جامعةالسودانللعلومواالتكنولوجيا

كليةالدراساتالعليا

ترجمةالفصل الرابع منكتاب (منطقالتربية)لمؤلّفَ هب.هـ.هيرتس ور.س. بيترز

A Translation of the Fourth Chapter of the Book Entitled: “The Logic of Education” by P.H. Hirts and R.S. Peters

بحثتكميليمقدملنيلدرجةماجستيرالآدابفيالترجمة

A Research Submitted in Partial Fulfilment for the Requirement of the Master Degree in Translation

إعدادالدارس: محمد مصطفى حسن أحمد

إشرافالدكتور:محمدالطيبعبدالله

2014 م

بسماللهالرحمنالرحيم

جامعةالسودانللعلوموالتكنولوجيا

كليةالدراساتالعليا

Sudan University of Science and Technology
College of Graduate Studies

ترجمةالفصلالرابعمنكتاب(منطقالتربية)لمؤلّفَهب.هـ.هيرتس

ور.س. بيترز

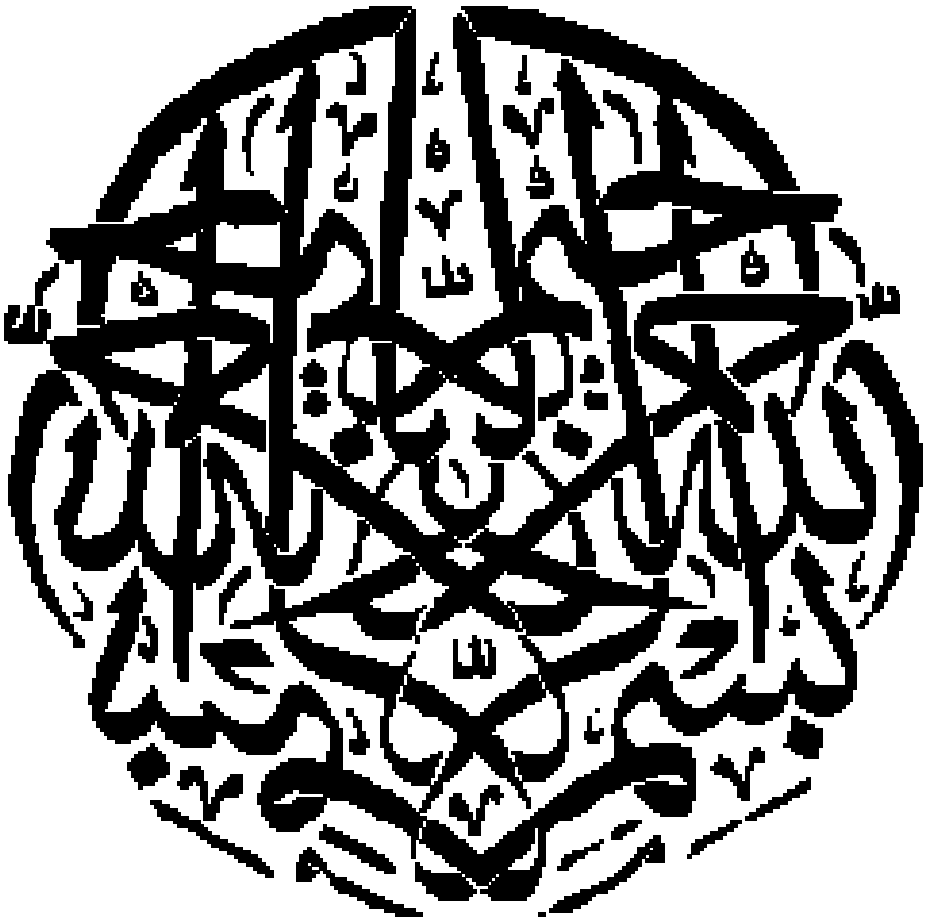
A Translation of the Fourth Chapter of theBook Entitled: “The Logic of Education” byP. H. Hirts and R.S. Peters

بحثتكميليمقدملنيلدرجةماجستيرالآدابفيالترجمة

A Research Submitted in Partial Fulfilment of the Requirement for the Master Degree in Translation

إعدادالدارس: محمدمصطفى حسن أحمد

إشرافالدكتور:محمدالطيبعبدالله



Sudan University of Science & Technology

College of Graduate Studies

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

صفحة الموافقة

اسم الباحث : محمد مصطفى أحمد

عنوان البحث : ترجمة الفصل الأخير من كتاب مبتدأ التربية

موافق عليه من قبل :

الممتحن الخارجي

الاسم: د. محمد أبو بكر عمر

التوقيع: ..... التاريخ: ١٤/١٢/١١م

الممتحن الداخلي

الاسم: د. [illegible]

التوقيع: ..... التاريخ: ١٤/١٢/١١م

المشرف

الاسم: د. عبد الحليم حسب الله

التوقيع: ..... التاريخ: ١٤/١٢/١١م

ص.ب 407 فاكس / 83 769363 البريد الالكتروني gs @ sustech edu.

Sudan University of Science and Technology
College of Graduate Studies

Declaration

I, the signing here-under, declare that I'm the sole author of the (M.Sc.) thesis entitled A Translation of Chapter four of the Book Entitled "the Logic of Education" By: P.H. Hirts and R.S. Peters

which is an original intellectual work. Willingly, I assign the copy-right of this work to the College of Graduate Studies (CGS), Sudan University of Science & Technology (SUST). Accordingly, SUST has all the rights to publish this work for scientific purposes.

Candidate's name: Mohamed Mustafa Hasan Ahmed

Candidate's signature: ..... Date: 9-2-2015

إقرار

أنا الموقع أدناه أقر بأننى المؤلف الوحيد لرسالة الماجستير المعنونة ترجمة الفصل الرابع من كتاب "منطق التربية" لمؤلفه: ب.هـ هيرتس و ر.س. بيترز

وهى منتج فكري أصيل . وباختياري أعطى حقوق طبع ونشر هذا العمل لكلية الدراسات العليا - جامعه السودان للعلوم والتكنولوجيا، عليه يحق للجامعه نشر هذا العمل للأغراض العلمية .

اسم الدارس : محمد مصطفى حسن احمد

توقيع الدارس : ..... التاريخ : ٩/٢/٢٠١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾

سورة طه :114

إهــداء

إلى من تعهداني بالتربية في الصغر ، وكانا لي نبراساً يضيء فكري بالنصح ، والتوجيه في الكبر... **أمي** ، حفظها الله ، **وروح أبي** سائلاً اللهلهالرحمةوالمغفرة...

إلى روح خالتي الدكتورة **يثرب عوض السيد**...

رحمها الله

إلى من شملوني بالعطف ، وأمدوني بالعون، وحفزوني للتقدم ، **إخوتي** ، **وأخواتي**...

رعاهم الله

إلى كل من علمني حرفاً، وأخذ بيدي في سبيل تحصيل العلم، والمعرفة ...

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي، ونتاج بحثي المتواضع

شكر وتقدير

ومن حق النعمة الذكر، وأقل جزاء للمعروف الشكر...

فبعد شـكر المـولى عز وجل ، المتـفضل بجليل النعم ، وعظيم الجزاء...

يجدر بي أن أتـقدم ببالـغ الامتـنان، وجزيـل الشكر إلى كل من وجهني، وعلمني، وأخذ بيدي في سبيل إنجاز هذا البحث... وأخص بذلك مشرفي، الدكتور: **محمد الطيب** ، الذي قوَّم، وتابع، وصوَّب، بحسن إرشاده لي ، والذي وجدتُ في توجيهاته حرص المعلم والتي تـؤتي ثمارها الطيـبة بإذن الله...

كما أحمل الشكر والعرفان لكل من أمدني بالعلم، والمعرفة، وأسدى لي النصح، والتوجيه ، وأخص بالشكر الدكتورة: **ندسيد أحمد** ، وإلى ذلك الصرح العلمي الشامخ متمثلاً في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، وأخص بالذكر كلية اللغات ، وعميدها الدكتور : **محمد علي أحمد...**

كما أتوجه بالشكر لكل من ساندني بدعواته الصادقة، أو تمنياته المخلصة...

أشكرهم جميعاً وأتمنى من الله عز وجل أن يجعل ذلك في موازين حسناتهم.

مقدمةالمترجم

لقداختارالمترجمترجمةهذاالكتاب**(منطقالتربية)**للمؤلفينهيرتسوبيترزلعدةأسبابرئيسية:

أولاً - يكمن الهدف الرئيسيمن ترجمة هذا الكتاب في توضيح أغراض وطرق إدارة المؤسسات التربوية للذين وصلوا لمراتب متقدمة في دراستهم وكذلك للمدرِّسين الذين يعملون بالمدارس التي تنادي بها فلسفة التربية في صورتها الحديثة.

ثانياً -تهدفترجمةهذاالكتابإلىتوضيح العوامل التي تعوق العملية التعليمية.

ثالثا - كما تهدفالترجمةأيضاًإلىمحاربةالقوانينالفردية والدكتاتورية للمؤسسة التربوية وعدم إشراكالتلاميذ في عملية اتخاذ القراروالبعدعنمفهومأنالأطفالليسواسوىأدواتمغلقةيتمتطبيق النظرياتعليهم ويلقونالعلمتلقيناً .

وأخيراًتؤكدترجمةهذاالكتابأنهنالك فرق شاسع بين عمليتي الانضباط والعقاب.

مستخلص البحث

هذه الدراسة ترجمة كتاب للمؤلفين ب.هـ. هيرتز و ر. س. بيترس وهو بعنوان" منطق التربية". تتناول هذه الدراسة دور المؤسسات التربوية ومدى تأثيرها ومطابقتها للمناهج والتدريس في جميع مراحل التعليم المختلفة.

تناولت هذه الدراسة أهداف المؤسسات التربوية وكيفية التعامل مع المشاكل وإيجاد الحلول لها، بالإضافة إلى سرد العوامل الداخيلة والخارجية السلبية منها والإيجابية التي تحيط بتلك المؤسسات. أيضا تناولت ظروف تهيئة الجو للمعلمين والتلاميذ في تلك المؤسسات وإيجاد طرق مناسبة لتعامل كل منهم مع الآخر.

ومن ثم عالجت هذه الدراسة مفهوم فلسفة التعليم بواسطة مجموعة كبيرة من والكتّاب، وذلك بشرح مفاهيمهم التي تحتوي على شرح نظرياتهم عن طريق عرض قضايا معاصرة وكيفية تعاملهم مع تلك القضايا ووضع الحلول لها، كما تناول أيضاً التحليلات النفسية والعلمية من قبل علماء وأساتذة لكشف الحلول والمعالجات لكل تلك القضايا التي تحيط بالمؤسسات التربوية.

كما تناول الجزء الأخير من هذه الدراسة المصادر والمراجع التي استنبطت منها كل المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة، وذلك بعرض أسماء جميع العلماء والكتب والمراجع المتعلقة بالمعلومات الموجودة في هذه الدراسة.

Abstract

This research is a translation of the book written by,P.H. Hirts and R.S. Peters,entitled "TheLogicof Education." This study deals withthe role ofeducational institutions and the size of their impact on conformity with the curriculum and teaching in the various educational stages.

This study deals with the objectives and directions of educational institutions and how to deal with the problems and find solutions to those problems, in addition to listing internal and external factors, including negative and positive that surrounds these institutions. Also deals with the conditions for creating an environment for teachers and students in these institutions and to find appropriate ways to deal with each other.

Hence, this research deals with the concept of philosophy of education by a large group of writers and authors, by explaining concepts that includes an explanation of their theories by presenting contemporary issues and how they treat with those issues and develop solutions, and also addresses psychological and scientific analysis by scientists and professors to find solutions and treatments for each of those issues that surround the educational institutions.

The last part of this research deals with sources and references that are devised, including all information relating to this research, and that by presenting names of all scientists, books and references related to the information in this search.

المؤسسات التربوية

مقدمة:

تتأثر المناهج الدراسية والتدريس والعلاقات الشخصية إلى حدٍ كبير بنوع المؤسسة التى يتم فيها التعليم؛ غير أنه لم يذكر شيء بشكل صريح حتى الآن عن المؤسسات مثل المدارس والجامعات التى تُكَرِس بصورة واضحة لأهداف التعليم. حيث يجب معالجة هذا الإهمال؛ لأن جهد الأستاذ الأكثر نبوغاً يمكن أن يضيع سدى إذا كانت روح المؤسسة التى يعمل فيها مخالفة لكل الذي يحاول توصيله. والأكثر إيجابية أيضاً، أنه يجب أن ندرس ماهية المتطلبات التي تحتاجها المؤسسات إذا أُريد لها أن تكون معنية بالتعليم بالمعنى المحدد الذي أوضحناه جلياً في هذا الكتاب. ما نوع الهيكل الإداري المناسب لها؟ أي نوع من الإنضباط يجب أن يفرض على الأعضاء؟ وسوف تعتمد الأجوبة المستفيضة على مثل هذه الأسئلة جزئياً على الإعتبارات التى تهم علماء النفس وعلماء الإجتماع والإداريين العمليين. ولكن الاستكشاف الفلسفي لتداعيات الإهتمام بالتعليم يمكن أن يفعل الكثير لتحديد المجالات التى يجب السعي فيها للحصول على مثل هذه المعلومات الإضافية.

1- المؤسسات والأغراض:

عند التفكير في المؤسسات فإننا نميل إلى التفكير في بناية – غالباً ما تكون ممنوعة – يجري فيها نشاط معين. فالملاجئ والمدارس والسجون تعتبر جميعها مؤسسات من هذا المنطلق. ومع ذلك وبقليل من التفكير فإنه ينبغي أن نفك الإرتباط في تفكيرنا بين المؤسسات والمباني. فالدولة مؤسسة، ومع ذلك يتم إيواء اعضائها في كل نوع من انواع المباني. وتصنع المباني من مواد تعطي انطباعاً ذهنياً عنها. فنحن نربط المؤسسات مع المباني لأننا نعني بالمؤسسة

مجموعة من الناس لديهم غرض محدد. هذا في كثير من الاحيان ولكن ليس دائماً يحتم وجود نوع محدد من البناء لإدارته.

الأهداف المعنية بفهم المؤسسات ليست مجرد أغراضشخصية وخاصة لأعضائها.فقد ينضم الرجل إلى قوات الشرطة لأنه يريد المغامرة أو أن يظهر كشخص محترم، ولكن هناك العديد من الطرق الأخرى التي يمكنه تلبية هذه الرغبات عبرها. فبقدر ما أنه يلبي هذه الرغبات بكونه شرطي، فذلك لأنه يعتبر نفسه عضواً في مجموعة من الناس معنية بالحفاظ على القانون والنظام. فقوات الشرطة، كمؤسسة، لا يمكن تمييزها عن غيرها من المؤسسات دون الإشارة إلى بعض هذه الأهداف السائدة، من أجل تأييد الأشخاص الذين يقبلون مجموعة من القواعد وهيكل السلطة فهذا يربطهم معاً في كيان يستمر على الرغم من تغير الأفراد.

فالمؤسسات، كالدولة مثلاً، قد يكون لها أكثر من هدف، وربما تأتي إلى الوجود لا إرادياً دون أن يقوم أحد بإنشائها. إلا أن هذه مسائل فرعية. فالمهم بالنسبة لمفهوم المؤسسة هو الغرض أو الأغراض الشاملة التي بدونها يكون سلوك أعضائها غير مفهوم. فالغرض أو الأغراض التي تجعل مؤسسة ما قائمة لا توجد خارج الزمن أو الذهن. فهي أغراض عامة توفر وحدة هدف لعدد غير محدد من الأفراد يعبرون عن أفعالهم ونشاطاتهم على ضوئها. فرجل الشرطة ينظر إلى أحد السائقين بطريقة مختلفة عن زملائه لأنه يجب أن يكون منتبهاً إلى ما إذا كان هذا السائق يخرق القانون أم لا. ففعالية مؤسسة ما تعتمد إلى حدٍ كبير على مدى تغلغل هدفها أو أهدافها في وعي أعضائها. وبالطبع ربما لا يكونوا مؤهلين لتنفيذ ما تتطلبه هذه الأهداف. فربما يكون أحد رجال الشرطة على سبيل المثال غير منتبه أو يفتقر إلى فهم نفسية السائقين. ولكن مالم يلتزم معظم أعضاء مؤسسة ما بأهدافها فإنها لا يمكن أن تكون فعالة جداً بالمعنى المفهوم.

هناك عوامل خارجية وداخلية يمكن أن تعمل ضد فعالية المؤسسة. ويمكن لهذه العوامل أن تكون مدمرة أكثر بكثير من عدم الكفاءة أو فساد أعضاء المؤسسة في بعض الأحيان.دعونا نأخذ العوامل الخارجية أولاً.فالمؤسسات يجب أن توجد في النطاق الأوسع الذي يوفره المجتمع الذي تعمل فيه. ربما تكون هنالك تقييمات معينة على نطاق واسع في مجتمع ما تكون قوية بحيث أنها توفر دوافع لأفراد المؤسسة تؤثر وتشوه باستمرار سلوكهم كأعضاء في المؤسسة. فمثلاً في مجتمع يولي قيمة كبيرة لتعظيم الذات وتحقيق المكاسب الفردية، قد ينحرف أعضاء طائفة دينية عن الأشياء المطلوبة منهم إذا تضمنت خسائر مادية.وقد يتحول التشدد في دينهم بحيث يصبح قناة يمكن للأفراد من خلالها المضي قدما وبلوغ منزلة الشخص المختار. ويمكن وصف السلوك داخل المؤسسة بواسطة القدرة التنافسية و الاعتزاز في الموقف.

و يمكن أن يكون للعوامل الداخلية تأثيراً تخريبياً بنفس القدر. فربما تصبح القواعد شكلية لا تتناسب البتة مع اهميتها لتعزيز أغراض المؤسسة، فقد يطور أحد هياكل السلطة وجوداً خاصاً به، ويوفر السلطة والمكانة لأفراد ليس لكفاءتهم علاقة كبيرة بالمهارات اللازمة لإدارة المؤسسة. وقد يتطور الشعور بالإحباط والعزلة لأعضاء قد لا يشعرون أنهم يعملون معاً ويساهمون بشكل متناسب وفقاً لقدراتهم في المضي نحو بعض الغايات المشتركة.

دعونا الآن ننظر في قضية المؤسسات التعليمية مع الأخذ في الإعتبار كلاً من أهمية الأغراض الرئيسية والإحتمالات الواسعة للاضطرابات والعزلة المستمدة من المصادر الخارجية والداخلية.

2- الأغراض التعليمية والعوامل التي تعوقها :

إن المؤسستان الرئيسيتان المعنيتان في الغالب بالتعليم هما الجامعات والمدارس. ومع ذلك لا تهتم أيٍ من هاتين المؤسستين بالتعليم بشكل حصري. فربما يُعتقد، على سبيل المثال، أن الشاغل الرئيسي للجامعات هو التعليم. ولكن

هذه وجه نظر أكثر من بسيطة يرفضها العديد من اساتذة الجامعات. حيث أنهم يرون أن الشغل الشاغل للجامعة هو النهوض بالمعرفة، سواءً في حد ذاتها أو لتلبية احتياجات الصناعة والمهن. وسوف يمدون نطاق ذلك ليشمل إدخال آخرين يمكن أن يستمروا في تقدم المعرفة. ولكنهم سيتوقفون عند هذا الحد. وسيشيرون إلى أن التعليم، بقدر اشتماله على التوسع وليس عمق الفهم فقط إنما هو مجال اهتمام المدارس وكليات الآداب. وبطبيعة الحال سيمضي الكثير من ذلك في الجامعات بشكل عرضي لأن العاملين في مختلف المجالات محل البحث يتم بالضرورة جمعهم معاً . لذا فإن الكثير سوف يحذف في المحادثات والتجمعات وعلاقات الحب وكثير من أنواع التواصل غير الرسمي الأخرى. ولكن يمكن القول إن تطوير ليس "البشرية ككل" الهدف الصريح للجامعة.

وسيتخذ البعض الآخر، بما فيهم مؤلفوا هذا الكتاب، موقفاً أكثر اعتدالاً ويرون أنه ليس هنالك حاجة إلى مساواة هدف الجامعة ككل مع هدف مجتمع ما بعد التخرج فيها. ونظراً لأن الطلاب لا يتلقون تعليماً كاملاً في المدرسة يجب أن تكون الجامعة معنية جزئياً بتطوير اتساع الفهم. ومع ذلك فإن ما يميز الجامعة هو أن هذا النوع من العمل التعليمي ينبغي أن يمضي في سياق تطوير المعرفة. كما ينبغي أيضاً على أولئك الذين يقومون بتدريس مقررات عامة للطلاب الجامعيين فعل شيءٍ حيال تطوير المادة التي يقومون بتدريسها. فهذا ما ينبغي أن يميز التدريس الجامعي. والمدارس، من ناحية أخرى، تهتم بصورة رئيسية بالتعليم، على الرغم من أن لديها اهتمامات أخرى أيضاً. ففي المرحلة الثانوية، على سبيل المثال، فإنهم يهتمون إلى حدٍ ما بتزويد الناس بالمعرفة والمهارات الملائمة. بمعنى آخر إنهم يهتمون بالتدريب من أجل الحصول على وظائف. ومع ذلك فإن المدرسة الجيدة سوف تخترع مثل هذا التدريب بطريقة لا تتعارض مع العملية التعليمية. وسيشمل ذلك تطوير مواقف معينة للعمل، فضلاً عن بعض الإتساع في نطاق المعرفة والفهم. وتهتم المدارس أيضاً بإختيار كل من التعليم العالي والتوظيف. وهذا يتم جزئياً من قبل المعلمين الذين يعدون

الطلاب للامتحانات وإرسال المراجع لهم، وجزئياً من قبل مسؤولي التوظيف والمستشارين الذين يقدمون المشورة حول فرص العمل والاتصال مع الشركات المحلية ووكالات التوظيف. ولكن يمكن للإمتحانات أيضاً أن تخدم أغراضاً تعليميةً مهمة. وتقوم المدارس أيضاً مقام الوالدين حيث تهتم بصحة ورفاهية تلاميذها عموماً. وفي المرحلة الإبتدائية، حيث لا يستطيع التلاميذ تحمل مسؤولية كبيرة لرعاية أنفسهم فإن هذه الاهتمامات أكثر أهمية إلا أنها يمكن أن تعتبر شروطاً ضرورية للتعليم كما أنها مطلوبة من قبل التصور الأكثر انتشاراً لدور المعلم (انظر الفصل 6 الباب 3).

إذن فإن المدارس والجامعات ومع انها تهتم بالتعليم إلا أنها لا تهتم بالتعليم فقط. وبالتالي فإن من الواضح أن اهتمامها بأهداف أخرى ربما يقف عائقاً ضد فعاليتها كمؤسسات تعليمية. وفي ظل الظروف الحالية فإن عدداً كبيراً من أولئك الذين اصبحوا أعضاءً فيها غير مؤيدين لأهدافها التعليمية. وكما ورد في الفصل الثاني فإن التعليم يجب أن يُفهم على أنه مجموعة من العمليات التي من خلالها يصبح الناس ملتزمينبما هو قيم بطريقة تتضح باتساع وعمق الفهم. فالأطفال الصغار لا يفتقرون إلى المعرفة والفهم فقط، بل إنهم غالباً ما يفتقرون إلى الرغبة في الحصول عليه. وربما لدى جميع الأطفال بعض الفضول الفطري. ولكن مهما كانت صحة هذا المقترح، فإن الحقيقة هي أنهم عندما يأتون إلى المدرسة يبدو كثير منهم بدون هذا الفضول. ربما هذا بسبب لامبالاة الوالدين بالتعليم؛ وربما هنالك إحباط أكبر في المنزل. ومع ذلك، فإنهم مضطرون إلى الذهاب للمدرسة. لذا فإن هذه ليست بداية مشجعة لمؤسسة أصبحت وظيفتها الآن تحويل المعاداة لأغراضها وكذلك متابعتها منذ البداية. ومالم تقم بتحويل عدد كبير من المعادين فإنه سيكون من الصعب عليها أن تكون مؤسسة فعالة. وبالتالي وفي حالة المدارس على الأقل فإن الإلتزام بأهداف المؤسسة يُعتبر هدفاً لها وشرطاً لفعاليتها.

إن فقدان التناغم بين أغراض المؤسسات التعليمية ووعي العديد من المنتمين لها تفاقم بسبب ظروف داخلية وخارجية. ودعونا هنا نوضحها بايجاز بدورها لأنها وعلى الرغم من أن وصفها الكامل من إختصاص عالم الإجتماع إلا أنها توفر خلفية ضرورية لتوضيح تأثيرات أُطروحاتنا حول التعليم من حيث المؤسسية.

أ- **الخارجية**: إن السمة السائدة في المجتمع الغربي، وإلى درجة مخيفة في أمريكا الشمالية، وإلى حدٍ متزايد في بريطانيا العظمى، هي ذلك التوجه نحو الاستهلاك. فالمثل السائد هو امتلاك الثروات والتي ستفتح فرصاً لا نهاية لها لأشكال مختلفة من المتعة والممتلكات والتسلية. ونادراً ما ينظر إلى الوظائف كأنشطة يمكن السعى إليها بسبب التحدي المتمثل في الدقة والذكاء الذي تتطلبه، بسبب مساهمتها الواضحة في تحقيق المصلحة العامة، و بسبب فرص الأخوة والصداقة التي توفرها. وبالفعل سيكون من الصعب النظر فعلياً إلى مجموعة كاملة من الوظائف على ضوء أي من هذه الإشارات في مجتمع صناعي حديث وبدلاً من ذلك ينظر إليها كضروريات يجب تحملها من أجل المال. السؤال الحاضر في أي وقت هو "إلى أين سيوصلني هذا؟" والهدف الغامض في ما يتعلق بما يحكم به على العمل والصداقة والبرامج العملية لديه إحتمالات الإنفتاح لمستوى متزايد من الإستهلاك.

وفي تناقض تام مع هذا المثال للاستهلاك يقف مثال الشخص المتعلم القادرعلى تقدير ما هو جدير بالإهتمام في الحياة من أجل ما فيها ويفرق بينه وبين ما تقود إليه والذي يقّيم المعرفة والمهارة والفهم والقادر على النظر إلى السيارة مثلاً على أنها ليست فقط وسيلة مساعدة على استهلاكه أو كرمز للمكانة ولكن كنتاج للمهارة والبراعة ذو تناسق جمالي وكشئ ذو تاريخ وذو امكانيات لخير وشر الإنسان. إنه شخص يمكن أن يشعر بالسعادة باتقان عمل بسبب فرص المهارة والإبداع والدقة التي يوفرها والذي يمكنه امتاع الناس لأنه ليس هنالك شئ أكثر تشويقاً للإنسان من الإنسان الذي يمكنه السعي للحصول على المعرفة في حد ذاتها أو يبدع في صنع أشياء لرغبته في أن يجسم مشاعر

لا يستطيع التعبير عنها بالكلمات دون أن يشغل تفكيره بشأن إلى أين توصله هذه النشاطات.

ومع ذلك فإن المؤسسة التي تتظاهر للتعليم لديها مهمة صعبة في مجتمع كهذا لأنه لا بد أن يتأثر كلا المعلمين والطلاب على حدٍ سواء بدوافع المجتمع الأوسع. وقد يميل المعلمون إلى تبني نظرة عملية بحتة لوظائفهم والى أن يكونوا أكثر اهتماماً بتقدمهم من اهتمامهم بالتعليم لأنهم ربما يكونوا مشغولين برفع مكانتهم ومستوى استهلاكهم عن طريق خطوات مواءمة حكيمة. فولاؤهم لمؤسساتهم ذو أهمية ثانوية عند مقارنته باهتمامهم بمهنتهم. كما أنهم يميلون أيضاً إلى توظيف حوافز مرتبطة بشكل واضح بمستوى الطلاب ليقوم الطلاب بحلها لا سيما النجاح في الامتحان. وسيميل الطلاب أنفسهم إلى النظر إلى تعليمهم على نفس المنوال باعتباره سلسلة من العقبات التي يجب التغلب عليها إذا أرادوا الحصول على وظيفة ذات أجر جيد. وبالطبع إن مثل هذه الاعتبارات الآلية ليست غير مناسبة تماماً سواءً للمعلمين أو الطلاب. والسؤال هو كم من التركيز يمنح لهذه الإعتبارات وما مدى هيمنتها على حياة المؤسسة التعليمية.

قد يصبح محتوى المنهج ، على نحو مماثل، مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً للغاية بالنظام الفعال. وقد يوفر على سبيل المثال رجال الأعمال أو الحكومات التمويل لبرامج مصممة بشكل واضح لأنواع من العمل، ولأن واحداً من الأغراض الفرعية الواضحة للمدارس والجامعات هو إعداد الناس للعمل، يجوز للمؤسسات أن ترحب بمثل هذا التمويل. ولا ضير، بطبيعة الحال، في تركيز التعلم على التمارين العملية. ومع ذلك، فإن السؤال المهم هو ما إذا كانت هذه البرامج تمارين مصممة على نطاق ضيق أم أنها وسائل للتعليم أيضاً. وهنالك أيضاً قضية ما إذا كانت تدرس بهذه الطريقة أنها تشجع موقفاً أساسياً تجاه التعلم.

ب- الداخلية: ربما يعزز هيكل السلطة الخاص بالمؤسسة التعليمية الضغوط الخارجية التي تجعل من الصعب تحديد أهدافها. لنفترض، مثلاً، أن جامعة ما تنظمها إدارة تغلب عليها كوادر غير أكاديمية تديرها على نحو أشبه بالأعمال

التجارية وتؤثر بشكل غير مبرر على المناصب الأكاديمية وفوارق المرتبات على أسس لا صلة لها بالأكاديميات. لنفترض أن أستاذاً يدير ادارته بطريقة دكتاتورية ولا يشرك موظفيه في اتخاذ القرارات حول مسائل تعنيهم بشكل حيوي. أو لنفترض أن مدير احدى المدارس يحكمها بشكل استبدادي فيثير أحد أفراد موظفيه ضد الآخر لمصلحته الشخصية ولا يسمح بمجال لنقاش ديمقراطي حقيقي. ولنفترض أن القرارات في المؤسسات يتم اتخاذها سراً ويتم اعلانها دون منح أية فرص للانتقادات والاعتراضات. ففي مؤسسات من هذا النوع فإنه من غير المرجح أن تكون هنالك مشاركة كبيرة في أهداف المؤسسة. ومع ذلك فإنه بدون هذه المشاركة سيكون من غير المحتمل أيضاً أن يكون في استطاعة أفرادها تحمل مقاومة كبيرة للدوافع من الخارج مما سيجعلهم شكاكين وأنانيين.

يمكن في الواقع أن ينتاب الطلاب في مثل هذه المؤسسات شعور بنفور من أهدافها المعلنة. فوجودهم فيها ظاهرياً من أجل تلقي التعليم ولكنهم، في الحقيقة، ربما يعتقدون أنهم هناك فقط من أجل وضع قدم ثابتة في سلم الهيكل الوظيفي. فالقصد من انشاء المؤسسة جزئياً على أية حال هو أن تدار من أجل فائدتهم فضلاً عن المجتمع بشكل عام وربما يتفضل أحد المستشارين أو أصحاب الأعمال بإسداء النصح لهم ومحاولة مساعدتهم على السير في الطريق الصحيح. ولكن كل ذلك بطريقة أبوية جداً . حيث أنهم لا يشعرون أن هذه مؤسستهم. فعلى الأقل أدرك توماس أرنولد، الذي أثر على تقليد المدارس الإنجليزية العامة المعيب جداً، النقطة الأساسية بأنه إذا أمكن جعل الطلاب أنفسهم مسؤولين إلى حدٍ كبير عن الجانب الانضباطي والترفيهي في حياتهم فإنهم سيشعرون ببعض الارتباط بالمؤسسة حتى ولو كان نظام السلطة الذي يديره الأولاد أنفسهم استبدادياً في هيكله.

وبالطبع إن زيادة المشاركة في إدارة المؤسسة التعليمية ليس هو السبيل الوحيد لتشجيع الالتزام بأهدافها من جانب أولئك الذين يعادونها أو غير المكترثين بها أساساً . وتديرالمؤسسات التى تنظم بطريقة أبوية أحياناً هذا من خلال عملية الاندماج مع بعض الشخصيات الدكتاتورية. فالشعور بالإعجاب

بالمهرة وذوي الخبرة يمكن توجيهه إلى الحماس للُمثل والمساعي التي يحاولون الوصول إليها. ومع ذلك فإن عملية الإنتقال هذه تعمل بشكل مؤثر أكثر في الفئات العمرية الأقل مما هو عليه الحال في الفئات الأكبر. ففي الحد الأعلى في التعليم العالي والمراحل الأخيرة من التعليم الثانوي فإنها أقل قوة مما كانت عليه بسبب تزايد عداء الشباب لأي شكل من أشكال الطريقة الأبوية. وفي الواقع فإن المشكلة الخطيرة في المجتمعات الصناعية الحديثة هي الفجوة القائمة بين الأجيال مما يحول دون الاستفادة بشكل عام من ذوي الخبرة.

إذن ما هو هيكل السلطة المناسب للمؤسسات التعليمية؟ لأن هناك خطر من أن يحدث خلط بين الاستبداد عموماً والدكتاتورية وأن يتم اقناع الناس بأن البديل الوحيد للطريقة الأبوية هو اجراء استفتاء عام للتلاميذ. وستكون حجتنا أن أياً من هذين النقيضين لا يمكن الدفاع عنه بعقلانية بأنه يوفر نظاماً ملائماً لإدارة المؤسسات الأكاديمية. فيجب تحقيق المشاركة الحقيقية بطريقة مناسبة للأهداف الفريدة للمدارس والجامعات. ونشير مرة أخرى إلى أن التحليل الفلسفي يمكن أن يكف عن طريق حل وسط بين الطريقة الأبوية التقليدية ورد الفعل التقدمي المناقض لها.

ونرى أن هذا الحل الوسط يمكن الشروع فيه عن طريق استكشاف ما هو مطلوب من المدارس والجامعات من حيث أن أهدافها تعليمية. فقد اعترفنا بوجود أهداف أخرى لكلا النوعين من المؤسسات ولكننا سنتجاهل الآثار التي تنتج عنها. وسنتجاهل بشكل خاص الفرق على مستوى الجامعة بين تقدم المعرفة ونقل المعرفة. وسنحاول أن نبرهن على أنه بقدر اهتمام الجامعات والمدارس بتقدم ونقل أشكال المعرفة العامة فإن لهذا تأثيرات على هيكل السلطة بها ودور المعلم ونوع الانضباط المرغوب فيه. وسيوفر لنا النظر إلى هذه المؤسسات من الزاوية التي يقدمها اهتمامها بالتعليم نهجاً عقلانياً لمشاكل السلطة. فإذا مورست السلطة بهذه الطريقة فإن هنالك أمل في أن تصبح الجامعات والمدارس أكثر فعالية كمؤسسات تعليمية.

3- السلطة والمؤسسات التعليمية:

قلنا إن المؤسسات تشتمل على أهداف متميزة. كما أنها تشتمل أيضاً على قوانين يتوجب على أعضائها القبول بها من أجل متابعة هذه الأهداف على نحو فعال. فعلى نحو مثالي ينبغي أن تتعلق جميع هذه القوانين بشكل وثيق بأهدافها أو ينبغي أن تكون جزءاً من قانوناً شرعياً وأخلاقياً أكثر عمومية للمجتمع. ولكن عملياً تتنامى الترتيبات التعسفية وخاصة في ظل النظام الأبوي الذي يفترض أهمية لا تتناسب البتة مع مبرراته العقلية. وبالتالي فإنه ربما عندما يتولى التقدميون السلطة في المؤسسات التعليمية فإنهم يخلطون هذه الافراطات التي لاداعي لها في السلطة مع السلطة نفسها. ولكن ماهي السلطة؟ دعونا ندرس طبيعتها بايجاز ومن ثم نربط هذا التحليل بالوضع الخاص للمؤسسات التعليمية.

أ- **طبيعة السلطة:** قلنا إن المؤسسات تشتمل على قوانين وكذلك أهداف ولكن تقف خلف فكرة القانون فكرة أن هنالك طريقة صحيحة وخاطئة للقيام بالاشياء ويمكن أن يكون هنالك دائماً سؤال حول ما هي الطريقة الصحيحة. ففي حالة ما نسميه القواعد الأخلاقية فإن الطريقة الصحيحة للقيام بالأشياء تعتمد على الأسباب التي يمكن أن تنتج عنها ومن المفترض أن أي شخص عاقل سوف يكون قادراً على التوافق مع الاعتبارات المعنية. إلا أن هنالك مجالات أخرى في حياة البشرية يكون من الضروري فيها اتباع نوع آخر من الأجراءات – بها ميل إلى السلطة. فمثلاً في حالة النزاعات حول قواعد الغولف تتم إحالة الأمر إلى السلطة العليا وهي الملكية والقديمة. وبالمثل ففي المجتمع عموماً تم تطوير نظام قانوني وظيفته تحديد القواعد التي يتم التقيد بها وفرضها في نهاية المطاف في المجال الذي تمتد فيه. فهذا نظام لتحديد ما هي القواعد التي يجب أن تكون وتفسيرها في حالات محددة وهنالك أيضاً ضرورة لتعزيز القوانين والتي تعتبر وظيفة أخرى للسلطة. ومتى ما كان هنالك هيكل من الدرجة الثانية لتحديد ما هو صحيح وغير صحيح بشكل عام لتفسير هذه الحالات المحددة وفرضها فإننا هنا في نطاق السلطة.

وتتجلى السلطة أيضاً في مجال التأكيدات فضلاً عن مجال القوانين. فإننا نتحدث عن شخص ما باعتباره سلطة ، ففي الآزتيك تتم استشارة العرافين ويقدم الخبراء آراءهم الموثوقة

ويصدر البابوات تصريحاتهم حول مسائل العقيدة. إن المثال النموذجي للأشخاص ذوي السلطة هم القضاة والحكام ورجال الشرطة والأساتذة والقساوسة. وُيمنح مثل هؤلاء الناس الحق في إصدار القرار والأوامر وفرضها أو النطق بها. باختصار إن السلطة موجودة عندما يكون شئ ما صحيحاً أو ينبغي القيام به لأن شخصاً أو هيئة من الرجال الذين ُمنحوا الحق يقولون ذلك.

ب- **ترشيد السلطة**: تاريخياً كانت أنظمة السلطة الناطقة تعتبر إلى حدٍ كبير جزءاً من نظام الأشياء. وكان الناس يمنحون حق القيادة لأنهم ولدوا في عائلات معينة وكانت التقاليد تسبغ عليهم هذا الحق. إلا أنه تدريجياً ومع تطور العقل والفردية أصبح معروفاً أن أنظمة السلطة قابلة للتحول وليست جزءاً من ترتيب الأشياء مثل فصول السنة وحركة الكواكب. ولم يتم فقط تحدي حق عائلات معينة ولكن أيضاً تم طرح أسئلة أساسية حول مكون السلطة نفسها. فللوهلة الأولى كان يبدو أنه من الإهانة لكرامة وحرية رجل عاقل أن يكون عليه طاعة أوامر رجل آخر والانصياع لنظام تم تحديد صحة وحقيقة مكوناته عن طريق الاحتكام إلى رجل آخر أو هيئة من الرجال. وقد مهدت هذه التساؤلات الطريق للنظريات الحديثة للديمقراطية ونهج أكثر عقلانية لمشكلة السلطة. ونتيجة لذلك وفي مجال الرقابة الاجتماعية حيث يعتبر الناس ذوي سلطة فقد تلاشت الطريقة الأبوية تدريجياً في هذه البلاد. إلا أنه لم يستبدل بالفوضى. فقد تم ترشيد السلطة بدلاً من ذلك. فقد أصبح شكل السلطة مرتبط بشكل وثيق بأسباب امتلاكها مثل الأمن أو حماية حقوق الأفراد وتم تعيين الناس على نحو متزايد في المناصب على الأُسس ذات الصلة مثل قدرتهم على أداء المهام المقصودة وليس على أُسس غير ذات صلة مثل الميلاد والعلاقات الأسرية. وقد استغرق ذلك وقتاً حيث لم يكن الأمر كذلك حتى عصر غلادستون مثلاً حتى تم إدخال الامتحانات التنافسية من أجل الالتحاق بالخدمة المدنية.

هذا التحول لقبول السلطة بطريقة أكثر عقلانيةً حدث جزئيا، لأنه حتى بالنسبة لأولئك الذين يؤمنون بشدة بالحرية، فإن قضية وجود شكل من أشكال السلطة في مجال الرقابة الإجتماعية تعتبر قوية بشكلٍ كبير. وتعتمد الحالة على مجموعة من حقائق تجريبية معينة عن الرجال والرغبة العامة للاستمرار في شكل من أشكال المجتمع الذي يقبل الحرية والإنصاف والنظر إلى مصلحة الشعب كشروط مرغوب فيها في الحياة الاجتماعية. إن

الحقيقة التجريبية العامة هي أن الناس يولدون وهم غير متساوين في الموهبة. ويبدو أيضاً أن من المسلّم به أن أولئك الذين يتمتعون بالقوة والذكاء يميلون إلى السيطرة على الذين لا يملكون هذه المواهب. ولذا إذا سُمح للناس بحرية غير محدودة ليفعلوا ما يشاؤون فإنه لن يكون بإمكان الجميع التمتع بالحرية لفعل ذلك. وبدلاً من ذلك سيقيد الأقوياء الضعفاء. لذا فمن الضروري وجود نوع من القيود المجردة للتخلص من هذه الأشكال من القيود الشخصية ولضمان شروط الأمن. فوجود نظام للسلطة يقوم بصياغة وتطبيق وفرض سيادة القانون ضروري لحماية الضعفاء من الممارسة التعسفية للسلطة. فمبررها من حيث الحرية وكذلك من حيث مصلحة الجميع لأنه من دون هذه الحماية فإنه في الواقع سيكون الأقوياء فقط هم الأحرار والقادرين على فعل ما يريدون – وذلك إلى حدٍ كبير على حساب الآخرين. وسوف لن يظلوا على هذا الوضع المفضل إلى الأبد. لذا يجب على الجميع قبول التقيد المتساوي بالقانون من أجل التخلص من القيود الأكثر تعسفاً . وعليه فإن السلطة ضرورية من أجل أن تكون تلك الحرية واقعاً وكذلك للمحافظة على مصالح الناس الأساسية.

ومع ذلك ، ففي مجال المعرفة، حيث نتحدث عن شخص بأنه سلطة، فإن القضية المنطقية للسلطة ربما لا تبدو قوية جداً . وبالتالي فإذا كانت المؤسسات مثل المدارس والجامعات والتي هي معنية بنقل المعرفة تبدو أبوية لأعضائها فإنه ربما يكون من المغري أن نخلص إلى أنه ليست هنالك أية حجة لأي شخص بأن يكون سلطة. وعلى أية حال فإنه ربما يمكن القول إن الصواب والخطأ لا يعتمدان في النهاية على أمرٍ من أحد الناس. بل يعتمد على الأسباب التي يمكن لأي رجل عاقل أن يفهمها. وبالتالي فلماذا ينبغي علينا محاولة ترشيد السلطة حتى في هذا المجال؟ ربما هنالك مبرر لوجود أُناس ذوي سلطة في مثل هذه المؤسسات من أجل السماح لها بالعمل بشكل سلمي. ولكن لماذا اهتمت السلطات بنقل المعرفة أيضاً؟ ولماذا وضعتهم في السلطة بدلاً من إداريين ينبغي أن يكون تركيزهم فقط على سيادة القانون والادارة اليومية لهذه المؤسسات؟

تعتمد قضية إضفاء الطابع المؤسسي على السلطات في مجال المعرفة على الحقيقة التجريبية هي أن البشر يستغرقون وقتاً طويلاً جداً لتطوير جميع ملكاتهم العقلية ويعتمد بقاؤهم إلى حدٍ كبير على قدرتهم على اتقان إرث ضخم من المعرفة والمهارة الضرورية

للحفاظ على مجتمع معقد. فالناس المتحضرين لا ينشأون بين عشية وضحاها مثل الفطريات ولكنهم يصبحون متحضرين عن طريق تنشئتهم على يد أناس آخرين متحضرين. وذلك يعني دوراً مهماً لذوي الخبرة. سواءاً رغبوا في ذلك أم لم يرغبوا يجب توظيف ذوي الخبرة كسلطات لبعض الوقت ويجب إضفاء الطابع المؤسسي على هذا النوع من السلطة إذا أُريد له أن يكون فعالاً .وهذا يعني الأُسر وعادةً المؤسسات التعليمية.

أصبحت الحاجة إلى المؤسسات التعليمية الخاصة أمراً مُلِحّاً لأن المعرفة البشرية أصبحت الآن معقدة جداً ومتخصصة إذ لا يمكن لأحد معرفة كل ما نحتاج أن نعرفه من أجل استدامة مجتمع صناعي حديث. ولم يعد بامكان الأُسرة تحقيق هذا الدور التعليمي لأنه يجب تدريب سلطات أو خبراء في مختلف فروع المعرفة مثل الطب والهندسة والإحصاء. وبالطبع كثيراً ما يتم فهم هذه السلطات على نحو خاطئ لذا يجب التعامل مع بياناتهم بشئ من الشك والحذر. فهي سلطات مؤقتة وليست نهائية إذ ليس هنالك مثل هذا القول الحكم النهائي في مجال المعرفة. فالنقطة الحاسمة في هذا الأمر هي أن سلطتهم مشتقة من تدريبهم الخاص واتقانهم للمجال المعرفي ذو الصلة ونجاحهم في الوصول إلى الصواب في مجال لا يعتمد فيه تحديد الصواب والخطأ على تصريحات من أي شخص ولكن على أسباب وأدلة يمكن أن يفهمها أي شخص من حيث المبدأ. فتقدم ونقل مثل هذه المعرفة المتخصصة والمهارة معنيٌّ بها إلى حدٍ كبير المدارس والجامعات. ويتم منح المعلمين السلطات في مثل هذه المؤسسات لأنه يفترض أن يكون لهم سلطات على هذه الهيئات المعرفية والمهارية التي تعتبر ضرورية لتشكيل حياة المجتمع. لذا دعونا ندرس بتفصيل أكثر ما هو الهيكل الرشيد الذي ينبغي أن يكون في مثل هذه المؤسسات.

ج- ترشيد السلطة في المؤسسات التربوية: قلنا إنه، على الرغم من أن هناك عداء ظاهر بين السلطة واستخدام العقل، ويمكن إجراء قضية عقلانية أو سلطوية في المؤسسات إذا تعلقت ممارستها بشكل واضح بهدف المؤسسة وإذا تم تعيين موظفين بناءاً على الأسس ذات الصلة من أداء المسؤوليات المختلفة نيابة عن المجتمع. الجامعات والمدارس معنية بشكل أساسي بالتقدم ونقل أشكال مختلفة من المهارة والمعرفة، لذا فإنه يترتب على ذلك أن هذه

الأغراض الغالبة يجب أن تحدد هيكل السلطة داخل تلك المؤسسات. وماذا ستكون الآثار المترتبة بمحاولة ربط هيكل السلطة بهذه الأغراض؟

المعنى الضمني الأول لهذا الغرض المهيمن هو في ما يمكن تسميته مبدأ الاستقلالية الأكاديمية.

1/ يحافظ هذا المبدأ على أنه سواءً كان يتم تمويل هذه المؤسسات من قبل الدولة أو الأفراد، يجب أن يتمتع المسؤولون عن تطوير ونقل المعرفة بالحرية للقيام بذلك،لأنه و كما يرى جي اس ميل في مقاله عن الحرية، إن السعي وراء الحقيقة سيكون مستحيلاً من دون الإصرار على مبدأ الحرية. فعندما يتخلى الأكاديميون عن حقهم في تحديد المسارات الخاصة بهم في البحث والتدريس، وعندما تخنق الآراء المبتدعة، وعندما يتم منعهم البحث أو التدريس لمواضيع غير مريحة سياسياً أو محرجة لرجال الأعمال، فإن تقدم المعرفة سوف يعاني. وبالتالي، فإن أي مؤسسة معنية بتقدم أو نقل المعرفة يجب أن تصر على هذه الحرية.

المعنى الضمني الثاني هو السلطة المؤقتة للأكاديميين. وقد قيل في الفصل الرابع أن التفريق بين المعرفة في أشكال متميزة ليس أمراً اعتباطيا. وهناك مفاهيم مميزة، ومعايير حقيقة ومنهجيات يجب أن يتقنها أي شخص يكون له رأيلا يستهان به. وهناك أيضاً مجموعة من المعارفالتي يجب أن تتقن، والتي تم بناؤها ويمكن إنتقادها من قبل الناس الذين تم تدريبهم للعمل في هذا النوع من المعرفة. الأمر يتطلب بعض الوقت وخبرة كبيرة لإتقان هذه الأشكال من المعرفة، بحيث يكون الشخص في وضعية تمكنه من الحكم وأن ينتقد بطريقة واعية. وهذا يعني أنه يجب أن يكون هناك سلطات مؤقتة في أشكال ومجالات مختلفة من المعرفة التي تهتم بالجامعات أو المدارس.

2/وظيفتهاتقديم إرث بطريقة ما تتيح للآخرين انتقاده وفي نهاية المطاف يستغنوا عن معلميهم. ويجب أن تمارس سلطتها بطريقة يمكن أن يتعلم جيل آخر العيش بدونها. ومن أجل الحصول على شكل من أشكال المعرفة يلزم دورة معينة من الدراسة. على محتوى هذه الدورة، ورأى الأكاديميين هو الأكثر صلة. في مرحلة لاحقة، وبطبيعة الحال، عندما يتحصل الطلاب على بعض الكفاءات، ينبغي أن يكون هناك متسع كبير للخيارات، للمناقشة حول

الأولويات، واستكشاف مجالات جديدة.ولكن هذا يفترض أن يكون لدى الطلاب المعدات الأساسية لاتخاذ خيارات مدروسة.

ما هي الآثار الأكثر وضوحاً من ملخصات هذه المبادئ للجامعات والمدارس؟ من الواضح، أولاً وقبل كل ذلك يجب أن يقرر الأكاديميين خطوط البحوث والمناهج. ثانياً أن يتحملوا المسؤولية الرئيسية عن تعيين زملائهم. وثالثاً أن يتحملوا مسؤولية اختيار واختبار الطلاب. لأنهم وحدهم يمتلكون المعرفة المتخصصة اللازمة للبت في قضايا من هذا النوع.فإن التفاصيل عن كيفية عمل هذه التداعيات تعتمد، إلى حدٍ ما، على الظروف المحلية وعلى ما إذا كانت المؤسسة هي مدرسة أو جامعة. فمناهج المدارس، والامتحانات، على سبيل المثال، قد تكون مسؤولية مشتركة بين الأكاديميين في الجامعات والمدارس. وقد يجلس مدراء وممثلي المجتمع المحلي على تعيين المجتمعات. قد يكون هناك تمثيل الطلاب في مجالس الأكاديمية.وهلم جرا. وكل هذا معقول بما فيه الكفاية بشرط أن الأكاديميين لهم الكلمة الرئيسية حول ما هو المراد تعليمه ومن الذي يُعلِم.

الطلاب في المستوى الجامعي في كثير من الأحيان يرون أنهم هم المستهلكين، وبالتالي ينبغي أن تكون لهم الكلمة الرئيسية في القرارات الأكاديمية. ومن المؤسف أنهم سيكونون قد أُفسدوا على يد شبكة المستهلك ليمارسوا ضغوطاً بمطالبهم عن طريق هذا النموذج غير المناسب بشكل فادح. كما أنهم يفشلون أيضاً في تقدير أنه إذا تمت ممارسة الضغوط بهذا الشكل فإنه يمكن القول أيضاً بشكل أكثر لباقة أن العامة ورجال الأعمال المستفيدين هم المستهلكين الحقيقيين حيث أنهم يضعون معظم أموالهم ولهم الحق في أن يتوقعوا ناتجاً مرتباً بدقة في نهاية العملية التعليمية.

هناك رأي آخر يقول إن الطلاب يضعون بعض الأحيان قدما تجاه "الديمقراطية" في المؤسسات التعليمية هو أن هذا هو الشكل المناسب الوحيد للحكومة في مجتمع ديمقراطي. لا ينبغي أن تحكم المدارس والجامعات إلا من خلال الحكمة، مثل حالة أفلاطون المثالية. هناك، مع ذلك، عيبان في هذا القول الذي يمكن أن يتعرض له دون استكشاف جميع جوانب الغموض في مفهوم "الديمقراطية". هناك، أولاً، نقطة واضحة أن العديد من المنتسبون في

المؤسسات التعليمية لعامين غير ناضجين في التأهل كالمواطنين الكاملين. ثانياً، الدولة ليست مؤسسة لديها هدف هيمنة مرتبط بالمسائل المتخصصة التي يكون عليها سلطات واضحة. الدولة هي مؤسسة بأغراض وأحكام كثيرة في الأمن، وحماية الحقوق والتحكيم بين المصالح المتضاربة، والحفاظ على الحد الأدنى من معايير الرفاهية، سوى عدد قليل على سبيل المثال. وتنفيذ هذه الأغراض يعتمد كثيراً على قرارات أخلاقية كما هو الحال في المعرفة التقنية.وبشأن المسائل الأخلاقية لا توجد سلطات واضحة. يعتقد أفلاطون أن الفلاسفة الملوك فقط يفهمون بصورة صحيحة المسائل الأخلاقية. لو كان حق عن تمثال من المعرفة الأخلاقية فحالة هذه الأرستقراطية للحكماء سيكون من الصعب جداً الإجابة عليها.ولكن المدارس والجامعات لديها أغراض أكثر تحديداً بكثير وتتعلق بالتقدم ونقل أشكال المعرفة المتخصصة في تلك السلطات. فآراء الرجل العادي بشأن الفيزياء، والهندسة، وعلم النبات، وعلم الاجتماع ... الخ، هي ذات أهمية أكثر قليلاً من تلك التي تستوجب على الطلاب الشروع في مثل هذه الدراسات فقط، أو للمريض الذهاب للطبيب للعلاج. ومن المثير للاهتمام، في هذا السياق، أن نذكر أن أفلاطون اعتبر الدولة، إلى حدٍ كبير، كمؤسسة تعليمية.

ومع ذلك، هناك ثمة فارق مهم أن تكون جُعلت وهو ما تشير إليه هذه الحجة من الممارسات الديمقراطية. يتعلق الأمر بأنواع مختلفة من القرارات التي يجب أن تؤخذ في المسائل التعليمية. فقد قيل في الفصل الثاني أن العديد من الأهداف المختلفة ممكنة في التعليم والتي تكون متوافقة مع الهدف العام لتنمية المعرفة والفهم. وبما يتعلق بالأولوية بين الأهداف المحتملة، أو بين أشكال المنافسة من التنمية، يرى الأكاديمي أنه ليس بالضروري أن يكون أكثر وضوحاً بكثير من المواطن المستنير العادي أو الطالب المعقول. والأحكام الأخلاقية والسياسية تلعب دوراً حاسماً في هذا النوع من القرارات، وكما سبق القول، فإن القضية بالنسبة للسلطات في المسائل الأخلاقية ليست بشيءٍ قوي. في هذا الصدد تتمثل المعرفة الأخلاقية على عكس العلوم، والتاريخ، والرياضيات تماماً.ومثل هذه الأنواع من القرارات، أيضاً، كثيراً ما ترتبط بالقضايا الاجتماعية والاقتصادية على نطاق أوسع. وبالتالي سيكون هناك العديد من أنواع القرارات، مثل التي اتخذتها الهيئات الرئاسية، باعتبارها متميزة

عن تلك المجالس الأكاديمية، والتي يرى فيها الأكاديميون أن وجهة نظر واحدة فقط هي التي يجب أن يستمع اليها في نفس الوقت مع تلك الأطراف المعنية الأخرى مثل الطلاب و ممثلي الجمهور العام. من الواضح، أيضاً، بشأن مسائل مثل التمويل، والمباني، والروابط بين المؤسسات التعليمية والمجتمع عموماً فالأكاديميين ليس لديهم خبرات متخصصة. لذلك فإن هذه أيضاً تعتبر ميادين لاتخاذ قرارات مشتركة بين الأكاديميين والطلاب وممثلي الجمهور العام.

فمن المستحيل أن تكون محددةً بشكلٍ أكبر من شأن الذين يجب أن يقرروا ما في المؤسسات التعليمية، لذلك هناك العديد من الاختلافات في الطرق التي تنظم مثل هذه المؤسسات. كل الذي نقترحه هو الأساس المنطقي لصنع القرار المشتق من الأغراض المركزية للمؤسسات التعليمية.لقد ناقشنا مسألة أن الأكاديميين يجب أن تكون لهم الكلمة الرئيسية في المسائل المعنية بشكل وثيق مع التقدم ونقل المعرفة المتخصصة. ومع ذلك، هذا لا يعني أن هذه المسائل ينبغي لها أن تكون في مأمن من الانتقاد من قبل الآخرين، أو أنها لا ينبغي أن تناقش مع الطلاب. بشأن الخطوط العريضة للمناهجمثلاً، وعن أساليب الدراسة وليس هناك سبب دنيوي يمنعهممن التتشاور مع الطلاب، الذين يعلمونهم في الواقع، من أجل التوصل إلى قرارات أكثر عقلانية. الأكاديميون في كثير من الأحيان يذهبون في الحدس بشأن ما يفكر فيه الطلاب دون أن يكلفوا انفسهم عناءًلمعرفة ذلك.المهم في الموضوع هو طرق التدريس، وتنظيم الدورات. وينبغي أن يكون الاكاديميون قادرين على دعوة هيئة معرفية متخصصة معترف بها تمكنهم من التنبؤ بالنتائج المحتملة اعتماداً على إلقاء المحاضرات والندوات، أو تقنيات البرامج التعليمية الفردية. ويجب أن يعرفوا مواطن القوة والضعف لمختلف الوسائل التقنية، وهلم جرا. وفي الواقع هناك، وفي هذه اللحظة، لا يوجد مثل هذا الجسم من المعرفة المتخصصة. بالتالي، فإنه يبدو أن هناك شعورواضح بإشراك الطلاب في مناقشات حول طرق بديلة للتعليم والتعلم. وبصرف النظر عن حقيقة أن هناك الكثير مما يمكن تعلمه من هذه المناقشات، إذا كان المتعلمين وكذلك المدرسون توصلوا اعتبار أن التعلم مشروع مشترك، فإن كمية التعلم ربما تزيد، وكذلك الالتزام بأغراض المؤسسة.وينطبق هذا في المدرسة وكذلك على المستوى الجامعي.

ومع ذلك فإن الانتقادات والمشاورات شئ والمسؤولية النهائية عن القرارات شئ آخر تماماً . وبمجرد أن يتخلى الأكاديميين عن حقهم النهائي في تحديد محتوى ما سيتم تدريسه، والطرق التي سوف تتبع للتدريس فإنهم سيصبحون في وقتٍ ما تابعين مستأجرين للمجتمع وليسوا بسُلطاتٍ على مخزونه المعرفي.

ستكون حريتهم والدقة في نقل المعرفة في خطر. فقد يجدوا أنه يحظر عليهم تدريس التفسير الإقتصادي للتاريخ أو أن يركزوا على الحقائق حول ماضي الأمة التي ليست مقبولة جدا للجمهور، أو قد يجدوا أنهم ممنوعين من تدريس نظريات لمفكرفردي برجوازي مثل "فرويد".لأن عامة الشعب والسياسيون ومديرو الجامعات على حد سواء، بإمكانهم المطالبة بأنه ينبغي عليهم تحديد مايتم تدريسه وكذلك الطلاب الذين يستفيدون من دعم الشعب.

وفي جميع أنواع المسائل الأخرى، التي لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع التقدم ونقل المعرفة المتخصصة، وهناك كل الأسباب لماذا يجب أن يكون هناك صنع قرار مشترك بدلاً عن التشاور.

ستكون الأمثلة الواضحة مسائل يجب القيام بها مع الإنضباط، والترتيبات السكنية، وغرفة مشتركة ومرافق قاعة الطعام وهلم جراوهناك مجالات أخرى أيضاً، على سبيل المثال الأنشطة الترفيهية، والنوادي، والجمعيات حيث تدار شؤون الطلاب ولفترة طويلة باستشارة أعضاء هيئة التدريس بما يعتقدونه مناسباً.

من الناحية المثالية، على مستوى التعليم العالي، يجب أن يكون هناك التزام من جانب جميع الطلاب والموظفين على حدٍ سواء، لأغراض المجتمع الأكاديمي الموجود، وتطوير المعرفة، سواء النظرية أو العملية، وتوسيع الفهم، وتعزيز التعاطف والمراعاة. وهذا يجعل صعوبة في الوقت الراهن من قبل الموقف الأبوي للعديد من الموظفين، والسرية التي تحيطها قراراتهم، والجمع بين الموقف الدفاعي والدكتاتوري تجاه الطلاب. وتجعل الصعوبة في الغالب من قبل الموقف الفعال لكثير من الطلاب تجاه التعلم، والتي تجنى في المدرسة وفي المجتمع ككل، والتي تعزز الدرجات كثيراً . ولكن هناك عامل لا يقل أهمية في هذا مشاركتهم في أغراض المجتمع هو عدم وجود أي سياسة عقلانية بشأن التشاور والنقد وصنع القرار. وليس من الجيد أن نتوقع أن

يشعر الناس بالالتزام بأغراض مؤسسة الحكم إذا كانت تفتقر للحكم الملموس الذي يسمح بالمشاركة المناسبة والاتصال غير مشوه. على كل مؤسسة العمل بترتيباتها في ضوء خصوصياتها بالطريقة التي تمنح الطلاب مزيدا من الحقوق في التمثيل من غير أي تهديد للحرية الأكاديمية للمعلم أو حرمانه بوضع يختلف عن الموظفين والطلاب فيما يتعلق بالنهوض بالمعرفة و نقلها. باختصار يجب ترشيد هيكل السلطة في المؤسسة التعليمية عن طريق ضبط يساعدها بشكل معقول لتحقيق أغراضها. الأكاديمية الأبوية هي صورة غير ملائمة كبديل معروض لقوة الطالب؛ لربيع من أي محاولة مدروسة لوضع هيكل السلطة المختصة لأغراض محددة في المؤسسات التعليمية.

على مستوى المدرسة هذا الاختلاف في الوضع بين الموظفين والطلاب يبدو أكثر وضوحاً مما هو عليه في المستوى الجامعي. ولكن الفرق واحد فقط في الدرجة اعتماداً على عمر التلاميذ وأنواع المسؤلية التي يتحملونها بكفاءة. في المدارس الانجليزية مدير المدرسة لديه قدرة مذهلة على الحكم الذاتي؛ لذلك كل ما هو كثير أو قليل متروك له وما يفعله حول إشراك الموظفين والتلاميذ في صنع القرار. وبالتالي الحالة الفاضحة للشؤون التي لا تزال موجودة في العديد من المدارس الإنجليزية التي لا يشرك فيها مدير المدرسة حتى الموظفين في صنع القرار، ناهيك عن التلاميذ. فمن الأسوأ تقريباً اظهار الولاء ولإحترام باللسان فقط للديمقراطية من خلال الدعوة إلى الاجتماعات والتشاور ظاهرياً مع أعضاء آخرين من الموظفين بينما في الواقع الرئيس يصنع كل القرارات. ومن الأهمية القصوى في الإجراء الديمقراطي أن الناس يجب أن يعرفوا ما إذا كان قد تم استدعاؤهم مثل الخدم لـ "المشورة والموافقة" أو ما إذا كانوا أعضاء في اللقاء ذو الأهلية الحقيقية لاتخاذ القرارات. هناك قدٌر كبير من السخرية واللامبالاة إذا تم الحفاظ على بعض المظاهر الكاذبة للديمقراطية في حين يتم اتخاذ كل القرارات الهامة في أماكن أخرى. وهذا هو المرجح أن تنتج العزلة من مؤسسة أنواع أكثر وضوحاً وأقل مناورة منالأبوية.لأن الحالة من أجل المشاركة في تسيير مؤسسة من قبل أولئك الذين يقومون بمعظم العمل هو ليس مجرد احد الحقوق، بل أيضا هو واحد من المصالح العامة. وستكون المؤسسة بالتأكيد أكثر فعالية في تنفيذ أغراضها إذا كان هناك اتصال بين موظفيها وهناك إحساس بالمسؤولية المشتركة لمصيرها. تستخدم أنواع الحجة حتى الآن في مناقشة وضع مشاركة الطلاب في المؤسسات التعليمية وقد

تستخدم بصورة متساوية إذا كنا ننظر للقضية لمشاركة العمال في إدارة المصنع. وقد تم تجاهل أحد أبعاد النقاش التي تتلاءم بشكلٍ غريب مع التعليم وتمييزه عن أنواع أخرى من المؤسسات. وهذا اعتبارا لما تساهم به المنظمة في تعليم أعضائها. وبعبارةٍ أخرى، ففي المدرسة لا يجب علينا أن نسأل فقط إلى أي مدى يجب أن يكون تنظيمها ديمقراطياً، ويجب علينا أيضاً أن نسأل ما المساهمةالتي تقدمها للتعليم من أجل الديمقراطية.ويكون جزءاً كبيراً من هذا التعليم بالتأكيد على أساس التلمذة الصناعية. فالرؤساء وأمناء اللجان الجيدون لم يولدوا، بل يصبحون كذلك عبر مزيج من الممارسة والتعلم من ذوي الخبرة.على نحو مماثل في الحوار الديمقراطي يتطلب كثير من المعرفة العامة والقدرة على انتقاد الحجج التي يمكن تعلمها من الكتب، وليست هي مهارة الإزهار بأعجوبة عندما يكبر الأطفال. بل هو نتاج التدريب والممارسة. وكيف يمكن أن يتوقع من الشباب الحصول على هذه المهارات إذا لم تتح لهم الفرص لممارسة أيٍ منها؟ المعلمين والقادة الشباب الذين جربوا العمل في اللجان والبرلمانات، كثيراً ما يشكون من أن نفس الموضوعات تستمر مناقشتها مع كل دفعة جديدة من الأعضاء، ونفس التفسيرات والتبريرات لا بد من طرحها، وغالباً ما يتم إرتكاب نفس النوع من الأخطاء. ولكن ما هو المتوقع؟ هل يمكن إجراء نفس الموضوع حول دروس الفصول الدراسية؟ في المسائل التي هي خارج دائرة الإهتمام المركزية لتطوير كفاءة المؤسسة التعليمية، في بعض الأحيان، قد يكون لا بد من التضحية قليلاً في قضية التعليم.

ومشاركة التلميذ في إدارة المدرسة تعتمد على العديد من المتغيرات التي من المستحيل أن تقوم بأكثر من رسم خطوط عامة مشتقة من الغرض من المؤسسة. الامر يتوقف على ما إذا كانتمدرسة داخلية أو خارجية، سواء كانت أو لم تكن لديها نظام فعال في المنزل، وسن التلاميذ، وحجم المدرسة وهلم جرا. مشاركة التلاميذ في صنع قرار الشؤون الأكاديمية مثل أنواع المواد وطرق التدريس من المرجح أن تكون محدودة أكثر بكثير مما كانت عليه في المرحلة الجامعية، ولكن هناك قدٌر كبيٌر من نطاق صنع القرار المشترك وكذلك للتشاور حول قواعد المدرسة والانضباط، والأنشطة خارج المدرسة، وغيرها من مسائل لا تعد ولا تحصى. في كثيرٍ من المدارس يتم إنشاء مناخ يجعل المدرسة تبدو وكأنها متجر أو مستوصف حيث وضع الموظفين على أساس ما يعتقدونه هو جيد للعملاء بأسلوب قادر على جذبهم. ولا يشعر التلاميذ بأنهم

يشاركون في مشروع مشترك. أي ترتيبات مؤسسية يمكن أن تساعد في توليد هذا الشعور بالمشاركة، والتي تتسق مع الاستقلال الأكاديمي والسلطة المؤقتة للمعلمين، هي بالتأكيد موضع ترحيب.

ج - ترشيد السلطة لمعلم المدرسة: على مستوى المدرسة لترشيد السلطة أهمية خاصة لموقف المعلم فيما يتعلق بتلاميذه.

للمفهوم التقليدي للمعلم باعتباره طاغية الخيرين ليس أكثر ملاءمة من مفهوم التقدمية للمعلم باعتبارها زرع منتج للطفل. طالما وضع المعلم في السلطة من قبل المجتمع يكون لديه حق الإدارة وتنفيذ القواعد، ولكن هذه القواعد، بصرف النظر عن القواعد الأخلاقية العامة والقواعد القانونية للمجتمع، ينبغي أن يكون لها ما يبررها بالرجوع إما إلى أغراض تعليمية معينة في الفصول الدراسية أو إلى الإدارة الفعالة للمؤسسة ككل. سعادة في إعطاء الأوامر ووضع القواعد لصالحهم، أو لتوفير الدعم للقواعد باللجوء فقط إلى الحالة، أن تكون استبدادية، وهذا طريق واحد فقط لممارسة السلطة وليس وسيلة للدفاع بعقلانية. من ناحية أخرى رفض فرض قواعد أو شروط للحفاظ على النظام الضروري للتعليم للمضي قدما وهي أن تكون غير عقلانية بطريقة أخرى؛ لأنه رفض أن يتخذ الوسائل اللازمة لهذه الغاية المرجوة. بعض التقدميين، الذين يقلصون من استخدام السلطة، لأنها تخلط مع كونها استبدادية، في الواقع ممارسة السيطرة من خلال تقنيات نفسية أكثر دهاء. يقولون أشياء مثل " الآن أيها الأطفال نود أن نرى الغرفة مرتبة قبل أن نذهب إلى البيت أليس كذلك؟" أو أنهم يستخدمون سحر المغناطيسية الشخصية الخاصة بهم للأطفال في الامتثال لرغباتهم. من المشكوك فيه ما إذا كانت مثل هذه التقنيات هي بعقلانية أي أكثر تحصيناً من التسلط العلني من المعلم التقليدي.

من اجل الحفاظ على المشروع التعليمي، خصوصاً في مراحله الأولى، ومن أجل أن يتم الحفاظ على بعض الشروط الدنيا. يجب أن تتم القرارات حول كيفية توظيف المؤسسة، لابد من الحفاظ على الأمر، والقيام بذلك في بعض الأجهزة المتصلة بالسلطة، مثل إصدار الأوامر والطلبات، في مكان، فضلاً عن أساليب أكثر عقلانية من الإقناع. ولكن إذا استخدمت الأوامر يمكن أن يكونوا أيضاً منطقيين، وتتصل اتصالاً وثيقاً بهذه المهمة التي هي في متناول اليد،

وليست فرحة محضة كتعبير عن الحالة أو بسبب يروق لثني الآخرين لإرادةٍ واحدة. المعلم، وبالتالي، الذين يعزم على استخدام عقله، أن يتعلم أن يكون في السلطة دون أن يكون دكتاتورياً .

ما إذا كان يتصرف المعلم بطريقة استبدادية أو لا، فمن المحتمل جداً أن بعض الأطفال سوف يقدسون ويعجبون به كشخصية دكتاتورية وتحديداً معه. فإن أي معلم وبوجود المعرفة الابتدائية لعلم النفس نتوقع هذا وسيكون من الغباء تجاهل أو شجب حقيقة من حقائق الحياة التي قد تكون نعمة ومصدر أذى له على حدٍ سواء.فستكون نعمة إذا كان يستخدم رابط عقلاني لتحويل اهتمام الأطفال لما له مصلحة بتلك الأشياء الجديرة بالاهتمام أنه يحاول أن ينتقل. وأنها ستكون مصيبة إذا كان يحظى بالشعور بالقوة على الآخرين لدرجة أنه يطيل فترة التبعية التي توفر له مثل هذه الفرص الرائعة للفتوة.

التمييز الذي أحرزناه في الفصل الثاني، بين وضع الجمهور من الخبرة وعلى محتوى معين بُني وانتقد بواسطة وسائل تفعل الكثير ليس فقط لتوفير وسيلة للخروج من هذا الوضع من الاعتماد على السلطة، ولكن أيضاً الأساس المنطقي لموقف المعلم كسلطة. كان من المعتقد أن المعلم التقليدي يكون سلطة على المحتوى - على الرؤوس والخلجان وتواريخ ملوك انجلترا. المعلم التقدمي، من ناحية أخرى، كان يعتقد كونه صاحب سلطة أكبر على تنمية الأطفال. في حسابنا "للتنمية" في الفصل الثالث، من حيث الفوارق في الوسائل المتميزة من الخبرة، حاولنا الجمع بين النهج الموضوع – محوره، والطفل – محوره. مثل التركيز على تطوير وسائط الخبرة كما تفعل أهداف التعليم الكثير لتوفير حساب أكثر عقلانية من وضعية المعلم كسلطة. وبهذا الرأي فهو الشخص الذي حقق نوعاً من إجادة أسلوب الجمهور من التجربة أن أي شخص آخر يستطيع في مبدأ الماجستير؛ مهمته تنشيط هذه الأشكال من التنمية بحيث يكون لتلاميذه الأجهزة المفاهيمية للإدارة بأنفسهم في نهاية المطاف.

لذا فإن المدرِّسين، كما نسميهم السلطات المؤقتة؛ فإن وظائفهم ليست مجرد نقل لمجموعة من المعارف، ولكن أيضاً شروع جيل آخر في الأوضاع العامة من الخبرة عن طريق الوسائل التي تم تطويرها وعن طريق الوسائل التي يمكن أن تنتقد وتنقح. وفي مراحل لاحقة من التعليم، وبالتالي، ينبغي على المعلمين أن يعتبروا أنفسهم يدرسون بصورة سيئة ما لم يجدوا أن بعض الطلاب بدأوا في تحديهم والتقاط الثغرات في ما يقولون. يجب أن يدرسوا بطريقة تجعل

الطلاب ينظرون إليهم كسلطات مؤقتة إلى حدٍ كبير بحيث يمكن الاستغناء عنهم عندما يكبرون في السن. وبالتالي فإن المعلم الجيد هو الشخص الذي يعمل دائماً وهو خارج الوظيفة.

4- الانضباط والعقاب:

في العقل الشعبي ترتبط ضرورة الحفاظ على الشروط اللازمة للنظام في المدرسة بالانضباط والعقاب. في سياق الأطروحة العامة لهذا الفصل لا بد من التعامل لفترة وجيزة وبشكل انتقائي مع هذه المواضيع المثيرة للجدل بدرجة عالية؛ فالمدارس واحدة من أقوى مصادر الشعور بالانحراف عن أغراض المؤسسة في نظام العقوبات. لهذا غالباً ما يعزز من الحمل الحراري من التلاميذ أن التعليم هو الأمر الذي يتم فرضه عليهم من الخارج من قبل أمناء مؤسسة قسرية. ولذلك فمن المهم أن يوضح نوع الانضباط الذي يتناسب مع المؤسسة المعنية بالتعليم. ومن المهم، مع ذلك، لتمييز "العقاب" من "الانضباط" العقاب كونه وسيلة واحدة فقط من الحفاظ على الانضباط.

الانضباط "الانضباط" اشتقت لفظياً ، مشتق من الكلمة اللاتينية "الديسكو" والتي تعني "أنا أتعلم" الفكرة الأساسية تكمن في أن الخضوع لقواعد هذا الهيكل هو ما يجب تعلمه ، فعلى سبيل المثال، القواعد التي تتبع في تأرجح نادي الغولف، في الحديث نحوياً، أو في السيطرة على دوافع المرء. أنها قد تكون القواعد المتأصلة في طريقة التفكير، مثل أصحاب التفكير العلمي، أو الرياضي أو التاريخي. أنها قد تكون القواعد الضرورية لتعلم شيءٍ ما. مثل قواعد حول الممارسة، والبصيرة ومحاولة الخروج بنماذج مختلفة وهلم جرا. من الضروري أن تشمل التربية عملية التعليم وكل التعليم يتضمن الانضباط في إحدى الحواس أعلاه أو أكثر. لذلك لابد أن يحتوي التعليم على الانضباط.

ومن المعتاد أن نميز الانضباط المفروض ذاتياً من الانضباط الذي تم فرضه من قبل الآخرين. هذا التمييز، أيضاً، مهم في سياق أطروحة هذا الكتاب. بالنسبة للانضباط المفروض ذاتياً فهو قد كان من النوع الذي يعتبر المثل الأعلى من قبل التقدميين وعلى النقيض من ذلك الانضباط الذي فرضته صرامة واستبدادية المدرسة التقليدية. ومن الواضح أن تعاطفنا كثيراً مع التقدميين في هذا الأمر؛ لارتباط مفهوم الانضباط الذاتي الوثيق جداً بالمثل الأعلى للحكم الذاتي

للأمم التي كانت ضمنية في نهجها. وفي الفصل الثالث قد ذكر أن الحكم الذاتي كمثال لأحد تميز الإنسان الذي يمكن أن يكون بمثابة نقطة النهاية للتنمية البشرية. فإنه من المفيد، لذلك، محاولة الحصول على ما هو أوضح قليلاً عن المشاركة في الانضباط الذاتي؛ لأنها ليست فكرة نقية تماماً . وعادة ما يعتقد أن يكون الانضباط المفروض ذاتياً إذا كان مطابقاً للقواعد أو المعايير المقبولة من قبل الفرد على أنها إما مكونة أو وسيلة لفعل شيء ما يريد أن يفعله أو أفكار مرغوب فيها.

وعادة ما يعتقد أن يكون الانضباط المفروض ذاتياً ما إذا كان مطابقاً للقواعد أو المعايير المقبولة من قبل الفرد على أنها إما تأسيسية أو وسيلة لفعل شيء ما يريد أن يفعله أو افكار مرغوب فيها. ومن أمثلة هذه الأنواع التأسيسية من الانضباط الحالات التي يكون فيها الأطفال سعداء بصوت الموسيقى والوضع بشأن تعلم اللعب بأنفسهم، وعندما تثير اهتمامهم أي بلدة أو مبنى ويبدأ في العثور على مزيد من المعلومات حول هذا الموضوع، أو عندما يصبحون مفتونين بعادات الحيوانات أو طريقة عمل آلة ويبدأون العمل لفهم لماذا وكيف. ومن أمثلة انوع الوسائل المفروض ذاتياً في نهاية الانضباط يكون عندما يقرر الفرد أن يقدم إلى اتباع نظام غذائي وممارسة التمارين الرياضية بانتظام من أجل الحفاظ على الصحة أو عندما يتعلم الفرنسية من أجل التمتع في الخارج.

ومن المعتقد مثل هذه الحالات من الانضباط الذاتي يكون مرغوب فيها تربوياً لأن الخضوع لقواعد تتبع من قرارات فردية هي ذاتها التي يتم فيها عرض بعض أنواع الحكم الذاتي. وتتناقض مع القضايا التي عند قبول قواعد تتبع من رغبات هؤلاء من المعلمين وأولياء الأمور ومجموعات النظراء الآخرين. هذا نوعاً من فكر التبسيط؛ فتشارك رغبات الطفل وقراراته في هذه الحالات أيضاً . إنه يريد تجنب الاستياء العام من قبل الآباء والأمهات والمعلمين ولوم مجموعات النظراء. قد يكون غير كافي ايضاً لتمييز هذه الحالات عن تلك الرغبة التي هي دائماً لتجنب شيء غير سار؛ تحفيز الأطفال بالتأكيد على تعلم الأشياء من خلال منحهم الجوائز هو شكل من الاشكال المفروضة خارجياً للانضباط بنفس قدر اجبارهم بالتهديدات بالعقاب. ربما ما هو المركزي إلى "الخارجي" ، هو اقتراح أن الطفل المبذول من أجله ليفعل ما يريده الآخرون عن

طريق التلاعب به واللعب على هذه الرغبات والمخاوف. يتم إغلاق خياراته حتى يصل إلى أنه يواجه بنوع من خيار هوبسون.

ولكن ماذا عن الحالات التي تكون فيها نماذج الطفل نفسه على المعلم في بعض الاحترام أن المعلم ليس مهتما بشكل خاص لجعل ميزة لتعاليمه، له استخدام أنيق جدا، والكتابة صغيرة، على سبيل المثال؟ هل هذه حالة من الانضباط المفروضة خارجيا؟ لفرضية أن الطفل لا يضبط نفسه للكتابة بدقة لأنه يريد إرضاء المعلم ولكن لأنه يريد ان يعجب المعلم ويجعله نموذجا لنفسه. هذه عملية هامة جداً للانتقال. هذا النوع من الحالة الوسيطة يقترح ميزة أخرى من أنواع الانضباط الذي هو في معظم القيم التربوية - بأن غياب الاتصال المصطنع بين ما هو مطلوب وما يقدم إلى القواعد. في الحالات واضحة من الانضباط المفروض يتم إنشاء اتصال بين ما هو مطلوب من قبل الطفل وما يريد له المعلم أن يتعلم بشكل مصطنع. الجوائز والألم المعني في توجيه اللوم والعقاب موجودة أشياء عامة للغاية في الرغبة أو النفور التي علق على ما يجب تعلمه بطريقة اصطناعية. لذلك في معرفة ما يجب تعلمه ، الطفل يتعلم اتصالاً غير ذي صلة، وكذلك تطوير موقفاً مفيداً في حالات الانضباط المفروضة ذاتيا، من ناحية أخرى، فإن العلاقة بين الخضوع للقواعد وما هو مطلوب ليست مصطنعة. وبالتالي فإن الطفل لا يحصل على الكثير من الجمعيات غير ذات صلة بينما هو يخضع نفسه لقواعد. قواعد النظام الغذائي وممارسة التمارين الرياضية وسيلة للصحة بسبب الحقائق عن الجسم؛ وتعلم بعض النظريات البيولوجية أو الميكانيكية مرتبط جوهرياً بنوع معين من الفضول الذي يثير في الطفل المفتون بالحيوانات أو الآلات. حالة نسخ خط اليد لشخص اثارة الاعجاب هي الحالة الوسيطة لأن الاتصال بين الكتابة اليدوية والهدف من الإعجاب قريب جدا. نحن لا نعجب بالناس بصورة مجردة، ولكن بالنسبة للبعض في صفاتهم. يتم توصيل الإعجاب لشخص في جوهره ببعض صفاته، والتي تمتد ربما لخط يده. في الواقع قد ينتدب الطفل إلى المعلم بسبب خط يده من بين الصفات الأخرى. لكن حتى إذا كان المعلم يحظى بالاعجاب لصفات أخرى ومحاكاة الطفل تمتد إلى صفات متميزة عن تلك التي تشكل أصلا أساس إعجابه، والاتصال لا يكاد اصطناعياً وذلك في حالات واضحة أخرى من الانضباط المفروضة خارجيا.

لا ينبغي أن يعتقد، مع ذلك، أن الانضباط الذاتي هو قيمة فقط باعتباره وسيلة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بما يعتقد أنه مرغوب فيه. كما سبق أن أشار إلى أن لديها علاقة وثيقة بالحكم الذاتي، والذي قيل بأنه التفوق البشري، وبالتالي بوصفه غاية تعليمية. هناك أيضاً امتياز أُخرى، مثل النزاهة والشجاعة، والتي تشمل بشكلٍ واضح الانضباط الذاتي؛ لأنها هي الفضائل التي يجب أن تمارس في وجه مكافحة الميول. يدخل الانضباط الذاتي في مثل هذه الامتيازات كمكون فيهم، وليس كوسيلة لهم.

وهناك أيضاً نقطة بأن ما طالبنا طرق عامة من الخبرة، مثل العلوم، والرياضيات، والفلسفة، والتي قلنا في الفصل الثالث، وهي شروط مسبقة في الامتياز مثل الحكم الذاتي، هم أنفسهم غالباً ما يطلقون عليه 'الانضباط.' ومن المفترض أنهم ما يسمى لأن المتعلم يقدم نفسه للقواعد التي هي ضمنية فيهم. تدريجيا يصبح وعيه تنظيما بواسطة إجراءاته. وبالتالي انه يتبنى نهجاً منضبطاً على نحوٍ متزايد. ولكن هذا جزء من خصائص الشخص المتعلم. هذا الانضباط هو المكون لما يريد أن يستهدف في التعليم. وليست مجرد أن ينظر إليه على أنه وسيلة لذلك. في الواقع هي دراسة أعمق لأهمية "الانضباط "في التعليم ستكون أحد السبل لكشف القصور في مفهوم" وسائل إلى ونهاية "في وصف عمليات التعليم.

حتى الآن وقد اعتبر"الانضباط" كما يرتبط ارتباطاً وثيقا بالأشياء المحددة التي يجب تعلمها. عادة، ربما، في سياق المدرسة يتم استخدامها للإشارة إلى المحافظة على الأحوال العامة للنظام والتي بدونها لا شيء يمكن تعلمه بشكل فعال. اتصاله بالأطفال وإحضارهم، من خلال مختلف أشكال الإقناع والإكراه، لقبول قواعد النهي لهم واتخاذ الكثير من الضجيج، لمحاربة الفصل، وأن يكون وقحاً مع المعلم، وهلم جرا، بدون هذه الشروط العامة للتعليم لا يستطيع النظام المضي قدما، على الرغم من أن نوع النظام المطلوب ينبغي أن يكون ذو صلة بعقلانية إلى ما يتم تعلمه، وعدد وعمر الأطفال، ومقدار المساحة في غرفة الصف، وهذه المتغيرات الأخرى.

الانضباط، وبعد ذلك، بشكل أو بآخر إما من الناحية المفاهيمية أو الناحية التجريبية اللازمة في التعليم. من الضروري من الناحية المفاهيمية في أن بعض أشكال الانضباط هي جزء من فهمنا لـ "التعليم " بسبب الاتصالات بين "التعليم" و"التعلم" و"التعلم" و"الانضباط". فمن

الضروري الناحية التجريبية لمشروع التعليم والمضي قدماً. ولكن ماذا عن العقاب؟ غير أن من الضروري في التعليم في أي من هذه الحواس؟

ب/ "العقاب" وكثيرا ما يخلط العقاب بالانضباط لأنه هو الجهاز الذي غالبا ما يلجأ اليه المعلمين والآباء والأمهات من أجل الحفاظ على الانضباط. وبالتالي فهو حالة تجريبية متكررة في الانضباط. وهو ، ومع ذلك، متميز من الناحية المفاهيمية عن الانضباط. "العقوبة"، في القضايا المركزية، لديها على الأقل ثلاثة شروط ضرورية منطقيا. (للتمييز بين المنطقي والناحية التجريبية الظروف اللازمة انظر إلى الصفحتان 4-5).

أولاً : يجب أن تشمل تعمد إلحاق ألم أو بعض أنواع الأحداث غير السارة.

ثانيا: هذا يجب أن تفرض على الجاني نتيجة لخرق القواعد.

ثالثا: يجب أن تفرض عليه من قبل شخص في السلطة.

الانضباط، من ناحية أخرى، ليس بالضرورة المؤلمة كما أنه لا ينبع بالضرورة من شخص في السلطة. فممارسة الرياضة البدنية المنتظمة هو مثال على الانضباط، ولكن الحاجة تلبي أياً من هذه الشروط. الانضباط يرتبط من الناحية المفاهيمية بالشرط الثاني؛ لخرق القواعد هو خرق للانضباط. هذا هو التداخل الذي يؤدي إلى الخلط بين المفهومين.

وهناك نوع آخر من الارتباك فيما يتعلق بهذا الشرط الذي هو أيضا يستحق الذكر. علماء النفس كثيرا ما يتحدثون عن استخدام "العقاب" في سياق تعلم القواعد والمهارات؛ وهلم جرا. هذا ما يعرف بشكل مناسب إذ يلحق بالشخص الألم من أجل تحقيق الخلفية المنزلقة مرة أخرى للاحتفال، واذا كان يكسر القاعدة، لكنها ليست في الحقيقة ما تسمى بشكل مناسب 'بالعقاب" إذا تم تصريفها لتعليم الطفل قاعدة مع التي ليست مألوفة بعد. إذا كان ، على سبيل المثال، يتم تعليم قواعد حسابية من خلال عملية التعزيز السلبي هذا ليس بالمعنى الدقيق للكلمة، والعقاب. أنه يستخدم الألم كعامل خارجي مساعد للتعلم. العقاب المناسب، ومع ذلك، قد تكون بمثابة الجهاز الذي يساعد على التعلم الأخلاقي. بواسطة مواجه صدمة حادة لخرق قاعدة، قد تعرض صبي إلى رشده. وقال انه قد فهم بشكل واضح الأهمية التي يوليها المجتمع لهذه القاعدة. العقاب هنا هو وسيلة مثيرة تؤكد كقاعدة عامة، وضع علامات بها أهمية.

هذا قودنا إلى مسألة تبرير العقاب؛ في كثير من الأحيان لأنه يفترض في السياق التعليمي أن إصلاح الفرد المجرم هو فقط سبب وجيه للعقاب وذلك في حالة خرقه القواعد الاجتماعية. كما أن هناك القليل من الأدلة على أن العقوبة لديها مثل هذه النتائج المفيدة وغالبا ما خلص إلى أنه ينبغي الاستغناء عنها في المدارس. هذا هو التبسيط الإجمالي؛ تركه جانبا لوظيفته المؤكدة ، والحالة الأساسية للعقاب سواء في المدارس، وفي المجتمع عموماً، ليس باعتبارها إصلاحية ولكن كونها إجراء رادع. يتم إرفاق العقوبات بما ينتهك القواعد من أجل إعلاء سيادة القانون، للردع الممكن للمجرمين وكذلك للتعامل مع المجرمين الفعليين. الحالة المنفعية هي أن يتم ذلك بأقل ضرر إذا كان يلحق جرعات صغيرة من الألم على الجناة وذلك من شأنه أن يتم إذا لم يطبق حكم القانون. ونظام العقاب يعمل بصورة أفضل، وبالتالي، عندما يتعين استغلاله نادرا ،عندما يكون خطر العقوبات كافيا لردع المجرمين. كما في ألم عرض النفعية هو الشر الأكثر وضوحا، وهو دائما ما يؤسف عندما يكون في واقع العقوبات التي تفرض. لذا العقاب هو الأذى الضروري، وأخف الضررين.

مدى أهمية هذا لوضع المدرسة واضح بما فيه الكفاية. الانضباط، بمعنى الشروط العامة للنظام، لابد من الحفاظ إذا اريد للتدريس المضي قدما. هذا من الناحية المثالية يمكن أن تحتفظ بالحماس وكفاءة المعلم والالتزام العام بالتعلم من جانب التلاميذ. للأسف، ومع ذلك، مثل هذه الظروف لا يحصلون على دائما. المعلم قد لا يكون في غاية الإلهام؛ قد تكون هناك مجموعة من التلاميذ الذين عقدوا العزم على عرقلة الإجراءات؛ او انهم قد يستخدمون هذه الطريقة في فرض الانضباط بأنهم لا يأخذون بجدية أي شخص يرفض توظيف ذلك. المعلم بعد ذلك لا بد أن يلجأ إلى العقاب. إذا كان يفعل ذلك سيكون عليه استخدام أنواع العقاب التي تعتبر على غير سارة ويمكن التنبؤ بها حد سواء؛ وإذا لم يفعل، سوف تفشل العقوبة لتكون بمثابة الردع - وهو سبب وجيه فقط لاستخدامها. سيكون لطيفا إذا كان من الممكن استنباط أشكال العقاب التي لها كل من هذه الصفات، وكان لها تأثير إصلاحي على الأطفال أيضا. حيث، ومع ذلك، فإنه لم يتم بعد أظهار العديد من أنواع العقاب التي تسبب الى الأطفال أي خير، وعلى الأقل يجب على المعلم وضع الروادع التي لا تسبب لهم أي ضرر واضح.

النتيجة المؤسفة ، ومع ذلك، للعقاب على الفرد هي أنه على الرغم من أنها قد لا تفعل له أي ضرر، فمن المرجح جدا أن تنفره من أغراض المدرسة. وهي تعزز وجهة نظره حول المدرسة باعتبارها المؤسسة التي يكون الاهتمام الرئيسي لها هو إرغامه على فعل الأشياء التي لا يرغب في القيام بها. المعلم، وبالتالي، يجب أن يكون عادل و يحفاظ على سيادة القانون دون تحيز؛ ومن ناحية أخرى لا بد له من احترام ليس الفرد الجاني فقط ولكن أيضا أن ينقل له بمعنى أنه ليس غير متعاطف معه كإنسان، وأنه يتفهم وجهة نظره والمشاكل الشخصية. عليه أن يتصرف، وبعبارة أخرى، سواء كشخص في السلطة وكإنسان. إلى أي مدى يمكنه أن يفعل هذا بفعالية وسيعتمد على هذا النوع من العلاقات الشخصية بينه وبين تلاميذه، في الحواس التي كانت متميزة في الفصل الأخير.

4- الخاتمة:

تمت تغطيه مساحة كبيرة في هذا الفصل من أجل وضع تنبوء نتيجة للخوف من أهداف المؤسسات التعليمية لعدد من أعضائها والذين هم جزء لا يتجزأ منها. تم التأكيد على الصعوبات والتي تم رفعها للمهتمين بأمر التعليم كما تم إدارها بواسطة الكاتب. هنالك عوامل خارجية وداخلية تسببت في هذا الخوف تم تصنيفها. كما تم لفت الانتباه لطريقة هيكل السلطة ونظام العقوبة الذي يؤكد على ذلك.

هنالك عدد كبير يؤمنون بأن المدارس والجامعات يمكن أن تلعب دوراً في حال أن عملت على عكس دوافع وقيم المجتمع. بحيث أنه لا يمكن حدوث اي تغيير في المؤسسات التعليمية مالم يحدث تغيير جذري في هيكلة السلطة والمجتمع والاقتصاد. وليس هذا المنظور الذي يحتاج المتعلم قبوله، بل يمكن قبوله بتشجيع النقد الفكري. الاستاذ يمكن أن يكون مصدر تحدي ونقاش لأنه يعلم ما إذا كان الطالب قادراً على الإيمان بالأهداف التعليمية ويصبح انسان جاهز ولديه القدرة على التفكير والشعور بالمشاكل الإجتماعية والخاصة. وبمرور الزمن سوف نجني ثمار المؤسسات التعليمية بتأثيرها الايجابي على المجتمع. وهذا حصل بالتحديد عندما قام اندرولد بتحويل المدارس العامة الانجليزية. ليس عندما يفكر الشخص في قيمة النظام الذي تم غرزه بصورة ناجحة داخل اذهان التلاميذ. إن كان تفكير المرء في نظام القيم الذي تم وضعه في اذهان التلاميذ فبعد فترة طويلة بهذا "مؤسسة شاملة" الجسم المتبنى برجال قادرين، مؤمنين

بالهدف الذي من اجله قامت. يقومون بتفعيل قوانينهم في مناحي الحياة المختلفة، ويضعون الفارق كحركة اجتماعية.

إذا كانت المؤسسات التعليمية راغبة في تشكيل هذه الوظيفة على نطاق واسع تحت ظروف حديثة. يجب عليهم ترتيب منازلهم. وان تكون هياكل السلطة عقلانية إلى حدٍ بعيد، فان تتماشى مع اهدافها ونظام العقوبة فيها يجب أن يكون انسانياً ويوضع في منظور حقيقي. وفوق ذلك فإن المشاكل الإدارية والاقتصادية يجب الا تقود إليهم والا تكون شخصية والعلاقة مع التلاميذ يجب أن تكون اختصاصات المرشدين الخاصين. إذا تم استغلال طاقاتهم الداخلية لتمرير اهدافهم، فإنه على الاقل سوف يتبعون الطريق الصحيح. وربما ايضاً ينجحون في تعليم عدد من طلابهم.

فإن تأثير مثل هذه المؤسسات على المجتمع ككل سوف تكون مسألة تخمينات كما تمت الاشارة اليه في بداية هذا القسم نتج عنه عدد من الاسئلة والتي هي من اختصاص عالم الاجتماع اكثر من الفيلسوف. الفلسفة ليست رسالة وغير ضرورية لتغيير العالم، بل هي لجعل من تنبؤاتنا منظور حقيقي ومن اجل الحصول على افضل حلول للتغيير او ابقاء الاشياء كما كانت. لأنه ليست كل الاشياء تحتاج للتغيير او يمكن تغييرها. بعض الاشياء يجب تحملها واشياء يمكن الاستمتاع بها.

في هذا الكتاب وضعنا أنفسنا في البحث عن وجهات نظر حيال المشاكل الأساسية في التعليم مدعومة بالتحليل الموسع أي كمبدأ محدد عن "التعليم" وقد حاولنا عدم تبرير القيم التي يثبت عليه. وقد أكدنا أنه لاتوجد أسباب للتغيير أو النقاش ولكن ما أردنا توضيحه هو أنه إذا تم التأكيد على هذه النظرة التعليمية فإن الجدال بين التقدميين والتقليديين في التعليم يكون تصاعديا بدرجة كبيرة. هنالك القليل الممتع في النظرية التقليدية ونتمنى ألا يطول الإحتجاج التقدمي مدة أكثر من ذلك.

قراءات أخرى

هذا الكتاب يعنى أن يكون جزءاً مستهلاً لبعض المشاكل الرئيسية في فلسفة التربية. لذلك يؤخذ في عين الإعتبار التوصيات المتبعة التي تشير إلى الطلاب ليكونوا قادرين على الحصول على معلومات ومفاهيم أكثر بطرق مكثفة والتيتُطرحفي كل فصل.

الفصل الأول:

توجد المعاملة الأكثر وضوحاً وقراءةً في المستوى الإبتدائي للأخطاء الشائعة في التعريف والمعنى في كتاب هوسبرس: مدخل للتحليل الفلسفي (روتلدج وكيغان بول، 1967م). وهناك نقاط أخرى تحوم حول التعريف في سياق النظرية التربوية، يمكن أن تكون موجودة في شفلر، لغة التربية (شارلس توماس، 1960م) الفصل الأول. طبيعة فلسفة التربية تمتمناقشتها بشكل أكثر في مقالات هيرتس وبيترز في تبل، دراسة التربية (روتلج وكيغان بول 1966م) وهي أصل المجلد من سلسلة الدراسات،و ستكون هناكأيضاً مراجع لمناهج أخرى لفلسفة التربية موجودة في تلك المقالات.

وعلى طبيعة المفاهيم والتساؤلات التي على الطالب إكتسابها لابد من أن يتشاور مع قيش, ب ت، النشاطات العقلية (روتلدج وكيغان بول, 1957م) الفصول من1إلى 12, وديردن, ر. ف. , فلسفة التربية الأبتدائية (روتلدج وكيغان بول, 1968م) الفصل السادس.

بواسطة كتب التطور التاريخي والفلسفة الحديثة والمتمثلة في كتبرايل, تستعرض أهم القضايا الرئيسية والمتمركزة في التحاليل المفهومية والفلسفية والتي من الضروري أن تكون مكتملة في الكتاب المستهل لج. هوسبر: الثورة في الفلسفة (ماكملان 1956م) و ج. و. آرمسون: التحليل الفلسفي (و. ، و. ، ب. 1956م)و ج. ا. باسمور: 100 عام من الفلسفة (داكويرث 1957م) وج. ج. ورنكوك: الفلسفة الإنجليزية منذ عام 1900م (و. ، و. ، ب. 1958م).

هناك مجموعة منمقالات ا. ج فلو: اللغة والمنطق (بلاكويل, 1951م,1953م), تدعم أمثلة جيدة للتحليل المفهومي الحديث.أيضاً تقدم قراءات أوكسفورد الأخيرة في الفلسفة في صيغة ورقة العودة, وهناك مقالات عدة متعلقة بتعليم الفلسفة. من أهم تلك العلاقات هي ا. ب. قريفيثس: المعرفة والإعتقاد (و ، و ، ب. 1957م) وج. هـ. ر. باركنسون: نظرية المعنى (و ،

و ، ب. 1968م) وأ. كوينتون: الفلسفة السياسية و ب فوت: (و. و. ب 1967م) نظريات الأخلاق (و ، و ، ب. 1967م); وأ. الطهر: فلسفة الحدث(و ، و ، ب. 1968م).

المرجعية في القسم رقم 3 أن وتغنشتاين هو لوتغنشتاين لـ.، التحقيق الفلسفي (بلاكويل, 1953م) صفحة 32؛ وفي القسم رقم 5 أن رايل لرايل: مفهوم العقل (هوتشنسون, 1949م). هذه كلا من الفلسفة التقليدية الحديثة والتي من الممكن أن تشير إلى قدر وفير من الكتب والمقالات التي كتبت للطالب.وهناك عدة إختلافات في وجهات النظر التقليدية الأخرى وهي أز ج. اير: اللغة والحقيقة والمنطق (فابر, ر. ي. ف.ي. د. 1946م) بوبر ك. ر. ، التخمين والتنفيذ (روتلدج وكيغان بول, 1963م); وستراوسون, ب. ف. الأفراد (ميثوين, 1959م)

الفصل الثاني:

التساؤلات التي تمت اثارتهافي المقدمة عن علاقة الوصول إلى تفسيرات في مصطلح دوافع غير مقصودة, إلخ., والتي يمكن أن توجد في كتاب ر.س. بيترز:السلطة والمسؤلية والتربية (ألن و اونوين, 1959م) فصلي 4-6. الطالب قد يجد في هذا الكتيب محادثات البث وهي طريقة مفيدة في الفكر الفلسفي العام: وعبر هذه الطريقة هناك مشاكل عملية. هناك دراسات مفصلة أكثر عن العلاقة في دوافع غير مقصودة يمكن أن توجد في ر. س. بيترز: مفهوم الدافع (روتلدج وكيغان بول, 1958م) الفصل 3. و أ. ماكلنتاير, مفهوم عدم الوعي (روتلدج و كيغان بول,1958م).

أثارت القضايا في قسمي 1-2 في مفهوم التربية وأهداف التربية أكثر النقاشات الكاملة في كتابر. س. بيترز: الأخلاقيات والتربية (ألن و أنوين 1966م) الفصل الأول, و ايضاً ر. ف. ديردن و ب. هـ. هيرست,و ر. س. بيترز: التربية وتنمية الأسباب (روتلدج وكيغان بول, في التحضير) والتي تحتوي على صفحة من قبل بيترز بعنوان: " التربية والرجل المتعلم" بحيث يعتبر القسم الأول بمثابة الإيجاز. أيضا نشرت هذه الصفحة في مطبوعات جمعية فلسفة التربية ببريطانيا العظمى عام 1970م.

أما القسم الثالث منه فيركز على فتح "الطرق المتباينة للمحتوى والمنهج" للأدب الواسع. وبمزيد من التفاصيل عن التباين في المواد بواسطة ر. س. بيترز و ل. ر. بيري, في ر. د. آرشامبو: التحليل الفلسفي والتربية (روتلدج وكيغن بول, 1965م).

كما يوجد نقد للتربية المتطورة في كتاب ر. ف. ديردن: فلسفة التربية الإبتدائية (روتلدج وكيغن بول, 1968م) وفي ر. س. بيترز :منظورات حول بلودن (روتلدج وكيغن بول, 1969م), وفي ج. هـ. بانتوك: الحرية والنفوذ في التربية (فابر, 1952م)

ج. ديوي: الخبرة والتربية (ماكملان, 1938م) أيضا ينبغي أن تكون مقروءة من السياق مع جهود التربويين العظماء مع بعضهم مثل روسو وفروبل ومنتسوري وأرنولد.

برايس كنجسلي: التربية والفكر الفلسفي (ألن و باكون, 1962م) يحاول أن يقدم أفكار ذات أهمية أكثر في الفكر التربوي بطريقة تحليلية و ل. ر. بيري المحرر لمجموعة من المنشورات بواسطة كولر - ماكملان والتي تناولت المفكرين الأفراد.

بالصعود إلى القسم الرابع (الضرورات والأهميات) المزيد من الإعتبارات المنظور إليها في مفهوم (ضرورة) يمكن أن يتواجد في أ. ماسلو: الدافع والهوية (هاربر, 1954م) ر. س.بيترز: مفهوم الدافع (روتلدج وكيغن بول, 1958م) الفصل الأول والرابع س. ي. بين و ر.س. وبيترز: المبادئ الإجتماعية في الدولة الديمقراطية (ألن وأونوين, 1959م) الفصل السادس و ب. ب. كومسار: "ضرورة" وضرورات المنهج في ب. و. سميث و ر. هـ. إنيس: اللغة والمفاهيم في التربية (راند ماكنلي, 1961م).

ومفهوم (إهتمام) قد تختبر في أ. ر. وايت:'مفهوم إهتمام' في الفصلية الفلسفية, نسخة 14, رقم 57, 1964مر. س. بيترز: الأخلاق والتربية (ألن وأونوين, 1966م) الفصل السادس. تطبيق كل من الأفكار والتربية والتعامل معهم في ر. ف. ديردن فلسفة التربية الابتدائية (روتلدج وكيغن بول, 1968م) الفصل الثاني. أيضا يمكن تستخدم مفاهيم 'اهتمام' في ديوي كإستخدامات تقليدية الإهتمام والمجهود في التربية (هوفتون ميفلين, 1913م); و و. هـ. كيلباتريك: فلسفة التربية (ماكملان, 1951م) الفصل العشرون.

من الممكن ان توجد دراسة حديثة (دوافع جوهرية) في هنت, و'دوافع جوهرية' في ليفين: ندوة نبراسكا حول الدوافع (صحيفة جامعة نبراسكا, 1965م) والعديد من النظريات العامة في نظرية الدوافع في منطقة ر.س. بيترز' الدوافع , الطموح والمخططات المفاهيمية للمعاني العرفية' في ت. ميسشيل: أحداث الإنسان (الصحيفة الأكاديمية, 1969م).

ينبغي على الطالب الذي يرغب في أن يتعمق في النظريات الفلسفية للدوافع أن يعالج الكتب النصية العامة مثل , س. ن. كوفروم. هـ. أبلي: الدوافع الإنسانية (س. ب. و. 1969م) في النظريات السابقة والمعدة تلقائيا.

يعالج ر. س. بيترز بشكل صريح القضايا المرفوعة في القسم الخامس حول' المبادئ الأخلاقية في التربية: الأخلاق والتربية (ألن وأونوين, 1966م) من النقاط المحورية في نظرية الأخلاق. ولاتي ينبغي أن تكون مكتملة بواسطة اللأعمال المختارة حول الفلسفة الأخلاقية والفلسفية مثل ر. براندت: النظرية الأخلاقية (صالة التمارين الرياضية, 1959م) ج. هوسبرس: أخلاق الإنسان (صالة التمارين الرياضية, 1961م) و ب. فووت: نظريات الأخلاق، (و. و. ب. ، 1967م) و م. ارنوك: أخلاقيات منذ عام 1900(و. و. ب. ، 1960م) و أ. ماكلنتاير: التاريخ القصير للأخلاق (روتلدج وكيغن بول, 1967م) و ج. ج. ارنوك: الفلسفة الاخلاقية المعاصرة (ماكملان,1967م) و أ. كوينتون: الفلسفة السياسية(و. و. ب. ، 1967م) و س.ي. بين و ر. س. بيترز: المبادئ الإجتماعية والدولة الديمقراطية (ألن واونوين, 1959م) و ب. باري: الجدلية السياسية (روتلدج وكيغن بول, 1965م) و ب.لاسلت و و. و. رونسيمان: علم الفلسفة وعلم السياسة والمجتمع (بلاكويل, 1957م,1962م و 1967م, السلسلة الأولى' الثانية والثالثة).

الفصل الثالث:

يتعرف هذا الفصل على تبسيط أكثر القضايا مناشة بمزيد من التفاصيل في ر. ف. ديردن و ب. هـ. هيرستور. س. بيترز: التربية وتنمية القدرات (روتلدج وكيغن بول, في التحضيرات)

ينبغي على الطالب أن يناقش د. ب. هاريس: مفهوم التنمية (صحيفة جامعة منيسوتا, 1957م) ظهورها في مقالة ناقل. تبين آراء كولبيرج أكثر وضوحا في ل. كولبرج, "التربية المبكرة: نظرية التنمية الإدراكية" في تنمية الطفل. نسخة رقم.39. 1968م: لز كولبرج:'تنمية الشخصية الأخلاقية والفكر' في م. ل. هوفمان: مراجعة أبحاث تنمية الطفل نسخة1. (روسل سيج, 1964م);ل. كولبرج 'المرحلة والتسلسل:طريقة التنمية المعرفية للتنشئة الإجتماعية' في د. قوسلين: كتيب التنشئة الإجتماعية (راند مكنالي, 1968م) وفي ا. تيوريل:'العمليات التنموية لفكر الطفل الخلقي في ب. موسين وج. لانجر وم. كوفنجتون: التنمية النفسية (هولت رينهارت ونستون, 1969م).

من الممكن ان توجد نظرية كولبرج في ج. بياجت: الحكم الأخلاقي للطفل (روتلدج وكيغن بول, 1932م). ويعد معرض نظرية بياجت هو من أكثرها إفادة وإن كانت صعبة في ج. فايفل: النظرية التنموية لجين بياجت (فان نوستراند, 1963م)وه. فورث: بياجت والمعرفة (صالة التمارين الرياضية, 1969م).

أقيم معرض بنظريته للمدرسين في ه. فورث و بياجت للمدرسين (صالة التمارين الرياضية, 1970م).

كما أن الطلاب منصحون بقراءة لانجر حول النظريات التنموية (هولت,رينهارت وونستون 1969م). أيضا هناك من الأهميات التاريخية الجديرة بالإعتبار والتيينبغي من أرنولد قيسل أن تناقش فيها الأعمال القياسية مع بعضها مثل ا. ل. بالدوينننظريات تنمية الطفل (جون وايلي,1967م) وه. مايير: النظريات الثلاثة لتنميةالطفل (هاربر,1965م).

من الممكن أن تتواجد في ر. ف. ديردن النظرية الإنمائية للنقد الفلسفي و فلسفة التربية الأبتدائية (روتلدج وكيغن بول,1968م) و ر. س. بيترز: المنظور حول بلودن (روتلدج وكيغن بول, 1969م); ود. و. هاملن: النواحي النفسية والمنطقية للتربية' في ر. س. بيترز: مفهوم التربية (روتلدج وكيغن بول, 1967م).

كما يمكن أن نتحصل على المزيد من الحورات المتطور حول الفلسفة الوراثية في ت. ميسشل: القضايا النفسية والمعرفية في تنمية المفاهيم (الصحيفة الأكاديمية,1970م).

أجري إمتحان في كتاب ر. س. بيترز: الصحة العقلية باعتبارها هدف تربوي, ت. هـ. ب. هولينس: الأهداف في التربية، الطريقة الفلسفية (صحيفة جامعة مانشستر, 1964م)وج. ولسون: التربية ومفهوم الصحة العقلية (روتلدج وكيغن بول,1968م).

هناك مصادر إضافية للقراءة حول مفهوم 'شخص' في القراءة الفصل السادس.

الفصل الرابع:

معظم المشاكل العامة حول تخطيط المنهج قد تم عرضها في هـ. تابا: تنمية المنهج (هاركورت, الدعامة والعالم, 1962م). وهناك الكثير من القضايا الرئيسية التي نوقشت في براودي هـ. س. برودي وب. و. سميث وج. ر. بورنت: الديمقراطية والتميز في المدارس الثانوية الأميريكية (راند مكانلي, 1964م).

لاختلاف الطرق والنظريات هناك مناقشة إضافية مختلفة متواجدة في صفحة ب. هـ. هيرست في ر. د. أرشامبولت للمعرفة والخبرة المبينة هنا: التحليل الفلسفي والتربية (روتلدج وكيغن بول, 1965م). هناك العديد من الأعمال الجوهرية التي تحاول رسم خطوط متشابهة وطويلة، وضمن هذه المواضيع, يمكن للقاري أن يجد أهمية خاصة في ل. ا. ريد: طرق المعرفة والخبرة (ألن وأونوين, 1961م) وم. أوكيشوت: الخبرة وطرقها (صحيفة جامعة كامبرج, 1966م)وا. كاسيرر: مقال حول الرجل (صحيفة جامعة ييل, 1944م), وبز هـ. فينيكس: حقول المعاني (مكجرو هيل, 1964م).

يجب أن ينظر في علاقة التساؤلات الجوهرية كل الدراسات حول طبيعة المعرفة بشكل عام ومعالمها الشخصية لمنطقة معينة. وهناك كتابين لشفلر: شروط المعرفة (سكوت فورسمان, 1965م) والعلم والذاتية (بوبسميرل, 1967م) وهناك أسئلة عديدة مهمة حول هذا السياق. ومن الممكن أن تجعل قائمة فقط للأعمال القليلة المختارة لتشديدهم على تعيين الحدود حول منطقة معينة بعدة أنواع من المعرفة. ب. ميتشل: مدخل إلى علم المنطق (هوتشنسون, 1962م) وس. كورنر: فلسفة الرياضيات (هوتشنسون, 1960م) وا. ناقل:أساس العلم (روتلدج وكيغن بول, 1961م) ور. هاري: مداخل لعلم المنطق في العلوم للعلاقات المعاصرة (ماكملان,1960م). وفي الفصل الثالث, تكون الأعمال مهتمة بفهم الأشخاص الذي يشارون لهم مسبقا بأسلتهم

المتعلقة بطبيعة التاريخ وعلم الإجتماع والذي يركز على أكثر النقاشات القيمة. شرح الطبيعة التاريخية (صحيفة جامعة أوكسفورد, 1952م) من قبل ب. قاردنروب. ونش, فكرة العلم الإجتماعي (روتلدج وكيغن بول, 1958م) والتي تكون محل إهتمام هنا, خاصة, لو قرئ لجانب علاقة اللإصول في نيقال المسمى أساس العلم. وفي الجماليات تسيطر هذه الجوانب على مدخلين لنصين مهمين: م. بيردسلي: الجماليات (هاركورت, الدعامة والعالم, 1958م) وج. ستولنز: الجماليات والفلسفة في النقد الأدبي (هوفتن مفلين, 1960م). وف. فير: أساسيات الفلسفة الحديثة في الدين (ألن وأونوين, 1967م) ور. هيبرن: المسيحية والمفارقة (ووتس, 1958م) وهذه تركز على المشاكل الأساسية إشراقا وقوة. ومن المقترحات المشار إليها للقراءة للأعمل حول أخلاقيات القراء في الفصل الثاني, وفلسفة الطبيعة في الفصل الأول.

الفصل الخامس:

نوقشت مفاهيم التدريس والتربية في عدة نصوص إستهلالية في فلسفة التربية, والفصول المتعلقة في ج. لانقفورد: الفلسفة والتربية (ماكملان, 1968م) كونها جديرة بشكل خاص للتعليق. هناك مجموعة من الصفحات ذات تأثير كبير على "التدريس" متواجدة في س. ج. ب. ماكملان وت. و. نلسون: مفاهيم التدريس (راند مكنالي,1968م). وصفحات أخرى في "التربية" وعدد من المفاهيم المتخصصة في ذلك المجال تكون موجودة في مجموعتين مفيدة جدا: ب. ب. كوميساروس. ب. ج. ماكملان: المفاهيم الفلسفية في التربية (راند ماكنالي,1967م وب. و. سميث ور. هـ. إنيس: اللغة والمفاهيم في التربية (راند مكنالي,1961م). يعتقد في فلسفة الأوقات أنها أكثر تقنية. ر. س. بيترز: مفهوم التربية (روتلدج وكيغان بول, 1967م) تحتوى على عدد مهم من المساعدات المهمة ليست فقط في التدريس والتعلمبشكل عام, بل أيضا على معالجات تربوية متخصصة. صفحتين من قبل ر. ف. ديردن على (اللعب) و(الإرشادات) و(التعلم بواسطة الإكتشاف) وتجدر الأشارة هنا بالفصلين الخامس والسادس من كتاب التربية الأبتدائية للفلسفة (روتلدج وكيغان بول, 1968م). وهناك أيضا مختارات لبيترز تحتوي على صفحة (التلقين) لج. ب. وايت والتي تحتوي على مزيد من النقاش بدءا بج. ولسونور. م.هير في إسهاماته المهمة لت. هـ. ب. هولينس: الأهداف في التربية (صحافة جامعة مانشستر,1964م).

الفصل السادس:

كان هناك القليل من التحليل الفلسفي إن وجد, الذي عمل على تناول القضايا المفاهيمية والتي نوقشت في هذا الفصل. الخلفية الفلسفية, غير أن الطالب يكون باحثا على مفهوم (الشخص) بالرغم من أنه يجد صعوبات كثيرة فيها مثل باستطاعة الطالب أن يقرأ فصلا كاملا على الأشخاصفي ب. ف. ستراوسون: الأفراد (ميثوين, 1959م) وذلك على أن (مفهوم الشخص) في ا. ج. آير:مفهوم الشخص ومقالات أخرى (ماكملان 1963م) في آن واحد مع س. هامبشير: الفكرة والحدث (تشاتو و ويندوز, 1959م).

كان هناك أيضا بعض العمل المنجزعلى (إحترام الأشخاص) تبعا لمعاهدة هذا المفهوم في كانت: (أساس مفهوم طبيعة الأخلاق). أمثلة حية لو. ج. ماكلاقان: (احترام الأفراد كمسؤلية أخلاقية في الفلسفة, يوليو 1960م، ور. س. بيترز: العلم والأخلاق (ألن و أونوين, 1966م) الفصل الثامن ور. س. داوني وا. تلفر: إحترام الأفراد (ألن و أونوين 1969م).

على كل حال, هناك قلة من التحليل الفلسفي لمفهوم (العلاقات الشخصية). هناك الكثير من الصلة بهم في حالة الخلقيات الدينية في ج. ماكمري: العقل والعاطفة (الصياد والصياد, 1936م) وم. بيبر: بين رجل ورجل (صحافة فونتانا, 1961م) ويتعامل اريك فروم مع أهميتها من نقطة الوقوف النفسية في ا. فورما: فن الحب (هاربر 1956م).

وأيضا هناك معاملة وجيزة لأهميتها في التدريس في ل. ا. ريد: الفلسفة والتربية(هينيمان, 1962م) الفصل العاشر: وفي روجرس ور. كارل:حرية التعليم (شارلس ميرل, 1969م) قدمت هذه الفصول بواسطةبن موريس بشأن فرويد و أيضا بواسطة أ. ف. الأحكام بشأن بيبر في الأحكام, وظيفة التدريس (فابير وفابير, 1959م) وتعامل أيضا مع الفصل الذي تناول بعض القضايا ذات الإهتمام.

الفصل السابع:

يقوم هذا الفصل بالرجوع الى تغطيته المختصرة جدا في آخر جزء من كتاب ر. س. بيترز: الأخلاق والتربية (ألن وأونوين, 1966م), والتي تعاملت مع المفاهيم مثل 'حرية"السلطة'و'الإنضباط"العقوبة', و "الديمقراطية" في السياق التربوي. ومع ذلك, تنحدر

باختلاف هذه المواضيع نحوخلافات حديثة حول العزلة من المشاركات التربوية ومؤسساتها. ولاشك أن الطاب سوف يكون مألوفا لديه هذا الأدب المعاصر حول هذه الموضوعات, بالرغم من أنها فلسفية قليلا في طرقها. غير أن ماعدا تقرير جامعة أوكسفورد للجنة حول العلاقات مع الأعضاء المبتدئين والتي تحتوي على خلافات مهمة حول المبادئ الأولية (و. و. ب. ، 1969م). وقد كانت الخلفية التاريخية في أمريكا مزودة من قبل س. جينكسود. ريزمان: الثورة الأكاديمية (اليوم المزدوج,1968م), وهناك قضايا جوهرية اثارت ونوقشت في و. ر. نايبلت حول التعليم العالي: التعليم العالي، مطالب واستجابة (منشورات تافيستوك, 1969م).

قائمةبالأسماء الاعلام

آبيلارد، ب ، 102
اولبورت ، ج ، 38
أرسطو ، 31، 55
آرنولد ، ت ، 112، 130
بلووم ، ب س ، 61 ، 85
بورك ، ي ،10
جومسكي ، ن، 44
كروموبل ، و ، 53 ، 54
داروين، س ، 30
ديكارت ، ر ، 44
اينشتاين ، ي ، 67
إليوت ، ج، 104
فرويد، س، 45، 51، 55، 120
غالتون، ف ، 30
غاندي، 53، 54، 58
غوغان ي ، 58
جيزيل ، ي ، 45
جلادستون و ، ي ، 114
هاريس ، د. ب ، 43
هيوم ، د 52
كانط ، ي ، 44، 47
كولبرج ل ، 45 ، 46، 47، 48، 83
لافوازييه ، ي ، 10
ليبنيتس ، ج، 44
لوك ج، 4، 10، 44
لورين ، س ، 95
ميل، ج ، س، 117
موزارت ، و، ي 82
ناجل، ي ، 43 ، 44 ، 52
نيوتن ، سير ي ، 67، 68
بياجيه ، ج، 45، 47، 50، 51، 55، 83
أفلاطون ، 118
بلودن ، لادي، 29
رييف ، ب ، 45
روبينس، لورد، 24
روسو ج .ج ، 30
رايل ، ج ، 10 ، 13
ساد، ماركيز د ، 31
سقراط 4، 7، 9، 48
فيتجنشتاين ، ل ، 6

فهرس المواضيع

الإقامة، 45
الإنجازات38، 61، 62، 65، 75، 83، 85، 91، 92
في التربية ، 84 ، 86
في التدريس، 84 ، 86 ، 89-90
الجديرة بالاهتمام102-4، 123
الاداريين، 106، 108، 111، 115،
117، 120
الجمالية 13، 27، 39، 50، 54، 58، 62،
64، 69، 71، 92، 110
تؤثر في (انظر الإحساس)
الأهداف
في المفهوم، 26-7
في التعليم 19، 25-8، 31، 32،
33-6، 40، 57، 60، 103، 119، 127
الغربة، 108، 111-12، 121، 124،
129، 130
الحساب، 29، 69، 70، 128،
الفن، 12، 92،
الاستيعاب، 45
التوجهات، 78، 93، 96، 97، 109،
110-11، 120، 126
السلطوي، نهج التعليم 14، 28-32، 42، 48، 104
الاستبداد، 111، 112، 120، 123
السلطة، 7، 11، 12، 46، 114،
115-16، 124
المفهوم 41، 113-14
الأرقام، 112، 113، 128
المؤقت، 117، 122
الترشيد، 114-24، 130
الهيكل، 106، 107، 108
11-12، 113، 116-22، 130
للمعلم، 14، 101
الحكم الذاتي، 27، 31، 32، 34، 35، 40
53، 54، 57، 58، 61، 125، 126
المفاهيم،
القاطع، 9، 64-5، 78، 83، 117
التشكيلة، 13
الطبيعة، 3-4
كمفهوم، 4، 6، 10،11
الدعاية، 8، 62، 77
المفاهيمية،
التحليل،
القضايا المركزية في، 12
الطبيعة، 3-8
نقطة، 8-12، 39-41، 58، 89
الهيكل، 45، 48، 65، 90، 92، 93
المهمة ، 38
الاكاديمية، 116-22
لمدير المدرسة ، 121
الاعتقاد، 13، 44 ،50، 63، 78
أساس ، 22
الاحسان، 36، 90، 96، 102، 115
علم الاحياء، المؤثرات 30-2، 42، 43،
44، 52، 58
التصنيفات 9، 64-6،
العلاقة السببية 9، 44، 47، 55، 64، 81
الحالات المركزية، 12
الكيمياء، إلى
يتمحور حول الطفل، نهج التعليم
14، 28-32، 33-9، 42، 48، 52، 88،
104، 124
الاطفال
المصالح، 30، 31، 32-9
أقل قدرة، 83
الاحتياجات، 31، 32-9
الاختيار، 11، 29، 32، 45، 53، 67،
91-2، 97، 117، 126
الإكراه 12، 30، 33، 46، 124، 125
127، 129
الإدراك، 60، 85
الأهمية، 39، 49-50، 62
الإدراكية،
مرحلة النظرية، 46-53
حالة المتعلم، 80-2
التحفيز، 47، 48
االهيكل، 47
كليات التربية، 42
الأوامر، 7، 123
التواصل، 111، 121
المجتمع والتربوية، 14، 15
الرغبة في التعليم، 19-22
25- 26، 29، 31، 40-1، 57، 68، 76
85، 103، 115، 125
الرغبة (انظر الرغبة)
الردع، 11، 129
التنمية، 42-59، 124
المفهوم، 14-15، 41، 43-6
المعايير43
العاطفية، 49-52
الحالة النهائية، 43، 45-6، 52-7، 125
المثقف، 49
النظرية التآثرية، 47

القلق للإنسان، 96-6
تكييف، 14، 41
الشروط،
التجريبية، 5، 127، 128
المنطقية، 4-7، 20-5، 81، 128
المهمة، 4، 5، 6، 10، 11-12
20-25، 81، 128
الكافية، 4، 5
الوعي، 9، 10، 65، 75-6، 81، 127
الطرق، 43-4، 91
البناءة، 36، 38
الاستهلاك، القيمة، 110-11 ، 118
المستشارين، 88، 109، 112، 130
رفع معنويات، 127
الابداع، 31، 32، 53، 54، 57، 61، 62، 110
المعيار، الجمهور، 4
التفكير النقدي، 27، 31، 32، 53، 54، 55، 57، 61، 85، 117، 119، 122، 124، 230
العلاج، 19، 20، 25، 27، 118
الفضول، 36، 38، 109، 126
المناهج، 13، 14، 15، 30، 31، 33-5، 37، 59، 103، 106، 111
مفهوم، 60
التكامل، 71- 3
الاهداف، 60-2، 68، 69، 70، 71
تنظيم، 68-73، 83

القرارات، 15، 16، 19، 20، 37، 45، 53، 60، 63، 79، 89، 92، 111، 118، 119، 120، 121، 122، 123، 126
التعريفات، 4-7، 12
الإقناع، 26-7
الديموقراطية، 82، 114، 117-22، التربية، 122
التعليم تكملة للديموقراطية، 122
الجانب الاقتصادي، 27-8، 67
النهايات، 26، 27، 74، 83، 86، 103، 106، 126، 127،
الأساس الأخلاقي، 39-40
العام، 66-7، 108
المثل في ، 26
مصالح في، 36-9
المعرفة في، 22-4
مناهج، 27، 28-32، 35-6، 88
الاخلاق، 41، 128
الدافع، 32-9
الاخلاقي، 46-8، 49، 51، 54
المادية، 43، 49، 57
العمليات، 44-6
اجتماعي، 49، 51
المراحل، 30، 38، 44، 46، 53، 81
النظريات، 13
القيم، 45، 53-9، 68
الانضباط 29، 101، 106، 112، 113
120، 122، 124-9
المفهوم، 41، 125-8
المفروضة من الخارج، 126- 7
المفروض ذاتيا، 125-8
الاكتشاف، 47، 65، 78، 79
الهيمنة، 17، 18
دراما، 104
الاحلام، 46
التدريبات، 13، 85
المخدرات، 75
الاقتصاديات، والتعليم، 27-8، 30، 118، 130
الانسان المتعلم، 19، 21، 24-5، 26، 28
57-9، 74، 104-5، 127
التربية،
الاهداف، 19، 25-8، 31، 32، 33-6
57،40، 60، 86، 88، 103، 108-13
119، 127
الاستبدادية، 14، 28-32، 42، 48
104
التركز حول الطفل، 28،14-33،32-9،
42، 48، 88، 104، 124
الكليات، 42
المفهوم، 8، 10، 13-14، 15
19-25، 57-9، 109، 125، 127، 130-1
سعيد 28-32، 34-5، 88
القرارات حول، 15، 16، 19، 20
37، 60، 79، 111، 119، 120
121، 122، 123
الامتحانات، 28، 91، 109، 111، 114
117، 119، 120
الامتياز، 53-9، 125، 126
الخبرة،
كشرط للتعلم، 75-6، 79
الأشكال، 31-2، 39، 42، 48، 51-2،
53-9، 60، 61-6، 69-73، 83، 92
102، 124، 127
التعلم عن طريق، 14، 31، 86
لا شعوري، 75

الإنصاف، 14، 40، 41، 90، 99، 100،
101، 115

الاحتياجات، 32-6،
الاهداف، 66-7، 75، 77، 82-4،
85،86
فلسفة، 12-16
المادية، 24، 81، 85
العمليات، 14، 24، 26، 28-31
74-87، 109، 127
التقدمية، 29-32، 42، 58، 60، 72
81، 86، 88، 112، 113، 123، 124
125، 131
الديانات، 69
المتقشف، 23
المتخصصة، 22، 66-7
محور الموضوع، 42، 52، 124
والتدريب، 13-5، 27-8، 110-11
تقليدي، 1، 28-32، 43، 60، 72
81، 112، 123، 124، 125، 131
القيم، 19-22، 25، 30-2، 33-41
42، 76، 85-6، 109، 125، 130، 131 التاريخ، 12، 13، 15، 33، 51، 52، 69
التربوي،
المؤسسات، 88، 89، 100، 101
108-31
النظام، 20-1، 27
الغرور، التنمية، 55
ردود فعل عاطفية، 96، 102، 104
العواطف، التنمية، 49-52
النهايات، المعاني (انظر المعاني)
الحالة النهاية للتنمية ، 43، 45-6، 52-7
انجليزي، 69، 71، 79
التحقيق، 84، 86
التعليمات، 14، 23، 24، 25، 29، 30،
47، 48، 57، 78، 79، 84، 86، 03
الموقف الفعال، 35، 36،
110-11، 120، 126
يوم متكامل، 73
تكامل،
للمناهج، 71-3
للدراسات، 15
السلامة، 55، 57، 126
الفكر، 48، 49، 50، 51
المفكر، 55
الانتباه، 63، 64، 78-9، 86، 92، 104،
128
التفاعل، 47،
الاهتمام،
في البشرية، 96- 8، 101- 2
العامة، 115، 121
في التلاميذ 90، 92، 101، 102
الاهتمامات،
الاطفال، 30، 31، 32-9
الإحساس، 49-52، 61، 85، 96، 98، 110
الحرية، 14، 29، 30، 40، 41، 90، 114
115، 117، 120، 121
فرنسي، 28، 80، 125
الوظيفة (انظر الغرض)

الالعاب، 6-7، 104
البستنة، 6، 74، 78
الجغرافيا 69، 70، 71، 72
جولف، 113، 125
القواعد، 7، 8، 125
أسباب الاعتقاد، 22
النمو، 31
الذنب، 12

العادات، 78
السمع، 5
مذهب المتعة، المفارقة، 100

التنويم المغناطيسي، 75

مثل، 31،26، 32، 53-9، 98، 110-11
112
الهوية، 89، 112، 123، 126
الخيال، 54، 55، 104
اختلافات فردية، 30
التلقين، 14، 41، 85
المعلومات، 29، 31، 61
التحول، 7-8
الحياة الاجتماعية، 8
استخدامات، 7-8
القانون،
مفهوم، 52
دور، 115، 123، 129
النظام، 113-114
المتعلم ، وجهة نظر، 29
التعليم، 13، 14، 28، 29، 44، 69، 71
72، 73، 74-5، 120، 125، 126، 127
النشاطات، 84
الحالة المعرفية، 80-2
التربية، 76
بالخبرة، 14، 31، 86
المساعدات الخارجية، 6، 35، 80، 128
الكامن، 35
الاستعداد، 30
العلاقات بالتدريس، 5، 29
76-87
التنظيم الشخصي، 30
النوم، 75

المفهوم، 9-36
التركيز، 36، 90، 96، 102
115
الحدس، 22

الحكم،
الاخلاق، 2، 64، 72، 119
العملي، 72،
العدالة، 7، 9، 11، 47، 51،
المعنى، 39
التبرير، 9، 11، 14، 18، 40-1، 57
65، 83، 103، 113، 128-9، 131

المعرفة، 15،13، 19، 20، 21، 26
29، 39، 40، 41، 66، 75، 83، 85
86، 88، 89، 109، 110، 115، 119
التقدم، 108-9، 113، 115،
116، 117، 118، 120، 121
المفهوم، 10
في التربية، 22-5
الاشكال، 31-2، 60، 61-6، 69-73، 83
104، 11، 117
من غير مراقبة، 63
للاشخاص، 51،50، 52، 55-6، 62
63، 64، 71، 94-8، 103-5
المتخصص، 42، 66-7، 116-24،
النظرية، 12، 13، 14، 61، 104
اللغة،
اعادي، 6، 8-9
العقل،
البصمة، 106
الفلسة، 61
السلطات، 54، 55
الجودات، 24-5، 27، 31-2، 34، 40
54، 56، 58، 70، 77، 105، 126
التنمية الاخلاقية، 46-8، 49، 51، 54
التربية الاخلاقية، 41، 128
الحكم الأخلاقي، 2، 64، 72، 119
الاخلاق، 2، 10، 11، 12، 20، 30، 31،
32، 40، 46-8، 52، 54، 62، 64، 65، تروق، 95، ة97
66، 96، 71، 72، 86، 90-3، 94، 96، والحب، 99
97، 98، 99، 100، 102، 105، 113، مع التلاميذ، 15، 88-105، 129
118، 119، 110-11، 130
الدافع، 13، 17-18، 29، 30، 33-9
50، 52، 67، 69، 72، 90، 92، 93، 99
104، 107، 109، 110-11، 130
خارجي، 34-5، 38، 40، 80
داخلي، 36، 38-9، 89

الحالات الضرورية، (نرى الحالات)

للتلعم، 86
يحاضر، 101، 119
يروق، 75، 96، 96، 99
الادب، 51، 67، 69، 94- 5، 104
المنطق، 12، 63
المنطقي،
الترتيب، 46، 48
الهيكل، 43، 83
الحب، 99

التلاعب، 104، 121، 123، 126
إتقان، 36، 38، 58، 67، 70، 71، 74-5
77، 80، 81، 82، 83، 84، 90، 102
117، 124،
الرياضيات، 12، 13، 33، 34، 35، 38،
46، 48، 50، 51، 52، 53، 54، 63
65، 72، 81، 119، 125، 127
نضوج، 44، 47، 57، 74، 75
المعاني والنهايات، 34، 44، 55، 72،68
79، 82، 83، 86، 96، 123، 125،
126
الطب، 18-9، 27، 116
العقلية، (نرى الوعي)
التنمية، 53،43
الصحة، 19، 33، 40، 55-7
الهيكل، 43-4
الميتافيزيقيا، 9، 10، 12، 13
المنهجية، 12، 62، 117
الأبوية، 112-13، 114، 115، 120،
121
بالمجموعة، 89، 126
الشخص، المفهوم، 53-4
العلاقات الشخصية، 14، 52
88-105، 106، 129
المفهوم، 41، 93-8
المحتوى، 94-5
الجنينية، 94، 99-102
طورت بالكامل، 94، 99

المعاملة بالمثل، 94-8، 100، 102
الاشخاص،
الاحترام، 39، 40، 41، 76، 90-3
95-6، 102
الفهم، 50، 51، 52
55-6، 62، 63، 64، 94،71-103،8-5
الفلسفة، 51، 54، 64، 127

الأغراض تابع
التعليمية، 89، 108-13، 119-20
124، 130
في المؤسسات، 106-8، 113، 124
130
اللغويات وغير اللغويات، 7، 8
للمدارس، 109، 111، 129
فاقد الوعي، 17، 18
للجامعات، 108-9، 111

المشاعر العقلانية، 39، 51
العقلانية، 55-7، 92، 96، 114
القرأة، 29، 34، 38، 75
الواقعية، 46، 55
السبب،
التنمية، 53
استخدام، 115-16
المنطق، الأنماط، 62، 66، 70
السبب،
الاستكشاف، 17-18
خارجي، 17
داخلي، 17
التبريري، 18-19
الطبي، 18-19
للتدريس، 17-19
المعاملة بالمثل، 94-8، 100، 102
الإصلاح، 19، 20، 25، 26، 74، 128-9الاغراض، 118
التعزيز، 75، 80، 128
الديانة، 2، 9، 10، 11، 13، 58، 64، 65،
8-107
التربية الدينية، 69
التميل، 10، 118، 121
البحث؟، 108، 117
الاحترام،
المفهوم، 91
للاشخاص، 39، 40، 41، 50، 76
90-3، 95-6، 102
المسؤولية، 11، 31، 35، 37، 112
121
المكافآت، 20، 126
الحقوق، 10، 11، 96، 97، 114، 118، 121
للطلاب، 14 ، 121
دور، 36-7، 89، 90، 91، 93، 96، 97
98، 99، 100، 101، 102-3
القواعد، 108، 113، 122، 123، 125-8

التعليم، 23،، 78-9
المدارس، 27، 34، 42، 66، 88، 100، 104
106، 115، 117، 120، 121، 128-30 الأهداف، 26-8
الحكومة، 118-22

الاغراض، 77-9، 103، 109-11،
112،116، 122، 129
العلوم، 5، 10، 12، 13، 28، 31، 32
39، 40، 48، 50، 51، 52، 66، 67
119،72،66،65،63،62، 125، 127
الامن، 115، 118
الجمل، 7-8
الجدية، 6-7
النوع، 96
التشكيل، 29
المهارات، 23، 31،29، 34، 54، 55، 66،
67، 75، 78، 85،83، 88، 102،92، 109
110، 115، 116، 122، 128
الاجتماعي،
التنمية، 49، 51
الحياة، 7-8، 11، 12، 31، 37، 41، 44-5،
47، 107-8، 110-11، 115، 130، 131
الفلسفة، 13، 14، 41
الدراسات، 104
التنشئة الاجتماعية، 84
علم الاجتماع، 15، 106، 110، 118، 131
فراغ، 47، 55، 64
الاستهجاء، 33، 34
المقاييس، 102، 125
الحالة، 106، 107، 116
المفهوم، 10
البيانات، 7-8
الموضوع مقاربة محورها، 42، 52،
124
المواضيع،المدرسة،68-93،83،70، 102
شروط كافية (نرى الشروط)

التعاطف، 96، 120، 129

المدرس،
الإعجاب، 126
السلطة، 122-4
الكفاءة، 129
في مقام الوالدين، 36، 90، 102، 109
الدوافع، 17-19، 110-11
ابتدائي، 102-3، 109
الدور، 36-7، 89، 90، 93، 99، 100
101، 102-3، 106، 120، 128
التدريس، 13، 14، 15، 46، 47، 48، 72
73، 74-87، 106، 120، 128
النشاطات، 84، 86

السلطة، 122-4

التدرس- مستمر
المفهوم، 37، 41، 76، 84
المحتوى، 28-32، 45، 58، 82-4
التربية، 76-8
عبر الامثلة، 103
مساعدات خارجية، 80
المثل، 26
الآليات، 73، 86
المناهج، 13، 28-32، 35-6، 36-8،
58، 73، 78، 79-80، 82-4، 119
الاهداف، 66-7، 75، 77، 82-4،
85، 86
والعلاقات الشخصية،
88-105
العمليات، 28-32، 45
الاسباب، 17-19
العلاقات بالتعليم، 5، 37،
76-87، 89-90
كالمهنة، 17
التكنولوجيا، 21
التفكير،
الفئات، 9، 64-6، 83
الخرسانة، 30، 48
حرجة، 27، 31، 32، 53، 54، 55،
57، 61، 62، 85، 117، 119، 122،
124، 130
الاشكال، 13، 46- 52، 125
الزمن، 9، 47، 55، 64
المواضيع، 70، 71، 72
التقليديين، 1، 28-9، 32، 42، 60
73، 81، 86، 112، 123، 124، 125
131
التدريب، 13، 23-5، 28، 31، 50، 55، 57
84، 111، 112
المهني، 27-8
الحقيقة،
السلطة، 115-16
مفاهيمي، 26-7، 77، 127

الاهتمام، 1-50
المعايير، 12، 54، 117
الملاحظات، 117
الاختبارات، 62-5، 66، 77، 110

فاقد الوعي،
المفهوم، 10
الدوافع، 17-18، 20
الفهم، 13، 15، 19، 20، 21،
22، 25، 26، 29، 32، 37، 39، 40، 41
43، 44، 51، 52، 57، 58، 60، 62-6
67، 83، 85، 86، 89، 92، 103
109، 110، 119، 120
بين الأشخاص، 50، 51، 52، 55-6، 62
63، 64، 71، 94-8، 103-5
الجامعات، 27، 88، 100، 102، 103
106، 115، 117، 120، 130
الحكومة، 22-118
الاغراض، 108-9، 111، 112، 116
النفعية، 129

التقييم، 91-2
القيم،
في التنمية، 45، 53-9
في التربية، 19-22، 25، 30-2،
33-41، 42، 76، 85-6، 103، 109
125، 130، 131
المهنة،
التدريس، 17
التدريب، 28

35، 43، 44، 63، 91، 96
126
الحكمة 56
الكلمات،
المعني، 3-4، 7-8، 62، 83،
الاستخدام، 7-8، 10-12
الكتابة، 29، 127

النص الاصلى

Educational institutions

Introduction

The curriculum, teaching, and personal relationships are much influenced by the type of institution in which education takes place; yet nothing so far has explicitly been said about institutions, such as schools and universities, which are explicitly devoted to educational ends. This omission must be rectified; for the work of the most brilliant teacher can be nullified if the ethos of the institution in which he works is alien to all that he is trying to convey. More positively, too, we must examine what demands are to be made on institutions if they are to be concerned with education, in the specific sense which we have made explicit in this book. What type of authority structure is appropriate in them? What sort of discipline should be imposed on members? Detailed answers to such questions will depend, in part, upon considerations which are the concern of psychologists, sociologists, and practical administrators. But a philosophical exploration of the implications of a concern with *education* can do much to locate the areas in which such additional information must be sought.

1 Institutions and purposes

In thinking about institutions we tend to think of some kind of building – often a forbidding one – in which a specific type of activity goes on. Asylums, schools and prisons are all institutions in this sense. A little reflection, however, should loosen the connection in our thinking between institutions and buildings. The state is an institution; yet its members are housed in every type of building. Buildings are made of materials with the imprint of mind upon them. We associate institutions with buildings because by an 'institution' we mean a body of people with a definite purpose. This often, but not always, necessitates a definite type of building to cater for it.

The purposes which are relevant to understanding institutions are not just the private, idiosyncratic purposes of its members. A man may join the police force because he wants adventure or to appear respectable; but there are many other ways in which he could satisfy these wants. In so far as he satisfies them by being a policeman, it is because he conceives of himself as a member of a group of people concerned with the maintenance of law and order. The police force, as an institution, could not be distinguished from other institutions without some reference to this dominant purpose, for the sake of furthering which men accept a body of rules and an authority structure. This welds them together into an entity which continues although the individual members change.

Institutions, for instance the state, may have more than one purpose, and, like the state, they may have come into being without anyone consciously instituting them. But these are subsidiary matters. What is central to the concept of an institution is some over-all purpose or purposes without which the behaviour of its members would be unintelligible. The purpose or purposes, which make an institution what it is, do not exist out of time and out of mind. They are generalized aims which provide a unity of purpose to an indefinite number of individuals who conceive of their actions and activities in the light of them. A policeman looks at a motorist in a different way from his fellows because he must be particularly mindful of whether or not the motorist is breaking the law. The effectiveness of an institution will depend very much on the extent to which its purpose or purposes permeate the consciousness of its members. Of course, they may be incompetent in carrying out what such purposes require. A policeman, for instance, may be unobservant or lacking in understanding of the psychology of motorists. But unless most of the members of an institution are committed to its purpose, it cannot conceivably be very effective.

Now there are factors of both an external and an internal sort that can militate against the effectiveness of an institution. These can be far more disruptive than the occasional incompetence or corruption of its members. Let us take the external factors first. Institutions have to exist in the wider context provided by the society in which they operate. It may well be that there are certain widespread valuations in a society which are so powerful that they provide motives for individual members of an institution which constantly influence and distort their behaviour as members of the institution. In a society, for instance, in which great value attaches to self-aggrandizement and individual gain, members of a religious sect may jib at things demanded of them if they involve material loss. They may shift the emphasis of their religion so that it becomes a channel through which individuals can get ahead

and attain the status of the elect. Behaviour within the institution may be characterized by competitiveness and pride in position.

Internal factors can exert an equally disruptive influence. Rules may become ritualized out of all proportion to their necessity for the furthering of the purposes of the institution; an authority structure may develop a life of its own and provide power and prestige for individuals whose competence is quite unrelated to the skills necessary to administer the institution. A feeling of frustration and alienation may develop; for members may not feel that they are working together, contributing appropriately according to their ability to forward some common end.

Let us now consider the case of educational institutions bearing in mind both the importance of central purposes and the vast possibilities for disruptions and alienation deriving from external and internal sources.

2 *Educational purposes and factors which militate against them*

The two main institutions which are predominantly concerned with education are universities and schools. Neither of these institutions, however, are concerned exclusively with education. It might be thought, for instance, that the main concern of universities is with education. But this is an over-simple view which many university teachers would reject. They would argue that the central concern of a university is with the advancement of knowledge, whether for its own sake or to meet the needs of industry and the professions. They would extend this to include the initiation of others who can continue the advancement of knowledge. But there they would stop. They would claim that education, in so far as this involves breadth and not just depth of understanding, is the concern of schools and Liberal Arts Colleges. A lot of it, of course, will go on incidentally at universities because workers in different fields of enquiry are necessarily thrown together. So much will rub off in conversation, societies, love affairs and many other informal sorts of contact. But, it would be argued, the development of 'the whole man' is not the explicit purpose of a university.

Others, including the authors of this book, would take a more moderate position and would argue that the purpose of a university as a whole need not be equated with that of its post-graduate community. Given that students are not fully educated at school, a university must be partly concerned with developing breadth of understanding. What is distinctive, however, of a university is that this type of educational work should go on within the context of the advancement of knowledge. Those who teach undergraduates in general courses should also be doing something themselves towards advancing their own subject. This is what should be

distinctive of university teaching. Schools, on the other hand, are centrally concerned with education, though they too have other concerns. At the secondary level, for instance, they are, to a certain extent, concerned with equipping people with knowledge and skills that are vocational in character. They are concerned, in other words, with training for occupations. A good school, however, will contrive such training in a way which is not inconsistent with education. This will involve the development of certain attitudes to work as well as some breadth of knowledge and understanding. Schools are also concerned with selection both for higher education and for employment. This is done partly by teachers who prepare students for examinations and write references for them, and partly by careers officers and counsellors who advise about employment and keep in touch with local firms and employment agencies. But examinations *can* also serve important educational purposes. Schools, too, are *in loco parentis* and are concerned with the health and general welfare of their pupils. At the primary level, when children can assume less responsibility for their own welfare, these concerns are more important, but they can be regarded as necessary conditions for education as well as required by a more diffuse conception of the teacher's role (see Ch. 6, Sec. 3).

Schools and universities, then, though concerned with education, are not only concerned with education. Manifestly, therefore, their concern with other purposes may militate against their effectiveness as *educational* institutions. There is also another general feature of educational institutions, especially schools, that hinders their effectiveness. Under existing conditions a large number of those who become members of them are not sympathetic to their educational purposes. 'Education', it was argued in Ch. 2, is to be understood in terms of a family of processes through which people become committed to what is valuable in a way that is illuminated by some breadth and depth of understanding. Young children not only lack knowledge and understanding; they also often lack the desire to acquire it. Perhaps all children have some innate curiosity. But, whatever the truth of this suggestion, the fact is that when they come to school, many of them seem to be without it. Maybe this is because of parental apathy towards education; maybe there is even more active discouragement at home. They are, nevertheless, compelled to attend school. So this is not an encouraging start for an institution; for its function now becomes one of converting the hostile to its purposes as well as pursuing them with the initiated. And unless it can convert a large number of the hostile it will be difficult for it to be effective as an institution. Thus, at least in the case of schools, commitment to the purposes of the institution is both an aim of the institution and a condition of its effectiveness.

This lack of fit between the purposes of educational institutions and the consciousness of many of their inmates is exacerbated by both external and internal conditions. Let us briefly sketch them in turn; for though the full description of them is properly the concern of the social scientist, they provide a necessary background for spelling out, in institutional terms, the implications of our thesis about education.

a *External* The predominant feature of Western society, to a frightening extent in North America, and to an increasing extent in Great Britain, is that it is orientated towards consumption. The all-pervading ideal is that of the possession of wealth which will open up endless opportunities for various forms of pleasure, possessions and pastimes. Jobs are seldom regarded as activities that can be pursued because of the challenge to precision and intelligence that they offer, because of their obvious contribution to the common good, because of the opportunities for fraternity and friendship that they provide. Indeed it would actually be difficult to consider a whole range of jobs in any of these lights in a modern industrial society. Rather they are looked at as necessities to be endured for the sake of the money. The ever-present question is 'Where will this get me?' – and the hazy goal in relation to which work, friendship and practical programmes are judged is that of the possibilities opened up for an increased level of consumption.

In stark contrast to this ideal of consumption stands that of an educated person who is capable of appreciating what is worthwhile in life for what there is in it as distinct from what it leads on to, who values knowledge, skill and understanding and who is capable of seeing a car not just as a convenience to aid his consumption or as a status symbol, but as a product of skill and ingenuity, with some aesthetic grace, as an object with a history and with potentialities for human good and ill. He is a person who can delight in a job well done because of the opportunities for skill, creation and precision that it offers, who can enjoy people because there is nothing more interesting to man than man, and who can pursue knowledge for its own sake, or create things because of his desire to objectify feelings that he cannot put into words, without nagging thoughts about where such activities are going to get him. For, after all, where ultimately is there to get?

An institution, however, that is ostensibly dedicated to education has an uphill task in such a society; for both teachers and students alike are bound to be affected by the motivations of the wider society. Teachers may tend to take a purely instrumental view of their job and to be more concerned with their own advancement than with education; for they may be preoccupied with

increasing their status and level of consumption by judicious moves and bargaining. Loyalty to their institution is of minor importance when compared with concern for their own careers. They will also tend to employ incentives to get students to work that are manifestly related to the level of consumption, namely success in examinations. And the students themselves will tend to view their 'education' in the same light, as a series of hurdles that have to be surmounted if a well-paid job is to be obtained. Such instrumental considerations are not, of course, entirely inappropriate for either teachers or students. The question is how much emphasis is given to them and how much they dominate the life of an educational institution.

The content of the curriculum may become, in a similar way, very closely related to the instrumental order. For instance business men or governments may provide finance for programmes designed explicitly for types of employment, and because one of the obvious subsidiary purposes of schools and universities is to prepare people for work, the institutions may welcome such finance. And there is nothing inappropriate, of course, in centring learning on practical tasks. The crucial question, however, is whether such programmes are narrowly conceived exercises in training or whether they are also vehicles for education. There is also the question of whether they are taught in such a way that they encourage a purely instrumental attitude towards learning.

b *Internal* The pressures from the outside which make identification with the purposes of an educational institution difficult may be reinforced by the institution's own authority structure. Suppose, for instance, that a university is organized by a predominantly non-academic administration who run it rather like a business and influence unduly academic appointments and salary differentials on academically irrelevant grounds. Suppose that a professor runs his department in an authoritarian way and does not involve his staff in decisions about matters that vitally concern it. Or suppose that a headmaster of a school rules it autocratically, playing one member of staff off against another, and allowing no scope for genuine democratic discussion. Suppose that decisions in institutions are taken secretly and announced without opportunities for criticisms and objections. In institutions of this sort it is most unlikely that there will be much involvement in the purposes of the institution. Yet without such involvement it is equally unlikely that most of its members will be able to put up much resistance to the motivations from outside, which will make them cynical, and self-seeking.

Students in such institutions may indeed come to feel alienated

from its avowed purposes. They are there ostensibly to be educated but, in fact, they may think they are only there to get their foot firmly on the ladder of the occupational structure. The institution is meant, in part at any rate, to be run for their benefit as well as for that of society generally; perhaps some kindly counsellor or careers master advises them and tries to help them get on the right track. But it is all very paternalistic. They do not feel that it is their institution. At least Thomas Arnold, who so influenced the much maligned English Public Schools tradition, grasped the point that if the boys themselves could be made largely responsible for the disciplinary and recreational side of their life, they would feel some involvement in the institution, even if the authority system, which the boys themselves administered, was autocratic in structure.

Of course increased participation in the running of an educational institution is not the only way of encouraging commitment to its purposes on the part of those who are initially hostile or indifferent to them. Institutions that are paternalistically organized sometimes manage this through a process of identification with some of their authority figures. The admiration felt for the skilled and the experienced can be channelled into enthusiasm for the ideals and pursuits which they are trying to pass on. This process of transmission, however, operates much more powerfully at the lower than it does at the upper end of the age range. At the upper end, in higher education and in the latter stages of secondary education, it is less powerful than it used to be because of the increased hostility of young people towards any form of paternalism. Indeed a serious problem of modern industrialized societies is this gap between the generations which militates generally against learning from the experienced.

What, then, is an appropriate authority structure for educational institutions? For there is a danger that authority in general will be confused with authoritarianism and that people will be persuaded that the only alternative to paternalism is a plebiscite of the pupils. Our argument will be that neither of these extremes is rationally defensible as providing an appropriate system of administration for academic institutions. Genuine participation must be achieved in a way which is appropriate to the peculiar purposes of schools and universities. Again we claim that philosophical analysis can disclose a middle way between traditional paternalism and the progressive reaction against it.

This middle way, we argue, can be set out by exploring what is demanded of schools and universities *in so far as their purposes are educational*. We have admitted the existence of other purposes for both types of institutions but we will ignore the implications introduced by them. In particular we will ignore the difference at the university level between the advancement of knowledge and the transmission of knowledge. We shall argue that, in so far as universities and schools are concerned with the advancement and transmission of public forms of knowledge, this has certain implications for their authority structure, for the role of the teacher, and for the type of discipline which is desirable. Looking at these institutions from the perspective provided by their concern with education will provide us with a rational approach to the problems of authority. If authority is approached in this way there is hope that universities and schools will become more effective as educational institutions.

3 *Authority and educational institutions*

Institutions, it has been argued, involve distinct purposes. They also involve rules which members have to accept in order to pursue such purposes effectively. Ideally all such rules should be closely related to its purposes or should be part of the more general moral and legal code of the community. But, in practice, arbitrary arrangements grow up, especially under a paternalistic system, which assume an importance out of all proportion to their rational justification. It may well be, therefore, that when progressives attack authority in educational institutions, they are confusing such needless excesses of authority with authority itself. But what is authority? Let us briefly consider its nature and then relate this analysis to the special position of educational institutions.

a *The nature of authority* Institutions, it has been said, involve rules as well as purposes; but behind the idea of a rule stands the idea of there being a right and a wrong way of doing things, and there can always be a question about what is the right way. In the case of what we call moral rules the right way of doing things depends upon the reasons that can be produced for it; and it is assumed that any reasonable person would be able to concur with such relevant considerations. But there are spheres of human life in which another type of procedure is necessary – that of an appeal to authority. In disputes about the rules of golf, for instance, the matter is referred to the ultimate authority, the Royal and Ancient. Similarly in the community generally a legal system has developed, whose function it is to determine what rules are ultimately to be binding and enforced in the area over which it extends. This is a system for determining what the rules are to be, and for interpreting them in particular cases; there is also the necessity for enforcing rules, which is another function of authority. Whenever

there is a second-order structure for determining in general what is correct or incorrect, for interpreting this in particular cases, and for enforcing it we are in the realm of authority.

Authority, too, manifests itself in the sphere of assertions as well as in the sphere of rules. We talk of someone as being *an* authority on the Aztecs; oracles are consulted; experts give authoritative opinions; and popes makes pronouncements on matters of doctrine. Typical figures of authority are judges, umpires, policemen, professors and priests. Such people are accorded a right to decide, command, enforce or pronounce. In brief, authority is present when something is correct or to be done because an individual, or body of men, who has been given the right, says so.

b *The rationalization of authority* Historically speaking authority systems have been regarded very much as part of the order of things. People were accorded a right to command because they were born into certain families and traditions bestowed upon them this right. Gradually, however, with the development of reason and individualism, it came to be realized that authority systems are alterable and not part of the order of things like the seasons and the movement of the planets. Not only was the right of certain families challenged; fundamental questions were also asked about the institution of authority itself. For *prima facie* it seemed an affront to the freedom and dignity of a rational man that he should have to obey orders given by another man and submit to a system in which what was correct and true was settled by appeal to another man or body of men. These questionings made way for modern theories of democracy and a more rational approach to the problem of authority. As a result, in the sphere of social control, where people were regarded as being *in* authority, paternalism gradually passed away in this country. But it was not replaced by anarchy. Rather authority became rationalized. The form of authority became more closely related to the reasons for having it, such as security or the protection of individual rights, and people were increasingly appointed to offices on relevant grounds, such as their ability to perform the tasks in question rather than on irrelevant grounds such as birth and family connections. This took time. It was not until Gladstone's time, for instance, that competitive examinations for the Civil Service were introduced.

This transition to a more rational acceptance of authority took place, in part, because even to those who believe fervently in freedom, the case for having some form of authority in the sphere of social control is overwhelmingly strong. The case depends upon a combination of certain empirical facts about men and the general

desirability of the continuance of a form of society in which freedom, fairness and the consideration of people's interests are accepted as desirable conditions of social life. It is a general empirical fact that men are born with unequal endowment. It also seems to be generally the case that those who are stronger and cleverer tend to dominate those who are not so endowed. If, therefore, men were permitted unlimited freedom to do what they liked, it would not be the case that all would in fact be free or able to do it. Rather the strong would constrain the weak. Constraints of an impersonal sort are therefore necessary to get rid of these more personalized forms of constraint, and to guarantee conditions of security. An authority system, which formulates, applies, and enforces the rule of law, is necessary to protect the weak from the arbitrary exercise of power. Its justification is in terms of freedom as well as in terms of the interest of all; for without such protection only the strong would in fact be free and able to do what they wanted – largely at the expense of others. And they will not remain in this favoured position for ever. So all must accept the levelling constraint of law in order to be rid of more arbitrary constraints. Authority is therefore necessary in order that freedom shall be a reality, as well as that people's basic interests shall be safeguarded.

In the sphere of knowledge, however, where we talk of a person being *an* authority, the rational case for authority might not seem to be so strong. If, therefore, institutions, such as schools and universities, which are concerned with the transmission of knowledge, seem paternalistic to their members, it might be tempting to conclude that there is no case for anyone being an authority. After all, it might be argued, what is true or false does not depend, in the end, on the word of any man. It depends on reasons which any rational man can grasp. Why, therefore, should we attempt even to rationalize authority in this sphere? Maybe there is a case for having people *in* authority in such institutions in order to permit them to function peacefully. But why have authorities concerned with the transmission of knowledge as well? And why put them in authority rather than administrators whose concern should be only the rule of law and the day to day running of such institutions?

The case for institutionalizing authorities in the sphere of knowledge depends upon the empirical fact that men take a very long time to develop all their faculties and that their survival depends largely on their ability to master a vast heritage of knowledge and skill which is necessary to maintain a complex society. Civilized men do not grow up overnight like mushrooms; they become civilized by being brought up by others who are civilized. And

this means an important role for the experienced. Whether they like it or not the experienced must function for a time as authorities and this type of authority must be institutionalized if it is to be effective. This means families and, usually, educational institutions.

The need for special educational institutions has become imperative because human knowledge has now become so complex and specialized that no man can possibly know all that needs to be known for a modern industrialized society to be perpetuated. The family can no longer fulfil this educational role; for authorities or experts in the various branches of knowledge, e.g. medicine, engineering, statistics, must be trained. Of course such authorities are often mistaken; so their pronouncements must be treated with a tinge of scepticism and caution. They are only *provisional* authorities, not ultimate authorities; for there are no such final arbiters in the sphere of knowledge. The crucial point about them is that their authority derives from their special training and mastery of the relevant sphere of knowledge, on their success in getting things right in a sphere where what is right or true does not depend on the pronouncements of any individual, but on reasons and evidence that any one can, in principle, grasp. The advancement and transmission of such specialized knowledge and skill is largely the concern of schools and universities. For teachers are put in authority in such institutions because they are assumed to be authorities on those bodies of knowledge and skill which are essential to the form of life of a community. Let us, therefore, consider in more detail what a rational structure of authority would be in such institutions.

c *The rationalization of authority in educational institutions* It has been argued that, although there is a prima facie antagonism between authority and the use of reason, a rational case can be made for authority in institutions if its exercise is clearly related to the purposes of the institution and if staff are appointed on relevant grounds to discharge various responsibilities on the community's behalf. Universities and schools are centrally concerned with the advancement and transmission of various forms of skill and knowledge; so it follows that these overriding purposes should determine the structure of authority within such institutions. What would be the implications of trying to relate the authority-structure to these purposes?

The first implication of this overriding purpose is in what might be termed the principle of academic autonomy. This principle maintains that, whether institutions are financed by the state or by private individuals, those who are responsible for the development and transmission of knowledge must have freedom to do

this; for, as was argued by J. S. Mill in his essay *On Liberty*, the pursuit of truth would be impossible without insistence on the principle of freedom. Once academics give up their right to determine their own lines of research and teaching, once heterodox opinions are stifled, once research or teaching which are politically inconvenient or embarrassing to businessmen are suppressed, the advancement of knowledge will suffer. Any institution, therefore, which is centrally concerned with the advancement or transmission of knowledge must insist on such freedom.

The second implication is that of the provisional authority of academics. It was argued in Ch. 4 that the differentiation of knowledge into distinct forms is not an arbitrary matter. There are distinctive concepts, truth-criteria and methodologies which anyone must master who is to have an opinion which is to be reckoned with. There is also a body of knowledge, which has to be mastered, which has been built up by and can be criticized by people who have been trained to work in this form of knowledge. It takes time and considerable experience to master these forms of knowledge, so that a person is in a position to judge and criticize in an informed way. This means that there must be provisional authorities in the different forms and fields of knowledge with which universities and schools are concerned. Their job is to hand on an inheritance in such a way that others can come to criticize it and eventually dispense with their teachers. They must exercise their authority in such a way that another generation can learn to live without them. In order to get on the inside of a form of knowledge a certain course of study is required. On the content of this course, the opinion of the academics is the most relevant one. At a later stage, of course, when students have attained some competence, there should be plenty of room for options, for discussion about priorities, and for exploring new fields. But this presupposes that students already have the basic equipment to make informed choices.

What are the more concrete implications of these abstract principles for universities and schools? Obviously, first of all that academics should decide on lines of research and on syllabuses. Secondly that they shall have the main responsibility for appointing their colleagues. And thirdly that they shall have the responsibility for selecting and examining students. For they alone possess the specialized knowledge necessary for deciding issues of this sort. The details of how these implications are worked out will depend, to a certain extent, on local conditions and on whether the institution is a school or a university. Syllabuses of schools, and examinations, for instance, may be the joint responsibility of academics from universities and schools. Administrators and

representatives of the local community may sit on appointment committees. There may be student representation on academic boards. And so on. All this is reasonable enough provided that the academics have the major say about what is to be taught and who is to teach.

Students at university level often argue that they are the consumers and that they should therefore have the major say in academic decisions. It is unfortunate that they should be so corrupted by the consumer-network that they should press their claims by means of this grossly inappropriate model. They fail to appreciate, too, that, if this model is pressed home, it can be argued even more cogently that the general public and beneficient business men are the real consumers; for they put up most of the money and have a right to expect a neatly packaged product at the end of the 'educational process'.

Another argument that students sometimes put forward for the 'democratization' of educational institutions is that this is the only form of government that is appropriate in a democratic society. Schools and universities should not be governed only by the wise, like Plato's ideal state. There are, however, two flaws in this argument which can be exposed without exploring all the ambiguities in the concept of 'democracy'. There is, firstly, the obvious point that many of the inmates of educational institutions are of too immature years to qualify as full citizens. Secondly, the state is not an institution which has a dominant purpose connected with specialized matters on which there are manifest authorities. The state is an institution with many purposes – the provision of security, the protection of rights, arbitration between conflicting interests, and the maintenance of minimum standards of welfare, to mention only a few. The implementation of such purposes depends as much on moral decision as it does on technical knowledge. And on moral matters there are no manifest authorities. Plato thought that only the philosopher kings properly understand moral matters. If he had been right about the status of moral knowledge the case for his aristocracy of the wise would be very difficult to answer. But schools and universities *do* have much more specific purposes connected with the advancement and transmission of specialized forms of knowledge on which there *are* authorities. The ordinary man's opinions about physics, engineering, botany, sociology, etc., are of little more significance than those of the student just embarking on such studies, or of the patient going to a doctor for a cure. It is interesting, in this context, to recall that Plato regarded the state, to a large extent, as an educational institution.

There is, however, an important distinction to be made which

is suggested by this argument from democratic practices. It concerns the different types of decisions that have to be taken on educational matters. It has been argued in Ch. 2 that many different aims are possible in education which are compatible with the general aim of the development of knowledge and understanding. On matters of priority between possible aims, or between competing forms of development, the view of the academic is not necessarily much more discerning than that of the ordinary enlightened citizen or of the sensible student. For moral and political judgments play a crucial role in these sorts of decisions and, as has already been argued, the case for authorities on moral matters is not a strong one. In this respect moral knowledge is very unlike science, history, and mathematics. Such types of decision, also, are very often linked with wider social and economic issues. There will therefore be many types of decision, such as are taken by governing bodies, as distinct from those of academic boards, on which the view of academics is only one view that must be heard along with that of other interested parties such as students and representatives of the general public. Obviously, too, on matters such as finance, buildings, and links between educational institutions and the wider community, academics have no special expertise. So these too are spheres for joint decision-making between academics, students, and representatives of the general public.

It is impossible to be much more specific about who should decide what in educational institutions; for there are so many variations in the ways in which such institutions are organized. All we are suggesting is a rationale underlying decision-making derivative from the central purposes of educational institutions. We have argued that academics should have the major say on matters intimately concerned with the advancement and transmission of specialized knowledge. This, however, is not to suggest that on these matters they should be immune from criticism from others or that they should not consult with students. On the broad lines of syllabuses, for instance, and on methods of examining there is no earthly reason why they should not consult with the students, whom they actually teach, in order to arrive at more sensible decisions. Academics too often go on hunches about what students think without taking the trouble to find out. A particular case in point is teaching methods, and the organization of courses. Academics should be able to call on an established body of specialized knowledge which would enable them to predict the probable outcomes of adopting lecturing, seminars, or individual tutorial techniques. They should know the strength and weakness of various technical aids. And so on. In fact there is, at the moment, no such body of specialized knowledge. It would, therefore, seem

obvious sense to involve students in discussions about alternative ways of teaching and learning. For, apart from the fact that much can be learnt from such discussions, if learners as well as teachers come to regard learning as a joint enterprise, the amount of learning will probably increase, as well as commitment to the purposes of the institution. This applies at the school as well as at the university level.

Criticism and consultation, however, are one thing; ultimate responsibility for decisions is quite another. Once academics give up their ultimate right to determine the content of what is to be taught, and the ways in which they are going to teach it, they will in time become the hired lackeys of the community, not authorities on its stock of knowledge. Their own freedom and thoroughness in the transmission of knowledge will be in jeopardy. They may find that they are forbidden to teach the economic interpretation of history or to dwell on facts about a nation's past that are not too palatable to the public; or they may find that they are banned from teaching the theories of a bourgeois individualist thinker such as Freud. For the public, politicians and university administrators could equally well claim that they should determine what is taught as well as the students who are subsidized by the public.

On all sorts of other matters, however, which are not intimately connected with the advancement and transmission of specialized knowledge, there is every reason why there should be joint decision-making rather than consultation. Obvious examples would be matters to do with discipline, residential arrangements, common room and refectory facilities, and so on. There are other spheres, too, for instance recreational activities, clubs, and societies where students have for a long time managed their affairs and consulted members of staff as they think fit.

Ideally, at the level of higher education, there should be a commitment on the part of all, students and staff alike, to the purposes for which an academic community exists – the development of knowledge, whether theoretical or practical, the enlargement of the understanding, and the enhancement of sympathy and sensitivity. This is made difficult at the moment by the paternalistic attitude of many of the staff, the secrecy with which their decisions are shrouded, and their combination of defensiveness and authoritarianism towards the students. It is made difficult by the predominantly instrumental attitude of many students towards learning, which they pick up at school and in society at large, and which is enhanced by too much grading. But an equally important factor in this lack of involvement in the purposes of the community is the absence of any rational policy about consultation, criticism, and decision-making. It is no good expecting

people to feel committed to the purposes of an institution if concrete provision is lacking which permits appropriate participation and undistorted communication. Each institution has to work out its own arrangements in the light of its own idiosyncracies in a way which grants students more rights to representation without either threatening the academic freedom of the teacher or denying the different status of staff and students in relation to the advancement and transmission of knowledge. In brief the authority structure of educational institutions must be rationalized by adjusting it more sensibly to their purposes. Academic paternalism is as inappropriate as the proffered alternative of student power; for neither spring from any thought-out attempt to devise an authority structure appropriate to the specific purposes of educational institutions.

At the school level this difference in status between staff and students is obviously more marked than at university level. But the difference is only one of degree depending on the age of the pupils and the types of responsibility that they are competent to carry. In English schools the headmaster has an astonishing degree of autonomy; so it is more or less up to him what he does about involving staff and pupils in decision-making. Hence the scandalous state of affairs which still exists in many English schools in which the headmaster does not even involve the staff in decision-making, let alone the pupils. It is almost worse if lip-service is paid to democratic procedures by calling meetings and ostensibly consulting other members of staff while in fact the head is making all the decisions. It is of cardinal importance in democratic procedure that people should know whether they have been summoned like retainers for 'advice and consent' or whether they are members of a meeting which has real competence to make decisions. A great deal of cynicism and apathy is bred if some formal façade of democracy is preserved whilst all the important decisions are taken elsewhere. This is as likely to produce alienation from an institution as more straightforward and less manipulatory types of paternalism. For the case for participation in the running of an institution by those who do most of the work is not merely one of right; it is also one of public interest. An institution will surely be much more effective in carrying out its purposes if there is communication between its staff and a sense of shared responsibility for its destiny.

The types of argument so far used in discussing the place of student participation in educational institutions might equally well have been used if we had been considering the case for worker participation in the running of a factory. A dimension of argument has been overlooked which is peculiarly appropriate to educational

as distinct from other sorts of institutions. This is a consideration of what a form of organization contributes to the education of its members. In other words, in a school we must not only ask to what extent its organization should be democratic; we must also ask what contribution it makes to education for democracy. Now a great part of such education surely takes place on an apprenticeship basis. Good chairmen and secretaries of committees are not born; they become so by a combination of practice and learning from the experienced. Similarly taking part sensibly in a democratic debate requires more than general knowledge and an ability to criticize arguments which can be learnt from books; neither is it a skill that flowers miraculously when children grow up. It is the product of training and practice. How can young people be expected to acquire such skills if they are given no opportunities to practise them? Teachers and youth-leaders who have tried committees and parliaments often complain that the same sorts of points keep on coming up with each new batch of members; the same explanations and justifications have to be put forward; often the same sorts of mistakes are made. But what else is to be expected? And could not the same sort of point be made about classroom lessons? In matters which are not of central concern to the development of an educational institution efficiency may have, at times, to be sacrificed slightly in the cause of education.

Pupil participation in running a school will depend on so many variables that it is impossible to do much more than sketch general guide-lines derivative from the purpose of the institution. It will depend on whether it is a day-school or a boarding-school, whether or not it has an effective house-system, the age of the pupils, the size of the school and so on. Participation of pupils in decision-making about academic matters such as types of courses and teaching methods is likely to be much more limited than at the university level; but there is a great deal of scope for joint decision-making as well as for consultation about school rules and discipline, out-of-school activities, and countless other matters. In too many schools an atmosphere is generated that makes the school seem like a shop or a dispensary where the staff lay on what they think is good for the customers in a way which will appeal to them. The pupils do not feel that they are involved in a joint enterprise. Any institutional arrangements which can help to generate this feeling of involvement, which are consistent with the academic autonomy and provisional authority of teachers, are surely to be welcomed.

d *The rationalization of the authority of the school-teacher* At the school level the rationalization of authority is of particular relevance to the position of the teacher in relation to his pupils.

For the traditional conception of the teacher as a benevolent despot is no more appropriate than the progressive conception of the teacher as a child-grower. In so far as the teacher is put in authority by the community he has to administer and enforce rules; but such rules, apart from general moral rules and the legal rules of the community, should be justifiable by reference either to particular educational purposes in the class-room or to the effective administration of the institution as a whole. To delight in giving orders and in making rules for their own sake, or to provide backing for rules by appealing only to status, is to be authoritarian; this is only one way of exercising authority and not a way which is rationally defensible. On the other hand to refuse to enforce rules or to maintain conditions of order necessary for education to proceed is to be irrational in another way; for it is to refuse to take the means necessary to a desired end. Some progressives, who shrink from the use of authority, because they confuse it with being authoritarian, in fact exert control by more subtle psychological techniques. They say things like 'Now children, we would like to see the room tidy before we go home, wouldn't we?' or they use their own personal magnetism to charm children into compliance with their wishes. It is questionable whether such techniques are rationally any more defensible than the overt authoritarianism of the traditional teacher.

In order to keep the enterprise of education going, especially in its early stages, certain minimal conditions of order have to be maintained. Decisions have to be made about how an institution is to function; order has to be preserved, and in doing this certain devices connected with authority, such as issuing commands and requests, are in place, as well as more rational methods of persuasion. But if commands are employed they too can be rationalized, or related strictly to the task in hand, and not delighted in purely as an expression of status or because of a liking to bend others to one's will. The teacher, therefore, who is determined to use his reason, has to learn to be in authority without being authoritarian.

Whether or not a teacher behaves in an authoritarian way it is very probable that some children will revere and admire him as an authority figure and identify with him. Any teacher with an elementary knowledge of psychology will expect this and will be foolish to ignore or deplore a fact of life that may be both a boon and a bane to him. It will be a boon if he uses this a-rational bond to bring about a transfer of children's interest in him to an interest in those worthwhile things that he is trying to transmit. It will be a bane if he enjoys the feeling of power over others so much that he prolongs the period of dependence which provides him with

such splendid opportunities to pontificate.

The distinction, which we have made in Ch. 2, between a public mode of experience and a particular content built up and criticized by means of it does much to provide not only a way out of this situation of dependence on an authority, but also a rationale for the position of the teacher as *an* authority. The traditional teacher was thought to be an authority on content – on capes and bays and the dates of the Kings of England. The progressive teacher, on the other hand, was thought of as being more of an authority on the development of children. In our account of 'development' in Ch. 3, in terms of the differentiation of distinct modes of experience, we attempted a synthesis between the subject-centred and the child-centred approaches. Such an emphasis on development of modes of experience as aims of education does much to provide a more rational account of the teacher's position as an authority. For on this view he is a person who has achieved some kind of mastery of a public mode of experience that anyone else can in principle master; his task is to stimulate these forms of development so that his pupils will eventually have the conceptual equipment to manage on their own.

Teachers are, therefore, what we have called provisional authorities; for their job is not just to hand on a body of knowledge, but also to initiate another generation into those public modes of experience by means of which it has been developed and by means of which it can be criticized and revised. In the later stages of education, therefore, teachers should regard themselves as teaching badly if they do not find that some students begin to challenge them and pick holes in what they say. They must teach in such a way that their students regard them very much as only provisional authorities who can be dispensed with as they grow older. The good teacher is therefore a person who is always working himself out of a job.

4 *Discipline and punishment*

In the popular mind the necessity of maintaining necessary conditions of order in a school is connected with discipline and punishment. In the context of the general thesis of this chapter it is necessary to deal briefly and selectively with these highly controversial topics; for in schools one of the most potent sources of a feeling of alienation from the purposes of the institution is the punishment system. For this often corroborates the conviction of the pupils that education is something which is imposed on them from outside by the custodians of a coercive corporation. It is therefore important to spell out the kind of discipline that is

appropriate for an institution concerned with *education*. It is important, however, to distinguish 'punishment' from 'discipline' punishment being just one method of preserving discipline.

a *Discipline* 'Discipline', etymologically speaking, is derived from the Latin word 'disco' which means 'I learn'. The root idea is that of submission to rules that structure what has to be learnt – e.g. the rules to be observed in swinging a golf-club, in speaking grammatically, or in controlling one's impulses. They may be rules which are immanent in a *way of thinking*, e.g. those of scientific, mathematical or historical thinking. They may be rules which are *necessary* for learning something, such as rules about practice, revision, trying out different examples. And so on. Education necessarily involves learning, and all learning involves discipline in one or more of the above senses. So education necessarily involves discipline.

It is usual to distinguish self-imposed discipline from discipline that it is imposed by others. This distinction, too, is important in the context of the thesis of this book. For self-imposed discipline was the type which was set up as an ideal by the progressives in contrast to that which was imposed by the authoritarian disciplinarian of the traditional school. Obviously our sympathy is very much with the progressives in this; for the notion of self-discipline is very closely connected with the ideal of autonomy which was implicit in their approach. And in Ch. 3 autonomy was cited as an example of a human excellence that could function as an end-point of human development. It is worthwhile, therefore, to attempt to get a bit clearer about what is involved in self-discipline; for it is not an entirely perspicuous notion.

Discipline is usually thought to be self-imposed if conforming to rules or standards is accepted by the individual as either constitutive of or a means to doing something that he wants to do or thinks desirable. Examples of the constitutive type of discipline would be cases where children are delighted by the sound of music and set about learning to play themselves, when they are intrigued by a town or building and set about finding out more about it, or when they become fascinated by the habits of animals or the workings of a machine and set to work to understand why and how. Examples of the self-imposed means-end type of discipline would be when an individual decides to submit to a diet and to regular exercise in order to keep healthy or when he learns French in order to enjoy himself abroad.

These cases of self-discipline are thought to be educationally desirable because the submission to rules springs from the individual's own decisions in which some kind of autonomy is dis-

played. They are contrasted with cases when the acceptance of rules springs from other people's desires – those of teachers, parents and the peer-group. This is somewhat of an over-simplification though; for the child's desires and decisions are involved in these cases too. He wants to avoid the disapproval of parents and teachers and the censure of the peer-group. It would be inadequate also to characterize these cases as those where the desire is always to avoid something unpleasant; for surely bribing children to learn things by offering them prizes is an externally imposed form of discipline just as much as coercing them by threats of punishment. Perhaps what is central to the 'externality' is the suggestion that the child is being made to do what *others* want by manipulating him and playing on his desires and fears. His options are so closed up that he is confronted with a kind of Hobson's choice.

But what of cases where a child models himself on a teacher in some respect that the teacher is not particularly concerned to make a feature of his teaching – his use of very neat, small writing, for instance? Is this a case of externally imposed discipline? For the hypothesis is that the child does not discipline himself to write neatly because he wants to please the teacher but because he admires the teacher and models himself on him. This is a very important process of transmission.

This intermediary type of case suggests another feature of the type of discipline that is of most educational value – that of the absence of an *artificial* connection between what is wanted and the submission to rules. In the obvious cases of imposed discipline the connection between what is wanted by the child and what the teacher wants him to learn is artificially created. Prizes and the pain involved in censure and punishment present very general objects of desire or aversion that are tacked on in an artificial way to what has to be learnt. So in learning what has to be learnt the child is learning an irrelevant connection as well as developing an instrumental attitude. In the cases of self-imposed discipline, on the other hand, the connection between the submission to rules and what is wanted is not so artificial. The child is not therefore picking up a lot of irrelevant associations while he is subjecting himself to rules. Rules of diet and taking exercise are means to health because of facts about the body; learning some biological or mechanical theory is intrinsically connected with the particular sort of curiosity which is aroused in the child who is fascinated by animals or machines. The case of copying the handwriting of an admired person is an intermediary case because the connection between the handwriting and the object of admiration is very close. We do not admire people in the abstract, but for certain of their qualities. Admiration for a person is intrinsically connected with

some of his qualities, which perhaps extends to his handwriting. Indeed a child might be drawn to a teacher *because of* his handwriting amongst other qualities. But even if a teacher is admired for other qualities and the child's emulation extends to qualities distinct from those which originally form the basis of his admiration, the connection is not nearly so artificial as in the other obvious cases of externally imposed discipline.

It should not be thought, however, that self-discipline is only valuable as a means which is intrinsically related to what is thought desirable. As has already been pointed out it has a close connection with autonomy, which has been suggested as a human excellence, and hence as an educational end. There are other excellences, too, such as integrity and courage, which manifestly involve self-discipline; for they are virtues which have to be exercised in the face of counter-inclinations. Self-discipline enters into such excellences as a constituent in them, not as a means to them.

There is also the point that what we have called public modes of experience, such as science, mathematics, and philosophy, which, we argued in Ch. 3, are preconditions of excellences such as autonomy, are themselves often called 'disciplines'. Presumably they are so-called because the learner submits himself to the rules which are implicit in them. His consciousness becomes gradually structured by their procedures. He thus adopts an increasingly disciplined approach. But this is part of the characterization of an educated man. Such discipline is constitutive of what is to be aimed at in education. It is not just to be regarded as a means to it. Indeed a closer examination of the importance of 'discipline' in education would be one way of revealing the limitations of the concept of 'means-to-an-end' in describing the processes of education.

So far 'discipline' has been considered as intimately connected with specific things that have to be learnt. More usually, perhaps, in a school context it is used to refer to the maintenance of general conditions of order without which nothing can be effectively learnt. It is connected with children being brought, by various forms of persuasion and coercion, to accept rules forbidding them to make too much noise, to fight in class, to be rude to the teacher, and so on. Without such general conditions of order teaching cannot go on, though the type of order required should be related rationally to what is being learnt, the number and age of the children, the amount of space in the class-room and other such variables.

Discipline, then, of one form or another is either conceptually or empirically necessary to education. It is conceptually necessary to it in that some forms of discipline are part of our understanding of 'education' because of the connections between 'education' and 'learning' and 'learning' and 'discipline'. It is empirically necessary

for the enterprise of education to proceed. But what about punishment? Is that necessary to education in either of these senses?

b *Punishment* Punishment is often confused with discipline because it is a device to which teachers and parents often resort in order to maintain discipline. It is therefore a frequent empirical condition of discipline. It is, however, conceptually distinct from discipline. 'Punishment', in its central cases, has at least three logically necessary conditions. (For distinction between logically and empirically necessary conditions see back to pp. 4-5.)

i It must involve the intentional infliction of pain or of some kind of unpleasantness.

ii This must be inflicted on an offender as a consequence of a breach of rules.

iii It must be inflicted by someone in authority.

Discipline, on the other hand, is not necessarily painful, neither does it necessarily emanate from someone in authority. Regular physical exercise is an example of discipline, but need satisfy neither of these conditions. Discipline is conceptually related to the second condition; for a breach of rules *is* a breach of discipline. It is this overlap which leads to the confusion between the two concepts.

There is another type of confusion in relation to this condition which is also worth mentioning. Psychologists often speak about the use of 'punishment' in the context of learning rules, skills, and so on. This is appropriately so called if pain is inflicted in order to bring a back-slider back to the mark, if he breaks a rule, but it is not really appropriately called 'punishment' if it is inflicted to teach a child a rule with which he is not yet familiar. If, for instance, rules of arithmetic are taught by a process of negative reinforcement this is not, strictly speaking, punishment. It is using pain as an extrinsic aid to learning. Punishment proper, however, *may* function as a device that aids moral learning. By experiencing a sharp shock for a breach of a rule, a boy may be brought to his senses. He may grasp vividly the importance which the community attaches to the rule. Punishment here is a dramatic way of underlining a rule, of marking it out as important.

This introduces the question of the justification of punishment; for it is often assumed in an educational context that the reform of the individual offender is the only good reason for punishment in the case of breaches of social rules. As there is little evidence that punishment has such beneficial results it is often concluded that it should be dispensed with in schools. This is a gross over-

simplification; for, leaving aside its underlining function, the basic case for punishment both in schools, and in the community generally, is not as a reformative but as a deterrent measure. Penalties are attached to the breach of rules in order to uphold the rule of law, to deter possible offenders as well as to deal with actual ones. The utilitarian case is that less harm is done if small doses of pain are inflicted on offenders than would be done if the rule of law was not enforced. A punishment system is working best, therefore, when it rarely has to be used, when the *threat* of penalties is sufficient to deter possible offenders. As on the utilitarian view pain is the most palpable evil, it is always regrettable when penalties have actually to be imposed. Punishment is therefore a necessary mischief, the lesser of two evils.

The relevance of this to the school situation is obvious enough. Discipline, in the sense of general conditions of order, has to be maintained if teaching is to proceed. Ideally this can be maintained by the enthusiasm and efficiency of the teacher and the general commitment to learning on the part of the pupils. Unfortunately, however, such conditions do not always obtain. The teacher may not be very inspiring; there may be a group of pupils who are determined to disrupt proceedings; or they may be so used to this way of enforcing discipline that they do not take anyone seriously who refuses to employ it. The teacher then has to have recourse to punishment. If he does so he will have to employ forms of punishment that are both *unpleasant* and *predictable*; for, if he does not, punishment will fail to function as a deterrent – which is the only good reason for employing it. It would be nice if forms of punishment could be devised which had both these qualities and also had a reformative effect on children. As, however, it has yet to be shown that many types of punishment actually do children any good, at least the teacher must devise deterrents that do not do them any obvious harm.

The unfortunate result, however, of punishment on the individual is that, although it may not do him any harm, it is very likely to alienate him further from the purposes of the school. It reinforces his view of the school as a corporation whose main concern is to coerce him into doing things which he does not want to do. The teacher, therefore, must pursue a two-dimensional policy. On the one hand he must be just and maintain the rule of law impartially; on the other hand he must not only respect the individual offender but also convey to him the sense that he is not unsympathetic to him as a human being, that he understands his point of view and his personal problems. He has to act, in other words, both as a person in authority and as a human being. The extent to which he can effectively do this will depend on the

sort of personal relationships he has with his pupils, in the senses which were distinguished in the last chapter.

5 *Conclusion*

Much ground has been rather cursorily covered in this chapter in order to outline a predicament, which is that of the alienation from the purposes of educational institutions of so many who are members of them, who are in them but not of them. Emphasis has been placed on difficulties which arise for those concerned with education as conceived of by the authors of this book. External and internal factors, which occasion this feeling of alienation, have been distinguished, and particular attention has been paid to the ways in which the authority structure and punishment system can intensify this predicament.

There are many who argue that the university and school can do little else but reflect the motivations and values of society; so nothing much, on this view, can be done about educational institutions unless the whole economic and social structure of society is radically altered. This is not a view that an educator need accept; for he can take the view that by encouraging critical thought, a teacher can be a source of challenge as well as of conservation. He can believe that if students can become committed to the purposes of an educational institution, and really become equipped as educated people to think and feel about social and personal problems, in time the values of educational institutions may have a widespread effect on society as a whole. This certainly happened after Arnold transformed the English Public Schools, whatever one thinks of the value system which they so effectively inculcated in their pupils; for after a lengthy period in such 'total institutions' a considerable body of able men went out who were actively committed to what the schools stood for and they put their principles into practice in a wide area of public life. They made a difference as a social movement.

If educational institutions are going to perform such a function on a wider scale under modern conditions, they will have to put their own houses in order. Their authority structure will have to be rationalized along lines which are in keeping with their purposes; their punishment systems will have to be humanized and put into proper perspective; and, above all, administrative and economic consideration must not lead to them being organized in such a depersonalized way that personal relationships with pupils become the prerogative of special counsellors. If their own internal arrangements were adapted better to forward their own purposes, at least they might be able to pursue their own purposes effectively.

They might even succeed in educating many of their students.

What the impact of such institutions on society as a whole would be is a matter for speculation. As was pointed out at the beginning, this chapter raises many questions which are properly the concern of the social scientist rather than of the philosopher. The point of philosophy is neither to prophesy nor necessarily to change the world. It is rather to get our predicament into a proper perspective, and to grasp better what reasons are good reasons for changing or for keeping things as they are. For not everything can or should be changed. Some things have to be endured; other things should be enjoyed.

In this book we have contented ourselves with exploring a perspective on central problems in education provided by the analysis of a widely current, specific concept of 'education'. We have attempted no justification of the values built into it; we have assessed no reasons for change or conservation. What we have tried to show, however, is that, *if* this view of education is assumed, the debates between progressives and traditionalists in education are largely anachronistic. There was little that was enjoyable in the traditional approach. Our hope is that we shall not have to endure for much longer the progressive protest against it.