النمو الخلقى والتربية الخلقية

الدكتور
عبد الفتاح احمد حجاج

تمهيـــد :

تضـاربت الآراء فى ماهيـة التربية ، وتعددت مفاهيمها بتعدد وجهات النظر حولها وبـالظـروف الموضوعية المحيطة بمن يتناول هذا المفهوم . وتنوعت ممارسات التربية بتنوع الانماط الثقافية والفلسفات الاجتماعية . ولكن بصرف النظر عن ذلك كله فان بالامكان القول بان التربية عملية خلقية فى المقام الاول . ولعل مرجع ذلك الى ان عملية التربية ذاتهـا تفيض فى محتـواها وطرائقها بقضايا قيمية . (١) وبرغم مايصاحب التعليم النظامى عادة من مواقف ومـواجهـات بين عالمى الصغـار والكبار بشكل لايقل حدة عن مثيله بين الكبـار والصغـار فى الاسـرة الـواحدة ، الا ان النظرة التقليدية توحى بأن التربية الخلقية مجال من اختصـاص الاسـرة او المـؤسسـات الـدينية فحسب . لقد نجم عن هذه النظرة عدم تقدير دور المدرسة ووظيفتها كمؤسسة هامة للتربية الخلقية . واستتبع ذلك أيضا انه نظـرا لعـدم الاعـتراف بالمـدرسـة كمـؤسسـة شرعيـة للتربيـة الخلقيـة ، لذا فان المجتمـع ـ عادة ـ لايأخـذ فى الاعتبار البعد او الوظيفة الخلقية والقيمية عند تقويمه لدور المدرسة فى النمو الاجتماعى للنشء والشباب . (٢)

الوضع الجدلى للتربية الخلقية :

ان المشكلة التى تتعـرض لها هذه الـدراسـة تتمثـل فى ذلـك الاحجـام التقليدى للمـدرسـة عن الاضطـلاع بتعليم القيم التى يظن ان غرسهـا وتنميتهـا من اختصـاص البيت او دار العبادة . لقد كان من جراء هذا الفصل بين المدرسة والبيت ودار العبادة ان افـترض المـربـون ان ذلـك من شأنه جعل المدرسة بمثابة مرفأ للحياد القيمى . واستتبع ذلـك ان اضحى منهـج التربية الخلقية ـ ان كان هناك منهج لها ـ كامنا تحت السطح مخبأ عن العـامـة بل وعن المـربـين على حد تعبير بعض المشتغلين بالميدان . (٣) ان مثل هذا المنهـج بتأكيـده ـ عادة ـ على الطـاعـة والانصيـاع (مثل استجابات النشء حين تصدر

---

* استاذ اصول التربية كلية التربية جامعتى الاسكندرية وقطر

اليهم أوامر من نوعية « اجلس مكانك ، ولاتحدث جلبة أو ضوضاء ، وما الى ذلك) » ، أو بتأكيده (المنهج) على سلوكيات معينة تجعل الطلاب يحسون بأنهم مقيدون او ينتابهم شعور السجناء ، يتضمن قيما ومسلمات خلقية عديدة يمكن ان تكون مغايرة لما يراه المربون ـ عن وعى ـ كنظام للتنمية الخلقية .

اتساقا مع ماتقدم فان التربية الخلقية كاحدى جوانب عملية التربية الشاملة لاينبغى ان تقتصر على مجرد غرس مجموعة من المبادىء او القيم التقليدية ، بل يجب ان تهدف الى تنمية القدرة على التفكير لدى الناشئة والشباب حول القيم السائدة ومن ثم تفهم معنى ومدلول المبادىء الخلقية ، الامر الذى يؤهلهم لاستخدامها استخداما سليما فى مواجهة مايعن من مشكلات خلقية . (٤)

لقد كانت المدارس فى الغالب تقوم ـ فى هذا الجانب ـ بانتهاج اسلوب معين فى التربية الخلقية يقوم على مجرد الوعظ والدعوة الى مجموعة معينة من الفضائل وتعليم بعض القيم ذات الصلة بنمط ثقافى معين . غير ان ذلك ـ وفى العديد من الممارسات ـ قد اثبت عدم جدواه . وعليه فان التصور المطروح لعلاج هذا الموقف يتمثل فى اتباع نمط من التربية الخلقية يقوم على تيسير النمو الخلقى للفرد من خلال سبيل معرفى نمائى يصل به الى الاحساس بالاستقلال الخلقى ، ويبلور مفهومه (الفرد) عن العدالة اى الحق والخير .

النمو الخلقى المفهوم والمراحل :

لعل نقطة البداية المنطقية فى هذه المعالجة تتمثل فى توضيح المقصود بالنمو الخلقى Moral Development وهنا تجدر الاشارة الى ان مصطلح « خلقى » Moral يشير الى الامور ذات الصلة باعتبارات المبادىء والقيم . كما ان الصفتين خلقى Moral وغير خلقى Immoral تتضمنان السلوك المرغوب فيه ، وغير المرغوب فيه ، ومن ثم فانهما توحيان بالمعايير الاجتماعية Social Criteria لان الاشارة الى السلوك الخلقى باعتباره امرا مرغوبا فيه وغير الخلقى باعتباره امرا غير مرغوب فيه فان هذا القبول او ذلك الرفض انما يحدث من قبل المجتمع . وحين يصطلح المجتمع على الانماط السلوكية الحسنة او السيئة فانه يصدر بذلك احكاما قيمية Value Judgements فى ضوء القيم التى يتمسك بها . (٥)

على اية حال ، فلقد تمت المحاولات الاولى لتحديد مفهوم النمو الخلقى على ايدى « بياجيه » Piaget (٦) ، ثم اجريت حول هذا المفهوم العديد من البحوث حيث ادى ذلك الى زيادة احكامه وتحديده ، وكان ذلك على ايدى «كولبرج» Kohlberg (٧)

ومن وجهة نظرهما، فان النمو الخلقى لم يعد يمثل معرفة اودراية متزايدة بالقيم الثقافية Cultural Values التى عادة ماتفضى الى نسبية خلقية Moral Relativity ، بل انه اضحى يمثل التحولات التى تحدث فى البنية الفكرية للفرد. ويدلل « كولبرج » على ذلك بالقول ان محتوى القيم ومضمونها يتفاوت من ثقافة الى اخرى، ومن ثم فان دراسة القيم الثقافية (اى المتعلقة بنمط ثقافى معين) ليس بوسعها ان تكشف عن كيفية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، اوسلوكه فى حل المشكلات المتصلة بعالمه الاجتماعى. ومن ثم فان ذلك يتطلب تحليلا لهياكل اونظام الحكم الخلقى والتى وجد انها عامة ومطردة فى جميع الثقافات. (٨)

هذا ويقسم « كولبرج » مراحل النمو الخلقى الى ستة مراحل تضمها ثلاثة مستويات هى « المستوى قبل العادى » ويندرج تحته مرحلتان هما، التوجيه والطاعة، ثم التوجيه النسبى الفعال، اما المستوى الثانى فهو« المستوى العادى » ويشمل مرحلة التوجيه للتوافق مابين الاشخاص، ثم مرحلة التوجيه « بالقانون والنظام ». اما المستوى الثالث فهو« المستوى بعد العادى » ويتضمن مرحلة التوجيه القانونى او التعاقد الاجتماعى، ثم مرحلة التوجيه الخلقى العام القائم على مبادىء معينة.

أولا : المستوى قبل العادى PRE-CONVENTIONAL LEVEL

يستجيب الطفل فى هذا المستوى من مستويات النمو الخلقى للقواعد والمواصفات الثقافية المتعلقة بما هو حسن وماهو سىء، بما هو صواب وماهو خطأ، وان كان يفسر هذه المعايير فى اطار نظام العواقب الطبيعية Discipline of Natural consequences وما تحدثه له من لذة وألم (مثل الثواب والعقاب أو تبادل المصالح) اوفى ضوء القوة العضوية لأولئك الذين يملون هذه القواعد وتلك المعايير . وعلى اية حال فانه يمكن تقسيم هذا المستوى الى مرحلتين من مراحل النمو الخلقى هما:

المرحلة الاولى : مرحلة التوجه بالعقاب والطاعة :

Punishment and Obedience Orientation

ان النتائج او العواقب العضوية للافعال فى هذه المرحلة هى التى تحدد ما اذا كانت تلك الافعال ـ من وجهة نظر الطفل ـ حسنة اوسيئة، بصرف النظر عن مغزاها الانسانى اوقيمتها. وعليه، فان تجنب العقاب والانصياع للقوة تصبح ـ من وجهة نظره ـ امورا ذات قيمة فى حد ذاتها وليس من قبيل احترام اى نظام خلقى تدعمه العقوبة والسلطة. وفى هذا الصدد فان بعض الدراسات تخلص الى ان الاطفال فى حوالى سن

السابعة يسيطر على احكامهم الخلقية عادة ويتحكم فيها الخوف من العقاب والسلطة. ومن ثم فان من الممكن اعتبار هذا الخوف ومايصاحبه من قلق بمثابة العامل الاساسى فى نمو الضمير Conscience والذى يمثل الارهاصات الاولى للتوجه الخلقى القائم على مبادىء معينة يقررها المرء لنفسه. (٩)

المرحلة الثانية : مرحلة التوجه الوسلى النسبى :
Instrumental Relativist Orientation

وفى هذه المرحلة ينظر الفرد الى الفعل السليم على انه الامر الذى يتألف مما يشبع له حاجاته بفعالية، ولابأس احيانا من ان يكون ذلك سببا فى الوفاء ببعض الحاجات لدى الاخرين. ومن ثم فانه ينظر الى العلاقات الانسانية بصورة تبادلية نفعية بوجه عام. على ان ذلك لايمنع ظهور بعض عناصر العدالة Fairness والمعاملة بالمثل Reciprocity والتكافؤ فى التوزيع Equal Sharing وان كانت تفسر عادة بصورة مادية نفعية براجماتيه. فالمعاملة بالمثل - لاتعبر بالضرورة عن معان كالولاء او الامتنان او العدالة، بل تبدو فى صورة « سأعتدى عليك اذا ما اعتديت علي » ان المعاملة بالمثل سواء بمفهومها الايجابى او السلبى منصوص عليها فى سائر الشرائع والفلسفات. وهى - فى الحقيقة - ركيزة خلقية عامة للانسانية ومبدأ عام فى العلاقات الانسانية. ولكنها - بطبيعة الحال - مبدأ Principle وليست قاعدة Rule ومن ثم فانها تتطلب تفسيرا اوترجمة الى قواعد خلقية تفصيلية. على انها ليست بديلا عن القواعد الخلقية برغم انها تحكمها وتوجهها. هذا ويظل مبدأ المعاملة بالمثل امرا مجردا لايدرك الطفل صلته بحياته الى حين يوضع موضع التطبيق فى شكل مواقف خلقية تفصيلية. ومما تجدر الاشارة اليه فى هذا السياق ان مجال المعاملة بالمثل جد متسع حيث تنبثق عنه تلك القاعدة التى يتبعها معظم الافراد فى هذه المرحلة من مراحل النمو الخلقى ونعنى بها « العين بالعين والسن بالسن »، بينما يمكن ان تكون من القواعد الخلقية المستندة الى هذا المبدأ قاعدة « ان يحب بعضنا بعضاً». (١٠)

هذا ويؤكد « بياجيه » ان مبدأ المعاملة بالمثل يبدأ بمفهوم حسابى حرفى ثم لايلبث ان يتطور الى تبادل ومشاركة للرحمة والاحسان والمحبة. (١١) ومن ثم - فمن وجهة نظره - تنمو مرحلة السلوك الخلقى وفقا لانبعاث الذات Autonomy من هذه المشاركة وذلك التبادل.

ثانيا : المستوى العادى : CONVENTIONAL LEVEL

لعل من أبرز خصائص النمو الخلقى عند هذا المستوى ميل الفرد الى الحفاظ على توقعات اسرته وجماعته وأمته باعتبار ان ذلك امر له قيمته فى حد ذاته، وبصرف النظر عن نتائجه الواضحه والعاجلة. ومن ثم فان اتجاه الفرد فى العادة ليس اتجاه «انصياع» للتوقعات الشخصية او النظام الاجتماعى، بل انه اتجاه ولاء نحو هذه الامور. وبعبارة اخرى فانه يتخذ صورة الحفاظ على ودعم وتبرير النظام والارتباط بالاشخاص والجماعات المشاركة فيه. هذا ويتضمن هذا المستوى - بدوره - مرحلتين من مراحل النمو الخلقى هما :

المرحلة الثالثة : مرحلة التوجه للتوافق مابين الاشخاص :

The Interpersonal Concordanc Orientation

من اهم سمات السلوك الجيد فى هذه المرحلة انه ذلك الذى يسعد أو يساعد الاخرين ويرضون عنه. وفى هذه المرحلة يذعن الفرد - لانماط السلوك « الطبيعية » او التى تتبناها الاغلبية. ولعل من سمات هذه المرحلة ايضا ان الحكم على السلوك يكون فى العادة بناء على استشفاف النية او القصد وخاصة فى المرة الاولى لاتيان سلوك من نوع ما. وكذلك فان كسب الرضا او الموافقة على مسلك معين يكون من منطلق كون صاحبه « لطيفا » او « ودودا » أو ماشابه ذلك (١٢)

المرحلة الرابعة : مرحلة التوجه بالقانون والنظام :

The Law and Order Orientation

بناء على خصائص النمو الخلقى المشار اليها فى المرحلة السابقة وبناء على نمو الحس الاجتماعى لدى الفرد، فانه يصبح على وعى بذاته كعضو فى جماعة ويستتبع ذلك الادراك الراشد اثارة قضايا تتعلق بالمسئولية والالتزام. هذا وحيث ان غاية التربية - بمعناها الاوسع - هو تطبيع الطفل وتشكيله بحيث يصبح عضوا متوافقا مع جماعته، فان ذلك يقتضى الانصياع للقواعد الخلقية للجماعة. بيد ان مبدأ الانصياع لقواعد الضبط الخلقى من المجتمع مرحلة حيوية من مراحل النمو اذا اريد ان يصل الشخص الى مرحلة الاستقلال الذاتى الخلقى. ان الاحساس بالاخرين والعلاقات معهم والشعور بالمسئولية تجاههم والتمسك بقواعد سلوكية متبادلة كلها من السمات المميزة لهذه المرحلة. وفى هذه المرحلة عادة مايكون هناك توجه الى السلطة والقواعد المحددة والثابتة،

وكذلك الحفاظ على النظام الاجتماعى . (١٣) وعليه، فان السلوك السليم - من وجهة نظر الفرد - يمثل قيامه بواجبه وابدائه الاحترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعى كغاية فى حد ذاته . هذا ويمثل مبدأ الاذعان لقواعد خلقية اجتماعية مستوى قويا للحكم الخلقى فى مرحلة الرشد والذى يتضمن الشعور بالمشاركة التبادلية والتى تتم بتقدير الالتزام المتبادل ليس فقط من منطلق الالتزام نحو الاخرين بل ايضا نحو الذات .

ثالثا : المستوى بعد العادى : POST CONVENTIONAL LEVEL

ويبدو فى هذا المستوى الجهد واضحا نحو بلورة القيم والمبادىء الخلقية التى تتسم بالثبات وأمكانية التطبيق أو الأخذ بها والاحتكام اليها بعيدا عن سلطة الجماعات أو الاشخاص الذين يستمسكون بهذه المبادىء ، وكذلك بعيدا عن سعى الفرد للارتباط بهذه الجماعات . ويتضمن هذا المستوى ايضا مرحلتين هما :

المرحلة الخامسة : مرحلة التوجه القانونى أو التعاقد الاجتماعى :

The Social Contract,Legalistic orientation

لعل من ابرز سمات هذه المرحلة من مراحل النمو الخلقى الميل الى تعريف السلوك السليم بالرجوع الى الحقوق والمستويات الشخصية العامة والتى يستمسك بها المرء بعد ان يكون قد تثبت من صلاحيتها ومن اتفاق المجتمع ككل عليها . وبصرف النظر عن الصواب المتفق عليه دستوريا او من المنظور الديمقراطى ، فان « الصواب » فى هذه المرحلة والذي يستمسك به الفرد يكون عادة مسألة « قيم » و « آراء » وعليه ، فان النتيجة تبدو بمثابة تأكيد على « وجهة النظر القانونية » مع امكانية تغيير القانون فى ضوء الاعتبارات المنطقية للنفع الاجتماعى . وبعيدا عن المجال القانونى فان الاتفاق والتعاقد الحر يصبح بمثابة العنصر الفعال فى الالتزام .

المرحلة السادسة : مرحلة التوجه الخلقى العام القائم على مبادىء معينة :

The Universal-Ethical-Principle Orientation

فى هذه المرحلة يحدد الصواب بالرجوع الى قرار الضمير المتسق مع مبادىء خلقية يختارها المرء لنفسه بنفسه وتتمشى مع النظرة الشاملة المنطقية والاطراد والعمومية . وعادة ماتكون هذه المبادىء مجردة وخلقية مسلكية ، وليست ملموسة كقواعد اخلاقية مثل الوصايا العشر مثلا . وفى الحقيقة فان من ابرز سماتها انها مبادىء عامة للعدالة مثلا

والمساواة والمعاملة بالمثل وحقوق الانسان واحترام كرامة البشر كاشخاص وافراد. (١٤) ولعل مما تجدر الاشارة اليه فى هذا الصدد ان سلطة العقل هى المتحكمة فى الحكم الخلقى فى هذه المرحلة . ومن هذا المنطلق، فان الفرد الذى يصل الى هذه المرحلة يصدر فى احكامه الخلقية عن العقل، ومن ثم فانه يتحمل مسئولية مايأتيه من افعال الامر الذي يدعم فيه الاحساس بالاستقلال والمسئولية.

هذا واذا سلمنا بان للافراد القدرة على النمو والتقدم الى مراحل اعلى فى التفكير الخلقى، فان هدف التربية ينبغى ان يكون تنمية شخصيات المتعلمين نحو فهم اعمق واكثر تفصيلا لهذه الجوانب. ان هذه المقولة الفلسفية تتمشى مع ماذهب اليه « ديوى » من ان « هدف التربية النمو والتنمية العقلية والخلقية. وعليه فالمبادىء الخلقية والنفسية يمكن ان تساعد المدرسة فى اعظم مهامها ونعنى بذلك بناء الشخصية الحرة القوية. ولايستطيع ان يحقق ذلك اويضمنه الا الالمام بترتيب مراحل النمو النفسى والارتباط بينها. وعملية التربية ـ على ذلك ـ هى الجهد المتمثل فى توفير الظروف التى تمكن الوظائف النفسية ان تنمو بأتم صورة واقصى حرية ». (١٥)

ومثل « بياجيه » فان رأى « ديوى » عن التطور لايعكس زيادة فى محتوى التفكير (مثل القيم الثقافية) ولكنه عوضا عن ذلك تحول كيفى فى نمط فكر الطفل وافعاله. وبناء على هذا الاختلاف الجوهرى بين الشكل والمحتوى، فان هدف التربية الخلقية ينبغى ان يكون اثارة قدرة الافراد على التفكير بطرق تمكنهم من استخدام انماط تفسيرية مركبة لحل المشكلات الخلقية. ان المبدأ المحورى لتطور هذه المراحل للحكم الخلقى ومايتضمنه ذلك بالنسبة للتربية الخلقية هو مبدأ « العدالة » فالعدل ـ باعتباره المحك الاساسى للقيم والمساواة بين بنى البشر والمعاملة بالمثل فى العلاقات الانسانية يعتبر المعيار الاساسى والعام. وباستخدام العدل كمبدأ منظم للتربية الخلقية، فانه يفى بالمعايير التالية : يضمن حرية الاعتقاد، يقوم على مفهوم فلسفى للاخلاق يمكن تبنيه والدفاع عنه، وكذا فانه يقوم على الحقائق النفسية للنمو الانسانى. (١٦)

هذا ويمكن النظر الى هذه المراحل على انها تمثل وبصورة متزايدة المفاهيم الملائمة للعدالة، كما انها تعكس القدرة على التقمص الوجدانى أى القيام بدور الطرف الاخر. وفى المحصلة النهائية فان الامرين هما نفس الشىء لان الحل الاكثر عدلا هو ذلك الذى يأخذ فى الحسبان مواقف اوحقوق جميع الاطراف المشاركة. وهكذا فان التقمص الانفعالى بدوره يفضى الى تعدد وجهات النظر، وهذا التعدد والاتساع يحدد المستويات الثلاثة للحكم الخلقى والتى تشملها المراحل الست.

ففى المستوى الاول أى ماقبل العادى Preconventional ينظر الفرد الى المواقف الخلقية فى ضوء الحاجات الشخصية للافراد المشاركين فى الموقف، ومن ثم يكون النظر الى مواقف الصراع الخلقى كمواقف تتصادم فيها الحاجات ويمكن مجابهتها اما بانتصار الطرف الذى يمتلك اكبر قدر من القوة فى الموقف (المرحلة الاولى) او بتحمل قدر بسيط من المسئولية لتحقيق الصالح الشخصى (المرحلة الثانية) اللهم الا اذا كان هناك قدر من تداخل مبدأ المعاملة بالمثل.

وتتفق تلك التكوينات وتتطابق تماما مع خبرات الطفل حيث ان القوة بالنسبة للطفل تعتبر أبرز المعالم المميزة لعالمه الاجتماعى (المرحلة الاولى) ومن خلال تعلمه للوقوف على مواطن الصراع بين الانصياع للقوة والاهتمامات الشخصية يتحول الى التصور ان الصواب هو مايحقق الاغراض الشخصية . وايا ما كان الامر، فانه بزيادة مشاركة الطفل فى علاقات متبادلة، ونظره الى نفسه كعضو مشارك فى جماعات، فانه يدرك ان المنظور الفردى للاخلاق غير ملائم للتعامل على اساسه مع الصراعات الخلقية التى يتعرض لها. وعليه فان امامه خياران، فاما ان يتمسك بفلسفة المستوى قبل العادى ويبسط الخبرة، او بوسعه ان يوسع من نطاق فلسفته كى تأخذ فى الاعتبار التزايد والتعقيد فى مجاله الخبرى.

اما المرحلتان التاليتان من مراحل النمو الخلقى فيطلق عليهما « المستوى العادى » بمعنى انه ينظر الى الصراعات الخلقية ويتم تصور حلها وادراك كنهها فى اطار جمعى او اجتماعى، وليس فى اطار فردى. وعليه فان الصواب او العدالة تكمن فى العلاقات الاجتماعية (المرحلة الثالثة) او فى المجتمع المصغر للفرد (المرحلة الرابعة). وفى هذا المستوى العادى يبدو الاقتناع بالسلطة ولكن من منطلق كونها تستمد تحديدها لما هو خير ليس من قوة أعظم كما فى الحالة الاولى بل من المشاركة الاجتماعية وكذا شرعيتها.

وعلى أية حال، فاذا كان المجتمع هو الذى يحدد الصواب والخير، فماذا عسى المرء فاعل حين يدرك ان المجتمعات المختلفة تتباين فيما تعتبره حسنا أو سيئا، صوابا أو خطأ ؟ هذا وكلما ازداد تعرض المرء لمعرفة كيف يعيش الاخرون، فان ادراكه لحقيقة ان نمط الحياة الذى ينتمى اليه لايعدو ان يكون واحدا من بين عدد من الانماط الاخرى يتزايد بصورة ملموسة.

هذا واذا لم يكن بوسع المرء ان يعادل الصواب بكل ماهو مجتمعى او قانونى، فماذا عساه فاعل ؟ لقد اثبتت البحوث ان المراهقين يمرون بمرحلة من النسبية الخلقية Ethical Relativism يتفحصون خلالها هيكل ومكونات أى نظام خلقى. ان المخرج من

هذه النسبية الخلقية او انكار القيم لخلقية من اساسها يكمن فى ادراك المرء انه وراء قواعد ومعـايـير اى مجتمـع هنـاك مبادىء خلقية وحقوق خلقية عامة، وان مدى ثبات اى خيار خلقى يتـوقف على المبـادىء التى يتضمنها ذلك الاختيار. ان مثل هذه المبادىء الخلقية عامـة فى تطبيقـاتهـا وتشكـل مستـوى اومعيارا ناجحا يمكن ان تقاس فى ضوئه القوانين الخاصة للمجتمع واعرافه ويحكم عليها. وحين يترتب على طاعة القوانين خرق المبادىء او الحقـوق الخلقيـة فان الصـواب يتمثـل فى خرق هذه القـوانـين. وعليه ففى المرحلتين الاخـيرتـين يبنى الاختيار على المبادىء التى تحل محل الاعراف بمثل ماسبق اعتباره من ان مطالب المجتمع واعرافه هى اساس التباين فى الاحكام التى يتبناها الافراد. (١٧)

هكـذا، سعت الـدراسـة الحـالية فيما سبق لعرض منظمة النمو الخلقى وتتابعها. وهنـا يثـور تسـاؤ ل مؤداه ما الـذى يدفـع الى التقدم من مرحلة الى أخرى؟ ولماذا يصل بعض الافـراد الى مراحـل النمـو الخلقى القـائم على المبادىء بينما لايصل البعض الى ذلـك ؟ ولـلاجـابـة على ذلـك يمكن القول ان الحكم الخلقى رغم كونه ـ فى الاساس ـ عمليـة منطقيـة ، الا انـه يتأثـر بمـوامـل وجـدانية او انفعالية مثل القدرة على التقمص الانفعـالى والقـدرة على تفهم الخطأ. ولكن المـواقف الخلقيـة عادة تحدد معرفيا بواسطة الشخص الذى يصدر الحكم وفى ضوء التفاعلات الاجتماعية. ان مثل هذا التفاعل بين المرء وبيئته هو الذى يحدد مسار تطور التعليل الخلقى Moral Reasoning

هذا ويتطلب التفاعل الاجتماعى افتراض القيام بالعديد من الادوار والدخول فى علاقـات نديـة من انـواع شتى. ولعـل مثل هذه العلاقات تتطلب بدورها ان يتبنى المرء وجهة نظر الاخرين (تقمص الادوار). ان مثل هذا الامر والخبرات المتتالية والمعقدة فى هذا الاتجـاه والانـماط المناسبة للعدالة هو مايطلق عليه النمو الخلقى. بعبارة اخرى فان النمو الخلقى ينجم عن الحوار بين البناء المعرفى للفرد والكل المركب الذى تقدمه البيئة. وعليـه فان هذا التحـديـد والمفهـوم التفـاعلى للنمـو الخلقى يتطلب بيئة تيسر الحوار بين الـذات والاخـرين، وكلما واجـه المـرء مواقف للصـراع الخلقى من تلك التى لايمكن حسمها على نحو مرض باستخدام البناء التعليلى القائم للفرد ، كان الاحتمال اكبر ان يدفع ذلك بالمرء الى البحث عن طرق اكثر دقة واحكاما للتفكير حولها ، ومن ثم حسم ذلك الصراع . (١٨)

ولعل مما تجدر الاشارة اليه فى هذا السياق ان التقدم الخلقى يصنعه الفرد بضميره المستقـل ذاتيـا والـذى يتحـدى عادة النمـط الخلقى السائد. وفى هذا التحدى فلابد ان

يكون هناك بعض العوامل المتضمنة غير المجتمع ذاته، والتى تنبع من الضمير المستقل ذاتيا. وهنا يكمن الاختلاف الجوهرى بين مبدأ الانصياع لقانون خلقى مشتق من المجتمع Socionomy والانبعاط الذاتى الخلقى Autonomy ، فبينما يعتمد الاول عى القواعد الاجتماعية ويتبعها، فان الآخر لايعتمد بالضرورة او يتبع تلك القواعد.

وفى هذا الصدد فان « بياجيه » يشير الى الاحساس بالمشاركة التبادلية او مايطلق عليه مبدأ المعاملة بالمثل Reciprocity تنبثق عن التعاطف بين الافراد. وهنا كما فى كافة مظاهر وجوانب الحكم الخلقى نلمس عملية نمو، فالتعاطف يتطور الى احساس بالمشاركة المتبادلة، وفى هذه المواقف الخلقية تتطور تلك المشاركة الى ان تصبح الضمير المستقل. وهكذا الى ان يصبح الضمير هو المحرك للاحكام الخلقية. هذا وليس من السهل الاتفاق مع ماذهب اليه « بياجيه » من ان الضمير المستقل هو النتاج الطبيعى التلقائى للاحساس بالمشاركة التبادلية اذ ان هناك الكثير من العمليات الداخلة فى هذا الموقف . فالقواعد التى نضعها والاتجاهات التى نراعيها انما هى من وضع المجتمع ومن ثم يتعين الالتزام بها اذ انها تستبطن باستمرار من خلال عملية الاقتداء او المحاكاة. وهكذا فان المشاعر الخلقية المستبطنة حول الذنوب تثور حينما تخرق القواعد الخلقية، وان هذا الشعور بالذنب يتطور الى الانبعاث الذاتى الخلقى Moral Autonomy والذى نطلق عليه « الضمير » Conscience وبوحى من مثل هذا الضمير فان المبادىء الخلقية توضع موضع التطبيق بالتعاون مع الاخرين من خلال الادراك الواعى لعلاقات المشاركة التبادلية والا لتزام المتبادل وكذلك الاهتمام بالاخرين. (١٩)

ولعل من الملائم فى هذا السياق القول بأن المبدأ الخلقى ـ فى جوهره ـ توصية عامة بالانتهاء عن او بالاخذ بنوع معين من السلوك فى مواقف معينة. (٢٠) وعليه فانه باتخاذ قرار ما فان الشخص يبلور مبدأ معينا للسلوك. وبالمقابل فان المبادىء يمكن ان نقول بانها عبارة عن تعميمات مكونة من سلسلة من القرارات الفردية. فالقرار يتضمن مبدأ يتمثل فى الاعتقاد بأن القرار الذى اتخذ فى موقف ما هو الافضل. وهكذا فان العلاقة بين اتخاذ القرارات وارساء المبادىء علاقة متبادلة. ان مايجب التأكيد عليه فى هذا الصدد ان انماط السلوك الخلقى تتسم بأنها قائمة على مبادىء مطردة ولو انه لاينبغى ان يفهم ان المبادىء الخلقية ـ بالضرورة ـ جامدة، بل ان المرء باستطاعته ان يتخذ من القرارات مايقوم على مبدأ أو آخر شريطة ان يكون مقنعا له وثبت انه اصوب مما كان بنيته ان يتخذه

هذا ويظن البعض ان المبادىء الخلقية عبارة عن قواعد للسلوك. ويقصرون مفهومهم للاخلاقيات على مجرد السلوك الظاهرى، الامر الذى يتضمن ـ عادة ـ ان هذه

القـواعـد موضـوعة سلفا ومن قبل سلطة خارجية وما على المرء الا الانصياع لها . غير ان ماينبغى التأكيـد عليـه فى مجال التر بية الخلقية هو القرارات الخلقية الشخصية اى النابعة من الذات وباقتناع . وعليه فان احدى ركائز النمو الخلقى تتمثل فى ادراك مجال الاختيار الـذى ينتقى المـرء من بينـه حين اتخـاذه القـرار الخلقى . ولكى يفعل ذلك فلابد اولا من التخلص من التحيز والتعصب لفكرة معينة . ان اتخاذ المرء لقرار حول اى السبل يسلك من شأنـه ان يمـده بنظـرة خلقيـة اصيلة مغـايـرة لما يرثـه من الاسـرة والاصـدقاء مشوبا بتـوجيهـات معينـة حتى ولو كان القرار او الرأى مماثلا لما تتمسك به الجماعة . وفى الحقيقة فان الوضع الخلقى هو فى جوهره تطوير لمجموعة مطردة ومترابطة من المعتقدات والمبادىء التى يتمسـك بها الفـرد شعـوريا ويتبناها كأسلوب لحياته . ان مثل هذا الاسلوب للحياة يبنى خطـوة بعـد خطـوة نتيجـة لما يتخـذه المرء من قرارات يومية ، وهكذا فان نمو النظرة الخلقية رهن بالوعى الدائم بالمضامين الواسعة لقرارات المرء وافعاله . (٢١)

دور المؤسسات التعليمية فى النمو الخلقى :

لعل من ابرز القضايا التى يمكن ان تثار فى هذا المقام الدور الذى يمكن ان يقوم به المعلمـون والمـدارس لدفـع النمو الخلقى . هنا فانه يتعين على المعلم مساعدة تلاميذه للتفكـير فى صراعـات خلقيـة أصيلة Genuine Moral Conflicts ، وكذلك ان يفكروا فى الاسس والمبررات التى يستخدمونها فى التغلب على تلك الصراعات ، ومن ثم التعرف على عدم الاتسـاق اوعدم الاطـراد أوعدم ملاءمة طرق واساليب التفكير التى يتبعونها وبـالتـالى اتبـاع طرق اخـرى لحسم الصـراعات الخلقية . . فالمناقشات الخلقية فى اطار غرفـة الـدارسـة تمثـل نمـوذجا لكيفية تطبيق المنحى المعرفى النمائى فى المدرسة . ولكن مما يجب التحـوط منـه انـه اذا استخـدم هذا الاسلوب طويـلا ، فان من المحتمل ان تصبح معـالجـة الامـور الخلقيـة والحكم الخلقى لدى المتعلمـين مشوبا بالتزمت والالتزام المفرط بالقـواعـد الشكليـة . وعليـه ، فان اسلوب المناقشة ينبغى ان يكون جزءا من سبيل اعم واشمـل يتمثـل فى استيعـاب الطلاب فى الوظائف الخلقية والاجتماعية للمدرسة . وعليه فان من المحبـذ بدلا من ان يحاول المعلمـون غرس مجمـوعـة من القيم محددة سلفـا وغير قابلة للمنـاقشـة ان يسعـوا لتهيئـة قضـايـا ومـواقف خلقيـة يواجهـون بها طلابهم وتمثل مشكلات فى المجتمع المدرسى تستوجب الحل ، وليست مجرد مواقف تطبق فيها القواعد بصورة آلية . (٢٢) بعبارة اخرى ان يستقر فى نفس الطالب انه يتعين على المرء السعى لاقامة « مجتمع عادل » «Just Community»

وفى الوقت الحاضر، فان بالامكان القول بان المدارس نفسها، وبصفة عامة، ليست مؤسسات خلقية بالمفهوم الاكمل للمصطلح، اذ ان العلاقات المؤسسية تميل الى ان تقوم على اساس من السلطة بأكثر من قيامها على مبادىء ومثل العدل، وغالبا مايعرض الراشدون فى المجتمع المدرسى عن السعى لفهم كيف يفكر الاطفال، والتركيز - عوضا عن ذلك - على تلقينهم مايفكرون فيه. وعليه فان المناخ المدرسي - بصفة عامة - مزيج من المرحلة الاولى اى اخلاقية العقاب Punishment Morality والمرحلة الرابعة اى اخلاقية القانون والنظام Law and Order Morality والتى تفشل فى اثارة او حفز الاطفال فى المرحلتين الثانية والثالثة لنموهم الخلقى. وينجم عن ذلك توقف الاتصال بين الاطفال والراشدين وتضييق آفاق التعامل ومن ثم اعاقة النمو. واذا ماكانت المدارس تنشد دفع النمو الخلقى، فان لزاما عليها تهيئة مناخ تستقر فيه قضايا التفاعل بين الاشخاص على اساس من المبادىء باكثر من قيامه على اساس من القوة او السلطة(٢٣). ولعل من أبرز سمات مثل هذا المناخ اتباعه لنظام سيكولوجى Psychologi cal Discipline « يعقلن » الاخلاق للطفل. بمعنى حفزه على بناء من المفاهيم الخلقية من مواقف معينة، وكذلك من شأن هذا النظام السيكولوجى جعله الدافعية فى مركز القلب من أى سلوك خلقى، فضلا عن تشجيعه الحكم الشخصى وقبول المسئولية الخلقية. ان مثل هذا النمط للتنشئة ينمى الانبعاث الذاتى الخلقى ليس فقط المبنى على العقل بل الذى يتسم ايضا بالغيرية فى اهتمامه بكرامة وتساوى الاخرين فى الحقوق.

بعض استراتيجيات التربية الخلقية :

ان أساس التربية الخلقية وفقا للنظرة النمائية فى هذا المجال تتمثل فى وجوب تهيئة المعلم فرصا لطلابه تدفعهم للتفكير المحص استنادا الى خبراتهم، ولعل مايدفع النشء الى النمو المعرفى هو تعرضهم لانماط من التفكير والتعليل اكثر ملاءمة وبصفة خاصة تلك التى تعكس مرحلة للنمو الخلقى أرفع من المرحلة التى يمر بها المرء. وحينما يتعين على المرء اتباع سبل فى مواجهة الصراعات الخلقية غير تلك التى ألفها، ولها صفة الشمول والاطراد، فان نوعا من عدم التوازن المعرفى ينجم عن ذلك. هذا الى أن مثل ذلك الاختلال فى التوازن المعرفى ينجم عن قدرة المرء على القيام بادوار الاخرين. واذا لم يكن بوسع الفرد ادراك وجهات النظر المختلفة فانه لايشعر باى صراع . وكما سلفت الاشارة فان قدرة الفرد على تبنى وجهة نظر الاخرين تتغير من حيث نوعيتها وفقا للمرحلة العمرية.

ولمساعدة النشء ـ فى المراحل التعليمية المختلفة ـ على تنمية نظرات اجتماعية اكثر شمولا وخطوط فكرية اكثر موضوعية، فان على المعلم الافادة الفعالة من المواقف التى تصور مشكلات وصراعات خلقية. ويقسم اصحاب المدرسة النمائية المعرفية فى النمو الخلقى مثل هذه المواقف الى ثلاثة انماط، مواقف افتراضية Hypothetical ومواقف ذات محتوى محدد Content-based ومواقف حقيقية او عملية Real or Practical. (٢٤) اما القيمة الاساسية للنمط الاول فتتمثل فى ان الطلاب لايشعرون بصلة شخصية بينهم وبين مثل تلك المواقف الامر الذى يجعلهم اكثر استعدادا لمناقشة جوانب الموقف وتفصيلاته بصورة علنية وعامة ومن ثم تعميم المبادىء المشتقة منه. اما النمط الثانى والمبنى على معلومات ومعطيات موجودة فى مجال دراسى معين، فإن من ابرز مزاياه امكانية توضيح الابعاد الخلقية للشخصيات التى يتعرض لدراستها ومن ثم التأكيد على ان الاخلاقيات تتجاوز حدود الزمان والمكان. اما المواقف الحقيقية او العملية فان من شأنها رفع حد المشاركة الانفعالية الى الحد الاقصى ومن ثم اثارة اهتمامه بكل مايتضمنه موضوع الموقف.

هذا ومهما كان مصدر او نمط الموقف لخلقى، فان الهدف الاساسى من ذلك مساعدة الطلاب على التوصل الى الخصائص والشروط المنطقية ـ للموقف الامر الذى يستدعى من المعلم مهارة متزايدة فى استراتيجيات طرح الاسئلة. وفى هذا الصدد فان الاسئلة الصائبة Right « يمكن ان تثير تحديا معرفيا وكذا تدعو الى تصور التقمص الاجتماعى للادوار.

وهناك مرحلتان رئيسيتان على الاقل من مراحل التساؤ ل، مرحلة مبدئية Initial واخرى متعمقة In-depth والاولى تهيىء كلا من الطلاب والمعلمين لمناقشة القضايا الخلقية بقصد تنمية الوعى الخلقى لدى الطلاب. اما الاسئلة المتعمقة فتركز على عناصر المناقشات التى تفضى الى تغير بنائى فى التفكير والتعليل الخلقى. فان دور المعلم فى المرحلة المبدئية من المناقشة يتمثل فى :

أ ـ التأكد من فهم الطلاب للمشكلة الخلقية او الموقف الخلقى المعروض.
ب ـ مساعدة الطلاب على ادراك كنه العناصر الخلقية المتضمنة فى المشكلة المعروضة.
ج ـ استدعاء واستثارة التفكير المنطقى لدى الطلاب لاصدار احكامهم عن الموقف.
د ـ تشجيع الطلاب ذوى المبررات والاسانيد المختلفة على التفاعل مع بعضهم البعضى الآخر. (٢٥)

وبالرغم من انه ليست هناك ـ وفق هذه النظرة النمائية المعرفية فى التربية الخلقية ـ سبلا قاطعة او جامدة لاجراء المناقشات وتوجيه الاسئلة حول المواقف والمشكلات الخلقية، الا انه يمكن القول ان هذا الامر يتطلب ـ فى المرحلة المبدئية ـ عناصر اساسية ثلاثة هى تحديد وابراز المشكلة الخلقية المعروضة، وفى ذلك فان نوع الاسئلة الذى يوجه هو عادة من نوع « هل ينبغى » او « هل من الصواب أو الخطأ » اما العنصر الثانى فيتجاوز ذلك التحديد الى نوع من التعليل ومن ثم تستخدم اسئلة أداتها « لماذا » وايضا تلك التى تبحث عن الاسباب الكامنة وراء الاستجابة. وفى العنصر الثالث يحاول المعلم تعقيد الموقف بصورة اكثر مضيفا اليه معلومات او بيانات جديدة او مركزا جهده على اقناع الطالب حتى يدفعه لاعمال فكره ومن ثم الافصاح عن موقفه وحكمه على المشكلة المعروضة. على ان من الامور المهمة بالنسبة للمعلم الوعى بأن بعض الطلاب يشعرون بعدم الارتياح لدى الخوض فى المشكلات الخلقية ومواجهتها ومناقشتهابصورة مباشرة. كذلك فان ممارسة التفكير والتعليل بالنسبة للقضايا الخلقية يكون عادة امرا جديدا بالنسبة للطالب، ومن ثم فان دور المعلم تيسير عملية مواجهة القضايا الخلقية وليس دفع الطلاب دفعا لمواجهتها. على اية حال، فان تلك الاعتبارات الثلاثة والتى نعنى بها تحديد المشكلة الخلقية المعروضة، ثم محاولة التساؤ ل عن الاسباب، بالاضافة الى تعقيد المواقف والظروف، كلها تمثل محور التمهيد للمناقشات الخلقية. وكما لعله قد اتضح فهى (تلك الاعتبارات) مصممه بحيث تكشف عن مدى التنوع والاتساع فى مجال التفكير والتعليل فى المشكلات الخلقية. (٢٦)

اما المرحلة الثانية اى تلك التى توجه فيها الاسئلة المتعمقة بغرض الكشف عن مدى فهم الطالب للموقف الخلقى ومكوناته، وكذلك التفكير المنطقى فى عناصره وملابساته، فتتضمن بدورها أربع استراتيجيات للاسئلة الاولى للتحديد والتدقيق والمراجعة، والثانية لتسليط الضوء على مجالات الجدل فى مراحل النمو الخلقى السابقة واللاحقة، والثالثة اسئلة للتوضيح اوالتلخيص اما الرابعة فاستراتيجية اسئلة الغرض منها اتقان اساليب تقمص الادوار.

وفيما يتعلق باستراتيجية التساؤ لات الهادفة للتحديد والتدقيق والمراجعة، فان الاسئلة ينبغى ان تصاغ بطريقة يمكن بها الكشف عن الكثير من جوانب القضية الخلقية الواحدة، فالطلاب ـ عادة ـ بحاجة الى سماع حوار وجدل تفصيلى مطول حول القضية المعروضة بغية تفهم دقائق الموقف كما يراه كل منهم ومن ثم يصبح بمقدور كل منهم ان يسعى ـ بصورة منطقية ـ لدحض حجة الاخرين. ووثيق الصلة بذلك فانه

يطلب من الطلاب توضيح او شرح المصطلحات والمفاهيم التى يستخدمونها، وبصفة خاصة حينما يكون هناك نوع من اللبس او الغموض حول معنى فقرة او قصور محتواها عن اعطاء التعليل المقنع. ومثل هذا النوع من الاسئلة له اهميته حيث لايضفى المعلمون المعنى الذى يعن لهم لما يدلى به الطلاب. هذا ومن نماذج الاسئلة التى تستهدف التحديد والتدقيق تلك المتعلقة بالكشف عن القدرة على ان يرى المرء الموقف من وجهة نظر الاخرين. كذلك هناك من اسئلة هذا القطاع مايستهدف حفز الطلاب على تصور ماعساه يحدث فيما لو اتبع كافة الناس مايخلص اليه كل طالب من آراء. وفى ذلك فان مثل هذه الاسئلة الغرض منها تشجيع الطالب على محاولة التوصل الى قرار خلقى يمكن إن يعكس العدالة بالنسبة للناس بصفة عامة. وعليه، فان من خصائص مثل هذه الاسئلة الاستكشافية التعرف على مدى منطقية وملاءمة الاحكام الخلقية للطلاب.

اما فيما يختص باستراتيجية التساؤلات التى من شأنها تسليط الضوء على مجالات الجدل فى مراحل النمو الخلقى السابقة واللاحقة فتتضمن مسئولية المعلم عن الكشف عن القدرة على التعليل الخلقى. وحيث ان جميع الطلاب لايصلون الى مراحل نمو خلقى متماثلة، فان أولئك الذين يملكون قدرة اعلى على التعليل الخلقى لن يفقدوا شيئا بمشاركتهم لمن هم اقل قدرة فى ذلك المجال عند مناقشة وتعليل المواقف الخلقية. ان الطلاب على اختلاف قدراتهم فى التفكير والتعليل الخلقى - بحاجة الى الاحتكاك بمن هم على مستوى آرفع فى هذا الصدد، حتى يمكن ان يستبينوا منهم كيف يسير التفكير والتعليل الخلقى بصورة افضل مما لديهم - وعليه فان مهمة المعلم - فى هذا الصدد السعى - عن طريق اسئلة منتقاة - الى ان يدرك اولئك الاقل نموا فى المجال الخلقى كيف يفكر ويعلل من هم اكثر نموا المواقف الخلقية. وقد يجد المعلم نفسه فى بعض الاحيان مطالبا بأن يقود الحوار ويرفعه الى مستوى اعلى مستخدما مزيدا من المعلومات وساعيا لتسليط الضوء على جوانب الموقف ليحفز الطلاب على التوصل الى تعليل اكثر موضوعية للموقف.

ووثيق الصلة بما سبق قيام المعلم - بدلا من اقتصاره على توجيه الاسئلة - بتوضيح وتلخيص مايطرح من آراء ووجهات نظر. وفى ذلك فان المعلم - عادة يقوم بمراقبة سير المناقشة وذلك بغرض ان يدرك كل طالب الانماط البديلة للتعليل الخلقى كما يوردها اقرانه بالرغم من انه - على هذا النحو يتعلم الطلاب اخذ زمام المبادرة فى استثارة تفكير

بعضهم البعض الآخر. الا ان المعلم يتعين عليه ان يبقى ـ كمحور لاهتمامه ـ تيسير العلميات النهائية للصراع المعرفى وتقمص الادوار.

اما استراتيجية الاسئلة المتعلقة بتقمص الادوار فتتضمن ذلك النوع من الاسئلة التى يستهدف اثارة قدرة الطلاب على تبنى وجهة نظر الاخرين . وفى ذلك مايستدعى من الطالب ان يتخلى نسبيا عن التمركز حول الذات لكى يقدر افكار ومشاعر وحقوق الاخرين. ولعل مما تجدر الاشارة اليه فى هذا الصدد ان فرص تقمص الادوار لاتقتصر على مناقشات المشكلات الخلقية، اذ ان الطلاب ذوى القدرات المعرفية المحدودة حينما يتصورون الاضطلاع بادوار الاخرين، فان ذلك قد يمثل اداة وصل هامة بين عالمهم وعوالم الاخرين. وعليه فان بالامكان القول ان استخدام اساليب لعب الادوار والمناظرات والافلام والشرائح المصورة وكذلك المسرحيات البسيطة من وضع وتمثيل التلاميذ من تلك التى تركز على المشكلات الخلقية وتدور حولها، تمثل فى مجموعها مثيرات مناسبة للخبرة المباشرة فى تصور الاضطلاع بادوار الاخرين.

ان اهمية تلك الاستراتيجيات الأربع للاسئلة حول المواقف والمشكلات الخلقية تتمثل فى انها ترفع المستوى المعرفى حول هذه الامور وكذلك تنمى قدرة الطلاب على تصور القيام بادوار الاخرين. على انه لاينبغى ان يفهم ان الجهد الموجه نحو دفع النمو الخلقى لدى الطلاب والناجم عن عملية التعليم المنظم فى المؤسسات التعليمية المقصودة يأخذ شكل الاسئلة فحسب، بل الواقع ان مثل تلك الاسئلة يتعين ان ترد خلال المناقشات والتى ينبغى ان تتم بين الطلاب بعضهم وبعض فى المقام الاول، اذ ان مثل تلك المناقشات يمكن ان يترتب عليها تعرض الطلاب لمستويات متباينة من التعليل الخلقى. ومن ثم يتطلب الامر ان يصوغ كل منهم لنفسه استجابه منطقية للحوار الدائر. ولعل من اهم دوافع السعى لتكوين مثل هذه الاستجابات الحاجة للتفاعل مع الاقران وكذلك مع المعلم مما يسهم فى تهيئة الظروف لدفع النمو الخلقى. (٢٧)

ولعل من الملائم الاشارة ـ فى هذا الصدد ـ الى احدى خصائص المناقشة حول المشكلات الخلقية فى اطار غرفة الدراسة، فكما ذكر من قبل تشير نتائج البحوث الى ان برامج المناقشة هذه يمكن ان تدفع النمو الخلقى، الا ان مثل هذه البرامج ليست ـ فى العادة ـ جزءا من المنهج المدرسى. وعليه فلعل من المناسب ايراد وجهة نظر « كولبرج » Kohlberg «حول مناقشات غرفة الدراسة فى سياق برنامج التربية الخلقية» اذا كان للفترات القصيرة من المناقشات فى اطار غرفة الدراسة آثار ملموسة فى النمو الخلقى، فان

الاهتمام بتأثير المدرسة على النمو الخلقى يتعين ان يكون له اثار اعمق . ان من شأن مثل ذلك الاهتمام ان ينتشر خلال مجالات المنهج المدرسي لاسيما مجالات الدراسات الاجتماعية والفلسفة والتربية القانونية والتربية الجنسية بأكثر مما يمكن ان يفرد له فى المنهج المدرسى مجال منفصل . وعلى هذا النحو فان مثل ذلك الاهتمام من شأنه ان يؤثر فى الجو الاجتماعى ونظام العدالة فى المدرسة » . (٢٨)

هذا ولاينبغى ان ينظر الى وظيفة المدرسة باعتبارها قاصرة على عملية التعليم المعرفى بالصورة النمطية المتعارف عليها ، فالطلاب والمعلمون يقضون فى مدارسهم من الوقت مايفوق مايقضونه فى اى مكان آخر ، وكمؤسسات اجتماعية فان اولئك الذين يعيشون فيها لزاما عليهم ان يتعلموا كيف يعيشون كأعضاء فى زحام من الاقران ، وعليهم كذلك بذل الجهد لكسب المديح وتجنب اللوم من جانب اقرانهم ومعلميهم ، كما ان عليهم اما الانصياع والاذعان لقواعد السلطة فى المؤسسة (المدرسة) اوالعمل على تغييرها بذكاء ومهارة . وعليه فان الطلاب يتعلمون قدرا وافرا من السلوك الاجتماعى والقيم الخلقية من هذا«المنهج الضمنى Hidden curriculum » بأكثر مما يتعلمون عن هذه الامور من المنهج الرسمى . وفى هذا الصدد فان اعمال « كولبرج » تشير الى مدى مايتعين ايلاؤه من اهتمام بتعلم اساليب العناية بالاخرين والاهتمام بهم ، وكذلك السبل المحتملة للتعلم الخلقى من الاقران . وكما انه يمكن للطلاب تعلم الكثير نتيجة للقراءة عن القضايا الاجتماعية والخلقية ومناقشتها ، فان ذلك ليس ببديل عن المشاركة فى المواقف الخلقية والاجتماعية الحقيقية الحية . ونظرا لان مثل هذه المواقف تجىء بصورة طبيعية فى سياق الحياة المدرسية ، فان « كولبرج » يقترح انتهاز هذه الفرص لحفز الطلاب على المشاركة فى هذه المواقف .

تلخيص وتقييم :

لعله قد اتضح من خلال المعالجة السابقة الاهتمام بما يمكن وصفه بانه « صواب Right » وبمايمكن وصفه بانه « عادل Just or Fair » . على ان ذلك لايعنى وصفا لكيفية صياغة المفاهيم والتصورات المختلفة عن الخير او الحياة الطيبة او القيم الاصيلة او الغايات ، كما انه ليس هنا مجال مناقشة كيف تنمو لدى الافراد المختلفين سمات وخصائص مختلفة او كيف يتعلمون ادراك هذه السمات فى احكام الرضا او عدم الرضا . بدلا من ذلك فان هذه الدراسة تركز على جانب الاخلاق Morality كما تبرزها المواقف المعقدة للمطالب المتصارعة بصرف النظر عما اذا كانت بين افراد او جماعات او مجتمعات او مؤسسات ، وبصرف النظر عما اذا كان مصدر الصراع يكمن فى المطالب المتناقضة

المبنيـة على تصـورات الخـير او الاعتقـاد حول غايـة الانسان او الحكم على شخصيات الافـراد. وبـاختصار فان المصطلح « خلقى Moral » ينبغى ان يفهم بالمعنى الضيق اى بالـرجـوع الى المـواقف التى تستـدعى احكـامـا وتتضمن مفاهيم لها دلالتها كالصواب والخطأ، الـواجب والالـزام، امتـلاك الحق والعـدالـة ومـا الى ذلـك، ولـو ان مثل هذه الاحكـام يمكن ان تتضمن أيـا من المفهـومـين الأسـاسيـين (الصـواب أو العـدل) أو مشتقاتهما أو كليهما معا . (٢٩)

ان الـعـلاقـة بين الحـكـم الخلقى Moral Judgement والسلوك الخلقى Moral Behaviour ليست محددة بدقـة بمعنى ان الحكم الخلقى رغم أنـه ضرورى ليس كافيـا للسلوك او الفعـل الخلقى Moral Action اذ ان هنـاك عوامل اخرى تلعب دورها فى ذلك مثل العاطفة او الناحية الانفعالية، والحس العام بالارادة، والغرضية او قوة الذات Ego على ان الحكم الخلقى هو العـامـل الخلقى المميـز فى السلوك الخلقى ولكنه ليس العامل الاوحـد فى مثـل هذا السلوك. وبـالنسبـة للمـربـين الـذين يتطلعـون الى التوصل الى اجـابـات عن « كيف يمكن ان نجعـل الاطفال يسلكون على نحـو مرض » والتى تعنى بالنسبـة لهم (المـربين) التخلص من مشكلات النظام، فانهم لن يجدوا الاجابة الشافية على ذلك فى نظرية واحدة او منحى واحد. هذا ومن المفترض ان السلوك ـ كما ينم عنه الحكم الخلقى الراشد ـ يتأثر بمستوى النمو الخلقى.

هذا وفى مجال تقييمنـا للمنحى المعـرفى النـمائى فى التربية الخلقية ـ وهو ماحاولت الـدراسـة الحـاليـة أن تعالج قضية النمو الخلقى من خلاله ـ فان بالامكان القول ان لهذا المنحى جملة من مواطن القوة، كما انه يشوبه بعض نواحى القصور والضعف. فمن أبرز جوانب القوة أنه (المنحى المعرفى النمائى فى التربية الخلقية) يستند الى معطيات ونتائج مستمدة من الفلسفة والتربية وعلم النفس لدرجة ان مبررات ممارسته تستند الى قاعدة نظـريـة علميـة رصينـة. كذلـك فان هذا المنحى يركـز على القضـايـا والمواقف الخلقية الحقيقيـة، وكـذلـك على السعى لايجـاد الحلول المـلائمة للصراعات القيمية المختلفة. بالاضـافـة الى ذلك فان هذا المنحى النمائى يقر بمدى تعقد النمو الانسانى وأن كلا من العـوامـل الاجتماعية والزمن هى فى الواقع عناصر هامة فى عملية التعلم الخلقى. الا ان تلك الايجابيات لاتمنع من ان هذا المنحى تواجهه مشكلات على المستويين النظرى والتطبيقى.

فبعض النقـاد يرون ان فلسفـة « كولـبرج » فى الاخـلاق Morality تمثـل انحيازا للنمط الثقافى الغربى، ويتساءلون عن مدى امكان تعميم هذه النظرة الى « العدل » فى

المجال الخلقى . (٣١) وهناك من ينتقد اعمال « كولبرج » وخاصة مدى ثبات وصدق اساليب البحث التى اتبعها فى دراساته عبر الثقافية ومن ثم ينظرون بريبة الىٰ امكان تعميم نتائجه وخاصة تقسيمه الشهير لمراحل النمو الخلقى . (٣٢) وعلى الصعيد التطبيقى او العملى ، فان هذا المنحى يثير عددا من المشكلات لعل من اهمها انه مالم يكن المعلم قد هضم هذه النظرية واعد اعدادا جيدا على ممارسة التربية الخلقية وفقا لمعطياتها ، فانه قد ينجم عن ذلك ميل لديه لمجرد تصنيف التلاميذ وفقا لمراحل نمو خلقى قد تكون خاطئه . ووثيق الصلة بهذه المشكلة مشكلة اخرى تتعلق بالتقويم . فكيف يمكن للمعلم ان يعرف انه قد تم فى عقل الطالب ووعيه اعادة صياغة او بناء للتفكير والتعليل الخلقى؟

ونظرا لان المدارس ـ فى الجملة ـ تنحو نحو تفضيل التعرف على جوانب النمو التى يمكن قياسها فان المعلمين قد يجدون ان مثل ذلك المنحى (فى التربية الخلقية) والذى يتصف بطول مدى عملية التعلم نهجا محبطا وعسيرا فى قياس نتائجه بصورة دقيقة . هذا فضلا عن ان المعلمين قد يجدون من العسير عليهم اتباع النموذج التعليمى المتضمن فى هذا المنحى كما يشير اليه « كولبرج » . فبينما تتمثل توجهات المعلمين ـ فى تزويد الطلاب بالمعلومات والبيانات والاجابات « الصائبة » حول المسائل الخلقية ، فضلا عن تقديم الحلول للصراعات الشخصية وتلك التى تحدث بين الاشخاص ، فان هذا المنحى فى التربية الخلقية بما يتضمنه قد يمثل امرا صعبا للمعلمين اذ يطالبهم بالقيام بدور المثير للصراع المعرفى . هذا وبينما يولى المنحى المعرفى النمائى عناية فائقة الى بالتفكير ، ويأخذ فى الاعتبار دور الانفعالات والسلوك ، فان الصلة بين هذه الجوانب الثلاثة ـ وفق هذه النظرية ـ ليست واضحة بدرجة كافية . (٣٣)

خلاصة القول ، فان المنحى المعرفى النمائى فى التربية الخلقية يثير العديد من القضايا لعل من اهمها انه يقدم اساسا فكريا رصينا للتربية الخلقية في سياق الديمقراطية ، وكذلك يدفع الطلاب الى الوعى بقيمهم الخلقية وكذلك قيم الآخرين . ومن القضايا التى يركز عليها هذا المنحى فى التربية الخلقية ايضا حسم الصراعات الخلقية عن طريق العقل والتفكير . وكذلك الاخذ فى الاعتبار حقوق ومشاعر ووجهات نظر الاخرين ، ومن ثم الاهتمام فى هذا المجال بربط الفكر بالعاطفة والسلوك ، وبالرغم من ان هذا المنحى يقوم على اسس فلسفية وسيكولوجية شاملة ورصينة ، الا ان تطبيقه فى المدارس يمكن ان يتم على نطاق واسع فيما لو أدخلت عليه بعض التعديلات التى تأخذ فى الحسبان خصائص الجماعات والثقافات .

REFERENCES

1)Anscombe, G.E.M.: "Modern Moral Philosophy" in: Hudson, W.D. (ed.); The Is-Ought Question, (London: Macmillan, 1969), p. 32.

2)Hampshire, S. (ed.); Public and Private Morality, (Cambridge: Cambridge University Press, 1978), pp. 15 - 23.

3)Jackson, P.; Life in the Classrooms, (New York: Holt Rinehart & Winston. 1968), p. 72.

4)Wilson J.; Moral Education - Retrospect and Prospect, *Journal of Moral Education,* Vol. 9, No. 1, Octo. 1979, pp. 3 - 9.

5)Shofield, H.; The Philosophy of Education - An Introduction, (London: Unwin, 1972), p. 234.

6)Piaget, J.; The Moral Judgement of the Child (1932), (New York: The Free Press, 1965).

7)Kohlberg, L.; "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education," in: Beck, C., E. Sullivan (eds.); Moral Education, (Toronto: University of Toronto Press, 1976).

8)Kohlberg, L.; "Moral Stages and Moralization: The Cognitive Development Approach," in: Lickona, T. (ed.); Moral Development and Behaviour: Theory, Research and Social Issues, (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1967) pp. 84 - 102.

9)Stephenson, G.M.; The Development of Conscience, (London: Routledge & Kegan Paul, 1966), pp. 16 - 22.

10)Bull, N.; Moral Education, (London: Routledge & Kegan Paul, 1973), p. 48.

11)Piaget, J.; op. cit., p. 23.

12)Wilson, J.; Practical Methods of Moral Education, (London: Heinemann, 1972), pp. 87 - 93.

13)McPhail, P. et al.; Moral Education in the Secondary School, (London: Longmans, 1972), pp. 34-42.

14)Kohlberg, L.; "From is to Ought," in: Mischel, T. (ed.); Cognitive Development and Epistemology, (New York: Academic Press, 1971), pp. 164 - 65.

15)Dewey, J.; "What Psychology can do for the Teacher," in: Archambault, R. (ed.); John Dewey on Education - Selected Writings, (New York: Random House, 1964), p. 207.

16)Rawls, J.A.; Theory of Justice, (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1971), pp. 18-27.

17)Kohlberg, L., R.H. Hersh; "Moral Development: A Review of the Theory," in: Rich, J.M. (ed.); Innovations in Education, (Boston, Allyn and Bacon: 1981), pp. 262 - 3.

18)Kohlberg, L.; Moral Development and Identification, (Chicago: National Society for the Study of Education, 1963), pp. 84 - 116.

19)Bull, N.; op.cit., pp. 68 - 72.

20)Hall, R., J. Davis; Moral Education in Theory and Practice, (Buffalo: Prometheus, 1975), p. 59.

21)Ibid., pp. 68 - 69.

22)Wilson, J.; Moral Education and the Curriculum, (New York: Pergamon, 1969), pp. 72 - 74.

23)Kohlberg, L., R.H. Hersh; op. cit., p. 264.

24)Hersh, R.H., D.P. Paolitto, J. Riemer; Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg, (New York: Longman, 1979), pp. 74 - 97.

25)Hersh, R.H., J. Miller, G.D. Fielding; Models of Moral Education - An Appraisal, (New York: Longman, 1980), p. 137.

26)Ibid.; pp. 137 - 8.

27)Ibid.; pp. 139 - 149.

28)Hall, R., J. Davis; op. cit., pp. 152 - 3.

29)Boyd, D., L. Kohlberg; "The Is-Ought Problem - A Developmental Perspective," *Zygon,* 1973, 8, pp. 360 - 61.

٣٠ ـ هناك دراسة أعمق للعلاقة بين الحكم الخلقى والسلوك الخلقى فى :

- Kohlberg, L.; "Moral Stages," 1976.

- Kohlberg, L.; "Stages and Sequences: The Cognitive Developmental Approach to Socialization" in: Goslin, D.A. (ed.); Handbook of Socialization, Theory and Research, Vol. 1, (New York: Russell Sage Foundation, 1964), pp. 383 - 432.

31)Peters, R.; "A Reply to Kohlberg - Why Doesn't Lawrence Kohlberg do his Homework?" in: Rich, J.M.; op. cit., pp. 266 - 67.

32)Locke, D.; "Cognitive Stages of Developmental Phases? A Critique of Kohlberg's Stage-Structural Theory of Moral Reasoning," *Journal of Moral Education,* 1979, 8, pp. 168 - 181.

33)Phillips, D.C., J. Nicolayer; "Kohlbergian Moral Development: A Progressing or Degenerating Research Program?" *Educational Theory,* 1978, 28, pp. 286 - 301.