياء الثابتة والمصبوبة فى قوالب معينة، وهى العادات التى تتكون بالتدريس الذى يتجاهل عملية الإدراك للمفاهيم. وعلى الرغم من الفهم المتزايد لأهمية التعلم على المستوى الإدراكي للمفاهيم فإننا نعطى اهتماماً قليلاً جداً للطرق التى قد يتبعها المعلمون لنمو تكوين المدركات وجعلها أكثر وظيفية.. هذا فيما يتعلق بالتدريس فى حجرة الدراسة.

وهناك سببان مرتبطان بعضهما ببعض، وهما مسئولان عن هذا الإهمال. أحدهما: تغير الأساس السيكولوجى الذى بنيت عليه العمليات التربوية عبر مئات السنين. والآخر: هو الطبيعة المعينة لهذا الأساس السيكولوجى. وقد تغيرت ماهية هذا الأساس بدرجة ملحوظة عندما أصبح الإنسان وعلاقاته بعالمه الطبيعى مركز الدراسة بدلا من عقله أو حياته العقية الداخلية. ولم يلقى المعلم مساعدة صريحة فى أى من الحالتين.

(١) الآراء المختلفة لتكوين المفاهيم :

عندما كان ينظر إلى العقل والمادة كشيئين منفصلين متعارضين مع اعتبار الجسم الحامل الموجه للعقل اللامادى الذى يوجهه، كان ينظر إلى المفاهيم، فى رأى من الآراء، على أنها من تكوين العقل كلية. وحيث إن المفهوم فى عموميته كان من طبيعة مختلفة عن الخصائص المحددة للتفكير والسلوك (مثلا «كالحرية» أو «البياض» فى مقابل الحركة المطلقة على جوانب الطريق العام أو قطعة معينة من الورق الأبيض) فإن المصدر الوحيد للمفهوم -إذا اتبعنا البصيرة السيكولوجية لهذه الفترة السابقة- كما يبدو هو العقل نفسه. وفى ضوء هذه النظرية الثنائية للعقل والجسم لا يمكن لمفهوم مثل «الحرية» أن يكون موضوع خبرة حسية مباشرة. فالعقل، كذلك، لا يمكن أن يكون موضع خبرة مباشرة لأنه شئ لا مادى. ومع ذلك، خبرت المفاهيم، وبهنا استخدمت المجادلة على الوجه الآخر. فكما أن المفاهيم لم تشتق من الخبرة المباشرة، فإن حقيقة وجودها أصبح موضع مجادلة بقصد الاعتقاد بوجود عقل مستقل بذاته. وعلى هذا المستوى فإن كل ما كان يأمل فيه أفضل المعلمين هو أن يقوموا بالتدريس لأطفال جيدين وأصحاب «عقول» ابتكارية.

وكان الرأى الثانى رأياً أفضل من وجهة نظر المعلم. وقد افترض أن فى استطاعة العقل أن يعزل العنصر العام من الخبرات المختلفة المتعددة، وبهذا يكون مفهوماً شاملاً. فمثلاً، كون العقل مفهوم «البياض» بعد المرور بخبرة بمجموعة من «الأشياء البيضاء» ممتدة من الثلج المتساقط حديثاً إلى القمصان المغسولة لتوها. وها نجد وسيلة يستطيع المعلم أن يعتمد عليها. ففى استطاعته أن يجعل التلاميذ يحددون الأشياء التى لا ارتباط بينها ولكن يمكن تمييزها بالبياض رغم بعد الصلة فيما بينها، وذلك على أساس استطاعة عقل التلميذ أن يجرد الصفة العامة ويكون مفهوم «البياض». وعلى الرغم من أن هذه الوسيلة الإجرائية كانت تبدو مناسبة، فإن المعلم وجد أنه يتعامل ثانية مع عنصر لا مادى بعيد عن متناول يديه على حسب ذلك التعريف. وللمرة الثانية، كان كل ما يأمل فيه هو أن يقوم بالتدريس لتلاميذ جيدين لديهم «قوة التجريد» الغامضة هذه.

وكان هناك مقدار كاف لما قد نسميه صدق الفهم العام فى هذه النظرة للتجريد كطريقة لتكوين المفاهيم لتمكن هذه النظرة من الاستمرار لفترة أطول. وكانت تستهوي الأفراد على وجه الخصوص عند استخدام الأمثلة من مفاهيم علم شكلى كالهندسة. فمفاهيم «التربيع» و«التثليث» لها نوع من «الفراغ الوجودى» فى وظيفتها الشكلية التحليلية، وهى الحصيلة النهائية اللازمة لمثل هذه العملية من التجريد. ومن ثم، استطاع هذا الرأى بعد إدخال تعديلات مناسبة، أن يقاوم تغييرات مهمة فى النظريات

السيكولوجية، كما فعل عندما أبدل الرأي القائل بأن العقل عنصر مستقل لا مادي بالرأي الذي جعل من العقل مركزاً لاستقبال الإحساسات التي تصله نتيجة لشدة احتياج أعضاء الجسم (وهو رأى الصفحة البيضاء الذي نادى به جون لوك). وعند هذا الحد، أعطيت «قوة التجريد» لعقل لا حول له ولا قوة أساساً، لكي تفسر تنظيم الحياة العقلية وبناءها. وكان يظن أن الحياة العقلية بدأت بإحساسات بسيطة مباشرة ثم تطورت إلى إحساسات أكثر تنظيمًا وهي الإدراك الحسى ثم إلى تصور المعانى الكلية وهو الأكثر عمومية. وكان من الواجب افتراض قدرة العقل على تجريد صفات عامة لأفكار معينة لكي يمكن تفسير الآراء العامة لتصور المعانى الكلية. ومرة أخرى، أيضاً، أعطى المعلم وسيلة إجرائية خداعة لدرجة كبيرة. فمهما حاول المعلم، فلم يكن فى مقدوره إطلاقاً أن يتعدى الإحساسات المعينة بأشياء خاصة. وظل الوسط الذى يكون المفاهيم غامضاً ولا يمكن الوصول إليه.

وفى المرحلة التالية لتطور علم النفس، تصادفنا فكرة تبدو لأول وهلة إنها فكرة طيبة. فقد حلت روابط المثير والاستجابة محل غموض العقل. ولكنه مما يدعو إلى الدهشة أن تستمر فكرة التجريد. فمع ذلك لم يعترف بفكرة العقل كعامل مستقل بذاته، أو كمستقبل له القدرة على تنظيم الإحساسات. بل يفرق الميكانيزم الإنسانى بين الأشياء البيضاء مثلاً - خلال استجاباته المتعددة- إلى أن تنبثق الاستجابة النهائية للعنصر العام «للبياض».

لقد تغيرت الأدوار تماماً طبقاً لهذا الرأى، إذ لم يعد تمثيل الدور الأول من نصيب العقل بعد ذلك. ومع ذلك، ظل التجريد مركزاً للحبكة المسرحية، على الرغم من أن جانبه الابتكارى لم يعد له وجود، إذ أصبح أمراً آلياً كما لو كان صورة فوتوغرافية نضعها فوق صورة أخرى بطريقة تؤكد عنصرًا واحدًا لاغير؛ وتكون المفهوم نتيجة لتدعيم الاستجابات للعناصر العامة ونتيجة لمحو العناصر غير العامة. وعندما مد المعلم يده للبحث عن وسيلته الإجرائية اكتشف رباطه المثير -الاستجابة لا العقل. وأخيراً، يظهر أن اللغز قد اختفى. ولكن، لم يحقق ذلك خدمة أفضل للمدرس عن ذى قبل؛ إذ كانت إجراءاته تقوده دائماً للاستجابة لهذا الشيء الأبيض أو للاستجابة لذلك الشيء الأبيض، ولم تقده أبداً للاستجابة للبياض دون أن يرتبط بأى شىء على الإطلاق. وطبقاً للنظريات السابقة للعقل استطاع المعلم أن يشعر أنه على الأقل فى حضرة عامل قادر على قفزات ابتكارية. ولكنه اكتشف الآن أن إزالة غموض العقل لم يكن إلا على حساب خلق لغز آخر. وكان السؤال المحير هو: كيف يمكن لمثل هذا الميكانيزم أن يخلق أفكاراً مجردة على الإطلاق؟.

ونستطيع أن نخلص عند هذه النقطة -بالإشارة إلى تكوين المفاهيم- بملاحظة ثلاثة بديلات:

* اعتبار المفهوم من الصنع المباشر لوحدة لا مادية، وهى العقل.

* النظر للمفهوم على أنه تجميع عقلى ينبثق عند تجريد صفة حسية عامة للعديد من الأشياء العقلية المختلفة.

* يقال فى الحقيقة العامة، إن المفهوم استجابة شاملة للصفة العامة للكثير من الثيرات التى تعتبر منفصلة فى جميع الحالات الأخرى.

وأخيراً، يجب أن نلاحظ تعديلاً حديثاً يعرف أحياناً بالنظرية النشطة للبحث عن تكوين المفهوم. وطبقاً لوجهة النظر هذه، يعتبر الإنسان كائنًا نشيطًا، كما ينادى بأنه لسبب أو لآخر -يقوم عن قصد بوضع وإعادة بناء الفروض المتعلقة بالعناصر الضرورية العامة للأشياء كلما انتقل بطريقة تحليلية من خبرة إلى خبرة.

وإذا طرحنا جانباً الحقيقة الواقعة وهى أن كل رأى من هذه الآراء يفسح المجال للأسئلة أكثر مما يضع الحلول لها، فإن أى رأى منها لا يستطيع أن يستمر فى ادعائه بأنه مبنى على أساس سليم. ومع ذلك، استطاع كل رأى أن يواجه المشكلة بطريقته الخاصة وفى عصره هو، للسبب نفسه الذى يحتاج فيه لمواجهة هذه المشكلة فى الوقت الحاضر. فإذا عجزنا عن مساعدة التلاميذ على الوصول إلى تطور لمستوى إدراكهم للمفاهيم فستفشل جهودنا فى مساعدتهم على النحو المطرد فى كفايتهم التأملية.

(٢) وجهة نظر مختلفة:

على أساس أن الفهم السيكلوجى قد مر بسلسلة من الآراء، تبدأ من الطرف الأول الذى يؤكد وجود عقل مستقل لا مادية، إلى الطرف الآخر الذى يصر على أن الإنسان ما هو إلا ميكانيزم معقد خاضع لما تجذبه بيئته إليه، فمن الممكن النظر إلى المشكلة بوجهة نظر مختلفة. فلم نعد مرغومين على قبول فكرة «الشبح فى الآلة»، سواء أكان رأينا فى صف الشبح أم فى صف الآلة، وذلك يتوافق مع رؤية جون ديوى:

«مفهوم السلوك فى صورته التكاملية، كما يحوي تاريخاً وبيئة، هو بديل للنظرية التى تستبعد الناحية العقلية، لأنه لا يعتبر إلا سلوك ميكانيزم الحركة فضلاً عن النظرية التى تؤمن برفع شأن الناحية العقلية بوضعها فى مكان منزل.»

ولا يواجه المعلمون عقولاً بلا أجسام، كما أنهم لا يواجهون أجساماً بلا عقول. إنهم يواجهون وحدات إنسانية، أفراداً، لكل منهم تاريخه الفريد المتميز، كما أن لكل منهم القدرة على السلوك بتعقل. فالفرد قادر على القيام بشئ ما لكى يحصل على شئ

آخر، كما أنه قادر على تخطيط سلوكه وتنظيمه، وعلى ضبط جوانب بيئة لكى يحقق الهدف الذى يراه. إذاً للفرد القدرة على السلوك بالبصيرة، وهو قادر على القيام بالسلوك المعقول. ولا يفترض هذا أنه يقوم بذلك على الدوام، أو أنه سيفعل هذا لامحالة. ولكن يعترف هذا أولاً بوجود إمكانية حدوثه، وثانياً أن خبرات الفرد التربوية (داخل المدرسة وخارجها) هى التى ستقر درجة التعقل التى تميز سلوكه. إن ما يحدث فى حجرة الدراسة عامل قوى فى تقرير ما إذا كان سلوكه روتينياً أعمى أو متميزاً بوعى لما يعينه هذا السلوك. من المعروف كيف يتعلم الطفل -بيطء أولاً، ثم أحياناً بسرعة مدهشة بعدئذ- تحديد الأشياء، وأوجه النشاط، والأفراد، والأصوات التى تحيط به. ويقوم الطفل بالسلوك ويكرره فى ظل تلك الأشياء المحيطة به، وعن طريقها. كما أن المعنى واللغة يضعان فى هذه العملية الأساس الذى يركز عليه السلوك الإدراكي.

وحيث إننا اتجهنا الآن إلى تفاعلات الطفل مع بيئته، وبعدها عن العمليات «العقلية» الداخلية كمصدر لتطور المفاهيم، فيجب أن نكون على حذر من الميل إلى افتراض اعتبار القدرة على تكرار السلوك دليلاً على أن الطفل ينمى مفاهيمه. والحقيقة أنه ربما ينمى استجاباته اللغوية لا أكثر. ومع ذلك، فإن الاستجابات التى تتضمن اللغة والمعنى أساس ضرورى للتقدم لمستوى المفهوم. ويتعلم الطفل كيف يتعامل مع الأشياء المقترحة كما يكتسب الفرصة لنمو حياة عقلية على هذا المستوى. فليس من الضرورى للشئ أن يكون موجوداً ليخبره الفرد على هذا المستوى، ومع ذلك فقد يكون للشئ -فى حالة غيابه- معنى ومغزى للقيام بالسلوك مثل الأشياء الموجودة مباشرة- التى لها معنى للقيام بالسلوك تماماً.

بمعنى؛ يتعلم الطفل أولاً كيف يسمى الأشياء. وبعد ذلك يتعامل مع ما تشير إليه تلك الأسماء فى حالة غياب الأشياء نفسها. وأثناء حدوث هذا، تصبح بيئة الطفل للأشياء المادية غنية لإدماج مدلولات الأشياء. وفى الحقيقة أن «الأشياء» المبدئية للبيئة ترتفع إلى مستوى «الأشياء المختبرة» أثناء عملية التسمية هذه، ثم أثناء استخدام الأسماء للبحث بعدئذ فى معناها. وبهذه الطريقة ينبثق ما نسميه سلوك المفهوم كما يصبح حدوث التأمل أمراً ممكناً. وعلى ذلك، إن مشكلة سلوك المفهوم لها أهمية إستراتيجية بالنسبة للمشكلات التى يجب على مدرس الفصل أن يعالجها.

* وظيفة الأشياء المستدعاة :

كلما اتسعت دائرة خبرة الإنسان، تصبح الأشياء التى يستدعيها حقيقية وجزءاً من بيئته، مثل: الأحجار، والعصى، والملوك، والصعاليك الذين قد يوجدون فى أية لحظة

معينة. وأيضاً، تنظم المعاني المرتبطة مبدئياً بالأشياء المادية مباشرة في ضوء علاقتها بالمحددات (الكلمات) التي تميز الأشياء وتحل محلها كلما تعقدت الخبرة لتصبح صورة متكاملة من التاريخ والإمكانيات، والحوادث السابقة والنتائج.

وحيث إننا لسنا بصدد وحدة أو مدرك عقلي قد نسميه «مفهوماً»، لذلك نكون على حق إذا قلنا إنه كلما استجاب الفرد لشيء كما هو مشار إليه، بدلا من الاستجابة لشيء كما هو موجود فعلا، فهو يمر باستجابة للمفهوم. وهو لا يستجيب إلى، أو مع المفهوم، بل إنه يستجيب للمفهوم، ويتعامل مع المعاني التي تستدعي معاني أخرى أثناء ارتباطاتها بعضها ببعض. وباختصار، فهو يقوم بنشاط في إطار المفاهيم.

وأحياناً يختلط الأمر عند هذه النقطة بحقيقة الصورة المرئية. ويمكننا ملاحظة مدى الاختلاف الواسع فيما يتعلق بالدور الذي تلعبه الصورة المرئية والدور الذي تلعبه أوجه النشاط الأخرى للحواس. ويستجيب الكثير من الناس تصورياً في العادة عندنا يجابهم الرمز، وعلاوة على ذلك عندما يواجه أولئك الناس شيئاً حقيقياً، أو شيئاً من الذاكرة، أو موقفاً آخر يشير إلى ذلك الشيء، فإن «مجموعة استجاباتهم المبدئية» تظهر في صورة نشاط حسي لدرجة كبيرة. ولذلك، يوحد الكثير من الناس بين مثل هذه «الصورة للشيء» ومفهوم «الشيء»، ثم يدعون بعدئذ أن «مفهومهم للشيء» يوجه رد أفعالهم نحو الأشياء الحقيقية. وحتى إذا حدث هنا فإنه من الصعب أن نفهم كيف يؤمن الكثير بأن مثل هذه الصورة تشبه إما فرضاً تصويرياً لخصائص الأشياء، وإما فكرة الأشياء التي اختزلت إلى عنصر عام لا يشبه أي شيء على الإطلاق. غالباً، يسبق النشاط الحسي عمليات تجميع وإشباع لا بعمليات تحليل وتجريد. وعندما نفكر فيما نسميه بمفاهيمنا للعدالة، والأمانة، وما شابه ذلك؛ فإن فكرة المفهوم كصورة لاتدعو إلى الارتياح كلية.

وهناك اتجاه آخر لتشخيص المفهوم بما يسمى التعريف أو المعنى الشخصي للمصطلح. بمعنى؛ إن مفهوم الشخص عن شيء بعينه هو ما يحمله مصطلح ذلك الشيء من معنى له. وهو سيستجيب للشيء الحقيقي في ضوء مفهومه عن الشيء نفسه. إن الصعوبة هنا، هي: مامعنى المعنى؟ فإذا كان مغزى المصطلح موضع جدال، فما لا شك فيه عندئذ أن عمليات تجريد بعينها -إيجابية وسلبية- قد دخلت في الصورة. ولكن لا يستجيب الفرد للشيء الحقيقي في ضوء دلالة مصطلح الشيء إلا في حالة استخدام المصطلح للإشارة إلى الشيء أو تسميته. ومن ناحية أخرى، إذا كان فهم المصطلح هو موضع الجدل، فمن غير المحتمل أن يستجيب الشخص لشيء بعينه في حدود «تصنيف جميع الأشياء الممكنة (الموجودة أو المفهومة) التي يمكن استخدامها استخداماً صحيحاً عند التعبير لكلمة شيء

-إلا إذا كان هذا الشخص، بالطبع، من التيسيس وعدم المرانة لدرجة أنه ينظر للأشياء عموماً كما لو كانت متشابهة تماماً.

ومن الواضح أن معنى آخر «للمعنى» متضمن هنا. ومن المحتمل أن معنى المعنى هذا الذى غالباً ما يسمى، بشيء من الغموض، بمصطلح المنطق السليم «التضمين» الذى يعرف بغير دقة على أنه «مجموع الصفات التى يشير إليها المصطلح». فإذا لاحظنا أن التعريف لا يتطلب جميع الصفات الثابتة أو المنسجمة، إذن فليس هناك أى معنى لقولنا إن الشخص سيستجيب لشيء حقيقى فى ضوء ما يعنيه مجمع للصفات التى يوحى مصطلح «الشيء» بها إليه. ولكن ماذا حدث الآن لعملية التجريد التى يقال إنها أساسية جداً فى تكوين المفاهيم؟ بالإضافة إلى ذلك، رغم أن الفرد قد يستجيب استجابة مناسبة فى مثل هذا الموقف بحكم إمكانيات «مجمع الصفات» هذا، فمن الصعب أن تكون الاستجابة نفسها متجمعة متحركة فى جميع الجهات فى الحال. كما أن هذه الاستجابة لن تكون استجابة فى إطار المفاهيم إذا انحجبت فى تسلسلها خلال المدى الكلى لتجمعات المعانى الممكنة لها. إن وظيفة الاستجابة للمفهوم هى اكتشاف خطة للاستجابة للشيء الحقيقى وذلك بالاستجابة أولاً - فى مستوى المعانى - للشيء بطريق غير مباشر.

* الاستجابة إلى المفهوم :

إن الكثير من البحوث التى أجريت للكشف عن كيفية تكوين المفاهيم، قد تصبح ذات فائدة أكبر لو أنها كانت أقل شمولاً وأدق تحديداً. إننا نستطيع أن نستخدم بعض المعلومات المتطورة المتعلقة بالطرق التى يتبعها الأطفال لفهم أنواع التفرقة، والاشتغال والاستثناء المتضمنة فى تعلم مدى دلالة بعض المصطلحات المعينة. إننا فى حاجة إلى أن نعرف أكثر عن أنواع التجريد والأحكام العامة التى تدخل فى تفكير الشخص فى أى سن، عندما يفهم مغزى أنواع المصطلحات المختلفة فى موقف الاتصال الاجتماعى. إننا فى حاجة أن نعرف أكثر عن الأسباب التى تدعو إلى سيطرة صفات بعينها أو مجموعات من الصفات على التجمعات التضمينية للفرد، وبهذا نتج استجابات جامدة أو مكررة بنفس الصورة.

ويظهر أن البحث عن المفهوم أمر لا جدوى فيه. ولن نستطيع اكتشاف مثل هذا الشيء ذى الوجود الحقيقى على الرغم من الجهود الانبثاقية عبر الأجيال التى قام بها علماء «الحياة العقلية» أو أولئك الذين يقومون بتحليل السلوك، إنه من الخطر القيام بالبحث الذى يعالج تكوين ووظيفة «شيء ما» يظن أنه معروف جداً لدرجة أنه ليس فى حاجة إلى تعريف، مع اعتبار وجوده أمراً مسلماً به لمجرد وجود اسم فى اللغة نسمى به ذلك الشيء.

إن قيام الأفراد بالسلوك في إطار المدرك العام أمر لا منازعة فيه، وذلك جعل المشكلة قائمة لقرون كثيرة. إن الاهتمام بالسلوك حديثاً أمر سليم، كما أن الاهتمام باللغة أمر لا مناص منه. ومع ذلك فإن استمرار الاهتمام بالجوانب التحليلية للسلوك مع إهمال مظاهره البناءة أو التركيبية لم يؤد إلى تقدم فهمنا. إن استمرار افتراض أن شيئاً ما يدعى بالمفهوم يمكن عزله بالتحليل يؤدي إلى تجاهل خصوبة المعاني المترابطة التي تنبثق أثناء الاستجابة للمفهوم. إن ما نسميه بالمفهوم -نتاج هذه العملية- مفهوم عقيم، مجرد من الصفات الحيوية لمجالات الخبرة التي انبثقت فيها معاني ذلك المفهوم.

دعونا نبحث هذا الأمر أكثر، ونقول:

إن الطرق الصحيحة المختلفة التي يتعلم بها الطفل كيف يستجيب للأشياء في بيئته تعتبر جميعها استجابات ممكنة كلما قابل الطفل شيئاً جديداً. ولنفترض مثلاً، أن الطفل قد تعلم أن يتعد عن «شيء ما، ويقترّب من شيء آخر». إن كلتا هاتين الاستجابتين (وكثيراً غيرهما) استجابات ممكنة ليس في كل مناسبة يقابل الطفل فيها شيئاً بعينه فحسب، ولكنها أيضاً استجابات ممكنة ليس في كل مناسبة عندما يقود الرمز إلى شيء مستدعى في البيئة، وعلى ذلك تنتقل علاقة المعنى من علاقة الطفل بشيء مادي له معنى إلى علاقة الطفل بشيء مستدعى له مغزى. ومن الممكن للطفل في هذه الحالة أن يرى شيئاً بعينه يمكن تحويله إلى شيء آخر. وعلى ذلك يستجيب الطفل في إطار المفهوم العام، ويتعامل مع المعاني ومضامينها قبل أن يستجيب إلى مطالب الشيء المقدم لتوه. ولهذا فنحن نستطيع أن نتصرف بتبصر، ونسلك بذكاء، أو أن نستجيب في إطار المدرك العام، إذا أردنا تغيير هذه النقطة في حدود هذه المناقشة.

ولقد لاحظ ديوي أهمية هذه الاعتبارات، فقال:

«وللأغراض النظرية، إن الاعتبار المهم هو أن الأشياء الموجودة، كعلامات، دليل على وجود شيء آخر، وهذا الشيء مستنتج في ذلك الوقت وليس مرثياً. ولكن الكلمات؛ أو الرموز، لاتقوم دليلاً على وجود أي شيء. ومع هذا فما تفتنقه هذه الأشياء في هذه الصفة تعوضه في خلق بعد آخر، إنها تجعل الحديث المنتظم أو التفكير ممكنًا.

«إن الأفكار كأفكار، والفروض كفروض، ما كان لها من وجود ما لم تكن هناك رموز ومعان متميزة عن العلامات والفحاري. إن قدرة الرموز الكبرى على جعل الأفكار شيئاً له وجود قدرة لها أهميتها العملية، ولكن هذه القدرة تتضاءل إذا

قارناها بالحقيقة الواقعة؛ وهى أن الرموز تدخل فى مجال التساؤل بعددًا مختلفًا عن بعد الوجود، إن السحب بشكل وحجم ولون معين قد تعنى احتمال سقوط المطر بالنسبة لنا، إنها تنذر بسقوط المطر، ولكن كلمة السحابة حين نربطها بكلمات أخرى لها مجموعة رمزية تمكنتنا من ربط معنى وجود السحابة بأمر مختلف مثل اختلاف درجات الحرارة والضغط، ودوران الأرض وقوانين الحركة وما إلى ذلك».

وتتضمن الاستجابة للمفهوم تفاعلاً للمعاني وإعادة لتنظيمها؛ إذ أنها تستخدم كأدوات لإعادة بناء المؤثر الأصيل. وعند انبثاق خطة للعمل لمعالجة الموقف، فمن الممكن تبيان مدى صلاحيتها فى الموقف الأكبر الذى جعلت الاستجابة للمفهوم حدوده أمرًا ممكنًا. وعلاوة على هذا، كلما فحصنا هذه الخطة، فسنجد أن كلا من الخطة والموقف نفسه سيمران بعملية إعادة تنظيم أخرى. وعلى هذا نحتفظ بقوة المعنى للشئ الأصيل فى الوقت نفسه الذى نعزله فيه عن الموقف المباشر.

* الارتقاء بالنشاط الإدراكي:

من المهم توخى المدرس الدقة والحساسية عند استعمال التلاميذ للغة؛ لأنها -ببساطة- أداة مهمة من أدوات التفكير، ولذلك يمكن القول: إن اكتساب الشعور بالوظيفة الرمزية للغة يفتح الباب الذى يقود إلى العالم التأملى، فى إطار المفهوم، حيث قد يرتبط المعنى بالمعنى مع استخدام كل منهما لاختبار صلاحية المعانى الأخرى كلما بحثنا عن الفروض الواثبة التى تدفع بالسلوك قدمًا إلى الأمام؛ إن السلوك بدوره سيقوم باختبار تلك الفروض.

إن أحد أوجه ضعف التربية الشديد؛ حتى حيث تقوم المحاولات الصادقة لتكريم الجهود الفكرية، هو أن كل بند من بنود التعلم يميل إلى أن يقف بمفرده كما لو كان متساويًا فى الأهمية مع جميع البنود الأخرى، وذلك يرجع إلى تلك الاهتمامات التحليلية التى تعرف التعلم بأنه الحصول على استجابات محددة، والتى تمجد أهدافًا بعينها بينما تقلل من شأن الأهداف العامة، أو لا تضعها فى متناول يد المدرس وتحت مسؤوليته، والتى تعظم عمليات التدريب مع التأكيد المصاحب عادة على أنها تمد التلميذ بالمعلومات والحقائق التى قد يستخدمها فى التفكير فيما بعد. قد يشق بعض التلاميذ طريقهم عبر الحدود الفكرية المحدودة التى توضع هكذا، وبهذا يضررون الأمثلة لما يعرفه جميع المدرسين الحساسين من أن هناك بعض التلاميذ الذين سيحصلون على التعليم مهما كانت العقبات والمعوقات التى يقيهما التدريس لتشييط همهم.

لن يرقى النشاط الإدراكي إذا أهمل المعلمون وظائفه التركيبية والتنظيمية. إننا نعد المدرس بوسيلة تمكنه من الإلمام بالمشكلة، وهي: يجب ألا نهمل الحقائق، بل على العكس يجب احترامها باستخدامها استخداماً ذا معنى، لمساعدة الفرد للحصول على تكامل حياته النامية، وأيضاً يجب ألا نهمل التحليل، بل على العكس إنه يستخدم للإسهام في تجميع المعرفة الذي يعد أمراً ضرورياً في تكوين الذات المتكاملة.

وعليه لا بد من وجود أمرين مؤكدين في كل حجرة دراسية، وهما: (١) يجب ألا نضن ببذل أى جهد لاستشارة التلاميذ للبحث عن العلاقات بين ما يتعلمونه في مادة ما وما يتعلمونه في المواد الأخرى. ونحن لانقترح تغيير معالم الفواصل بين المواد الدراسية لدرجة أن يقوم كل معلم بتدريس كل شيء. إن غرضنا يختلف عن هذا تماماً. إنه يسلم بأن الميل إلى فصل المواد بعضها عن بعض لمعوق خطير في سبيل نمو النشاط الإدراكي السليم. وهو لا يختلف في خطورته عن فصل الحقائق بعضها عن بعض في كل مادة دراسية. إن القوة في الوحدة أو التكامل، ويجب أن نساعد التلاميذ على اكتسابها. وعلاوة على هذا، يجب ألا نضن ببذل أى جهد لاستنهاض التلاميذ إلى استخدام خيالهم في معالجة الحقائق. (٢) يجب أن ننظر إلى الحقائق كأساس لمتابعة الأفكار إلى أقصى ما نستطيع أن تشير إليه من معان، وأن ننظر إليها كوسيلة لتحخيص الأفكار التي يرغب التلاميذ في تأكيد ثباتها. وسيؤدي كل تأكيد من التأكيدين السابقين -الترابط والإسقاط الخيالي- إلى تدعيم التأكيد الآخر أكثر وأكثر.

ونتيجة للبحوث التي عملت لدراسة الإدراك الحسى في السنوات الأخيرة، عرفنا الكثير عنه، إذ ظهر أنه ذو صفة تشخيصية بدلا من اعتباره كشفا مباشراً لحقيقة موضوعية، كما ظهرت العلاقة بين المعنى المنبثق بين الفرد والأشياء والحوادث في بيئته مبنية على الخبرات التي مر بها الفرد من قبل. ومع هذا فإن ما لم يؤكد هو الطريقة التي ينتقل بها الأفراد -عن طريق استخدام اللغة- بعيداً عن عوامل الإثارة المبدئية وأن يعالجوا المعانى هكذا في نشاطهم الإدراكي؛ إذ أن التجريب في هذه المجالات المواتية قد اقتصر لدرجة كبيرة على أوجه نشاط الإدراك الحسى.

في حجرة الدراسة، نلاحظ إمكانية تطبيق المبدأ السابق. فالتلميذ ذو الخبرة المحدودة قد يرى أن غير الوطنيين «أجانب لا يوثق بهم». وربما يشعر المعلمون بالأسف لذلك، ومع ذلك يجب أن يفهموا حتمية حدوث هذا تحت بعض الظروف البيئية. ويجب أن يفهموا أيضاً أن الأمر متروك لهم لإدخال علاقة للمعنى تقود الأطفال الصغار إلى أن يغيروا من نظرتهم نحو الجنسيات الأخرى، إلا إذا أرادوا أن يتركوا إعادة بناء هذا الاتجاه لمحض المصادفة.

ويستطيع معلم الفصل أن يؤثر تأثيراً قوياً سلباً في الطريقة التي يرى بها تلاميذه الناس والحوادث والمواقف في أوجه نشاطهم اليومي داخل المدرسة وخارجها، وذلك بالشرح المباشر، وبالقرارات التي يكلف بها تلاميذه، وباستخدام الوسائل السمعية والبصرية، وبترتيب دقيق للاتصال بالأفراد والأشياء.

إذا وقفنا عند مستوى الإدراك الحسى، فإن بيد الآخرين سلطة بقائنا عند ذلك المستوى، حيث يستطيعون أن يحولوا علاقات المعنى كما يحلو لهم. فإذا لم نتخذ الخطوة التالية المهمة لتقودنا إلى المستوى الإدراكي حيث يبحث في معنى الشيء، أو الحادثة، أو الموقف في إطار مضامينه الكاملة حيث ترتبط هذه الأشياء بعمان أخرى، وتختبر في ضوئها، فلا مفر من أن التعليم لن يختلف عن أوجه نشاط الدعاية.

(٣) الاستجابة الإدراكية في المواقف الأخلاقية :

على مستوى هذه النقطة مثلاً، قد تفشل معظم الجهود في مجال التربية الخلقية. قد يقول المعلمون للأطفال الصغار أن يكونوا مشغوفين، مخلصين، وازنين للأمر، ودودين، كرماء صادقين وهكذا، وبذلك يعلمونهم القيم التي يرى البالغون أنها جيدة بالاحترام. ومع ذلك، تعلم كل سمة خلقية على حدة كما لو كانت المشكلات متوقفة دائماً على اتخاذ مثل هذه القرارات ككون الفرد صادقاً أو كاذباً، مخلصاً أم خائناً ناكراً للجميل، ولا تتوقف المشكلات أبداً على الحاجة لاتخاذ قرار يفاضل بين الإخلاص أو الصدق مثلاً. وللأسف، يتم تعلم هذه الصفات في كثير من الأحيان منعزلة عن تيار الحوادث اليومية التي يشاهد فيها الأطفال الصغار البالغون يخالفون المواعظ التي يصرون عليها. إن هذا هو نهاية المطاف لمعظم معلمى الأخلاق. وكلما ازداد تكرار هذا، يعلن البالغون الذين يجدون الظروف الاجتماعية تزداد تعقيداً أكثر وأكثر، - وفى هذه الحالة فهم لا يستطيعون اكتساب التوجيه من القيم التي تظل متعارضة وثابتة مع ذلك- أن مطالبهم القيمة ما هى إلا واجهة نبيلة لما تقضى به الضرورة. يرى الأطفال الصغار الحقيقة بقسوتها وبشاعتها، ولهذا فهم أيضاً يتسللون للاختفاء خلف تلك الواجهة.

فإذا كانت الثقافة ثقافة مغلقة، تماسك مقوماتها عن طريق السلطة التي يمارسها الديكتاتوريون. حقيقة، قد لا يحدث أى صراع، ولذلك يحتاج الأمر إلى إجراء عنيف لكى تنداعى هذه الواجهة. ويختلف الموقف حيث نقدر الحرية حتى ولو لم يحصل عليها دائماً. فهنا ربما نحكم على القيم التي نطالب بها والسلوك الذي تكشف عنه بموازنة كل منها تجاه الأخرى. فإذا قيل للأطفال الصغار إنه يجب عليهم أن يحترموا الكبار دائماً، ثم

يكشفون أن جميع جرائم الرجال يرتكبها بعض الكبار، فهل سيستمرون في اتباع سبيل الاحترام الذي لا يقبل مناقشة؟ وإذا قيل لهم إن التسامح أمر جميل، رغم مشاهدتهم أعمال الإنسان غير الإنسانية نحو أخيه الإنسان، فهل يحتمل أن يقتنعوا بذلك؟ وإذا أكد المعلم لهم أن الأمانة خير سياسة، فماذا يدور بخلدكم حين يرون زملاءهم يكافأون على عمل لم يقوموا به؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة واضحة وتكشف عن عمق الكثير مما يدرس تحت اسم الأخلاق.

إننا في حاجة إلى تحويل لنواحي تأكيدنا. لقد اتضح أن المجهود الذي يبذل لتعليم القيم كما لو كان في الإمكان تسليمها من المعلم إلى جميع التلاميذ في الوقت نفسه وبصورة واحدة، مجهود ضائع. إننا في حاجة إلى إشراك التلاميذ إشراكًا تأمليًا في مواقف تستدعي الموازنة بين القيم حتى يستطيعوا اكتشاف ما يجب عليهم تقديره في كل موقف يواجهونه. ويستطيع المعلم عند هذه النقطة - إذا كان يرى أن واجبه هو تدير أمور الأطفال الصغار بمهارة - أن يوفر الأدلة لكي يحصل منهم ردود الأفعال «الصحيحة». وقد يستخدم المعاني والفحواوي التي ربطها ديوي بالإشارات كمدخل إلى العالم الإدراكي، فمثلاً، قد يحمل تلاميذه على أن يكتشفوا مضامين معنى احترام الكبار في جميع المواقف، أو معنى إنكار التسامح في سلوكنا، مع أن الإنسان يرفع من شأنه - لفظيًا - كقيمة من القيم. وقد يرى المعلم أن الموقف يسمح بالقيام باستجابات إلى المفاهيم، وبهنا تتسع دائرتها وتصبح أكثر إشباعاً عن طريق الاستخدام.

وعلى ذلك فنحن ننتهي من حيث بدأنا. إن حجرة الدراسة التي تدرك على وجهها الصحيح، تسهل السلوك الإدراكي. إن التأكيد المستمر على المعنى بدلا من الحقيقة، والاهتمام بعلاقة الحقيقة والحادثة والمعنى عوضاً عن المتابعة المملة لبنود المعلومات المنفصلة، ومحاولة دفع التلاميذ قدماً نحو مستويات الإسقاط الخيالي حيث يمكن وضع نتائج الحلول البديلة موضع الاعتبار، قبل اقتراح أي حل بدلا من المطالبة بردود أفعال سريعة تعتبر تكراراً لحلول الآخرين، والمجهود الذي لا يكل لمساعدة التلاميذ على اكتساب الإحساس باللغة في قدرتها كأداة على تقدم فاعلية التفكير بدلا من الميل إلى اعتبارها عقبة يضعها الأفراد الذين يدقون أكثر مما يجب أمامهم - كل هذه تمثل سبلا يستطيع المعلمون بها أن يجعلوا استجابات التلاميذ الإدراكية أكثر إشباعاً باطراد. إن كل إتمام لأمر من الأمور السابقة سيمثل إسهاماً نحو تكوين أفراد مفكرين حقيقيين.

رابعاً : نظرية للتعلم :

تمر نظريات التعلم فى الوقت الحاضر بحالة فوضى واضطراب ولم تحظ نظرية واحدة بموافقة عامة من جميع علماء النفس ، لأن كل نظرية تميل إلى أن تكون نظرية دائرية ، حيث يتم بناء كل نظرية للتعلم على خطة إدراكية تعمل على تحليل المعلومات التى تقوم بجمعها . ولهذا يجد دعاة كل نظرية أنها مفيدة لتفسير أنواع المعلومات التى تم جمعها تحت إشرافهم . وأيضاً ، يميل عالم النفس الأصيل إلى أن يظهر -المرءة تلو الأخرى- أن نظريته المختارة ذات جدوى ، ولذلك لم تجر إلا تجارب قليلة لتبين خطأ النظرية . وعليه لم يبذل أى مجهود يوجه نحو وضع الخطط التى تمدنا بسلسلة من التجارب الناقذة للتأكد من أوجه النقص ونواحي التداخل والتكامل فى نظريات التعلم الحالية .

(١) ورطة المعلم :

يلبل هذا الموقف أفكار أولئك الذين يقومون بالتدريس ؛ لأن جوهر الأمر كله فى التدريس هو أنه توجيه لتعلم التلاميذ ، ومن الطبيعى أن يتجه المعلمون إلى علم النفس حتى يستطيعوا أن يفهموا واجبه على أساس علمى .

ولقد حاول بعض علماء النفس أن يخترقوا نطاق هذه الكمية المذهلة من المعلومات التجريبية التى سجلتها تجارب علم النفس ، وأن يلخصوا المعنى الأساسى لكل هذا النشاط ميدان التربية . ويقترح ثورب وشملتر L.P. Thrope & A. M. Schuller مثلاً أنه يمكن تقرير خمسة أسس ثابتة للتعلم . كما أنهم يتتبعان فى الحقيقة إلى أن التعلم يسهل بصفة عامة ويصبح أكثر استمراراً عندما :

- * يستثار المتعلم -وذلك فى حالة ما يكون له هدف فى النشاط الذى يقوم به .
- * يكون التعلم فى مستوى المتعلم -وذلك فى حالة ما يكون متوافقاً مع قدرات المتعلم الجسمانية والعقلية .
- * يكون التعلم منظماً -وذلك فى حالة ما يستطيع المتعلم أن يرى علاقات ذات مغزى بين أوجه النشاط والهدف .
- * يقيم التعلم -وذلك فى حالة ما تكون لدى المتعلم طريقة ما لمعرفة التقدم الذى يحرزه .
- * يتكامل التعلم مع النمو الشخصى -الاجتماعى ، وذلك فى حالة ما يمر المتعلم بخبرات تؤدى إلى النمو والتكيف المرضيين .

ويبدى بجيلسكى B.R. Bugelski الملاحظات التالية بهذه الأسس نفسها :

«إن هذه الأسس الخمسة نتاج آلاف التجارب التى أجريت فى ميدان التعلم كما تبدو لرجال التربية . وربما يتساءل بحق عما إذا كانت هذه أسساً حقيقية للتعلم أم مجرد تلميحات

وتفاهات. ومن وجهة النظر العملية، فإن المبدأ الرابع فحسب (معرفة النتائج) هو الذى له أساس حقيقى ليعطى نتائج عملية».

من المهم تشجيع المعلم على دراسة سيكولوجية التعلم، حتى يتبع الطريقة الأكثر عملية فى تدريسه. ومن ناحية أخرى، يظهر أنه كلما أصبحت دراسة سيكولوجية التعلم قائمة على أساس أكثر علمية، ندر ارتباطها أكثر بالمشكلات الحقيقية التى قد يواجهها المعلم. وعليه، فإن ما يحتاج إليه المعلم، بالطبع، هو نظرية للتربية (تتضمن نظرية للتعلم) تساعده على الاستمرار فى القيام بعملية التدريس مستخدماً فنون المهنة بطريقة تأملية أكثر وعياً.

ومثل هذه النظرية، عليها أن تأخذ فى الاعتبار تطورات علم النفس، وأيضاً التطورات فى العلوم الأخرى كعلم الاجتماع والأجناس، وما شبه ذلك. ولكن لا يمكن أن نشق نظرية للتربية من مصادر مثل هذه، سواء أكانت مصادر فردية أم جماعية. إننا فى حاجة إلى أى نظرية تربوية كنقطة بداية أو إنطلاق لنستخدمها كأساس عقلى للاختيار من بين التطورات التى تمت فى هذه العلوم الأخرى. إنه لمن المستحيل أن نضفى على التطورات النظرية والتجريبية فى علم النفس أى معنى تربوى إذا لم نكن لدينا أى فكرة منظمة إلى حد ما عن ماهية التربية. أو سيستحيل علينا، لهذا الأمر، أن نضفى معنى تربوياً على التطورات التى تمت فى أى ميدان من الميادين التى يعبر عنها الآن بالعلوم السلوكية أو أصول التربية.

لقد تناول علماء النفس عملية التعلم بالكثير من الشرح، من وجهة نظر كل منهم على حدة، الذى شرح بعض القيمة فى ضوء المشكلات ألمعية التى تناولها بالبحث. ومع هذا؛ فحتى إذا افترضنا أن كل شرح يعتبر أمراً معقولاً فى ظل إطار نظرية سيكولوجية معينة، فإنه لا يمكن الحكم على معنى كل شرح بالنسبة لعمل المعلم إلا بارتباطه بنظرية للتربية فى مقابل نظرية سيكولوجية. ولأنه «لا يوجد تعريف واضح وظيفى لعملية التعلم فى متناول أيدينا». «إننا مازلنا بعيدين عن الوصول إلى تعريف عام أساسى للتعلم يشبه تعريف أى عملية أساسية فى علم الطبيعة. إننا إذا ادعينا غير هذا فسيكون هذا ادعاء خطيراً لا معنى له. إننا إذا تكلمنا عن الخبرة السابقة فإننا لا نقول شيئاً وظيفياً. وإذا تكلمنا عن «المراة» دون أن نحدد معناها فقد تقودنا إلى أمور بعيدة ومتشعبة، دون أن تسهم بشيء. ولنفكر فى التعريف «التعلم تغير فى الأداء نتيجة للمراة» فمن الواضح إن هذا التعريف لم يقرر شيئاً البتة، إذ ماذا تعنى بالأداء؟ وما علاقته بالتعلم؟ وماذا نعنى بالتغير؟ وما مداه؟ وفى أى اتجاه؟ وأى نوع من الأداء؟ وما هى المراة؟ ومع هذا لقد ملا

ثورنديك عدة صفحات في كتب مختلفة يسخر فيها من فكرة أن التمرن بمفرده له أى علاقة بالتعلم . .

وربما كان لعلماء النفس الذين يستخفون بالحاجة إلى تعريف للتعلم بعض الحق، ورفضوا صراحة أن يحاولوا إيجاد ذلك التعريف . ولكن إذا تركنا المسألة بوضع تعريف نصف جدى فإن هذا الاتجاه يتضمن إما أن الشخص يعرف معنى التعلم حقيقة، وإما أنه يمكنه إحراز التقدم دون ما حاجة إلى تعريف له . وليس من شك أن من الممكن إجراء التجارب، ولكن اعتبارنا هذا تقدماً أم لا أمر آخر . فإذا لم نكن على يقظة دائمة فيما يختص بمعنى تلك التجارب فسندرج بالنتائج الحالية للعديد من الأنواع المختلفة للتجارب غير المترابطة، كما سنصل إلى آراء متعارضة تعارضاً شديداً، واختلافات على أمور أساسية، ولن تقدم إلا أقل القليل كمثل للعمل العلمى لعلماء النفس الإخصائيين فى التعلم .

وهناك أمران واضحا، هما :

* لا يوجد فى الوقت الحاضر أى نظرية للتعلم يقبلها الجميع بحيث نستطيع أن نقدمها للمعلمين ليستخدموها فى توجيه خبرات التعلم لتلاميذهم . وعلى ذلك يجب على المعلمين أن يستمروا فى الاعتماد على «فنون المهنة» . فإذا أردنا لفن التدريس أن يتحسن بطريقة منظمة، فلاشك أن هذه الفنون ستكون فى حاجة إلى تنقيح ومعالجة على مستوى عقلى .

* إذا فرض وحل اليوم الذى نجد فيه نظرية سيكولوجية، أو أكثر للتعلم مبنية على أساس علمى، فستمر الحالة على أن تلك النظريات ستكون نظريات سيكولوجية، وسنحكم على معناها فيما يختص بعمل المدرسة فى ضوء نظرية ما للتربية، إذ لن نستطيع تلك النظريات أن تعمل بمفردها كنظريات موجهة تربوياً .

(٢) مطالب نظرية التعلم للمعلم :

وهناك أمران يجب أن تحققهما نظرية التعلم إذا أردنا أن تكون لها كفاية لتوجيه عملية التدريس، هما :

* يجب أن تنظر إلى السلوك فى ضوء أسس عريضة أو أسس كلية تساعد المعلم على ربط النظرية بالوحدات التى يمكن ملاحظتها فى حجرة الدراسة . ورغم تعقد سلوك الطفل، فإنه يمكن فهم أية استجابة معينة- كإلقاء سؤال أو الإجابة عنه مثلاً، أو رد الفعل لنوع معين من التعلم، أو أية ملاحظة تعمل أثناء المناقشة- إذا نظرنا إليها فى ضوء الإطار العام الذى يتضمن تبليغ المعلومات وتنسيقها وتفسيرها، واختيار الخطط وتطويرها

وما شابه ذلك . إن المعلم لا يقوم بملاحظة وحدات سلوكية بسيطة (كما أنه من المشكوك فيه أنه يستطيع ، فى الحقيقة ، أن يفكر فى ضوء تلك الوحدات السلوكية البسيطة) .

إن وحدة الاهتمام - فى حجرة الدراسة- هى الخبرة المربية التى تتجزأ إلى خبرات يمكن ضبطها وتستمر لفترة زمنية بعينها ، وعلى المعلم أن يضع خطته لمثل هذه الخبرات ويعدل فيها فى ضوء السلوك الذى يلاحظه عند حدوث الخبرة . ويتم وضع الخطة وملاحظة السلوك فى ضوء « الخبرة » وحدة واحدة معقدة ، وينظر إلى هذه الوحدة بدورها على أنها جزء من الخبرة المربية الأكبر التى تمتد فترتها الزمنية إلى أشهر أو سنين .

وعلى الرغم من إن عمليتى الفهم والضبط تزدادان عادة إذا حللنا الحوادث الكبيرة المعقدة إلى وحدات أكثر بساطة ، فذلك لايعنى -بالضرورة- أن تكون الوحدات البسيطة من النوع نفسه الذى يمكن ملاحظته فى الحوادث المعقدة . إنه لأمر مريح إذا كانت تلك الوحدات البسيطة من نفس نوع الحوادث المعقدة . ومع ذلك يجب ألا نترض مقدماً أنها ستكون كذلك دائماً . وعلى وجه التحديد ، يجب ألا نفترض أن السلوك المعقد ، الذى يقوم المعلم بملاحظته ويحاول التأثير فيه ، قد يتجزأ إلى وحدات بسيطة من السلوك الذى يمكن ملاحظته . وتشير مشابهاة العلوم التى تعالج العمليات العضوية إلى عدم جدوى تحليل السلوك الإنسانى فى نطاق عناصر ذرية مرئية كوحدات المؤثر ورد الفعل . وبعامة يجب أن ينصب اهتمام المعلم على السلوك المعقد ، كما أن نظرية التعلم للمعلمين يجب -بطريقة أو بأخرى- أن تعالج هذه الوحدات المعقدة .

* يجب على نظرية التعلم أن تنظر إلى السلوك الإنسانى على أنه يمكن تقويمه لدرجة ما على الأقل . فإذا لم نبحث هذا الأمر كموضوع ميتافيزيقى للإرادة الحرة ، فإننا قد نلاحظ الحقيقة المرئية وهى أننا جميعاً نملك فى معظم الأوقات كما لو كنا نحن والآخرين عملاء أحراراً أخلاقياً . إننا نعتقد أن السلوك فى معظم الحالات حصيلة للاختبار المقصود . وبالإضافة إلى ذلك إننا نعتقد أنه من الممكن أن يكون السلوك كذلك فى معظم الحالات . إن تقويم السلوك أمر أساسى فى مفهومنا عن الأخلاق ، كما أنه أساس للكثير من أغراض التربية التى ننادى بها كنمو الشخصية ، والمسئولية ، والحكم وما شابه ذلك .

وعلى صعيد آخر ، فإن حتمية السببية كانت تقليدياً أساسياً لكثير من الدراسات العلمية ، حيث ينظر إلى أى حادثة بعينها على أنها نتيجة موجودة كما هى تماماً لأن الحوادث والقوى الأخرى وما شابهها (والتى تسمى بالأسباب) كانت كما هى تماماً . ويمكن أن ننظر إلى كل سبب من هذه الأسباب بدوره كنتيجة لأسباب أخرى . وعند تأكيد ذلك

بتعسف، فإن مثل هذه السلسلة الحتمية من السبب والنتيجة تستبعد فكرة الاختيار الحر من جانب الفرد. وعلى ذلك فالأفراد قابلون للتشكيل، كما يحتمل أن يجذب علماء النفس الذين يقبلون هذا الرأي نحو الاتجاه العام لمدرسة جون . ب . واطسن السلوكية وإن لم يجذبوا نحو محدداتها. وفي هذا الشأن، توجد وجهة نظر، مفادها:

«إن قوى الإنسان الابتكارية التي يفاخر بها... وقدرته على الاختيار، وحقنا في أن نجعله مسئولاً عن اختياره لا يظهر أى شىء منها في هذه الصورة الذاتية الجديدة التي أمدنا بها العلم، لقد اعتقد قديماً أن الإنسان كان حراً في أن يعبر عن نفسه بالفن والموسيقى، والأدب، وأن يبحث في قوى الطبيعة، وأن يتلمس سبل الخلاص بطريقته الخاصة. ويستطيع أن يبدأ العمل، وأن يقوم بتغييرات تلقائية وفق هواه في مجرى حياته... ولكن يصير العلم على أن العمل لا يبدأ إلا نتيجة للقوى التي يصطدم بها الفرد، وإن شذوذ الأطوار ما هو إلا اسم آخر للسلوك الذي لم نجد له سبباً بعد».

ومع هذا، لا يتفق جميع علماء النفس، أو العلماء الآخرون، على أنه يمكن تطبيق مثل هذه النظرية الجبرية الجامدة في جميع أنحاء العالم، ولذلك بدأ التحقق من الآتى:

* إن الرأى الذى ينادى بالسبب والنتيجة، رأى غامض بعض الشىء. إنه رأى غائى، وربما يخلع على الأشياء غير الإنسانية صفات الإنسان، وربما كان الأجدى أن تستبدل عامة بمثل هذا التعبير: «الترابط عند التباين» إلا عندما نتحدث عن الله أو الإنسان. إن فكرة السبب مرتبطة بفكرة القصد أو الغرض. إن الأفراد يتكلمون عن مقاصدهم وأغراضهم وعن مقاصد الخالق وأغراضه. وفيما عدا ذلك، فإن فكرة السببية تصبح هباءً مجازاً واستنباطاً.

* إن مسألة الاتجاه الجبرى فى مقابل الاتجاه اللابجرى فى دراسة الظواهر المختلفة أمر جدلى إلى حد ما فى الوقت الحاضر حتى فى العلوم الطبيعية. فقد عرف علم الطبيعة الحديثة، منذ حوالى قرن مضى مثلاً، أنه كان من الضرورى تعديل الاتجاه الجبرى القديم عند دراسة أنواع معينة من المشكلات. وهناك مواقف فى الطبيعة الذرية ينظر فيها إلى الصفات المميزة لكل جزئ على أنه أمر غير متعين، فى حين نجد أنه ينظر إلى النظام الذى تخضع له الجزئيات على أنه اتجاه متعين. إن النقطة التى تجب ملاحظتها هى أن فائدة العلوم للتنبؤ والضبط تزداد ولا تنقص عندما تستخلى عن الجبرية فى جميع المجالات فى سبيل الحصول على مجموعة من النماذج والخطط الإدراكية حتى ولو أدى هذا إلى تغير فى مفهوم العلم ذاته. ولم يعد العلم يحس بالقلق لوجود أكثر من وجهة نظر واحدة للنظر إلى البيانات والبحث عنها لأنه قد قبل مبدأ التكميل.

وقد اعترفت بعض الكتب السيكلوجية بهذه النتيجة؛ فمثلا: كارول روجور، يتكلم عن «التناقض الكبير لعلم السلوك» مشيراً بالذات إلى ما يأتي:

«لا شك أن أفضل طريقة لفهم السلوك، عند بحثه علمياً، هي اعتباره محدداً بأسباب سابقة. إن هذه حقيقة علمية كبرى. ولكن الاختيار الشخصي المسئول، الذي يعتبر أهم عنصر في كون الإنسان إنساناً. والذي يعتبر لب الخبرة في العلاج النفسى، والذي وجد قبل القيام بأى مجهود علمى، حقيقة مهمة في حياتنا أيضاً.

إن إنكار المرور بخبرة الاختيار المسئول، لوجهة نظر معتبرة، لا تقل في تقيدها عن إنكار إمكانية وجود علم السلوك. إن ظهور هذين العنصرين المهمين لخبرتنا كما لو كانا متعارضين ربما كان له نفس المغزى كما في التعارض بين نظرية الموجة والنظرية الذرية للضوء. ويمكن أن يبين أن كلا منهما نظرية صحيحة حتى وإن كانتا غير مؤتلفتين. ولن يعود علينا إنكارنا لحياتنا الشخصية بأية فائدة، كما أننا لا يمكن أن ننكر الوصف الموضوعى لتلك الحياة.

(إذا اكتسبنا هذه البصيرة). . . فسيكون في استطاعتنا أن نستخدم العلوم السلوكية بالطرق التي تحررنا ولا تقيدنا، والتي تمهد السبيل لإمكانيات بناءة للتغير لا للتماثل والتطابق، والتي ستسمى النواحي الابتكارية لا القناعية، والتي ستساعد كل فرد في عملية التوجيه الذاتى لتكوين شخصيته، والتي ستساعد الأفراد والجماعات، وحتى مفهوم العلم، على أن يسموا بذواتهم بطرق جديدة للتكيف مع الحياة بكل مشكلاتها. إن الاختيار أمر متروك لنا. وكما نعرف الجنس البشرى على حقيقته، فإنه من المحتمل أن نتعثر إذ نقوم أحياناً بعمليات اختيار للقيم تعود علينا بالنكبات. كما قد نقوم فى بعض الأحيان الأخرى بعمليات اختيار بناءة للغاية».

وسواء أتطور علم النفس فى ضوء الأسس التى اقترحها روجور أم لم يتطور، فإنه يتضح أنه يجب على التربية، بطبيعة عملها، أن تقبل مبدأ التكميل. إن النظرية المناسبة للتربية ستتضمن مفاهيم لعلاقة السبب - والنتيجة بين الخبرات التى صممت عن قصد، والتعلم الناتج عن ذلك، فى حين تنظر هذه النظرية إلى التلميذ فى الوقت نفسه على أنه قادر على القيام بعمليات الاختيار المسئول. فإذا لم نعترف بهذا، فإن العمليات البديلة لذلك قد تكون فى صورة أحد الاحتمالين التاليين:

* أن نذعن بأن جميع المحاولات لتوجيه النمو عن طريق الخبرات المنظمة ما هى إلا أفكار نتمنى تحقيقها.

* أن نكف عن القيام بجميع المحاولات التي تهدف تحقيق التربية السوية ونوقف هذا العمل لحين وصول الإنسان الكامل (الذى له القدرة على توجيه الذات) ليقوم بتدريتنا حتى نحصل مكاننا فى عالم اجتماعى كبير لا يسير بالضرورة وفق أحكام خلقية.

(٣) النظرية الانبثاقية للتعلم :

إن محتويات فن التدريس التى تحت أيدينا محتويات هائلة، وكذلك الحال بالنسبة لمدى تفكيرنا فيما يتعلق بالأهداف التى يجب أن تحققها التربية لمدى واسع. ويمكن أن تصبح هذه الأهداف نقط ارتكاز نقفز منها للتفكير التالى فى التربية، بدلا من أن تصبح حدودا يجب ألا يتعداها تفكيرنا الحالى. وقد تنبثق نظرية التعلم، التى ينظر إليها كجزء من النظرية العامة للتربية، كلما يبذل المجهود لتفكيح عمليات المراتبة التى تلقى قبولا من فن التدريس، ووضعها فى مستوى عقلى.

يتغير سلوك الطفل أثناء نموه، حيث يقوم بأنواع جديدة من السلوك كما يغير من أساليبه السلوكية السابقة. وإذا تساءلنا: لماذا يقوم الطفل بالسلوك على الإطلاق، فربما ننتهى إلى أن بعض الحوادث، فى داخل جسمه وفى خارجه، تؤثر فيه كمثيرات، ونقول عندئذ إن سلوكه استجابة لهذه المثيرات. تساعدنا هذه الطريقة فى التعبير على أن ننظر إلى الطفل الإنسانى كنوع من الحياة لا ينفصل عن الأنواع الأخرى من الأشياء الحية.

ومع ذلك إذا لم نتساءل: لماذا يقوم الطفل بالسلوك فحسب؟ بل تساءلنا: لماذا يقوم بالسلوك بالطرق المعينة التى نشاهدها؟ فإننا عادة ما نورد إجابات ثلاثا: إننا نقول إن بعض الحركات المعينة أو السلوك غريزة، أو إن ذلك السلوك نتيجة للنضج، أو أنه نتيجة للتعلم. فماذا نعنى بمثل هذه الإجابات؟

لقد لاحظ الأفراد عن طريق ملاحظتهم الطويلة لصور مختلفة للحياة تحت ظروف متنوعة جدا، أن جميع أعضاء فصيلة معينة يقومون بحركات خاصة تلقائيا.

إذا تحدثنا عن الغريزة، لاعلى أنها تعميم، بل كما لو كانت سببا أو شرطا للسلوك، فإننا نعبر عن مثل هذا اللغو كما فسرت فى مبدأ تطور علم النفس. فلقد قيل عندئذ مثلا إن الإنسان اجتماعى لأن له غريزة للاجتماع.

وباستمرار الملاحظة نرى أنه ربما تتم تعديلات معينة للسلوك نتيجة للتغيرات الجسمية كنمو العضلات، والنمو العصبى وما شابه ذلك. وعندئذ نتحدث عن السلوك الذى يعتبر نتيجة للنضج، نكتشف تدريجيا أشياء أكثر وأكثر فيما يتعلق بوظيفة النضج فى السلوك، التى تمتد من عادات إخراج الطفل للفضلات إلى المشكلات الشخصية للرجل المسن. ومن الواضح أنه كلما نما الطفل جسيما، فإن السلوك الذى كان متعذرا عليه القيام به سابقا

يصبح أمراً ممكناً. وعلى ذلك فليس هناك من جدوى (بل وقد يحدث بعض الضرر فعلاً) في محاولتنا تعليم الطفل كيف يسلك بطريقة لا تتناسب مع المرحلة الحالية لنموه الجسمي كتعليمنا له أن يتصب في جلسته قبل أن تقوى سلسلة ظهره بدرجة كافية لتحتمله.

وإذا مضينا في ملاحظة السلوك فإننا نلاحظ تغيرات قد لا نستطيع أن نرجعها لا للفرصة ولا للنضج، ويمكن جمع هذه التغيرات تحت مصطلح «التعلم». وعلى أساس أن المصطلح تركيب فكري لتفسير أو لشرح تغيرات معينة في السلوك الذي نلاحظه، علينا أن نكون على حذر حتى لا نخلط بين التعلم والسلوك الذي يعتبر استدلالاً مبتوراً. فإذا سألنا السؤال: «ما هو الشيء الذي يتعلم؟» فمن المحتمل أن نجيب: «إن ما يتعلم هو نوع معين من السلوك»، وعلى ذلك فنحن نتكلم عن «السلوك المتعلم». وقد تكون مثل هذه الإجابة ذات فائدة في بعض المواقف، ومع ذلك، فإننا نتصحح جيداً إذا تذكرنا أن مصطلح «السلوك» مصطلح غامض، وغالباً ما يكون خادعاً.

أما من وجهة نظر المعلم، عليه أن يفكر في «المعاني» بدلا من التفكير في «أنواع السلوك» كحصوله للتعلم. ويشبه هذا الاقتراح رأى تولمان إلى حد ما، لأنه يرى أن «التوقعات» أو «المتجهات» هي التي يتم تعلمها. ومن وجهة نظر التعلم يمكن ربطها -دون أن تقلل من احترام الفرد- بما يشير إليه تولمان من «خريطة معرفية» عند كلامه عن تعلم القران التصميم الكلي للتواهة (المتاهة).

إن ربط المعنى بالشيء، أو الحادثة، أو الموقف، يعنى أن نعالجه كمثير. وفيما عدا حالة الانعكاس البسيط، فإن المثير لا يعطى أو يقدم على الإطلاق. ويجب على الفاحص أن يقوم بعملية التمييز وأن يركز انتباهه، كما يجب عليه أن يبحث عن المثير المناسب. وقد ذكرنا ديموى إن الاستجابة ليست للمثير بقدر ما هي نتيجة لإحساس الفرد إحساساً عميقاً بالمثير. وعلاوة على ذلك، تبحث الكائنات النشطة عن المثيرات حتى تستمر في الحركة، فالفرد -بخلاف الآلة- ليس وحدة سلبية لا تستثار للقيام بالحركة إلا إذا استثارت من الخارج.

إن الشيء، أو الحادثة، أو الإحساس الذي لا معنى له كلية، لا يمكن أن يعمل كمثير. ومن وجهة النظر الأخرى، إن معنى المثير ليس في حاجة إلى أن يكون مضبوطاً أو غير غامض. إنه من الضروري فقط أن ينظر إلى المثير على أن في استطاعته أن يحمل المعنى. وعلى ذلك يمكن إطلاق مصطلح «التعلم» على أى عملية تصبح فيها المثيرات الممكنة مثيرات ذات مغزى أو تغير المعنى، أو مثيرات مميزة فيما يتعلق بالمعنى المحتمل وهكذا.

إن لمثل هذه النظرية للتعلم عدة مزايا من وجهة نظر المدرس؛ إذ إنها تفصم العرى التي كثيراً ما ربطت التعلم باستجابات سلوكية بعينها، وتبعد التعلم عن السلوك الظاهر عامة. ويتفق المعلمون عموماً على أن التعلم الحقيقي سيغير من حياة المتعلم. ولكننا نبسط الأمر أكثر مما يجب إذا قلنا إن جميع عمليات التعلم تؤدي إلى تغيرات ملحوظة في السلوك. فقد يكون للتلميذ نمط سلوكي نام فيما يتعلق بمواقف معينة، ومبنى على المعاني التي اكتسبها خلال عملية شرطية غير مقصودة. فإذا ما مر التلميذ بالخبرات المناسبة في حجرة الدراسة، فإنه قد يفهم أسس ذلك النمط السلوكي. وهذا يعني أن المعاني المشروطة قد ترتبط بمعانٍ أخرى بطرق أكثر دقة وتنظيماً. ومع ذلك، تظل المعاني المعدلة ذات أثر فعال، وقد يستمر التلميذ في القيام بالسلوك الذي يمكن ملاحظته، كما كان يفعل من قبل. ورغم هذا، يمكن القول إن تعلماً مهماً قد تم حيث إن أنماط معاني التلميذ قد عدلت أو أعيد بناؤها.

ولقد قال ديوى مرة عن التزبية إنها «إعادة لبناء - أو لتنظيم - الخبرة يضيف شيئاً جديداً إلى المعنى السابق للخبرة، كما أنها تزيد من القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية». فإذا نظرنا إلى المعاني على أنها العمدة الأساسية للتعلم، فأى حادثة إذن تؤدي إلى إعادة بناء أو إعادة تنظيم نمط المعنى قد تسمى خبرة تعليمية. وأي خبرة، إذن، «تزيد من القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية» نتيجة لمغزاها قد نطلق عليها خبرة تربوية. والخبرات المعينة التي توجه القدرة على السيطرة على الخبرات التالية توجيهها خاطئاً، أو تقلل من تلك القدرة، ما هي إلا خبرات ذات أثر تربوي سيئ، وربما نصف أنواع التعلم التي لا فائدة منها بأنها خبرات غير تربوية.

ويتضمن تعريف ديوى إمكانية وجود تمييز آخر، قد يكون ذا مغزى كبير للمعلمين، إذ يمكن تغير أنماط المعاني أو توسيع نطاقها بطرق كثيرة، تمتد من الإعادة البسيطة للتنظيم بطرق التعليق (الشرط) الكلاسيكية إلى إعادة بناء خلاق على مستوى عالٍ وذلك عن طريق امتداد أوجه النشاط التأملية. وكما لاحظنا سابقاً، يتم بناء كثير من المعاني خلال عمليات التعديل الثقافية غير المقصودة، وبالطبع يستمر هذا النوع من التعلم، «سواء أبقيت المدرسة أم لم يعد لها بقاء». ويمكن - أيضاً - أن يخطط هذا النوع من الخبرات تخطيطاً مقصوداً لحجرة الدراسة، وإذا نجح هذا التخطيط فإن أنماط المعاني المستتجة ستعكس على عادات التلاميذ. ويمكن أن يقال، إذن، إن التلاميذ قد دربوا.

يعاد تنظيم المعاني في عمليات التدريب، ولكن النقطة التي يجب أن نلاحظها هي أن أولئك الأفراد الذين يتحكمون في الموقف هم الذين يوجهون إعادة مثل هذا التنظيم. إنه شيء يحدث للمتعلم، ولكنه ليس بالعامل الذي يتحكم في إعادة تنظيم المعنى. ومن جهة

أخرى، إذا كانت البيئة -سواء في داخل المدرسة وفي خارجها- من نوع يسمح بإدماج التلاميذ في المواقف التي يطرد فيها خلق المعاني واختبارها تأملياً، فسيؤاخر إذن، وجود الشرط الضروري لإعادة بناء الخبرة، فالتعلم هنا هو العامل الموجه لمثل إعادة البناء هذه، بعكس إعادة التنظيم المفروض عليه أو الذي عليه أن يستتجه. وفي معظم الحالات، ربما لا يمكن تصنيف الخبرات بهذه الدقة، لأنها خليط من العناصر التأملية وغير التأملية ومع هذا يجب أن تسمى المدرسة جاهدة لكي تكون واضحة، ما أمكن ذلك، فيما يتعلق بنوع الخبرة التي تحاول أن تشجعها.

ومما يذكر، إن الأفراد التأمليين الأحرار في حاجة إلى مهارات ومعرفة، على مستويات التعرف غير التأملية، بنفس القدر الذي يحتاج إليه الأفراد الآخرون. إنهم يحتاجون إلى مثل هذه المهارات والمعرفة أكثر من الأفراد الآخرين، كما أنهم يحتاجون إليها بطريقة متميزة. إنهم في حاجة إلى ضبط المهارات والمعرفة، وهذه حقيقة تؤثر مباشرة في كيفية اكتسابهم لها. ولن تتم عملية الضبط إلا إذا تمت عملية الاكتساب في ظروف تسمح بالنشاط الذي له معنى ومغزى.

وقد يصبح بعض المعلمين الثائرين بحق ضد عمليات التدريب العديمة الأثر، عاطفيين لدرجة كبيرة، أو قد يصعب إرضائهم فيما يتعلق بمساعدة التلاميذ على تكوين مثل هذه الأنماط من المعاني. ولكننا في حاجة إلى دراسة هذا الأمر بدقة أكثر. إننا جميعاً متأكدون أنه عندما يتعلم الولد كيف ينفخ في البوق مثلاً، فإنه لمن الأفضل لدرجة ما أن يفهم الولد الطريقة التي تعمل بها آتته. إنه لمن المفيد له أن يفهم أنه كلما ضغط على مفتاح أو أكثر، فإنه في الحقيقة يغير من طول آتته، ونتيجة لهذا فهو يغير كلا من طول عمود الهواء والنغمة التي يحدثها، إنه لأمر طيب أن يعرف هذا. أيضاً، إذا كنا مازلنا جادين في رغبتنا في أن يتعلم العزف على الآلة، فإننا نطلب منه أن يزن بعقله عملية وضع الأصابع وضماً صحيحاً لإحداث النغمات المختلفة. وفي الحقيقة إن أنماط المعاني التي يجب أن تنظم والتي لا تتضمن الرموز والأصوات المكتوبة فحسب كما هو حادث فعلاً في تعلم العزف على آلة موسيقية هوائية؛ بل تتضمن أيضاً أنماطاً معقدة للتوتر العضلي، إنما هي أنماط متشابكة جداً لدرجة يحتمل معها أن تبوء بالفشل أي محاولة يقوم بها التلميذ لتكوين الأنماط عن طريق التأمل. ولكن لا يشير هذا إلى أن نحدد التدريس أو التعليم إلى مستوى التكرار الذي لا معنى له. إنه يشير إلى أن المدرس والتلميذ على السواء بما اكتسباه من بصيرة في طبيعة وهدف هذا النشاط، قد يقدران إتقان هذا النشاط إتقاناً تاماً، بقدر ما تسمح به القدرة على ذلك.

إن هذه الاعتبارات تدفع إلى الأمام نقطتين يجب على المعلمين أن يتذكروهما:

* هناك أنماط معينة للمعنى، يمكن تنظيمها تنظيمًا فعالاً عن طريق المرانة التي تقترب اقترابًا وثيقًا من الطرف الإشرافى لتيار هذه المرانة، لدرجة أن هذه العملية تعتبر عملية غير تأملية إلى حد كبير. ومع ذلك، فمن الممكن أن يصبح تعلم هذه الأنماط خبرة تربوية عندما يعمل مثل هذا التعلم على «زيادة القدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية».

* إن من واجب نظرية التربية أن تبين أنماط المعانى الجديدة بالتعلم.

إذا أعطينا موقفاً تعليمياً معيناً، ونظرية للتربية تحدد أنماط المعانى التي تعلم، فإننا قد نتوقع مساعدة لاتقدر قيمتها من الأخصائى فى علم النفس.

وإننا لنأمل فى الحصول على النتائج الباهرة عندما يعمل علماء النفس والتربويون معاً لمساعدة التلاميذ على تعلم أنماط المعانى التي سيظهر أثرها فى نواحي الابتكار وقابلية التغير اللتين تكلم ووجرو عنهما.

فإذا أردنا للخبرة أن تكون خبرة تربوية (خبرة مربية) بدلا من أن تكون خبرة غير تربوية أو حتى خبرة مضللة تربوياً، فيجب على التلميذ أن يندمج فى عملية تأملية حيث تخلق منها أنماط للمعنى وتوضع محل الاختيار. وستبنى المعانى، عندئذ ويعاد بناؤها بدلا من أن تستنتج بعملية غير تأملية. فإذا كان الأمر كذلك، فربما تصبح محاولة تلاميذ الفصل اختبار صلاحية تأملهم بمثابة عملية أخرى تستثير تفكيرهم، وخبرة تربوية تميل إلى زيادة القدرة على ضبط توجيه مجرى الخبرة التالية، فى داخل المدرسة وفى خارجها على السواء.

* النتائج التي يمكن التنبؤ بها والتي لا يمكن :

هناك نقطتان جديرتان بالملاحظة، هما:

(١) عندما نستنتج المعانى التي تعلم وتنظم بطريقة تدريجية أساساً فإن أنماط المعانى الناتجة تميل إلى أن تكون متجانسة نسبياً. ويميل السلوك الناتج -على مستوى تعرف هذه المعانى المنظمة- إلى أن يكون سلوكاً يمكن التنبؤ به نسبياً. فإذا اتبعنا هذه الطريقة، فمن الممكن أن ندرس مشكلات التعلم دراسة ملائمة إذا تحريتنا مدخل السبب والنتيجة، وبذلك يكن التدريس هو جعل أنماط المعانى تنتظم بطرق معينة مفروضة. ولكن تعلم النمط المنظم للمعنى لا يقوم به إلا التلميذ المدفوع فى العملية، والذي يعرف طبيعة ما يعرفه.

وعلى صعيد آخر، يميل التعلم الذى يطرد عن طريق تكوين المعانى وإعادة بنائها تأملياً إلى تكوين أنماط غيرمتجانسة نسبياً. وهدف التدريس هنا هو أن نجعل التلميذ

قادراً على أن ينمى نواحي الابتكار، وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات التي يتحمل مسئوليتها وهكذا. ويجب أن تدرس مشكلات التعلم المتضمنة في هذه العملية باتباع خطة إدراكية تنظر إلى الاختيار الذاتي المسئول كجانب أساسي للخبرة، كما تنظر إلى السلوك الإنساني على أنه سلوك يمكن تقويمه لدرجة كبيرة. ويستيع هذا، بالطبع، أن من واجب النظرية التربوية أن تبين هل التنظيمات المتطابقة لأنماط المعاني أم التراكيب الفريدة نسبياً، هي التي تؤدي في أية حالة معينة إلى زيادة ضبط توجيه مجرى الخبرة التالية.

(٢) يمكن دراسة مشكلات التعلم من النوع الثاني دراسة علمية. ولقد أظهر معظم علماء النفس الذين تخصصوا في دراسة مشكلات التعلم اهتماماً رتيباً لدرجة ما بالاتجاه الجبري الضيق الأفق (تجاه تلك المشكلات). ومع هذا، فقد أظهر بعض علماء النفس مرونة أكبر -وعلى الأخص بعض علماء النفس الأكليينكيين، والأخصائيين في الإدراك، والإخصائيين في التوجيه والطب النفسى وبعض أولئك الذين يخاطرون بالبحث في مجال القيم. إن لدينا الآن أوليات المعرفة المبنية على أساس علمي فيما يتعلق بكيفية تسهيل عملية التعلم الذي يبدأ بالبناء وإعادة البناء. إننا نعرف الآن شيئاً ما عن كيفية مساعدة الأفراد على أن يصبحوا أكثر توجهاً لذواتهم، وأكثر مرانة في النواحي البناءة وأكثر ابتكاراً. وعلى هذا فنحن نعرف شيئاً ما عن الطريقة التي نحمل بها الأفراد على القيام بالسلوك التأملى غير المتناسق نسبياً، الذي لا يمكن التنبؤ به (وعلى ذلك فهو غير متعين).

ويظهر أن سكتور وآخرين يعتقدون أننا إذا اعتبرنا أن للإنسان القدرة على أن يكون خلأفاً وموجهاً لذاته، وعلى المبادرة باتخاذ مجرى للعمل وتغييره، وحتى إذا اعتبرناه متقلب الأطوار، فإننا ندعى أن للإنسان القدرة بطريقة ما على الحصول على النتائج التي ليست لها أى مقدمات، وإحداث الآثار التي ليست لها أى أسباب. إن ادعاء هذا، من الوجهة الظاهرية، أمر سخيّف ما في ذلك شك. وعلى ذلك، يجب أن يتهى أولئك الأفراد إما إلى أن المصطلحات كمصطلح «تلقائى» و«متقلب الأطوار» تستخدم ببساطة للدلالة على الآثار التي لم نستطع أن نجد لها أسباباً، وإما أن بعض السلوك الإنسانى لا يخضع ببساطة للبحث العلمى، لأنه سلوك تلقائى ومتقلب الأطوار بطبيعته.

هناك خطآن في مثل هذا النوع من التفكير، فإذا أحدث الإنسان تأثيراً فهو عندئذ السبب في هذا. وهو لا يستطيع قطعاً أن يحدث «آثاراً لا سببية». فعندما يحدث الفرد آثاراً تلقائية أو بمحض الهوى، فربما كان من الأوفى أن نقول إن هذه الآثار غير متعينة من

وجهة النظر الحسائية للقوى التي يصطدم بها الفرد. ومع ذلك، فلا يعنى هذا القول بأن حقيقة اتخاذ القرار تلقائياً أو بحض الهوى أمر غير متعين فى حد ذاته. ومن حسن الحظ أننا قد نعرف ما فيه الكفاية مما يساعدنا على التنبؤ بالوقت والظروف التى سيقوم فيها الفرد المعين بالسلوك أو لا يقوم بذلك السلوك بمحض الهوى.

ويقودنا هذا إلى الخطأ الثانى - ألا وهو أن العلم، بحكم تعريفه تقريباً، لا يستطيع أن يعالج الظواهر غير المتعينة. ويمكن أن نطرح هذا جانباً بكل بساطة بالإشارة إلى حقيقة علم الطبيعة الكمية. ولكن ربما قدمت لنا المناقشة القليلة لمعنى «غير متعين» مساعدة أكبر فى هذا المجال. إننا نميز معنيين شائعين: أحدهما قد نطلق عليه المعنى العام، والآخر نسميه المعنى الخاص.

ويختص المعنى العام بإمكانية تقدير أو التنبؤ بالحالة المستقبلية لأى تنظيم للعلاقات المادية، من الملاحظات المنظمة لحالتها فى الماضى وفى الحاضر. وتدون مثل هذه الملاحظات بصورة تبين الوظائف، والترابطات غير المتباينة وما إلى ذلك. فإذا ما دونت مجموعة من الملاحظات بصورة ملائمة، فإنه يمكن حساب الحالات الأخرى لذلك التنظيم للعلاقات المادية فى الماضى وفى المستقبل وذلك بالاستعانة بالحالة المعينة التى تعطى لنا. إن العلاقات قد ثبتت طبقاً للأسس العلمية. وبناء على هذا الفهم العلمى لذلك الوضع، إذا ثبت نجاح التنبؤ أو الإسقاط للحالات المستقبلية لتنظيم العلاقات، استطعنا أن نقول إذن إن التنظيم متعين. ومن جهة أخرى، يعتبر تنظيم العلاقات المادية تنظيمًا غير متعين إذا لم نستطع ترتيبها ترتيباً سليماً من التنبؤ بحالاتها المستقبلية.

ويختص المعنى الخاص للشيء غير المتعين بطبيعة عدم التعيين بصورته العامة. ويجب أن تؤخذ المقاييس الدقيقة لكى نصف أو ننظم الحالات الحاضرة والماضية لأى وضع تنظيمياً ملائماً. ولكن إن كل وسيلة معروفة للقياس تغير دائماً من الشيء الذى نقيسه. فإذا وضعت ترمومتراً فى سائل لكى تقيس درجة حرارته، فإن درجة حرارة هذا «الترموتر» ستغير درجة حرارة السائل تغييراً طفيفاً. ولكن، إن ما نريده هو درجة الحرارة المضبوطة للسائل فحسب - وليس للسائل «الترموتر».

ويمكن إهمال مثل هذا النوع من عدم التعيين على هذا المستوى الإجرائى. ومع هذا، فإذا كانت العلاقات التى نود تنظيمها تنظيمياً للدقائق الذرية التى لا تعين الذرة، فإن هذا النوع من عدم التعيين يصبح أساساً لعدم التعيين بصورته العامة. أو لنفرض أن شخصاً ما يريد أن يصف أو ينظم النظام الاجتماعى للكائنات البشرية بطريقة عملية فإن أدوات القياس التى سيستخدمها هى عادة الملاحظات المألوفة والمقابلات الشخصية، والاستفتاءات وما إلى ذلك. أما إذا أرسلنا فرقة للبحوث، بكل أجهزتها، لدراسة مجتمع محلى أو فرقة دراسية، فإننا بهذا نضع الأساس لعدم التعيين بصورته العامة.

وأخيراً، فقد يكون لعدم التعيين الخاص صفة شبه منطقية أو شكلية كنتيجة لطبيعة النموذج أو الخطة الإدراكية المستخدمة. وربما كان رينو أول من اكتشف بعض جوانب هذه المشكلة، ووضع النتائج في صورة تناقض ظاهري، فقد أوضح، مثلاً، أنه ليس في مقدور الفرد أن يتصور بنجاح شيئاً متحركاً عند نقطة معينة وفي لحظة معينة. وتبين قصته المشهورة عن السباق بين أخيل والسلحفاة أن الطريقة التي يدرك بها الفرد موقفاً ما، تضع قيوداً عجيبة على المعلومات التي قد ننميتها. ولاشك، أنه الممكن أن الخطط الإدراكية أو النماذج المستخدمة في بعض مجالات العلوم الحديثة تحمل بين طياتها عدم تعيين خاصاً من هذا النوع.

إننا نتعلم الكثير مما ذكرناه: إننا نعرف أن أى نوع من التوقع العام للتعين الشامل لا يعتبر لب العلم. ومع ذلك، فإنه هو الذى يحافظ على استمرار هذا العمل لأن الإنسان يستطيع أن ينظم كل شيء يصادفه، بصورة أو بأخرى. ويمكن إدماج كل حادثة جديدة في النظام الموجود، مهما كانت جدتها أو غرابتها؛ وذلك بعمل التعديلات المناسبة، حتى ولو لم تكن هناك من طريقة أخرى لتحقيق ذلك سوى إضافة التفسيرات خصيصاً لهذا الأمر. ولكن إذا لم يسمح ذلك التنظيم بالنتيوات الناجحة - التنبؤ الناجح والضبط - فسيفقد الإنسان حتماً إعجابه بالعلوم. ومع ذلك، فإن ما حدث هو أن العمل كان ناجحاً للدرجة ملحوظة، وعندما يصادف العلم الحديث بعضاً من عدم التعيين الخاص فإنه يستحدث طرقاً خاصة، وعادة ما تكون طرقاً إحصائية - لمعالجة ذلك الأمر. ويستمر العلم فى تقدمه بنفس الطريقة التي يتحرك بها الجيش الحديث المستعد حول نقط المقاومة الصغيرة مع تصويب اهتمامه الإستراتيجى نحو الأهداف الأكبر.

ولا يثبت أى شيء من هذا أن العالم عالم جبرى، وليست سلاسل التنبؤات الناجحة بضمان إطلاقاً على أن المستقبل سيستمر فى تشابهه بالماضى. ولكن هذا يشير إلى: (١) العلم يبدأ بتوقع تعين عام، (٢) إننا لا نجافى اتباع الطريقة العلمية عندما نؤكد أن مظاهر السلوك الإنسانى غير متعينة، على حين نطالب بشدة فى الوقت نفسه بتنمية نظرية (علمية) للتربية. وباختصار، إننا نعرف الآن شيئاً عن كيفية حمل التلاميذ على ريادة أو نقص ممارستهم للاختيار الحر. ومع هذا، إننا فى الحقيقة، فى حاجة ماسة إلى دراسة علمية عميقة لهذا الموضوع.

ومن المهم التنويه إلى التأثير الكبير لبعض التطورات التي تمت فى السنوات الأخيرة فى علم النفس الاجتماعى، واجتماعيات التربية فى عدد كبير من المعلمين وهياتهم. فلقد استخدم بعض أفراد المعلمين ما يسمى «بالطرق السوسيومترية Sociometric» لتحليل عمليات «اجتماعية الأطفال». فإذا ما طبقت هذه المعلومات فى حجرة الدراسة، علاوة على نظرية تربوية كاملة التطور أيضاً، فلا بد أن يحصل المعلم من ميدان ما على مجموعة

من الأهداف أو الأغراض الموجهة لكي يعمل على توجيه العمليات التي يقوم بضبطها. إن هذه الأهداف الموجهة، ما في ذلك شك، أهداف فلسفية في طبيعتها إذ أنها تمثل فلسفة جيدة أو سيئة على حسب ما تقتضيه كل حالة. ولا يستطيع العلم بمفرده أن يمدنا بهذه القدرة على التوجيه. وينبع الخطر في هذا المجال من أننا نميل إلى نسيان التحذير الذي وجهه كورت ليفين Kurt Levin في هذا المجال، إنه يقول: «... يمكن لرجل العصابات وللطبيب على السواء أن يستخدم النتائج التي توصلت إليها العلوم الطبيعية والاجتماعية، كما أنها قد تستخدم في الحرب وتستخدم في السلام ولتدعيم نظام سياسى معين أو آخر».

وعند افتقارنا إلى نظرية تربوية محددة، فمن المحتمل أن يعثر المعلم على مثل هذا الهدف الغامض، وهو: «مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا مواطنين سعداء أسوياء...»، فما معنى مثل هذا الهدف من الناحية الإجرائية؟ وقد ينشد المعلم العون من أرسطو مثلاً فيعرف أن المواطن السعيد هو الذى يشعر بالسرور عندما يقوم بأعمال تقتضى العدالة، أو الشجاعة أو ضبط النفس، كما أنه موجه نحو تحقيق الرفاهية لجميع الأفراد. وإنه لأكثر احتمالاً أن يلتقط المعلم المعنى حرفياً، فى أغلب الأحيان، من الهواء - أى من الموجات الهوائية للراديو والتلفزيون حيث تقدم لنا النصائح بأن «نكون اجتماعيين»، وأن «نحافظ على شبابنا وبشرتنا وجمالنا». إنه يقال لنا هنا أن «نعيش وفق مطالب الحياة الحديثة» وأن الطريقة الإنسانية هى أن «نرقى بالنوع» ويؤكد لنا أنه يجب علينا أن نبحث «أكثر عن الأشياء الأوفر فى الحياة» كالطعام الفاخر مثلاً.

ولقد أثبتت هذه المعرفة العلمية لسلوك الإنسانى قوتها فى ميدان الإعلانات للجماهير. فالمعرفة قوة هنا. إن الشخص الذى يود أن يبيع سلعته واضح فى هدفه، كما أن المعرفة العلمية الخاصة بأسباب ونتائج السلوك الإنسانى تعتبر أداة فعالة. وعند افتقارنا لنظرية تربوية تهتم بالقيم السلوكية، فمن المحتمل أن نستخدم نفس هذه المعرفة فى حجرة الدراسة لحمل التلاميذ على السلوك وفقاً لخصائص «المواطن ذى الدرجة الكبيرة من التعلم».

* فإذا استعزنا ما يقوله برنارد شو فإن نتائج مثل هذا التعليم قد تتبلور كما يلى:

- ألا يكون الفرد اجتماعياً حقيقة، بل مجرد شخص يعيش مع الجماعة.
- ألا يكون الفرد على خلق حقيقة، بل مجرد شخص محافظ على التقاليد.
- ألا يكون الفرد رحيماً فى قرارة نفسه، ولكنه عاطفى فحسب.
- ألا يكون كريماً، بل استعظافياً فقط.
- ألا يراعى شعور الآخرين، ولكنه مؤدب فحسب.
- ألا يكون متمسكاً بالفضيلة، بل جباناً فقط.

- ألا يكون مخلصاً، ولكنه حقير ذليل فحسب.
 - ألا يكون معتاداً حب النظام، ولكنه مملوء بالرعب والخوف.
 - * أو قد يصبح هذا التناج كما يلي:
 - ألا تسيطر عليه روح الوطنية، ولكنه مجرد شخص وطني.
 - ألا يعيش حقيقة مع الجماعة، ولكنه يميل إلى الشجار فقط.
 - ألا يكون ذا سيطرة حقاً، ولكنه شخص متسلط فقط.
 - ألا يكون مثابراً، ولكنه عنيد فقط.
 - ألا يكون محترماً لذاته، ولكنه ممتلئ غروراً فقط.
 - ألا يكون ذكياً، ولكنه مكابر فقط.
 - ألا يكون خيالياً، ولكنه مؤمن بالخرافات فقط.
 - ألا يكون عادلاً، ولكنه يميل إلى الانتقام فقط.
- وباختصار، إن نتائج مثل هذا التعليم قد تكون مجرد أشياء تحفظ في المدرسة ولا تعمل حقاً على تربية التلاميذ.

ويجب على التربية ألا تخلط إطلاقاً «زيادة ضبط توجيه مجرى الخبرة التالية» بازدياد التكيف مع أى اتجاه تسير فيه الخبرة التالية. «وليس هناك من شيء معطل للتربية أكثر من المذهب الذى مفاده «الحرية تتكون من الاعتراف بالحاجة». إن هذا تفكير مزدوج فى أحسن صورته؛ إذ أنه لا يعطى الحرية إلا لأولئك الذين فى يدهم سلطة تحديد معنى «الحاجة» (وحتى سلطتهم هذه تحد فى النهاية بحكم الحاجة للبقاء فى الحكم).

ويجب ألا ندع هذه الحقيقة تغيب عنا حيث إننا نميل جميعاً إلى أن ننخدع فى كل ما يتعلق بقدرتنا على المحافظة على حرية التفكير. ويخيل إلى الكثيرين منا، أنه مهما أبعدها جانباً، أو مهما تحكمت الإدارة فينا بدهاء، «فلن يستطيع أى إنسان كائناً من كان، أن يمنعنا من التفكير فى أى شيء نريده فى أى وقت نشاء». والحقيقة هى أننا قد نحمل إما على اختيار ممارسة حرية التفكير وإما على اختيار عدم ممارستها. ويستتبع هذا أن التربية التى خططت لأعضاء المجتمع الحر يجب أن تشجع التلاميذ على اختيار ممارسة حرية التفكير وربما نكون فى بعض المناسبات شرسين بما فيه الكفاية لنمارسها، لا لسبب سوى أننا نريد ممارستها لمجرد الممارسة فقط. وأيضاً، يجب أن نلاحظ أنه عندما يكون التنظيم أمراً سائداً فى المجتمع، فإن قيمة التفكير التأملى الناقد غالباً ما تكون قيمة هامشية للغاية لكى تكون حافزاً كافياً لتطوير ذلك التنظيم نفسه.