الضمير
رؤيـــة فلسفية تربوية

إعداد
أ.د/ هاني عبد الستار فرج
أستاذ فلسفة التربية
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

الضمير
رؤيـــة فلسفية تربوية

إعداد

هاني عبد الستار فرج

أستاذ فلسفة التربية

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

إذا كان البحث في موضوع "الضمير" والكيفية التي يتشكل بها والأصوات المختلفة التي يتحدث بها يمثل إحدى الموضوعات القديمة والجوهرية التي شغل بها الفكر الإنساني، فإن إعادة تناوله والنظر فيه في محاولة "جديدة" بمنهجية فلسفية "جديدة" بهدف التوضيح المنطقي، يعد أمراً ملحاً تفرضه طبيعة العصر ومتغيرات الحياة فضلا عن اتجاهات البحث في مجال التربية الخلقية.

نعيش اليوم في مجتمعات تعتمد –وبشكل متعاظم– على التكنولوجيا المتقدمة والمعقدة، وذلك أمر من شأنه أن يغير –وقد غير بالفعل– من نظرتنا ومن طريقة تفكيرنا في العديد من القضايا، يأتي في مقدمتها موضوع "الضمير". فلو أطلق المرء العنان لخواطره وأفكاره –دون وجل– في زمان يوجس المرء في نفسه خيفة من "شطحات" تكنولوجيا الهندسة الوراثية! التساؤل :تري هل سيأتي يوم نتحدث فيه عما يمكن أن نطلق عليه "الضمير التقني technical conscience"، ذلك النوع من الضمير الذي تلعب فيه المهارة الخلقية –إذا جاز هذا التعبير– دوراً هاما ورئيساً؟ ....!هل سيأتي يوم نتعامل فيه مع المشكلات الخلقية باعتبارها شيئاً يمكن إخضاعه كلياً لحلول فنية تقنية؟.... هل سيأتي يوم ننظر فيه إلي دور التربية في تشكيل الضمير باعتباره مسألة تتطلب نوعاً من التكنولوجيا المتقدمة التي تعين علي بلوغ الهدف المنشود؟ ....! هل سيأتي يوم يزعم فيه البعض بوجود "حقيبة من الفضائل – "حسب تعبير" كولبرج – Kohlberg"تضطلع التربية بتحقيقها وبطرائق ميكانيكية؟ ..... !وهكذا جملة من التساؤلات المتلاحقة والمثيرة حقاً، ولكنها الإثارة التي لا تخلو من المخاطرة.

هذه الخواطر – وغيرها تتحرك في النفس اهتماماً عميقاً وأصيلا بتلك القضية القديمة والجوهرية :الضمير. علي أنه من المفيد كذلك التأكيد علي وجود ثمة "بعد" آخر يحرك هذا الاهتمام وأعني به تحديداً ما لدي من "قناعة" أو قل "موقف فلسفي" مؤداه: أن الجزء الأكبر من المناقشات والتحليلات المتعلقة بقضايا التربية الخلقية – فيما بين المتخصصين وغير المتخصصين علي حد سواء –لا تقدم عوناً

للممارسة التربوية، بل –أكاد أقول– أنها تمثل خطراً يتهددها، ويكمن خطرها فيما تحدثه من تشويش وتضليل يعزي في المقام الأساسي إلي تلك المفردات والمفاهيم المربكة والمحيرة التي ترتكز عليها تلك التحليلات والتي تفتقر إلي الدقة والإحكام والضبط، فضلاً عن أنها تجافي أبسط الحقائق المتعلقة بالخبرة الإنسانية، ناهيك عما يكتنفها من إغفال لتراث إنساني رصين في فلسفة الأخلاق.

ويعد التشخيص الذي قدمه "شازان وسولتس Chazan & Solfis" عن حالة "التناقض غير المريح –"علي حد تعبيرهما بين الممارسة التربوية ولغة الخطاب في التربية الخلقية، أساساً لفهم "حقيقة" الوضع الراهن مؤكدين علي أنه "يأتي في مقدمة الأسباب المسئولة عن هذه الحالة انعدام الإتصال بين فلاسفة الأخلاق ومفكري التربية الخلقية. فنادراً ما يسعي الفلاسفة إلي التناول المباشر للقضايا المحورية في التربية الخلقية، كما أن التربويين قد عزلوا أنفسهم عن تراث فلسفي ثري في الأخلاق يتضمن أفكاراً جد أساسية لفهم الموقف الخلقي إن النتيجة الحتمية لمثل هذه "الحالة" هي أن معظم المحاولات للتنظير في مسائل التربية الخلقية من جانب التربويين جاءت سطحية ومصطنعة، في حين أن ما يقدمه فلاسفة الأخلاق من رؤي ومواقف فلسفية لا يعد –لأسباب عملية– وثيق الصلة بالتربية الخلقية أو متعلقاً بها[1]".

وكم كان الفيلسوف والمنظر التربوي "توماس جرين T .Green" دقيقاً ومحكماً حين أكد أنه إذا كانت أدبيات التربية تشير بوضوح إلي الاهتمام البالغ الذي حظيته قضايا التربية الخلقية، فإن الجزء الأكبر منها لم يقدم شيئاً يمكن أن تفيد منه الممارسة التعليمية فحسب، بل إنها قد أضلت وأضرت تلك الممارسات وبشكل خطير[2]." فعلي الرغم من خالة "التوهج والحماس–" حسب وصف "شازان وسولتس–" التي تشهدها أدبيات البحث في التربية الخلقية، إلا أنها تعاني.

"نقصاً وجدباً في الجوانب المفاهيمية[3]".

ما القضية إذن؟

من المفيد أن أؤكد –من البداية– علي وجود ثمة "صعوبة" في انتقاء المفردات والكلمات الكفيلة بتحديد ووصف هذه القضية: فتارة أجدني –علي سبيل المثال– فكر في استخدام تعبير "التربية الخلقية" لوصف ما أنا بصدده، بيد أني سرعان ما أكتشف أن هذا التعبير ليس وافيا للقصد والمراد فللفظ خلقي moral معني "ضيق" لدي الكثير مما يجعله غير واف لتغطية الأبعاد المتعددة والواسعة للمشكلة التربوية المتعلقة بالنمو الخلقي. فالبعض يري أننا حين نقول بأنه يتعين علي فلان أن "يفعل شيئاً خلقياً"، فإننا – غالبا–

ما نضع ذلك في تضاد مع كون ذلك الشيء "مناسباً" أو "كافياً" أو"نافعاً" أو "مؤثراً"، فقد يفعل المرء شيئاً "كافياً" أو "فعالاً" دون أن يكون ذلك الذي فعله خلقياً في عبارة واحدة: بتلك وجهة نظر تري أن معايير كالكفاية والفعالية ليست دائماً معايير أخلاقية. وجهة النظر هذه قد تستوقف البعض منا متخذاً منها موقفاً مغايراً، هذه ليست مشكلة، وإنما "المشكلة" الرئيسة هنا أن ثمة خطأ خطيراً يمكن أن نقع فيه تبعاً لوجهة النظر تلك –إذا خلصنا من تلك المقدمات إلي نتيجة مؤداها: إذا كانت "الكفاية" و"الفعالية" ليست دائماً معايير للحكم علي خلقية الفعل، فإن السعي إلي أن تصبح أفعالنا كافية وفعالة ومؤثرة لا ينبغي أن يكون محوراً للاهتمام في التربية الخلقية[4]. إن تصوراً مثل هذا لا يمثل مجرد "خطأ" ولكنه يعد "خطأ فلسفياً فادحاً" علي حد تعبير "ديوي".

وعليه، فإنه من الخطر والخطأ أن نقصر مفهوم التربية الخلقية علي ذلك المعني الضيق ومن ثم فإننا أحوج ما نكون إلي رؤية جديدة لمفهوم التربية الخلقية تعني بدراسة "التشابهات–" بلغة فتجنستين — Wittgenstein" أكثر مما تعني "بالتباينات" فيما بين الأمور التي قد تبدو غير أخلاقية [5]non-moral) "مثل: أن يبدأ الاجتماع في الموعد المحدد .. ترشيد الإنفاق والاستهلاك.... (والأمور الأخلاقية)" مثل :الصدق وقول الحقيقة ...التحلي بالشجاعة.

مما تقدم فإنه بدلا من الحديث عن "التربية الخلقية" وكأنها مظهر لممارسة مقصورة علي اهتمامات خلقية، يصبح من الأفضل أن نتحدث عن "الضمير" وعن ذلك الجانب من الممارسة التعليمية الذي يعني بتشكيل الضمير. وهنا تلوح مشكلة جديدة: فإذا كان للفظ "خلقي" معني ضيقاً –علي النحو الذي أسلفنا –، فإن للفظ "الضمير" هو الآخر معني محدوداً وشائعاً إنه –أي الضمير– عادة ما يستخدم ليشير إلي ذلك الصوت المنطمر داخل كل منا، والذي يقول "لا" حين يفكر المرء في شيء معيب، ويقول "نعم" حين يفكر المرء في تأدية بعض واجباته إن[6].هذا "المعني" ليس هو ما أعنيه وأقصده حين أستخدم مفهوم "الضمير".

وعلي الرغم مما يكتنف لفظ "الضمير" فإني أميل إلي استخدامه بدلا من التربية الخلقية.

للعديد من الاعتبارات لعل أهمها علي الإطلاق هو أن: أبسط الحقائق تشير إلي أن لكل منا القدرة علي أن يصدر حكماً علي ما يقوم به من أفعال، بل أكثر من ذلك فإن لكل منا القدرة علي أن يشارك في الحكم علي ما يراه مؤثراً في مشاعرنا وعواطفنا في عبارة واحدة، إنها القدرة علي الحكم التي يمارسها كل منا حتي علي أفعاله هو، إنه "حكم انعكاسي reflexive judgment"حيث يكون المرء منا هو

"الحكم" و"موضوع الحكم" في ذات الوقت. علاوة علي ذلك، فإن من طبيعة ذلك "الحكم" أنه عادة ما يكون مصحوباً ببعض المشاعر أو العواطف التي تشبه المشاعر الخلقية إن لم تكن هي ذاتها تماماً. فالمرء منا قد يشعر بالذنب أو بالخجل حين يؤدي عملاً علي نحو غير مرض، أو حين يفشل في إنجاز مهامه ما. أليست هذه هي نفس المشاعر التي تنتاب المرء حين يري نفسه في موقف أخفق فيه أخلاقياً هذه القدرة– لدي كل منا– لأن يكون حكماً، كل علي أفعاله، هو ما أقصده وأعنيه "بالضمير[7]."

وهكذا فإن اللفظ "ضمير–conscience" من زاوية أتيمولوجية[8] مأخوذ عن اللفظ اليوناني "conscientia" والذي بدوره يمكن أن يحلل إلي "cum alio Scientia" بمعني "معرفة تطبق علي حالة فردية" حيث يأخذ "التطبيق" أشكالاً ثلاثة: حين نعي أننا قد فعلنا شيئاً ما أو أننا لم نفعل شيئاً ما، وحين نحكم بأن شيئاً ما كان يتعين فعله أو لم يكن يتعين فعله، وحين نحكم علي شيء فعلناه أننا قد أحسنا صنعاً أو أننا لم نحسن صنعاً ولعل هذا هو ما جعل" توماس كويناس T. Aquinas" يري أن الضمير ببساطة– "يعني "تعقيب العقل علي ما يصدر عنا من أفعال[9]"، وأن هذه القدرة علي" التعقيب" لا تقف عند حدود المسائل الأخلاقية وإنما تتعداها لتشمل كل ما يصدر عن المرء من أفعال ونشاطات في حياته اليومية المعتادة.

وإذا كان الضمير –كما أسلفنا– يتحدث إلينا، فإنه يتحدث بأصوات متعددة ومتباينة فتارة لا يتحدث إلينا عما هو صواب أو خطأ، ولا عما هو عدل أو ظلم، وإنما يتحدث إلينا عما هو عاقل أو رزين، وعما هو أحمق، وعما هو متقن وحاذق وتارة أخري يتحدث الضمير بصوت الحذر والتدبر والحصافة، وأحياناً يتحدث إلينا عن "الواجب" حتي لو كان مخالفاً لما نميل إليه ونقنع به، وأحياناً ينشدنا الضمير أن نسمو علي المبدأ وأن نقوم بأعمال لا يفرضها علينا واجب أو التزام. فضلا عن ذلك، فإن هذه "الأصوات" متشابكة متداخلة، حيث لا يوجد ثمة صوت يأتي أولاً وآخر يأتي في نهاية المطاف، كما أنها لا تصدر بطريقة منظمة أو متعاقبة، فضلا عن أن انبعاثها ونموها لا يأخذ شكلاً متتالياً في مراحل وأطوار محددة يقيناً هنالك" نشأة –" هذا أمر طبيعي ومنطقي–، ويقيناً هنالك "نمو" لهذه الأصوات، ولكن قد يحدث أن توجد كل الأصوات معاً من البداية علي أن التأكيد علي نمو هذه الأصوات لا يعني –وينبغي أن لا يعني– أنه لكيما ينشأ صوت جديد، فإنه يتعين أن يفني أو ينطفئ صوت آخر ليحل الصوت الجديد بديلا عنه[10].

إن هذه الرؤية عن نشأة ونمو أصوات "الضمير"، سوف تتبدي للبعض –ولهم العذر– وكأنها رفض لنظرية" مراحل النمو الخلقي – "ذائعة الشهرة والقبول والانتشار للمنظر والفيلسوف الأشهر "كولبرج[11] L.Kohlberg "، الأمر الذي يتطلب وقفة "فلسفية "حتي يستقيم التفكير في هذه المسألة، مؤكداً علي ثلاثة أمور يتعين أن تكون مائلة ومستقرة في خلدنا عند النظر في هذه المسألة:

1. لقد اهتم "كولبرج" أساساً وفي المقام الأول بالنمو المعرفي للأحكام الخلقية يقيناً، فإن الأحكام الخلقية تمثل مكوناً واحداً من جملة المكونات التي يجب أن تتضمنها أية فلسفة للتربية الخلقية .أما فيما يتعلق بحجم ومكانة ذلك المكون فتلك مسألة ستظل مفتوحة للتنظير والتحليل .
2. إن مدخل "كولبرج" يرتكز –في الأساس– علي أفكار "إبستمولوجية وراثية"، وينطلق من مقولات مختارة منتقاة من النظرية الخلقية الحديثة تلك المقولات التي يمكن وصفها "بالكانتية المحدثة - Ne Kantion" أو ما يطلق عليه أحياناً "مدخل الأسباب الصائبة [12] right–reasons "وبالطبع فإن أية فلسفة أخلاقية لا تتضمن بالضرورة كل العناصر والمكونات التي يجب أن تتضمنها فلسفة للتربية الخلقية.
3. هناك –يقيناً– ثمة أسباب تدعو إلي عدم تبني نظرية "مراحل النمو الخلقي" لعل أبرزها : (إن الاهتمام الأكبر في هذه الرؤية الفلسفية التربوية –ليس موجهاً إلي "الحكم الخلقي–"فهذا بعد محدد ومحدود–، وإنما يتعداه إلي ما هو أبعد وأكبر وأعني به الضمير وتشكيل الضمير،) ب(كما أني لا أريد أن أتقيد "بموقف" أو "رؤية" واحدة، وإنما أريد أن أتعامل بصورة شاملة مع أدبيات البحث الخلقي،)ج (فضلاً عن ذلك فإني معني – في المقام الأول– بمشكلات الممارسة التربوية) الجوانب العملية (أكثر من الاهتمام بالأفكار النظرية للفلسفة الأخلاقية).

من كل ما تقدم يمكن القول أن إعادة تناول موضوع "الضمير" تتطلب رؤية "فلسفية تربوية" يتحقق فيها ذلك "الانصهار–" حسب تعبير أستاذنا "شفلر Scheffler " بين ما هو فلسفي وما هو تربوي، للخروج من عقال حالة التناقض غير المريح التي يعاني منها البحث في مجال التربية الخلقية.

ولكن، كيف السبيل إلي بلوغ هذه الرؤية الفلسفية التربوية ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب وقفة "منهجية" أمام نمطين من أنماط التفكير (والحديث) في القضايا الخلقية.

يعاني البحث التربوي في مجال الاخلاق حالة من "التشوش"– حسب وصف "فرانكينا – Frankend" تعزي إلي شيوع نوع من الخلط والتداخل وكل خلط يوقع في الخطأ كما يؤكد المناطقة –

بين شكلين من أشكال التفكير في القضايا الأخلاقية هما: التفسير أو التنظير الخلقيmoralization ، وفلسفة الأخلاقmoral philosophy، الأمر الذي يستوجب وقفة تحليلية للتوضيح المنطقي.[13]

يشير مفهوم التنظير الخلقي إلي تقديم أحكام تتعلق بمبادئ وقيم وسلوكيات محددة ينظر إليها باعتبارها أخلاقية moral أو لاأخلاقية immoral وعليه، فإن التنظير الخلقي يمثل شكلاً بارزاً من أشكال نقد المجتمع والحياة الاجتماعية، ومن ثم فإنه يستخدم كآلية لتفعيل وتحتيم

التغير في المجتمع من زاوية أخلاقية وهكذا يصبح للتنظير الخلقي هدف تقويمي وآخر تربوي من خلال ما يتناوله ويهتم به من قضايا ومسائل مثل تأكل القيم الخلقية بين الشباب) حين تصبح القيم التي يعتبرها الكبار قيماً أخلاقية، محل شك وريبة وتساؤل من قبل الشباب، بل وقد تصبح قيماً منبوذة من وجهة نظرهم، (وغلبة وهيمنة اللاقيمية علي الثقافة المعاصرة) عدم اتساق الثقافة المعاصرة مع القيم والمثل التقليدية (والتبدل القيمي الذين يصيب المجتمع) ذلك الذي يظهر في أعقاب الهزات أو الزلازل السياسية والاجتماعية التي يتعرض لها المجتمع ...(إلي آخر تلك القضايا المجتمعية وبالرجوع إلي أهداف هذا التنظير– التقويمية والتربوية فإنه غالباً ما يغلب علي لغة الخطاب السمة العاطفية والانفعالية.

وهكذا فإننا حين نصف مجتمعاتنا بأنها تعاني "وعكة – malaise" حسب وصف "بيترز" – Peters، أو أننا نعيش عالماً "تتجاذبه الرياح والتيارات – "كما قال "فنجستون" – Livingston، أو أننا نعيش زماناً بليداً عقيماً – كما أكدت "بنت الشاطئ .... –" إلي آخر تلك الأوصاف، فإن ذلك يعد تشخيصاً ذا قيمة إذا دفعنا إلي إعادة النظر وإعادة تقييم لحياتنا وما يصدر عنا من أفعال وسلوكيات فضلا عن القيم الأساسية التي توجه حياتنا.

أما الشكل الثاني من أشكال التفكير في القضايا الأخلاقية فهو فلسفة الأخلاق التي تعني بدراسة طبيعة المفاهيم والمشكلات والقضايا الأخلاقية وتتضمن فلسفة الأخلاق اتجاهين فلسفيين أساسيين هما المدخل التحليلي analytic والمدخل التركيبي synthetic. في المدخل الأول) يهتم بنشاط التفلسف أكثر من اهتمامه بنتاج التفكير الفلسفي[14] (والذي يمكن تسميته بمدخل التفلسف الأخلاقي moral philosophizing، حيث ينصب الاهتمام علي النشاطات التالية :

1. تحليل المفاهيم المستخدمة في عالم الأخلاق وفي المناقشات والتحليلات الأخلاقية مثل :الحق، والخير، والخطأ، والصواب، والقيم، والضمير...إلي آخر تلك العائلة من المفاهيم الأخلاقية والتي يأتي في مقدمتها مفهوم "الأخلاق" ذاته.

2. تحليل للمشكلات الجوهرية في عالم الأخلاق مثل: دور العقل في الأخلاق، والعادة في مقابل الانبعاث الذاتي الشخصيautonomy ، وطبيعة التبرير في الأحكام الخلقية، ومعايير النجاح في التربية الخلقية.
3. رسم صورة – بناءً علي ما تقدم –لطبيعة عالم الأخلاق: ما يميز هذا "العالم" عن عوالم الدين والسياسة والجمال .. إلي أخره.

أما في المدخل التركيبي فإن الاهتمام ينصب علي البحث عن حلول "منظمة Systematic" للمشكلات والقضايا الأخلاقية التي يعاني منها الواقع المعيش وعليه فالفيلسوف التركيبي يهتم بتبيان ما هو قائم What is وما ينبغي أن يكون what should be في حياتنا الأخلاقية وهكذا يتشابه المدخل التركيبي مع التنظير الخلقي في أن لكليهما وظيفة معيارية، إلا أن ثمة فروق واضحة بينهما يمكن تحديدها حصراً فيما يلي :

1. المدخل التركيبي يمتد بجذوره إلي التحليل العقلي المتعمق أكثر منه إلي نقد السلوكيات والظواهر التي نلاحظها ونرصدها في حياتنا الاجتماعية .
2. المدخل التركيبي ليس موجهاً نحو السلوك أو موجهاً به –كما هو الحال في التنظير الخلقي – ولكنه يهتم بطبيعة الأخلاق وبطبيعة الحياة الصحيحة.
3. التنظير الخلقي له طبيعة "محلية local" حيث يتناول موقفاً أخلاقياً بعينه في مجتمع بعينه، في حين أن المدخل التركيبي يتجاوز الحدود المحلية ومن ثم تصبح له طبيعة تعميمية.

علي أنه ينبغي أن لا يفهم مما تقدم عدم وجود علاقة دينامية بين شكلي التفكير في القضايا الأخلاقية: فيلسوف الأخلاق يؤدي دوراً هاماً للمنظر فيما يقدمه من توضيح منطقي للمفاهيم والمصطلحات والافتراضات الأساسية، والمنظر بدوره يؤدي دوراً هاماً للفيلسوف حين يتيح له الإتصال المباشر بالجانب الواقعي والجانب السلوكي في عالم الأخلاق في عبارة واحدة يمكن القول: إن كليهما يهتم بدراسة عالم الأخلاق، بيد أن لكل منهما منظوره الخاص وأهدافه الخاصة.

مما تقدم يمكن القول بأن المدخل التحليلي يصبح "الأساس المنهجي والفلسفي" الذي يتحتم أن تقوم عليه هذه الرؤية بما تتطلبه من تحليل لمفهوم الضمير، وفهم لطبيعته، والتعرف علي طبيعة ومحددات الأصوات المتعددة والمتباينة التي يحدثنا بها، إذا كان لنا –في نهاية المطاف – أن نتحدث إليه بلغته، وأعني بذلك: تشكيل لضمير. نقطة البداية–إذن– هي تحليل مفهوم الضمير لفهم طبيعته.

إن تحليل المفهوم –من زاوية تحليلية – ليس معناه دراسة ظاهرة أو فحصها، وإنما هو بالأحرى دراسة "استخدام" المفهوم يتحدد معني اللفظ بناءً علي الكيفية أو الطريقة التي يستخدم بها، ويتحدد وفقاً للسياق الذي يرد فيه. فكلما تعددت استخدامات اللفظ وتنوعت السياقات التي يرد فيها، يكتسب اللفظ معاني كثيرة. وعليه فإننا حين تعني بدراسة "معني" لفظ ما (كالضمير مثلاً (فإننا نعني بدراسة "استخدامه" علي أن هذا لا يعني أن "المعني" هو "الاستخدام"، وإنما يشير ذلك إلي أن معني اللفظ يستخرج من خلال فحص ودراسة "استخدامه" في اللغة، فالمماثلة بين "المعني" و"اللفظ" – "كما أكد" فتجنستين – أشبه ما تكون كالخلط بين المسمى والاسم الدال عليه. فالمعني لا يتحدد –إذن –بطرح السؤال :ماذا نعني بكذا؟ ثم نحصل علي "تعريف definition" ، وإنما "يكتشف" المعني حين نقوم "بفحص" اللغة لنري كيف استخدم اللفظ.

تحليل المفهوم –إذن– يعني دراسة "استخدامه" لنتعرف علي المبدأ (أو المبادي) التي تحكم استخدامه إن غاية تحليل المفهوم هو أن "نري من خلال" الألفاظ to see through كما ذهب "فتجنستين"، هو أن نمضي خلف كل أوجه الشبه والاختلاف الممكنة والمحتملة، هو أن ندرس وأن نفحص علاقة الألفاظ بألفاظ أخري وكذا استخداماتها في أنواع وأشكال مختلفة من العبارات[15].

وبناء علي ذلك، فإنه حينما نشرع في تحليل مفهوم "الضمير" بطرح السؤال الأساسي: ماذا نعني بالضمير؟ فإننا – إذن– نبحث عن المعني (المعاني) السياقي contextual meaning المرتبط "بالسياق" اللغوي الذي يرد فيه اللفظ، وأيضاً بالكيفية التي "يستخدم" بها. وفي عبارة أخري، فإن علينا أن نستحضر مواقف حقيقية، وعلينا كذلك أن "نتخيل" و"نخترع" مواقف يستخدم فيها لفظ "الضمير"، الأمر الذي يتطلب تحديداً وحصراً للكيفية التي يستخدم بها اللفظ والسياقات التي يرد فيها وهو ما يعرف منهجياً " بالطريقة السياقية contextual method" التي تركز علي: الفحص الدقيق للفظ كما هو مستخدم في سياق بعينه، والأغراض التي يخدمها استخدام اللفظ في ذلك السياق، والمعايير التي يتحدد بها أستخدم اللفظ.

إن الإخفاق في فهم طبيعة اللغة و"كيف تعمل" من شأنه أن يؤدي إلي الإخفاق في تحقيق رؤية واضحة للأفكار والمفاهيم التي نتعامل معها، الأمر الذي ينجم عنه في المحصلة النهائية الوقوع في الإبهام ambiguity والغموض[16]vagueness فيما نستخدمه من مفاهيم وألفاظ في كتاباتنا التربوية، ولعل

هذا هو فحوي ما سبقت الإشارة إليه من أن أدبيات البحث في التربية الخلقية تعاني نقصاً وجدباً في الجوانب المفاهيمية، الأمر الذي قد أضر وأضل الممارسة التربوية.

والآن، دعنا نشرع في الاقتراب من عالم "الضمير" نتلمس معالمه، ونستمع إلي "أصواته" كما تظهر وتتجلي في مواقف حقيقية من حياتنا الأخلاقية، علنا نتمكن في النهاية من فهم طبيعة اللغة التي يتحدث بها ومن ثم نتحدث إليه(من خلال التربية) باللغة التي يعرفها ويعترف بها.

علي أن ثمة "تحوطا" يتعين التأكيد عليه – من باب سد الذرائع– قبيل عرض هذه الرؤية الفلسفية التربوية :إن الفكرة غير تقليدية وغير متواترة، الأمر الذي من شأنه إثارة عديد من التساؤلات التي قد تصل إلي حد الاختلاف معها ومعارضتها، وهذا أمر محمود قليله وكثيره من زاوية فلسفية. وعليه، فإن ما أخشاه هو أن يتخذ البعض موقفاً معارضاً "مسبقاً" قبل أن تكتمل عناصر التحليل ومن ثم فإن قصاري ما أطمح فيه هو كما أني لا أطلب من أي أحد أن يتفق معي سلفاً فيما أعرضه من رؤية قد تبدو "مثيرة"، فإني –وبالمنطق نفسه– أنشدك أن تعطي الأفكار قدراً من الوقت لتناولها بعقل مفتوح لا تشله أحكام مسبقة أو مواقف مطلقة.

1. الضمير يتحدث بصوت الإتقان، والمهارة

لعل من المألوف والشائع –في حياتنا اليومية –أننا نتحدث عن ونؤكد علي وجود ثمة "شيء نطلق عليه" "الضمير المهني" أو "ضمير المهنة"، ذلك الذي نتعرف عليه ونشير إليه حين يتبني أي ممارس (مهني) معايير المهنة التي ينتمي إليها لتصبح معاييراً خاصة به وهكذا نجد أنفسنا في العديد من المواقف الحياتية نصدر حكماً علي أداء فرد ما فنقول: كم كان أداؤه جيداً، أو لقد كان أداؤه سيئاً، أو لقد كان أداؤه مقبولا.....إلي غير ذلك من الألفاظ التي تصف الأداء. وعليه يمكن القول أنه سواء كان الإنسان "معلماً" أو "موسيقياً" أو "جراحاً" أو حتي "ميكانيكياً"، فإن هنالك معايير لممارسة أي من هذه المهن. ومن ثم فإنه كيما يعد فرد ما "موسيقياً –" علي سبيل التوضيح – فإن هذا ببساطة لا يعني أنه قادر علي العزف علي ألة موسيقية فحسب، وإنما يتعين عليه – فضلا عن ذلك– أن يكون قادراً علي أن يحكم علي أدائه الموسيقي – وكذا علي أداء أي عازف آخر – بالرجوع إلي معايير التذوق الموسيقي. وفي عبارة أدق أن يكون قادراً علي أن يشير إلي مواطن الجمال والبراعة فيما عزف، وإلي مواطن أخري كان يمكن أن تعزف بأفضل مما عزفت به، وإلي تلك الأجزاء – إن وجدت – غير المقبولة علي الإطلاق.

وهكذا فإن امتلاك المرء "لضمير المهنة" يعني أنه قابل لأن تتملكه مشاعر الرضا والغبطة حين يؤدي عملا جيداً، وقابل كذلك لأن تتملكه مشاعر الخجل والأسي حين يهمل أو يتخاذل في أداء عمل ما وبالطبع فإن هذه المشاعر تلعب دوراً في تحديد وتشكيل تصوراتنا المتعلقة بالامتياز والتميز في العمل، حيث تدفعنا إلي أن ننأي بأنفسنا عن أي سلوك "رخيص" لأنه ببساطة "رخيص".

وقد يذهب البعض –ولهم في ذلك منطق ورؤية –إلي القول بوجود ثمة اختلاف بين "صوت" الضمير علي النحو الذي أسلفنا، و"صوت" الضمير حين يتعلق الأمر بمسائل وأمور خلقية، حيث أن الحكم علي الأداء بأنه "جيد" أو "مقبول " لا يعني أنه "جيد خلقياً" أو "مقبول خلقياً".[17] وإذا كان البحث عن أوجه الاختلاف بين "الصوتين" مغرياً ويسيراً، فإن الأهم والأولي –من زاوية فلسفية تربوية –هو البحث عن أوجه الشبه والالتقاء بينهما، وذلك هو الأمر الشاق دعنا سوياً كنوع من الرياضة الذهنية – نعيش الموقف التالي، هب أن أحداً وجه إليك السؤال الاتي: بأي من الصفتين تحب وتفضل أن تعَرف بين الناس، بأنك رجل "أمين" أم بأنك رجل "مخلص"؟ أحسب أنك لن تجيب علي الفور وإنما ستأخذ وقتاً للتدبر وشيئاً من الحذر قبل أن تعطي الإجابة، وأحسب –كذلك– أن إجابتك ستكون في نهاية المطاف: أحب وأفضل أن أعرف بأني "رجل أمين". وهنا يصبح السؤال: لماذا كان تفضيل "الأمانة" علي "الإخلاص"؟ السبب ببساطة هو أننا في حياتنا اليومية كثيرا ما نصف بعض الناس بقولنا "فلان مخلص، ولكن قدراته ومهاراته محدودة"، أو "فلان مخلص، ولكن لا ترهقه من أمره عسراً فلن يقدر علي هذه المهام"، أو "فلان مخلص، ولكنه لا يقدر عاقبة أفعاله ووقع خطاه." ألا تري أنك – أنت وأنا– تطرب حين يقال عنك أنك "معلم بارع ومبهر"، ولا تطرب حين يقال عنك أنك "معلم مخلص" لقد أصبح مفهوماً الآن لماذا تفضل صفة "الأمانة" علي "الاخلاص".

ولكن، تري ماذا ستكون إجابتك لو أن أحداً وجه إليك السؤال الآتي :أيهما تخاف وتخشي أن تعرف به بين الناس، أنك رجل "غير أمين" أم أنك رجل "غير كفء"؟ أحسب أنك وعلي النقيض من الموقف السابق ستعطي إجابة سريعة وحاسمة أن أوصف بأني "غير كفء" لأسوأ بكثير من أن أوصف بأني "غير أمين" ما أريد الوصول إليه من هذين الموقفين هو أن نري بوضوح – "بلغة فتجنستين" – بنية الضمير وكيفية عمله بحيث أنه يعلي مفاهيم الكفاءة والمهارة علي معايير الأمانة، في الوقت الذي يعطي الأمانة وزناً أكبر من الإخلاص.

علاوة علي ذلك، ألا تلاحظ أننا –وعلي اختلاف مشاربنا– نتفق علي أن "عدم الكفاءة" ليس عيباً ونقيصة فحسب، بل هو خطر يتهدد الآخرين، فالمعلم "غير الكفء" يشكل خطراً علي حياة الأطفال ومستقبلهم شأنه في ذلك شأن الجراح "غير الكفء" وما يمثله من خطر علي حياتنا. كذلك يمكن القول إن قدرة الإنسان علي أن يقيم حياة طيبة راضية مرضية يعتمد في المقام الأول علي ما يتمتع به من مهارة، أو قل منظومة معقدة من المهارات إن تنمية هذا "الحس المهني "(المهارة والإتقان والبراعة) وإن كان لا يمثل "كل" المكونات والعناصر التي تدخل في تشكيل الضمير، إلا أنه يمثل مكوناً هاماً وأساسياً ألا تتملكنا –أنت وأنا– بمشاعر الثقة والاطمئنان حين نجد عاملاً ميكانيكي (يقوم بإصلاح الة ما) السيارة (بطريقة تبعث علي الرضا والارتياح ومع ذلك فإنه يبدي عدم رضاه هو عما يقوم به وفق معاييره هو. إن "صوت" ضمير هذا العامل من شأنه أن يزيد من مشاعر الثقة والاطمئنان لديك.

وعليه، فإننا نقترف خطأً بالغاً حين نخفق في إدراك هذا "النوع" من الضمير والتعرف عليه، ومن ثم يتعين علينا – منطقياً – أن نعترف بأن اكتساب هذا الحس) حس المهارة والإتقان والبراعة (..من شأنه أن يجعل عملية تشكيل الضمير تتم بشكل يسير. فنحن حين لا نعلم الطفل منذ الصغر –أو حين نفشل في أن نعلمه –!! أن إجادة الكتابة لا تعني أن ما يكتبه من عبارات وجمل يتعين أن يكون "صحيحا" فحسب وإنما يتعين أن يكون بلغة "واضحة بليغة" أيضاً(الحس اللغوي)، فإننا لا ينبغي أن نعجب ونندهش حين يخفق هذا الطفل –حتي في الكبر في الحكم علي عمل يؤدي بمهارة وبراعة، أو حين يخفق في إدراكه وتقديره، أو حين لا يحسن هو صنعاً فيما يوكل إليه من أعمال. ألا تري أننا نعطي اهتماما كبيراً خلال عملية التنشئة الاجتماعية لتدريب الصغار علي "العمليات الأساسية" الضرورية لممارسة الحياة واللازمة لإقامة وجود إنساني أصيل) الكلام، المشي، الحركة، الأكل، القراءة، الكتابة....إلي آخر هذه المنظومة (وفي غمار هذا الاهتمام أغفلنا عمليات أساسية أخري لا تقل أهمية وقيمة عن سابقتها) الاستماع، الإنصات، الصمت[18] (....،في الوقت الذي جاء اهتمامنا بجانب " المهارات الأساسية – "التي لا تستقيم الحياة بدونها – غائباً أو ضعيفاً علي أفضل تقدير مهارة الكلام، مهارة الإيصال، مهارة التحاور، مهارة التحليل، مهارة الاستنتاج، مهارة الكتابة ...إلي آخر ذلك العقد الفريد (هذه مسألة خطيرة!!!)

إن تشكيل وتنميه هذا الحس(المهارة والبراعة والإتقان).. يتعين –إذن– أن يصبح جزءاً هاماً ورئيساً في أي مسعي يستهدف التنشئة الخلقية للصغار، ومع ذلك فاللافت للنظر –كما أشار "تريلنج–

Trilling" أن هذا البعد "مهمل كلياً في الأدبيات المعاصرة للتربية الخلقية ولأسباب غير واضحة، الأمر الذي يعد شيئاً خطيراً .[19]"

ولعل من المفيد –في هذا السياق – أن نعود إلي بدايات الفكر الفلسفي لنقف علي "جذور فكرة" متأصلة ومتواصلة في التراث الخلقي: لقد كان شائعاً لدي الأغارقة أن "الخطيئة" الكبرى التي قد ينزلق إليها المرء هي الكبرياء أو التيه والغرور "hubris " الذي هو بداية السقوط إلي الهاوية. كما كان شائعاً لديهم أيضاً أن الفشل والإخفاق الحقيقي للإنسان هو أن "يضل الطريق hamartia" جسد الأغارقة هذه الفكرة في صورة كل من الفنان ورامي السهام .(في حين أن لفظ – arete الذي ترجم إلي الإنجليزية بمعني الفضيلة– Virtue كان هو المفهوم المحوري و المركزي في الاخلاق عند الاغارقة حيث استخدم ليشير إلي وجود ثمة "تميز ومزية"، فلكل شيء مزية arete ، فالإنسان والحصان وحتي الصخرة.. لكل "مزيته" التي يتحقق بها "تميزه"، ومن ثم يصبح غيابها نقيصة وعيباً.

وعليه، فحين نقول –والقول حق– أن للإنسان مزية يتميز بها عما سواه باعتباره الكائن الذي ينشد الكمال والإتقان والإبداع والتمكن فضلا عما يتمتع ويتفرد به من "مشاعر التقدير والإعجاب –" حسب وصف "برونووسكي– Bronowski" حيال كل ما هو متقن ومتميز وبديع، فإن "غياب" هذه المزية – أو مجرد ضعفها– يعد خللاً ومن ثم انتقاصا في إنسانيته . السنا –أنت وأنا– ننظر إلي من لا يتمتع بمهارة في أداء عمله، أو من لا يحسن إتقان ما يقوم به باعتبار ذلك عيباً ونقيصة فيه.

إننا حين نسلك في حياتنا علي هذا النحو، تكون استجابة الضمير سريعة وحاسمة: هذا هو الفشل والإخفاق. من هذه الزاوية –ودون أن نخدع أنفسنا – لا يتعين أن نتعامل مع الاخفاق باعتباره أمراً "غير لائق" وإنما باعتباره "خطا وخللا "يسئ إلينا وينتقص من إنسانيتا، ومن ثم يتطلب علاجاً والعلاج –من زاوية تربوية– يكمن ببساطة في "التدريب" وفي "المزيد" من التدريب والممارسة، وهنا تكمن خطورة التنشئة الاجتماعية للصغار.

خلاصة القضية توجز في عبارة إتقان العمل فضيلة، قد تعلو –في بعض الأحيان– فضيلة الأمانة.

2. الضمير يتحدث بصوت الجماعة

ليس من المبالغة القول إننا نتفق علي أن الضمير مسألة داخلية وخاصة وفردية (شأنه في ذلك شأن الألم)، وعليه فإنه كما يستحيل علي أن "أحوز" ضميرك، يستحيل عليك بالمثل أن "تحوز" الصداع الذي أعاني منه[20]. كل منا يملك القدرة علي أن يتعامل مباشرة مع ضميره هو، وأن يحتكم مباشرة إلي ضميره

هو. ومع ذلك فإنه بإمكاني أن أستشير ضميرك، وذلك في حالة واحدة حين أطلب منك أن تعرض مسألة ما علي ضميرك لتحكمه فيها ثم تخبرني بالنتيجة أو الحكم كل منا –إذن– يتشاور"مباشرة" مع ضميره هو، الأمر الذي يضفي علي الضمير صفات "الجوانية" و"الخصوصية" ومن ثم "الفردية". ولعل هذا هو الذي يجعل البعض منا يشكو متذمراً أن "الناس من حوله" أو "الظروف" أو "طبيعة الحياة" تدفعه أو تجبره أحياناً إلي أن يقدم علي أشياء لا "يرتاح –"وهذا أضعف الأوصاف –إليها ضميره. وفي عبارة أخري كأنهم يقولون أن "الحياة العامة" تفسد الضمير حين تحول بينه وبين أن يعبر عن طبيعته الخاصة والمتفردة .

إن هذا التصور من شأنه –كما هو حادث بالفعل – أن يضع "خصوصية الضمير" علي طرف مناقض ومضاد مع "الحياة العامة" وكأنه لا يوجد ثمة ارتباط بينهما. علاوة علي ذلك، فإن من شأن هذا التصور أن يرسخ ويكرس فكرة –يرفعها البعض– مؤداها: إن سلامة وصحة حياتنا الخاصة أمر لا يرتبط– بشكل أو بآخر بصحة وسلامة حياتنا العامة[21]. هذا تصور "مغلوط" ينطوي علي سوء فهم، ومن ثم يتطلب علاجاً عاجلاً إذا كان لنا أن ننشد حياة طيبة وأن نحقق التربية الخلقية المنشودة .. من هنا يبدأ التحليل.

يشير استقراء أدبيات التربية الخلقية إلي أن الاهتمام الأكبر ينصب علي تنمية الحكم الخلقي وعلي اكتساب الفضيلة باعتبارهما أساساً لتشكيل الضمير، ثم يلي ذلك في مرحلة متأخرة وبشكل غير أساسي – محاولة النظر فيما إذا كان تحقيق هذين الأمرين مرتبط أم لا بما يصدر عنا من سلوك وأفعال في حياتنا العامة فضلا عن واجبات وأدوار كل منا "كمواطن". أي أن الحياة وما نمارسه فيها كمواطنين شيء لا يلتفت إليه إلا بعد الانتهاء من المهامة الرئيسة وهي التربية الخلقية في عبارة واحدة –إذن– يمكن القول: إن مثل هذا التصور جعل الحياة مجرد إضافة أو مجرد "حاشية" للتربية الخلقية.

في مقابل ذلك توجد ثمة رؤية أخري مناقضة تماماً لذلك التصور وأعني به ضرورة اعتبار التربية من أجل الحياة هي المشكلة الرئيسة والمحورية التي يتعين علينا الاهتمام بها وفهمها، وذلك لأننا حين نفهمها نصبح قادرين علي فهم تشكيل وعمل الضمير لدي كل منا في بعده الخاص والفردي. وترتكز هذه الرؤية علي مقولة يمكن تحديدها علي النحو التالي: إن الضمير الذي يتم تشكيله وفق معايير ومهارات الحياة العامة يكون –في الأعم والأغلب– ضميراً مناسباً وملائماً لحياة الإنسان الخاصة، في حين أن الضمير الذي يتم تشكيله وفق معايير الحياة الخاصة لا يكون مناسباً وملائماً –بنفس الدرجة– الحياة الإنسان العامة[22]

.هذه الرؤية أشبه ما تكون "بالتوزيع الجديد–" بلغة الموسيقا – لقطعة موسيقية كلاسيكية، وأعني بذلك: أنها صياغة عصرية لتلك الفكرة القديمة التي تعلي من شأن المجتمع وتجعله سابقاً علي الفرد[23] لقد حرص أصحاب هذه الصياغة "العصرية" علي أن ينأوا بأنفسهم – قدر المستطاع – عن وجهة نظر "دوركايم Durkheim" القائلة بأن المجتمع هو "القوة" أو "الذات العليا" التي لا يفوقها أو يعلو عليها شيء آخر، وكذا عن وجهة النظر التي تنكر قيمة أية جماعة فرعية سواء أكانت عرقية أو حزبية.

وعليه، فإن القول بأن المجتمع سابق علي الفرد يعني – ببساطة– أنه وعلي الرغم مما يتمتع به الضمير من"جوانية" و"خصوصية" و "فردية"، إلا أنه –أي الضمير– لا يتشكل ولا يمكن أن يتشكل إلا في "سياق" الحياة ومن "أجل" الحياة في المجتمع في عبارة أخري فإن "جوهر" الاهتمام في التربية الخلقية المنشودة ليس هو الفرد ولا الضمير الفردي – وينبغي أن لا يكون كذلك –، وإنما يكون "الفرد كعضو في المجتمع" هو الأساس والمنطلق. إن تحقيق هذه "العضوية membership" يتعين أن يكون هو غاية التربية الخلقية ومقصدها.

والحق أن هذا التصور لا يمثل شيئاً جديداً أو حديثاً في الفكر الإنساني، ولكنه يمتد بجذوره إلي بدايات الفكر الإنساني ففي التراث اليوناني نجد اللفظ (idiotes) بمعني الفرد(individual) كان يستخدم للتعبير عن نوع من التقييم: بماذا يعني أن تكون فرداً ؟ ومن ثم فلا عجب أن تصبح هذه الفكرة المحورية في كتاب "السياسة" لأرسطو، حين أكد علي أن الذي يعيش خارج المجتمع. – مجتمع الدولة – Polisإما أن يكون وحشاً أو إلهاً: يكون "وحشاً" لأنه لا يقع تحت طائلة القوانين nomoi، أو يكون "إلهاً" لأنه قادر ومكتف بذاته، علي أنه في كلتا الحالتين ليس انسانا[24].

علي أن الشيء اللافت للنظر هو غياب – وربما تغييب ذلك البعد (رغم جذوره التاريخية) من الجدل الدائر حالياً في مجال التربية الخلقية: هناك فريق "–كولبرج" وأتباعه – يري أن المشكلة المحورية في التربية الخلقية هي تحديد "المراحل" التي تتشكل من خلالها وتنمو قدرتنا علي كل من الحكم الخلقي والتبرير الخلقي، وعليه فإن الضمير المعبر عن عضويتنا في الجماعة – المجتمع – التي ننتمي إليها لا يدخل ضمن "المقدمات" وإن كانت الإشارة إليه ومن ثم الاهتمام به يأتي في نهاية التحليل ضمن "النتائج". وهناك رؤية أخري "جيليجان Carol-Gilligon[25] تري أن النمو الخلقي للإنسان لا يظهر ولا يتجلى في المواقف التي يحرص فيها المرء علي العدالة والانصاف، بقدر ما يظهر في تلك المواقف التي يبدي فيها مشاعر المبالاة والاهتمام والمسئولية وعليه، يمكن القول أن هذه الرؤية لا تغفل تماماً "عضوية" الفرد في

المجتمع وما تنطوي عليه من مشاعر، وإن كانت الإشارة إلي ذلك البعد تعد "همساً". وعليه يصبح السؤال: كيف السبيل إلي أن نحول ذلك "الهمس" إلي صوت مسموع وواضح؟ وعلي أي صورة أو شكل سيكون هذا الصوت؟

لقد قدم "دوركايم" نظرية في التربية الخلقية تعتمد في جوهرها علي النظام discipline كخطوة أولي: أن نضع الحدود، وأن تدخل النظام والانضباط في سلوك الطفل. يعقب ذلك الخطوة الثانية: توثيق الارتباط بالجماعة الإنسانية أو المجتمع الذي يعيش فيه حيث توجد المعايير الاجتماعية التي تضبط وتنظم العلاقات بين الأفراد إن أهم ما يميز المجتمع –كجماعة إنسانية – عن مجرد "تجمع aggregation" مجموعة من الأفراد هو أن سلوك الأفراد – كأعضاء في مجتمع– محكوم وملتزم بمعايير المجتمع ومثله العليا. علي أنه ينبغي أن لا يفهم من هذا –كما قد فعل البعض– أن المعايير الاجتماعية تصور أو تصف وتحدد الطريقة التي يسلك بها "فعلا" أبناء المجتمع. إن "دوركايم" لم يقل بهذا، ولا يجب أن يفهم ما قاله علي هذا النحو، فالمعايير الاجتماعية لا تحدد الكيفية التي يسلك بها أفراد المجتمع ولكنها توجه وترشد أفراد المجتمع إلي ما يجب وما ينبغي أن يكون عليه السلوك(26).

وعلي ذلك تكون المعايير الاجتماعية معايير أخلاقية، بمعني أنها تمثل قواعداً لما "ينبغي" ولما "يجب"، فضلاً عن كونها معايير "موقفيه situational" فالمعيار الذي يؤكد علي قيمة ما قد يختلف في مضمونه من سياق اجتماعي إلي سياق آخر أو من مؤسسة اجتماعية لأخري. فالمعايير التي تؤكد علي قيمة "التعاون" ستكون أكثر تقييداً وتحديداً في المدرسة عنها في محيط الأسرة: ففي نطاق الأسرة ينظر إلي التعاون والتآزر باعتباره سلوكاً يحظى بالتأييد والدعم، في الوقت الذي نعد التعاون "غشاً" أو "تواطؤا" حين يحدث في نطاق الامتحانات المدرسية، فالسلوك الواحد يحظى بالموافقة والمناصرة في سياق، ويحرم في سياق آخر(27).

ولعل ما قدمه "شفلر–" اتساقا مع الفكرة الفلسفية التي أرساها "رايل –Ryle" من تمييز محكم ودقيق بين "تعلم طاعة القاعد Learning to obey d rule"، و"تعلم كيف تطيع القاعدة" learning how to obey o rule أياً كانت القاعدة(28)، ما يمكن أن تفيد منه لنميز بين "الإذعان conformity" للمعايير الاجتماعية، و"طاعة" المعايير الاجتماعية، ومن ثم يصبح التمييز بين "قوة" و"ضعف" المعايير الاجتماعية أساساً ومنطلقاً للفهم والتقدير. وعليه يمكن القول: إن الكشف عما إذا كانت المعايير الاجتماعية "سائدة ومهيمنة" في سياق اجتماعي ما لا يكون من خلال "إذعان"

أفراد المجتمع لما يتطلبه ويفرضه المعيار بقدر ما يكون حين يأتي سلوك الأفراد غير مطابق لما يتطلبه ويفرضه المعيار.

لتوضيح كل ما تقدم، دعنا "نتصور" الموقف التالي: هب أن زميلين في الدراسة وصديقين لكل منهما طبيعته التي تختلف عن الأخر، أما الأول ولنقل أنه "زيد" (فيتميز بالدقة والحرص الشديدين، في حين أن الثاني) ولنقل أنه "عمرو" ("يتميز بعدم الاكتراث واللامبالاة. وعليه فإن "زيدا" يحرص علي أن يصل إلي مدرسته يومياً في الموعد المحدد، بل إنه يتمادى في الأمر ويغادر المنزل في وقت مبكر للغاية مخافة أن يصل متأخراً، وحين يتحقق له ما يريد يشعر بارتياح وتبدو عليه مشاعر السعادة، وحين يخفق –وذلك أمر نادر الحدوث –ينتابه الإحباط والارتباك فضلا عن تنامي مشاعر القلق من احتمال تكرار ذلك الأمر. علي النقيض من ذلك، فإن "عمروا" يتباطأ في الذهاب إلي المدرسة، ويبدو كأنه لا يعاجل ليصل في الوقت المحدد حيث إن "أي" شيء و "كل" شيء في الطريق إلي المدرسة يستوقفه ويجذبه إليه، ومن ثم يصل دائماً متأخراً، الأمر الذي لا يري فيه شيئاً غير طبيعي علي الإطلاق. ولكونهما صديقين، فإن "زيدا" قد أعرب عن استيائه من تأخر صديقه، فشرع في الحديث معه في الأمر مبيناً له الأضرار التي تقع عليه من جراء ذلك) التوبيخ المستمر – يومياً – من قبل الناظر ومن معلم الفصل فضلا عن سخرية وتعليقات الطلاب (...، إلا أن "عمروا" لا يري في كل ذلك شيئاً ذا بال، خاصة أنه – بحسب منطقه هو– لم يخسر شيئاً. أمام هذا الموقف رد عليه "زيد" بمنطق آخر قائلاً: كونك صديقي، فإنه ليحزنني ويؤلمني أن أري ما تتعرض له يومياً بسبب مجيئك متأخراً، في الوقت الذي أعرف فيه أنه بإمكانك ألا تفعل ذلك أمام هذا "العتاب" أصبح "عمرو" يعمد إلي أن يسرع الخطي، ومن ثم يصل إلي المدرسة في الموعد المحدد، وحين لا يحدث ذلك –فيما ندر فإنه يسارع إلي الاعتذار "لزيد" عن وصوله متأخرا.

لو تأملنا "جيداً" عناصر الموقف السابق، فإن أحداً منا لن يتردد في القول بأن "عمروا" قد تغير سلوكه إرضاءً لصديقه "زيد". وفي عبارة أخري: لقد اكتسب "عمرو" معايير الصداقة، وإن كان اكتسابه لمعايير الدقة والحرص سيظل محل شك وريبة علي الرغم من أنه أصبح – وبانتظام – يصل مدرسته في الموعد المحدد ما أريد الوصول إليه – في يسر – هو أن اكتساب المعيار لا يظهر من مجرد "الإذعان" لنمط بعينه فحسب، وإنما يتجلى وجود "المعيار" أو "الإخفاق" في اكتسابه عند وجود أو غياب "مشاعر" معينة تظهر حين ينحرف السلوك عما يتطلبه المعيار: مشاعر الذنب والخجل والقلق والارتباك، وأحياناً مشاعر

الخوف والأسي والندم، وربما مشاعر الألم. هذه جميعها مشاعر خلقية ،حين تظهر هذه المشاعر وتتجلي، فإنه يمكن وصف اكتساب المعيار بأنه قد تم بصورة قوية، تلك هي "المعيارية القوية".

وعلي ذلك يمكن القول أن "عمروا" قد اكتسب معايير الصداقة بصورة "قوية" حقاً فالصداقة "الحقيقية" لا تبقي ولا تدوم إلا إذا وجدت معايير "قوية" بين الأصدقاء، ولعل هذا هو أحد الأسباب التي تجعل الكثير ينظرون إلي الصداقة بوصفها "النموذج" لكل العلاقات الخلقية. فكيف لأي منا أن يكون "صديقاً" ولا تنتابه مشاعر الخجل والأسي حين يسبب ألماً وضيقاً لمن يصادقه. إن مثل هذا الإنسان لا نستطيع أن نقول عنه إنه "يعرف" ما الذي تعنية الصداقة؟. وما الذي يعنيه أن تكون صديقا؟ ببساطة أشد، إن مثل هذا الإنسان لا يفتقر إلي "المشاعر" الخلقية فحسب، وإنما يفتقر أيضاً إلي "المعرفة" الخلقية ولعل هذا هو الذي جعل البعض يؤكد علي أن المعايير القوية لا يمكن أن تظهر وتتجلي بمعزل عن تربية المشاعر والأحاسيس(26).

وعليه، فإذا كان يروق للكثير التمييز بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في التربية باعتبار أن لكل منهما طبيعته ومحدداته، فإن ذلك – من زاوية التربية الخلقية– يعد فصلا لا مبرر له ولا جدوي منه، فما المشاعر والأحاسيس إلا جزء من المعرفة الخلقية.

وهكذا يمكن القول بأن "عمروا" نتيجة اكتسابه لمعايير الصداقة أصبح سلوكه مسايراً لمعايير المدرسة المتعلقة بالدقة وبالالتزام، ولذلك –كما رأينا– فإنه حين كان يتأخر في الوصول إلي المدرسة –في تلك المرات النادرة– فإنه يعتذر لصديقه، في الوقت الذي لا يبدي اعتذارا للناظر أو للمعلم لقد أصبح التأخر بالنسبة له مسألة خطيرة، لا لأنه يمثل انحرافا عما تتطلبه معايير المدرسة، وإنما لأنه انحراف عن معايير الصداقة .إن هذا التحول في سلوك "عمرو" هو ما تريده المدرسة، بغض النظر عما إذا كانت هذه "اليقظة" تعود إلي علاقته بصديقه أم إلي علاقته بالمدرسة. إلا أن هذه "اليقظة" لا قيمة لها إذا نظرنا إليها من زاوية "السلطة الخلقية" moral authority حيث إن "إذعان" عمرو مرده إلي معايير الصداقة وليس إلي معايير المدرسة، ففي الوقت الذي نجده يقيم وزناً لمعايير الصداقة، فإنه –وعلي أفضل تقدير– يتخذ موقفاً عقلياً أساسه السخرية من مؤسسة المدرسة، بل قد يصل به الأمر إلي حد احتقار وازدراء المدرسة. إن من شأن هذا الموقف العقلي أن يتيح له "الإذعان" إلي معايير المدرسة، وفي ذات الوقت لا يشعر بالتبعية إلي المدرسة، فهو يعرف المعايير ويلتزم بها ولكنه لا يسمح لهذه المعايير أن تمارس عليه أي "سلطة خلقية". هذا النوع من "الإذعان" هو ما يطلق عليه تعبير المعيارية الضعيفة أو النفعية(30).

مما تقدم يتضح أن المعيارية "الضعيفة" أو "النفعية" لا تمثل ارتباطاً بمعايير اجتماعية يمكن أن تمتد لتغطي وتشمل كافة مناحي الحياة علي أن مثل هذا النوع من المعيارية نجده واضحاً – وربما شائعاً – في أماكن العمل الرسمية حيث يعرف الجميع معايير السلوك ويسايرونها دون أن تكون لديهم قناعة وقبولاً بها، ومن ثم فإنها لا تمثل سلطة خلقية عليهم. وعلي ذلك يمكن القول إن التربية الخلقية – من هذه الزاوية – يتعين أن تصبح في الأساس تربية من أجل معيارية قوية، تربية لضمير متعلق ومرتبط بالجماعة التي ننتمي إليها، تربية لضمير "العضوية". وقد يذهب البعض منا إلي القول –وفي القول منطق– بأن المعيارية "الضعيفة" ليست أمراً ممكناً ومألوفاً ومكروراً فحسب، بل إنها تعد ضرورية من أجل البقاء والاستمرار في الحياة بصورتها الراهنة.

إن مثل هذا القول يفسر لنا تلك الفكرة المتنامية في حياتنا المعاصرة والتي تعمد إلي الفصل بين الحياة العامة والحياة الخاصة وما يستتبع ذلك من بزوغ فكرة "خصوصية مبادئ الأخلاقيات – privatization of morality" أو قل إن شئت خصخصة الأخلاقيات بلغة هذا الزمان – ! الأمر الذي ينبئ بعواقب وخيمة في المستقبل[31]. فكلما تعقدت الحياة الاجتماعية انعكس ذلك بالسلب علي المعايير الاجتماعية حيث – من الطبيعي– أن تصبح أقل عدداً وأكثر نفعية، كما تصبح المعيارية "القوية" أمراً قاصراً علي تلك العلاقات التي تتطلب طبيعتها الخاصة ضرورة وجود هذه المعيارية والحفاظ عليها، علي أن مثل هذه العلاقات لا نجد لها وجوداً فيما نطلق عليه الحياة العامة، ومن ثم تنحسر وتنسحب المعيارية "القوية" إلي الحيوات الخاصة كتلك التي نجدها فيما بين الأصدقاء والأقارب والجماعات العرقية والجماعات المذهبية حيث تسيطر الهوية المشتركة والعواطف المتبادلة إن وضعاً كهذا يمثل تهديداً للحياة العامة وإمكانية المحافظة عليها قوية، كما يمثل مشكلة تهدد وتقوض "شرعية" التعليم العام ذاته. وقد يذهب البعض إلي دحض هذه الفكرة بدعوي أن التعليم العام يمثل مساراً يسلكه أفراد المجتمع بما يضمن لهم تحسين فرص الحياة والعمل الخاصة بكل منهم، هذه نظرة "ضيقة" إلي التعليم تحيله إلي مجرد مجموعة من "الأدوات" أو قل "مجرد صنعة!!".

وعلي هذا، يصبح السؤال: هل من سبيل للخروج من عقال هذه الورطة –علي حد تعبير "رايل – Ryle"؟ لعل التنظير الذي قدمه واشتهر به "جرين T. green" فيما يعرف "بمنهج المهارة أو الكفاية الخلقية" يعد الأساس – من زاوية فلسفية تربوية – للتعامل مع هذه الورطة، الأمر الذي يتطلب وقفة تحليلية[32] يتكون ذلك "المنهج" من مكونين رئيسين):أ (تحقيق وبلوغ "الكفاية" عند التعامل مع ثلاثة

أنواع محددة من الأسئلة،) ب (وتنمية بعد "التجذير" rootedness في عملية تشكيل الضمير) سوف يتم تناول هذا الجانب فيما بعد حين نعرض للضمير وهو يتحدث بصوت الذاكرة، وذلك منعاً للتكرار وانسجاما مع السياق المنطقي للتحليل.(هذا ويجدر التأكيد سلفاً أن كلا من هذين المكونين يمثل مشكلة).

وفي عبارة أخري، "إن منهج الكفاية الخلقية" يتعامل مع ما يمكن أن نطلق عليه "المهارات الخلقية"، تلك التي لا تستمد من اعتبار الإنسان كائناً خلقياً، وإنما هي مشكلات تشير بوضوح إلي المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق وبلوغ "الكفاية" في الحياة المدنية. وعليه فإن محتوي "المنهج" يتكون في الأساس من تلك الأسئلة المتعلقة بما يصدر عنا من قرارات واختيارات . ليس علي المستوي الفردي وإنما علي المستوي الجمعي، ومن ثم لا يكون وينبغي أن لا يكون –السؤال المطروح هو ما المفيد والنافع "لي" ؟ وإنما يكون السؤال :ما المفيد والنافع "لنا"؟

وعليه، فإن الخطوة الأولي في هذا "المنهج" تتمثل فيأن "نتعلم" أنه حين يسأل أي منا عن شيء ما: هل هو مفيد ونافع لنا أم لا، أو حين يسأل عن أسلوب أو طريقة ما: هل هي مفيدة ونافعة لنا لكي نستخدمها لعمل شيء ما أم لا، فإنه ليس كافياً أن تكون إجابتنا بالنفي (لا)، بل يصبح من الضروري أن تقدم بعض المقترحات من أجل التطوير والتعديل، الأمر الذي يتطلب اكتساب المهارات اللازمة التي تمكننا من تقديم تلك المقترحات، ومن ثم يصبح التدرب علي مثل هذه المهارات أمراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية إن هذه الخطوة تتطلب منا أن نبدأ بافتراض مؤداه: لا يوجد ثمة شيء كامل علي الإطلاق، فكل شيء نحققه أو ننجزه يوجد به –حتماً– بعض المثالب والعيوب، ومن ثم يتوجب علينا البحث عن سبل لعلاجها تلك هي الخطوة الأولي.

تلي ذلك الخطوة الثانية والتي تتمثل في التدرب علي "التقمص العاطفي للأخر empathy، فحين يسأل أي منا عن شيء ما :هل هو مفيد ونافع لنا أم لا، فإنه قد يجيب بالنفي) لا(مع تقديم ما يراه من مقترحات للتطوير والتعديل) الخطوة الأولي (، وقد تأتي الإجابة بالإيجاب) نعم (، في هذه الحالة يتطلب الأمر منا التصدي لثلاثة أنواع من الأسئلة

1. : عمن كنت تتحدث حين قلت بأن ذلك الشيء مفيد ونافع "لنا"؟
2. هل أغفلت أحداً حين قلت بأن ذلك الشيء مفيد ونافع "لنا" ؟

3. كيف وازنت بين الأشياء وجاء قرارك في النهاية بأن ذلك الشيء مفيد ونافع "لنا"؟ .الفكرة الجوهرية وراء هذه العملية هي أنه ليس بمقدور أي منا أن يتدبر هذه الأسئلة بطريقة جادة من دون الاعتراف والتسليم "بشرعية" مصالح واهتمامات الأخرين.

ويجدر التأكيد هنا علي أنه ليس كافياً أن "نفكر" في مصالح الآخرين أو أن "ننشغل" بما يهتمون به، وإنما المطلوب – فعلياً– هو أن "ندخل" في صميم تلك المصالح والاهتمامات، أو أن نسمح لها أن " تدخل" في عالمنا وجوانيتنا نحن، هنا وهنا فقط يمكن لنا أن نعبر عن مصالح الآخرين كما يراها الآخرون، وأن نتحدث عنها بصوت مسموع وواضح، الأمر الذي يتطلب استخدام التقمص العاطفي بشكل " حقيقي وواقعي" فضلا عن تشجيع وتعزيز اكتسابه وهكذا يصبح من الضروري أن تتضمن عملية تشكيل الضمير ذلك الجانب العاطفي في السمو الخلقي.

إن لم يتحقق ذلك فإننا لا نستطيع أن نقول بأن لدينا معرفة خلقية، وإنما فقط "تخمين" خلقي. إن طرح ومواجهة –الأسئلة السابقة– بطريقة جادة يتطلب اكتساب قدر كبير من المهارة ومن المعلومات ومن المعرفة النظرية knowing that والمعرفة العملية knowing how، الأمر الذي يمثل جوهر وصميم عملية التنشئة الاجتماعية.

ثم يعقب ذلك الخطوة الثالثة والتي يتعين علينا فيها أن نثير أسئلة تتعلق "بالفوائد والمنافع" في حد ذاتها: أهي حقاً جيدة ؟ أهي مفيدة علي المدي البعيد، أم علي المدي القريب؟ أهي شاملة وعامة؟ أتخدم كل الأعضاء، أم أنها قاصرة علي فئات دون أخري؟ وعليه يصبح من الضروري في هذه الخطوة –أن نتعلم كيف نصدر أحكاماً تتعلق بإعطاء أوزان للفوائد والمنافع المختلفة، وكذا أن نتعلم مواجهة الحقيقة التي تقول بأن التطوير والتعديل من شأنه أن يؤدي إلي بزوغ مشكلات جديدة تتطلب حلولاً جديدة، الأمر الذي يفرض ضرورة استخدام وتوظيف مهارات التدبر والبصيرة فضلا عن تنمية القدرة علي مجابهة بعض المصاعب الخلقية كأن يضطر المرء –مثلاً– إلي أن يفعل شيئاً غير مرغوب فيه حتي يتمكن فيما بعد من أن يفعل ما هو نافع ومفيد. إن مثل هذه الأحكام "العملية" هي التي نحتاج إليها فيما نمارسه من تفكير خلقي وسلوك خلقي في حياتنا اليومية.

من كل ما تقدم يمكن القول أن "اهتمام" التربية الخلقية لا ينبغي أن يكون موجهاً إلي الفرد، ولا حتي إلي ضمير الفرد، وإنما إلي "العضو": الفرد كعضو في جماعة نحن. في حاجة ماسة إلي إحداث تعديل في ":الطريقة" التي نتعلم بها كيف نتحدث، وأعني بذلك الانتقال من الحديث بصيغة "المتكلم المفرد" إلي

الحديث بصيغة "المتكلم الجمع" حين يحدث ذلك "الانتقال" تدخل لغة "العضوية" في جماعة والانتماء إليها في عملية تشكيل الضمير.

المسألة –إذن– تتطلب وقفة حاسمة ومراجعة جادة لما نمارسه في عملية التنشئة الاجتماعية للصغار؟!

3. الضمير يتحدث بصوت التضحية و الإيثار

ثمة ملاحظة جديرة بالنظر والتأمل تتعلق بنا –نحن بني البشر في مراتب تعلمنا وهي أن "الحذر" بمعني التعقل والاحتراس وبخاصة في مسائل المنفعة والمصلحة الذاتية (سابق علي الأخلاق في الترتيب وفي عبارة أخري، ففي الوقت الذي لا يحتاج فيه أي منا إلي أن يعلم أن "يكون حذراً" فيما يتعلق بمصلحته ومنفعته هو، فإنه يحتاج إلي أن يعلم أن "يكون خلقياً". الطبع فإننا نحتاج إلي أن نعلم "كيف نكون how to be"حذرين لأن ما يمثل منفعة ومصلحة لفرد ما قد لا يكون واضحاً دائماً بالنسبة للأخرين. في عبارة واحدة يمكن القول نحن كبشر لا نحتاج إلي أن نعلم لنكون حذرين، هذا أمر يحدث طبيعياً[33]. أكثر من ذلك فلقد ذهب البعض إلي التأكيد علي أنه "إذا لم يكن الإنسان في الأساس كائناً حذراً، فإنه قد لا يصبح فيما بعد كائناً خلقياً[34].

لتوضيح هذه المقدمة دعنا نتناول بالتحليل –علي سبيل المثال– محكمة مأثورة شائعة في حياتنا: القناعة كنز لا يفني. إن هذا القول لا يقدم لنا قاعدة خلقية، وإنما يمثل –في الأساس– نوعاً من التوجيه إلي أسلوب أو نمط مفيد ونافع في الحياة، حيث القناعة "كنز" فضلا عن كونه "لا يفني." وعليه فإن هذا القول – بلغة علم النفس– يتمتع بقوة حافزة ومؤثرة، فإذا كانت القناعة حقاً "كنز لا يفني"، إذن يصبح لدي من الأسباب ما يجعلني أكون قنوعاً. ولكن ماذا عساك فاعل أو قائل حين تكتشف أن قناعتك ليست "كنزاً لا يفني!!" هل ستقول حينئذ ومع ذلك فالقناعة كنز لا يفني؟ بالطبع هذا سؤال "بلاغي" يطرح لمجرد التأثير في النفس لا ابتغاء الحصول علي إجابة. إن مجرد طرح هذا السؤال سوف يجعلنا تدرك بوضوح معني القول بأن "الحذر" سابق علي الأخلاق، وأننا إن لم نكن في الأساس مخلوقات حذرة، لما كان بالإمكان أن نصبح فيما بعد كائنات خلقية فضلاً عن ذلك فإن غلبة وأسبقية "الحذر" هي التي نعتمد عليها حين نستخدم الحكمة السابقة كموجه للسلوك في التربية الخلقية، ذلك أننا نناشد فيك "الحذر" مع أن الغاية والمقصد من وراء ذلك هو الأخلاق وعليه فإن لم يكن "الحذر" جزءاً من طبيعتنا، لما كان بالإمكان الاحتكام إليه ومناشدته، ولما كان للتربية الخلقية أي دور في تشكيل الضمير.

وعلي هذا، فإننا لو نظرنا إلي الفضيلة – من زاوية فلسفية – باعتبارها صراعاً بين "المنفعة" والواجب، فإن مبادي الأخلاقياتmorality يصبح لها مكاناً ووجوداً حين يصبح المرء راغباً –طوعاً واختياراً– في أن يضحي بمصلحته ومنفعته الشخصية من أجل تحقيق منافع ومصالح الآخرين. وفي عبارة أدق فإن مبادئ الأخلاقيات تباشر عملها حين يتحدث الضمير بصوت التضحية، وحين يكتسب ذلك الصوت قوة حافزة وباعثة. علي أن هذا لا يعني – وينبغي أن لا يفهم منه – تحديد أهداف ومقاصد التربية الخلقية في مجرد "إيجاد" – أو البحث عن – الأسباب "الخلقية" التي تقوم عليها التضحية، فالمرء منا لا يصبح خلقياً لمجرد معرفته بالأسباب أو المبررات التي تدعوه إلي التضحية، وإنما يتعين أن يكون هدف التربية الخلقية هو "التضحية" ذاتها وليس مجرد الدفاع العقلاني عنها، بأن ننمي لدي المتعلم الدافع الذي يحمله علي التضحية من أجل الآخرين.

علي أن طرح مفهوم "التضحية" علي هذا النحو قد يبدو للبعض باعتباره طرحاً "حاداً" أو "انفعاليا" في وصفه لما يجري لمواجهة ومجاهدة صراع المنفعة الشخصية، لأنه – ببساطه – يشير إلي ضرورة ممارسة نوع من القسوة والشدة مع الذات، الأمر الذي يخشي أن يمارس بإفراط فتكون النتيجة أن يضحي الإنسان بكرامته واحترامه لذاته، وذلك لأننا لو ضحينا بمصلحتنا الشخصية علي نحو مسرف فإننا قد ننتهي إلي خسارة ذواتنا لنكون أشبه بمن أراد أن يرضي كل الناس فانتهي به الأمر إلي أنه لم يرض أحداً !!.

تري هل نحن في حاجة –إذن– إلي أن تقنع أنفسنا بأن ما "يبدو" لنا تضحية ليس في حقيقته كذلك؟، لنقول بما قاله" مل Mill" من ضرورة تسخير التربية لإقناع كل فرد بأن يربط بين مصلحته الشخصية ومصلحة المجموع بحيث يكون واضحاً أن مصلحته الذاتية لا تكون قط مع تعارض سلوكه من أجل الصالح العام(36). هل نحن في حاجة إلي أن نعلم أن مصالحنا الذاتية – لو فهمناها فهماً حقيقياً– ستصبح في نهاية المطاف مصلحة للمجموع؟ وعليه فإن تحقيق مصلحتي الشخصية مرهون بتحقيق مصالح الآخرين أم أننا في حاجة إلي أن نقنع أنفسنا –كما ذهب "ديوي– Dewey " بأن ما يبدو لي الآن باعتباره تضحية ذاتية ليس في حقيقته تضحية بالذات في، وإنما "هي" "الأنا" فحسب التي تسلك الآن لإعلاء مصالح "الذات" التي تتشكل الآن داخلي(37) أم أننا سنقول بأن هذه الدعاوي السابقة ما هي إلا مناشدة واستنهاض "خفي" لمشاعر الحذر داخل كل منا، استنهاض لأي شيء يكون من شأنه حمايتنا وتأميننا من الضمير حين يتحدث إلينا بصوت التضحية، فما الذات التي تتشكل بداخلي إلا

ذاتي أنا، وكل ما يصدر عنها من سلوك لتحقيق مصالحها إنما هو في الحقيقة والواقع لتحقيق مصالحي أنا.

ولعل طبيعة الإنسان باعتباره كائناً مراوغاً يتحايل علي الأشياء (ومبرراً) يتملص من الأشياء (ودفاعياً) يحصلن نفسه ضد الأشياء (هي التي تجعله يلجأ إلي كل الحيل التي تمكنه من التهرب من سماع صوت ضميره أو أن يأتي الصوت "همساً وخافتاً" علي أقل تقدير وعليه، يجب التأكيد علي أنه إذا كنا نسعي إلي بلوغ التربية الخلقية المنشودة فإنه يتعين مواجهة المشكلات الرئيسة التي تعترضها والتصدي لها، الأمر الذي يتضمن أن نقرر بوضوح أنه حين يتمتع المرء بدرجة عالية من الحذر والتعقل والحصافة فإن ضميره يتحدث إليه بلغة قاسية محذراً إياه أن تغالبه مصالحه الشخصية علي حساب مصالح الآخرين، ومحفزاً إياه أن يسعي إلي تحقيق وخدمة الصالح العام حتي وإن جاء ذلك علي حساب ما يتمناه لمصلحته الخاصة. يقيناً إنه ليس كافياً أن يأتي رد المرء بالإيجاب علي صوت ضميره، وليس كافياً أن يؤكد –أو يلح في التأكيد كما قد يفعل بعضنا – !! علي رغبته في أن يسعي إلي تحقيق مصالح الأخرين، وإنما لابد أن تتحول مصالح الآخرين لتصبح جزءاً من مصالحه الخاصة التي يرغب في تحقيقها لا شيء سوف يرضي صوت الضمير أو يسكته إلا حين يحدث التوحيد بين مصالح الآخرين والمصلحة الخاصة.

وعليه، يصبح السؤال المنطقي: كيف السبيل إلي بلوغ ذلك "عملياً" من خلال التربية الخلقية؟ يتطلب الأمر ضرورة المرور بخبرات يكون أداء الأفعال فيها (العمل) صادراً عن دوافع أبعد من مجرد تأدية الواجب كما يتجلى ذلك في المواقف التي نمارس فيها الحنان والمودة والعطف علي الآخرين أو الاهتمام بهم ورعايتهم من أجل إسعادهم أن مثل هذه "الأفعال" تعد أساسية في أي مسعي للتربية الخلقية، لا لأنها أفعال تنبع مما يفرضه علينا الواجب، وإنما لأنها أفعال تتجاوز الواجب وتتعداه إنها ليست أفعالاً تنطوي علي "الظلم "كما أنها –بالمثل– ليست أفعالاً تنطوي علي "عدل"، وإنما هي أفعال أساسها إشباع وتحقيق الذات، الأمر الذي يتطلب نوعاً من "الوسطية " أو حيادية الذات، وتلك هي الأفعال التي يمكن أن نجدها بوضوح فيما بين الأصدقاء[38].

علي أن هذا لا يعني إنكار حقيقة أن الضمير يتحدث إلينا بصوت "الواجب" كما يحدث فعلياً في العديد من المواقف الخلقية في حياتنا اليومية، الأمر الذي يتجلى في "حفظ الوعود" و حفظ العهود والمواثيق و حفظ الأسرار: فحين يقول إنسان لآخر "أنا أعدك بكذا"... فإن هذا يشير إلي أنه سوف يسعي جاهداً لتحقيق ما وعد به مهما كانت الظروف بما في ذلك ظروفه الخاصة، الأمر الذي يعني أنه

سوف ينحي جانباً كل ما من شأنه عدم الوفاء بما وعد به. ومن حسن الطالع أن "حفظ الوعود– " في كثير من الأحيان –لا يتعارض بشدة مع مصالحنا الشخصية، وعليه فإننا حين نتعلم ممارسة "حفظ الوعود–" علي سبيل المثال – فإننا نتعلم كيف يجب علينا "من حيث المبدأ" أن ننحي جانباً مصالحنا الشخصية، علي أن الأهم من ذلك كله هو أن نتعلم ممارسة ذلك فعليا وإجرائيا.

إن الممارسة الخلقية المتضمنة في "حفظ الوعود" و"قول الصدق" و "حفظ الأسرار والأمانات..." إلي ما غير ذلك من الممارسات تمثل" الأنموذج paradigm " الذي يتحدث فيه ومن خلاله الضمير بصوت التضحية علي نحو واضح وقاطع. مرة أخري: الأمر يستوجب منا نظرة جديدة إلي "واقع" وإلي" ما ينبغي" أن تكون عليه التنشئة الاجتماعية للصغار إذا ما أردنا بلوغ الغاية والمقصد: تشكيل الضمير.

4. الضمير يتحدث بصوت الذاكرة

إن حاجة الإنسان إلي أن تكون له "جذور" تعد مشكلة معقدة وعميقة للغاية الأمر الذي تستحق معه وقفة تحليلية مدققة. علي أنه لابد أن نعترف سلفاً أن أية محاولة لاستكشاف هذه القضية تكتنفها مخاطر الانزلاق والانجراف إلي نوع من الخطاب العاطفي الفضفاض والغامض أو إلي شكل من أشكال "السلطوية!"، ومن ثم فإن الاقتراب منها بطريقة "غير مباشرة" ربما يكون السبيل الأفضل لتجنب هذه المخاوف والمحاذير.

مفهوم "الجذور roots" و "التجذير– rootedness" مفهوم " مجازي– metaphorical" مستعار من علم البيولوجي – يشير إلي وجود كائن حي تعتمد حياته علي ما يتلقاه من تغذية من مصادر متعددة عبر قنوات قد تكون "خفية" لكنها قنوات حقيقية وواقعية. ويشير المفهوم كذلك . إلي نوع من الحتمية أو الضرورة: حين تقطع الجذور، يقطع بالضرورة مصدر الحياة، فيكون حتماً الموت، فضلا عن ذلك يشير المفهوم إلي فكرة "الثبات أو الرسوخ– fixedness" فالجذور –بالنسبة للنبات– تقبع في التربة كأشبه ما تكون بالمرساة (الهلب) التي تمثل نقطة الارتكاز، ومن ثم فإنه إذا جرت أي محاولة لزعزعة أو تحريك النبات فإن الجذور تبقي علي حالها بحيث يمكن التنقيب عنها والوصول إليها.

بالطبع قد يذهب البعض إلي القول بأن هذه المضامين "معان مجازية" علي اعتبار من طبيعة المفهوم ذاته، الأمر الذي يمكن تفهمه ومع ذلك فإن لهذه المعاني صلة وثيقة بالواقع والحقيقة والحياة وإلا فكيف لنا أن تفسر الجهد أو المعاناة التي يتكبدها إنسان للبحث عن و إثبات أصله؟ وكيف لنا أن تفسر إصرار وحماس الزنوج في الولايات المتحدة – مثلا– لمعرفة أصولهم؟

وكيف لنا أن نفسر ذلك الاهتمام والحفاوة الجماهيرية التي حظيتها رائعة "هيلي Alex Holey " "الجذور" حين قدمت كعمل فني؟ وكيف لنا أن نفسر مشاعر الرثاء والشفقة التي تنتابنا حين نري إنساناً طريداً شريداً بلا وطن؟ وكيف لنا أن تفسر تعاطفنا حيال "المأزق الوجودي – "بلغة" لينج –R.laing " الذي يعيشه "لاجئ" في عالم لا يوفر أماناً لأحد؟ وكيف لنا أن نفسر تمسك أقلية ما بأصولها العرقية ونضالها من أجل تأكيد ذلك ؟، الإجابة في عبارة واحدة: إنه الوتر الحساس داخل كل منا، الجذور كل كائن حي –إذن– يحتاج إلي جذور، حتي الأعشاب الضارة ! إن هذه التجذيرية أصبح يشار إليها في لغة الخطاب المعاصر بما أصطلح علي تسميته "التعهد والالتزام commitment"وذلك من منطلق أنه إذا كان من غير المستطاع فهم ومعرفة الجذور، فإنه بالإمكان فهم ومعرفة التعهد والالتزام !!

علي أن مصطلح "الالتزام" يعد غير كافي فضلاً عن كونه مضللا، لأنه يشير بنبرة مبالغ فيها إلي إرادة الإنسان كما لو كان المرء حراً في أن يختار فيما هو ليس بحر أن يختار فيه فنحن قد نعجب –وقد حدث ذلك بأي من شخصيات رواية "هيلي"، وقد يصل الإعجاب بأي منا إلي حد تمني أن يكون هو تلك الشخصية، إلا أنك "لست حراً" لأن تكون غير ما أنت عليه. فضلاً عن ذلك فالمصطلح – الالتزام– محير ومربك: فلا أحد منا ينكر أنه إذا توافرت لإنسان المهارة والموهبة دون أن يتمتع بالالتزام فإنه قد يصبح خطراً علينا، وفي المقابل فحين يتمتع المرء بالالتزام ولكن تعوزه المهارة فإنه يصبح عديم الفائدة، كما أن الإنسان الذي يتمتع بكل من المهارة والالتزام يمكن أن يكون "الأخطر" علي الإطلاق كما في حالة الإنسان "المتعصب". وهكذا يمكن القول بأن الدعوة إلي إعمال "الالتزام" والاحتكام إليه –كبديل عن الجذور– أشبه ما تكون بالدعوة الوجودية إلي ممارسة "الاختيار ..... " إنها تعبير عن زمان تخلي عن مفهوم "الجذور"، فضلا عن أنها دعوة إلي إعمال مفهوم (الالتزام) ينطوي علي شيء خطير ومهلك بل وربما متعصب!!

نخلص مما تقدم إلي أن الجذور تختلف اختلافا كلياً عن ذلك فضلا عن أنها أكثر تعقيداً، الأمر الذي يتطلب رؤية جديدة تتجاوز التعامل مع التربية باعتبارها –خاصة في مراحلها الأولي– العملية التي بها ومن خلالها نغطي ونتلقي تراثنا الاجتماعي. يقيناً لم يكن أي منا –في صغره– حراً ليختار، إلا أنه بمقدورنا جميعاً –في مرحلة لاحقة– أن نصل إلي نقطة "نتملك" فيها ما قد تلقيناه من تراث اجتماعي باعتباره ملكاً خالصاً لنا. علي أن بلوغ تلك "النقطة " لا تتطلب أن نتعلم التوافق والانسجام مع تراثنا فحسب وإنما تتطلب كذلك أن نتعلم كيف "نؤثر" في تراثنا الاجتماعي تلك هي التجذيرية، وعليه

يصعب أن نتصور وجود ثمة تربية متكاملة بدونها، كما يستحيل قيام تربية خلقية علي الإطلاق بدونها[39] .

وهكذا فإن "التجذيرية –" منطقياً مرتبطة بالماضي ومتصلة به، ولكن هل بالإمكان ربط "التجذيرية" بالمستقبل؟ قد يكون ذلك ممكناً شريطة ألا يغيب عن خلدنا أن المستقبل – هو الآخر –ممتد بجذوره إلي الماضي ومتصل به بحيث يصبح التعامل معه بمعزل عن الماضي أشبه ما يكون بشجرة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار، تعصف بها الرياح وتلقيها حيث شاءت، ولكنها ستكون شجرة ميتة أينما هوت وسقطت وعلي ذلك يمكن القول أننا نكتشف ونتعرف ونعي جذورنا من خلال القصص والحكايات، الأمر الذي يجعل "القص– narration " رواية القصص والأخبار –أسلوباً وطريقة في التفسير والتوضيح، ومن ثم فإننا حين نغفل هذا الأسلوب فإننا "ندمر الدور التربوي الأساسي والمركزي للتجذيرية فضلا عن أننا نستبعد أمراً علي جانب كبير من الأهمية في تحقيق وترسيخ الفهم والإدراك ليس هناك ثمة شيء أكثر خطورة من إغفال التجذيرية في تشكيل الضمير[40]".

في عبارة أخري، إننا حين نتحدث عن تكوين وترسيخ "التجذيرية" فإننا نتحدث بالطبع – عن التاريخ وتدريس التاريخ. علي أننا لا نعني بالتاريخ مجرد وصف وسرد الأحداث والوقائع، وإنما المقصود هو أن "نعيش" الأحداث أو قل بلغة "تريفيليان"G. Trevelian" إنه وعي إلي حقيقة كأنها عجيبة وهي أنه في وقت ما مشي قبلنا علي ظهر الأرض رجال، ونساء، أناس حقيقيون مثلنا اليوم، شغلت أذهانهم أفكارهم الخاصة بهم وحركتهم عواطفهم الخاصة بهم، إن هؤلاء الناس قد مضوا جميعاً إلي سبيلهم، واختفي جيل منهم في أثر جيل وانتهوا تماماً كما سوف نختفي نحن أيضاً في القريب[41]".

وعليه تصبح رسالة المؤرخ هي القيام بدور "الذاكرة"، وتتحدد وفقاً لذلك قيمة دراسة التاريخ باعتباره "إحياء لذكري الخبرة الإنسانية. بدون التاريخ لن يكون لدينا معرفة بمن نكون ولا كيف. أصبحنا، لتصبح أشبه ما نكون بفاقدي الذاكرة الذين يتحسسون طريقهم في الظلام بحثاً عن هويتهم المفقودة. إن أحداث التاريخ هي التي تولد فينا كل المشاعر والقيم والمثل التي تجعل الحياة ذات معني، فضلاً عن أنها تعطي الإنسان شيئاً يحيا من أجله ويناضل ويموت في سبيله[42]." في عبارة واحدة تدريس: التاريخ بمعني التفاعل الحي مع أحداثه ووقائعه ورموزه، هنا – وهنا فقط –تحقق دراسة التاريخ "قيمته الوظيفية – "بحسب تعبير "مارفك– Marwic" باعتباره يسد حاجة أصيلة لدي كل من الفرد والمجتمع في أن يعرف نفسه، أن يعرف جذوره[43]. فالإنسان حين يكون غير واع بذاته التاريخية، فإن كل شيء يصبح

محفوفاً بالمخاطر[44]. والأمة حين تتعرض ذاكرتها للتشكيك والعدوان، تصبح أمة مهددة في وجودها وأمنها القومي.

وهكذا تصبح التجذيرية أحد مكونات "منهج المهارة الخلقية – " كما سبقت الاشارة –، وتصبح التربية (من خلال فهم التاريخ والتعامل معه علي النحو الذي أسلفنا) أساساً لبلوغ وتحقيق الغاية المنشودة: تشكيل ضمير الفرد، و ضمير الأمة .

5. الضمير يتحدث بصوت التخييل

ثمة ملاحظة –أخيرة– تتعلق بالطبيعة الإنسانية تستحق النظر والتأمل، أعني بها قدرة كل منا علي "التخييل": تمتع الإنسان بالقدرة علي الخيال، والحلم، والرؤية العاقلة – البصيرة – للأشياء، وإعادة بناء وإعادة تنظيم المواقف، فضلا عن رسم صور لما ينبغي أن تكون عليه الأشياء. في عبارة أخري، إنها القدرة علي أن "يمد" كل منا بصره وبصيرته متجاوزاً ما هو واقع وكائن إلي عوالم يصنعها ويحركها كيفما ارتأى ذلك هذا "بعد" منطمر في طبيعة كل منا. علي أن هذه القدرة شأنها في ذلك شأن قدرات الإنسان المختلفة– تحتاج إلي كشف، وصقل، وتهذيب، وتنمية ....تحتاج تربية.

وعليه فإن افتقار الإنسان إلي هذه القدرة يشير بشكل أو بآخر –إلي قصور في تربية هذا الإنسان ألسنا. –أنت وأنا– ننظر إلي الإنسان الذي يوصف بأنه "قصير النظر" أو أنه "ضيق الأفق" باعتبار ذلك نقيصة وعيباً فيه، في الوقت الذي ننظر فيه بأعجاب إلي ذلك الذي يتمتع يبعد النظر والبصيرة الثاقبة التي تمكنه وتتيح له أن "يري" الارتباط والعلاقة فيما بين الأشياء التي تبدو وكأنه لا يوجد ثمة علاقة بينها[45].

إن هذه القدرة التخيلية –كما تشير الدراسات السيكولوجية – [46] هي التي تدفع الإنسان إلي السلوك الاستكشافي فضلا عن حفز واستثارة طاقاته الابداعية والابتكارية بما يتضمنه ذلك من القدرة علي تكوين صور وتصورات جديدة بتعبيرات وتركيبات وتشبيهات جديدة، والقدرة علي إعادة البناء وإعادة التنظيم التي تتيح له "رؤية " أشياء لم يدركها من قبل فيقوم بتشكيلها وتركيبها في صور جديدة. وعليه فقد بلغ بالبعض –ولهم في ذلك منطق ورؤية– في تقديرهم وإعلائهم لهذه "القدرة" إلي حد التأكيد علي أن "أولئك الذين يفتقرون إلي القدرة علي الخيال والحلم والبصيرة، الذين يحسبون أنهم قد نالوا تعليماً جيداً لمجرد أنهم يتمتعون بمهارات فنية عالية أو يتقلدون وظائف هامة، هؤلاء لا يمكن وصفهم بأنهم "ربوا خلقيا" لأنهم لا يملكون القدرة علي القيادة ولا يعرفون إلي أي وجهة يمكن أن يقودوا[47]."

وعليه، يمكن القول أن امتلاك الإنسان لهذه القدرة من شأنه أن يتيح له أن "ينظر ويري– " بلغة "فتجنستين–"، وأن يعقب ويحكم: الضمير يتحدث .هنا تتكشف للإنسان الفجوة القائمة بين الآمال والطموحات الكبرى التي نتطلع إليها والإحباطات والإخفاقات التي يشهدها الواقع المعيش، الأمر الذي يتيح لنا أن نصدر حكماً –يقيناً سوف يكون مؤلماً وموجعاً– يتعلق بالواقع الذي ننحدر إليه ونهوي فيه شئنا ذلك أم أبينا إنه حكم يصدر عن صوت داخل كل منا: صوت الضمير الذي يتحدث بلغة قاسية ليس هناك أصعب ولا أقسي علي الإنسان من أن يكتشف –أو يتكشف له– كم كان أعمي وكم كان أصماً؟!

علي أن الضمير –كيما يتحدث بهذا الصوت– فإن صاحبه لابد أن يتمتع بقدرة علي النقد والتفكير الناقد فضلاً عن شجاعة المواجهة، فالإنسان كيما يكون شجاعاً –كما يذكرنا" أرسطو – "يتعين عليه أن يقوم بأعمال شجاعة. إن من شأن حديث الضمير بهذا الصوت أن تتملكنا مشاعر الخوف والتهديد، حين "نرى" ما لم نكن نراه.

يقيناً سوف يتحدث الضمير –في هذه الحالة – بلغة مستقبلية، تعبر عما سوف يكون، من خلال ما يطرحه من رؤي وتوقعات للمستقبل. إن الحكم علي هذه الرؤي لا يكون –ولا ينبغي أن يكون – بالرجوع إلي معايير علمية (مدي دقتها وصدقها العلمي)، ذلك أن قيمتها الحقيقية تكمن فيما يطلق عليه القوة التخييلية imaginative power بمعني "قدرتها علي أن تنتزعنا من الواقع المعيش، وقدرتها علي أن تزودنا بالأذان التي تسمع مالم نكن قادرين علي سماعه، وقدرتها علي أن تزودنا بالعيون التي تري ما كان يصعب علينا رؤيته، فضلا عن الشجاعة التي تتيح لنا أن نعمل ونسلك بطرق وأساليب جديدة لم نألفها من قبل[48]."

وفي عبارة واحدة يمكن القول: أن هذه القوة التخييلية تتيح لنا وتحفزنا إلي دخول عالم "الممكنات." وعليه فإنه حين يتحدث الضمير بصوت التخييل، فإننا سنكون قادرين علي أن "نري" المستقبل وما ينبئ به من مصاعب وأزمات لنعمل – من الآن – علي تجنبها والنجاة منها، وأن نري– بالمثل ما– يبشر به من آفاق ونعمل علي بلوغها. فأولئك الذين يتمتعون بقدرة عالية علي التخييل، يمكنهم –بدون شك – استحضار صور وأشكال أكثر دقة ومصداقية[49].

وعليه، يصبح إنماء التخييلية أساساً في التربية الخلقية إذا ما أردنا بلوغ الغاية: تشكيل الضمير. ويتطلب تحقيق هذا ضرورة تدريب الصغار علي أساليب التفكير الناقد فضلاً عن قدرات استخدام هذه

الأساليب، كما يتطلب تشجيعهم علي التأمل وعلي التفكير بطرائق أكثر عمومية وتحرراً، وتنمية قدرتهم العقلية علي تكوين الصور والتصورات الجديدة بما يتضمنه ذلك من عمليات الدمج، والتركيب، وإعادة التركيب، الأمر الذي يتطلب – بلغة سقراط – "معلماً ليس كسائر المعلمين: معلماً ملهماً .. وذلك هو التحدي!!

خاتمة

ما تقدم يمثل "محاولة" لتناول مفهوم الضمير بهدف التوضيح المنطقي، انطلاقاً من قناعة فلسفية ومنهجية مؤداها: أن أي محاولة للوقوف علي دور التربية في تشكيل الضمير فضلا عن كيفية اضطلاع التربية بذلك الدور، تتوقف –في المقام الأول– علي ما لدينا من معرفة وفهم. لطبيعة الضمير وكيف يعمل. وعليه، يصبح تحليل مفهوم الضمير أساساً ومنطلقاً لأي مسعي تربوي أصيل يستهدف التنشئة الخلقية، باعتبار ذلك هو المدخل الصواب لتحديد العناصر والمكونات التي تدخل –أو ينبغي أن تدخل– في تشكيل الضمير، ومن ثم تصبح تنمية تلك العناصر أساسا للتربية الخلقية المنشودة.

إن أي محاولة لقيام التربية بدورها في تشكيل الضمير يتعين أن تأخذ بعين الاعتبار كافة العناصر والمكونات التي سبقت الإشارة إليها في تحليلنا لمفهوم الضمير والأصوات المتعددة والمتباينة التي يتحدث بها. إن ذلك هو الأساس الذي يجب أن نبدأ منه قبل الشروع في البحث عن الأساليب والإجراءات التي تعين علي تحقيق الهدف: تشكيل الضمير، وتلك كانت الغاية والمقصد من وراء هذه "الرؤية الفلسفية التربوية" إن هذا التوضيح المنطقي لمفهوم الضمير من شأنه أن يعيننا –حسب تعبير أستاذنا" شفلر –" علي معرفة: ماذا عسانا فاعلون حين نعلم، وما المستهدف من التعليم؟

الهوامش

1. B. Chazan and J. Soltis, eds. “General Introduction”, in Moral Education (New York: Teachers College Press, 1979) , pp. 1-2.
2. T. F. Green, The Formation Of Conscience In An Age Of Technology (Syracuse, N.Y.: Syracuse University - The John Dewey Society, 1984) p.l.
3. Chazan and Soltis, eds. Moral Education, p. 5.
4. R. D. Archambault, “Criteria for Success in Moral instruction , in Moral Education, eds. Chazan and Soltis

5. حين نقول أن شيئا ما" خلقي (being moral) مشكلة خلقية،.
6. أحكام خلقية،
7. حجج خلقية(....،
8. فإن هذا لا يعني كون ذلك الشيء "صائب خلقياmorally right "،.
9. وإنما يعني: أنه شيء متعلق بالأخلاق ومتصل بها (يدخل ضمن مجال البحث الخلقي)،.
10. ومن ثم فإنه يقف علي طرف النقيض مع كون الشيء غير أخلاقي (non-moral) لا يدخل ضمن مجال البحث الخلقي (في حين يكون الشيء لا أخلاقيا unethical immoral حين يتعارض مع مبادي الأخلاق.

See:- W. Frankena, Thinking About Morality (Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press, 1980).

11. D. B. Klein, The Concept of Consciousness (Lincoln, Nb.: University of Nebraska Press, 1984).
12. R. Ellis, An Ontology of Consciousness (Boston, Mass.: Kluwer Academic Publishers, 1986).

13. الإتيمولوجي Etymology هو "علم تاريخ الكلمات"، ويعني بدراسة تاريخ الكلمة وتطور دلالاتها.

14. See:- Peter Angeles, A Dictionary of Philosophy (New York: Harper
Row, 1981), p. 4.

15. Thomas Aquinas, Summa Theologien (London: Bums, Oates, and Washboume, Ltd., 1960 ; reprint ed., 1975), Qu. 79 , Art. 13.
16. - J. Aronfreed , Conduct and Conscience (New York: Academic Press, 1968).
- J. Aronfreed “Some Problems for a Theory of the Acquisition of Conscience”, in Moral Education, eds. C. M. Beck, B. S. Crittenden and E. V. Sullivan (Toronto: University of Toronto Press, 1971), pp. 183-199.
17. Lawrence Kohlberg, Stages in the Development of Moral Thought and Action (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970).

18. W. Kay , Moral Development (London: George Allen and Unwin, 1968).

19. لمزيد من التفاصيل عن حالة التشوش هذه يمكن الرجوع إلي

38- S. Toulmin, An Examination of the Place of Reason in Ethics . 1960(Cambridge: Cambridge University Press,1960),pp.170-181.

39- W. Frankena, Ethics (Englewood Cliffs, N.J.; Prentice-Hall, Inc.,2d .10-1), pp. 1973ed.,

20. يجدر التمييز – من زاوية تحليلية – بين"الاسم فلسفة" philosophy و"الفعل" يتفلسف philosophizeفالاسم يشير إلي شيء a thing أو قل إلي نتاج product التفكير الفلسفي كان نقول "فلسفة ديوي" أو" الفلسفة البراجماتية.... " في حين أن الفعل) يتفلسف(يشير إلي ذلك النشاط activity أو تلك العملية process التي يقوم بها الفيلسوف) الشرح،.

21. التوضيح،

22. التحليل،.

23. التركيب،.

24. النقد (..... وعليه فإن التفلسف يتطلب نوعا من الاحتراف الفلسفي أساسه التمكن من مهارات وطرائق التفلسف واستخدامها في تناول الموضوعات والأفكار.

25. لمزيد من التفاصيل عن نظرية فتجنستين في المعني والاستخدام يمكن الرجوع إلي:

Hani A. Farag, Philosophical Analysis and Education:An Examination of Israel Scheffler's Analysis (Published Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh,1981) pp.189-213.

26. لمزيد من التوضيح لمفهومي الإبهام و الغموض يمكن الرجوع إلي سعيد إسماعيل علي وهاني عبدالستار فرج وفلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي القاهرة: دار الفكر العربي و (2009، الفصل الثالث)النظرية والتطبيق في ميدان التربية: مناظرة فلسفية

27. C. D. Broad, Conscience And Conscientious Action, in Moral Concepts, ed. Joel Feinberg (Oxford: Oxford University Press, 1978), p. 74.

31. لو تأملت نمط حياتنا، ونمط التفاعلات السائدة فيما بيننا، لأدركت علي الفور طبيعة المشكلة ثقافة الصخب والضجيج ...!!! (وفي المقابل أتأمل دائما قول لقمان عليه السلام لابنه وهو يعظه قائلاً "يا بني الصمت حكم وقليل فاعله"، درس في التنشئة الاجتماعية .هذه دعوة للنظر والتأمل.

32. Lionel Trilling , Sincerity and Authenticity (Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1972).

ويلاحظ" تريلنج" –كذلك– غياب وتجاهل مفهوم" الشرف" في الأدبيات المعاصرة، في حين أن هذا المفهوم كان بارزاً ومحورياً في دراسة وفهم الدوافع الإنسانية والتربية الخلقية من عصر" توماس هوبز T.Hobbes (1679) وحتي منتصف القرن التاسع عشر!!

33. سيطر علي الفكر الفلسفي وجهتان متنازعتان للنظر فيما يتعلق بمسألة الحس والأحاسيس:"وجهه النظر ديكارتيه،.

34. ووجهة النظر السلوكية أما الأولي والتي تمتد بجذورها الفلسفية إلي عصور سابقة علي "ديكارت "فتؤكد علي": أنا فقط)لا أحد غيري (الذي أطلع مباشرة علي كل ما يدور في عقلي كل ما يدور داخلي – إذن – عرضة للمساءلة والمراجعة والتفنيد من جانبي أنا فقط وعليه فأنا فقط "أعرف" أني أتألم،.

35. في حين أن غيري يستطيع أن "يستنتج" أني أتألم ومن ثم فإنه إذا كانت وجهة النظر الديكارتيه صحيحة،.

36. فإن ذلك يعني أنه ليس بمقدور إنسان أن يتعلم من الآخر اللغة التي يعبر بها عن ألمه،.

37. ولكنه يتعلمها من تجربته الخاصة،.

38. وذلك لأني لا أعرف علي وجه التحديد ما يحسه الآخر حين يقول أن "ضرسه يؤلمه"،

39. ولكني أعرف ما أحسه حين يؤلمني ضرسي أما وجهة النظر الثانية) السلوكية (فتؤكد علي أن: السلوك – فقط–. هو القابل للملاحظة ومن ثم يمكن دراسته وعليه فإنها تنكر. وجود – أو حتي إمكانية وجود – ثمة شيء داخلي تتعذر ملاحظته وهكذا فإننا حين . تقول بأن" فلان يتألم" فكأننا نقول – ولكن بطريقة أخري — أن" فلانا يسلك بطريقة معينة"،

40. ومن خلال مظاهر سلوكه يصبح بمقدورنا أن "نعرف" أنه يتألم، .

41. كما يعرف هو تماما **أما الرؤية الفلسفية المعاصرة** التي قامت علي أساس دحض وتفنيد كلا من وجهتي النظر السابقتين باعتبارهما "زائفتان"، فهي التي قدمها فتجنستين والتي تؤكد علي أن: المشاعر

والأحاسيس لا يمكن تسميتها حيث لا توجد ثمة "قاعدة"- ولا يمكن أن توجد- لتسميتها، علي أن هذا لا يعني – كما يؤكد" فتجنستين – تقليلا من أهمية المشاعر والأحاسيس، ولا يعني كذلك أننا لا نستطيع أن نعبر عنها، وإنما يعني – ببساطة – أن هناك مواقف يصعب فيها علينا أن نصف مشاعرنا، ومن ثم يصعب علينا تسميتها.

للمزيد من التفاصيل حول وجهات النظر هذه، يمكن الرجوع إلي:

Hani A. Farag, Philosophical Analysis and Education, pp. .214-220

46. كم نسمع في حياتنا اليومية من يعبر عن هذه "الورطة" حين يقرر: أنه يقيم ويعيش حياة خاصة هادئة ومستقرة، ولكن تبدأ المشاكل حين يخرج من هذه الدائرة إلي الحياة العامة فلا هو بقادر علي أن يتكيف، ولا بقادر علي أن يتغير، ولا بقادر علي أن يغير الناس، وتلك هي المشكلة!!

47. T. F. Green , The Formation Of Conscience In An Age Of Technology, p. 7

48. من دوركايم Durkheim إلي جورج ميد G.H.Mead وهذه هي الفكرة المحورية والرئيسة .. أنظر علي سبيل المثال: –

Emile Durkheim , Moral Education (New York: The Free Press , 1961), Chap. 7.

“Individualism and the Intellectuals”, in Emile Durkheim on Morality and Society , ed. Robert Bellah (Chicago , 111.: University of Chicago Press, 1973).

Robert Nisbet , The Sociology of Emile Durkheim (New York: Oxford University Press, 1974), Chap. 1.

49. Theodor Gomperz , Greek Thinkers: A History of Ancient Philosophy (New York: Humanities Press, 1964).
50. Carol Gilligan, In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982).
51. J Wilson, N. Williams and B. Sugarman, Introduction to Moral Education (Harmondsworth , Eng.: Penguin Books , 1967), pp. 44-45.
52. Robert Dreeben , On What is Learned in School (Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1968) , pp. 66-67.
53. See: Israel Scheffler , The Language of Education (Springfield , 111.: Charles C. Thomas Publisher, 1960) , Chap. 5.

54. R. S. Peters , Moral Development and Moral Education (London: George Allen and Unwin, 1981), Chap. 1.
55. t- F. Green, Work, Leisure, and The American Schools (New York: Random House, 1968), p. 164.
56. See: John Wilson, Moral Thinking (London: Heinemann Educational Books , Ltd., 1970), Chap. 1.
57. Green, The Formation of Conscience, pp. 12-15.

58. تأمل كذلك صفة "التعلق" ، فهي الأخرى "طبيعية": فهناك تعلق طبيعي بين الوالدين والطفل، الامر الذي لا يحتاج إلي أن يتعلم.

Green, The Formation of Conscience, p. 16.

60. هناك من أكد علي أن "المنفعة" هي غاية الأفعال الإنسانية ومعيار الأحكام الخلقية، فلقد أقام مل J.S. Mill "، مذهبه الأخلاقي علي أساس مذهب المنفعة الأخلاقي) الذي يوجب علي الإنسان العمل علي تحقيق السعادة (بدلا من مذهب المنفعة السيكولوجي الذي تبناه وبشر به أستاذه "بنتام J.Bentham "الإنسان بطبيعته يطلب بالفعل تحقيق السعادة في كل فعل يأتيه (فالمنفعة عند"مل" تقتضي من كل فرد أن ينصف غيره ويخلص في تحقيق منافعه إخلاصه في تحقيق مصالحه هو، ومن ثم فقد حمد مل تضحية الفرد بذاته من أجل الآخرين فيما يعرف بمفهوم "البطل أو الشهيد" ذلك الذي يضحي طواعية واختيارا من أجل أن يسمو علي سعادته الخاصة لتحقيق السعادة للمجموع وهناك من أقام مذهبه الأخلاقي علي فكرة "الواجب" كما فعل "كانت Kant" الذي أنكر ربط الأخلاقية morality بنتائج الأفعال) اللذات والآلام أو المنافع والمضار (وجعل قيمة الأفعال قائمة في باطنها وليس في الغايات التي تقوم خارجها، وعليه فقد أكد علي أن الفعل الخلقي يتحتم أن يصدر عن احترام لمبدأ الواجب) فلو أدي المرء واجبا –كإنقاذ غريق مثلاً– وكانت لديه دوافع عدة من بينها دافع الواجب، وجب لكي يكون التصرف أخلاقيا أن يكون دافع الواجب وحده كافيا لإتيان الفعل (، فالإنسان لا يكون فاضلا حين يسعي إلي تحقيق منافعه وإشباع رغباته وإن كان له أن يفعل ذلك بل حين يسعي إلي أن يؤدي الواجب لذاته بباعث من تقديره العقلي لمبدأ الواجب، من غير أن تتدخل عواطفه أو ميوله، ومن غير اعتبار لما يترتب علي تأديته من نتائج وأثار في عبارة واحدة يصبح "الواجب" هو ضرورة العمل بوازع من احترام الواجب.

61. G. J. Warnock, Morality And Language (Totowa, N. J.; Barnes & Noble Books, 1983), p. 158
62. John Dewey, Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education (New York: The Free Press, 1916 ;reprint ed. 1966), pp. 350-354.

63. الأفعال المتضمنة في علاقة الصداقة ليست أفعالا إجبارية ومن ثم فإنه لو نظر إلي هذه الأفعال من خارج إطار وحدود العلاقة ذاتها)من منظور المشاهد مثلا (فأنها سوف تبدو أفعالا لا مبرر لها باعتبارها أفعالا لا يمليها الواجب الصداقة كعلاقة خلقية تتطلب) أ (قدراً من التبادلية) ب (وقدراً من المساواة والتكافؤ)ج (وقدراً من المزج بين "حب الذات" و"حيادية الذات"، وتلك –الأخيرة – هي المعضلة ففي "الصداقة" الحقيقية يكتشف كل صديق شيئا في صديقه، حيث يعمد كل منهما إلي أن يكشف عن ذاته لتظهر لصديقه من خلال علاقته به، ومن ثم يصبح الفرد أكثر معرفة بذاته حين يصبح أكثر معرفة للآخرين وبالآخرين. وعليه فحين "يكتشف" ذاته من خلال الآخرين ومدي تقديرهم له، فإن ذلك يسهم في تحقيق "حب الذات"، أما "حيادية" الذات فأنها تحدث حين يقبل الأصدقاء بالمخاطرة التي تكتنف محاولة كل منهم جعل الآخر يكتشفه ويعرفه الصداقة –إذن– ليست علاقة تقوم علي التضحية بالذات، علي الرغم من أنها تشير إلي ذلك الاحتمال.

64. Green, The Formation of Conscience, p. 22
65. Ibid., p. 22.
66. G. J. Renier, History: Its Purpose And Method (Boston , Mass.: Beacon Press, Inc., 1965), p. 29.
67. Robert Daniels, Studying History: How And Why? (Englewood Cliffs , N. J.: Prentice - Hall, Inc., 1966), pp. 3-4.
68. Arthur Marwick, The Nature of History (New York: Macmillan Co. ,1970, p. 14.
69. J. H. Plumb, The Death of the Past (Boston, Mass.: Houghton Mifflin,1970, p. 17.
70. J. Bronowski, Science And Human Values (New York: Harper & Row, Publishers, 1972).

71. لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلي:

- P. J. Hampson, D. F. Marks and J. T. Richardson, eds. Imagery: Current Development (London: Routledge and Kegan Paul, 1990).

- Alan Richardson, Individual Differences In Imaging: Their Measurement, Origins, And Consequences (New York: Baywood Publishing Co., 1994).
- A. A. Sheikh and K. S. Sheikh , eds. Imagery in Education (New York: Baywood Publishing Co., 1985).
- A. A. Sheikh , Imagery: Current Theory, Research and Application
- (New York: John Wiley & Sons , 1983).

89. Green, The Formation of Conscience, p. 24.
90. Ibid., p. 26.
91. James Gustafson, "Education For Moral Responsibility", in Moral Education: Five Lectures (Cambridge, Mass.: Harvard University Press , 1970 ; 3 rd. printing 1975).

المراجع

1. Angeles, Peter. A Dictionary of Philosophy. New York: Harper & Row, 1981.
2. Aquinas, Thomas. Summa Theologica. London: Bums, Oates, and Washbourne, Ltd., 1960; reprint ed. 1975.
3. Archambault, R. D. "Criteria for Success in Moral Instruction". In Moral Education. Edited by B. Chazan and Jonas Soltis. New York: Teachers College Press, 1979.
4. Aronfreed, J. Conduct and Conscience. New York: Academic Press, 1968.
5. Aronfreed, J. "Some Problems for a Theory of the Acquisition of Conscience." In Moral Education. Edited by C. M. Beck, B. S. Crittenden and E. V. Sullivan. Toronto: University of Toronto Press, 1971.
6. Broad, C. D. "Conscience and Conscientious Action". In Moral Concepts. Edited by Joel Feinberg. Oxford: Oxford University Press, 1978..
7. Bronowski, J. Science And Human Values. New York: Harper & Row, Publishers, 1972.
8. Chazan, B. and J. Soltis. "General Introduction." In Moral Education. Edited by Chazan and Soltis. New York: Teachers College Press, 1979.
9. Daniels, Robert. Studying History: How And Why?. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice - Hall, Inc., 1966.

10. Dewey, John. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press, 1916 reprinted. 1966.
11. Dreeben, Robert. On What is Learned in School. Reading , Mass.: Addison - Wesley, 1968.
12. Durkheim, Emile. Moral Education. New York: The Free Press, 1961.
13. Durkheim, Emile. "Individualism and the Intellectuals. In Emile Durkheim on Morality and Society. Edited by Robert Bellah. Chicago, ILL.: University of Chicago Press, 1973.
14. Ellis, R. An Ontology of Consciousness. Boston, Mass.: Kluwer Academic Publishers, 1986.
15. Farag, Hani A. Philosophical Analysis and Education: An Examination of Israel Scheffler's Analysis. Published Ph. D. Dissertation, University of Pittsburgh, 1981.
16. Frankena, W. Ethics. 2nd. ed. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice - Hall, Inc., 1973.
17. Frankena, W. Thinking About Morality. Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press, 1980.
18. Gilligan, Carol. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge , Mass.: Harvard University Press, 1982.
19. Gomperz, Theodor. Greek Thinkers: A History of Ancient Philosophy. New York: Humanities Press, 1964.
20. Green, Thomas. Work, Leisure, and The American Schools. New York: Random House, 1968.
21. Green, Thomas. The Formation of Conscience In An Age of Technology. Syracuse, NY.: Syracuse University Press - The John Dewey Society, 1984.
22. Gustafson, James M. "Education For Moral Responsibility." In Moral Education: Five Lectures. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970; 3rd. printing 1975.
23. Hampson, P. J. ; D.F. Marks ; and J.T. Richardson., eds. Imagery: Current Development. London: Routledge and Kegan Paul, 1990.
24. Kay, W. Moral Development. London: George Allen and Unwin, 1968.
25. Klein, D. B. The Concept of Consciousness. Lincoln, Nb.: University of Nebraska Press, 1984.

26. Kohlberg, Lawrence. Stages in the Development of Moral Thought and Action. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
27. Marwick, Arthur. The Nature of History. New York: Macmillan Co. , 1970.
28. Nisbet, Robert. The Sociology of Emile Durkheim. New York: Oxford University Press, 1974.
29. Peters, R. S. Moral Development and Moral Education. London: George Allen and Unwin, 1981.
30. Plumb, J. H. The Death of the Past. Boston, Mass.: Houghton Mifflin, 1971.
31. Renier, G. J. History: Its Purpose And Method. Boston, Mass.: Beacon Press, Inc., 1965.
32. Richardson, Alan. Individual Differences In Imaging: Their Measurement, Origin, And Consequences. New York: Baywood Publishing Co., 1994.
33. Scheffler, Israel. The Language of Education. Springfield, ILL.: Charles C. Thomas Publisher, 1960.
34. Sheikh, A. A. Imagery: Current Theory, Research and Application. 'New York: John Wiley & Sons, 1983.
35. Sheikh, A. A. and K.S. Sheikh., eds. Imagery in Education. New York: Baywood Publishing Co., 1985.
36. Toulmin, S. An Examination of the Place of Reason in Ethics. Cambridge: Cambridge University Press, 1960.
37. Trilling, Lionel. Sincerity and Authenticity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1972.
38. Warnock, G. J. Morality And Language. Totowa, NJ.: Barnes & Noble Books, 1983.
39. Wilson, J.; N. Williams; and B. Sugarman. Introduction to Moral Education. Harmondsworth, Eng.: Penguin Books 1967.
40. Wilson, John. Moral Thinking. London: Heinemann Educational Books, Ltd., 1970.