بين الأداء والكفاءة كما أن عدم تطابق التعبير اللغوى مع القصد الفكرى يصور مشكلة نقص القدرة الإبلاغية للكلام. وقد نادى فايجوتسكى Vygotsky 1962 العالم السوفيتى بأن اللغة والتفكير يسيران جنبا إلى جنبا منذ الميلاد ويتصلان بينهما على هيئة أفعال يقوم بها الصغار ثم ينفصلان فى أطوار النمو حيث تكون اللغة ذا كيان مستقل قد تساعد التفكير وتوجهه وقد تقصر عن ذلك ومن هنا نشأ دور اللغة التوجيهى وإن كان ذلك لا يعنى أن التفكير تابعا لها مثلما الرأى عند « وورف » فهى للفكر مثل الرموز للعلم لا يمكن الاستغناء عنها ولكنها لا تخلقه وإنما هى أداته .

النمـــو الاخـــلاقى

من خلال التنشئة الاجتماعية والعلاقات المكونة على أدوات التطبيع الاجتماعى أثناء النمو يصادف الفرد البشرى قوانين موضوعة تحكم العلاقات بين أعضاء هذا المجتمع وتقيم نظامه .وهذه القوانين التى يتم بها اكتسابها هو محور هذا الفصل .

ومثلما الحالة مع كل العلاقات الاجتماعية والظروف التى تحيط بأنماط التفاعل يكتسب الفرد المبادىء الأخلاقية وفى الأساس فإن معرفته وقدرته على التصرف بطريقة أخلاقية تمثل إرادة — وسيطرة على سلوكه من خلال عوامل خارجية . وعلى مر الزمن يبدأ الطفل فى قبول هذه القواعد من خلال استدخالها حتى ترتبط بسلوكه أرتباطا وثيقا وتلك عملية معقدة ذو أوجة عدة . فالاطفال بادئا ذى بدىء ليسوا بأخلاقيين وليسوا بلا أخلاقيين أى أنهم يوجدوا فى هذا المجتمع فى حالة حياد تام مع هذه القوانين ومن خلال وجودهم فى مجتمع ما يبدأون فى اكتساب قوانينه عن طريق عضويتهم منهم فيه وتفحصهم لدورهم فيه . ومع ذلك فلا يمكننا أن نعزو القدرة على

التصرف بأخلاقية إلى مجرد معرفة هذه القوانين أو فهمها من خلال المواقف التى توجد فيها ويوجد فيها الفرد . فالنمو الاخلاقى ليس مجرد عملية تطبيع اجتماعى ولكنها معرفة للقوانين وتفهم لمسئولية الاختيار لسلوك معين من بين بدائل وإصدار أحكام تتعدى حدود الموقف الذى يوجد فيه . وهذه المعرفه تتم عن طريق مصدرين خارجى وداخلى . فالطفل يكتسب معرفة السلوك القويم من خلال احتكاكه بمندوبى التنشئة الاجتماعية الممثلين فى والديه ورفاق اللعب والمدرسة من خلال التربية الشكلية عن طريق دروس التربية الدينية والخبرات غير الشكلية كالألعاب ومن خلال استخدام الألعاب ذاتها فى توصيل خبرات شكلية ومن ناحية أخرى فإن هذه المعرفة تسير جنبا إلى جنب وتتداخل أحيانا مع نمو إدراكه لنفسه باعتباره عضوا فى هذا المجتمع أى أن هذه القوانين التى يتعلمها ليست كلا منفصلا مجردا دائما يطبق على سلوك الافراد فى هذا المجتمع والذى يعتبر نفسه فردا فيه . كما أن الطفل من خلال نضجه يدرك الارتباطات التى تجعل العلاقة الاجتماعية فعالة . فعن طريق إدراكه لعلاقة السببية يفهم العلاقة بين الأحداث ونتائجها ومن خلال نموه المعرفى الذى يبعده عن مركزية الذات يرى الأحداث بعين الموضوعية وإصدار الأحكام الأخلاقية .

ولقد تضمن البحث فى النمو الأخلاقى ثلاثة أوجه لهذا النمو تختلف باختلاف النظرة لمفهوم الأخلاقية . فالوجه الأول يركز على السلوك (أى يؤكد أخلاقية السلوك وتطابقة على قواعد اللياقة الاجتماعية) والوجة الثانى يركز على الناحية الانفعالية (أى يؤكد الإحساس بالذنب وتكوين الضمير) والوجه الثالث يركز على أصدار الأحكام (أى أنه لايؤكد معرفة السلوك القويم وإنما إصدار الأحكام بالنسبة لهذا السلوك) . وهذه الأوجه الثلاثة تمثل ثلاثة نظريات عامة الأولى نظرية التعليم الاجتماعى التى يتزعمها بندورا ، وولتز Bandura & walters ونظرية التحليل النفسى التى يعتبر فرويد رائدها والنظرية المعرفية النمائية التى يمثلها بياجيه .

نظرية التعلم الاجتماعى : Social Learning Theory

يرى أتباع هذه النظرية إكتساب الاخلاقيات من البعد السلوكى أى أنه يتكون من تعليم الفرد أن يبدى أو يحجم عن سلوك معين يحدده مندوبو التطبيع الاجتماعى باعتباره سلوكا قويما أو غير قويم ومن ثم يقع تحت بند المكافأة أو بند العقاب إذا ما قام به الفرد ثم عن طريق انتقال أثر التدريب والقدرة على التعميم يتمكن الفرد من نقل هذه الصيغة إلى مواقف جديدة وتوقع نتائج أعماله من خلال القلق الذى ينتابه قبل عمل ما . وهذا القلق ناتج عن خبرته بالعقاب الذى قاسى منه واستحضاره أمامه ورغم أن أتباع هذه النظريه لايركزون على التعزيز باعتباره أساسا للتعليم إلا أنهم لاينكرون أثره وإنما يعتبرونه ثانويا أو فى الدرجة الثانية لوجود النموذج الذى يتم تقليده أى أن إكتسابنا للاخلاقيات يتم عن طريق تقليدنا للنماذج البشرية التى نراها فى مجتمعنا .

نظرية التحليل النفسى Psychoanalysis Theory

يرى اتباع هذه النظرية أن هدف البحث فى النمو الأخلاقى يجب أن يوجه ناحية نمو الشعور بالذنب والضمير أى أن بؤرتهم داخل الفرد والميكانزمات الداخلية التى تنظم السلوك ومن ثم فقد إنتقلت الرؤية من بين الأفراد بعضهم البعض إلى داخل الفرد ذاته . ولتبسيط هذه الميكانزمات فالطفل الصغير يمر خلال خبراته بالحاجات الكثيرة التى لا يستطيع إشباع بعضها مما يؤدى إلى الإحباط وغالبا ما يكون هذا الإحباط عن طريق والديه باعتبارها أقرب العوامل التطبيقية إليه وفى ظل هذا الإحباط يتكون لدى الفرد شعور بالعداوة لإدراكه لوالديه كعناصر للإحباط مما يخلق لديه شعور بالقلق من خلال توقع العقاب أو الهجر أو فقدان الحب الوالدى ويبدأ فى إعلان هذا الشعور بالغضب إلى محاولة الإتيان بالأعمال الجيدة فهكذا يضرب عصفورين بحجر واحد يكبت الشعور بالغضب تجاههما ويكتسب عطف وحب منهما وهذا العطف يشكل سياجا يحميه من العقاب أو الحرمان . ومن

الميكانزمات الأخرى التى يلجأ إليها الطفل هى محاولة تقمص شخصياتهم واتباع مبادئهما والخوف من انتهاك هذه المبادىء يولد لديه شعور بالقلق والذنب إذا ما حام حول حمى ممنوعاتها .

النظرية المعرفية النمائية : Cognitive Developmental Theory

لعل خير ما يمثل هذه النظرية هو آراء بياجيه وما أدخل عليها كولبرج Kohlberg من تصورات وما أشار به سيمون Simon من تطبيقات وإستنباطات وفكرة الأخلاقيات عند بياجيه تشمل جانبين أساسيين أولهما هو إكتساب الطفل لاحترام القواعد المنظمة للمجتمع وثانيها نمو الإحساس بالعدالة من خلال إهتمامه بالتبادلية والتساوى بين الأفراد أى أن الأخلاقيات تشمل نمو الاحترام لدى الفرد للقوانين وللأفراد باعتبار أن كليهما يكونان هذا المجتمع الذى يعيش فيه . وعملية نمو هذا الإحساس يشمل جانبين متداخلين جانب النضج بمعناه العام وجانب الخبرة المتاحة، ويمكن التعرف على نوع المرحلة الخاصة بالنمو الأخلاقى عن طريق تحليل الأحكام التى يعطيها الفرد لمواقف معينة . وإكتساب القدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية يشمل عملية إنتقال بين مرحلتين متتاليتين متتابعتين حيث يكتسب فى النهاية احترام القوانين والاحساس العام بالعدالة .

ففى المرحلة الأولى التى يطلق عليها مرحلة الواقعية الأخلاقية Moral Realism يأتى الإجبار الأخلاقى من الخارج وينظر الطفل للمبادىء والقواعد على أساس أنها مقدسة لايمكن تغييرها وأن العمل لايقبل ظلالا من الصحة أو الخطأ فهو إما خطأ كامل أو صدق كامل فيقيس كل عمل دون النظر إلى الدوافع من ورائه وإنما بما يؤدى إليه من نتائج أو مدى ما يتسق من هذه النتائج مع القوانين ويمكن إستخلاص ثلاثة صفات لهذه المرحلة :

١ ــ إستقلالية القوانين وقدسيتها : فالقواعد التى نضعها نحن لايمكن تغييرها لإعتقاده أنها مقدسة وليس لنا أن نغيرها ولو أنها تعوق حركتنا التى كنا قد وضعناها أصلا لمساعدتها .

٢ ــ الواقعية : أى الخلط بين العناصر الذاتية والعناصر الموضوعية التى تحيط بأى حدث ففى رأى الطفل أن الخطأ العفوى مساو للخطأ المقصود طالما أن نتيجتهما واحدة وعقابهما يجب لذلك أن يكون مساويا .

٣ ــ التمركز حول الذات : هى أن الجميع يجب أن يروا الأحداث بعين واحدة مساوية لعينه وأن ما يراه يجب أن يراه الجميع ومالا يراه يعتبر أيضا خافيا عن الجميع . وهذه مرتبطة بالصنفين السابقين حيث تشير إلى أن الطفل ما زال غير قادر على أن يفهم مبدأ النسبية فكل شىء ثابت كما يراه هو لا يتغير بتغير الزمان أو المكان ولا تتغير النظرة إليه مهما اختلف الناظرون إليه .

أما المرحلة الثانية والتالية للمرحلة الواقعية الأخلاقية فهى مرحلة الحقيقة المستقلة الحركة Outonomous reality وتتميز هــذه المرحلة بأخلاقيات التعاون وفيها يرى الطفل القوانين متجردة من ذاتيتها فهى ليست مطلقة ، وإنما خلقها الأفراد استجابة لحاجاتهم ويمكن تغييرها بتغير هذه الحاجات ومن هنا يدرك الطفل نسبيتها . ويقر بإمكانية وجود وجهات نظر متعددة نحو موضوع ما وأن الحكم على حادث ما لا يمكن أن يصدر لمجرد النظر إلى نتيجته فقط وإنما فى إطار القصد والدافعية والنتائج المترتبة عليه وأصبح العقــاب ليس مساويا لحجم الفعل بقدر ما هو مساو لنوعيته . فالحادث الذى يؤدى إلى خسارة مادية لا يمكن مساواته بذلك الذى يؤدى إلى خسارة فى الأرواح على أساس أن الخسائر المادية مهما بلغت جسامتها يمكن استبدالها وأن الحادث المقصود يختلف عن الحادث العفوى وإن تساوت النتائج كما أن المبادئ الأخلاقية يجب أن

تعكس احتياجات المجتمع وتساعد على نمو التعاون الاجتماعى . ومن هذه النقطة الأخيرة يتضح الفرق بين الواقعية الأخلاقية والأخلاقية ذاتية الحركة فعمل الطفل فى المرحلة الأولى يحكمه مقياس الطاعة للقوانين الموضوعة والسلطة فى المجتمع بينما يحكم العمل فى المرحلة الثانية اعتبار ما سيؤدى إليه من نتائج للمجتمع وتأثيره على الآخرين . كما أن فلسفة العقاب فى المرحلة الأولى تعتمد على العين بالعين والسن بالسن وإنما فى هذه المرحلة تتسم بقبول العوض .

أما من ناحية جانبى هذا النمو المتمثلين فى النضج والخبرة فالنضج كما قلنا سابقاً بمعناه العام الذى يعنى النمو المعرفى ولا يقتصر على النمو الفسيولوجى وهو الذى يحول الواقعية الأخلاقية التى تتميز بالتمركز حول الذات والإنغلاقية إلى الانفتاحية فى رؤية الأمور وإدراك نسبية الأشياء . وأخذ وجهة نظر الآخرين فى الاعتبار أما من ناحية جانب الخبرة فتتغير طبقاً للبيئة التى يتفاعل معها الطفل فمن بيئة ملازمة متمثلة فى الوالدين إلى بيئة أوسع يرى فيها آراء مختلفة يأخذ منها ويعطيها حيث يتكون لديه مرجعاً أخلاقياً يساعده على إصدار الأحكام الأخلاقية .

وإن كان بياجيه سنة ١٩٣٢ قد أشار إلى النمو الأخلاقى باعتباره مرتبطاً بفهم القواعد التى تحكم الألعاب عند الأطفال فإن كولبرج سنة ١٩٦٩ استطاع أن يستنبط من آراء بياجيه نظرية كاملة عن النمو الأخلاقى وتوصل إلى وضع ثلاثة مراحل أساسية لنمو الحكم الأخلاقى فقد قام عن طريق البحث الأكلينيكى الذى أتبعه بياجيه بإجراء مقابلات شخصية توصل بها إلى تصنيف هذه المراحل الثلاثة وقسم كل منها إلى مرحلتين فأصبح مجموعها ست مرحل كل اثنتين تشكل مرحلة رئيسية الأولى مرحلة ما قبل العرف والقانون والثانية العرف والقانون والثالثة ما بعد العرف والقانون ولكل منها صفاتها .

أولا : مرحلة ما قبل العرف والقانون Preconventional stage

١ – مرحلة الطاعة للسلطة والخوف من العقاب .

٢ – مرحلة اللذة باعتبار ما يحقق لذة فهو طيب وما يحقق ألماً فهو شر .

ثانيا : مرحلة العرف والقانون : Conventional stage

٣ – مرحلة الامتثال لما يراه الناس كمحاولة لمطابقة الصورة التى يتعارف عليها الناس كإنسان طيب والبعد عن كل ما يتعارف عليه الناس كإنسان خبيث .

٤ – مرحلة احترام القانون ودستور الحقوق والواجبات حتى لا تعم الفوضى ويصاب المجتمع بالتصدع .

ثالثا : مرحلة ما بعد العرف والقانون Post conven tional stage

٥ – مرحلة اعتبار معايير السلوك ومناقشة القانون باعتباره ليس سلطة مطلقة وإنما يمكن تعديله إذا كانت اعتبارات تعديله أو حتى إيقافه فى صالح المجتمع .

٦ – مرحلة استخدام الضمير واعتبار أن المبادئ يجب أن تشمل البشر كلهم وأن نعمل بما يمليه علينا ضميرنا لا بما يدرأ المسئولية .

وهكذا نرى التحول من اعتبار السلطة الخارجية والانصياع لها فى المرحلة الأولى إلى اعتبار المثل التى نراها فى أعماق ضميرنا هى التى تشكل الموجهات الأساسية للحكم الأخلاقى . والخلاف بين بياجيه وكولبرج لا يعتبر خلافا جوهريا دائما فى توقيت الانتقال من مرحلة إلى أخرى فبينما يرى بياجيه أن سن العاشرة أو الثانية عشرة هو سن اكتمال النمو الأخلاقى . يرى كولبرج أن كثير من المراهقين وربما

البالغين لم يصلوا بعد إلى مرحلة التنظيم الذاتى والرجوع إلى الضمير فى أحكامهم .

كما أن بياجيه فى رأى كولبرج يفضل الصراع بين الطفل والوالدين ويرى المرحلة الأولى كلها كطاعة عمياء لسلطتهما .

ولكن كولبرج يتفق فى نظريته مع بياجيه فى الخطوط العريضة فمثل بياجيه يرى كولبرج أن مراحل نمو الحكم الأخلاقى ذات تكامل ترتيبى أى أن المرحلة التالية تشمل المرحلة السابقة لها كما أن هذه المراحل تتميز بالترتيب الذى وضعه لها فلا يمكن أن تاتى مرحلة قبل سابقتها ولا يمكن تخطى مرحلة منها بل لا بد من المرور بكل المراحل بالترتيب ذاته وأن هذا النمو يسير من البسيط إلى المعقد من التمركز حول الذات إلى العالم أجمع ففى المرحلة الأولى يحكم الطفل على الحدث بما فيه من خير له شخصياً أما فى المرحلة السادسة يحكم الفرد على الحدث بما فيه من خير للبشر أجمعين .

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المراحل رغم ترتيبها فى الحدوث ليست مطلقة فى وجودها فى كافة ما يتعرض له الناس كما أنها ليست ثابتة فى توقيتها عند البشر أجمعين بل وليست ثابتة عند الفرد ذاته فى كل المواقف ولكن مرات التعرف هى التى يمكن أن تعطينا مؤشرا عن المرحلة التى يكون فيها الفرد بمعنى أن الأفراد ذوى المبادىء تقل مرات غشهم من الأفراد عديمى المبادئ وهذه نقطة مهمة جداً فى التشخيص والعلاج . ولكن كولبرج مثل بياجيه أقر بعالمية المراحل أى أن هذه المراحل بمحتواها وترتيبها لا تتأثر بعامل اختلاف الجنس أو الثقافة وإن كان هناك فروق عمرية لكل مرحلة طبقا للفروق الفردية والبيئية فقد وجد كولبرج أن أغلب الأطفال الأمريكيين الذى يبلغون من العمر ١٦ سنة أكثر من الأطفال المكسيكيين من نفس العمر فى المرحلة الخامسة من النمو الأخلاقى . كما وجد أن أطفال الطبقة

المتوسطة فى أى مجتمع طبقى أعلى فى نموهم الأخلاقى من أطفال الطبقات الأخرى كما أن هناك أثر واضح لمستوى التعليم وإن لم يجد أثراً لأختلاف المذاهب الدينية فى رأيه وقد ربط كولبرج بين مستوى النمو الأخلاقى ومستوى النمو المعرفى لدى الأفراد باعتبار أن مقومات النمو المعرفى هى التى تشكل الأساس فى الانتقال من مرحلة إلى أخر .

عملية توضيح القيم Value Clarification Process

لقد أثبتت كثير من الدراسات دور المدرسة الأساسى فى عمليات النمو بصفة عامة ولكى نترجم نظرية كولبرج إلى تطبيقات تربوية أوضحت دراسات سيمون ورفاقه (Simon et al, 1972) بأن إستخدام عملية توضيح القيم فى المدرسة تؤدى إلى سرعة النمو الأخلاقى وهدف هذه العملية فى الأساس هو مساعدة الطالب على تقييم أفكاره ومبادئه بوضعه فى مشكلات أخلاقية ومناقشة المبادىء التى يعتنقها عن طريق وضع التحديات أمامها مما يخلق نوعا من عدم التوازن ينتج عنه محاولة للتوصل إلى قيم أعلى أو أقل حساسية للخطأ . ومن ثم فإن على المدرس أولا أن يحدد المستوى الذى يكون عليها تلاميذه . ثم يعرض عليهم مشكلة ما — ويناقشهم فى الحلول التى يقترحونها دون ممارسة أى نوع من التجريح أو الإحباط فإذا بهم يكتشفون أن آرائهم قاصرة على التوصيل إلى حلول سليمة فيبدأوا فى استخدام مفاهيم أعلى وهكذا يُسهّل لهم المدرس عملية الإنتقال إلى المستوى الأعلى ويجب علينا أن نذكر أن ما قام به سيمون Simon لايعارض ما قام به كولبرج وإنما هو الفرق بين النظرية والتطبيق فبينما يقوم كولبرج بأبحاثه الكثيرة للتوصل إلى جوانب النظرية فإن سيمون يحاول أن يضع العمليات والاستراتيجيات المستخدمة فى التدريس أو ترجمة المبادىء النظرية إلى عمليات تطبيقية داخل المدرسة . ويؤكد سيمون على أهمية مفهوم الذات الإيجابى لدى الطفل ومن ثم فإنه لايهمل الجانب الانفعالى ويلقى بكافة ثقله على الجانب المعرفى .