

الضمير رؤية فلسفية تربوية

د. هانيء عبدالستار فرج

- أستاذ مساعد أصول التربية - جامعتي الاسكندرية والكويت
- دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة بتسبرج (١٩٨١).

ملخص

مقدمة

المجلة التربوية (٢٦٧)

ومن طريقة تفكيرنا في العديد من القضايا، يأتي في مقدمتها موضوع «الضمير». فلو أطلق المرء العنان لخواطره وأفكاره - دون وَجَلْ - في زمان يوجس المرء في نفسه خيفة من «شطحات» تكنولوجيا الهندسة الوراثية!، لتساءل: ترى 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 هاماً وأساسياً؟!... هل سيأتي يوم نتعامل فيه مع المشكلات الخلقية باعتبارها شيئاً يمكن إخضاعه كلية لحلول فنية تقنية؟!... هل سيأتي يوم ننظر فيه إلى دور التربية في تشكيل الضمير باعتباره مسألة تتطلب نوعاً من التكنولوجيا المتقدمة التي تعين على بلوغ الهدف المنشود؟!... هل سيأتي يوم يزعم فيه البعض بوجود «حقيية 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 - تحرك في النفس إهتماماً عميقاً وأصيلاً بتلك القضية القديمة والجوهرية: الضمير. على أنه من المفيد كذلك التأكيد على وجود ثمة بُعد، آخر يحرك هذا الإهتمام وأعنى به تحديداً ما لدى من «قناعة» أو قل «موقف فلسفي»، مؤداه: أن الجزء الأكبر من المناقشات والتحليلات المتعلقة بقضايا التربية الخلقية - فيما بين المتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء - لا تقدّم عوناً للممارسة التربوية، بل - أكاد أقول - أنها تمثل خطراً يتهدها، ويكمن خطرهما فيما تحدثه من تشويش وتضليل يعزى في المقام الأساسي إلى تلك المفردات والمفاهيم المربكة والمحيرة التي تركز عليها تلك التحليلات والتي تفتقر إلى الدقة والإحكام والضبط، فضلاً عن أنها تجافى أبسط الحقائق المتعلقة بالخبرة الإنسانية، ناهيك عما يكتنفها من إغفال لتراث إنساني رصين في فلسفة الأخلاق.

ويُعدُّ التشخيص الذي قدّمه «شازان وسولتس»، (Chazan & Soltis, 1979) عن حالة «التناقض غير المريح» - على حد تعبيرهما - بين الممارسة التربوية ولغة

الخطاب في التربية الخلقية، أساساً لفهم «حقيقة»، الوضع الراهن مؤكدين على أنه «يأتي في مقدمة الأسباب فنادرًا ما يسعى الفلاسفة إلى 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 رؤى ومواقف فلسفية لا يُعدُّ - لأسباب عملية - وثيق الصلة بالتربية الخلقية أو متعلقاً بها»^(١).

وكم كان الفيلسوف والمنظر التربوي توماس جرين (Green, 1968) دقيقاً ومُحكماً حين أكد أنه إذا كانت أدبيات التربية تشير بوضوح إلى الاهتمام البالغ الذي حظيته قضايا التربية الخلقية، «فإن الجزء الأكبر منها لم يقدِّم شيئاً يمكن أن تفيد منه الممارسة التعليمية فحسب، بل إنها قد أضلت وأضرَّت تلك الممارسات وبشكل خطير».^(٢) فعلى الرغم من حالة «التوهج والحماس» - حسب وصف «شازان» و«سولنس» - التي تشهدها أدبيات البحث في التربية الخلقية، إلا أنها تعاني «نقصاً وجذباً في الجوانب المفاهيمية»^(٣).

ما القضية إذن؟

من المفيد أن أؤكد - من البداية - على وجود ثمة «صعوبة» في انتقاء المفردات والكلمات الكفيلة بتحديد ووصف مشكلة هذه الدراسة: فتارة أجدني - على سبيل المثال - أفكر في استخدام تعبير «التربية الخلقية» لوصف ما أنا بصدد، بيد أنني سرعان ما أكتشف أن هذا التعبير ليس وافياً للقصد والمراد، فللفظ خلقي moral معنى «ضيق» لدى الكثير مما يجعله غير واف لتغطية الأبعاد المتعددة والواسعة للمشكلة التربوية المتعلقة بالنمو الخلقي، فالبعض يرى أننا حين نقول بأنه يتعين على فلان أن «يفعل شيئاً خلقياً»، فإننا - غالباً - 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: تلك وجهة النظر هذه قد تستوقف البعض منا متخذاً منها موقفاً مغايراً، هذه ليست مشكلة، وإنما «المشكلة» الرئيسة هنا أن ثمة خطأ فادحاً وخطيراً يمكن أن نقع فيه - تبعاً لوجهة النظر تلك - إذا خلصنا من تلك المقدمات إلى نتيجة مؤداها: إذا كانت «الكفاية» و«الفعالية» ليست دائماً معايير للحكم على خلقية الفعل، فإن السعي إلى أن تصبح أفعالنا كافية وفعالة ومؤثرة لا ينبغي أن يكون محوراً للاهتمام في التربية الخلقية^(٤)، إن تصوراً مثل هذا لا يمثل مجرد «خطأ» ولكنه يعد «خطأ فاحشاً» على حد تعبير «ديوي».

وعليه فإنه من الخطأ أن تقصر مفهوم التربية الخلقية على ذلك المعنى الضيق. ومن ثم فإننا أحوج ما نكون إلى رؤية جديدة لمفهوم التربية الخلقية تُعني بدراسة «التشابهات» - بلغة فتجنستين Wittgenstein - أكثر مما تعني «بالتباينات» فيما بين الأمور التي قد تبدو «غير أخلاقية» non-moral^(٥) (مثل: أن يبدأ الاجتماع في الموعد المحدد... ترشيد الإنفاق والاستهلاك...) والأمر «الأخلاقية» (مثل: الصدق وقول الحقيقة... التحلي بالشجاعة).

مما تقدم فإنه بدلاً من الحديث عن «التربية الخلقية» وكأنها مظهر لممارسة مقصورة على إهتمامات 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 «الخلقى» معنى ضيقاً - على النحو الذي أسلفنا - ، فإن للفظ «الضمير» هو الآخر معنى محدوداً وشائعاً. إنه - أي الضمير - عادة ما يُستخدم ليشير إلى ذلك الصوت المنظم داخل كل منا، والذي يقول «لا» حين يفكر المرء في شيء معين معيب، ويقول «نعم» حيث يفكر المرء في تأدية بعض واجباته^(٦). إن هذا «المعنى» ليس هو ما أعنيه وأقصده حين استخدم مفهوم «الضمير».

وعلى الرغم مما يكتنف لفظ «الضمير» فإنني أميل إلى استخدامه بدلاً من «التربية الخلقية» للعديد من الإعتبارات لعل أهمها على الإطلاق هو أن: أبسط الحقائق تشير إلى أن لكل منا القدرة على أن يصدر حكماً على ما يقوم به من

أفعال، أكثر من ذلك فإن لكل منا القدرة على أن يشارك في الحكم على ما يراه مؤثراً في مشاعرنا وعواطفنا. في عبارة واحدة، إنها القدرة على الحكم التي يمارسها كل منها حتى على أفعاله هو، إنه «حكم إنعكاسي» reflexive judgment حيث يكون المرء منا هو «الحكم» و«موضوع الحكم» في ذات الوقت. علاوة على 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 الخجل حين يؤدي عملاً على نحو غير مرض، أو حين يفشل في إنجاز مهمة ما. أليست هذه هي نفس المشاعر التي تنتاب المرء حين يرى نفسه في موقف أخفق فيه أخلاقياً. هذه القدرة - لدى كل منا - لأن يكون حكماً، كلُّ على أفعاله، هو ما أقصده وأعنيه «بالضمير»^(٧). وهكذا فإن اللفظ «ضمير» conscience - من زاوية اتيولوجية^(٨) - مأخوذ عن اللفظ اليوناني "conscientia" والذي بدوره يمكن أن يحلل إلى "cum alio scientia" بمعنى «معرفة تطبَّق على 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 على شيء فعلناه أننا قد أحسننا صنعا أو أننا لم نحسن صنعا. ولعل هذا هو ما جعل توماس أكويناس (Aquinas). يرى أن الضمير - ببساطة - يعني «تعقيب العقل على ما يصدر عنا من أفعال»^(٩)، وأن هذه القدرة على «التعقيب» لا تقف عند حدود المسائل الأخلاقية وإنما تتعداها لتشكل 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 أخرى يتحدث الضمير بصوت الحذر والتدبر والحصافة، وأحيانا يتحدث إلينا عن «الواجب» حتى لو كان مخالفاً لما نميل إليه ونقنع به، وأحيانا يناشدنا الضمير أن نسمو على المبدأ وأن نقوم بأعمال لا

يفرضها علينا واجب أو التزام، فضلاً 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، فضلاً عن أن إنبعائها ونموها لا يأخذ شكلاً متتالياً في مراحل وأطوار محددة. يقينا هناك «نشأة» - هذا أمر طبيعي ومنطقي -، ويقينا هناك «نمو» لهذه الأصوات، ولكن قد يحدث أن توجد كل الأصوات معاً من البداية. على أن التأكيد على «نمو» هذه الأصوات لا يعني - ولا ينبغي أن يعني - أنه لكيما ينشأ صوت جديد، فإنه يتعين أن يفني أو ينطفئ صوت آخر ليحل الصوت الجديد بديلاً عنه^(١٠).

إن هذه «الرؤية» عن نشأة أصوات الضمير، سوف تبدى للبعض - ولهم العذر - وكأنها رفض لنظرية «مراحل النمو الخلقي» - ذائعة الشهرة والقبول والإنتشار - للمنظر والفيلسوف الأشهر كولبرج L.Kohlberg^(١١)، الأمر الذي يتطلب وقفة «فلسفية» حتى يستقيم التفكير في هذه المسألة، مؤكداً على ثلاثة أمور يتعين أن تكون ماثلة ومستقرة في خلدنا عند «النظر» في هذه المسألة: (١) لقد إهتم «كولبرج» أساساً وفي المقام الأول بالنمو المعرفي للأحكام الخلقية. يقينا، 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 للتفسير والتحليل. إن مدخل «كولبرج» يركز - في الأساس - على أفكار «إيستمولوجية وراثية»، وينطلق من مقولات مختارة منتقاة من النظرية الخلقية الحديثة. تلك المقولات التي يمكن وصفها «بالكانتية المحدثه» Neo-kantian أو ما يطلق عليه أحياناً «مدخل الأسباب الصائبة» right-reasons^(١٢).

وبالطبع فإن أية فلسفة أخلاقية لا تتضمن «بالضرورة» كل العناصر والمكونات التي يجب أن تتضمنها فلسفة للتربية الخلقية. هناك - يقينا - ثمة أسباب تدعو إلى عدم تبني نظرية «مراحل النمو الخلقي» لعل أبرزها (أ) إن الاهتمام الأكبر - في هذه الدراسة - ليس موجهاً إلى «الحكم الخلقي» - فهذا بعد محدد ومحدود -، وإنما يتعداه إلى ما هو أبعد وأكبر وأعني به الضمير

وتشكيل الضمير، (ب) كما أن الباحث لا يريد أن يتقيد «بموقف» أو «رؤية» واحدة، وإنما يريد أن يتعامل بصورة «شاملة» مع أدبيات البحث الخلقي، (ج) والباحث معنى - في المقام الأول - بمشكلات الممارسة التربوية (الجوانب العملية) أكثر من إهتمامه 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 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 إلى بلوغ هذه الرؤية الفلسفية التربوية؟ إن الإجابة على هذا السؤال تتطلب وقفة «منهجية» أمام نمطين من أنماط التفكير (والحديث) في القضايا الخلقية.

يعاني البحث التربوي في مجال الأخلاق حالة من «التشوش» - حسب وصف فرانكينا Frankena - تعزى إلى 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 الخلقي moralization، وفلسفة الأخلاق moral philosophy، الأمر الذي يستوجب وقفة تحليلية للتوضيح المنطقي^(١٣).

يشير مفهوم التنظير الخلقي إلى تقديم أحكام تتعلق بمبادئ وقيم وسلوكيات «مُحدّدة» ينظر إليها باعتبارها أخلاقية moral أو لا أخلاقية immoral. وعليه، فإن التنظير الخلقي يمثل شكلاً بارزاً من أشكال نقد المجتمع والحياة الاجتماعية، ومن ثم فإنه يستخدم كآلية لتفعيل وتحسين التغير في المجتمع من زاوية أخلاقية. وهكذا يصبح للتنظير الخلقي هدف تقويمي وآخر تربوي من خلال ما يتناوله ويهتم به من قضايا ومسائل مثل: تآكل 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 على الثقافة المعاصرة (عدم اتساق الثقافة المعاصرة مع القيم والمثل التقليدية)، والتبدل القيمي الذي يصيب المجتمع (ذلك الذي يظهر في أعقاب الهزات أو الزلازل السياسية والاجتماعية التي يتعرض لها المجتمع) . . . إلى آخر تلك القضايا المجتمعية. وبالرجوع إلى أهداف هذا التنظير - التقييمية والتربوية - فإنه غالباً ما يغلب على لغة الخطاب السمة العاطفية والانفعالية. وهكذا فإننا حين نصف مجتمعاتنا بأنها تعاني «وعكة» malaise - بلغة بيترز Peters، أو أننا نعيش عالماً «تتجاذبه الرياح والتيارات» - بلغة لفينجستون Livingston -، أو أننا نعيش زماناً «بليداً عقيماً» - بلغة بنت الشاطيء - . . . إلى آخر تلك الأوصاف، فإن ذلك يُعدُّ تشخيصاً ذا قيمة إذا دفعنا إلى إعادة النظر وإعادة تقييم لحياتنا وما يصدر عنا من أفعال وسلوكيات فضلاً 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 بنتائج التفكير الفلسفي)^(١٤) والذي يمكن تسميته بمدخل التفلسف الأخلاقي moral philosophizing، ينصب الاهتمام على النشاطات التالية:

١ - تحليل المفاهيم المستخدمة في عالم الأخلاق وفي المناقشات والتحليلات الأخلاقية مثل: الحق، الخير، الخطأ، الصواب، القيم، الضمير . . . إلى آخر تلك العائلة من المفاهيم الأخلاقية والتي يأتي في مقدمتها مفهوم «الأخلاق» ذاته.

٢ - تحليل للمشكلات الجوهرية في عالم الأخلاق مثل: دور العقل في الأخلاق، العادة في مقابل الانبعاث الذاتي الشخصي autonomy، طبيعة التبرير في الأحكام الخلقية، معايير النجاح في التربية الخلقية.

٣ - رسم صورة - بناء على ما تقدم - لطبيعة عالم الأخلاق: ما يميز هذا «العالم» عن عوالم الدين والسياسة والجمال... إلى آخره.

أما في المدخل التركيبي فإن الاهتمام ينصب على 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 كليهما وظيفة معيارية، إلا أن ثمة فروق واضحة بينهما يمكن تحديدها حصراً فيمايلي:-

- ١ - المدخل التركيبي يمتد بجذوره إلى التحليل العقلي المتعمق أكثر منه إلى نقد السلوكيات والظواهر التي نلاحظها ونرصدها في حياتنا الاجتماعية.
- ٢ - المدخل التركيبي ليس موجها نحو السلوك أو موجها به - كما هو الحال في التنظير الخلقي - ولكنه يهتم بطبيعة الأخلاق وبطبيعة الحياة الصحيحة.
- ٣ - 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.

على أنه لا ينبغي أن يفهم مما تقدم وجود علاقة دينامية بين شكلي التفكير في القضايا الأخلاقية: فيلسوف الأخلاق يؤدي دوراً هاماً للمنظر فيما يقدمه من توضيح منطقي للمفاهيم والمصطلحات والإفتراضات 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 على طبيعة ومحددات الأصوات المتعددة والمتباينة التي يحدثنا بها، إذا كان لنا - في نهاية المطاف - أن نتحدث إليه بلغته، وأعني بذلك: تشكيل الضمير. 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 معنى اللفظ بناء على الكيفية أو الطريقة التي يستخدم بها، ويتحدد وفقا للسياق الذي يرد فيه. فكلما تعددت استخدامات اللفظ وتنوعت السياقات التي يرد فيها، يكتسب اللفظ معاني كثيرة. وعليه فإننا حين نعني بدراسة «معنى» لفظ ما (كالضمير مثلا) فإننا نعني بدراسة «استخدامه». على أن هذا لا يعني أن «المعنى» هو «الاستخدام»، وإنما يشير ذلك إلى أن معنى اللفظ يستخرج من خلال فحص ودراسة «استخدامه» في اللغة، فالمماثلة بين «المعنى» و«اللفظ» - كما يذهب «فتجنستين» - أشبه ما تكون كالحلط بين «الاسم» و«المسمى» الذي يحمل الاسم. فالمعنى لا يتحدد - إذن - بطرح السؤال: ماذا نعني بكذا؟ ثم نحصل على «تعريف» definition، وإنما «يكشف» المعنى حين نقوم «بفحص» اللغة لنرى كيف استخدم اللفظ.

تحليل المفهوم - إذن - يعني دراسة «استخدامه» لتتعرف على المبدأ (أو المبادئ) التي تحكم استخدامه. إن غاية تحليل المفهوم هو أن «نرى من خلال» الألفاظ to see through كما ذهب «فتجنستين»، هو أن نمضي خلف كل أوجه الشبه والإختلاف الممكنة والمحتملة، هو أن ندرس وأن نفحص علاقة الألفاظ بألفاظ أخرى وكذا «إستخداماتها» في أنواع وأشكال مختلفة من العبارات^(١٥). وبناء على ذلك، فإنه حينما نشرع في تحليل مفهوم «الضمير» بطرح السؤال الأساسي: ماذا نعني بالضمير؟ فإننا - إذن - نبحث عن المعنى (المعاني) السياقي contextual meaning المرتبط «بالسياق» اللغوي الذي يرد فيه اللفظ، وأيضا بالكيفية التي «يستخدم» بها. بعبارة أخرى، فإن علينا أن نستحضر مواقف حقيقية، وعلينا كذلك أن «نتخيل» و«نخترع» مواقف يستخدم فيها لفظ «الضمير»، الأمر الذي يتطلب تحديدا وحصرا للكيفية التي يستخدم بها اللفظ والسياقات التي يرد فيها وهو ما يعرف منهجيا «بالطريقة السياقية» contextual method التي تركز على: الفحص الدقيق للفظ كما هو مستخدم في سياق بعينه، والأغراض التي يخدمها استخدام اللفظ في ذلك السياق، والمعايير التي يتحدد بها استخدام اللفظ.

إن الإخفاق في فهم طبيعة اللغة و«كيف تعمل» من شأنه أن يؤدي إلى الإخفاق في تحقيق رؤية واضحة للأفكار والمفاهيم التي نتعامل معها، الأمر الذي ينجم عنه في المحصلة النهائية الوقوع في الإبهام ambiguity والغموض vagueness^(١٦) فيما نستخدمه من مفاهيم وألفاظ في كتاباتنا التربوية، ولعل هذا هو فحوى ما سبقت الإشارة إليه من أن أدبيات البحث في التربية الخلقية تعاني نقصا وجدبا في الجوانب المفاهيمية، الأمر الذي قد أضر وأضل الممارسة التربوية.

والآن. دعنا نشرع في الإقتراب من عالم «الضمير» نتلمس معالمه، ونستمع إلى «أصواته» كما تظهر وتتجلى 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. على أن ثمة «تخوفا» يتعين التأكيد عليه - من باب سد الذرائع - قبيل عرض هذه الرؤية الفلسفية التربوية: إن «الفكرة» غير تقليدية وغير متواترة، الأمر الذي من شأنه إثارة العديد من التساؤلات التي قد تصل إلى حد الاختلاف معها ومعارضتها، وهذا أمر محمود قليله وكثيره من زاوية فلسفية. وعليه فإن ما أخشاه هو أن يتخذ البعض موقفا معارضا «مسبقا» قبل أن تكتمل عناصر التحليل. ومن ثم فإن قصارى ما أطمع فيه هو: كما أني لا أطلب من أي أحد أن «يتفق» معي سلفا فيما أعرضه من رؤية قد تبدو «مثيرة»، فإني - وبنفس المنطق - أناشدك أن تعطي الأفكار قدرا من الوقت لتناولها بعقل مفتوح لا تشله أحكام مسبقة أو مواقف مطلقة.

(١) الضمير يتحدث بصوت الإتيقان والمهارة

لعله من المألوف والشائع - في حياتنا اليومية - أننا نتحدث عن ونؤكد على وجود ثمة «شيء» نطلق عليه «الضمير المهني» أو «ضمير المهنة». ذلك الذي نتعرف عليه ونشير إليه حين يتبنى أي ممارس (مهني) معايير المهنة التي ينتمي إليها لتصبح معايير خاصة به. وهكذا نجد أنفسنا في العديد من المواقف الحياتية نصدر حكما على أداء فرد ما فنقول: كم كان أدائه جيدا، أو لقد كان

أداؤه سيئاً، أو لقد كان أدائه مقبولا... إلى غير ذلك من الألفاظ التي تصف الأداء. وعليه يمكن القول أنه سواء كان الإنسان «معلماً» أو «موسيقياً» أو «جراحاً» أو حتى «ميكانيكياً»، فإن هنالك معايير لممارسة أي من هذه المهن. ومن ثم فإنه كيما يعد فرد ما «موسيقياً» - على سبيل التوضيح - فإن هذا ببساطة لا يعني أنه قادر على العزف على آلة موسيقية فحسب، وإنما يتعين عليه - فضلاً عن ذلك - أن يكون قادراً على أن يحكم على أدائه الموسيقي - وكذا على أداء أي عازف آخر - بالرجوع إلى معايير التدقيق الموسيقي. بعبارة أدق أن يكون قادراً على أن يشير إلى مواطن الجمال والبراعة فيما عزف. وإلى مواطن أخرى كان يمكن أن تعزف بأفضل مما عزفت به، وإلى تلك الأجزاء - إن وجدت - غير المقبولة على الإطلاق، وهكذا فإن إمتلاك المرء «لضمير المهنة» يعني إنه قابل لأن تملكه مشاعر الرضا والغبطة حين يؤدي عملاً جيداً، وقابل كذلك لأن تملكه مشاعر الخجل والأسى حيث يهمل أن يتخاذل في أداء عمل ما. وبالطبع فإن هذه المشاعر تلعب دوراً في تحديد وتشكيل تصوراتنا المتعلقة بالإمتياز والتميز في العمل، حيث تدفعنا إلى أن ننأى بأنفسنا عن أي سلوك «رخيص» لأنه ببساطة «رخيص».

وقد يذهب البعض - ولهم في ذلك منطق ورؤية - إلى القول بوجود ثمة اختلاف بين «صوت» الضمير على النحو الذي أسلفنا، و«صوت» الضمير حين يتعلق الأمر بمسائل وأمور خلقية، حيث أن الحكم على الأداء بأنه «جيد» أو «مقبول» لا يعني أنه «جيد خلقياً» أو «مقبول خلقياً»^(١٧). وإذا كان البحث عن أوجه الاختلاف بين «الصوتين» مغرياً ويسيراً، فإن الأهم والأولى - 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 الآتي: بأي من الصفتين تحب وتفضل أن تعرف بين الناس، بأنك رجل «أمين» أم بأنك رجل «مخلص»؟ احسب أنك أن تحيب على 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» على «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 عسرا فلن يقدر على هذه المهام»، أو «فلان مخلص، ولكنه لا يقدر عاقبة أفعاله ووقع خطاه». ألا ترى أنك - أنت وأنا - تطرب حين يقال عنك أنك «معلم بارع ومبهر»، ولا تطرب حين يقال عنك أنك «معلم مخلص». لقد أصبح مفهومنا الآن لماذا نفضل صفة «الأمانة» على «الإخلاص».

ولكن، ترى ماذا ستكون إجابتك لو أن أحدا وجه إليك السؤال الآتي: أيهما تخاف وتخشى أن تعرف به بين الناس، أنك رجل «غير أمين» أم أنك رجل «غير كفء»؟ أحسب أنك - وعلى النقيض من الموقف السابق - ستعطى إجابة سريعة وحاسمة: أن أوصف بأني «غير كفء» لأسواء بكثير من أن أوصف بأني «غير أمين». ما أريد الوصول إليه من هذين الموقفين هو أن «نرى بوضوح» - بلغة فُتجنستين - بنية الضمير وكيفية عمله: حيث أنه يُعَلِّي مفاهيم الكفاءة والمهارة على معايير الأمانة، في الوقت الذي يعطي الأمانة وزنا أكبر من الإخلاص.

علاوة على ذلك، أن تلاحظ أننا - وعلى إختلاف مشاربنا - نتفق على أن «عدم الكفاءة» ليست عيبا ونقيصة فحسب، بل هي خطر يتهدد الآخرين، فالمعلم «غير الكفاء» يشكل خطرا على حياة الأطفال ومستقبلهم شأنه في ذلك شأن الجراح «غير الكفاء» وما يمثله من خطر على حياتنا. كذلك يمكن القول أن قدرة الإنسان على أن يقيم حياة طيبة راضية مرضية يعتمد في المقام الأول على 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 مكونا هاما وأساسيا. ألا تتملكنا - أنت وأنا - مشاعر الثقة والإطمئنان حين نجد عاملا (ميكانيكي)

يقوم بإصلاح آلة ما (السيارة) بطريقة تبعث على الرضا والارتياح ومع ذلك فإنه يبدي عدم رضاه هو عما يقوم به وفق معاييرهِ 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 نعتزف بأن اكتساب هذا الحس (حس المهارة والاتقان والبراعة...) من شأنه أن يجعل عملية تشكيل الضمير تتم بشكل يسير. فنحن لا نُعلِّم الطفل منذ الصغر - أو حين نفشل في أن نعلمه!! - أن إجادة الكتابة لا تعني أن ما يكتبه من عبارات وجمل يتعين أن يكون «صحيحاً» فحسب وإنما يتعين أن يكون بلغة «واضحة بليغة» أيضاً (الحس اللغوي)، فإننا لا ينبغي أن نعجب ونندم حين يخفق هذا الطفل - حتى في الكبر - في الحكم على عمل يُؤدِّي بمهارة وبراعة، أو حين يخفق في إدراكه وتقديره، أو حين لا يُحسن هو صنعاً فيما يوكل إليه من أعمال. ألا ترى أننا نُعطي اهتماماً كبيراً خلال عملية التنشئة الاجتماعية لتدريب الصغار على «العمليات الأساسية» الضرورية لممارسة الحياة واللازمة لإقامة وجود إنساني أصيل (الكلام، المشي، الحركة، الأكل، القراءة، الكتاب... إلى آخر هذه المنظومة) وفي غمار هذا الاهتمام أغفلنا عمليات أساسية أخرى لا تقل أهمية وقيمة عن سابقتها (الإستماع، الإنصات، الصمت...!!^(١٨))، في الوقت الذي جاء اهتمامنا بجانب «المهارات الأساسية» - التي لا تستقيم الحياة بدونها - غائباً أو ضعيفاً على أفضل تقدير (مهارة الكلام، مهارة الاتصال، مهارة التحاور، مهارة التحليل، مهارة الإستنتاج، مهارة الكتابة... إلى آخر ذلك العقد الفريد) هذه مشكلة خطيرة!!!

إن تشكيل وتنمية هذا الحس (المهارة والبراعة والاتقان...) يتعين - إذن - أن يصبح جزءاً هاماً ورئيساً في أي مسعى يستهدف التنشئة الخلقية للصغار، ومع ذلك فالالاف للنظر - كما يشير تريلنج Trilling - أن هذا البعد «مهملاً كلياً في الأدبيات المعاصرة للتربية الخلقية ولأسباب غير واضحة، الأمر الذي يُعدُّ شيئاً خطيراً»^(١٩).

ولعله من المفيد - في هذا السياق - أن نعود إلى بدايات الفكر الفلسفي لنقف على جذور «فكرة» متأصلة ومتواصلة في التراث الخلفي: لقد كان شائعاً لدى الأغارقة أن «الخطيئة» الكبرى التي قد ينزلق إليها المرء هي الكبرياء أو التيه والغرور 'hurbis' الذي هو بداية السقوط إلى 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 إلى الإنجليزية بمعنى الفضيلة virtue - كان هو المفهوم المحوري والمركزي في الأخلاق عند الأغارقة حيث استخدم ليشير إلى وجود ثمة «تميز ومزية»، فلكل شيء مزية arete، فالإنسان والحصان وحتى الصخرة... لكل «مزيته» التي يتحقق بها «تميزه»، ومن ثم يصبح غيابها نقیصة وعيباً. وعليه فحين نقول - والقول حق - أن للإنسان مزية يتميز بها عما سواه باعتباره الكائن الذي ينشد الكمال والإتقان والإبداع والتمكن فضلاً عما يتمتع ويتفرد به من «مشاعر التقدير والإعجاب» - حسب وصف برونوسكي Bronowski - حيال كل ما هو متقن ومتميز وبدیع، فإن «غياب» هذه المزية - أو مجرد ضعفها - يعد خلاً ومن ثم انتقاصاً في إنسانيته. ألسنا - أنت وأنا - ننظر إلى من لا يتمتع بمهارة في أداء عمله، أو من لا يحسن إتقان ما يقوم به باعتبار ذلك عيباً ونقيصه فيه.

إننا حيث نسلک في حياتنا على هذا النحو، تكون استجابة الضمير سريعة وحاسمة: هذا هو الفشل والإخفاق. من هذه الزاوية - ودون أن نخدع أنفسنا - لا يتعين أن نتعامل مع الإخفاق باعتباره أمراً «غير لائق» وإنما باعتباره «خطأً وخلاً» يسيء إلينا وينتقص من إنسانيتنا، 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 تعلقو - في بعض الأحيان - فضيلة الأمانة.

(٢) الضمير يتحدث بصوت الجماعة

ليس من المبالغة القول إننا نتفق على أن الضمير مسألة داخلية وخاصة وفردية (شأنه في ذلك شأن الألم)، وعليه فإنه كما يستحيل على أن «أحوز» ضميرك، يستحيل عليك بالمثل أن «تحوز» الصداق الذي أعاني منه^(٢٠). كل منا يملك القدرة على أن يتعامل مباشرة مع ضميره، وأن يتحكم مباشرة إلى ضميره هو. ومع ذلك فإنه بإمكانني أن أستشير ضميرك، وذلك في حالة واحدة حين أطلب منك أن تعرض مسألة ما على ضميرك لتحكمه فيها ثم تخبرني بالنتيجة أو الحكم. كل منا - إذن - «مباشرة» مع ضميره هو، الأمر الذي يضيفي على الضمير صفات «الجوانية» و«الخصوصية» ومن ثم «الفردية». ولعل هذا هو الذي يجعل البعض منا يشكو متذمرا أن «الناس من حوله» أو «الظروف» أو «طبيعة الحياة» تدفعه أو تجبره أحيانا إلى أن يقدم على أشياء لا «يرتاح» - وهذا أضعف الأوصاف - إليها ضميره. بعبارة أخرى 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» على طرف مناقض ومضاد مع «الحياة العامة» وكأنه لا يوجد ثمة إرتباط بينهما. علاوة على 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^(٢١). هذا تصور «مغلوط» ينطوي على سوء فهم، ومن ثم يتطلب علاجا عاجلا إذا كان لنا أن ننشد حياة طيبة وأن نحقق التربية الخلقية المنشودة... من هنا يبدأ التحليل.

يشير استقراء أدبيات التربية الخلقية إلى أن الاهتمام الأكبر ينصب على تنمية الحكم الخلقى وعلى اكتشاف 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 وأدوات كل منا «كمواطن». أي أن الحياة وما نمارسه

فيها كمواطنين شيء لا يلتفت إليه إلا بعد الإنتهاء من المهمة 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 أخرى مناقضة تماما لذلك التصور وأعني به ضرورة اعتبار التربية من أجل الحياة هي المشكلة الرئيسة والمحورية التي يتعين علينا الإهتمام بها وفهمها، وذلك لأننا حين نفهمها نصبح قادرين على فهم تشكيل وعمل الضمير لدى كل منا في بعده الخاص والفردى. وترتكز هذه الرؤية على مقولة يمكن تحديدها على النحو التالي: إن الضمير الذي يتم تشكيله وفق معايير ومهارات الحياة العامة يكون - في الأعم والأغلب - ضميرا مناسبا وملائما لحياة الإنسان الخاصة، في حين أن الضمير الذي يتم تشكيله وفق معايير الحياة الخاصة لا يكون مناسبا وملائما - بنفس الدرجة - لحياة الإنسان العامة^(٢٢). هذه الرؤية أشبه ما تكون «بالتوزيع الجديد» - بلغة الموسيقى - لقطعة موسيقية كلاسيكية، وأعني بذلك: أنها صياغة «عصرية» لتلك الفكرة القديمة التي تعلو من شأن المجتمع وتجعله سابقا على الفرد^(٢٣). لقد حرص أصحاب هذه الصياغة «العصرية» على أن يناووا 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 على الفرد يعني - ببساطة - أنه وعلى الرغم مما يتمتع به الضمير من «جوانية» و«خصوصية» و«فردية»، إلا أنه - أي الضمير - لا يتشكل ولا يمكن إن يتشكل إلا في «سياق» الحياة ومن «أجل» الحياة في المجتمع. بعبارة أخرى فإن «جوهر» الإهتمام في التربية الخلقية المشودة ليس هو الفرد ولا الضمير الفردي - ولا ينبغي أن 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 إلى بدايات الفكر الإنساني. ففي التراث اليوناني نجد اللفظ *idiotes* (بمعنى الفرد *individual*) كان يستخدم للتعبير عن نوع من التقسيم: ماذا يعني أن تكون فرداً؟ ومن ثم فلا عجب أن تصبح هذه الفكرة المحورية في كتاب «السياسة» لأرسطو، حين أكد على أن الذي يعيش خارج المجتمع - مجتمع الدولة *Polis* - إما أن يكون وحشاً أو إلهاً: يكون «وحشاً» لأنه لا يقع تحت طائلة القوانين *nomoi*، أو يكون «إلهاً» لأنه قادر ومكتف بذاته، على أنه في كلتا الحالتين ليس إنساناً^(٢٤).

على 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 - يرى أن المشكلة المحورية في التربية الخلقية هي تحديد «المراحل» التي تتشكل من خلالها وتنمو قدراتنا على كل من الحكم الخلقى والتبرير الخلقى، وعليه فإن الضمير المعبر عن عضويتنا في الجماعة - المجتمع - التي ننتمي إليها لا يدخل ضمن «المقدمات» وإن كانت الإشارة إليه ومن ثم الإهتمام به يأتي في نهاية التحليل ضمن «النتائج». وهناك رؤية أخرى - جيليجان *Carol Gilligan*^(٢٥) - ترى أن النمو الخلقى للإنسان لا يظهر ولا يتجلى في المواقف التي يحرص فيها المرء على العدالة والانصاف، بقدر ما يظهر في تلك المواقف التي يبدي فيها مشاعر المبالاة والإهتمام والمسؤولية. وعليه يمكن القول أن هذه الرؤية لا تغفل تماماً «عضوية» الفرد في المجتمع وما تنطوي عليه من مشاعر، وإن كانت الإشارة إلى ذلك البعد تعد «همساً». وعليه يصبح السؤال: كيف السبيل إلى أن نحول ذلك «الهمس» إلى صوت مسموع وواضح؟ وعلى أي صورة أو شكل سيكون هذا الصوت؟ (Gilligan, 1982).

لقد قدم «دور كايم» نظرية في التربية الخلقية تعتمد في جوهرها على النظام *discipline* كخطوة أولى: أن نضع الحدود، وأن ندخل 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» aggergation مجموعة من الأفراد هو أن سلوك الأفراد - كأعضاء في مجتمع - محكوم وملتزم بمعايير المجتمع ومثله العليا. على أنه لا ينبغي أن 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 يُفهم ما قاله على هذا النحو، فالمعايير الاجتماعية لا تحدد الكيفية التي يسلك بها أفراد المجتمع ولكنها توجه وترشد أفراد المجتمع إلى ما يجب وما ينبغي أن يكون عليه السلوك^(٢٦). وعلى ذلك تكون المعايير الاجتماعية معايير أخلاقية، بمعنى أنها تمثل قواعد لما «ينبغي» ولما «يجب»، فضلا عن كونها معايير «موقفية» situational فالمعيار الذي يؤكد على قيمة ما قد يختلف في مضمونه من سياق اجتماعي إلى سياق آخر أو من مؤسسة اجتماعية لأخرى. فالمعايير التي تؤكد على قيمة «التعاون» ستكون أكثر تقييدا وتحديدا في المدرسة عنها في محيط الأسرة: ففي نطاق الأسرة ينظر إلى التعاون والتآزر باعتباره سلوكا يحظى بالتأييد والدعم، في الوقت الذي نعد التعاون «غشا» أو «تواطؤا» حين يحدث في نطاق الامتحانات المدرسية، فالسلوك الواحد يحظى بالموافقة والمناصرة في سياق، ويحرم في سياق آخر^(٢٧).

ولعلّ ما قدّمه «شفلر»- اتساقا مع الفكرة الفلسفية التي أرساها «رايل» Ryle - من تمييز محكم ودقيق بين «تعلم طاعة القاعدة» Learning to obey a rule، «وتعلم كيف تطيع القاعدة» Learning how to obey a rule أيا كانت القاعدة^(٢٨)، ما يمكن أن نفيد منه لتمييز 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 تقدّم، دعنا «نتصور» الموقف التالي هب أن زميلين في الدراسة وصديقين لكل منهما طبيعته التي تختلف عن الآخر، أمّا الأول (ولنقل أنه «زيد») فيتميز بالدقة والحرص الشديدين، في حين أن الثاني (ولنقل أنه «عمرو») يتميز بعدم الاكتراث واللامبالاة. وعليه فإن «زيدا» يحرص على أن يصل إلى 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 - يتتابه الاحباط والارتباك فضلاً عن تنامي مشاعر القلق من احتمال تكرار ذلك الأمر. على النقيض من ذلك، فإن «عمروا» يتباطأ في الذهاب إلى المدرسة، ويبدو كأنه لا يعاجل ليصل في الوقت المحدد حيث إن «أي» شيء و«كل» شيء في الطريق إلى المدرسة يستوقفه ويجذبه إليه، ومن ثم يصل دائماً متأخراً، الأمر الذي لا يرى فيه شيئاً غير طبيعي على الإطلاق. ولكونهما صديقين، فإن «زيدا» قد أعرب عن استيائه من تأخر صديقه، فشرع في الحديث معه في الأمر مبينا له الأضرار التي تقع عليه من جراء ذلك (التوبيخ المستمر - يومياً - من قبل الناظر ومن معلم الفصل فضلاً عن سخرية وتعليقات الطلاب...)، إلا إن «عمروا» لا يرى في كل ذلك شيئاً ذا بال، خاصة أنه - بحسب منطقة هو - لم يخسر شيئاً. أمام هذا الموقف رد عليه «زيد» بمنطق آخر قائلاً: كونك صديقي، فإنه ليحزنني ويؤلمني أن أرى ما تتعرض له يومياً بسبب مجيئك متأخراً، في الوقت الذي أعرف فيه أنه بإمكانك ألا تفعل ذلك. أمام هذا «العتاب» أصبح «عمرو» يعمد إلى أن يسرع الخطي، ومن ثم يصل إلى المدرسة في الموعد المحدد، وحين لا يحدث ذلك - فيما ندر - فإنه يسارع إلى الاعتذار «لزيد» عن وصوله متأخراً.

لو تأملنا (جيدا) عناصر الموقف السابق، فإن أحدا منا لن يتردد في القول بأن «عمروا» قد تغير سلوكه إرضاء لصديقه «زيد»، بعبارة أخرى: لقد اكتسب «عمرو» معايير الصداقة، وإن كان اكتسابه لمعايير الدقة والحرص سيظل محل

شك وريبة على الرغم من أنه أصبح - وبانتظام - يصل مدرسته في الموعد المحدد. ما أريد الوصول إليه - ببساطة - 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، وأحيانا مشاعر الخوف والأسى والندم، وربما مشاعر الألم، هذه جميعها مشاعر «خلقية». حين تظهر هذه المشاعر وتتجلى، فإنه يمكن وصف اكتساب المعيار بأنه قد تم بصورة قوية، تلك هي «المعيارية القوية». وعلى ذلك يمكن القول أن «عمروا»، قد اكتسب معايير الصداقة بصورة «قوية». حقا فالصداقة «الحقيقية» لا تبقى ولا تدوم إلا إذا وجدت معايير «قوية» بين الأصدقاء، ولعل هذا هو أحد الأسباب التي تجعل الكثير ينظرون إلى الصداقة باعتبارها «النموذج» لكل العلاقات الخلفية. فكيف لأي منا أن يكون «صديقا» ولا تتنابه مشاعر الخجل والأسى حين يسبب ألما وضيقا لمن يصادقه. إن مثل هذا الإنسان لا نستطيع أن نقول عنه إنه «يعرف» ما الذي تعنيه الصداقة؟ وما الذي يعنيه أن تكون صديقا؟ ببساطة أشد، إن مثل هذا الإنسان لا يفتقر إلى «المشاعر» الخلقية فحسب، وإنما يفتقر أيضا إلى «المعرفة» الخليقة. ولعل هذا هو الذي جعل البعض يؤكد على أن المعايير القوية لا يمكن أن تظهر وتتجلى بمعزل عن تربية المشاعر والأحاسيس^(٢٩). وعليه فإذا كان يروق للكثير التمييز بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في التربية باعتبار أن لكل منها طبيعته ومحدداته، فإن ذلك - من زاوية التربية الخلقية - يعد فصلا لا مبرر له ولا جدوى منه، فما المشاعر والأحاسيس إلا جزءاً من المعرفة الخلقية.

وهكذا يمكن القول بأن «عمروا» نتيجة إكتسابه لمعايير الصداقة أصبح سلوكه مسائرا لمعايير المدرسة المتعلقة بالدقة وبالإلتزام، ولذلك - كما رأينا - فإنه حين كان يتأخر في الوصول إلى 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 إلى علاقته بصديقه أم إلى علاقته بالمدرسة. إلا أن هذه «اليقظة» لا قيمة لها إذا نظرنا إليها من زاوية «السلطة الخلقية» moral authority حيث إن «إذعان» «عمرو» مرده إلى معايير الصداقة وليس إلى معايير المدرسة، ففي الوقت الذي نجده يقيم وزنا لمعايير الصداقة، فإنه - وعلى أفضل تقدير - يتخذ موقفا عقليا أساسه السخرية من مؤسسة المدرسة، بل قد يصل به الأمر إلى حد احتقار وازدراء المدرسة. إن من شأن هذا الموقف العقلي أن يتيح له «الإذعان» إلى معايير المدرسة، وفي ذات الوقت لا يشعر بالتبعية إلى المدرسة، فهو يعرف المعايير ويلتزم بها ولكنه لا يسمح لهذه المعايير أن تمارس عليه أية «سلطة خلقية». هذا النوع من «الإذعان» هو ما يطلق عليه تعبير المعيارية الضعيفة أو النفعية^(٣٠).

مما تقدم يتضح أن المعيارية «الضعيفة» أو «النفعية» لا تمثل إرتباطا بمعايير إجتماعية يمكن أن تمتد لتغطي وتشمل كافة مناحي الحياة. على أن مثل هذا النوع من المعيارية نجده واضحا - وربما شائعا - في أماكن العمل الرسمية حيث يعرف الجميع معايير السلوك ويسايرونها دون أن تكون لديهم قناعة وقبولا بها، ومن ثم فإنها لا تمثل سلطة خلقية عليهم. وعلى ذلك يمكن القول إن التربية الخلقية - من هذه الزاوية - يتعين أن تصبح في الأساس تربية من أجل معيارية «قوية»، تربية لضمير متعلق ومرتبطة بالجماعة التي تنتمي إليها، تربية لضمير «العضوية». وقد يذهب البعض منا إلى القول - وفي القول منطق - بأن المعيارية «الضعيفة» ليست أمرا ممكنا ومألوفا ومكرورا فحسب، بل إنها تعد ضرورة من أجل البقاء والاستمرار في الحياة بصورتها الراهنة. إن مثل هذا القول يفسر لنا تلك الفكرة المتنامية في حياتنا المعاصرة والتي تعتمد إلى 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 ينبىء بعواقب وخيمة في المستقبل^(٣١). فكلما تعقدت الحياة الاجتماعية انعكس ذلك بالسلب على المعايير الاجتماعية حيث - من الطبيعي - أن تصبح أقل عددا وأكثر نفعية، كما تصبح المعيارية «القوية» أمرا قاصرا على تلك العلاقات التي تتطلب طبيعتها الخاصة ضرورة وجود هذه المعيارية والحفاظ عليها، على أن مثل هذه العلاقات لا نجد لها وجودا فيما نطلق عليه الحياة العامة، ومن ثم تنحسر المعيارية «القوية» إلى الحيات الخاصة كتلك التي نجدها فيما بين الأصدقاء والأقارب والجماعات العرقية والجماعات المذهبية حيث تسيطر الهوية المشتركة والعواطف المتبادلة. إن وضعها كهذا يمثل تهديدا للحياة العامة وإمكانية المحافظة عليها قوية، كما يمثل مشكلة تهدد وتقوض «شرعية» التعليم العام ذاته. وقد يذهب البعض إلى دحض هذه الفكرة بدعوى أن التعليم العام يمثل مسارا يسلكه أفراد المجتمع بما يضمن لهم تحسين فرص الحياة والعمل الخاصة بكل منهم. هذه نظرة «ضيقة» إلى التعليم تحيله إلى مجرد مجموعة من «الأدوات» أو قل «مجرد صنعة»!!.

وعلى هذا يصبح السؤال: هل من سبيل للخروج من عقال هذه الورطة - على حد تعبير «رايل» Ryle؟ لعل التنظير الذي قدمه واشتهر به «جرين» T.Green فيما يعرف «بمنهج المهارة أو الكفاية الخلقية» بعد الأساس - من زاوية فلسفية تربوية - للتعامل مع هذه الورطة، الأمر الذي يتطلب وقفة تحليلية^(٣٢). 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 منعا للتكرار وإنسجاما مع السياق المنطقي للتحليل). هذا ويجدر التأكيد سلفا أن كلا من هذين المكونين يمثل مشكلة. بعبارة أخرى، إن «منهج الكفاية الخلقية» يتعامل مع ما يمكن أن نطلق عليه «المهارات الخلقية»، تلك التي لا تستمد من إعتبار الإنسان كائنا خلقيا،

وإنما هي مشكلات تشير بوضوح إلى المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق وبلوغ «الكفاية» في الحياة المدنية. وعليه فإن محتوى «المنهج» يتكون في الأساس من تلك الأسئلة المتعلقة بما يصدر عنا من قرارات وإختيارات ليس على المستوى الفردي وإنما على المستوى الجمعي، ومن ثم لا يكون - ولا ينبغي أن يكون - السؤال المطروح هو: ما المفيد والنافع «لي»؟ وإنما يكون السؤال: ما المفيد والنافع «لنا»؟

وعليه فإن الخطوة الأولى في هذا «المنهج» تتمثل في أن «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 نقدم بعض المقترحات من أجل التطوير والتعديل، الأمر الذي يتطلب اكتساب المهارات اللازمة التي تمكننا من تقديم تلك المقترحات، ومن ثم يصبح التدريب على مثل هذه المهارات أمراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية. إن هذه الخطوة تتطلب منا أن نبدأ بافتراض مؤداه: لا يوجد ثمة شيء كامل على الإطلاق، فكل شيء نحققه أو ننجزه يوجد به - حتماً - بعض المثالب والعيوب، ومن ثم يتوجب علينا البحث عن سبل لعلاجها. تلك هي الخطوة الأولى.

تلى ذلك الخطوة الثانية والتي تتمثل في التدريب على «التقمص العاطفي للآخر» 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 الأولى)، وقد تأتي الإجابة بالإيجاب (نعم)، في هذه الحالة يتطلب الأمر منا التصدي لثلاثة أنواع من الأسئلة:

- ١ - عمن كنت تتحدث حين قلت بأن ذلك الشيء مفيد ونافع «لنا»؟.
- ٢ - هل أغفلت أحداً حين قلت بأن ذلك الشيء مفيد ونافع «لنا»؟
- ٣ - 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» دون الإعتراف والتسليم «بشرعية» مصالح وإهتمامات الآخرين. ويجدر التأكيد هنا على أنه ليس كافيا أن «نفكر» في مصالح الآخرين أو أن «ننشغل» بما يهتمون به، وإنما المطلوب - فعليا - هو أن «ندخل» في صميم تلك المصالح والاهتمامات، أو أن نسمح لها أن «تدخل» في عالمنا وجوانبتنا نحن، هنا وهنا فقط يمكن لنا أن نعبر عن مصالح الآخرين كما يراها الآخرون، وأن نتحدث عنها بصوت مسموع وواضح، الأمر الذي يتطلب إستخدام التقمص العاطفي بشكل «حقيقي وواقعي» فضلا عن تشجيع وتعزيز إكتسابه. 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: أي حقا جيدة؟ أي مفيدة على المدى البعيد، أم على المدى القريب؟ أي شاملة وعامة؟ أخدم كل الأعضاء، أم أنها قاصرة على فئات دون أخرى؟ وعليه يصبح من الضروري - في هذه الخطوة - أن نتعلم كيف نصدر أحكاما تتعلق باعطاء أوزان للفوائد والمنافع المختلفة، وكذا أن نتعلم مواجهة الحقيقة التي تقول بأن التطوير والتعديل من شأنه أن يؤدي إلى بزوغ مشكلات جديدة تتطلب حلولاً جديدة، الأمر الذي يفرض ضرورة استخدام وتوظيف مهارات التدبر والبصيرة فضلا عن تنمية القدرة على مجابهة بعض المصاعب الخلقية كأن يضطر المرء - مثلا - إلى أن يفعل شيئا غير مرغوب فيه حتى 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 «إهتمام» التربية الخلقية لا ينبغي أن يكون موجهاً إلى الفرد، ولا حتى إلى ضمير الفرد، وإنما إلى «العضو»: الفرد كعضو في جماعة. نحن في حاجة ماسة إلى إحداث تعديل في: «الطريقة» التي «نتعلم» بها كيف نتحدث، وأعني بذلك الانتقال من الحديث بصيغة «المتكلم المفرد» إلى 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؟!

(٣) الضمير يتحدث بصوت التضحية والإيثار

ثمة ملاحظة جديرة بالنظر والتأمل تتعلق بنا - نحن بني البشر - في مراتب تعلمنا وهي أن «الحذر» (بمعنى التعقل والإحتراس وبخاصة في مسائل المنفعة والمصلحة الذاتية) سابق على الأخلاق في الترتيب. بعبارة أخرى، في الوقت الذي لا يحتاج فيه أي منا إلى أن يعلم أن «يكون حذراً» فيما يتعلق بمصلحته ومنفعته هو، فإنه يحتاج إلى أن يعلم أن يكون خلقياً». بالطبع فإننا نحتاج إلى أن نعلم «كيف نكون» how to be حذرين لأن ما يمثل منفعة ومصلحة لفرد ما قد لا يكون واضحاً دائماً بالنسبة للآخرين، في عبارة واحدة يمكن القول: نحن كبشر لا نحتاج إلى أن نعلم لنكون حذرين، هذا أمر يحدث طبيعياً^(٣٣). أكثر من ذلك فلقد ذهب البعض إلى التأكيد على أنه «إذا لم يكن الإنسان في الأساس كائناً حذراً، فإنه قد لا يصبح فيما بعد كائناً خلقياً»^(٣٤).

لتوضيح هذه المقدمة دعنا نتناول بالتحليل - على سبيل المثال - حكمة مأثورة شائعة في حياتنا: القناعة كنز لا يفنى. إن هذا القول لا يقدم لنا قاعدة خلقية، وإنما يمثل - في الأساس - نوعاً من التوجيه إلى أسلوب أو نمط مفيد ونافع في الحياة، حيث القناعة «كنز» فضلاً عن كونه «لا يفنى». وعليه فإن هذا القول - بلغة علم النفس - يتمتع بقوة حافزة ومأثرة، فإذا كانت القناعة حقاً

«كنز لا يفنى»، إذن يصبح لدى من الأسباب ما يجعلني أكون قنوعاً. ولكن ماذا عساك فاعل أو قائل حين تكتشف أن قناعتك ليست «كنزاً لا يفنى»، هل ستقول حينئذ ومع ذلك فالقناعة كنز لا يفنى؟ بالطبع هذا سؤال «بلاغى» يطرح لمجرد التأثير في النفس لا إبتغاء الحصول على إجابة. إن مجرد طرح هذا السؤال سوف يجعلنا ندرك بوضوح معنى القول بأن «الحذر» سابق على 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 نتمتع 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 الإحتكام إليه ومناشدته، ولما كان للتربية الخلقية أي دور في تشكيل الضمير.

وعلى هذا فإننا لو نظرنا إلى الفضيلة - من زاوية فلسفية - باعتبارها صراعاً بين «المنفعة» و«الواجب»^(٣٥)، فإن مبادئ الأخلاقيات morality يصبح لها مكاناً ووجوداً حين يصبح المرء راغباً - طوعاً واختياراً - في أن يضحي بمصلحته ومنفعته الشخصية من أجل تحقيق منافع ومصالح الآخرين. بعبارة أدق فإن مبادئ الأخلاقيات تباشر عملها حين يتحدث الضمير بصوت التضحية، وحين يكتسب ذلك الصوت قوة حافزة وباعثة. على أن هذا لا يعني - ولا ينبغي أن يُفهم 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 إلى التضحية، وإنما يتعين أن يكون هدف التربية الخلقية هو «التضحية» ذاتها وليس مجرد الدفاع العقلاني عنها، بأني ننمي لدى المتعلم الدافع الذي يحمله على التضحية من أجل الآخرين. على أن طرح مفهوم «التضحية» على هذا النحو قد يبدو للبعض باعتباره طرحاً «حاداً» أو «إنفعالياً» في وصفه لما يجري لمواجهة ومجاهدة صراع المنفعة الشخصية، لأنه - ببساطة - يشير إلى ضرورة ممارسة نوع

من القسوة والشدة مع الذات، الأمر الذي يُخشى أن يُمارس بافراط فتكون النتيجة أن يضحي الإنسان بكرامته وإحترامه لذاته وذلك لأننا لو ضحينا بمصلحتنا الشخصية على نحو مُسرف فإننا قد ننتهي إلى خسارة ذواتنا لنكون أشبه بمن أراد أن يُرضي كل الناس فانتهى به الأمر إلى أنه لم يُرض أحداً!!

تري هل نحن في حاجة - إذن - إلى أن نقنع 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. هل نحن في حاجة إلى أن نُعلّم أن مصالحنا الذاتية - لو فهمناها فهما حقيقيا - ستصبح في نهاية المطاف مصلحة للمجموع؟، وعليه فإن تحقيق مصلحتي الشخصية مرهون بتحقيق مصالح الآخرين. أم أننا في حاجة إلى أن نقنع أنفسنا - كما ذهب «ديوي» Dewey - بأن ما يبدو لي الآن باعتباره تضحية ذاتية ليس في حقيقته تضحية بالذات في، وإنما هي «الأننا» فحسب التي تسلك الآن لإعلاء مصالح «الذات» التي تتشكل الآن داخلي^(٣٧). أم أننا سنقول بأن هذه الدعاوي السابقة ما هي إلا مناشدة وإستهزاء «خفي» لمشاعر الحذر داخل كل منا، إستهزاء 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 مصالحنا. ولعل طبيعة الإنسان باعتباره كائنا مراوفاً (يتحايل على الأشياء) ومبرراً (يتملص من الأشياء) ودفاعياً (يحصن نفسه ضد الأشياء) هي التي تجعله يلجأ إلى كل الحيل التي تمكنه من التهرب من سماع صوت ضميره أو أن يأتي الصوت «همساً وخافتاً» على أقل تقدير. وعليه يجب التأكيد على أنه إذا كنا نسعى إلى 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» محذرا إياه أن تغالبه مصالحه الشخصية على حساب مصالح الآخرين، ومحفزا إياه أن يسعى إلى تحقيق وخدمة الصالح العالم حتى وإن جاء ذلك على حساب ما يتمناه لمصلحته الخاصة. يقينا إنه ليس كافيا أن يأتي رد المراء بالإيجاب على صوت ضميره، وليس كافيا أن يؤكد - أو يلح في التأكيد!! - على رغبته في أن يسعى إلى تحقيق مصالح الآخرين، وإنما لا بد أن تتحول مصالح الآخرين لتصبح جزءا 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 إلى بلوغ ذلك «عمليا» من خلال التربية الخلقية؟ يتطلب الأمر ضرورة المرور بخبرات يكون أداء الأفعال فيها (العمل) صادرا عن دوافع أبعد من مجرد تأدية الواجب كما يتجلى ذلك في المواقف التي نمارس فيها الحنان والمودة والعطف على الآخرين أو الإهتمام بهم ورعايتهم من أجل إسعادهم. إن مثل هذه «الأفعال» تعد أساسية في أي مسعى للتربية الخلقية، لا لأنها أفعال تتبع مما يفرضه علينا الواجب، وإنما لأنها أفعال تتجاوز الواجب وتتعداه. إنها ليست أفعالا تنطوي على «ظلم» كما أنها - بالمثل - ليست أفعالا تنطوي على «عدل»، وإنما هي أفعال أساسها إشباع وتحقيق الذات، الأمر الذي يتطلب نوعا من «الوسطية» أو حيادية الذات، وتلك هي الأفعال التي يمكن أن نجدها بوضوح فيما بين الأصدقاء^(٣٨). على أن هذا لا يعني إنكار حقيقة أن الضمير يتحدث إلينا بصوت «الواجب» كما يحدث فعليا 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...» فإن هذا يشير إلى أنه سوف يسعى جاهدا لتحقيق ما وعد به مهما كانت الظروف بما في ذلك ظروفه الخاصة، الأمر الذي يعني أنه سوف ينحى جانبا 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» - على سبيل المثال - فإننا نتعلم كيف يجب علينا «من حيث المبدأ» أن ننحي جانباً مصالحنا الشخصية، على 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»... إلى ما غير ذلك من الممارسات تمثل «النموذج» paradigm الذي يتحدث فيه ومن خلاله الضمير بصوت التضحية على نحو واضح وقاطع. مرة أخرى: الأمر يستوجب منا نظرة جديدة إلى «واقع» وإلى «ما ينبغي» أن تكون عليه التنشئة الاجتماعية للصغار إذا ما أردنا بلوغ الغاية والمقصد: تشكيل الضمير.

(٤) الضمير يتحدث بصوت الذاكرة

إن حاجة الإنسان إلى أن تكون له «جذور» تعد مشكلة معقدة وعميقة للغاية الأمر الذي تستحق معه وقفة تحليلية مدققة. على أنه لا بد أن نعترف سلفاً أن أية محاولة لاستكشاف هذه القضية تكتنفها مخاطر الإنزلاق والانجراف إلى نوع من الخطاب العاطفي الفضفاض والغامض أو إلى 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 إلى وجود كائن حي تعتمد حياته على ما يتلقاه من تغذية من مصادر متعددة عبر قنوات قد تكون «خفية» إلا أنها قنوات حقيقية وواقعية. ويشير المفهوم كذلك إلى نوع من الحتمية أو الضرورة: حين تقطع الجذور، يقطع بالضرورة مصدر الحياة، فيكون حتما الموت. فضلا عن ذلك يشير المفهوم إلى 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 أية محاولة لزعزعة أو تحريك النبات فإن الجذور تبقى على حالها بحيث يمكن التنقيب عنها والوصول إليها. بالطبع قد يذهب البعض إلى القول بأن هذه المضامين «معان مجازية» على اعتبار من طبيعة المفهوم ذاته، الأمر الذي يمكن تفهمه ومع ذلك فإن لهذه المعاني صلة وثيقة بالواقع والحقيقة والحياة وإلا فكيف لنا أن نفسر الجهد أو المعاناة التي يتكبدها إنسان للبحث عن وإثبات أصله؟ وكيف لنا أن نفسر إصرار وحاس الزنوج في الولايات المتحدة - مثلا - لمعرفة أصولهم؟ وكيف لنا أن نفسر ذلك الاهتمام والحفاوة الجماهيرية التي حظيتها رائعة «هيلي» Alex Haley «الجذور» حين قدمت كعمل فني؟ وكيف لنا أن نفسر مشاعر الرثاء والشفقة التي تتابنا حين نرى إنسانا طريدا شريدا بلا وطن؟ وكيف لنا أن نفسر تعاطفنا حيال «المأزق الوجودي» - بلغة «لينج» R.Laing - الذي يعيشه «لاجيء» في عالم لا يوفر أمانا 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. كائن حي - إذن - يحتاج إلى جذور، حتى الأعشاب الضارة!! إن هذه «التجذيرية» أصبح يشار إليها في لغة الخطاب المعاصر بما اصطلح على تسميته «التعهد والإلتزام» commitment وذلك من منطلق أنه إذا كان من غير المستطاع فهم ومعرفة الجذور، فإنه بالإمكان فهم ومعرفة التعهد والإلتزام!!

على أن مصطلح «الإلتزام» يعد غير كاف فضلا عن كونه مظللا، لأنه يشير بنبرة مبالغ فيها إلى إرادة الإنسان كما لو كان المرء حرا 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 إلى حد تمنى أن يكون هو تلك الشخصية، إلا أنك «لست حرا» لأن تكون غير ما أنت عليه. فضلا عن ذلك فالمصطلح - الإلتزام - محير ومربك: فلا أحد منا ينكر أنه إذا توافرت لإنسان المهارة والموهبة دون أن يتمتع بالإلتزام فإنه قد يصبح خطرا علينا، وفي المقابل فحين يتمتع المرء بالإلتزام ولكن تعوزه المهارة فإنه يصبح عديم الفائدة،

كما أن الإنسان الذي يتمتع بكل من المهارة والالتزام لم يمكن أن يكون «الأخطر» على الإطلاق كما في حالة الإنسان «المتعصب». وهكذا يمكن القول بأن الدعوة إلى أعمال «الالتزام» والإحتكام إليه - كبديل عن الجذور- أشبه ما تكون بالدعوة الوجودية إلى ممارسة «الإختيار»... إنها تعبير عن زمان تخطى عن مفهوم «الجذور»، فضلا عن أنها دعوة إلى أعمال مفهوم (الالتزام) ينطوي على شيء خطير ومهلك بل وربما متعصب!!

نخلص مما تقدم إلى أن الجذور تختلف إختلافا كليا عن ذلك فضلا عن أنها أكثر تعقيدا، الأمر الذي يتطلب رؤية جديدة تتجاوز التعامل مع التربية بإعتبارها - خاصة في مراحلها الأولى - العملية التي بها ومن خلالها نعطي ونتلقى تراثنا الإجتماعي. يقينا لم يكن أي منا - في صغره - حرا ليختار، إلا أنه بمقدورنا جميعا - في مرحلة لاحقة - أن نصل إلى نقطة «نتملك» فيها ما قد تلقينا من تراث إجتماعي بإعتباره ملكا خالصا لنا. على أن بلوغ تلك «النقطة» لا تتطلب أن نتعلم التوافق والانسجام مع تراثنا فحسب وإنما تتطلب كذلك أن نتعلم كيف «نؤثر» في تراثنا الإجتماعي. تلك هي التجذيرية، وعليه يصعب أن نتصور وجود ثمة تربية متكاملة بدونها، كما يستحيل قيام تربية خلقية على الإطلاق بدونها^(٣٩). وهكذا فإن «التجذيرية» - منطقيا - مرتبطة بالماضي ومتصلة به، ولكن هل بالإمكان ربط «التجذيرية» بالمستقبل؟ قد يكون ذلك ممكنا شريطة ألا يغيب عن خلدنا أن المستقبل - هو الآخر - ممتد بجذوره إلى الماضي ومتصل به بحيث يصبح التعامل معه بمعزل عن الماضي أشبه ما يكون بشجرة أجتث من جذورها لتعصف بها الرياح وتلقيها حيث شاءت، ولكنها ستكون شجرة «ميتة» أينما هوت وسقطت. وعلى ذلك يمكن القول أننا نكتشف ونتعرف ونعي جذورنا من خلال القصص والحكايات، الأمر الذي يجعل «القَصَصَ» narration - رواية القصص والأخبار - أسلوباً وطريقة في التفسير والتوضيح، ومن ثم فإننا حين نُغفل هذا الأسلوب فإننا «ندمر الدور

التربوي الأساسي والمركزي للتجذيرية فضلاً عن أننا نستبعد أمراً على جانب كبير من الأهمية في تحقيق وترسيخ الفهم والإدراك. ليس هناك ثمة شيء أكثر خطورة من إغفال التجذيرية في تشكيل الضمير»^(٤٠).

بعبارة أخرى، إننا حين نتحدث عن تكوين وترسيخ «التجذيرية» فإننا نتحدث - بالطبع - عن التاريخ وتدريس التاريخ. على أننا لا نعني بالتاريخ مجرد وصف وسرد الأحداث والوقائع، وإنما المقصود هو أن نعيش «الأحداث أو قل بلغة «تريفيليان» G.Trevelian «إنه وعي إلى حقيقة كأنها عجيبة وهي أنه في وقت ما مشى قبلنا على ظهر الأرض رجال ونساء، أناس حقيقيون مثلنا اليوم، شغلت أذهانهم أفكارهم الخاصة بهم وحركتهم عواطفهم الخاصة بهم، إن هؤلاء الناس قد مضوا جميعاً إلى سبيلهم، واختفى جيل منهم في أثر جيل وانتهوا تماماً كما سوف نخفي نحن أيضاً في القريب»^(٤١). وعليه تصبح رسالة المؤرخ هي القيام بدور «الذاكرة»، وتحدد وفقاً لذلك قيمة دراسة التاريخ باعتباره «إحياء لذكرى الخبرة الإنسانية. بدون التاريخ لن يكون لدينا معرفة بمن نكون ولا كيف أصبحنا، لنصبح أشبه ما نكون بفاقد 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 معنى، فضلاً عن أنها تعطي الإنسان شيئاً يحيا من أجله ويناضل ويموت في سبيله»^(٤٢). في عبارة واحدة: تدريس التاريخ بمعنى التفاعل الحي مع أحداثه ووقائعه ورموزه، هنا - وهنا فقط - تحقق دراسة التاريخ «قيمه الوظيفة» - بحسب تعبير «مارفك» Marwic - باعتباره يسد حاجة أصيلة لدى كل من الفرد والمجتمع في أن يعرف نفسه، أن يعرف جذوره^(٤٣). فالإنسان حين يكون غير واع بذاته التاريخية، فإن كل شيء يصبح محفوفاً بالمخاطر^(٤٤).

وهكذا تصبح «التجذيرية» أحد مكونات «منهج المهارة الخلقية» - كما

سبقت الإشارة - ، وتصبح التربية (من خلال فهم التاريخ والتاريخ والتعامل معه على النحو الذي أسلفنا) أساسا لبلوغ وتحقيق الغاية المنشودة: تشكيل ضمير الفرد وضمير الأمة .

(٥) الضمير يتحدث بصوت التخيل

ثمة ملاحظة - أخيرة - تتعلق بالطبيعة الإنسانية تستحق النظر والتأمل ، أعني بها قدرة كل منا على «التخيل» : تمتع الإنسان بالقدرة على الخيال ، والحلم ، والرؤية العقلية - البصيرة - للأشياء ، وإعادة بناء وإعادة تنظيم المواقف ، فضلا عن رسم صور لما ينبغي أن تكون عليه الأشياء . بعبارة أخرى ، إنها القدرة على أن «يمد» كل منا بصره وبصيرته متجاوزا ما هو واقع وكائن إلى عوالم يصنعها ويحركها كيفما ارتأى ذلك . هذا «بعد» منظم في طبيعة كل منا . على أن هذه القدرة - شأنها في ذلك شأن قدرات الإنسان المختلفة - تحتاج إلى كشف وصقل وتهذيب وتنمية تحتاج إلى تربية . وعليه فإن إفتقار الإنسان إلى هذه القدرة يشير - بشكل أو بآخر - إلى قصور في تربية هذا الإنسان . ألسنا - أنت وأنا - ننظر إلى الإنسان الذي يوصف بأنه «قصير النظر» أو أنه «ضيق الأفق» بإعتباره ذلك نقبصة وعيبا فيه ، في الوقت الذي ننظر فيه بإعجاب إلى ذلك الذي يتمتع ببعد النظر والبصيرة الثاقبة التي تمكنه وتتيح له أن «يرى» الارتباط والعلاقة فيما بين الأشياء التي تبدو وكأنه لا يوجد ثمة علاقة بينها^(٤٥) .

إن هذه القدرة التخيلية - كما تشير الدراسات السيكولوجية^(٤٦) - هي التي تدفع الإنسان إلى السلوك الاستكشافي فضلا عن حفز واستثارة طاقاته الإبداعية والابتكارية بما يتضمنه ذلك من القدرة على تكوين صور وتصورات جديدة بتعبيرات وتركيبات وتشبيهات جديدة ، والقدرة على إعادة البناء وإعادة التنظيم التي تتيح له «رؤية» أشياء لم يدركها من قبل فيقوم بتشكيلها وتركيبها في صور جديدة . وعليه فقد بلغ البعض - ولهم في ذلك منطق ورؤية - في تقديرهم وإعلانهم لهذه «القدرة» إلى حد التأكيد على أن «أولئك الذين يفتقرون

إلى القدرة على 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 «تربوا خلقياً» لأنهم لا يملكون القدرة على القيادة ولا يعرفون إلى أي وجهة يمكن أن يقودوا»^(٤٧).

وعليه يمكن القول أن امتلاك الإنسان لهذه القدرة من شأنه أن يتيح له أن «ينظر ويرى» - بلغة «فتجنستين» - ، وأن يعقب ويحكم: الضمير يتحدث، هنا تتكشف للإنسان الفجوة القائمة بين الآمال والطموحات الكبرى التي نتطلع إليها والإحباطات والإخفاقات التي يشهدها الواقع المعيشي، الأمر الذي يتيح لنا أن نصدر حكماً - يقينا سوف يكون مؤلماً وموجعاً - يتعلق بالواقع الذي ننحدر إليه ونهوى فيه شئنا ذلك أم أبينا. إنه حكم يصدر عن صوت داخل كل منا: صوت الضمير الذي يتحدث بلغة قاسية. ليس هناك أصعب ولا أقسى على الإنسان من أن يكتشف - أو يتكشف له - كم كان أعمى وكم كان أصماً؟! على أن الضمير - كيما يتحدث بهذا الصوت - فإن صاحبه لا بد أن يتمتع بقدرة على 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 تملكنا مشاعر الخوف والتهديد، حين «نرى» ما لم نكن نراه.

يقينا سوف يتحدث الضمير - في هذه الحالة - بلغة مستقبلية، تعبر عما سوف يكون، من خلال ما يطرحه من رؤى وتوقعات للمستقبل. إن الحكم على هذه الرؤى لا يكون - ولا ينبغي أن يكون - بالرجوع إلى معايير علمية (مدى دقتها وصدقها العلمي)، ذلك أن قيمتها الحقيقية تكمن فيما يطلق عليه القوة التخيلية imaginative power بمعنى «قدرتها على أن تنتزعنا من الواقع المعيش، وقدرتها على أن تزودنا بالآذان التي نسمع ما لم نكن قادرين على سماعه، وقدرتها على أن تزودنا بالعيون التي ترى ما كان يصعب علينا رؤيته، فضلاً عن الشجاعة التي تتيح لنا أن نعمل ونسلك بطرق وأساليب جديدة لم نألفها من

قبل»^(٤٨). في عبارة واحدة يمكن القول أن هذه القوة التخيلية تتيح لنا وتحفزنا إلى دخول عالم «الممكنات». وعليه فإنه حين يتحدث الضمير بصوت التخيل، فإننا سنكون قادرين على أن «نرى» المستقبل وما يُنبئ به من مصاعب وأزمات لنعمل - من الآن - على تجنبها والنجاة منها، وأن نرى - بالمثل - ما يُبشّر به من آفاق ونعمل على بلوغها. فأولئك الذين يتمتعون بقدرة عالية على التخيل، يمكنهم - بدون شك - استحضار صور وأشكال أكثر دقة ومصادقية^(٤٩).

وعليه يصبح إنماء التخيلية أساساً في التربية الخلقية إذا كا أردنا بلوغ الغاية: تشكيل الضمير. ويتطلب تحقيق هذا ضرورة تدريب الصغار على أساليب التفكير الناقد فضلاً عن قدرات استخدام هذه الأساليب، كما يتطلب تشجيعهم على التأمل وعلى التفكير بطرائق أكثر عمومية وتحرراً، وتنمية قدرتهم العقلية على 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، إنطلاقاً من قناعة فلسفية ومنهجية مؤداها: أن أية محاولة للوقوف على دور التربية في تشكل الضمير فضلاً عن كيفية إضطلاع التربية بذلك الدور، تتوقف - في المقام الأول- على ما لدينا من معرفة وفهم لطبيعة الضمير وكيف يعمل. وعليه يصبح تحليل مفهوم الضمير أساساً ومنطلقاً لأي مسعى تربوي أصيل يستهدف التنشئة الخلقية، باعتبار ذلك هو المدخل الصحيح لتحديد العناصر والمكونات التي تدخل - أو ينبغي أن تدخل - في تشكيل الضمير، ومن ثم تصبح تنمية تلك العناصر أساساً للتربية الخلقية المنشودة.

إن أية 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 على 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 «شفلر» - على معرفة: ماذا عسانا فاعلون حين نربي ولماذا؟

حواشي وهوامش

- (١) B. Chazan and J. Soltis (eds). "General Introduction", in **Moral Education** (New York: Teachera College Press, 1979), pp. 1-2.
- (٢) T.F. Green, **The Formation of Conscience In An Age Of Technology** ([Syracuse, N.Y.] Syracusee University- The John Society, 1984), P. 1.
- (٣) Chazan and Soltis (eds), **Moral Educations**, p.5.
- (٤) R.D. Archambault, "Criteria for Success in Moral inst ruction", in **Moral Education**, (eds.) Chazan and Soltis.
- (٥) حين نقول أن شيئاً ما «خلفي» being moral (مشكلة خلقية، أحكام خلقية، حجج خلقية . . .)، فإن هذا لا يعني كون ذلك الشيء «صائب خلقياً» morally right، وإنما يعني: أنه شئ متعلق بالأخلاق ومتصل بها (يدخل ضمن مجال البحث الخلفي)، ومن ثم فإنه يقف على طرف النقيض مع كون الشيء غير أخلاقي non-moral (لا يدخل ضمن مجال البحث الخلفي). في حين يكون الشيء لا أخلاقياً unethical/immoral حين يتعارض مع مبادئ الأخلاق.
- See:- W. Frankena, **Thinking About Morality** (Ann Arbor, Mich. : The University of Michigan Press, 1980).
- (٦) D. B. Klein, **The Concept of Consciousness** (Lincoln, NB.: University of Nebraska Press, 1984).
- (٧) R. Ellis, **An Ontology of Consciousness** (Boston, Mass.: Kluwer Academic Publishers, 1986).
- (٨) الإتيمولوجي Etymology هو «علم تاريخ الكلمات» ويعني بدراسة تاريخ الكلمة وتطور معناها.
- See: Peter Angeles, **A Dictionary of Philosophy** (New York: Harper & Row, 1981), P. 45.
- (٩) Thomas Aquinas, **Summa Theologica** (London: Burns, Oates, and Washbourne, Ltd., 1960; reprinted., 1975), Qu. 79, Art. 13.
- (١٠) J. Aronfreed, **Conduct and Conscience** (New York: Academic Press, 1968).
- , "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.
- (١١) Lawrence Kohlberg, **Stages in the Development of Moral Thought and Action** (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970).
- (١٢) W. Kay, **Moral Development** (London: George Allen and Unwin, 1968).
- (١٣) لمزيد من التفاصيل عن حالة «التشوش» هذه يمكن الرجوع إلى :-

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

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

(١٤) يجدر التمييز - من زاوية تحليلية - بين «الاسم» فلسفة philosophy و«الفعل» يتفلسف philosophize فالاسم يشير إلى شيء a thing أو قل إلى نتاج product التفكير الفلسفي كان نقول «فلسفة ديوي» أو «الفلسفة البراجماتية»... في حين أن الفعل (يتفلسف) يشير إلى النشاط activity أو تلك العملية process التي يقوم بها الفيلسوف (الشرح، التوضيح، التحليل، التركيب، النقد...) وعليه فإن التفلسف يتطلب نوعاً من «الإحتراف» الفلسفي أساسه التمكن من مهارات وطرائق التفلسف وإستخدامها في تناول الموضوعات والأفكار.

(١٥) لمزيد من التفاصيل عن «نظرية» فتجنستن في «المعنى والإستخدام» يمكن الرجوع إلى:-

Hani A. Farag, **Philosophical Analysis and Education: An Examination of Israel Scheffler's Analysis** (Published Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh, 1981), pp. 198-213.

(١٦) لمزيد من التوضيح لمفهومي «الإبهام» و«الغموض» يمكن الرجوع إلى:-
هانى عبدالستار فرج، «النظرية والممارسة في ميدان التربية: دراسة فلسفية. دراسات تربوية، المجلد ٩ - الجزء ٥٩ (١٩٩٣): ١٠٥ - ١٠٦.

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

(١٨) لو تأملت نمط حياتنا، ونمط التفاعلات السائدة فيما بيننا، لأدركت على الفور طبيعة المشكلة (ثقافة الصخب والضجيج)!!!... وفي المقابل أتأمل دائماً قول لقمان عليه السلام لإبنه وهو يعظه «يا بني الصمت حكم وقليل فاعله»، درس في التنشئة الإجتماعية. هذه دعوة للنظر والتأمل.

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 «بارزا ومحوريا» في دراسة وفهم الدوافع الإنسانية والتربية الخلقية من عصر توماس هوبز T. Hobbes (١٦٧٩) وحتى منتصف القرن التاسع عشر!!

(٢٠) سيطر على الفكر الفلسفي وجهتان متنازعتان للنظر فيما يتعلق بمسألة «الحس والأحاسيس»: وجهة النظر الديكارتية، ووجهة النظر السلوكية. أما الأولى والتي تمتد بجذورها الفلسفية إلى عصور سابقة على «ديكارت» فتؤكد على: «أنا» (لا أحد غيري) الذي أطلع مباشرة على كل ما يدور في عقلي. كل ما يدور داخلي - عرضة للمساءلة والمراجعة والتفنيد من جانبي أنا فقط. وعليه فأنا فقط «أعرف» أي أتألم، في حين أن غيري يستطيع أن «يستنتج» أي أتألم. ومن ثم فإنه إذا كانت وجهة النظر الديكارتية صحيحة، فإن ذلك يعني أنه ليس بمقدور إنسان أن يتعلم من الآخر اللغة التي يعبر بها عن ألمه، ولكنه يتعلمها من تجربته الخاصة، وذلك لأنني لا أعرف على وجه التحديد ما

بحسه الآخر حين يقول أن «ضرسه يؤلمه»، ولكنني أعرف ما أحسه حين يؤلمني ضرسي. أما وجهة النظر الثانية (السلوكية) فتؤكد على أن: السلوك - فقط - هو القابل للملاحظة ومن ثم يمكن دراسته. وعليه فإنها تنكر وجود - أو حتى إمكانية وجود - ثمة شيء داخلي تتعذر ملاحظته. وهكذا فإننا حين نقول بأن «فلان يتألم» فكأننا نقول - ولكن بطريقة أخرى - أن «فلانا يسلك بطريقة معينة»، ومن خلال مظاهر سلوكه يصبح بمقدورنا أن «نعرف» أنه يتألم، كما «نعرف» هو تماما.

أما الرؤية الفلسفية المعاصرة التي قامت على أساس دحض وتفنيد كلا من وجهتي النظر السابقتين باعتبارهما «زائفتان»، فهي التي قدمها «فتجنستين» والتي تؤكد على أن: المشاعر والأحاسيس لا يمكن تسميتها حيث لا توجد ثمة «قاعدة» - ولا يمكن أن توجد لتسميتها، على 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 إلى:-

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

(٢١) 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 إلى «الحياة العامة» فلا هو بقادر على أن يتكيف، ولا بقادر على أن يتغير، ولا بقادر على أن يغير الناس، وتلك هي المشكلة!!

(٢٢) T.F. Green, *The Formation Of Conscience In An Age of Technology*, p. 7.

(٢٣) من دوركايم Durkheim إلى جورج ميد G.H. Mead وهذه هي الفكرة «المحورية» والرئيسة... انظر على 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, Ill.: University of Chicago Press, 1973).

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

(٢٤) Theodor Gomperz, *Greek Thinkers: A History of Ancient Philosophy* (New York: Humanities Press, 1964).

(٢٥) Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, Mas.: Harvard University Press, 1982).

(٢٦) J. Wilson, N. Williams and B. Sugarman, *Introduction to Moral Education* (Harmondsworth, Eng.: Penguin Books, 1967), pp. 44-45.

(٢٧) Robert Dreeben, *On What is Learned in School* (Reading Mass.: Addison- Wesley, 1968), pp. 66-67.

See: Israel Scheffler, **The Language of Education** (Springfield, Ill.: Charles C. Thomas Publisher, 1960), Chap. 5.

R.S. Peters, **Moral Development and Moral Education** (London: George Allen and Unwin, 1981), Chap. 1.

T.F. Green, **Work, Leisure, and The American Schools** (New York: Random House, 1968), P. 164.

See: John Wilson, **Moral Thinking** (London: Heinemann Education Books, Ltd., 1970), Chap. 1.

Green, **The Formation of Conscience**, pp. 12-15. (٣٢)

(٣٣) تأمل كذلك صفة «التعلق»، فهي الأخرى طبيعية: فهناك تعلق «طبيعي» بين الوالدين والطفل، الأمر الذي لا يحتاج إلى أن يتعلم.

Green, **The Formation of Conscience**, p. 16. (٣٤)

(٣٥) هناك من أكد على أن «المنفعة» هي غاية الأفعال الإنسانية ومعياري الأحكام الخلقية، فلقد أقام «مل» J.S.Mill مذهبه الأخلاقي على أساس مذهب المنفعة الأخلاقي (الذي يوجب على الإنسان العمل على 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 وإختيارا من أجل أن يسمو على سعادته الخاصة لتحقيق السعادة للمجموع. وهناك من أقام مذهبه الأخلاقي على فكرة «الواجب» كما فعل «كانت» Kant الذي أنكر ربط الأخلاقية morality بنتائج الأفعال (الذات والآلام أو المنافع والمضار) وجعل قيمة الأفعال قائمة في باطنها وليس في الغايات التي تقوم خارجها، وعليه فقد أكد على أن الفعل الخلقي يتحتم أن يصدر عن إحترام لمبدأ الواجب (فلو أدى المرء واجبا - كإنقاذ غريق مثلا - 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 يسعى إلى تحقيق منافعه وإشباع رغباته - وإن كان له أن يفعل ذلك - بل حين يسعى إلى أن يؤدي الواجب لذاته بباعث من تقديره العقلي لمبدأ الواجب، من غير أن تتدخل عواطفه أو ميوله، ومن غير إعتبار لما يترتب على تأديته من نتائج وآثار. في عبارة واحدة يصبح «الواجب» هو ضرورة العمل بوازع من احترام الواجب.

G.J. Warnok, **Morality And Language** (Totowa, N.J. Barnes & noble Books, 1983), P. 158. (٣٦)

John Dewey, **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education** (New York: The Free Press, 1916; reprinted. 1966), pp. 350-354. (٣٧)

(٣٨) الأفعال المتضمنة في علاقة الصداقة ليست أفعالا إجبارية. ومن ثم فإنه لو نُظر إلى هذه الأفعال من خارج إطار وحدود العلاقة ذاتها (من منظور المشاهد مثلا) فإنها سوف تبدو أفعالا لا مبرر لها باعتبارها أفعالا لا يملئها الواجب. الصداقة كعلاقة «خلقية» تتطلب (أ) قدرا من التبادلية، (ب)

وقدرا من المساواة والتكافؤ، (ج) وقدرا من المزج بين «حب الذات» و«حيادية الذات»، وتلك - الأخيرة - هي المعضلة. ففي الصداقة «الحقيقية» يكتشف كل صديق شيئا في صديقه، حيث يعتمد كل منها إلى أن يكشف عن ذاته لتظهر لصديقه من خلال علاقته به، ومن ثم يصبح الفرد أكثر معرفة بذاته حيث يصبح أكثر معرفة للآخرين وبالأخرين. وعليه فحين «يكتشف» ذاته من خلال الآخرين ومدى تقديرهم له، فإن ذلك يسهم في تحقيق «حب الذات»، أما «حيادية الذات» فإنها تحدث حين يقبل الأصدقاء بالمخاطرة التي تكتنف محاولة كل منهم جعل الآخر يكتشفه ويعرفه. الصداقة - إذن - ليست علاقة تقوم عليه «التضحية بالذات»، على الرغم من أنها تشير إلى ذلك الاحتمال.

Green, **The Formation of Conscience**, p. 22. (٣٩)

Ibid., p. 22. (٤٠)

G. J. Renier, **History: Its Purpose And Method** (Boston, Mass.: Beacon Press, Inc., (٤١)
1965), p. 29.

Robert Daniels, **Studying History: How And Why?** (Englewood Cliffs, N.J.: (٤٢)
Prentice- Hall, Inc., 1996), pp. 3-4.

Arthur Marwick, **The Nature of History** (New York: Macmillan Co., 1970), P. 14. (٤٣)

J. H. Plumb, **The Death of the Past** (Boston, Mass.: Houghton Mifflin., 1971), p. 17. (٤٤)

J. Bronowski, **Science And Human Values** (New York: Harper & Row, Publishers, 1972). (٤٥)

(٤٦) للمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:-

- 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).

Green, **The Formation of Conscience**, p. 24. (٤٧)

Ibid., p. 26. (٤٨)

James Gustafson, "Education For Moral Responsibility", in **Moral Education: Five Lecture** (Cambridge, Mass.: Harvad University Press, 1970; 3 rd. printing 1975). (٤٩)

المراجع

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

- 11 - Dreeben, Robert (1968). **On What is Learned in School.** Reading, Mass.,: Addison- Wesley.
- 12 - Durkheim, Emile (1961). **Moral Education.** New York: The Free Press,
- 13 - Durkheim, Emile (1973). "Individualism and the Intellectuals". In R.Bellah (Ed.) **Emile Durkheim on Morality and Society.** Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1973.
- 14 - Ellis, R. (1986). **An Ontology of Consciousness.** Boston, Mass.: Kluwer Academic Publishers,.
- 15 - Farag, Hani A. A. (1981). **Philosophical Analysis and Education: An Examination of Israel Sheffler's Analysis.** Published Ph. D. Dissertation, University of Pittsburgh.
- 16 - Frankena, W. (1973). **Ethics,** (2nd. ed). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall, Inc.,
- 17 - Frankena, W. (1980). **Thinking About Morality.** Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press.,
- 18 - Gilligan, Carol (1982). **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.,
- 19 - Gomperz, Theodor (1964). **Greek Thinkers: A History of Ancient Philosophy.** New York: Hummanities Press.
- 20 - Green, Thomas (1968). **Work Leisure, and The American Schools.** New York: Random House.
- 21 - Green, Thomas (1984). **The Formation of Conscience In An Age of Technology.** [Syracuse, N, Y.]: Syracuse University - The John Dewey Society.
- 22 - Gustafson, James M. (1975). "Education For Moral Responsibility". In **Moral Education: Five Lectures.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- 23 - Hampson, P. J., Marks, D. F., and Richardson, J. T. (Eds.) (1990). **Imagery: Current Development**. London: Routledge and Kegan Paul.
- 24 - Kay, W. (1968). **Moral Development**. London: George Allen and Unwin.
- 25 - Klein, D. B. **The Concept of Consciousness**. Lincoln, Nb.: University of Nebraska Press.
- 26 - Kohlberg, Lawrence (1970). **Action**. New York: Holt, Rinehart and Winston.,.
- 27 - Marwick, Arthur (1970). **The Nature of History**. New York: Macmillan Co.,.
- 28 - Nisbet, Robert (1974). **The Sociology of Emile Durkheim**. New York: Oxford University Press.,
- 29 - Peters, R. S. (1981). **Moral Development and Moral Education**. London: George Allen and Unwin.
- 30 - Plumb, J. H. (1971). **The Death of the Past**. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.,
- 31 - Renier, G. J (1965). **History: Its Purpose And Method**. Boston, Mass.: Beacon Press, Inc.
- 32 - Richardson, Alan (1994). **Individual Differences In Imaging: Their Measurement, Origin, And Consequences**. New York: Baywood Publishing Co.
- 33 - Scheffler, Israel (1960). **The Language of Education**. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas Publisher.
- 34 - Sheikh, A. A. (1983). **Imagery: Current Theory, Research and Application**. New York: John Wiley & Sons.
- 35 - Sheikh, A.A. and Sheikh, K.S. (Eds.) (1985). **Imagery in Education**. New York: Baywood Publishing Co.

- 36 - Toulmin, S. (1960). **An Examination of the Place of Reason in Ethics**. Cambridge: Cambridge University Press.
- 37 - Trilling, Lionel (1972). **Sincerity and Authenticity**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 38 - Warnock, G.J. (1983). **Morality And Language**. Totowa, N.J.: Barnes & Noble Books.
- 39 - Wilson, J., Williams, N. and Sugarman, B. (1967). **Introduction to Moral Education**. Harmondsworth, Eng.: Penguin Books.
- 40 - Wilson, John (1970). **Moral Thinking**. London: Heinemann Educational Books, Ltd.

THE CONCEPT OF CONSCIENCE: A PHILOSOPHICAL EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Dr. Hani A. Farag

College of Education-Kuwait University

The concept of conscience is a multi-facet one. It combines the past and the present, theory and practice, intuition and sensing, individuality and grouping, analysis and synthesis. The subject is important, as it constitutes the core of civilization of all times and all levels. In this study, we deal with 'conscience' as the basis for moral education.

Although moral education is mainly a pragmatic aspect of morality, yet it is based on a philosophical perspective or mental reasoning. This base is essential for defining the concept, its components, and how to approach it.

The study senses the problem in the uncomfortable paradox lying between the educational practice and the legacy of moral education. Educationalists have sustained from getting into the conceptual aspects of the 'conscience' or classifying its etymology. Philosophers, as well, are far from consensus regarding the ideological assumptions of moral philosophy. Some of these aspects and assumptions are analysed with emphasis on creating a holistic approach, not as a concoct but as a concord. This approach combines philosophical reasoning and educational articulation. It depends on examining conscientious components, giving them in the form of voices; viz.:

- mastery and skill as a priority on the scale of values.
- collective conscience for the group and (not versus) the individual.
- sacrifice and empathy as a solid base for individual and group utilitarianism.
- memory as a tool for rootedness connecting the past (origin) with the present (status).
- imagery as a mental vision for what is becoming, linking the present (status) with the future (prospect).