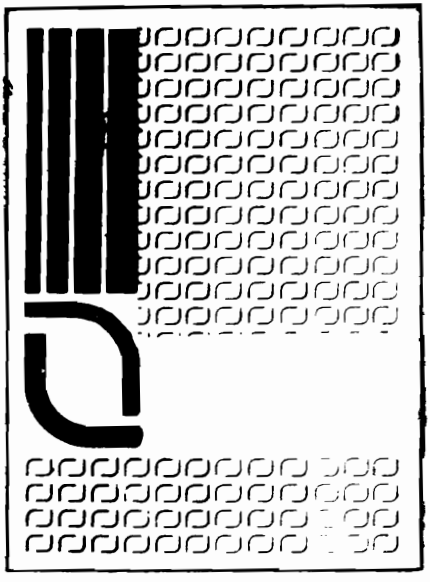

الفصل الثامن – التربية الخلقية

ناقشنا – إلى الآن – أربعة من أشكال الفهم الأساسية الخمس ، ويتبقى أن نناقش فى هـــذا الفصل ، الأخير الفهم الأخلاقى ، فى تناولنا عمليات التعليم الخاصة بالتربية الخلقية لا بد من الإلمام بوجهات النظر الفلسفية والنفسية والاجتماعية . بل إن وجهات النظر هذه لازمة لإصدار أحكام وقرارات خاصة بالموضوعات الأخلاقية ، ومع ذلك فلا نستطيع إلا أن نعترف بأولوية الإعتبارات الفلسفية فى هذا المضار ولعل أول القضايا التى تشغل تفكيرنا العلاقة بين الأخلاق والدين ، وبالذات الدين المسيحى .

الأخـــلاق والدين

لا توجد طريقة واحدة تربط بين الأخلاق والدين ، بل تتعدد الطرق . وعلى سبيل المثال هناك أسئلة تاريخية تسأل عن أصول وأسس الأخلاقية الإجتماعية الراهنة ولـكن الصلة هزيلة بين الأصول الماضية وما يجرى اليوم : فلا يفيدنا كثيراً أو قليلاً أن نعرف نشأة قاعدة خلقية ؛ أين كانت ومتى بدأت . . . هذا لا يهمنا فيما يجب أن نفعله اليوم . كما لا يهمنا فى قليل أو كثير أن نعرف كيف يجب أن يستخدم الدين فى كبح جماح نزوات الجماهير وشططهم . وعند ما تستخدم الطبقة الحاكمة الدين هذا الاستخدام النفعى تفقد الأسئلة المتعلقة بالحق والصواب قيمتها ، إذ أن أى دين ـ الح طالما أنه يفى بالمطلوب .

وثمة علاقة ثالثة لا تعنينا هنا ولـكنها عظيمة الأهمية وهى أنزال الدين إلى المستوى الأخلاقى . وقد عبر برايثويت Brai thwaite فى محاضرة له نشرها رمزى Ramsey فى كتاب طبعه عام ١٩٦٦ الفصل الثالث ، أقول عبر برايثوب عن هذه الفـكرة تحت عنوان « نظرة تجريبية عن طبيعة العقيدة الدينية » ، ويقول فيها أن للدين فتنة وجمالاً بل قد يكون طريقاً مفيداً نفسياً عندما نتكلم عن الطيبة ومحبة الناس ومساعدة الغير . . . ألخ . وعلى هذا فإن برايثويت يرى أن الإصرار على الدين هو « أصرار على نية أن يسلك الفرد تبعاً لسياسة معينة — تندرج تحت مبدأ أشمل ذى صبغة أخلاخية — مع الإفادة الصريحة وغير الصريحة بالعبر الواردة فى عديد من الحكايات . ولـكن لا الإصرار ولا النية ولا الحـكايات تتضمن عقيدة بالمعنى المعروف » . ويمكن أن نعتبر الملحدين « دينين حقيقيين » إذا سمحنا بنزول الدين إلى مستوى الأخلاق . ونقصد بالدين فى هذا الفصل الإيمان بقوة عليا ؛ بكائن فوق الوجود المادى نعبده ، موجود سواء آمنا أنه

موجود أو لم نؤمن . بهـذا المعنى ، هل يمكن تصور أخلاق منفصلة عن الدين ؟

أستقلالية علم الأخلاق :

لقى أستقلال علم الأخلاق عن الدين قبولاً وترحيباً لدى جمهرة الفلاسفة ، إذ كان من الخطأ عدم تمتع هذا العلم بالأستقلال الذى حتمته مجموعة أسباب كان من نتيجتها جدل حول هذا المبحث وهذا المبحث أشكال عدة :

أولا مبحث مور G. E. Moore القائل بأن أى تعبير أو قول قيمى مثل (الخير) لا يمكن أن يعـّرف بتعبير أو قول غير قيمى . مثل هذا التعريف مستحيل والدليل على ذلك : إذا قلنا إن أى « س » هو الخير فأننا يمكن أن نسأل دائما – دون أن نعارض أنفسنا – وهل « س » خير ؟ ومثال للمغالطة فى التعريف أن نقول إن « الصواب » يعنى « ما أمرنا به الله ، وهنا نسأل ولـكن هل ما أمرنا به الله صواب ؟ وحيث أن التعبير القيمى لا يمكن أن يعرف إلا بتعبير قيمى ، فإن الموضوع القيمى له حرمته واستقلاله الذاتى .

تانيا : شكل آخر من أشكال المبحث لا يتعلق بالمعنى ولـكن بالنتائج . صاحب هذا الشكل هو هيوم D. Hume فى كتابه « مقالة عن الطبيعة البشرية » وجاء على لسانه أنه لا يمكن أن نستخرج (يحسن) من (يجب) بمعنى أنه يجب أن تـكون أحدى القضيتين (المقدمتين المنطقيتين) على الأقل ذات طابع قيمى حتى تـكون النتيجة قيمية ، وإلا كانت غير صالحة لـكن غالبا تنتج نتيجة قيمية من الحقائق وحدها ، ويكون ذلك أما لأن المعنى القيمى كامن فى كلمات واحدة من المقدمتين أو لأن المعنى من الوضوح بحيث

لا يستأهل ذكره . ويجب أن تكون المقدمتين صادقتين وإلا كانت النتيجة غير صالحة منطقياً . كما أن مقدمة واحدة لا تكفى لإصدار نتيجة ، فمثلا :

الله خلق العالم

إذن لا بد من طاعته :

لا بد من أضافة قضية أو مقدمة ثانية حتى تكون العبارة الواردة بعد (أذن) صحيحة منطقياً .

ثالثا : شكل ثالث من أشكال المبحث يتضح فيما كتبه هير R.M. Hare وسارتر J. P. Sartre وبوبر K. R. Popper . . . مما كتب يتضح أن أعمالنا وأفعالنا لا تتقيد بنزعاتنا ولا بما نفعله عادة من حياتنا اليومية الإجتماعية ، ولا بما يتوقع منا عمله ولا بمصادر السلطة ، ولا بالآلهة ولا بالطبيعة البشرية ولا بالقوانين الغيبية أننا نتخير أو نقرر ما نفعله بالطريقة التى نريدها . هذا هو استقلال « الإدارة » ، هو التحكم الذاتى لا تقبل حكم فرد آخر . ولو أن الأثنين مترابطان . فعند ما أحاول تقرير ما يحسن بى عمله فإن قرارى لم يصدر بناء عن « حقائق » حتمت على هذا أو ذاك ، وإلا وقعت فى ورطة المغالطة المنطقية (تذكر الشكل الثانى للمبحث) . إلا إذا كانت هناك قواعد أو مبادىء أو قيم أو معايير مرتبطة وذات صلة بما قررته ، فهنا يمكن تجنب المغالطة وأعتبار الحقائق أسباباً ، لكن ما موقف هذه القواعد أو المبادىء أو القيم ؟ هل يجب أن أقبلها ؟ على العكس يمكننى وضعها دائماً موضع التساؤل والشك ، دائما أسحب وعدى وتعهدى لها ، وإذا لم أسكب فلاننى تخيرت ألا أسحب . أنا هنا متحكم فى سلوكى ، حر ، وبهذا أكون مسئولا عما أفعل ولا قيمة لمثل هذه الأعذار « كانت الحقائق أقوى منى . . . » و« أنها طبيعة

الإنسان تدفعه إلى . . » و « لقد طلب منى أن . . . » و « يقول الله . . . . » . يجب دائما أن تتم موافقتى حتى يحصل العمل .

وقبل أن نتدارس لنرى كيف يؤثر هذا المبحث على العلاقة بين الأخلاق والدين جدير بنا أن نبسط بشىء من التفصيل الشكل الثالث حيث أن تأكيده على الحرية والمسئولية الفردية مسألة على جانب كبير من الأهمية . ثلاث نقاط جديرة بالذكر :

(ا) يستخدم « الأختيار » هنا بمعنى عريض متشعب ، فأنا قد تخيرت هذا أو ذاك بناء عن أرادتى ، يمكننى أن أتخير أى شىء ، بل قد أتخير ألا أفعل هذا مثلا . معنى هذا أننى قد أتخير أشياء لم أفكر فيها عليا ولم أقارن بين شىء مثلا وغيره من نفس النوع .

(ب) التأكيد على الحرية الفردية وقيمتها قد تلغى تماماً مناقشة الأسباب التى فضلت تخير هذا أو ذاك . وقد أهمل سارتر كلية الرغبات العادية ودورها فى المجتمع ومع ذلك فإن المجتمعات الأستبدادية والديموقراطية على السواء تمنحنا الأختيار ، هل نعارض البوليس السرى أم نمضى ساكتين ؟ إذ كان الأمر مجرد « أننى أتخير » فلا محل لشكاوى أو لتفضيلات هنا . هذا السخف لا يبين أن ما أكد عليه خطأ ولكنه فقط غير كاف .

٣ — تصاحب التأكيد على الحرية الفردية نظرية عقلانية ترى أن للفرد لا يقبل عقلياً عقيدة دون أن تكون لها مبررات مقبولة منطقياً . وحيث يكون هناك (أختيار) و (عمل) فلا مناص من الوصول إلى القول بأن اختيارنا لا بد أن يتسم بالتحكم والتسلط حيث أنه يقبل طريقة للحياة دون سواها من الطرق . ولكن التأكيد على أن « لا شىء يقبل عقلياً ما لم يكن هناك ما يبرره » تأكيد هو فى حد ذاته محتاج إلى تبرير :

ويهمنا فى مناقشة عن الحرية أن يقول أن العمل النابع عن التفكير والتعقل لا يتطلب بالضرورة أن يكون مبنياً كلية على أسس منطقية صلبة . وكل ما يتطلبه أن يقف ضد النقد الجاد . نحن لا نصمم على عمل ما لأننا يمكن أن نكف عن عمله ، ثم لماذا نضايق أنفسنا بالبحث عن أسباب مقبولة لوضع ما نعمله محل تساؤل ؟ ليس مال كل شيء إلى قفص الإتهام لأننا سنشك على أساس أشياء نقبلها الآن قد يكون مآل كل شيء إلى الإتهام والتساؤل ، ولكن ليس كل شيء مرة واحدة ، ثم لماذا نشك مع عدم وجود أسباب وجيهة ؟

الدين والحكم الذاتى :

قد يمكن القول بأن الله أمر مخلوقاته بأن تتبع سلوكاً خلقياً . وتكون أوامر الله ووصاياه القوانين الأخلاقية التى تحكم كل تصرفاتنا وأعمالنا . ولكن هناك اعتراضين : أولهما معرفى والثانى مرتبط بعلم الأخلاق .

الأول يختص بالصعوبة التى تجابهنا عند ما نحاول معرفة ما أوصانا به الله .

ما قانونه لنا ؟

هل هو أن نمارس سياسة التفرقة العنصرية ، نشن حرباً مقدسة أو نرفض عمليات نقل الدم . . . كما يعتقد البعض ؟ كيف نعرف ؟ أما الإعتراض المرتبط بعلم الأخلاق يقول حتى إذا عرفنا أو ظننا أننا نعرف ما أوصانا به الله فلماذا يجب علينا طاعته ؟ (أنظر الشكل الثانى من المبحث) « أوصى الله بهذا فيحسن أن أفعل هذا الذى أوصى به الله » . أن يتلقى فرد أوامر لا يعتبر هذا سبباً كافياً لتنفيذها . يجب إذن أن تكون لنا مستويات خلقية مستقلة

تكون معياراً نقيس عليه الأوامر . وعلى ذلك تصبح الأخلاقيات أسبق منطقياً من وصايا الله حتى لو عرفنا هذه الوصايا .

ويمكن القول أن ما يجب على المرء عمله لم يأمر به الله ، فالسيد المسيح عاش حياة بلغت أسمى مراتب الأخلاق ، ولم يأمره الله بها . وهنا يجابهنا أيضا ، أعتراضان : أولهما معرفى فمن أين لنا أن نعرف بالتحديد والدقة سيرة حياة المسيح ، بل أن علماء الدين لم يتفقوا على جوانب من حياته ولعل منها صعوده بعد الموت . ثم هناك صعوبة الصياغة اللاهوتية للمعلومات التاريخية عن حياه المسيح .

الأعتراض الثانى أخلاقى ويقول أنه حتى إذا توفرت لدينا صورة كاملة عن حياة المسيح كمثال يحتذى لماذا نحتذيه ؟ لماذا نقلده ؟ أن نحكم على حياته أنها مثالية ، معنى هذا أننا نفترض فعلا كما قال كانط وجود معيار نحكم على هديه ، أو معايير صالحة لكل زمان ومكان . وحتى لو وجدت هذه المعايير فأنى لها أن تحكم على صلة المسيح بالله ؟ وقد يوافق ويصادق ملحد على هذه المعايير ، ولكن ليست كل حياة المسيح قابلة للتقليد اليوم . فالكثير ممـــا قاله وعمله يمكن أن يفهم على أنه (سياسة) أتخذت لمواجهة نهاية العالم المنتظرة فى وقت قريب جداً . فقصص عن ترك التفكير فى الغد ، وأعطه الخد الآخر ، ولا تحتفظ بمال ، وأن تعط كل ما عندك للفقراء . . . كل هذا قد يصلح فى قصيدة شعرية . . . ثم أن نعطى المال للفقراء على أساس أن الغنى ضار والمال شر ، أليس أعطاؤه للفقراء عملا خبيثا ؟

وهناك شكل ثالث من المحاجاه يمكن أستخدامه . وفى هذه المرة نعترف بأستقلالية علم الأخلاق ، ولكن له علاقة وطيدة بالدين عن طريقين مهمين . من الأمور المسلم بها بعض القيم الإنسانية الأساسية مثل الحرية والصدق والتكامل والسعادة . ولا دخل هنا بوصايا الله ولا بالسير على نهج

المسيح . ثم هناك تأكيد بأن الدين يهدينا إلى الحرية الحقيقية والسعادة . . . ألخ : والدين يكشف عن رغبة القلب وينير الطريق للسلام الدائم والسعادة . والسعادة الحقيقية تتمثل فى العبادة وفى دوام الحضرة مع الله ، بينما الحرية الحقيقية هى أختيار الخضوع لمشيئة الله فنحن خلقه : ولأن الله عليم بكل شىء قادر على كل شىء فله من الصفات السامية والقدرة العالية ليهدينا إلى أفضل وأحكم طريقة للحياة . وليست طاعة الله طريق الخير لى ، ولكن ما أبتغيه خير جميع الناس . ولهذا فالدين يوضح أن ما أوردناه فى فصل سابق وأطلقنا عليه « المثل الأعلى الفردى » جزء أساسى فى علم الأخلاق .

وماذا عن الأخلاقية الاجتماعية ؟ لنعترف أيضا بالأستقلالية هنا . ويجب أن يكون لكل مجتمع لغته وقواعد للسلوك خاصة به ، وهذا يعنى أن لهذا المجتمع فكرته عن الحق والعدالة . والأنجيل يعترف بأن القانون الأخلاق يمكن أن يعرف فى معزل عن الوحى . ولا نحتاج للدين حتى نعرف أن السرقة القسوة خطأ وأن الصدق والوفاء بالوعد صواب . نحتاج الدين فى مسائل خاصة بالعبادة والفروض المختلفة . وأستقلالية الأخلاقية الأجتماعية أمر مسلم به .

ومع الإعتراف بما سبق أن أوردناه عن الإستقلالية والحكم الذاتى فى مسائل مرتبطة بالأخلاق وعلم الأخلاق فإن الإعتماد على الدين لأهمية باطنية خاصة أمر مؤكد . وقد يتأتى هذا عن طريق فرض المدركات الدينية فوق المدركات الخلقية . وعلى هذا ففى ضوء المعتقدات الدينية عن الإنسان والله والعالم ، فإن أرتكاب الخطاء معصية فالحياة ليست فقط قيمة جدا ، ولكنها مقدسة ، والزواج ليس مجرد وعود والوفاء بها هو سر مقدس ، والتغلب على النزعات والأهواء ليس مجرد مسألة ضبط النفس ولكنه شكل من أشكال التضحية . . . . ألخ . :

ويلوح أن عملية فرض الدين على مدركات خلقية لهـا مزايا على الأخلاقيات التى تعزز وتقوى بهذا السند الدينى فالدين — بما فيه من قصص وعظات — يمنحنا ركائز تشد إليها الأمثلة والأنماط الخلقيه ونحن دائما نذكر أن واجبنا — بحكم الله للجميع — رفاهية الغير . إن هذا الإعتقاد يمنحنا قدرة روحية داخلية بفضل الله ونعمته علينا وبوعد المسيح أنه دائما معنا . كيف نسلك أذن ليس مسألة ضمير فردى خاص ، فالفرد ليس وحده كما أن لنا قدرا روحيا محتوما . وعيب هذا التعزيز وتلك الدعامة الروحية أنه يحوى ويضم جانباً محافظا لا يتأثر بالظروف الاجتماعية المتغيرة .

كانت تلك صورة عامة لما يمكن أن تكون عليه العلاقة بين الدين والأخلاق ، ويقدر ما نريد قبولها فانها تجابه بعض أوجه النقد . فأولاً : نجد أن تسليمنا بأستقلالية علم الأخلاق لا يؤدى إلا إلى نقل ثقل الفقد إلى صدق الأقوال الدينية . بعض أوجه النقد ذكرت فى الفصل الرابع . وإذا قبلنا أستقلالية علم الأخلاق فيجب بالمثل أن نقبل أستقلالية المعتقدات كأمور حقيقية لا تقبل شكاً . وهنا كيف لنا أن نقبل (فرض) الدين على مدركات خلقية أو المثالية الفردية ؟

ويظهر نقد ثانٍ فى حالة إذا فشل تعزيز صحة الأقوال الدينيّة . وهنا نلجأ إلى الإيمان ، ولا يعنى هذا أن نبحث عن أسباب تؤيد هذا الإيمان ، لأنه لو وجدت الأسباب والمبررات الكافية لما أضطررنا إلى الإرتكاز على الإيمان وطلب معونته . إنما النقد هنا موجه نحو اخضاع تفكير الفرد وإرادته لمشيئة الله الغامضة وأحكامه المبهمة أليس فى هذا تنازلاً من الفرد عن حق فى الحكم بنفسه فى أمور حياته ؟ هنا النقطة المهمة المحيرة لأن مسئوليتنا الأخلاقية تتطلب أن ننظر إلى مشيئة الله بمعاييرنا ومستوياتنا ، ثم أن أستقلالية

الأخلاق تنزل التعبير عن مشيئة الله إلى مستوى النصيحة وعند ما نقف نحن البشر فى موقف محاسبة الله فمعنى هذا أننا ننكره . وإذا تجنبنا هذا الموقف الشائك وقلنا بالتحديد إن الله على حق فلا يتبقى لنا أن نحكم حكمنا الخاص المستقل عما إذا كان هذا أو ذاك من مشيئة الله .

ونخلص إلى نتيجة سبق أن عرضناها فى فصول سابقة عن تدريس الدين فى المدارس الحكومية . نحن نميز بين الأخلاقية الإجتماعية وبين المثالية الفردية . أما عن الأخلاقية الاجتماعية فى المدارس العامة الحكومية فهى أساسية وشرط لا يمكن الإستغناء عنه لتحقيق شكل صالح للحياة الاجتماعية . أما المثالية الفردية فهى مسألة أختيار شخصى ، وما على المدرس هنا إلا أن يعرض عديداً من المثاليات الممكنة الصالحة .

والرأى تجاه مبادىء الخلق الإجتماعى أنها مقبولة صالحة وكذلك مصالح القوم ورفاهيتهم — ومن المهم فى مصالح الناس أن يكونوا فى مأمن من أضرار تحيق بهم ، وأن يساعدوا وقت الشدة ، ثم مهم أحترام الملكية والصدق والوفاء بالوعد ثم — غالبا ما تكون — هناك أخلاقيات خاصة بمجموعات من الأفراد كتلك الخاصة بالمدرسين بقائدى السيارات بالآباء ، بالاطباء . . . ألخ . ويكون تعلم هذة الأخلاقيات والمبادىء العامة التى تحتضنها جزءاً مهماً فى التربية الخلقية . وإلى التربية الخلقية نولى وجهه .

التربية الخلقيـــة

مفاهيم عامة وتطبيقاتها :

ليس تعليم الأخلاقيات قاصراً على المدرسة بل أنها (أى الأخلاقيات) تحتل مساحة أكبر مما عهدناه عن الفهم النظرى والجمالى من حيث المجالات

التى تتيح فرص تعلمها . أجاب بروتا جوراس عن شكوى سقراط من عدم وجود أخصائيين فى الفضيلة . . . « لقد أخطأت يا سقراط فالكل معلون للفضيلة على قدر أستطاعتهم ، إلى الدرجة التى تصورت أنه ليس فيهم من يعلمها . بالمثل إذا سألت عمن ما يعلم اللغة اليونانية فلن تجد أحداً » . وفى رأينا أن تعليم الخير والشر ، والصواب والخطأ ، لا يحتاج أخصائيين بل هو منتشر كتعليم اللغة . ولكن المشكلة العاجلة المباشرة ليست فقط فى توضيح العلاقة والرابطة بين التربية الخلقية والنمو العقلى ، ولكن أيضا فى توضيح كيف نعلم المدركات الخلقية العامة لأطفال ما زالوا فى مرحلة الفهم الحسى.

لا يمكننا لوم طفل يردد أكاذيب قبل أن يفهم ويعرف الفرق بين الحقيقة وما تخيله أو حلم به أو رغب فيه . وقد يذكر طفل الكثير جداً عما رآه أو عمله وهو فى الحقيقة ما تخيله وما أراده أو حلم به . . . وهو لم يقصد كذباً . وقلما يحافظ الطفل على وعد أو تعهد فى المستقبل كالغد أو الأسبوع القادم أو العام التالى فالوقت عنده ضبابى المعنى والحاضر والراهن أكثر وضوحاً وواقعية . وحتى فى دور الحضانة ورياض الأطفال ما زال وضوح مدرك الحقيقة ونتائج الوعود أمرا غير مستقر وعاقضا قد يقول الطفل الصدق ويفى بالوعد لو تعلم أن قول الصدق والوفاء بالوعد أمور منتظرة ومتوقعة منه وعليه أن يكون صادقاً وافياً بالوعد . ولكن هناك درجات من التوقع ، كل درجة تناسب سناً وفهماً معينين .

ومنذ بواكير الطفولة يكون الأطفال أفكاراً عمن حولهم كأفراد لكل كيان جسمى قابل أن يقع عليه ضرر أو ألم أو إيذاء : وحول هذه الأفكار يتعلم الطفل ألا يسبب ألماً لشخص بقرصه أو عضه أو ركله والواضح أن عدم إلحاق الضرر بالغير يتطلب تطوراً فى فهم مغبة وعواقب سلوك معين

يتخذه الطفل إزاء فرد ما ، ويندرج هذا السلوك تحت تصنيف الأمان والخطر . يتعلم الطفل أن تناوله المقص أو أقترابه من نار أو عبوره الطريق فى غير حذر سيؤدى إلى كذا وكذا . ويتطور ويتسع مفهوم الإيذاء من جسم الشخص إلى أحاسيسه ونفسه عند ما يتعلم الطفل ألا يكون وقحاً ، قليل الأدب ، ألا يحرج فرداً بأن يشير إليه وألا يسىء إلى آخر بالهزوء من منظرة . . . أما عن الأنانية فالأطفال خلو منها . فالأنانية تفترض وعياً بمصالح ورغبات منفصلة للآخرين وقد يريد الطفل شيئا ويهمله بعد ذلك . ليس هذا شكلاً من أشكال السلوك المتعمد السابق لوعى الطفل بمصالح الغير ورغباتهم .

إن تعلم الطفل كيف يحترم الممتلكات لا ينفصل عن تعلمه المدركات العملية التى ورد ذكرها فى الفصل السادس . ولا يستطيع الطفل أن يفهم ما النافذة والسيارة والحديقة والمتجر . . . ما لم يفهم لماذا يريد الناس هذه الأشياء وفيم هى مفيدة . وهذا يتضمن بالضرورة فهمه قيمة هذه الأشياء وضرورتها لنا فى حياتنا ، ثم فهمه للقواعد التى تحدد كيفية استخدامه هذه الأشياء بالنوافذ تخدمنا منها نتطلع إلى الطريق وهى تحمينا من للوقوع من علٍ لذلك يجب أن نحافظ عليها وألا نكسر زجاجها وأن نحرص على نظافته . ويتعلم الأطفال أن كسر شىء أو أصابته بعطب أو تلويثة أو أساءة استخدامه . . . ألخ كلها أفعال لا تليق ويجب الكف عنها .

ولا ينفصل تعلم الصواب والخطأ ، الخير والشر عن تعلم مدركات خاصة بما يقوم به الفرد من عمل يتطلبه دوره . فمدركات مثل الأم ، الأب ، الطبيب ، البائع ، سائق السيارة ، ساعى البريد . ليست مجرد مدركات حسية تصف مجموعة حركات وأنماط سلوك فالأب ليس مجرد ولى أمر مذكر ولكنه رجل يتعين عليه رعاية أولاده . وكما يقول ميلدن

Melden إن تعبيرات مثل « أب صالح » و « سلوك أبوى » و « قلب الأب » وغيرها لا يكون لها معنى إذا قصرنا مفهوم الأب ومدركه على مجرد كائن بيولوجى ، وليس سائق السيارة مجرد شخص يتحكم فى حركتها ولكن عليه أن يراعى قواعد كثيرة وأخلاقيات معينة واضعاً فى حسابه مغبة وعواقب أى خطأ . ومدرك « التلميذ » يثير الكثير من الجدل ، فما الدور الذى يتعين عليه أداؤه وقد تختلف تماماً نظرة المدرسة إلى التلميذ عن نظرة البيت .

ربما أعطت هذه الأمثلة أدلة على ما تعطيه المفاهيم الأخلاقية من نتائج حسية فى بواكير تعلم الأخلاق وهنا يجدر بنا أن نعرض بعض النقاط العـامة :

١ — تكتنط الحياة الإجتماعية بالأخلاقيات وليس الأمر قاصراً على الإحسان للفقراء وعلى الجنس ، بمعنى أن كلمة « الأخلاق » ليست مرادفة للسلوك المرتبط بالجنس والإحسان المحتاجين . كما أن نسيج الحياة مفعم بالأخلاقيات بحيث يصبح من الصعب وضع أسس وأصول ومعايير . تنقد على أساسها ونقيم الأخلاقيات فى المجتمع . ومع ذلك فقد يكون هناك معيار العدالة والنظرة المتسعة السليمة عن مصلحة الفرد أو خيره . أن نظرة أكثر تعقلاً وأتزاناً عن العدالة والمصلحة الفردية قد تشكل معياراً نحكم على أساسه ونقيم الأخلاقيات الراهنة .

٢ — لا يجب أن نعلم الطفل مدرك « الشخص » دون أن نربطه بالدور الذى يلعبه هذا الشخص فى الحياة ، ودون أن نعلمه أن « الشخص » لا يجب أن يكذت أو يحنث بالوعد أو يسبب ضرراً للغـير . فمدرك « الشخص » المجرد لا تعنى شيئاً عند الطفل . إن إتباع الشخص هذه

القواعد من السلوك يعنى أحترامه لغيره من الأشخاص . وكما يقول بيترز Peters « إن الحياة الأخلاقية وأحترام الناس وجهان لعملة واحدة » .

٣ — حتى نحقق فهماً فى التعلم الخلقى فى مراحله الأولى لا بد من توفر التوازن بين التنويه الصريح بالمدرك وبين إعطاء أمثلة توضحه . كلاهما ضروريان ، وواحد منهما لا يكفى . فليس صحيحا أدعاء البعض أن الطفل يتعلم الأخلاق من مجرد قراءة أو سماع قصص معينة أو تقليد الصالحين من الناس . ومن الملاحظ فى المدركات الخلقية كما فى غيرها من المدركات أن ادراك المثال أو القــدوة يفترض معرفة المدرك أو المفهوم المناسب ، وإلا فكيف لنا أن نعى المثال أو القدوة ؟ وقد ظهرت هذه الصعوبة (ضرورة معرفة المدرك قبل فهم المثال) بصورة واضحة عند ما شاع أستخدام الأقاصيص ذات المغازى كقصة بائعة اللبن التى رسمت فى خيالها مستقبلاً باهراً ، أو قصة الثعلب (وأحياناً القرد وقطعة الجبن) . . . كيف يتأتى للطفل أن يعى المغزى الأخلاقى من أقصوصة إذا لم يكن على سابق معرفة بمدركات مثل الغرور والتملق والعدل . . . . . وغيرها ؟ ثم هناك القول الشائع بأن « نعمل كما يعمل الغير » وموطن الصعوبة هنا فى معرفة بالضبط ماذا يفعل الغير .

وقد يرى البعض أن نعلم قواعد الأخلاق مستعينين بالتعاليم الدينية كما جاءت فى كتب الأولين الأبرار والصعوبة هنا فى أصدار أحكام مناسبة . فقد نسمع طفلاً عمره سبع سنوات يهلل « أعد بتأدية واجبى نحو الله والوطن » ، ولـكن كيف يتم هنا ؟ يلوح أن مثل هذه التأكيدات لا تخرج عن كونها مجرد لفظية خلقية . وثمة صعوبة أخرى مرتبطة بتعليم القواعد الخلقية فى منأىً عن الأمثلة المحسوبة إذ قد يصاب تطبيق هذه القواعد بالجمود والتزمت دون مراعاة لظروف معينة تستحق استثناءات . إن نمو

وتطور الحكم الأخلاقى ليس عملية نتعلم منها أن نفرض كل شيء تحت خمسة أو ستة مصنفات ، ولكنها عملية تعلمنا أن نكون أكثر وأكثر وعياً بالظروف المتغيرة ، وفهماً وتقديراً للنيات والحاجات — من الواجب إذن ألا نفصل بين المدرك والتطبيق ، وأن يكون المفهوم والأمثلة المحسوسة عنه من واقع خبرة الطفل ، وهنا سوف يستطيع هذا المتعلم الصغير أن يفهم معنى العدل الخير وغيرهما من المعانى فى هذا السن المبكر .

معرفة كيف نسلك :

المعرفة شيء والسلوك شيء آخر . . . « أن نعرف كيف نسلك عبارة غامضة » . والمطلوب ليس فقط أن يعرف الأطفال ويفهموا مدركات مثل الصدق والوفاء بالوعد والأذى والملكية أو الإلتزامات التى يتطلبها قيام الفرد بدور ما ، ولكن المطلوب أن يكون أمراً طبيعياً بالنسبة لهم ممارسة هذه المعرفة : وقد وقع الباحثون فى هوة الخطأ عندما قصروا بحوثهم فى ميدان التربية الخلقية على الحكم الأخلاقى دون أن تتسع تلك البحوث لتضم أيضاً السلوك الفعلى .

إن يتعلم فود أن يكون أخلاقياً ليست فقط مسألة عقلية . فإذا كانت عملية التعلم هذه مجرد مسألة عقلية فيكفى — إذا أخطأ الواحد خلقياً — أن يقول أنه نسى . أنا نسيت ألا أكون قاسياً ، مثلا أو ألا أسرق ، أو ألا أكذب نسيت فسرقت وكذبت : ولكن الالتزامات الخلقية ليست من تلك الأشياء التى يقبل الواحد أن يتركها طواعية تغيب عن ذاكرته كما أن عملية تعلمك أن تكون أخلاقياً ليست مجرد مسألة ممارسة مهارة أو شطارة فى تكييف الوسائل لتحقيق الغايات . وكما يقول كانط إن ممارسة المهارة تخضع فى حد ذاتها للتقييم الخلقى . فالشخص يمكن أن يكون بارعاً فى مهارة

أو أقل براعة . . . أى تختلف درجات البراعة ، والمهارة تحتاج إلى تدريب وممارسة ، ويمكن لبارع فى مهارة ما ولم يمارسها فترة أن تقل درجة براعته . ولكن لا نستطيع القول أن فلاناً بارع فى الكرم ، ويمكن أن نقول أن هذا اللاعب ليس فى (الفورمة) لأنه لم يتدرب منذ فترة غير قصيرة ، ولكن لا نستطيع القول أن فلاناً ليس فى (الفورمة) الكرم أو الأمانة — أن نأخذ بيد الأطفال لنعلمم كيف يسلكون — إذن هو نصف التربية الخلقية — أما النصف الثانى أن نكون لهم طبيعة ثانية وأن يخضع سلوكهم وأعمالهم لما يعرفونه ، أى أن يضعوا معرفتهم موضع التنفيذ .

ماذا تكون هذه الطبيعة الثانية إذا كانت شيئاً أكثر من مجرد إدراك حسى لم يصل إلى المهارة العملية ؟ يلوح أنها « تنظيم » لما نحسه ونسلكه بطرق معينة . ولا شك أن جانباً مهماً من التربية الخلقيه أن نولد ونضرم أحساسات مناسبة ، لأن معنى الأخلاقيات على الأقل ، أن نهتم ونحرص على أشياء معينة ونأخذها بكل جدية مهيئين لها مكان الصدارة من الأهمية . وليس كافياً كما أشار كانط ومن قبله أرسطو . أن نفعل ما يصادف أنه متفق مع الأخلاقيات بل يجب أن نكون راغبين بصدق فيما نفعله . وتتضمن التربية الخلقية عديداً من الأنفعالات كالمشاركة الوجدانية ، والفزع والقسوة والكذب المتعمد ، والفخر فى الحفاظ على الوعد ، الخجل أو الشعور بالذنب لإتيان عمل يؤسف عليه ، الضيق من سلوك معين من الغير . . . . ألخ . ويعتبر حدوث هذه الأحاسيس واحداً من معايير الحكم على صدق واخلاص معتقداتنا الأخلاقية ، ويعتبر عدم حدوثها دليلاً على أننا فى الحقيقة لا نهتم بما نتظاهر به .

ويقول أرسطو فى كتابه « الأخلاق لنيكوماخوس » إن الأخلاق هى

أن نعرف ماذا نفعل ، وأن نفعله لوجهه وأن يكون عملنا صادراً عن تصميم أستقر الرأى عليه هذا التصميم هو ما يعنينا الآن . ويدفعنا المقام إلى الكلام عن « العادة » حيث أن مدرك العادة يعنى تخير أنواع من العمل نمارسه بأنتظام وبطريقة آلية . ومن المؤكد أنه يوجد عدد كبير من العادات الطيبة الصالحة مثل الدقة والنظافة وآداب المائدة . . . . ألخ . ومن مجموعها يتكون جزء كبير من السلوك الشخصى .

عند ما يصبح العمل عادة ، أو عند ما نؤديه بحكم العادة ، أو لمجرد أنه عادة يفقد ما كنا نوليه من أهمية وحرص . ولا يجب أن ينطبق هذا على أنواع العمل الخلقى كقول الصدق والوفاء بالوعود والإستجابة لاحتياجات الغير وتجنب إيذاء الآخرين ، ذلك لأننا هنا نتعامل مباشرة مع أشخاص ويجب أن نكون يقظين لما نفعل . الواجب علينا أن نفرق بين معاملة هذا وذاك وأن نراعى الظروف ونقدر النتائج المحتملة . ثم هناك الأخلاقيات الشخصية للعلاقات بين الناس وفضائل احترام القواعد العامة فلا مجال للعادة فى سلوكنا فى الحب والزواج أو الصداقة أو فى القواعد العامة مثل تطبيق العدالة ـ لكل موقف من المواقف السابقة فرديته التى تتطلب تفتحاً ومرونة فى التعامل . إن العادة فى مثل هذه المواقف كفيلة بأن تطيح بالكثير مما فيها من قيمة ومتعة . فلا أريد أن تتحكم العادة فى سلوك زوجتى أو صديقى معى .

ورأينا المختصر عن العادة هو أنه من المفيد الضرورى أن تصبح بعض أوجه السلوك عادات . . . ولكن بكل القيم الخلقية المهمة يجب أن يصدر عملنا وسلوكنا مفعماً بالإهتمام والعناية والحرص والتميز . وعلى ذلك فإن تحليلنا لمهمة تعليم التربية الخلقية تتوازى مع ما ذكرناه سابقاً خاصاً بأشكال الفهم . إذ يمكننا أن نميز العناصر الثلاثة فى الرياضيات والفنون مثلاً ، وهى المعرفة والرعاية والحرص (الاهتمام الداخلى ، والتقدير) والعمل (ومدى

العمل عريض يمتد من عادات العمل الصالحة مثل النظافة إلى الأنشطة التى تحتاج مزيداً من الوعى واليقظة والحرص مثل حل المشكلات والتفكير البنّـــاء) .

وتشتمل لغة التربية الخلقية فى مراحلها الأولى على كلمات مثل « يجب » و « لا تفعل ، تشتمل على المصرح به والممنوع . ويتوقف ما يناله الطفل من مدح أو ذم ، قبول أو رفض على مدى أمتثاله للأوامر أو رفضه لها ، على نوعية سلوكه هل هو صائب أو خاطئ — كل هذا ينبئ عن سلطة ومصدر السلطة فى يده أن يحكم على سلوك الطفل ، وله السلطة على تحديد ما يجب أن يفعل وما لا يجب — لهذا فإن تعلم الطفل أن القرص يؤلم والرفس يؤذى ، وتعلمه كيف يسلك فى حديقة عامة ، كيف يتصرف فى مكتبة عامة ، تعلمه معنى وما هية قول الصدق والوفاء بالمعهد : : : كل هذه وغيرها تتضمن اكتشاف الطفل التوقعات وسيجد أن إتباعه التعليمات والقواعد العامة أمر مفروض .

لكى يكون التعليم خلقياً يجب أن نميز بين ثلاث مراحل لا بد من توافرها :

(ا) مرحلة ما قبل الأخلاق .

(ب) مرحلة تكييف الفرد نفسه لتوقعات ومطالب الغير :

(ج) مرحلة دمج القواعد والمدركات الخلقية فى النفس .

وعند ما تتبع بياجية هذه المراحل الثلاثة فى لعبة (البلى) إبتداء من تقليد الحركة الجسمية إلى الخضوع (التكيف) للقوانين الخاصة باللعبة ، إلى الإستقلالية والحكم الذاتى ، أو عند ما أكتشف بيك وها فيجهرست

Peck and Hayighurst المراحل الثلاثة : الأثرة والتكيف والدمج ، أو عندما أعلن كولبرج Kohlberg أنه وجد نفس المراحل الثلاثة فى تايوان وتركيا وماليزيا والولايات المتحدة الأمريكية . . . . هنا نتوقف هنيهة لنسأل هل كان من الممكن تصور هذا التتابع بصورة أخرى آخذين فى الأعتبار أن الإنسان يتعلم بالخبرة وأن الأخلاقيات أصلاً هى إستجابة لتشجيع وتثبيط الغير ؟

وهناك أسئلة تتطلب ملاحظة وتجريباً مثل السن الذى يصل فيه الطفل فى المتوسط إلى كل مرحلة ، وهل يصل كل فرد إلى المرحلة الثالثة ؟ . . . ولكن يلوح أن ذلك التتابع ناتج من التفكير عن المقصود بأن يتعلم الفرد لكى يكون على خلق . هذا ، ولا يمكننا أن نستنبط محتوى الأخلاقيات الذى يتعلمه الأطفال بالإجابة على مثل هذه الأسئلة ، وقد يظهر المحتوى اختلافات فى تايوان وتركيا . . . . . كما لم يرد الكثير عن « الدمج » وكيف يصير ، وقد لا نستطيع أن نفصل بين مفهومنا عن السلطة التى تلح فى تنفيذ القوانين الأخلاقية وبين طبيعة عملية « الدمج » هذه . هل يجب أن تكون بداية تعليم التربية الخلقية ذات طابع إستبدادى تحكمى ، أم يستبدل هذا الإستبداد بسلطة مخففة أقل هجوماً على التفكير والكرامة ؟

ويلوح أن التربية الخلقية مصدر متاعب لأى نصير لمركزية الطفل فى نظرية الأخلاقيات على أنها تفتح وتطور طبيعى ، ذلك لأن للتربية الخلقية مطالب خارجيد . فإن رغبات الطفل تعانى وطأة القيود المفروضة ، عليها بل إن بعض الرغبات لا تؤخذ فى الإعتبار تاركة السبيل لرغبات الغير . ومع ذلك فإن فى المجتمع العادل يتحقق التكامل بقبول الإلتجاء إلى التفكير الخلقى كوسيط فى العلاقات الشخصية ، ولعل هذا ما حدا ببرادلى Bradley إلى القول بأن تحقيق الذات لا بد أن يكون بتحقيق الذات الخلقية . ومع

ذلك فإن بعض المفكرين مثل روسو وهربرت سبنسر رأوا أن التربية الخلقية يمكن أن تكون عملية طبيعية .

ولعل مفتاح السر فيما رأوه هو التعلم من العواقب والنتائج الطبيعية ، فنحن لا نلمس النار مرتين ، وعندما ترتطم رءوسنا بالمنضدة نتعلم سريعاً أن نكون أكثر حيطة . هذا صحيح ولكن لا علاقة له بالأخلاقيات الاجتماعية . فالناس ، على غير النار والمنضدة ، قد يعانون من نشاطنا بطرق لا يمكن أن ترتد طبيعياً إلينا وتؤثر فينا كما أثرت فيهم . ليس معنى « تعلم فرد أن يكون على محلق » أن (يتعلم) الحرص الشديد والحذر إزاء الطبيعية الهوجاء والتى قد نعرفها لحسن الحظ ولكنه تعليم يمكننا من المشاركة فى حياة اجتماعية تنظمها مجموعة من القوانين والتوقعات .

وطبيعى القول أن للأعمال نتائجها الأخلاقية ، لكننا نغالط فى واقعيات الحياة الاجتماعية إذ أدعينا أن الطبيعة هى مصدر تلك النتائج . فعلى سبيل المثال : لا يصدق الكذاب ، مطالب تهمل لشخص الأنانى ، يقصى الفئان عن المجلس . . . . . لم تتدخل الطبيعة فى عدم التصديق أو إهمال المطالب أو إقصاء فرد عن مكان يجلس فيه قوم يتحدثون ، إن الناس أنفسهم هم الذين قرروا هذا وذاك . هذه الأعمال صدرت عن قصد ، وليست طبيعية . وتتوقف فعاليتها على معناها الإجتماعى لأعلى مسبباتها الطبيعية : والمقصود من هذه الأعمال أن تفهم من ناحية القواعد الخلقية والمدركات التى لا تجد لسبب ما تقديراً أو إهتماماً . . . لهـــذا فمشكلة السلطة فى التربية الخلقية ما زالت قائمة .

الاستبداد والسلطة المنطقية :

إليك استنتاج فى حاجة إلى اختبار صحته :

(ا) تكاد التربية الخلقية فى بدايتها تنحصر فى تنفيذ ما يصر الغير عليه :

(ب) لهذا يجب أن تتسم هذه التربية فى بدايتها بطابع استبدادى .

أثبتنا فى القسم السابق من هذا الفصل صحة القضية (أ) ، ولكن ما ننكره هو الإستنتاج الذى ورد فى (ب) . فمن الظاهر أن بواكير التربية الخلقية استبدادية الطابع ، فقد عهدنا تسلطاً فى تقاليد المدرسة الأولية بل وفى المجتمع الذى وجدت به تلك المدرسة . ولكن فصولاً سابقة من هذا الكتاب أوضحت تخلياً عن التقاليد فى التربية الجمالية والنظرية . فهل هذا مستطاع أيضا بالنسبة للتربية الخلقية ؟ هذا ممكن ، ولكن نثبت إمكانية ، وبالتالى نثبت عدم صحة الاستنتاج (ب) نشرح مدركين تخطيطين للتربية الخلقية ، أولهما الإستبداد والثانى ممارسة سلطة منطقية .

وواضح أن الأخلاقيات المفروضة بواسطة أوامر من سلطة تحدد ما يجب أن يفعل وما لا يجب ، ومصادر السلطة كثيرة مثل الوالدين والمدرسين وغيرهم . وما على الصغير أو المتعلم إلا أن يطيع ويمتثل ويحرص على ألا يعصى أمراً . المهم طاعة النظام والقواعد ، وسرعان ما تنهار أصناف اللوم والتأنيب عند أى خرق لقاعدة أو نظام . ولا مجال هنا لحسن النية ولا فرصة لقبول عذر . عدم قدرة طفل على تنفيذ قاعدة أو أمر هو والخطأ سيان .

وحيث أن الأوامر والقواعد تفرض على الفرد دون توضيح أسبابها ومبرراتها ، فيجد أن السلامة فى طاعتها والأمتثال لها ، بل يطبق القواعد والأوامر تطبيقاً جامداً دون مراعاة للظروف المختلفة — ويروى كيلمر — برنجل Kellmer – Pringle أن طفلاً فى مدرسة طلب منه أن يكتب — بالترتيب التنازلى — أكثر الأشياء التى يرى أنها شريرة — وقد ترأست قائمة الطفل كلمتان « القتل » و « الصياح فى الممرات » . لم يستطع الطفل هنا

تميز المقصور بالشر بالضبط إلى الدرجة التى رأى فيها التكلم بصوت عال — مثلاً — أثناء سير الأطفال فى ممرات المدرسة من أكثر الأشياء شرراً لا . . يسبقها إلا القتل . كان هذا نتيجة تعليم قواعد الأخلاق بطريقة إستبدادية : بل أن هذه الطريقة بحكم أنها تجلب الطاعة قد يساء استخدامها ، فما دام الأمر تسلطاً أعمى من مصدر السلطة ، فيمكن أن تميز جماعة دون أخرى ، ويمكن أن يحمى الكسالى .

أضف إلى ذلك أن ما يدفع الأطفال إلى الطاعة ما لدى السلطة من قوى كثيرة مهددة ومنذرة ، مثل أخطار وعقوبات تقع على الأطفال ، وحتى التهديد بـ (البعبع) على أن حيدة مصدر الدافعية للطاعة عن قيمة القانون والنظام إلى الخوف من السلطة وأشكالها المختلفة غالباً يؤدى إلى أحتمال أختفاء الطاعة فى غياب السلطة ويؤدى هـذا الإحتمال إلى تفنن أصحاب السلطة فى خلق عقوبات أخرى لمثل الحالات التى يلعب فيها الفأر عند ما يغيب القـط .

حتى إذا نجحت التربية الخلقية الإستبدادية فإن نجاحها ليس نتيجة ما لدى الفرد من تكامل أخلاقى مبنى على المنطق والتعقل ولكنه نتيجة (دمج) مطالبة مع مطالب الغير مع الإنصياع التام للغير وتجاهل المطالب الشخصية . تسيطر على الفرد هنا — إذن — ذات عليا غير ذاته ، غير قابلة للنقد ولهذا فهى تصبح مصدراً لقلق لا يمكن للطفل السيطرة عليه . إن حماية القواعد والقوانين من النقد يرفعها إلى مصاف التقديس وتصبح مصونة لا تمس ومن لا يخضع لها يوصم بالشرور بل يعتبر خطراً على الغير ومصدراً للمتاعب . وتستمر هـذه القواعد والقوانين فى صلاحياتها وتأثيرها آمرة الخضوع من الغير لها دون مناقشتها ، وتتعاقب أجيال كثيرة وتتغير الظروف ، ولكن القوانين سارية المفعول شديدة الأثر حتى تصبح جزءاً

من طبيعة الأشياء بل تصبح أسمى من أن تستطيع عقولنا فهمها وفهم مبرارتها .

والإستبداد غير آمن ، قلق . أنه يخشى أن تعرف طبيعته . فإذا عنّ الواحد أن يتساءل عن هذه المطالب والأوامر والقوانين فإن احتمال انهيار الإستبداد يصبح وشيكاً إلا إذا لجأ الإستبداد إلى القوة الغاشمة . إن التساءل تأكيد لحكم الفرد ذاته وأستقلاليته تأكيد لكرامته وفرديته . . . وهـــذه مبررات تحتم أن يعطى هذا الفرد أسباباً معقولة منطقية حتى نضمن إنصياعه للقواعد والقوانين وقد سبق أن أشرنا عدة مرات إلى هذه العلاقة الوطيدة بين الفعل والحكم الذاتى والمساواة والكرامة .

تنسحب أقنعة الغموض وهالات القوة من هامات الإستبداد عندما يستشرى التساؤل . محطم للصور الزائفة . تصبح المغالطة ظاهرة للعيان عندما يصر المستبد على طاعة قواعد وقوانين لمجرد أنها صادرة منه . مغالطة لأن المفروض أن تكون الطاعة لقوانين وقواعد تخضع للمعايير المتفق عليها بين سواد الناس . أهم هذه المعايير معيار العدالة ومراعاة مصالح الغير . ويرى بوبر Popper إن قبولنا للوحدة الفكرية للبشر يحتم علينا أن نناقش ننقد الأسباب التى من أجلها يوضح قانون أو قاعدة .

ومع ذلك فقد قبلنا سابقا فكرة أن التربية الخلقية فى بداءتها هى عمل ما يصر الغير عليه ، ولكن هذا القبول خاص بهؤلاء الذين كانوا أساساً لا أخلاقيين ثم يتعلمون الأخلاق من الغير . كيف إذن يمكن ممارسة السلطة دون تضمين الخضوع للإستبداد ؟ لا بد من توافر شرطين لممارسة السلطة المنطقية :

(ا) لا بد من أسباب وجيهة لإرغام الأطفال على عمل هذا أو الكف

عن ذاك . لو وجدت هذه الأسباب وتم ما يريده الكبار من الصغار فعنى ذلك فرض مطالب وعلى المرغمين لا تثير أهتمامهم ، أو قد يشوقوا إليها صناعياً ، وكلا الأمرين سيجد معارضة واحتجاجاً عند ما يكبر هؤلاء الأطفال المرغمين ؟

(ب) الشرط الثانى يحتم أن تقدم تلك الأسباب للأطفال وأن توضح لهم بالشرح والتفسير ، مع الإصرار على تبين التوقعات . وليس الإصدار هنا تحديا أو مخالفة للاستقلالية الأخلاقية . وحق الفرد فى تحديد أخلاقياته . إذ المفروض أن تقدم الأسباب وتشرح فى أطار من التفاهم المتبادل لا على أساس أن واحداً يفرض عليك أن تسمع للشرح والتوقعات . ولعله من السطحية افتراض أن كل ما يقوله ويفعله الطفل صواب أو أن الاهتمام بمصالح الغير وأخذها فى الاعتبار ، وحب العدالة . . . وغيرها يمكن تعلمها دون أن يتخلى الطفل كاركاً عن رغباته .

كما أن السلطة المنطقية لا يمكنها الإستغناء عن اللوم والتقريع ولكن حرصها على تأسيس تربية خلقية على المنطق والاقتناع ، واهتمامها الكبير بقيمة القوانين والقواعد يخففا من حدة ذلك اللوم والتقريع . ولهذا فإن هذه السلطة لا تفتأ تتساءل عن أسباب حدوث إنحراف فى سلوك ما ، ولا تفتأ تهتم بالنيات والأعذار ، ولا تفتأ تفرق بين عدم القدرة والخطأ المعتمد . كما أن فهم الفرد (الخلفية) القاعدة أو القانون يسمح له بتطبيقه تطبيقاً واعياً ذكياً ، ويتيح له حرية التصرف إزاء المواقف المتغيره وحسن تقتضيه الظروف ودرجة الأهميـــة والجدية . . . . ألخ . يجب أن يقول الفرد الصدق ، ولكن خطأه البرئ لا يعنى أنه يكذب . . . . ثم هناك الحصافة والكذب الأبيض وموقفنا من قول الحقيقة لمريض . . . . إن الإستبداد كأسلوب للتعامل سهل وواضح ، أمر وطاعة واجبة ، ولكن ذلك على

حساب حرية الأفراد بل إنه لا أخلاقيا يرفض تحمل مسئولية الأحوال التعسة التى تصير إليها بعض عواقبه .

وتحاول السلطة المنطقية أن تجعل من قيمة القانون دافعاً كافياً لتنفيذه : وإلحاح السلطة هنا لا إكراه فيه ذلك لأن مطالبها تتحدد بما هو مقبول للمجموع مراعية الصالح العام . لهذا تجد هذه السلطة تعاوناً من الأفراد وبالتالى فحاجتها إلى العقاب البدنى أو سواه قليلة جداً . وليس معنى هذا إلغاء العقاب ، فكما قلنا هو قليل جداً للحالات التى تنسى فيها الإلتزامات والواجبات . . . : وهنا — فى حالة توقيع عقوبة على فرد مخالف — يجب أن توضح عدالة توقيعها ، وتذكر المخالفة وأبعادها صراحة ، حتى يحس الجميع أن ما يحيق بالمذنب كان لديه ما يبرره .

وتحدد معيار ما يناسب ممارسة السلطة المنطقية فى كل مرحلة أهداف هذه المرحلة أو تلك . ومع نمو وتطور التكامل الخلقى للشخص والمبنى على التعقل يصبح من الضرورى الأستغناء عن السلطة المنطقية . ويؤدى تحقيق التكامل الخلقى إلى أنهاء الإكراه والتسلط الزائف وإلى عدم اللجوء إلى ملء البيئة بما يخيف الناس ويهددهم وهناك دائما أمكانية إقتراف المتكامل خلقياً ذنوبا أو إحساسه بالأسف . ولكن أن يشعر فرد بالوسوسة والشك والقلق لأنه لم يكن منصفاً ، ولم يراع الغير وكان غير أميناً ، وكان كاذبا . . . . ليست أعراضاً تحتاج علاجاً ، ولكنها تعبر عن معيار لإخلاص وصدق عقيدة خلقية : وعلى العكس من ذلك القلق الذى لا يمكن التحكم فيه والذى ولدته ذات عليا (غير ذاتنا العليا) فرضت علينا ؛ فإن ذلك الإحساس بالأسف والأسى هو علاقة تكاملية مستمرة .

وبينما نجد أن الإستبداد دائماً غير آمن خوفاً من أنكشاف طبيعته فإن

السلطة المنطقية براء من هذا الخوف ، فهى آمنه وهذا يدعو إلى نقدها . إذ بينما نجد أن تلقائية الفرد واستقلاله ليسا تحت وطأة التحكم الإستبدادى الذى لا يقبل إلا الطاعة ولا يرى فى النزعات الطبيعية إلا مهدداً بالعصيان ؛ نجد أن السلطة المنطقية تشجع وتصد تلك النزعات الطبيعية نحو العـــدل والاهتمام بمشاعر الغير والتعاطف والامتنان والكرم . . . . وغيرها .

قلنا أن مدرك السلطة المنطقية بما فيه من أمن يدعو إلى نقده ، وهناك ثلاثة أعتراضات توجه إليه :

١ — ماذا يحدث لو أن الأسباب التى يصر هذا المدرك على أعطائها لا يمكن فهمها وخاصة مع صغار الأطفال ؟ ولكن يمكن تجنب هذا الأعتراض بأتخاذ بعض الأحتياطات البسيطة ، فمثلا يوضع مصدر النار فى مكان لا تصل إليه يد الطفل ، ويبعد المقص بحيث لا يصل إليه . ونحن ككبار لا يمكننا إلا أن نتدخل أحياناً فيما يفعله الأطفال — وخاصة الصغار منهم — ونقف موانع ضد تحقيق بعض رغباتهم . . . وهذا ضرورى ، ولكن مع ذلك يمكن أن نقلل إلى أدنى حد هذا التدخل وذلك المنع . ونلاحظ أن الطفل الذى يسمع منا عبارة مثل « لأننى قلت كذا » قادر على فهم اللغة التى سيصاغ فيها سبب رفضنا ومنعنا أياه من عمل شىء يريده . ثم أن ما نمنعه عن الطفل شىء — فى الغالبية العظمى من المواقف إن لم يكن كلها — جسمى محسوس ملموس وليس لفظياً وعلى ذلك فعندما أقول « لأننى قلت كذا » لا يعنى هذا القول مقدمة لإعطاء أسباب ، لأن الموقف فيه الكبير الذى يرفض والصغير الذى يريد والشىء المراد ؛ والأمر ببساطة لا يحتاج شرحاً أو تفسيراً .

ونطلب من الطفل أن يكون صادقاً وأن يفى بالعهد أليس من الأصح

أن نؤجل أصرارنا على هذا وذاك إذا كان فهم الطفل لها ما زال مستعصياً . إن أصرارنا على هذا (الأصرار) يعنى أننا نؤمن بالطبيعة للشريرة للطفل وبهذه البقعة السوداء التى تشوه روحه ولهذا نطلب منه الطاعة المبكرة والأمتثال والأمر وقواعد لا يفهمها . ويصبح قول الكذب عبارة عن « التلفظ بألفاظ نابية بذيئة » — بل ربما تفزع وعود تمسك الأطفال بها على الرغم من أنهم لا يريدون الوفاء بها . ويقول بياجية « ربما يستطيع الفرد فى هذا الأطار أن يفهم بوضوح كيف يمكنه أن يكون لا أخلاقياً بأيمانة العميق بالأخلاقيات . . . . وكم أن شطرا ضئيلا من إنسانية البشر أكثر قيمة من كل قوانين الدنيا » . وأخيرا يمكن القول أن منهجاً وأسلوبا مبنيين على السلطة المنطقية وتشجيع المراعاة التلقائية للآخرين كفيل بأن يحسن الأطفال على تصديق وقبول ما يلقى عليهم .

٢ — يرى الاعتراض الثانى أن إستماع الأطفال وفهمهم يدعوك إلى مناقشات ومماحكة ومعارك كلامية لا تنتهى ويمكن الرد على هذا الاعتراض فى جزئين ، أما الجزء الأول فلا يتصور أن الحياة تسير على أساس أنه تعطى تفسيرات تعقبها قاعدة أو قانون ، وأن هذه العملية تتم مرة كل بضعة دقائق . أن الواقع — كما أوضحنا سابقاً — أن الطفل يتعلم أن هناك أحتراماً للملكية وأن يبتعد عن الإيذاء . . . . ألخ . وأثناء تعلمه يلقى هو أو غيره ببعض التعليقات كأقصر طريق للتذكرة ، ويكفى أن يقول مصدر السلطة « كف عن هذا أنك تؤلمه » أو « الآن جاء دورك فهذا حقك » . إن هذه التوجيهات هى كل ما تريده السلطة المنطقية فى مثل هذه الظروف ، بل هى خير من عبارة « أنا أبرك وأنا أقول لا تخرج » ، أو « أذهب للنوم كما سمعت » . وهنا أيضا نكرر أنه قد تنشأ مواقف تتطلب من مصدر السلطة مزيداً من التفسير والتوضيح . الجزء الثانى فى الرد على هذا الأعتراض (الثانى) أنه يجب على الكبار أن يفرقوا بين أحتكاك يمكن أن يكون

مشاجرة متحدية موقفاً الظلم فيه بيّن ، أو يكون مجرد مماحكة أو نقد خفيف . ولا يختلف الأطفال عن غيرهم من البشر فى مختلف الأعمار فالطفل رائع فى بلاغته عند ما يعبر عن ألم أصابه من الغير أو عند ما لا تتحقق رغبة له . وليس طفلاً سوياً هذا الذى لا يتشاجر ويعترض ويحتك بغيره ويتنازع . . . . فى مثل هذه الحالات نتوقع من السلطة المنطقية ممارسة الحزم حيث أن احترام المكان (منزل أو مدرسة . . . . ألخ) وطرق إستخدام التعقل والمنطق مسائل يجب أن يتعلمها الطفل .

٣ — الأعتراض الثالث مصدره ما قاله بياجيه عن أن الإستبدادية مرحلة ضرورية فى الطريق الموصل إلى الإستقلالية والحكم الذاتى ، وقد كتب بياجية رأيه فى فصلين عن لعبة (البلى) و « الواقعية الخلقية » . وهو هنا يميز بين ثلاث مراحل فى تعلم الألعاب وتعلم القواعد الخلقية وهذه المراحل هى :

(ا) ما قبل الخلقية .

(ب) التوافق والتكيف مع مطالب السلطة بقوانينها ذات القدسية وعقوباتها لمخالفة القواعد والقوانين .

(ج) الاستقلالية والتحكم الذاتى بما فيه من تعاون ومناقشة وتبادل ، والنظر إلى القوانين على أنها تخدم الخير والطيب ، والعقاب طريق للإصلاح .

ولكن هناك بعض إعتراضات على تسلسل وتتابع هذه المراحل بأعتبارها ناموساً يجب أن يتبع .

فأولا : قد تدارسنا فعلا بديلاً صالحا للإستبداد فى ظل « السلطة المنطقية » .

وثانيا : يلوح أن بياجية كان واقعاً تحت تأثير الأهتمام المعاصر بالمجتمعات البدائية ، وتأثر فى فهمه سلوك الأطفال وأستجاباتهم بما قرأه عن شروح وتفسيرات لحياة أقوام تلك المجتمعات . وكان من السهل عليه تطبيق ما قرأه على أطفال مجتمعه وخاصة بالنسبة للطبقة ذات — الطابع الإستبدادى — التى جاء منها الأطفال الذين أجرى عليهم بحوثه ودراساته . وقد حدث مباشرة بعد أن نشر بياجية نتائجه أن فشل هارور Harrower فى تطبيقها على أطفال من الطبقة الوسطى ، ولو أن أطفال الطبقة العاملة الكادحة أثبتوا صواب نتائج بياجية . وقد خرج هارور بأستنتاج مؤداه إما أن هذه المراحل الثلاثة غير عالمية أو أن بياجية أخطأ التوقيت بحيث أنها تصلح لسن أقل مما أقترحه . ويظهر أن معظم أعمال بياجيه أهملت تأثير العوامل الأجتماعية مع ما لها من أهمية كبيرة .

وثالثا : يرى بياجيه أن المرحلة الثانية (د) وهى ذات طابع أستبدادى ضرورية وأساسية للوصول إلى المرحلة الثالثة (ج) حيث تصير الاستقلالية . وهنا يناقض بياجيه نفسه إذ يقول « أن العلاقات الأجتماعية المبكرة تحوى بذور التعاون . . . . وأن المهم ليس هذا التتابع فى المراحل ولكن المهم فى تناسبها وتناسقها » . ثم يقول أيضاً « وقد يكون فى عملية وعلاقة التبادل بين فردين (كما جاء فى المرحلة (ج) لمسة من المجتمعات البدائية كما قد توجد بذور المساواة عندما يبدأ الأطفال يكونون علاقات مع بعضهم البعض » . ولا تنمو هذه البذور وتزدهر لا لأنها لا تستطيع ذلك ، ولكن لأن الكبار يرفضون السماح لأنها بالنمو والأزدهار ويفضلون مكانها الإكراه الإستبدادى . ومع ذلك فإن بياجيه يعود فى الفصل الأخير من نفس

الكتاب(١) فيحبذ الحكم الذاتى ويشجعه فى المدرسة ويعضد عقد محاكمات يحاكم فيها الأطفال بعضهم البعض الآخر ، ويثنى على الأجراءات الديموقراطية داخل الفصول المدرسية .

رابعا : وأخيراً فإذا كانت المرحلة الثانية استبدادية كما وصفها بياجيه فكيف تنبثق عنها استقلالية المرحلة الثالثة ؟ ولن تتحقق التبادلية والمناقشة والتعاون عند ما يصل الأطفال إلى سن المراهقة وترفع عنهم عوامل الإكراه والجبر ، لأنهم لم يخبروها ولم تمر فى تجربتهم ، ولذلك فلا يمكنها أن تزدهر من لا شىء ، بل الأحرى أن تنمو ذات عليا خارجية — على رأى فرويد — لها آثارها الضارة على الفرد .

والآن ، إذا فشلت هذه الأعتراضات وسابقاتها فيلوح أن علينا الرجوع إلى الإستنتاج الذى بدأنا منه ونعلن عدم صلاحيته . فمن المقدمة القائلة بأن التربية الخلقية فى بدايتها تنحصر فى تنفيذ ما يصر الغير عليه ، فلا يعنى هذا مطلقاً أنها تتسم بطابع استبدادى . ولعل خير دليل لهذا الاستنتاج الخاطئ قبول سياسة ممارسة السلطة المنطقية وإخفاء المديح والتشجيع للنزعات التلقائية المقبولة : ولعل هذا البديل أكثر صلاحية ومناسبة لهدف تنمية تكامل خلق شخصى مبنى على المنطق والتفكير . وحيث أن البحوث التجريبية لم تثبت عدم إمكانية تطبيق هذا البديل ولم تشك فى صلاحيته ، فليس هناك ما يمنع من قبوله . بل أن هذا البديل متكامل فى روحه مع بقية أجزاء المنهج كما وردت فى هذا الكتاب .

---

(١) Piaget, J., The Moral Judgement of the Child, London : Routlidge and Kegan Paul, 1932

التربية الخلقية والمدرسة الإبتدائية :

تكلمنا فى القسمين السابقين عن أهداف ووسائل التربية الخلقية ، ولكن هناك بعض التعليقات الجديرة بالذكر ، ولكنها تعليقات لن تجرنا إلى موضوعات تتطلب بحوثا ومبررات تجريبية عملية .

أولا : إذا كان هناك مبدأ أو قاعدة خلقية يجب أن يعلم ، فمن الضرورى أن يكون تطبيقه مستمرا ، أى يطبق فى كافة الظروف والأوقات ، ويطبق بصفة خاصة على المدرسين وما يفعلونه . وتتطلب استمرارية تطبيق وتنفيذ القانون أو القاعدة الأصرار عليه فى الأحوال التى لا تكون فيه تلقائية الفرد أو ميوله كافية لتنفيذه ، مع ملاحظة أن هذا الأصرار لا يطيح بالقيم التى يخدمها القانون .

ثانيا : يجب أن يكون المدرس واعياً وفاهماً لما يدور حوله حتى يكون تصرفه عادلاً حكيماً ذا بصيرة نفسية . أن تأهيله بهذه الصفات يمكنه من غض النظر عن التوافه من التصرفات وعن الأسباب غير الواضحة وغير المباشرة والمؤثرة على سلوك الأطفال ، وقد ترجع هذه الأسباب إلى البيئة المدرسية أو الأسرية أو إلى الشخص نفسه .

ثالثا : وكما يرى تقرير بلاودن فإن على المدرس أن يقيم سلوك ونمو الأطفال بموضوعية لا أثر فيها للذاتية . ولا يعنى موقف المدرس هنا واهتمامه الشديد بالأطفال — كما جاء فى تقرير بلاودن — حبا عميقا لهم . . . « لا يستطيع المدرس ولا يجب عليه أن يمنح تلاميذه حبه الشخصى العميق ، ذلك الحب الذى يحتاجه كل طفل من والديه » . أن علاقات المدرس بتلاميذه علاقات مؤقتة ، ويمكن لذلك بل يجب أن تقطع ، وهى ليست

بأى حال من الأحوال مؤسسة على الأتكالية بمعنى إعتماد الأطفال عليه . ويجب عليه فى كل معاملاته مع أطفاله عدم تمييز فرد أو مجموعة على غيره أو عن بقية الفصل . وقد يصادف المدرس بعض الأطفال الذين لا يمكن أن يشعر نحوهم بنفس العاطفة التى يكنها لغيرهم ، ومع ذلك فعليه أن يبذل قصارى جهده لكى يعطيهم نفس الرعاية والاهتمام التى يعطيها لغيرهم فى محاولة من جانبه لبذل كل ما يستطيع نحوهم ولهم .

وقد يقال أن المقصود بحب المدرس تلاميذه لا يعنى هـذه العاطفة المعروفة . وما يهمنا هنا أننا ننتظر من المدرس بحكم إلتزامه المهنى أن يسبغ على أطفاله جميعا التعاطف والمشاركة الوجدانية والمساعدة والرعاية والعناية ومراعاة صالحهم مع العدالة فى معاملتهم . ولكن ليس معقولاً أن نطلب منه دائما أن يحب كل طفل فى كل فصل يدرس فيه :

رابعا : أن ما يدور داخل الفصل من إجراءات وتنفيذ لوائح المدرسة ونظمها بما فيها من إمتحانات مسابقات قد تدعو إلى سلوك لا أخلاقى مثل الغش وحبك المؤامرات وخيانة الأصدقاء والخداع والتضليل والكذب : . . ألخ . من الرذائل التى قد تولدها مثل تلك اللوائح : ويمكن — فى مناشط منهجية أخرى — أن تشجع فضائل مثل التعاون والمشاركة وتحمل المسئولية ومساعدة الغير بحيث يحس الفرد الرضا والأرتياح للثقة التى أوليت له للقيام بدور مشارك فى نمط الحياة المدرسية .

خامسا : يلوح أن المجال لا يسمح فى المدرسة الأبتدائية بدروس شكلية نظرية عن الأخلاقيات الأجتماعية ، ويظهر أن التعليم العارض من خلال الأنشطة الأخرى قد يكون أصلح الطرق لتعليم تلك الأخلاقيات . وهنا يجب — باستمرار — أن نحذر من أخطار اللفظية كما أشرنا إليها سابقاً .

ولعل الشكل غير المباشر للتدريس ممكن هنا كما أرتآه تقرير بلاودن وبالذات فى ثنايا القصص سواء كانت خرافية أو تاريخية أو دينية . ومما يشجع على هذا أن إحتذاء المثل من القصص يكون أكثر أحتمالاً من مخاطبة الأطفال مباشرة . بل أن حياة الأطفال ومشاركتهم الوجدانية يجدان مجالاً خصباً وتتاح حينئذ فرص أكثر لإثراء خبرات الأطفال .

ولكن خطرين يتمثلان هنا أولهما — وقد سبق أن ناقشناه — خاص باحتذاء المثل ، فقد لا يرى الطفل فى بطل القصة شيئا يثيره فيحتذيه . الخطر الثانى مؤداه أن الفضيلة التى يجدها الطفل فى قصة — وقد تتكرر فى قصص أخرى — قد ترتبط عنده بشخص يمتهن مهنة معينة أو بجماعة يمثلون شريحة من المجتمع ، بمعنى أن بعض القصص تسخو بالفضائل على الفقراء وتسلبها من الأغنياء ، فيفهم الطفل أن الرجل الغنى شرير والفقير دائما فاضل خيّر .

وإلى جانب الطرائق المسهمة فى نمو الأستقلالية الخلقية وتكوين اتجاهات خلقية فعالة ، هناك سؤال عن أختيار الفرد لمثله العليا ، أختياره لذلك الشخص الذى يرى أن يكون على شاكلته . إن دور المدرسة الإبتدائية فى هذا الموضوع محدود جداً ، حيث أن تقمص الشخصية وتكاملها مرتبطان بمرحلة البلوغ والمراهقة التى يستطيع فيها الفرد أن يقف ضد العادات والغير فى تساؤل ناقد لها ولهم : إن الشك الديكارتى وفحص الفرد لمعتقداته لتحديد الصالح منها وغير الصالح يأتى فى مرحلة ما بعد المدرسة الإبتدائية :

ولكن ثمة شيئا لا بد أن يحدث قبل الوصول إلى تلك المرحلة التى يكثر فيها الشك والتفكير العميق : أن تعلم الطفل وتقدمه فى التعرف على أشكال

الفهم الأساسية (الرياضة والفنون إبتداء من سن الخامسة ، والعلوم والتاريخ إبتداء من سن الثامنة) يبدأ يكشف له أبعاداً جديدة فى موقف الإنسان وأمكانات جديدة لأنشطة مهمة فى العالم . ولـكن التربية التى تعطى فى المدرسة الابتدائية ليست دائما كاملة ولا يمكن أن تـكون فى حد ذاتها كافية ؛ أن نجاحها يتمثل فى أنها تعطينا بداية موفقة .

أى معنى نقصده بكلمة « موفقة » ؟ كان هذا السؤال هو ما ناقشه هذا الـكتاب وسبر أغواره .