

الباب الأول

الفلسفة

1- الوضع المعاصر للفلسفة:

أن تكون مدرّساً في زماننا هذا فهو لامحالة أمر مزعج وينطوي على قدر من التحدي في آن معاً . وبطبيعة الحال فأن هناك الكثير من المدارس التي مايزال نمط العمل التقليدي سائداً فيها بينما لايتغير شيء سوى الوجوه داخل حجرات الدراسة وحيث يدور الحديث في مكاتب المعلمين فقط حول مايتمتع به التلاميذ من قدرات ذاتية متميزة وآخر سخافات الحكومة وتقبيعات الأزياء وصيحات السيارات والغيبة وأفضل الأماكن التي يمكن الذهاب إليها في العطلات. ولكن الممارسات داخل الفصول في تجدد مستمر بوتيرة عالية مثلها في ذلك مثل الوجوه كما أن المواضيع التي يدور حولها محور الحديث في مكتب المعلمين تتخللها جدل حول ماينبغي فعله في المدرسة.

ولربما وجد المدرّس هذا الأمر مشوشاً عليه، وذلك لأن مجموعة المدرّسين في المكتب المعين قد تتحزب في فصائل مختلفة مما يجعله تحت ضغط مستمر لأن ينتمي لهذه المجموعة أو تلك. وبصورة عامة، فإنه من المرجح أن يجد وجهة النظر التقليدية المتشددة جنبا إلى جنب مع وجهة النظر التقدمية المرنة. وسوف تصر وجهة النظر الأولى على أهمية المعرفة والمهارات وعلى التصنيف التقليدي للمواد الدراسية وعلى أهمية الامتحانات بينما ترفع وجهة النظر الأخرى الصوت عالياً بأن كيفية تعلم التعلم أمر أكثر أهمية من التحصيل الفعلي للمعرفة وأن المنهج يجب أن يعكس اهتمام التلميذ وحاجاته، وأن التقسيم التقليدي للمواد الدراسية يصبح عائقاً مصطنعاً للفضول الطبيعي للطفل وأن الامتحانات ماهي إلا أداة نخبوية وظيفتها تشجيع شعور الرضا والافتخار. وتؤيد النظرة الأولى توجيهات الفئة الرسمية وكذلك طريقة التدريس ولن تكون مناقضة لاستخدام العقاب للحفاظ على الانضباط، بينما تؤيد النقطة الثانية طرق مشاريع المجموعة والنشاط الفردي ويعتبر العقاب تعبيراً عن قسوة المدرّس التي لامسوغ لها.

التحدي المتمثل في مثل هذا الموقف واضح بما فيه الكفاية، خاصة هذا التناقض بين مناهج التعليم يمثل الاستقطاب الاصطناعي، وهو الصورة الكاريكاتيرية للبدائل التي تساعد المعلمين في أداء مهامهم. وقبل كل شيء هناك التحدي الفكري الذي اقتضى محاولة حل المسائل المعقدة التي لم توجد لها اجابات قاطعة حالياً أو مستقبلاً. وهناك ايضاً التحدي العملي الذي عُرض عن طريق الإمكانية الواقعية لتجربة البدائل لمعرفة أيهما أفضل. وهناك بطبيعة الحال المشكلة الحالية الدائمة من المعايير أن أي نوع من أنواع التدريس أو المناهج هو أفضل أو أسوأ من الآخر. ولكن على الأقل تتوفر الإمكانيات للتجارب في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى، وفي الواقع، إن الكثير من الحديث يدور حول اتساع انتشار التصور حتى أن التغيير يجب أن يكون بالضرورة شيئاً جيداً، حيث تخلى المعلمون عن الضغط بسهولة جدا عن الممارسات الراسخة.

من الصعب أن تجد معدات، حيث من الضروري التعامل معها. وبدون مثل هذه المعدات من المرجح أن يطور المدرّس نوع غير منطقي من الولاء إلى واحدة من المجموعات المعارضة في الجدل الحالي أو أن يكون كثيراً تحت رحمة مدير المدرسة أو الخبير المحلي. قناعتنا بأن فلسفة التربية هي جزء لا يتجزأ من المعدات التي يحتاجها المدرّس من أجل تشكيل وجهة نظر أكثر وضوحاً وقبولاً وإطلاعاً على نحو أفضل من معظم المسائل قيد المناقشة. وهذا يتطلب وجهة نظر فلسفية معينة، لذلك يجب أن يُقال من باب الأولوية شيئاً عن وجهة نظر المؤلفين منهم كنشاط.

2- ماهي الفلسفة؟

إن الفلسفة منشط ينحاز عما سواه من مناشط بأهتمامه بضرب معين من التساؤلات من المرتبة الثانية وهي تلك الأسئلة ذات الطبيعة التأملية التدبرية التي تثار عندما تكون المناشط مثل العلوم ورسم اللوحات الفنية والتعبد وإطلاق الاحكام الأخلاقية أموراً تستحق الأهتمام المتنامي. بالطبع لاتعتبر كل الأسئلة التأملية وأسئلة المرتبة الثانية فلسفية، فالمدرّس على سبيل المثال يمكن أن يتأمل ويتدبر حول ما يدفع الناس لرسم اللوحات الفنية أو حول العلاقة إن وجدت، بين اللوحات الفنية والطبقة الاجتماعية. هذه تساؤلات تأملية باعتبار إنها تفترض أن نشاط رسم اللوحات الفنية كثير الأهتمام، ولكنها لاتعتبر أسئلة فلسفية. وفي واقع الحال أنها

تشكل جزءاً من مجال نوعين آخرين من البحث والتي هي أيضاً من المساهمات المهمة للنظرية التربوية،
تحديداً علم النفس و علم الاجتماع.

إذاً ما الذي يميز الفلسفة عن غيرها من أشكال البحث التأملي؟ فلنأخذ مثلاً على ذلك، إذ أن واحداً من أهم الأساليب الفلسفية هو توضيح الأشكال عن طريق ضرب الأمثلة. لنفترض أن هنالك مدرساً يقول لآخر: يجب ألا تعاقب الأطفال عن طريق حجز جميع الطلاب داخل الفصل، وآخر يقول: هذا لا يعاقبهم إطلاقاً، كيف يمكنك أن تعرف أنك يجب ألا تفعل ذلك على أي حال؟ يتعامل المدرس الثاني فلسفياً مع الحكم الأخلاقي الذي أدلى به المدرس الأول. إذاً ما الذي يجعل رده فلسفي؟ وأي نوع من التأمل يمثله؟ انه يشمل التأمل حول مفهوم العقاب، وحول نوع الأسس التي تُعد أساساً لإصدار حكم من هذا النوع. بإيجاز، تختص الفلسفة بالأسئلة ذات العلاقة بتحليل المفاهيم و التساؤلات المتعلقة بأسس المعرفة والمعتقد والأفعال والأنشطة.

ينبغي أن يثير هذا التأمين الذي ينطوي على قدر من الجرأة قدراً وافراً من الأسئلة. غير أن هناك سؤالان يتصلان بهذا الموضوع يعرضان نفسيهما بوضوح على كل أمر ذي ذهنية عملية. والسؤال الثاني هو كيف لعملية تفحص المصطلح أو استكشاف الجوانب المتعددة لأسس المعرفة أن تعين أي شخص على أن يعالج ذلك النوع من الأسئلة التي تنشئ عملية البحث. ولربما يضحى الأمر في ذهن المرء في خاتمة المطاف أكثر وضوحاً منه عند الشروع في البحث. ولكن أن تسمى عملية حجز كل التلاميذ داخل الفصل عقوبة أم لا تسمى كذلك، فأن السؤال الذي لايزال يعرض نفسه هو ما إذا كان يجب أن يحجزوا أم لا. وهل من شأن إدارة الحوار الفلسفي حول هذه المسألة أن يعطي أي إضاءات تعين على استجلاء هذه المسألة العملية؟

3- التحليل المفهومي:

أولاً وقبل كل شيء دعونا نقدم سؤالاً إلى أنفسنا ماذا نقصد بتحليل المفهوم؟ وما هو المفهوم؟ فمن الواضح أنه ليس الأمر مشابهاً كما في الحالة السابقة المتعلقة بمفهوم "العقاب" من غير ضرورة أن نضع في ذهننا جريمة تم ارتكابها أو تلميذ تمت معاقبته. هل إذاً أن تمتلك مفهوم هو أن تكون قادراً على استخدام كلمة "عقاب" بصورة صحيحة؟، وإذا كان لدينا مفهوم يمكن القول أن نربط "العقاب" بكلمات أخرى مثل "الإثم"، وأن نقول عبارات مثل "المذنبين فقط هم الذين يمكن معاقبتهم". في واقع الأمر فهم هذه العلاقة التي قادت واحد من المدرسين في حديثنا التصوري لقول أن حيز جميع التلاميذ داخل الفصل لا يشكل عقوبة لأنه لا يثبت الذنب. وهذه القدرة على ربط الكلمات مع بعضها البعض تتزامن أيضاً مع قدرة التعرف على الحالات التي تطبق فيها هذه الكلمة.

يبدو أن هذا النهج يرتجي أكثر من غيره لتوضيح مانعنيه بأن يكون لنا مفهوماً. لكنه ليس كذلك تماماً لسببين، في المقام الأول نحن غالباً ما نجعل اختلاف بين الأشياء أو نجعلها مع بعضها، ولكن لا نمتلك كلمة تحدد الاختلافات أو التشابه. هل من الممكن أن نقول في مثل هذه الحالات انه ليس لدينا مفهوم؟ هذا يعني أن لانقر أن الحيوانات التي لديها تميزات متقدمة تمتلك أي مفهوم. فإن هذا يعني أن الأطفال الذين يتصرفون بطريقة مختلفة نحو أمهاتهم في وقت مبكر جداً من حياتهم، ليس لديهم مفهوم عن أمهاتهم حتى يستطيعوا استخدام كلمة "أم". و ماذا عن كونها محددة جداً؟ ألم يكن من الأفضل أن نقول بأن إمتلاكنا للمفهوم هو قدرتنا على صنع التمييز، وهل نصنف الأشياء مع بعضها إذا كانت متشابهة؟، أن تكون قادراً على استخدام الكلمة بصورة ملائمة تعد طريقة متطورة وملائمة للقيام بذلك. وفي واقع الأمر يمكن أن ينظر إليه على أنه شرط كافٍ لإمتلاك مفهوم ما وإن لم يكن شرطاً ضرورياً واحداً. وبعبارة أخرى، ربما تهيننا أن نقول بأن شخص ما يمتلك مفهوماً عن "العقاب" لو استطاع أن يربط كلمة العقاب بصورة صحيحة بكلمات أخرى مثل "الألم" و "الإثم" وطبقه بشكل صحيح على حالات العقاب. ولكن غياب هذه القدرة في استخدام الكلمة لن يقودنا بصورة مباشرة أن نصفه بأنه لا يمتلك المفهوم. وهذا يزعجه، على سبيل المثال، عندما يرى حالات من القسوة الوحشية، ولكن لن ينزعج عندما يرى حالات من العقاب. ولكن لبعض الأسباب فهو من المحتمل لم يتعرض على الكلمات التي تم تطويرها لتصحيح هذه الفوارق.

السبب الثاني ليس مرضياً تماماً لمساواة وجود المفهوم مع إمتلاك القدرة سواء أكان ذلك في قدرة محددة لاستخدام الكلمات بشكل مناسب أو أكثر عمومية لتصنيف وعمل التمييزات. هل كلا النوعين من القدرة يبدو أن تفترض شيئاً أساسياً، وتحديداً فهم المبدأ الذي يمكننا من القيام بهذه الأشياء. قال لوك أن الفكرة هي "غاية الفهم عندما يفكر الإنسان" وهذا من المحتمل أن يكون قريباً إلى معنى المفهوم ولكن هذه الفكرة بشكل منعزل تُعتبر غير مجدية واستيعابنا بأن فمتلك مفهوماً يشمل كل من تجربة استيعاب المبدأ والقدرة على التمييز واستخدام الكلمات بشكل صحيح والتي تعد ملاحظة في الاشخاص الآخرين وفي انفسنا. هناك ميل وسط الفلاسفة عموماً إلى الاعتماد على معيار امتلاك المفهوم الملاحظ بشكل عام لأنه من الممكن أن نقول أكثر من ذلك مما هو عليه عن الجانب الذاتي. وهذا المعيار العام ضروري لتحديد امتلاك مفهوم، ولكن إمتلاك مفهوم ليس متطابق معه.

وايضاً بالنسبة للغاية من اختبارنا الدقيق لهذا الفرع من النشاط الفلسفي، ماذا نفعل بالفلسفة عند تحليلنا للمفهوم؟ لأن هذا المفهوم عادة يوجد عند الشخص الذي يمتلك القدرة على استخدام الكلمات بشكل صحيح، وما نفعله هو اختبار استخدام الكلمات من أجل أن ندرك أي من المعايير يحتوي على استخدامهم. وإذا تمكنا من جعل هذا التوضيح، سوف يُوضح المفهوم بشكل كبير. حاول قدماء الفلاسفة مثل سقراط القيام بهذا التوضيح عن طريق التعريفات، والآن هناك معنيان احدهما قوي والاخر ضعيف " للتعريف" في مثل هذه الحالات. والمعنى الضعيف هو عندما توجد كلمة أخرى تتفق صفة مميزة وتعتبر شرطاً ضرورياً منطقياً لإنطباق الكلمة الأصلية بها. وبالتالي، العودة إلى حالتنا لمفهوم " العقاب"، شرطاً ضرورياً منطقياً لاستخدام هذه الكلمة هو أن شيئاً بغض ينبغي القيام به لشخص ما، وإن لم تكن كذلك أي إذا ارتكب شخص ما جريمة وارسل الى نزهة بحرية سوف نرفض تطبيق كلمة عقوبة عليه، لذلك جزء من مفهومنا عن " العقوبة " هو إلحاق شيء بغض لشخص ما. والناحية القوية من التعريف هو عندما تنتج الظروف التي تُعد بشكل منطقي ضرورية وكافية. وبعبارة أخرى، إذا استطاع شخص أن يقول أنه تمت معاقبة شخص ما مع توفر دلائل الجريمة، سوف يكون لدينا نوعاً قوياً من التعريف. وفي التطبيق العملي لدينا مثل هذه التعاريف فقط في النظم الرمزية التي انشأت بشكل اصطناعي مثل الهندسة حيث نضع شروطاً مشددة لاستخدام الكلمات مثل كلمة " مثلث"، اما بالنسبة للكلمات التي تستخدم بطريقة أكثر مرونة في اللغة العادية مثل كلمة

"الشجاعة" وكلمة "العدالة" سوف يكون من الصعب أن نضع لها لتباهاً أكثر من أي وقت مضى لإيجاد مجموعة محكمة من الخصائص التعريفية المميزة. ونحن في تحليل المفهوم عادة ما نرسخ لجعل الخصائص التعريفية واضحة في المعنى الضعيف.

في محاولة لتوضيح القواعد وراء استخدامنا للكلمات، وكذلك الحصول على وضوح أكثر حول مفاهيمنا، و من المهم أن نميز بين الشروط الضرورية منطقياً وأنواع أخرى من الظروف التي قد تكون موجودة، وأن نفهم هذا الاختلاف هو في واقع الأمر أن نفهم الفرق بين العمل بالفلسفة والعمل بالعلوم. وربما هو الحال، على سبيل المثال ، أن أعمال العقاب تتم فقط من قبل الأشخاص عن طريق الجهاز العصبي. ولكن لانملك معرفة ما المقصود بالعقاب؟ وفي واقع الأمر أيضاً أن هناك عدد لا يحصى من الناس يفهمون جيداً ماهو المقصود من العقاب، بالرغم من أنهم لم يسمعوا قط عن الجهاز العصبي المركزي، وبالتالي تختلف العلاقة بين العقاب وامتلاك الجهاز العصبي عن العلاقة مثلاً بين لدينا الفهم عن طريق السمع وامتلاك الاذنين. وبالنسبة لإمتلاك هذا الجزء المعين من الجسم فهو جزء لا يتجزأ من فهمنا لسماع شيء ما، ولا يمكن أن نسمع بشكل تصوري شيئاً دون أذنين. ويشكل مشابه كما سنشير لاحقاً، تُعتبر حقيقة تجريبية أن معظم التعلم أحدثته بعض من أشكال التدريس، ولكن لا يمكن فهم "التدريس" دون مراجع التعلم. وبعد ذلك يدخل التعلم في تحليل " التدريس" (انظر الفصل الخامس)، وهذه العلاقة لا تُعد حقيقة بحكم الأمر الواقع.

إن كثيراً مما يسمى الآن بتحليل المفهوم يبدو أنه يبحث عن أوضاع ضرورية منطقياً لإستخدام الكلمة، ومن هنا لنولي الانتباه الى "التعريف" بمعنى مجازي، فقد زادت في الاونه الاخيرة شعبية الناس الذين لايقرون بأننتاج مثل هذه التعاريف بشكل دائم. واللغة الإعتيادية غير ساكنة، وهي شكل الحياة، وإذا اعتقدنا أن لدينا مفهوم ثابت، نواجه حالة استخدام الكلمة بصورتها الطبيعية ولكن في حالة أننا نريد أن نفصل بينهما فهو غير ممكن. مثلاً ، الشرط الضروري لاستخدام كلمة "عقاب" هو شيء بغض لا بد أن يوجه إلى المذنب، وحتى الآن نقول أن الملاكمين يتلقون الكثير من العقاب. ماهو ذنبهم؟ كون ويتجنشتاين هذه الفكرة العامه بأخذ مثال "الألعاب". وكما يدعي أنه لا توجد ولا صفة واحدة في الألفاظ ولعبة القمار والغولف ولعبة الورق... إلخ، جميعاً تسمى "ألعاب"، وفي واقع الأمر أنها تكون "عائلة" متحدة بشبكة معقدة من التشابه

متداخلة ومتقاطعة، وبالأحرى مع كل هذه التشابهات بين وجوه الأشخاص الذين ينتمون للعائلة نفسها واستنتج أنه لا توجد صفة ولا عدة صفات من التي تحملها الألعاب تسمى "العاب".

هذا يحذرنا دائماً بعدم نجاحنا في بحثنا عن الشروط الضرورية منطقياً لاستخدام الكلمة، ولكن أحياناً ننجح في ذلك. وهل هناك مثلاً استخدام لكلمة عقاب دون أن يوجد تلميح لشيء بغیض مؤلم أرتكب في حق شخص ما ؟ في الحقيقة لا يمكن الجزم بأن فيتجنشتاين صائب في هذا المفهوم بالتحديد. وكيف يمكننا أن نعرف أي من الأمثلة توضع للبحث عن التشابهات؟ ولماذا لم يأخذ فيتجنشتاين البستنة أو العينات كأمثلة من الألعاب؟ ألا يوضح هذا أن هناك بعض المعايير العامة تحت مسمى "العاب" التي ربما تجاهلها الرجل؟. من المحتمل انه تم تصنيف البستنة أو التزواج بواسطة شخص ما ألعاباً ويظهر ذلك إذا الشيء لعبة أم لا ليس اعتماداً على أي صفة بسيطة يمكن رؤيتها على أنها شكل تجعل من الشيء مثلث. بالأحرى يعتمد على كيف أن الإنسان يتصور النشاط، والشرط الضروري لتسمية الشيء بلعبة هو بالتأكيد نشاط يميل إلى عدم الجدية، والآن عدم الجدية هذه لا تعني أن اللاعب يفتقر للمشاركة أو لا يعطي اهتماماً ليصنف لاعباً، هذا يعني تخيل نفسه ليس جزءاً من أهميات الحياة. وهو لا يفعل ذلك خارج نطاق واجبه أو كإحتياط أو لأي غرض آخر من هذا النوع. وهذه الأمثلة تبين نقطتين توصل لهما فيتجنشتاين بنفسه. النقطة الأولى، يجب علينا عدم تحديد الخصائص في أي طريقة نمطية بسيطة بنموذج من نوع واحد فقط من كلمة أماننا. والنقطة الثانية، إن هذه المفاهيم يتم فهمها فقط بعلاقتها بمفاهيم أخرى. "غير جدي" ممكن أن يتم فهمها بعلاقتها بعائلة من المفاهيم تحت مسمى "جدية".

وبالتالي إذا حاولنا تحليل المفاهيم من خلال دراسة معنى الكلمات، نشعر عادة في ذلك عن طريق أخذ الحالات داخل دلالتها ومحاولة الخروج بإقتراحات حول تحديد الخصائص. وهذه الطريقة التي شرعها سقراط والتي تختص بقدماء رجال الأدب من أجل الحصول على توضوح أكثر حول "العدالة". حيث أخذ سقراط حالات مختلفة وحاول على سبيل المثال توضيح أن " تتكون العدالة في إعطاء كل إنسان حقه"، و "العدالة هي شأن الأقوى" وإلى آخره. وبهذه الطريقة نفسر بشكل تدريجي الإرتباط بين الكلمات التي تعكس الهيكل المفهومي لدينا. ولكن يجب علينا أيضاً أن نولي الانتباه إلى ما نقصده باستخدام "الكلمة" و نتصور معناها في السياق الذي نستخدمه فيها. ولا تُعد الكلمات ضوضاء أو علامات على ورق، فهي أشبه

بالأدوات التي تؤدي وظائف محددة في الحياة الإجتماعية. ويمكننا، على سبيل المثال، فهم ماذا تعني عبارة "عدم الجدية" عند تطبيقها على الألعاب إذا كان لدينا فهم شكل الحياة الذي يجعل بعض الأشياء "جدية".

من الواضح أن واحدة من أهم الوظائف التي تقوم بها الكلمات هي المعلومات ووصف الأشياء والمواضع، ولكن هذه واحدة فقط من إستخداماتها، ففي بعض الأحيان نستخدم الكلمات لتحذير الأشخاص، وفي وقت آخر نستخدم الكلمات للتعبير عن ما نتمناه وإلى آخره. واستخدام الكلمات، بعبارة أخرى، هو شكل من أشكال السلوك الهادف ولكن يجب أن يُفهم من حيث أغراض أخرى غير لغوية يمتلكها الناس في حياتهم الإجتماعية. وعلى سبيل المثال، الأوامر مثل كلمة (توقف) يجب أن تفهم على أنها نوع محدد في الوضع الإجتماعي حيث إنَّ من المتوقع أن يوجه بها رؤوسهم باستخدام الكلمات في لهجة معينة من الصوت.

عادة الطريقة التي يتم فيها وضع الكلمات معاً والتي تسمى بـ (الجملة) تعطي فكرة جيدة جداً لهذا العمل الذي تقوم به الكلمات. ويمكن إستخدام الجمل لتكوين جمل تعبيرية أو (التأكيد على معاني). وعندما تفعل ذلك عادة ما تساق بمايسميه النحاة شكل دلالة. وإذا كان لنا أن نقول، على سبيل المثال إن سائق سيارة تمت معاقبته لتجاوزه الحد الأقصى للسرعة، نحن نضع افتراضاً قد يكون صحيحاً أو خاطئاً. والفكرة التي تمت عن طريق الكلمات في هذه الحالة تصف أو تشير إلى وجود حالة من الامور التي يفترض أن تكون قد وقعت. وبعبارة أخرى تتقل المعلومات، ولكن عندما يستخدم مدير المدرسة جملة (عاقب الصبي) كلماته التي تساق في شكل أمر لا تبين أي شئ صواب أو خطأ. هذه الكلمات لديها إستخدامات مختلفة لجعل شخصاً ما يفعل شيئاً ما. والشكل النحوي للجمل يمكن أن يكون مضلل، وعلى سبيل المثال، عندما يتم التأكيد على أن الطفل يحتاج للحب، ويبدو كما لو أن الجملة ببساطة تفيد حقيقة أو تتقل معلومات، ولكن يمكن القول إنَّ ما تقوم به الجملة حقاً هو وضع معايير حول الكيفية التي ينبغي أن يعامل بها الطفل وأن لديها بعبارة أخرى دور توجيهي. إن الحاجة في هذا السياق تؤدي دوراً معيارياً (انظر الفصل الثالث)، وهناك بعض الكلمات مثل "الصحيح" و"الخطأ" و"الجيد" و"السيء" والتي لها دائماً هذه الوظيفة العامة من فرض معايير السلوك.

لذلك إذا حاولنا تحليل مفهوماً ما، من المهم أن ندرك أن هذا لا يمكن أن يتم بشكل كافٍ بمجرد النظر في استخدام الكلمات بأي شكل من أشكالها الذاتية، ويجب أن ندرس بعناية علاقاتها بالكلمات الأخرى واستخداماتها في أنواع مختلفة من الجمل، وفهم هذه الاستخدامات في الجمل لن يكون عن طريق دراسة قواعد اللغة فقط، بل من الضروري أيضاً فهم الأنواع المختلفة من الأغراض التي تكمن وراء استخدام الجمل. وهذا يتطلب التفكير في الأغراض المختلفة سواء كانت لغوية أم غير لغوية التي يتشاركها الناس في حياتهم الاجتماعية.

4- الهدف من التحليل المفهومي:

السؤال الذي يُوضع للفلاسفة عندما يقومون بالتحليل المفهومي: من الذين تحللون مفهومهم؟ الإجابة الأولى والواضحة تماماً هو مفهومنا. لأن المفاهيم ارتبطت بشكل منفصل مع الحياة الاجتماعية للمجموعة، سيكون من المستحيل على أي فرد أن يمتلك مفهوماً خاصاً به مثل مفهوم "العقاب"، ولكن يمكن القول أن هناك خلاقات خفية بين مجموعات من مستخدمي اللغة، وبالرغم من أن هناك عناصر مشتركة واضحة في المفهوم كما من المرجح أن يكون هناك تأكيدات مختلفة واختلافات في التقويم. وعلى سبيل المثال كما في حالة مفهوم "التربية" (انظر الفصل الثاني) ولكن هذا النوع من الاعتراض يفتقد حقاً إلى غاية قيام التحليل المفهومي، وهي الحصول على وضوح أكثر حول أنواع التمييز التي طُورت لتحديد الكلمات، وهذه الغاية هي الفهم من خلال الكلمات، للحصول على فهم أفضل لأوجه الشبه والاختلاف والذي من الممكن تحديده. وتُعد هذه الأوجه مهمة في سياق الأسئلة الأخرى التي لانستطيع الإجابة عليها دون هذا التحليل.

اللغة العامية هي سجل من الإرتباطات والتميزات التي اعتبرها معظم الناس ذوي الأغراض العملية أن وجودها يعد شيء ضروري. لذلك تعتبر دليلاً ذو قيمة، ولكن لا ينبغي أبداً أن تعتبر مستودعاً للمعرفة لا يرقى إليه الشك، ويكشف الاستخدام العامي الموضح في حالة مفهوم (العقاب) أن الناس الذين يفكرون بشكل عملي يصرون بين إرتكاب عنف ضد القوانين والحق شيء بغض بالمذنب. وبعد ذلك نتحدث عن العقاب، ونقبل هذا الطلب الذي تعكسه اللغة العامية. ويساعدنا تحليل المفهوم على تحديد وبدقة ما هو ضمنى في الوعي الأخلاقي ولكن يمكننا أيضاً أن نترث قليلاً ونفكر في حالة الطلب الذي تشهد الكلمة،

وتتاح لنا الفرصة أن نسأل سؤالاً مهماً في الأخلاق ما إذا كان هذا الطلب مسوغاً أم لا. وفي رأينا أن هناك شيئاً كبيراً للقيام بالتحليل المفهومي، إلا إذا كان هناك مزيداً من المشاكل الفلسفية العملية.

الشيء الأول الذي يمكن قوله حول معنى التحليل المفهومي هو من أولى مهامه الإجابة على بعض التساؤلات الفلسفية، ولانستطيع الإجابة على هذه التساؤلات في الأخلاق حول ما إذا كانت هناك أسباب جيدة لمعاقبت الناس ما لم يتضح لنا معنى كلمة " عقاب " جلياً، وتساؤلات التحليل ترتبط أحياناً بأسئلة التسوية، حيث إهتم سقراط بالمسائل التي تدور حول "العدالة" لأنه كان مهتماً بالأسباب التي قد تكون لعيش حياة عادلة. ولكن هناك أيضاً أسئلة مفهومية أكثر لتتشاراً عن الأخرى والتي غالباً ما يتم ربطها بتحليل مفاهيم معينة. وعادة ماتسمى هذه المسائل بالتجريدية، وهي التي تتعامل مع أنماط التفكير الذي يكون المخطط المفهومي. وعلى سبيل المثال نحن نوظف مفاهيم مثل " ماهية الشيء " و "السببية" و "الوقت" لجعل العالم مفهوم، اما في الميتافيزياء يتم فحص وضعية هذه المعايير المفاهيمية. وهل يمكننا مثلاً الاستغناء عن مفهوم "الوعي" لجعل السلوك البشري مفهوم؟. تعتبر هذه تساؤلات عامة حول تسوية المخططات المفاهيمية لدينا.

الربط بين تحليل المفهوم والأنواع الأخرى من التساؤلات الفلسفية يفسر حقيقة أن الفلاسفة لاينغمسون في التحليل العشوائي لأي من المفاهيم القديمة، حيث إنهم لم يحاولوا تحليل مفاهيم مثل "الساعة" و "الملفوف" ما لم تكن هناك قضايا أخرى ترتبط بالتحليل. وعلى سبيل المثال، قد تُطرح التساؤلات عن الساعات إذا كانت بعض القضايا الفلسفية حول حالة التمييز الزمني على المحك. هناك الكثير من الخسرات في حوارات هيوم حول الدين الطبيعي، لأن اهتمامه بالتسوية في هذه الحالة و بحجة لاهوتية من التخطيط، أدى به إلى دراسة أنواع مختلفة من النظم في العالم. وسأل: لماذا لاينبغي أن يكون نظامه بالخضار أكثر من المنزل؟ وبالمثل طرح أسطو أسئلة حول طبيعة الخضار لأنه كان مهتماً بالطبيعة العامة للكائنات الحية و بدور "الهدف" بإعتباره مفهوم فئوي. ولكن دون مزيداً من الاهتمام حول مثل هذه التساؤلات، ماهو الهدف من القيام بالتحليل المفهومي؟

من الصعب أن نفهم كيف لمثل هذه المسائل الفلسفية الأخرى أن تكون ذات فائدة، والتي يمكن أن تكون مكتفية ذاتياً بنفسها. ومن الصعب أيضاً أن نفهم، على سبيل المثال، كيف للشخص أن يكون مهتماً

بالتساؤلات الفلسفية مثل " كيفية الطريقة التي نعاقب بها الناس، إلا إذا كان مهتماً أيضاً بمسألة أخلاقية تمكنه من معرفة معاقبة الناس أم لا. أحياناً يكرس الفلاسفة أنفسهم في تحليل المفاهيم من علوم معينة والتحقيق في الحالة المعرفية من أساليب التحقيق المستخدمة، حيث يسألون أسئلة، على سبيل المثال، حول مفهوم "عدم الوعي" وعن صحة التحليل النفسي في تحليل الفرضيات. ولكن من الصعب أحياناً أن نفصل ما بين الفائدة من مثل هذه التساؤلات الفلسفية العامة و صحة نظرية التحليل النفسي. وكما وضحت سابقاً فالفلسفة تختص بأسئلة المرتبة الثانية حول العلوم والأخلاق والدين والأنشطة الإنسانية الأخرى. ولكن المرتكز الأساسي لمثل هذه الأسئلة عادة ما يتم توفيره من قبل مخاوف ملموسة على مستوى الدرجة الأولى. على سبيل المثال، قاد "لافوازييه" اكتشافات مهمة في مجال الكيمياء من خلال الاهتمام بمخططاتها المفهومي، حيث كانت إهتماماته في جزء من الفلسفة على الرغم من أنه كان بجانب مهنيته عالماً، ولكنه لم يستطع أن يسأل مثل هذه الأسئلة بشكل دقيق دون اهتمام عميق ومعرفة مفصلة عن الظواهر التي حاول الكيميائيون شرحها.

وبالتالي قد ينزعج الفيلسوف حول مفهوم "عدم الوعي"؛ لأنه مثل رايل، مهتم فقط ببعض الفرضية التجريدية حول حالة العقل، وينزعج منها أيضاً على أنها تخص العالم النفسي مع إعطاء تفسير نظري للظواهر الملموسة. ومن المحتمل أن يعاني عالم النفس الفلسفي من نوعي القلق. وكذلك يقلق الفيلسوف بشكل مشابه على " الطبقة الاجتماعية"؛ لأنه قد يكون لديه اهتمام عام عن النوع التجريدي في الميل العام أو قد يقلق حيال ذلك، مثل لوك أو بيرك، لأنهما كانا لديهما اهتمام عملي بالحقوق والتصوير. ولكن في جميع مثل هذه الحالات يعتبر الإهتمام حول المفاهيم ذو غاية بسبب بعض الإهتمامات الأخرى. والقيام بالتحليل المفهومي، علاوة على أنه لم يعتمد على الحصول على شيء أكثر وضوحاً حول البنية الأساسية للكلام، قد يكون هواية رائعة لكنه ليس فلسفة.

متى ما أدرك أن تحليل المفهوم يجب أن يكون ذو غاية في الإمكان أن يكون موضع تقدير وأن عدم القدرة على عمل مجموعة متقنة من الشروط الضرورية منطقياً لإستخدام كلمة مثل "المعرفة" أو "التربية" ليس بالضرورة سمة مميزة للفشل؛ لذلك أثناء محاولتنا لتفسير المعايير التي تكمن وراء إستخدامنا للكلمات، كان ينبغي لنا أن نصبح أكثر وضوحاً على حد سواء بطبيعة الأشياء وبأنواع القرارات التي يجب مواجهتها عند

التعامل معها. ونعتبر أنفسنا في وضعية أفضل بالنظر من خلال مشاكل التفسير أو التسوية أو الإجراءات العملية التي تؤدي الى هذا الاهتمام التأملية. وبالرجوع للمثال الذي تم طرحه في البداية عن مفهوم "العقاب" فإن تحليل هذا المفهوم يكشف علاقة مطلب الناس بمعاقبة المخالفين، ويكون العقاب عادة من قبل من هم في السلطة، وهذا الأمر يجعل المغذى الأخلاقي أكثر وضوحاً. أولاً هناك مشكلة حول إنزال العقوبة، وعادة ما يعتبر هذا الشيء غير مرغوب فيه للوهلة الأولى، لذلك كيف يكون هناك مسوغاً لهذا الأمر؟، على افتراض أن من شأن ذلك أن يردع الآخرين عن ارتكاب الجرائم ويقلل من هذا الأمر، فلماذا يتم فرضه على المذنبين؟. بالنسبة لمفهوم العقاب يبدو أن هذا ما يتطلبه وبالتأكيد بسبب بعض الأفكار غير المتطورة من العدالة والتي تتطلب تمييز بين الناس لأسباب ذات صلة. ولكن كيف يمكن تسوية العدالة بشكل عام وخاص في تطبيق هذا المبدأ؟. وبالتأكيد تفترض عملية العقاب كرادع وجود فرضية مهمة جداً عن الناس وهي أنهم هم المسؤولون عن أفعالهم، بمعنى أنها يمكن أن تردعهم باعتبار العواقب المتوقعة. إذاً هل هناك مايسوغ هذا الافتراض؟ وهل ليس افتراضاً ذو أهمية باعتبار أن الإنسان هو الذي يختار أفعاله؟ وماذا سيحدث في حياتنا الاجتماعية إذا تخيلنا عن هذا الافتراض؟ ثم هناك العلاقة بين العقاب والسلطة، لأننا يمكن أن نميز العقاب فقط من بعض حالات الانتقام، ولأن الذين يمكنهم معاقبة الآخرين مثل الآباء والمدرسين لديهم السلطة للقيام بذلك، ولكن ماذا نقصد بالسلطة؟ وهل يمكن لهذا النوع من النظام القانوني أن يكون مسوغ؟ وماهو دور السلطة في الحياة الاجتماعية؟

إذا أتبعنا هذه الطريقة في تحليل مفهوم العقاب، فإنها تقوم بعملين مهمين جداً في الجانب الوظيفي: أولاً تمكنا أن نرى بشكل أوضح كيف أن المفهوم مرتبط ليس فقط مع المفاهيم الأخرى ولكن مع شكل الحياة الاجتماعية الذي يرتكز على شبكة من الافتراضات المرتبطة مع بعضها، مثل المسؤولية الإنسانية والحقوق المرتبطة بالسلطة ودور العقاب في حياتنا. وبالتالي نبدأ في الحصول على فهم أفضل لنوع الحياة الاجتماعية التي يبدو أننا التزمنا بها إذا أقرنا بضرورة العقاب. وثانياً من خلال البحث في بنية هذا المفهوم، تبين لنا أيضاً إلى أي مدى أنه يقوم على افتراضات أخلاقية معينة يمكن أن تكون تحدياً، ومناقشة هذه الافتراضات سوف تأخذنا بعيداً إلى الفلسفة الأخلاقية.

والآن إلى أي مدى سيكون عدم قدرتنا على عمل مجموعة من الشروط الضرورية منطقياً لإستخدام كلمة عقاب بإعتبارها غير مفيدة لهذه الأغراض التي تكمن وراء مزيداً من التحليل المفهومي؟، فلنفترض، على سبيل المثال، كيف يمكننا عمل حالات لاستخدام كلمة "عقاب" حيث لم يثبت الذنب، كما في حالة حجز جميع التلاميذ داخل الفصل من قبل المدرّس. ونفترض أيضاً أنه يتحدث الناس عن تلقي ملاكم "لعقاب" حيث لا يوجد ذنب ولا يوجد شخص في سلطة ما قام بتنفيذ العقوبة. وبالتالي، بالرجوع لمثل هذه الحالات سوف يرتفع مفهومنا للحياة الاجتماعية إضافة إلى تأثرنا بالقضايا الأخلاقية الدقيقة. ونأتى إلى التمييز بين ما تسمى غالباً الحالات الرئيسية لتطبيق "العقوبة" والحالات السطحية الأخرى، وتعدّ الحالات الرئيسية هي التي تتوفر بها جميع الشروط التي تمكننا من تمييز العقاب من المفاهيم الأخرى المشابهة له مثل "الانتقام" و"الإرغام" و"الإكراه". ووجود مثل هذه الحالات يوضح كيف أن "العقاب" يؤدي دوراً مميزاً في اللغة التي تعكس حياتنا الاجتماعية وكيف أن الناس يستخدمون عبارات مستوحاة مثل أن الملاك يتلقى كثير من "العقاب". وتحديد أي الحالات تُعتبر رئيسية نتعلم كثيراً ليس فقط عن الكلمات، بل عن تكوين حياتنا الاجتماعية والافتراضات التي تكمن وراءها. وإذا تحدينا مثلاً الافتراضات الأخلاقية التي تكمن وراء "العقاب"، سوف نقودنا إلى رؤية ما يمكن تحديده أيضاً. وكذلك إذا اعتقدنا أنه يجب أن يكون هناك بعض من أساس طبيعة الأشياء فقط أو المؤسسات التي تعكسها مفاهيمنا، سوف نصبح متخوفين إذا فشلنا في عمل مجموعة صارمة وراسخة من الحالات الضرورية منطقياً لجميع استخدامات الكلمة. وإن لم نمتلك مثل هذه الرؤية البسيطة حول العلاقة بين الكلمات والأشياء، لن نستطيع قياس نجاح تحليل المفهوم في المدى الذي يمكننا من تحقيق التعاريف، وبالأحرى سوف نقيسها في المدى الذي يزيد من مفهومنا بهذه الطريقة حول طبيعة الأشياء في العالم والمواقف الممكنة التي باستطاعتنا تبنيها تجاه الحالات الصعبة.

5-فلسفة التربية:

من الممكن أن نجد تمييز واضح وسريع بين الفلاسفة الذين لديهم اهتمام بالمسائل العامة حول طبيعة العالم مع أساسياتنا للمعرفة بشكل عام، وأولئك الذين لديهم اهتمام حول المفاهيم ومعايير الحقيقة ومنهجياتها بأشكال معينة للفكر، ونشاط مثل العلوم (متضمنة العلوم الاجتماعية وعلم النفس) والتاريخ والأخلاق والرياضيات والفنون والسياسة. وبعد ذلك من الممكن التحدث بشكل واضح عن تمييز الاستفسارات العامة لما وراء الطبيعة، مع منطق ونظرية المعرفة من الفلسفات الأكثر تخصيصاً من الأشكال المختلفة من الاستفسار والتقييم والاداء، مثل فلسفة العلوم والتاريخ والرياضيات والدين، معاً مع علم الأخلاق والجماليات والفلسفة الاجتماعية. وبشكل واضح تُعتبر فلسفة التربية هي من النوع المذكور أخيراً، ولكن ليست فرع معزول من الفلسفة، وتُعد التربية نوع مختلط من النشاط، وترسم بعد ذلك فلسفة التربية على فروع مؤسسة من الفلسفة، وتجلب في آن واحد قطاعاتها التي تُعد ذات صلة بحل المشاكل التربوية. ويوضح أحياناً الفلاسفة النوع السابق وبعض الأفكار الرئيسية بالرجوع إلى المفاهيم التربوية. وخير مثال لذلك جيلبرت رايل الذي يتعامل مع المفاهيم، مثل أولئك في "التدريب"، في الإتجاه الدفاعي العام للفرضية الغيبية عن طبيعة العقل. وبشكل عام، يهتم فلاسفة التربية بصورة معينة بالمسائل التربوية ويتفلسفون للحصول على صورة أوضح عن طبيعة الأشياء وعن ما ينبغي القيام به في هذا الحقل المعين.

إلا أنه ليتفلسف فيلسوف التربية قد يتحول أحياناً إلى فرع واحد فقط من الفلسفة. وعلى سبيل المثال إذا كان مهتم بمشاكل التدريس والتعلم من رؤية ونظرية أنه ببساطة مختار حول كيفية تعلم بعض الأطفال وعدم قدرة آخرين على ذلك، فهو قد يتجه لفلسفة نفسية تهتم بنظريات التنمية البشرية وأنواع التعلم وعلاقاتها بالتدريس ونظريات الدافعية وتكوين المفهوم ومن الممكن أن يُقاد الفيلسوف إلى فلسفة التاريخ والرياضيات والعلوم من أجل الحصول على صورة أوضح عن ماهو مميز لهذه الأشكال المعينة من التفكير. ومن المحتمل أيضاً أن يكون مهتم عملياً وبشكل نشط بالمسائل التي ينبغي القيام بها في التربية، وفي هذه الحالة يتوجب عليه أيضاً أن يدرس علم الأخلاق والفلسفة الاجتماعية من أجل الوصول إلى أجوبة حول المسائل التي ينبغي وضعها في المنهج من طرق التدريس وكيفية معاملة الأطفال.

إذا افترضنا أن فيلسوف التربية يمتلك الاهتمام النظري والعملي في التربية، فمن السهل أن يتم عرضهما بطريقة أكثر رسمية، حتى ولو كان افتراضاً قد يحدث في الفصل التالي، أي من أفرع الفلسفة سوف تكون نقطة اهتمام بالنسبة إليه. إن تعليم الناس يعني تنمية حالات العقل التي تُعتبر قيمة وتتضمن بعض من درجات المعرفة والفهم. ومن الواضح بعد ذلك أنه ينبغي على فيلسوف التربية الاهتمام بعلم الأخلاق من أجل التعامل مع التقويم، والاهتمام بنظرية المعرفة من أجل الحصول على صورة أوضح حول التمييز بين مفاهيم مثل "المعرفة" و"المعتقد" و "الفهم". وبما أن العلم مقسم لمناهج وأفرع مثل العلوم والرياضيات والتاريخ، فينبغي على الفيلسوف أيضاً التفكير ملياً في ما يميز هذه الأفرع المختلفة من المعرفة.

إن تعليم الناس ليس بالأمر السريع، بل يستغرق زمن ويتضمن أنواع مختلفة من عمليات التعلم والتدريس، ويتوجب على فيلسوف التربية دراسة علم النفس الفلسفي من أجل الحصول على صورة أوضح حول طبيعة التنمية البشرية وحول الاختلافات بين العمليات، مثل التوجيهات والتلقين والتكيف والتعلم من خلال الخبرة. ولا تُعتبر الأسئلة عن العمليات نفسية بشكل بسيط، بل هناك أيضاً أسئلة عن حرية الأطفال المسموح بها، و ما إذا كان يجب معاقبتهم أم لا، واستبدادية المدرّس وحقوق التلاميذ. ويجب على فيلسوف التربية الاهتمام بالفلسفة الاجتماعية من أجل التعامل بشكل كافٍ مع المسائل من هذا القبيل.

بعرض ماهو أساسي من فلسفة التربية بهذه الطريقة التخطيطية، نكون قد عرضنا الهيكل الذي تقع داخله خطة هذا الكتاب. ونشير أولاً لكي نضع بعين الاعتبار و بشكل مفصل أكثر حول مفهوم التربية و المفاهيم المرتبطة بالتنمية البشرية، أن نناقش ما تطرحه نظرية المعرفة البسيطة على محتوى المناهج الدراسية. وبعد ذلك سوف تكون هناك فصول عن التدريس وعن العلاقات الشخصية التي تتناسب مع هذا الكتاب. وسوف تنتهي الدراسة بفصل عن المجتمع التربوي والذي يُعتبر فيه دور السلطة والانضباط والعقاب في مقابل خلفية واسعة من الصعوبات التي يجب على المؤسسات التربوية مواجهتها في تنفيذها للأهداف الأساسية.

في دراسة هذا النوع الذي يُعتبر بشكل جزئي مقدمة إلى المادة، ينبغي حذف الكثير منه. و على سبيل المثال هناك عدم وجود معالجة للمسائل الضرورية للتسوية والتي تكمن وراء رؤية التربية المطروحة في هذا الكتاب ووراء الافتراضات حول كيفية معاملة الأطفال، مثلاً، معاملتهم باحترام وعدل ووضع إعتبار

لحرياتهم. وإذا كان تحليل المفهوم في هذه الدراسة غير مُعد لمناقشة القضايا الاخلاقية، فما هو الهدف الآخر الفلسفي أو النظري أو العملي الذي يحدده؟

الهدف الذي يكمن وراء تحليل المفهوم في هذا الكتاب هو الإشارة إلى نتائج التدريس والمناهج وعلاقات التلاميذ والمجتمع التربوي، والأخذ برؤية محددة للتربية وللتنمية البشرية. وفي سياق مايعتبره المؤلفان كجدال قديم بين الاستبدادية والمنهج التربوي المرتكز على الطفل، قاما بمحاولة التوليف بينهما والتي تعتبر هذه المحاولة منسوخة من تحليل مفاهيم "التربية" و "التنمية البشرية". وثبت أنه إذا فهمنا "التربية" و "التنمية البشرية" بشكل جيد من خلال هذه الدراسة، ستكون هناك مضامين مهمة عامة للمنهج والتدريس والعلاقات مع التلاميذ وتنظيم المجتمع التربوي. وبالطبع سوف تعتمد القرارات العلمية المفصلة في هذه المجالات بشكل جزئي على الحقائق التجريبية والتي تُعتبر من إختصاصات علماء النفس وعلماء الاجتماع والمؤرخون من أجل المساهمة فيها. ولكن تُعتبر مثل هذه الحقائق ذات صلة فقط بالقرارات العملية حول الشؤون التربوية في المدى البعيد، كما ترتبط ببعض الأفكار العامة عن ما نحن بصددّه عندما نعلم الناس. والغرض من هذا الكتاب هو عرض الطرائق التي تفرض فيها رؤية التربية مثل هذه الهيكلية على قراراتنا العلمية.

أطروحة هذا الكتاب لديها علاقة بالوقت الذي يدور حوله كثير من الحديث عن "الدراسات المتكاملة". لأن واحدة من مشاكل "التكامل" هي فهم الطريقة التي يمكن من خلالها فرض "الكمال" على مجموعة من الإستفسارات المتباينة. وتُعتبر الدراسات التربوية مثال جيد لإحدى الطرق التي تمكن من فهم عملية "التكامل"، ولأن الدراسات من علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ... الخ، يمكن أن تكون موحدة بقدر ما تسهم في جهود تعليم الناس. وتزود الأهداف العملية المتجسدة في مفهوم "التربية" معايير العلاقة المستنتجة من النطاق الكامل للإستفسارات. ولكن هذه الإرشادات لن تقدم لنا شيئاً حتى نصبح مدركين بشكل دقيق عن ما هو متضمن في تعليم الناس. وهنا تكمن أهمية تحليل مفهوم "التربية".

من الممكن لأي شخص آخر أن يوضح جوانب تربوية أخرى غير تلك الجوانب التي وضحها المؤلفان. وكما سوف نرى في الفصل القادم، أن المؤلفان يدركان جيداً أن تحليلهم مرتكز بلامح معينة من المفهوم الذي يبدو لهم ذو أهمية محددة، خاصة ربطه مع المعرفة والفهم. وبشكل آخر يمكننا قول أن كان

هذا مانقصده بمعنى "التربية"، من الممكن إذاً ألا نعطي لها إهتماماً كبيراً في المدارس، لأنه يمكننا وضع كثير من الأهمية المبالغ فيها للمعرفة والفهم؛ ولكن هناك أشياء أخرى ذات أهمية وربما علينا أن نحاول تطويرها. ومناقشة هذا الاعتراض، يتطلب اهتمام بعلم الأخلاق، ومثابه لذلك الطلب ما إذا تمنى أي شخص أن يجادل الطلب المبني على "العقاب" والذي يقتضي بمعاقبة المذنبين. هذا الكتاب لا يحتوي على مثل هذه المعاملة المفصلة للقضايا التي تعرض لها التحليل المطروح سابقاً، ولذلك هو يحتوي على إقتراحات لمزيد من القراءة للذين يرغبون إكتشافها. وكل ما يحاول الكتاب القيام به هو رسم الأساليب التي تصور هذا المفهوم من التربية والتي يجب أن تضع بصمتها على المنهج أوالتدريس أوالعلاقات مع التلاميذ أوهيكل سلطة المدارس أو مجتمع الكلية. ومن المؤمل أن هذا الأمر سوف يساعد في تعميق فهمنا عن وضعيتنا كتربويين، وتوضيح الأبعاد والقرارات التي يجب إتخاذها.

الباب الثاني

التربية

مقدمة:

إن المدرسين الذين يتقدمون بطلب الحصول علي وظيفة، في غالب الأحيان يُسألون عن أسباب إختيارهم فتننتج بعض الأسباب الخارجية التي ترتبط بصورة محتملة بمهنة التدريس. وهذا يعني أن الأسباب لا ترتبط بطبيعة التدريس تحديداً. علي سبيل المثال قد يقولون إنهم دخلوا مجال التدريس من أجل المال أو من أجل المرتبة المهنية. ولكن المال والمرتبة المهنية من الممكن اكتسابهما من وظائف أخرى، والحوافز المالية، والمرتبة المهنية التي يتمتع بها المعلمون تتفاوت إلى حد كبير من دولة إلى دولة أخرى. لذلك إذا كان كل ذلك موجود، فإن الأسباب التي يقدمها المدرس عند التقدم للوظيفة تكون غير مسوغة أو غير ضرورية لمهنة التدريس.

من ناحية أخرى، ربما يقول المدرس أو ربما المدرسة أنه أراد أن يكون قريباً من الأطفال أو أنه يستمتع بالتدريس. وهذا النوع من الأسباب قد يذكر بصورة اقوى. وقد يُعتبر فعل شيئاً من أجل الأطفال مهنة. إن التدريس خاصة في الظروف الحديثة قد يعتبر بمثابة تحدٍ كبير وطريقة تحفيز لقضاء وقت ملىء بالمتاعب والمفاجآت. وتكون مثل هذه الأسباب جوهرية لمهنة التدريس؛ لأنها تعتمد علي ميزاتها. ولكن بالأحرى تعتبر أسباباً عومية جداً إذا قدمت باعتبارها أسباباً لدخول مهنة التدريس، لأن الشخص يمكن أن يفعل شيئاً من أجل الأطفال مثل ما يقوم به ممرض أو طبيب الأطفال، وقد يصبح الشخص محترفاً لرياضة القولف أو مدرباً لقيادة السيارات إذا أراد فقط أن يتصارع مع تحديات التربية. إذا لماذا يدخل الشخص مهنة التدريس إذا أراد فقط أن يكون مع الأطفال أو أن يدرس؟.

قد تكون الطريقة الوحيدة لعمل مواصفات أخرى هي استدعاء خبير بعلم النفس، وربما فسر اختيار الأفراد هذه المهنة من جانب الرغبة الباطنية للسيطرة علي المقترحات التي تحمل فوصاً لا نهائية أو قد تُعتبر

دالة على رفض مواجهة فترة الرشد. وبالطبع في بعض الأحيان قد يكون في مثل هذه الاقتراحات بعض الحقائق. ولكن هناك أسئلة حول أهميتها وعلاقتها بمواصفات الأسباب الأخرى.

وقد تُعتبر أهميتهم بالوظيفة غير مؤكدة إذا كانت هناك أيضاً أسباب منطقية كافية لتفسير الاختيار. إن الطبيب الذي يقرر العملية ربما يكون متأثراً بالسادية غير المسوغة. ولكن إذا كانت هناك أسباب مقنعة في المجال الطبي لقراره فإن وجود مثل هذا الدافع الباطني قد لا يكون ذا أهمية حاسمة. وعلى كل إذا كانت الأسباب الطبية عكس العملية وكان الشخص يفضل استخدام السكينة للحلول الأخرى فإن استشهاد الدافع الباطني قد يكون مهماً لتفسير تصرفاته.

أما إذا كان السؤال ليس لتفسير تصرفاته فقط بل لتسويغها، فإن احتمالية أن لديه دافعاً باطنياً لا يمكن أن يكون موجوداً. وربما كثير من الذين كرسوا حياتهم في الطب، على سبيل المثال، عند خدمة المصابين بالجذام كانت لديهم أيضاً الدوافع الباطنية والأكثر مفاجئة والتي تقف وراء إختيارهم. ولكن هل ذلك يؤثر على تسويغ الإختيار؟ بالتأكيد هناك نوع واحد من الأسئلة عن الأسس أو التسويغ ونوع آخر من أسئلة التفسير. إذا كان الناس دائماً يمتنعون عن القيام بشيء عندما تكون هناك أسباب جيدة للقيام به، لأنهم يعتقدون أن لهم نفس الدوافع الباطنية التي ينبغي تفسيرها، إذاً من غير المؤكد ما إذا كان هناك شيئاً جدير بالإهتمام سيتم القيام به. لأن هذه الأسباب التفسيرية يمكن طرحها دائماً، رغم أنها نادراً ما يتم الرد عليها بشكل حاسم. أيضاً أن يرى شخصاً سبباً جيداً من النوع التسويغي للقيام بشيء، وتبقى الأشياء الأخرى متساوية لذلك يُعتبر تفسير مرضي لما يقوم به. التفسيرات الإضافية مثلاً الإعتراض على عدم وجود دوافع غير محسوسة، تبدو ذات علاقة عندما يكون السبب المعطى سيئاً أو عندما يكون غير متطابق ظاهرياً مع ما يقوم به تماماً.

إذاً هل هناك أسباب تسويغية للتدريس أو البقاء مع الأطفال والتي تشابه "الأسباب الطبية" في حالة المهن الطبية؟ بالتأكيد الإجابة هي أن الأسباب الجيدة للدخول في مهنة التدريس تتحدّر من حقيقة أنها تتعلق بالتربية. حيث توجد أيضاً أسس تربوية للقيام بأشياء بدلاً من أخرى، وعندما يكون هناك شخصاً يدرس فهذا يجعل دوافعه الباطنية عادة إما غير مهمة أو ليس لها علاقة. (مع ذلك فلنفترض أن المدرّس الذي ليس لديه أسباب تربوية أو أنه ضدها دائماً يرتب وضعاً يمكنه من أن يسيطر على الأطفال، ويكون غيوراً من

الأساتذة الآخرين الذين يفعلون الشيء نفسه... الخ. أو نفترض أنه دائماً يستخدم عقاب جسدي، كما يذكر هو من أجل مصلحة التلميذ عندما لا يكون هناك دليل قاطع على إنها تصب فعلاً في مصلحة الطفل، فحينها يكون إختبار دوافعه الباطنية مهم وذو علاقة. (إذاً ما هي "التربية" ؟ لقد أفترض أن هناك أسباب تتبع من حقيقة أن المدرسين عادة يهتمون بالتربية وتلك الأسباب تسوغ إختيارهم لهذه المهنة، بالإضافة إلى القرارات المعينة الخاصة بالاختيار. وتتبع "الأسباب الطبية" بشكل واضح من ترقية الصحة والوقاية من الأمراض، والتي تُعتبر أسباب يمكن تقبلها. ولكن كيف نشكل أسباب تربية بطريقة مماثلة؟.

1 - مفهوم التربية:

ربما قد تم التوضيح بطريقة مباشرة بأنه توجد علاقة وطيدة بين الأسباب التربوية والأسباب الطبية. في ممارسة الطب، وبالرغم من الجهد المنصب على الوقاية، يتركز على الطبيب الاهتمام بشكل أساسي في جعل الناس بحالة أفضل أو معالجتهم. والمعالجة تشمل مجموعة من العمليات مثل الجراحة وطريقة استعمال الدواء، وهكذا. ويكون مبدأ وحدتهم المساهمة في التقدم إلى الأفضل مع وضع إعتبار للصحة البدنية والعقلية، كإصلاح الناس يشمل مجموعة من العمليات التي تساهم في جعلهم أخلاقياً أفضل. وبشكل مشابه، إن تعليم الناس يعني وجود مجموعة من العمليات و الذي يكمن مبدأ وحدته في تنمية المعايير المرغوبة لديهم. لذلك ترتبط الأسباب التربوية بتنمية المعايير المرغوبة عند الناس.

هناك اختلافات واضحة و مع ذلك تتبع جزئياً من طبيعة الأهداف التي يهتم بها الطبيب والمدرس على حد سواء. إن معالجة شخص ما من ناحية توحى أنه أهمل من بعض المستويات التي ينحدر منها العلاج، فإن التربية (من ناحية أخرى) ليس لديها مثل هذا المعنى. وغالباً ما تشمل وضع الأشخاص في الطريق القويم الذي لم يتخلوه أبداً. ثانياً - هناك إجماع عام بين الأطباء على ما تشكله الصحة البدنية باعتبارها غاية، بالرغم من أن الصحة العقلية تُعتبر غير محددة. بالنسبة للمعايير المرغوبة، مع ذلك، ليس هناك مثل هذا الإجماع، وهذا سبب وجود كثير من الحديث حول أهداف التربية، وذلك لأننا نحاول صياغة أهداف التربية بدقة تامة لتحديد معايير الجودة التي نعتقد أنها مرغوبة للتطور (انظر انفرا ص 25-8). ومع ذلك هناك بعض المحددات في ما يمكن إعتباره هدف في قضية التربية. إن التربية لاتعني تطور الشخص

بشيء ذو قيمة فقط، بل تتضمن تطور المعرفة والفهم أيضاً ومهما يكن من أمر فإن الشخص المتعلم هو الذي يمتلك بعض الفهم عن شيء ما، فهو ليس فقط الشخص الذي له خبره أو موهبة. وهناك أيضاً إتجاه أن هذا الفهم ينبغي أن لا يكون متخصصاً بشكل ضيق جداً. لذا إذا كان هذا التحليل صحيحاً، قد يكون المدرسون الذين يتقدمون لهذه المهنة بسبب أنهم يهتمون بالتربية، يناضلون ليعلموا الآخرين شكل الحياة التي يعتبرونها مرغوبة، والتي يلعب الفهم والمعرفة جزءاً مهماً فيهما. وأيضاً القرارات التي يتخذها المدرس في الأسس التربوية تكون مرتبطة بترقية الغاية العامة. وبالطبع ربما تكون هناك اختلافات كبيرة بين هذه الأسس حول ما يؤلف شكلاً مرغوباً للحياة، وبعضهم قد يقوم ببعض أشكال المعرفة أكثر من الآخرين، فقط مثلما يضع جزء منها تقويماً أكثر في عمق واتساع الفهم. ولكن علي الأقل هذا الهدف العام من شأنه أن يعطي معياراً بالرجوع للقرار الذي تم اتخاذه على أساس الأسس التربوية ويكون متميزاً من القرارات التي يتم اتخاذهها على أساس الأسس الشخصية أو الاقتصادية أو الطبية. إن هيكل الإعتبارات قد يكون أيضاً منصوباً عليه وقد يستعيد معظم التوقعات عن الدوافع الباطنية غير المهمة أو التي ليست لها علاقة.

إن واقع الأمر مع ذلك ليس بهذا الوضوح، وبالنسبة للتربية لاتعتبر بشكل بسيط مفهوماً واضحاً كالعلاج أو الإصلاح. والأمر غير المأكد ما إذا كانت التربية دائماً تستخدم في تحديد العمليات التي تقود إلى الغاية العامة بالطريقة نفسها التي كان يظهر بها العلاج والإصلاح. ويمكن أن تحوم الشكوك حول هذه المقارنة عن طريق التقصي وراء الخطوط المطروحة في الفصل الأول، لمعرفة أي الحالات التي بدأت تظهر مثل حالات منطقية ضرورية اشترطت على استخدام مصطلح التربية، لإختبار هذه الأمثلة الإنعكاسية يجب أن تُقدم:

(أ) الاعتراضات على شرط الرغبة: هناك تقريباً نوعان من الشروط تم توضيحهما لاستخدام مصطلح "التربية" وتحديداً هي شروط الرغبة وشروط المعرفة. دعنا ننظر في الأمثلة الإنعكاسية الأولى من شروط الرغبة، وهي كما يلي:

1. نحن غالباً نتحدث عن نظام التربية في دولة ما دون الإشادة بما يظهره الآخرون من اهتمام لنقل هذه النظم، ويمكن عرض هذا الاعتراض بذكر التشبيه عن المصطلح الأخلاقي لمجتمع آخر أو لثقافة فرعية داخل ثقافتنا. وحالما نفهم من حالتنا هذه كيف لمصطلحات مثل مصطلح "التربية"

ومصطلح "الأخلاق" أن ينجحاً، يمكننا أن نستخدمهم بشكل تصويري خارجي بالطريقة التي يقوم بها علماء الإنسانية والاقتصاديون ومثلهم. ونحن باعتبارنا مراقبين، في الحالة الاخلاقية، نقدر أن طريقتهم في الحياة تُعتبر قيمة بالنسبة لهم، وأما في حالة النظام التربوي نحن نقدر أن الذين يتبعون هذا النظام يعتقدون أنهم ينقلون ما يعتقدونه قيماً. ولكننا باعتبارنا مراقبين ليس من الضروري أن نوصي به عندما نستخدم كلمة "أخلاقي" أو "تربوي" للرجوع له.

2. يمكننا أن نتحدث عن التربية الضعيفة أو السيئة، وهذا يقابله بأن نقول إننا نوحى بفشل هذه المهنة أو أن القيم التي تتضمنها ليست كثيرة.

3. واعتراض يعتبر ذا أهمية أخرى، بعد ذلك، هو أن كثير من الأشياء تُست في أسوأ حالة يمكن أن تكون عليها. واعتراض المراقبين ليس على نظام تربوي محدد بل على كل أنواع التربية، ويدركون أن التربية تقوم بنقل المعرفة والفهم، وبالطبع وعلى الأرجح يربطونها بالكتب والنظريات، وهذا ما جعلهم ضدها لأنهم يعتقدون أنها اما عديمة النفع أو محرفة. وبالتأكيد يربون أطفالهم ربما على المهارات التقليدية والعلم، ولكنهم لا يرون أي علاقة بين ما أعتقده ذو قيمة وبين "التربية"، ولا توجد كلمة محددة تفرق بين ما أعتقده ذو قيمة من الذي منحهم الكثير من الأشياء الأخرى.

تشير النقطة الأخيرة إلى طريقة واحدة يمكن أن يقابل بها الاعتراض. ويمكن القول - وبحجة قوية - إن الأشخاص الذين يعتقدون أنهم متعلمون، تُعتبر حالتهم سيئة للتفكير بهذه الطريقة، ونفتقر إلى مفهومنا كوننا متعلمين. ولم يصبح فهمهم مختلفاً إلى مدى إحتياجهم لكلمات خاصة لنقل ما يعتقدونه قيم بشكل مؤكد. ولديهم مفهوم التربية؛ لأنهم يستخدمون هذا المصطلح لما يجري داخل المدارس والجامعات، ولكن ليس لديهم مفهومنا. والمشكلة الوحيدة في طريقة التعامل مع الإعتراض هي أن الناس الذين يفتقدون إلى مفهوم "التربية"، في زماننا هذا يُعتبرون كثيرين إلى حد ما، ونحن نتحدث في هذا السياق، عن الناس المتعلمين بشكل أساسي، وهم المهتمون بشكل محترف بالتربية، ولا نتحدث عن الغالبية العظمى الذين يستخدمون كلمة "التربية". ولذلك يمكن أن تحوم الشكوك حول ما إذا كان شرط رغبة التربية يُعتبر شرط ضروري منطقياً

لإستخدام المصطلح الحالي وتتطلب هذه العلاقة إلى مفهوم أكثر تحديداً واختلافاً، وسوف يُضع مزيداً من الاعتبار لهذا الإحتمال بتفاصيل أكثر لاحقاً (انظر الصفحة 25-5).

وطريقة أخرى، ليس في عرض الاعتراض بل في إحصاء التناقضات مع وضع إعتبار لشرط الرغبة التي شير إلى أن شروط المعرفة تُعتبر الشروط المنطقية الوحيدة، وأن شرط الرغبة يعتمد على هذه الشروط. والفكرة الأساسية في هذه الرؤية متضمنة كونك متعلماً، سوف تكون السبب في امتلاكك المعرفة والفهم، لأن المعرفة والفهم يُعتبران أشياء قيمة في ثقافتنا، لغرضٍ خاص ولما يساهمان به في التكنولوجيا ومعيار حياتنا العام. أن تكون متعلماً أصبح أن تفكر بوجود رغبة قوية للتعلم، ولكن لا توجد هذه الرغبة القوية عند كل إنسان. إذا تحققت الحالة المرغوبة أم لا تعتمد، بناء على ذلك، على حقائق مشروطة عن سلوك الناس الذين يتحدثون عن نقل التربية من المعرفة والفهم. إذاً لن يكون شرط الرغبة الشرط الضروري منطقياً لاستخدام مصطلح " التربية"، وسوف يكون إلى حدٍ ما نتيجة مشروطة من تقييم أشخاص معينين.

هذه الطريقة في تبسيط التحليل يكثر الإشادة بها لأنها:

1. تعتني بشكل مؤكد بالذين يعتبرون التربية شيئاً سيئاً، وكما يعتمد الارتباط بين التربية والأشياء القيمة في هذه الرؤية فقط على الحقيقة المشروطة أن الناس لديهم تقييم للمعرفة والفهم، وليس بالمفاجيء أن يكون ضد هذه الرؤية الناس البسطاء أو الواقعين عملياً، لأنها تبدو لهم إنها لاتخدم دور مهم في حياتهم، ويمكن رؤيتها على أنها تأثير من المحتمل أن يضعف طريقتهم في الحياة. وإذا اكتشفوا أن من الممكن أن تساعد في إدارة مزرعة أو معالجة مرض، يمكن أن يتفقوا على قيمة محددة لها، ولكن فقط من نوع فعال.

2. لن تكون هناك حوجة لعمل أي خطوات فلسفية دقيقة للتعامل مع الحالات التي نتحدث فيها عن التربية والنظم التربوية، دون الموافقة أو الرفض على ما يحدث. وبالفعل سوف تكون التربية كما تسمى أحياناً "صناعة المعرفة"، وسنتحدث عنها بالطريقة التي نستخدمها مع أي مجموعة من الممارسات التي نعتبرها ضرورية أو غير ضرورية.

3. تحدد التربية الضعيفة أو السيئة بشكل بسيط الفعالية التي أعطتها المعرفة أو قيمة من نوع المعرفة التي أعطيت.

إذا يُعتبر هذا التحليل أكثر تحليلاً مبسطاً، ومميزته الأساسية إنه يضع كل أوزان التحليل في شروط المعرفة بحدٍ مُدّ موضع شك ما إذا كانت هذه الشروط قوية بشكل كافٍ في دعمهم لها، ويجب أن يتم اختبارها بواسطة أمثلة عكسية بالطريقة نفسها التي تمت بها شروط الرغبة.

(ب) اعتراضات شروط المعرفة التي تشمل عمق واتساع الفهم:

i. سوف يكون هناك تناقض واضح أن نتحدث أحياناً عن التربية المتخصصة. ويمكن مقابلة هذا التناقض عندما نمتلك شروط متعددة، ويمكننا أخذ واحدة من هذه الشروط باستخدام كلمة تناقض. وعلى سبيل المثال، يتحدث الناس عن أشياء معروفة "حدسية"، وتُناقض الأشياء الحدسية واحدة من شروط المعرفة المعتادة، تحديداً بأن يكون لدينا أسس بما نعتقد. ويُعتبر التخصص بشكل مشابه مثل أخذ شرط إتساع "التربية".

ii. قد نتحدث عن التربية الاسبارطية أو التربية في بعض القبائل البسيطة، عندما نعلم بأنهم لم يتمكنوا من نقل شيء غير المهارات البسيطة والفولكلور. ويمكن مقابلة هذا الاعتراض بأن نقول إما أنه تم تمديد المصطلح بشكل مشابه، كالحديث الذي يصف الكلاب بالعصبية، أو أن الناس الذين يستخدمون المصطلح لم يطوروا مفاهيم مختلفة عن التربية بعد، وتأخذنا هذه النقطة إلى الحالة السابقة عن الناس الذين يعتبرون التربية شيئاً سيئاً. وبالرغم من أن كثيراً من الناس يتحدثون بطريقة جادة عن التربية الاسبارطية، فمن الصعب تأكيد أن شروط المعرفة تُعتبر شروطاً ضرورية منطقياً للإستخدام العام للمصطلح. وتم تعزيز هذه النقطة من خلال الإعتراض الثالث.

iii. تعتبر التربية الاسبارطية حالة واحدة فقط من فئة واسعة من الحالات، ويكشف بحث بسيط يختص بدراسة أصول الكلمات، حقيقة أن التربية تستخدم من غير هذا الارتباط المفهومي الذي وضحته المعرفة، حيث أُستخدمت الكلمة اللاتينية "إيديوسير-educere" عادة و ليس دائماً للنمو البدني، وكذلك كلمة "إيديوكير-educare" لزراعة النباتات وتربية الحيوانات والأطفال، وأُستخدمت الكلمة

في اللغة الإنجليزية بشكل أصلي للتحدث بطريقة عامة عن الأطفال والحيوانات، وفي القرن السابع عشر قيل، على سبيل المثال، أن الوعول تكون فرحة في الغابات وأماكن نشئتها الأولى. وأُستخدمت أيضاً للحيوانات والطيور التي دربها الإنسان مثل كلاب الصيد والصقور، وأُستخدمت كذلك في القرن التاسع عشر لدودة الغز (انظر القواميس الإنجليزية القديمة O.E.D)، ونستخدمها في زماننا هذا بشكل عام عندما نتحدث مثلاً عن التربية الاسبارطية أو أشكال التدريب التي ليس لديها أي ارتباط بالمعرفة والفهم. وبعبارة أخرى، مازال الاستخدام القديم للكلمة موجوداً .

تنشأ براهين علم الأصول بشكل بسيط جداً، وفي أحسن الأحوال تمت الدلائل وتصبح متابعتها جديرة بالاهتمام، وفي هذه الحالة، على سبيل المثال، يبدو أن للكلمة معنى عام جداً، ومع قدوم عصر الصناعة والطلب المتزايد والمتلاحق للمعرفة والفهم، أصبح التعلم مرتبط بشكل متزايد بالدراسة ونوع التدريب والتوجيهات التي كانت في المؤسسات الخاصة. وقد أحدث هذا النطاق الواسع من التغير الذي بلغ زروته في تطوير التربية الإلزامية للجميع تشديد جزري للمفاهيم بأن نتجه إلى استخدام الكلمة مع ارتباطها بتطوير المعرفة والفهم فقط. ونميز الآن بين "التدريب" و "التربية"، حيث كثير من الناس السابقين لم يميزوا بينهما، ولا نريد أن نتكلم بشكل طبيعي عن تربية الحيوانات وكذلك النباتات، ولكن نتحدث عن تدريب الحيوانات والورود وأنواع أخرى من النباتات.

هذه الأمثلة الانعكاسية من شرط الرغبة وشروط المعرفة من "التربية" جعلت الأمر صعباً جداً للحفاظ على تحليل وافي للمفهوم. إذاً من الممكن - مع ذلك - أن تكون هناك بعض التوضيحات لهذه الأمثلة الانعكاسية، وبعبارة أخرى، يمكن أن تكون الحالات التي تفشل في ملائمة التحليل والمرتبطة بنفسها بطريقة أو أخرى. وإذا حصلنا على صورة أوضح حول المبدأ الذي يكمن وراء الأمثلة الانعكاسية، يمكن أن يُلط مزيداً من الضوء حول مفهوم "التربية" بشكل عام.

(ت) **التربية والإنسان المتعلم.** هناك نقطة إنتقالية أخرى، حيث من الممكن أن تضعنا في مسار توضيح الحالات التي لاتلائم التحليل الأصلي. ويكشف بحث بسيط في القواميس الإنجليزية القديمة أن مفهوم "التعلم" باعتباره وصفاً لجميع نواحي تطور الشخص الأخلاقية والفكرية والروحية ظهر فقط في القرن التاسع عشر، وأيضاً تم عمل تمييز بشكل أوضح بين "التربية" و "التدريب" في هذا القرن، وأُرتبط هذا الاستخدام بشكل

كبير جداً بالتوجيهات عن طريق فكرة عمل الصفات العقلية المرغوبة و الكتب وتطور صفات فكر الإنسان، ومع ذلك، استمر استخدام هذا المصطلح كما كان يستخدم سابقاً وهو أن يشير إلى تربية وتنشئة الاطفال والحيوانات، وإلى نوع التوجيهات التي وجدت بالمدارس. وبعبارة أخرى، وبالرغم من أن قديماً في القرن التاسع عشر كان هناك مثال الإنسان المتعلم الذي كان ثمرة للتدريب والتوجيه الدقيق، لم يكن مصطلح "الإنسان المتعلم" المصطلح المعتاد للفت الإنتباه لهذا المثال، حيث كان لديهم المفهوم ولكنهم لم يستخدموا كلمة "المتعلم" بهذه الإحياءات. إذاً لم تكن التربية فكرة واضحة بإعتبارها مجموعة عمليات تطور حصيلة الإنسان المتعلم كما عليه الان.

ترسخ مفهوم الإنسان المتعلم في الوقت الحاضر باعتباره هدف خاص في الدوائر التربوية، حيث من الطبيعي للذين يعملون في المؤسسات التربوية أن يفهموا الأمر الذي يقومون به كونه مرتبط بتطور مثل هذا الإنسان. وأصبحوا متأثرين جداً بين اختلاف العمل بهذا الهدف، ووجود أهداف محددة لإستخدام كلمة "تدريب". وعلى سبيل المثال التغير في المسمى من الكليات التدريبية إلى الكليات التربوية وفقاً لتقرير روبنس، وكذلك التغير من "التدريب البدني" إلى "التربية البدنية"، وبشكل مختصر أدى تطور مفهوم الإنسان المتعلم إلى دعم مفهوم التربية بسبب إرتباطه الطبيعي بتطور هذا الإنسان، ونحن نميز بين الناس المتعلمين والمتدربين، لأنه بالنسبة إلينا لم تعد التربية متوافقة مع أي مؤسسة تصورية بالتحديد.

الآن في التحليل الذي تم تناوله سابقاً عن تشبيه "التربية" "بالتقويم" و "العلاج"، تم التأكيد على أن الأشخاص الآخرين لم يطوروا هذا النوع المختلف من الهيكل المفهومي، ولكنهم اتفقوا على أن من الأهمية عمل هذه التميزات حتى وإن لم يستخدموا المصطلحات بطريقة معينة أكثر لتحديدها، ومن الجيد إنتشار الإستخدام القديم لكلمة "التربية" والتي لا توجد بها مثل هذه الارتباطات الضيقة بين المناهج المتنوعة من تربية وتطور الإنسان المتعلم. وكذلك كثير من الناس مازالوا يستخدمون كلمة "التربية" لتشمل ليس فقط عملية التعلم أو التدريب الموجودة بالمدارس، ولكن ممارسات تربية الأطفال الأقل رسمية مثل التدريب على إستعمال الحمام ونظافة وأناقة الأطفال والتكلم بلهجة جميلة، وربما يعتقدون أن هذه الإنجازات مرغوبة، بالرغم من أن لديها إرتباط بسيط بالمعرفة والفهم، ومع ذلك لا أعتقد أن الكلمة تُستخدم في زماننا هذا إلا للتحدث عن

تدريب الحيوانات، ولم اسمعها قط أستخدمت لتحفيز عمال البساتين. وعلى الأقل، تحول هذا المفهوم بشكل ما في هذه النواحي من تلك في القرن السابع عشر.

يبدو - بعد ذلك - مفهوم التربية مرناً جداً وغاية من سلسلة متصلة تعود إلى عملية التنشئة أو التربية، و يعد الارتباط مشروط بشكل بحث مع الرغبة أو المعرفة. وكذلك يمكن وجود إستخدامات تربطه مع المعرفة وإستخدامات تنتقي تطور المعرفة من غير ضمان رغبتها، ويربط هذا المفهوم المحدد والأكثر تحديداً هذه المنهجيات مع تطور حالات الإنسان التي تتضمن عمق واتساع المعرفة والفهم، وكذلك يشير إلى أن هذه المنهجيات مرغوبة ويُعتبر تحليل المفهوم الذي تم عرضه في بداية الفصل أكثر تحديداً وقيماً، وسوف يكون مع آثار هذا المفهوم الذي سوف نهتم به في هذا الكتاب.

2- أهداف التربية:

المدرّس الذي يدخل مهنة التدريس بسبب تحمسه للتربية أو إتخاذ قرارات عن التدريس على أساس تربوي، لن يكون معول بشكل واضح على المفهوم المشوه السابق؛ لأن هذه الرؤية لن تزوده بأسس لفعل شيء بشكل معين. إذاً هذه الأسباب المشتقة من مفهوم التربية الأخير توفر التوجيه؟ سوف تعزز التوجيهات العامة حالات رغبة الشخص شاملة عمق واتساع الفهم، وستشير إلى الإتجاه العام ولن تقدم توجيه محدد.

يجب الحصول على توجيه أكثر تحديداً من قبل المدرّس، من أجل الحصول على صورة أوضح حول رغباته في تعليم الناس ويعد دور صياغة الأهداف بشكل محدد أكثر هو تحديد ما يحاول الإنسان سبيل تحقيقه، أي مجازاً غايته. وتأخذ هذه المحاولة في تحديد الأهداف الدقيقة مزيداً من الاقتراحات في سياق التصور واللقاء، حيث مفهوم الهدف لديه موطنه الطبيعي، وتحديد ليس من السهل تحقيق الغاية كلياً، وتعتبر صعوبة وأبعاد الغايات مستوطنة ويمكننا وصفها "بالأهداف". وكذلك لاتحدد الأهداف حالات الشؤون التي تكون غير عملية بشكل واضح، وتختلف في هذا الصدد عن النماذج، ويمكن للإنسان أن يسهب في أفكاره باعتباره مدرّس دون الحاجة إلى وضع أسئلة مرحجة حول التطبيقات العملية. وإذا يحاول الإنسان في الجانب الآخر أن يصيغ أهدافه، يجب أن يضع في الاعتبار التطبيقات العملية، وكذلك أن يكون أكثر تحديداً مما كان مسموح له إذا سُئل عن أهدافه، ويجب أن يكون المفهوم التربوي على سبيل المثال، أن كل طفل يجب أن يتعلم متعة الإكتشاف، وأن يحدد المدرّس هدفه وغايته، ويشجع كل طفل في فصله لرؤية بعض أفكار التعلم التي يجب تعلمها.

يجب أن تكون صياغة الأهداف في التربية مختلفة عن محاولة الإجابة على التساؤلات العامة مثل "ما هو الهدف من التربية؟" يُوعد هذا النوع من التساؤلات غير مجدي في هذا السياق؛ لأن الإجابة ينبغي أن تكون حقيقة مفهومية أو تعريف مقنع، وتكون حقيقة مفهومية إذا خصصت تحليل مناسب من الغاية العامة المقدمة من المناهج التربوية. وبعبارة أخرى، إذا كان التحليل السابق "للتربية" باعتباره مجموعة منهجيات تقود إلى حالات رغبة العقل للذين لديهم عمق واتساع للفهم، يعد أكثر أو أقل ثلاثاً، إذاً سوف تكون حقيقة مفهومية، وأن هذا العمل العام للهدف يُعد غاية التربية، وسوف تكون مثل إفتراض أن غاية التقويم هي

تحسين حالة الإنسان، وتكرار هذا لن يزود المدرّس بتوجيه أكثر. فالنفترض مع ذلك إنه تم عمل شيء أكثر واقعية مثل تخصيص هذه الغاية العامة، وأن الهدف من التربية هو عمل المعرفة المتخصصة، إذاً سيتم إنتاج تعريف محدد يحتوي على دور سياسة محددة. وبدلاً من الحديث بشكل عام عن "أن هدفي من تعليم الناس هو تطوير المتخصصين، سنحصل على دعم خفي لهذه السياسة من خلال التداول على المعنى الذي سعى لهذا الهدف، وكذلك يتناسق مع تعليم الناس، وسوف تساعد هذه الحقيقة المدرّس لكي يعطي توجيهاً محدداً، ولكن سوف تكون المساعدة على حساب التوضيح المفهومي.

إذاً فلنفترض أن المدرّس يحاول تحديد أهدافه في تعليم الناس أو أهداف مؤسسة تربوية معينة، ماهي أنواع الأجوبة التي يمكن الحصول عليها؟ بشكل تقريبي يمكن أن تعتبر كل إجابة محددة ومختصرة عن الإنسان المتعلم. وعلى سبيل المثال، سوف تُأكد ملامح التفكير النقدي والمعرفة المتخصصة والتوجيه النفسي والحاسية الجمالية، حيث يعتبروا جزء من مفهوم المدرّس بما تعنيه كلمة "متعلم". وستعطي المحتويات الشكل العام "للإنسان المتعلم" الغزود من خلال تحليل شروط الرغبة والمعرفة. وبالطبع، يجب أن تُنتج البراهين لتأكيد بعض من الصفات المرغوبة بدلاً من الأخرى، وبالفعل تعتبر هذه النقطة ضرورية لأنها توضح الاختلاف بين تعليم الناس عن معالجتهم بالرجوع لمقارنة الطب. يوجد كثير من الجدل حول أهداف التربية والمنهجيات التي يجب تبنيها لتطور هذه الأهداف. وهذا ليس مشابهاً بما يحصل في الطب، لأنه هناك إجماع حول ما يشكل أن تكون "متعافي" أكثر مما يشكل أن تكون "متعلماً".

من الضروري أن نفرق بين أهداف التربية في هذه الحالات من أهداف التربية عندما يُستخدم المفهوم العام المشوه للتربية، وعلى سبيل المثال، عندما يتحدث السياسيون عن النظم التربوية. ويمكن أن يعتقد السياسي أو الإداري من حيث وجهة نظر اقتصادية أن التربية تعتبر الوسيلة التي يتم من خلالها تزويد القوى العاملة المدربة، وكذلك يفكر بشكل بحت بهذه الطريقة عن التربية ولا يضع اعتباراً لمسااعي التربويين الذين بدورهم يُعتبروا غير متأثرين بوجهة نظر الاقتصادي، ويختصوا بشكل بحت بتطور الإنسان المتعلم. وطبعاً بالنظر في ما يحدث في المدارس والجامعات من هذه النظرة الاقتصادية، ليست فكرة مضادة بشكل كبير أن تصبح مختصة بالتربية في الاتجاه المحدد، حيث قد ينظر المدرّس إلى تطوير مواطنين مسؤولين ولديهم كفاءة لتنفيذ بعض الأدوار المهنية، باعتبار توحيد هدفه كتربوي، وبالنسبة إليه قد يعتبر هذا الوعي المدني

سمة مميزة للإنسان المتعلم، ويمكن أن يُركز في منهجه على تجهيز تلاميذه تقنياً للقيام بوظائف معينة، ويحاول أن يجعل المهارة التقنية والمعرفة العمود الفقري من عمق واتساع فهم الإنسان باعتباره مواطناً.

بشكل مشابه يمكن أن يدرس الأستاذ مادة مثل العلوم من منظور مهني أو إقتصادي بشكل بحت، وكذلك يعتبر نفسه إنه يجهز الناس للوظائف أو يخدم حاجة قومية لتدريب القوى العاملة من غير تفكير كثير حول تطوير الأفراد المعنيين، ويمكن أن يتصور ماكان يقوم به فقط باعتباره مساهمة للتطور الاقتصادي، ولكن تدريس العلوم بهذه الأهداف المحددة ينبغي أن يُهيز عن تعليم الناس. وكما أُشير من قبل أنه ليس بالضرورة أن يكون التدريس تربوي. وفي الجانب الآخر، ورغم الاهتمام باحتياجات الأمة، يمكن أن يدرس الأستاذ مادة العلوم لأنه يعتبر هذا الشكل فهم رئيسي لمفهومه عن الإنسان المتعلم، وإذا كان يُدرس الناس أو يدرّبهم فقط، فإن ذلك يعتمد بشكل كبير على أهدافه وتصور ما يحاول فعله (أنظر الفصل الخامس). وعندما تُصاغ هذه المقاصد بمستوى عام ومعتدل تسمى "بالأهداف".

من الضروري للمدرّس أن يحاول الحصول على صورة أوضح لأهدافه؛ لأنه إذا لم يفعل ذلك، لن يمتلك المقاييس التي يستطيع من خلالها أن يقرر بشكل مقنع محتوى ومناهج تدريسه. فلنفترض، على سبيل المثال، أن مدرّس ما يدرس مادة اللغة الفرنسية، هل هدفه ببساطة أن يمكن تلاميذه من التواصل أثناء العطلات في فرنسا؟ وهل يتمنى أنهم سوف يستطيعون كتابة الفرنسية أخيراً؟ هل يتوقع أن تعلم اللغة يُعتبر أفضل طريقة لفهم ثقافة الشعوب الأخرى؟ أو هدفه غير تربوي وهو النجاح في الإمتحانات والحصول على طريقة للوظائف؟ وإن لم يسأل نفسه مثل هذه الأسئلة، لن يمتلك توجيهات واضحة لتحديد محتويات ومناهج تدريسه. تُؤدي التربية إلى عمليات التعلم؛ لذلك كيف للمحتويات والمناهج أن يجتمعا وأن ينتجا من التربية نوع الهدف المحدد؟ وكيف لهذا أن يساهم في مخرجات الإنسان المتعلم؟ وكيف ينظر الناس إلى عمليات التربية؟.

3- طرق متباينة للمحتويات والمناهج:

يمكن للمدرّس أن يكون واضحاً في أهدافه بإعتباره تربيوي لكنه قد يكون متمسكاً بوجهات نظر ثابتة عن كيف يمكن أن يحقق هذه الأهداف، ولأن المحتويات والمناهج لا يتحددان فقط بأهداف المدرّس، فلذلك يمكنه أن يتعامل مع نفسه بإعتباره فناناً يستخدم عمليات متنوعة حتي يحصل على الإنتاجية المرغوب فيها، أما إذا كان متمرساً بعض الشيء فإنه يمكن أن يجادل بأن عبارة (يعلم - educate) مأخوذة من العبارة اللاتينية (إيديوكير - educare) والتي تعني يدرّب، وعليه فإن مهمته تنحصر في تنمية قدرات التلاميذ بناءً على أنماط محددة مسبقاً، بمعنى أن مهمته هي وضع التلاميذ داخل ذلك الإطار الشكلي.

إن هذه التصورات عن التربية قد لفتت الانتباه إلى الوظيفة الأساسية للمدرّس والتي لا يمكن تجاوزها وكذلك لفتت الانتباه إلى شرط الرغبة في التربية، وقد جعلت من المفهوم الضمني الذي يراه عدد كبير من الناس أن المدرّس ينبغي أن يكون ذو وجهة نظر واضحة حول ماهو الجيد والسيئ في عملية التطور، وعليه فإنه في وضعية من المسؤولية مرتبطة بالآخرين ذوى قدرات مختلفة في الاتجاهين السيئ والجيد، ولكن ذلك يجعل من هذه النقطة المركزية نقطة أساسية مما يحقق درجة من التسوية لحدود العملية التربوية. أولاً فإن مفاهيم مثل "الأسلوب" أو "الشكل" يتم تطبيقهما بطريقة مجازية وذلك لأن العقل البشري بالضرورة لا يتكون من المكونات التي يمكن تشكيلها أو معاملتها مثل الأخشاب أو المواد الأخرى، فإذا ما كان يتوجب على شخص ما أن يتطور في مجال المعرفة والإدراك (والتي هي جزء من إدراكنا بما ينبغي أن يحتويه مفهوم التطور)، فإنه يجب وبطريقة ما إحضاره للحصول على التعلم والإدراك. وربما يمكن إستخدام بعض الوسائل لتسهيل هذه المهمة ولكن عملية التدريس كما سيتم التعرض لها في (الفصل الخامس) لا تشابه إطلاقاً ياً من العمليات التفاعلية في العالم الفيزيائي من تلك الأنواع التي تتضمن مواد يمكن تشكيلها، و يجب عرض بعض المحتويات من أي منهج ثم شرحها والتعليق عليها مما يسهل على الدارس إجادة فهمها وجعلها تخصه. إن النظريات من شاكلة إستخدام الإيحاءات والشرح والإستفسارات والعرض التي تستخدم لتوصيل المحتويات لا تحمل أي شبه من استخدام نظريات الأسلوب والتشكيل، وذلك أن الحصول على المعرفة لا يساوي بأي حال مسألة تشكيل الشعر لدى المصنف مثلاً.

ثانياً لأن الاستخدام المجازي لعبارة "تشكيل" هذه يحمل معه مضموناً مستتراً وهو أن التلاميذ يجب أن يعاملوا وفقاً لأهداف أخلاقية صارمه، وعليه فانها تعني أن وجهات نظر التلاميذ وكرامتهم بإعتبارهم بشراً لا ينبغي أن تُهمل، وإن هذه القيمة البسيطة هي ما ينبغي أن تُضع على حريته، وعليه فإنه لا يملك الحق في الخيار أو تحديد ما يروق له. وتشير النظرية الاستبدادية في التدريس للتركيز على أكثر الأجزاء في المحتوى التربوي والمرغوب فيها من قبل الدارس.

إن التربية المتقدمة، والتي يمكن الحصول على مفاهيم جدواها من خلال تقرير بلودن الأخير، يمكن فهمها على إنها رد فعل طبيعي ضد المفاهيم الإستبدادية للمحتويات والمناهج، وبناءً عليه فإن المدرّس الإستبدادي كان يرى أن مهمته هي تزويد الدارسين بمهارات معلومة مثل القراءة والكتابة والحساب لملء أذهانهم بالمعلومات الضرورية، وذلك لتشكيلهم ضمن منظومة مبدأ المنجزات العقلانية المتطورة وتنميط شخصياتهم داخل نمط محدد مرغوب فيه. أُعتبروا الأطفال وإلى حد كبير متشبهين بالكبار ولكنهم صعبين المراس، ويرتكبون أخطاء واضحة وبالأحرى تظهر في بنياتهم، وإن الطرائق التي تم إستخدامها والتي تؤكد على التعليمات الرسمية ونظريات التعلم بالتلقين، فقد اعتبرت أن الأطفال ليسوا سوى أدوات مغلقة، دون وضع أي اعتبارات للفروقات الفردية بين الأطفال، وهذه العملية شبة العسكرية دائماً ما تُسند بوسائل مفرطة من العقاب .

إن معوقات تطور هذا النظام تعتبر ذات مستويين أحدهما أخلاقي والآخر نفسي، ومن نظرية روسيو وصاعداً فإنهم قد قاموا بإحتجاج أخلاقي ضد عدم احترام الأطفال بحيث تم الإدعاء بأنه لم يتم معاملة الأطفال كلياً بصورة أخلاقية تضمن لهم الحق في التمتع بعالمهم الخاص، ولكنهم اتخذوهم نموذجاً مصغراً للإنسان البالغ والذي ينبغي ومنذ الوهلة الأولى أن يُعتبر في بزة الكبار، وعليه فإن حقهم في الحرية قد تم نكرانه وانهم بذلك ضحايا القسوة والظلم غير المسوغ، ومن وجهة نظر التربية فإن النظام الاستبدادي يعتبر غير تنويري حيث أنه لا يضع في الاعتبار التطورات التي حدثت على الإنسان رجوعاً لفكرة دارون. وعليه فإن الأطفال في زماننا هذا يمكن اعتبارهم يعيشون في عالم غامض يقع بين الإنسان الكامل والحيوان، وأن عقولهم تؤدي عمليات مختلفة كلياً عن تلك التي تقوم بها عقول البالغين وهي بذلك تتحول تدريجياً خطوة بخطوة لتصبح في صورة العقل البالغ المدرب . لذلك فإن التدريس الذي لا يتم تطويع أدواته وفقاً لمرحلتهم

يعتبر عديم الجدوى وغير فعال. إن التوجيهات المجردة مثلاً لا تتناسب كلياً مع الكائنات التي لا يمكنها التفكير إلا وفق منهجيات ثابتة ومحددة، وقد لفت دارون الانتباه أيضاً لمعيار الدوافع في الخبرات، بحيث تم انتقاد النظام القديم باعتبار أنه كان عقلاني جداً وموجهاً من لا شيء. وقد قام بذلك جديلاً بأن الأطفال لا يمكن أن يتعلموا ما لم تدرج اهتماماتهم ضمن النظرية التربوية وما لم يكون التعليم قائماً على تجارب ذاتية مأخوذة من حياتهم. وأخيراً فقد قام ابن عم دارون، فرانسيس كالتون بتجربة عملية على حقيقة وأهمية الاختلافات الفردية، والاختبارات ما لم تكن بطيئة في إنتاج التطور بحيث إنها وبمجرد ما تم إحترامها وقبولها، فإن المجتمع الصناعي يحتاج إلى أشكال متعددة من الدعم عن طريق الكادر البشري المؤهل بما يطابق حركة العصر.

إن دمج هذه المعايير المفاهيمية والأخلاقية قد قاد لتطوير منهجيات جديدة متقدمة خصوصاً مع الأطفال الصغار، بحيث تم الاهتمام بوضع المرحلة السنية في التطور في الاعتبار ويجب الإنتظار حتي نكونوا مؤهلين لتعلم ما ينبغي أن يُعلم من التجارب، ويجب أن يُبنى النظام التربوي وفقاً لإهتماماتهم وبحيث يمكن أن يكونوا وكلاء عن تعليمهم الخاص بدلاً من أن تحكي لهم الأشياء، وقد تم إختبار منهج أكثر اهتماماً بالأفراد والذي كان يرتبط بدقة بإستيعاب الفوارق الفردية.

إلا أنه وللأسف، أصبحت الخلفية الإحائية المشتقة منها هذه العوائق متصاعدة، وأصبحت أشكال العوائق الأخلاقية متأثرة بها، إلا أن النظرة العامة للتربية قد توقفت عند فرضية أن التربية قد تم نقلها من معناها اللاتيني (إيديوكير-educare) إلى معنى القيادة والتطور. الهدف من التربية هو تطور إمكانية الفرد والمنهج وينبغي أن تنشأ من احتياجات الأطفال واهتماماتهم وليس من متطلبات المدرس. وتعتبر الطرائق تربوية إذا احتوت على التعلم من الخبرة بدلاً من الجانب النظري، وإذا كان الطفل مكتشف بدلاً من مستمع. والمذاهب التي كانت واضحة والتي يمكن الدفاع عنها كونها تصحيحية، أصبحت قائمة على حلاً إيجابياً.

يمكن أن توجه الإنتقادات ضدّ المفهوم المتحرر للتربية وما يتعلق بمفهومها العام القديم من حيث الأهداف والمحتويات. وعلى سبيل المثال كيف يأتي التطور باعتباره غاية التربية؟ وأليس أن المنهج ينبع من متطلبات المجتمع ومحاولة الإنسان التاريخية في فهم العالم وتقديره باعتباره ينبع من احتياجات الأطفال

واهتماماتهم؟ ولكن الإنتقاد الأساسي هو أن هذه الطريقة التصورية للتربية تمثل إبتعاد من المسؤولية الأخلاقية تحت غطاء المجاز الإيحائي، وإذا أحبها الأساتذة أم لا تعتبر حالة التدريس هي الحالة التوجيهية والتي يجري فيها إتخاذ القرارات حول ماهو مرغوب فيه طوال الوقت. تعتبر الفصول وضع متحكم به لذلك ينبغي أن تُنشأ خبرة للأطفال صوب تعلم بعض الأشياء أكثر من الأخرى، ولايمكن أن يقف المدرس جانباَ ويسمح للطفل أن يتعلم بشكل فردي، حيث يختلف الأمر إذا تعلم الأطفال العلوم بشكل قوي أو skittles. ويتطلب التطور حقاً الى محتوى المناهج التقليدية، ومايمكن وراء التركيز على التطور هو الهدف الأخلاقي للاستقلال أو تقرير المصير، واختلط هذا الهدف الأخلاقي بالنظرية البيولوجية، وبالرجوع إلى أرسطو فإن التغير الطبيعي يأتي من خلال واقعية الإمكانية الفطرية (انظر الفصل الثالث).

كان من الجيد توضيح نماذج مثل الإستقلال والنقد الفكري في سياق النظام الإستبدادي، حيث في هذا النظام أصبح المدرس يعلب دوراً توجيهياً بشكل بحث، وتم فهم التربية كثيراً على إنها مجموعة من المعلومات والمهارات البسيطة والإنصياع الثابت للنظام، و شدد التطور على صفات العقل كالنقد الفكري والإبداع والإستقلال، ولكن لم يقيموا بشكل كافي على أن هذه المقترضيات تُعتبر عديمة الفائدة مالم يزود الناس بأشكال المعرفة والخبرة (أنظر الفصل الرابع) من أجل أن تكون نقدية وإبداعية ومستقلة، ويجب أن يُدرب الإنسان من أجل أن يفكر بشكل ناقد؛ فهي ليست بذرة ساكنة مثل ماتفعل الأذهار بشكل طبيعي، بل تعتبر منتج من شركة يحتفظ به الناس، ومن ثم حصولهم على أسلوب الخبرة الذي يمكنهم من النجاح بأنفسهم. ولكي يصبح الإنسان ناقداً يجب أن يكون مختلفاً من كونه فقط ضد رؤية الإقناع السهل، مثل أن يكون مبدعاً يجب أن يختلف من مجرد أن لديه أسلوب تعبيرى خاص. كلتا الفرضيتين تشكلان أسلوب الخبرة ثم التدريب عليها بتقنيات، وتفترضان أيضاً مهارة من بعض مجموعة المعرفة، ومن دون وجود بعض المحتويات لايعتبر هناك لتقاداً، والإستقلال أو الرضخ لبعض القوانين يعتبران نماذج غير مفهومة من دون السيطرة على مجموعة القواعد التي تختبر بها الخبرة. وبعبارة أخرى، يفترض الانتقاد التصوري بعض أنواع الخلفيات القديمة.

أكد الاستبداديين المحتويات، ولكنهم اعتبروا هذه المحتويات مادة يجب تعلمها والوثوق بها، حيث إنهم قيموا الامتثال أكثر من تقييمهم لاستقلال العقل، وفي نظامهم بعد ذلك كان هناك تأكيد بسيط حول

تلقين الأشخاص أسلوب الخبرة أو طريقة التفكير عن طريق الأساليب التي يمكن أن تُنقذتُ كيف مع الحالات الجديدة، و تم تدريس القوانين العلمية والحقائق بدلاً من السلوكيات النقدية، وأساليب تفكير العلماء ركزت على الانصياع الأخلاقي وليس الوعي الأخلاقي.

إذاً هناك فكرتين واضحتين عن كيف أن المحتويات والمناهج يمكن أن يرتبطا بتحقيق أهداف التربية، ولا يعتبران مكتفيان ذاتياً، رغم ذلك تؤكد الفكرتين الموضحتين تأكيدات بطريقة نهائية. وعندما قارن المنهج الاستبدادي بالمنهج المرتكز على الطفل في التربية يُقال أحياناً إن الأول قوي في الأهداف والمحتويات ولكنه ضعيف في المناهج، بينما الثاني قوي في المناهج وضعيف في الأهداف والمحتويات. هناك شيء ما في هذا النقد ولكن من وجهة نظر المؤلفين فهما يتشاركان الضعف، حيث يظهران قليل من الإنتباه إلى أشكال الخبرة العامة والتي في وجهة نظرنا تعتبر ضرورية جداً في تطور المعرفة والفهم. والتأكيد على أشكال الخبرة يمكن أن يزود بناء أكثر بين هذين النهجين في التربية، كما سنتطرق إليها أكثر في الفصل القادم. تُعتبر المحتويات ضروريةً من أجل الحصول على أساليب الخبرة، وفضلاً عن كونها ضروريةً في حد ذاتها. ودون التدريب على أساليب الخبرة العامة، تعتبر المفاهيم المتقدمة من الاستقلال والإبداع والنقد الفكري عديمة الفائدة.

4 - احتياجات الأطفال واهتماماتهم:

ربما يمكن القول بأن العدالة باعتبارها عملية تم إنجازها في مايتعلق بالمنهج المرتكز على الطفل من حيث محتويات المنهج التربوي؛ و لم يكن هناك قول شيء عن الارتباط الافتراضي بين محتويات المناهج واحتياجات الطفل. هذا النهج يبدو انه قد تطور أخلاقياً بسبب تركيزة على التميز الفردي بدلاً عن التركيز التقليدي على الحاجة القومية وبسبب هجومه على محاولات تحديد نمط محدد يحكم مصائر الأطفال. كذلك يبدو وكأنه ينطلق من العتبات الأولى بسبب ميزته النفسية ومحاولته التعامل مع كل المشكلات المخلة بالدوافع لعملية التربية.

إن الكتاب الأساسي يمكن كتابته فقط حول المشكلات الناجمة عن توضيحات احتياجات الأطفال واهتماماتهم، وطريقة تعاملنا مع الأطفال ستكون موجزة ومختارة ومصممة حسب الموضوع العام للكتاب.

وسنحاول إظهار هذه المقاربة، وفي حقيقة الأمر إنها تسهم بقدر يسير في تحديد محتويات المنهج التربوي، رغم ذلك فأنها ربما تكون أكثر قرباً للطرق. وإن الحصار النفسي المطبق عليها يبدو خادعاً للغاية، حيث أنها تعمل على حجب الفرضيات القيمة بقدر ما هي مليئة بالمعلومات التي تعالج مشكلة الدوافع داخل الفصل الدراسي بصورة إيجابية، وبذلك فإن هذا المنهج دون أدنى شك سيقودنا إلى الجوانب التحفيزية للخبرات، مما قد يعود بنا إلى النقطة التي تعرضنا لها في الفصل السابق.

أ - مفهوم الاحتياجات: إن أحد أكثر المشكلات تعقيداً في التربية هي غياب الدوافع، و أن المدرسين دائماً ما يتحدثون عن أن التلاميذ الذين لا يحضرون الدروس، لا يؤدون واجباتهم الدراسية وعليه يجب إجبارهم بأي وسيلة حتي يتقنوا العناصر التربوية مثل الرياضيات و التاريخ والإملاء. وبناءً على ذلك ففكرة أن التدريس ينبغي ملائمة بشكل أكبر مع احتياجات الطفل، بحيث يبدو وكأنه يفتح المجال إلى معالجة هذه المعضلة الشائعة على أسس تربوية متينة، غير أن تحليل مفهوم "الاحتياج" يعطي دعماً بسيطاً فقط لهذه النظرة المتقابلة. وفي واقع الأمر وإلى حد كبير فهي ليست سوى طريقة تركز على الطفل من حيث إعادة بناء مانعته أهدافاً تربوية، والذي يجعل من مشكلة الدوافع غير مطروقة. وذلك لأن تحليل مفهوم الاحتياج يكشف انه دائماً ما يتضمن مفاهيم القيم، وأنه لا يمكن إعتبار جميع الاحتياجات ذات طابع دافعي.

إذا افترضنا أن طفل يحتاج إلى شيء محدد مثلاً إلى الحب أو إلى دخول الحمام، فنحن بالضرورة نقوم بعمل تعليق دلالي عنه، ونشير إلى: (1) أن الطفل - ينقصه شيء ما الحب أو الحمام، (2) وأن ما ينقصه مرغوب فيه بدرجة ما، وعليه فإنه من الضروري في بعض الشروط المرغوبة تحديد القيم الاخلاقية أكثر من البحوث النفسية، و يمكن استمداد الرغبة من مصادر مختلفة، ففي مثل حالات الاحتياجات البيولوجية مثل الغذاء أو الأوكسجين، فإن ذلك يستمد بالضرورة من القاعدة الرئيسية في الرغبة في البقاء على قيد الحياة والتي هي، بشكل عام، مقبولة عالمياً باعتبارها حالة مرغوب فيها. وفي حالة الاحتياجات النفسية العامة، مثل الحاجة للحب والأمن، فإن النظرية الافتراضية هي أنه وفي أدنى الحدود سيضمحلها مفهوم "الصحة العقلية" (انظر الفصل 3 . القسم 3 ب)، وهناك أيضاً احتياجات أساسية مثل الحوجة إلى فراش، والتي تُحدد بشكل طبيعي بأسلوب طريقة الحياة في مجتمع معين. وأخيراً فإن هناك احتياجات عملية مثل الحاجة لرؤية النجار أو الحاجة للمدرّس لتسهيل التعامل مع الكتب والتي تعتمد على الدور أو الغرض

المتصل بالأسئلة الفردية، وذلك أن حاجة الطفل لدخول الحمام تختلف كلياً عن حالة احتياجه للحب، وذلك لأن الحاجة لدخول الحمام تعتبر مثلاً للحاجات الضرورية والتي تعتمد أصلاً على المستوى المعيشي المحدد للفرد بينما يمكن اعتبار حاجته للحب نموذجاً للحاجات النفسية العامة.

إذاً لابد للمحتوى التربوي أن يقوم على أساس احتياجات الأطفال، فأي أنواع الاحتياجات يمكن الرجوع إليها؟، من الواضح أن معظم الأشياء التي يجب تدريسها في المؤسسات التربوية كالمدارس مثلاً ليست كافية لإرضاء احتياجات الطفل البيولوجية أو النفسية مثل الاحتياج للحب أو الأمن، وذلك لأن مثل هذه الاحتياجات دائماً ما تترك لمن هم خارج المدرسة. وفي حالات نادرة جداً، مثل أن يكون الأطفال على درجة عالية من الجوع، فربما يقوم المدرس بخطوات واضحة لحل مثل هذه المشكلة ولكنه في الحالة هذه لا يمكن اعتباره مدرساً فقط بل هو متمثل في دور الوالد البديل أكثر من كونه مدرساً. وأغلب ما يتم تدريسه في المدارس فانه لا ينتمي في واقع الأمر إلا للنوع الأخير من الاحتياجات، وعلى سبيل المثال يمكن اعتبار الحكم الذاتي احتياجاً لمقاومة التأثير أو الإكراه، ولعل ما ينقص الطفل في مثل هذه الحالة هو طريقة التصرف المتعارف عليها في المجتمعات المحددة، ولعل الأطفال أيضاً ليس من الضروري أن يكونوا معاقين ذهنياً إذا ما افترضوا إلي مثل هذه الخصائص. وللحديث عن "التسلسل الهرمي للاحتياجات" فإنه على الأقل يجب لفت الانتباه لاختلاف أوضاع تلك الاحتياجات ومع ذلك فإن الانتباه الموجه لهذه الاختلافات لا يعد كافياً إذا ما وضعنا في إعتبارنا طبيعة إرتباط هذه الاختلافات بالمعايير، ويحتاج الطفل أيضاً لدراسة شيئاً من الرياضيات الأولية وكذلك يحتاج لتعلم أبجديات القراءة والأملاء، فإذا لم يتقن مثل هذه المهارات، فإنه لن يستطيع أداء دوره كمواطن في مجتمع صناعي. و مثل هذه الاحتياجات يمكن الحصول عليها بشكل واضح من خلال المدرسة، ولكن كلما اقتربنا من حجرة الدراسة كلما اقتربنا من نقطة البداية لهذا الفصل من البحث، والتي تضع سؤالاً: كيف تختلف احتياجات الأطفال من هذا النوع عن أهداف التربية؟. إن التربية في مغزاها الأساسي تتكون من العبور من خلال المراحل العقلية التي تضمن المعرفة والمهارات، وهذه المراحل يجب تفسيرها من خلال أهداف مثل المعرفة والقدرة الحسابية والحكم الذاتي والتعاون وما إلى ذلك، وعليه كيف يمكن أن تساعدنا مرجعية احتياجات الأطفال، لأن نفس الأنواع من الأشياء التي تظهر على أنها احتياجات للطفل عندما ندخل إلى حجرة الدراسة هي أصلاً كما صنعناها من قبل جزءاً من أهداف التربية.

ربما يدعي البعض أن الرجوع إلى الاحتياجات قديماً قد تطوراً أو تقدماً لأنها تتعامل مع مشكلات الدوافع على اعتبار إنها تركز على المراحل العقلية المرغوب فيها، وأن غيابها يُعد كونه حالة من حالات الدوافع ذاتها، ولكن هذه الفكرة غير صحيحة إلا في بعض الحاجات، ففي بعض حالات الاحتياجات البيولوجية، على سبيل المثال، قد تكون صحيحة إذا ما احتاج طفل إلى أوكسجين، فإن حاجته للأوكسجين ستولد عنده سلوك يمكن أن يقود للمرحلة المرغوب فيها. وكذلك قد تكون الفكرة المذكورة أنفاً صحيحة في حالة بعض الاحتياجات النفسية إذا ما إفتقد الطفل للحب أو الأمن، فإنه سيحاول بشتى الوسائل بغية الحصول عليهما، ولكن الفكرة السابقة لايمكن أن تكون صائبة فيما يتعلق باحتياجات المجتمعات العادية، فإذا احتاج الطفل إلى دخول الحمام فإنه لن يتبع الخط المستقيم إلى ذلك مثل النحلة، وإذا أراد أن يحقق لنفسه الاستقلالية بحيث يستطيع الحكم بنفسه على الأشياء، فإنه وبطبيعة الحال لا يمكن مطالبة بالتخلي عن الاعتماد على أقرانه كلياً، وإذا أراد تعلم الرياضيات فإنه ليس من الضروري أن يكون شغوفاً بالوصول إلى الخلاصات، وبالتأكيد لو أن كل هذه الاحتياجات كانت أيضاً دوافع فإنه لن تكون هناك أي مشاكل حول دوافع العملية التربوية.

هذه النقطة يمكن إثارتها بطريقة أخرى من خلال ذكر الفروقات بين "الاحتياجات" و"الرغبات"، فإذا كان الشخص يرغب في شيء على وجه العموم، فإنه بالضرورة يعرف بما يرغب فيه، وإذا تساوت الأشياء فإنه بالضرورة سيتخذ خطواته الإيجابية في سبيل الحصول عليها. وبعبارة أخرى، تعتبر الرغبات دائماً دافعية ولكن الاحتياجات أحياناً. وبما أن الاحتياجات التي يهتم بها المدرّس ليست دائماً عن أشياء قد يرغب الأطفال في الحصول عليها، فيعتبر الرجوع إليها عقيماً، خصوصاً إذا كانت المسألة عن موضوع تحديد محتويات المنهج التربوي. إن هذه الاحتياجات تُعد محض إخفاء للأهداف المهمة للتربية تحت غطاء الزائفة النفسية، ويعتبروا وسيلة لمحاولة وضع الحالة التربوية في اتجاه نفسي والتي تلفت الانتباه بعيداً عن مسؤولية المدرّس الأخلاقية عن المحتويات. وفي هذا الصدد تلائم الاحتياجات النمط العام لمنهج التربية المتطور والموضح في أقسامنا السابقة.

ولكن إذا ما كان مفهوم "الاحتياج" عقيماً في حالة محتويات التربية، هل يمكن أن يكون ذو فائدة أكبر في حالة المناهج؟ إن الاحتياجات الوحيدة التي يمكن أن تطابق ما نحن عليه، هي تلك الاحتياجات التي

يكون فيها غياب مرحلة الرغبة هو أحد الأوضاع المحفزة، وبالتأكيد فإن المدرّس يمكن أن يجوع الأطفال ويأخذ منهم الحب ويجرد منهم الشعور بالأمن، ويجعل من استعادة هذه الأوضاع المرغوب فيها تعتمد على تعلمهم بغض النظر عن ما ينبغي أن يدرس. ولكن كذلك هناك مشكلة أخلاقية حول الاستخدام الواضح لمثل هذه الوسائل، وكذلك فإن هناك أيضاً سؤالاً عن الدوافع الخارجية عموماً، تحديداً التي تكمن في التعلم الكامن، ولماذا يتعلم الأطفال أصلاً إذا ما كان تعلمهم وجه دائماً إلى مثل هذه الأوضاع الخارجية؟ وربما يتعلمون أيضاً أن بذل الجهود أمر مرغوب فيه فقط في حال الحصول على مكافآت خارجية أو عند التخوف من حدة العقوبات المؤلمة لديهم، وهل هذا الأمر مرغوب فيه تربوياً؟

قد تكون الاحتياجات متطابقة بطريقة أخرى مع التدريس، فإن الإيفاء بها سيكون ضرورياً في حالة تعلم أشياء أخرى، و مثل هذه الاحتياجات لا يمكن أن تُحدد منهجاً دقيقاً للتدريس أكثر من كونها ذات علاقة بالمحتويات التي يجب تعلمها، و بالأحرى فهي تقع ضمنياً في سياق الخطط الإحتياطية للمدرّس من حيث التأكيد على أهمية الشروط المسبقة. الاحتياج البيولوجي، على سبيل المثال، مشتمل ضمنياً في نصيحة: (ليس من الجيد تدريس الأطفال إذا كانوا يعانون من البرد). فقد يجدر بالمدرّسين التعامل مع مثل هذه الحاجات البيولوجية قبل أن تبدأ عملية التدريس، وبشكل مشابه فإن الأطفال قد يكون لديهم مشكلات عاطفية تختلف إلى حد ما عن عدم كفاية الاحتياجات النفسية للحب والأمن. وهذه المشكلات يجب تنفيذها أيضاً قبل أن يكونوا مستعدين لدراسة أشياء أخرى من تلك التي يحتاجون إلى دراستها. وفي مفهوم آخر "للاحتياج" فإن المدرّسين ربما يدرسوا أيضاً بطريقة تتجاهل احتياجات الأطفال النفسية وربما ينشئون شعور بالرفض وعدم الأمان لدى الأطفال مما يجعلهم غير قادرين على التعلم، وبوضع احتياجات الأطفال في مثل هذه الأحوال في الحسبان، فإن ذلك سيكون نوعاً من الإرشاد للمدرّسين عن ضرورة التأكيد على الأوضاع العامة والتي تعد ذات أثر في عملية التعلم، وأن ذلك لن يفرض محتواً أو منهجاً محدداً.

وربما نشأ جدال أن هناك احتياجات نفسية عميقة تم لفت الانتباه إليها بواسطة الاختصاصيين النفسيين مؤخراً، وهي احتياجات دافعية ترتبط بالمحتويات ومناهج التربية. وهي احتياجات التحفيز والدقة والإلمام بالبيئة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما كان يسمى سابقاً بغرائز الفضول والبنائية، و يمكن اعتبار الفشل في تلبية هذه الاحتياجات باعتباره تقزم في تطور الطفل وذلك أن هذه الاحتياجات توفر مصدراً جوهرياً وليس

خارجياً للدوافع، وسيتم ذكر ذلك بشكل أكبر في نهاية الفصل التالي في (الاهتمامات) عندما يتم تناول تلك الدوافع الجوهرية.

ب_ مفهوم الاهتمام:

إن مفهوم الاهتمامات يكتنفه بعض الغموض وذلك لأنه يمكن أن يفسر على حالتين هما المعنى القيمي والمعنى النفسي، و ربما يكون المدرّس مهتماً باهتمامات الطفل على طريقة تشابه اهتمام الحارس بمن هم تحت رعايته. إن عليه حماية الطفل وتحديد ماهو الجيد له، وهذه نظرة قيمية، وفي الجانب الآخر ربما يكون مهتماً بما يهتم به الطفل، و بما يسترعي انتباه الطفل بهوياته التي تجتذبه وهذه تعد نظرة نفسية.

عليه فإنه من الواضح أن جل اهتمام المدرّس ينصب على معرفة اهتمام الطفل في منهج المعنى القيمي وهو بذلك وإلى حد ما يأخذ منحى ابويًا، وعليه أن يهتم برعاية الطفل وعليه أيضاً و أن يضع في اعتباره مسألة اهتمامات الطفل وماهية الأفعال والأنشطة التي غالباً ما ترفع من فرصة الطفل لتطوير إهتماماته، فإن المدرّس الحاصل على مثل هذه القدرات عليه أن يضع القرارات ويحدد الأنشطة التي يصير عليها لتكون جزءاً من اهتمامات الطفل، وربما لا يوقظ ذلك أي درجة من الإستجابة في الطفل. اما بالنسبة لتلك الشريحة من الناس والذين لا يرغبون غالباً في تطبيق اهتماماتهم، مثلاً الأولاد من العادة ليسوا ذوي ميول للبقاء في المدرسة لفترة طويلة، وهذه عملية مبدأ في إهتماماتهم، لذلك فإن مفهوم الاهتمام كعملية تشدد من مسئوليات المدرّس ولكن ذلك في العادة لا يطابق مشكلة الدوافع التربوية.

إن التفسير النفسي للاهتمام على الجانب الآخر يرتبط بالدوافع، لكن ارتباطه بالقرارات التربوية ليس واضحاً، فإذا كان الطفل مهتماً بشيء فهو من المؤكد سيتمنح جل اهتمامه لهذا الشيء، وإن اهتماماته بالضرورة هي تلك التي تظهر بشكل ثابت في توجيه عقله إلى شيء محدد وبحيث تظهر باعتبارها نموذج في هوياته التي يندمج فيها، ولذلك فإن من الواضح إذا ما تم حساب أهمية التربية مع الاهتمامات بهذا المعنى فإن مشكلة الدوافع التربوية ستحل تلقائياً .

لكن هل هناك اي حالة مثل هذه الحالة؟ وعلى اية حال يمكن أن تؤسس عملية التربية على الاهتمام بهذا الإتجاه؟ وهل مثل هذا الاهتمام يمكن أن يحدد محتويات التربية؟ من الصعب أن يحدث ذلك

لأن الأطفال لديهم الكثير من الاهتمامات غير مرغوب فيها قوياً ، مثل نفخ الضفادع بنافخ الدراجة. كذلك اهتماماتهم في اعمار مبكره يجب اعتبارها على درجة من الأهمية – فهي ربما تصبح مشكلة تربوية أعظم من ما يروق لهم. إن أحد أهم العمليات التربوية هي أن يتعلم الطفل على ضرورة إنجاز المهام التي بدأها، ومالم يتعلم ذلك فربما يطور سلوكاً غير مبالي تجاه الأنشطة، وإن سلوك ترك الأنشطة عند فقدان الرغبة الأولية في إنجازها أو عندما تصبح على درجة من الصعوبة، قد تجعل من الطفل يعيش لحظته الحاضرة فقط مما يجعل منه شخصاً فاشلاً في التعامل مع أدوات الثقافة والحضارة الحديثة. هناك أيضاً نقطة أساسية وهي أن اهتمامات الأطفال تعد احدى المكتسبات الاجتماعية، فهم يحصلون على اهتماماتهم من خلال والديهم أو الأطفال الآخرين أو من خلال الوسائط الإعلامية، لذلك فإذا لم يقدّم المدرّس بتحفيز وتوجيه هذه الاهتمامات لما يخدم الغرض، فإنه ببساطة شديدة يعتبر قد تخلى عن مسؤولياته وبذلك فهو يحرم الأطفال من الحصول على اهتماماتهم من خلال مصادر أخرى مما قد يؤثر سلباً على التربية.

بالطبع أن ما يهتم به الطفل ربما يكون ذو قيمة في العملية التربوية، ولتطوير عمق واتساع الفهم والإدراك فإنه يصبح من الضروري إستيعاب ذلك في المناهج وكذلك من الضروري إستكشاف الوسائل التي تجعل من الطفل يمر عبر هذه المراحل بسهولة ويسر، ولكن ربما يكون هناك العديد من الأشياء التي يحتاجها ليتعلم بحيث يحقق ادني درجة من إهتماماته، وعليه فإن المنهج نفسه منذ لحظة انطلاقه وحتى يصبح منهجاً ينبغي الا يتحدد كلياً بواسطة اهتمامات الطفل.

هذا الاعتبار لاهتمامات الأطفال في التربية له كثير من المقاربة لنظرية التدريس أكثر من مقاربتة للمحتويات، وأن أحد العلامات الظاهرة في تدريس الناس خلافاً لعملية القاء المحاضرات، هي أن المدرّس ينبغي أن يبدأ من النقطة حيث يقف الدارس، وهذه أحد أهم المسائل في التأكيد على مراحل التطور والتي سنتناولها في الفصل التالي. ونفس الأمر ينطبق على مفهوم الدوافع، فالاهتمامات الموجودة لدى الطفل اصلاً يمكن اعتبارها نقطة للانطلاق بحيث تتم قيادتها إلى نقطة لم تكن من بين احلامه اصلاً، ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريقتين أولاً يمكن أن تكون عملية التطور والتنمية سابقة بحسب مبدأ جوردون البورت في "البناء الوظيفي" والذي يشير إلى أن الوسائل يمكن أن تصبح حداً نهائياً بحيث يمكن إغراء الأطفال وإقناعهم بمذاكرة الرياضيات أو القراءة أو التعلم باعتبارها نشاطاً ضرورياً يبلغ بهم مرحلة الوصول إلى

اهتماماتهم، مثلاً الذهاب إلى التسوق أو الولع بالإعلانات التجارية، وبعد فترة من الوقت يمكنهم الإستمتاع بمادة الرياضيات ودراستها من قبيل أغراضهم الخاصة، وبالتالي ترتبط بهم دون أي اعتراضات. ثانياً، ربما يجد الأطفال أنفسهم قد أصبحوا يستمتعون بأشياء ترتبط بدرجة ما بتلك الأشياء التي يحبونها، و عليه فإنه من المؤكد أن غاياتهم سوف تعني لهم شيئاً بشكل تدريجي، فمثلاً قد يستمتعون بركوب الدراجات، وهذا قد يأخذهم إلى منطقة ريفية ربما لم تكن مألوفتاً لديهم بينما يمكن أن تنشأ بسبب ذلك اهتمامات أخرى فيكون ركوب الدراجة مجرد وسيلة لبلوغها، وبعد ذلك فإنهم قد يقومون بأداء هذه الاهتمامات بشكل منتظم دون الحاجة إلى ركوب الدراجات.

وفي مثل تلك الحالتين المذكورتين والتين قد تكونان مرتبطتين أو غير مرتبطتين بالعملية التربوية، فإنهما غالباً ما يقودان إلى اهتمام ربما يكون ضروري قوياً، ولكن ذلك يرفع من أهمية السؤال المفهومي عن ماهي الأنشطة المهمة تربوياً والتي تعتبر محفزة، وما هي أهم الملامح في هذه الأنشطة التي تقود الأطفال للاهتمام بها لأغراضهم الخاصة؟، و ماذا عن الطباخة مثلاً أو اداء التدريبات الحسابية كتابة أو الاستماع للشعر الذي يتناسب مع الأطفال ويسترعي إنتباههم؟ فإذا ما تم إدراك الكثير عن هذه الدوال فإن الكثير من المقاربات المباشرة قد تُنجز لجعل الأطفال مهتمين بها، وأن المسار نحوها عبر اهتماماتهم الموجودة أصلاً و ربما لا يكون هو الأصلح في الغالب للحصول عليها.

إن دافعية علم النفس تعتبر أن النظريات التقليدية القديمة لتقليل الاحتياج أقل أو أكثر قدما في توفير نظريات الدوافع الكلية للعنصر البشري، اما الآن فقد تم تقبل فكرة أن كل الأشياء لا يمكن أن تدرس لأنها ترتبط إلى حد كبير بالاحتياجات الإحيائية. و على مستوى الإنسان تعتبر الدوافع العليا مسألة ضرورية والإنسان بعادته فضولي ويستمتع بإتقان الأشياء وإنشائها ويمتلك دافعا قويا للإنجاز. إن التربية كما تمت مناقشتها لها دوافعها الخاصة في معرفة الأشياء وإدراكها وحل المشكلات والتخلص من الفشل، وليس هناك مصدراً خارجياً ضرورياً للتعامل مع مثل هذه الأنشطة، ولكن هذا النمط من الدوافع إذا ما تم تطبيقه لدى الأطفال فإن الكثير من الاحتياجات ينبغي إدراكها بتفاصيل أدق عن ملامح ما ينبغي دراسته وتعلمه والتي تعتبر جذابة للأطفال في مراحل معينة من التطور. وإذا ماتم إدراك الكثير عن هذا الجانب الجوهري من

الدوافع الذاتية، فإن المدرّسين قد لا يحتاجون إلى العمل على أساس من التجريب واستخدام طرق خاطئة في جذب الأطفال إلى ما هو ضمن اهتماماتهم لتعلمه.

ومن خلال وجهة النظر الموسوعة في هذا الكتاب فإن التشديد على مثل هذه النظريات الحديثة والمتعلقة بالدوافع والمميزات المعرفية للدوافع يعد مهماً جداً سواء كانت المميزات مختلفة أو متجانسة، وبما يتعلق بحجتنا هذه فقد ذهبنا في الفصلين الثالث والرابع إلى تفصيل دقيق عن ما أسميناه "أنماط التجارب"، وعليه فإن هذه الميزات ستكون مختلفة بصورة لاتدع أي مجال للشك، ولذلك فهي ضرورية للتمييز بين أشكال الاختلاف أو التشابه، وبذلك يمكننا أن نقول بشكل دقيق انه علمي باعتباره مختلف من الإدراك الخلفي والجمالي، وأن المعرفة المتقدمة لمفهوم الدوافع تعتمد على الأقل على التحليل الدقيق للمحتويات بحيث يتم معرفة ما هو ضروري للتعلم من بين هذه الأنماط المختلفة من التجارب. هناك أيضاً مشكلة حول أن اهتمامات الأطفال غالباً ما يتم إضعافها وتمثيلها تقيماً على إنجازات تمت بفعل انماط لتجارب مغايرة في ملامحها وخصائصها، فمثلاً في مجال العلوم، هل ينبغي أن يتحصل الأطفال على الحقائق بطريقة صحيحة، وبصورة دقيقة وواضحة؟ وكيف يمكنهم تنسيق تلك البيانات غير المتطابقة وغير المنطقية أو تلك التي هي خاطئة؟ وكيف يمكن تطوير مفهوم العدالة لديهم في المجال الأخلاقي؟ وكيف يمكن تحويل العواطف المنفرقة إلى نمط من أنماط احترام الأشخاص والحيوانات بحكمة ووعي أكثر؟. إن القليل جداً من المعرفة هو ماتم الوصول اليه عن تنمية هذه المسائل العقلانية البحتة والتي تعتبر حاسمة في مجال كيفية عمل هذه الأنماط التجريبية، فعندما نركز على أهمية تطوير المعرفة والإدراك في هذا الكتاب بإعتبارهما مركزاً لعملية التعلم، فإننا بالضرورة مدرّكين بأن جانبي التنافر والتأثر لا بد أنهما على درجة من الترابط. وعليه فإننا متعاطفين بالضرورة مع التركيز المستمر على العوامل المحفزة للتربية والتي تلفت الانتباه في معظم الحوارات العلمية على احتياجات واهتمامات الأطفال، ولكن قناعتنا أن مثل هذا النوع من الدوافع والذي يعد حاسماً في عملية التربية، يعتبر صعب الفهم مالم يتم الإنتباه بحذر لإختلافاته الكلية. ونفس هذه الخلاصة ربما يتم التوصل إليها في الفصل التالي بحيث سنعالج التأكيد المستمر على التطور.

5- الأسس الأخلاقية للتربية:

في الفصل الأول قد تعرضنا للتحليل المفهومي باعتباره مفهوماً يترك كل الأشياء كما كانت عليها، أو بعبارة أخرى فإن استيعاب مفاهيم مثل مفهوم "الاحتياج" أو "التربية" لا يوفر سبباً مقنعاً بذاته لأداء شيء ما بصورة أفضل من الأخرى. ولكن إذا كان المفهوم يستحق التجليل في فهمه أيضاً، سنستوعب قضايا الشرح أو التسويغ التي يجب مواجهتها.

إنّ تحليلنا لمفهوم "الاحتياج" قد أوضح هذه النقطة بصورة جيدة بحيث تم عرضه بإعتباره مفهوماً قيماً لا يمكن تجاوزه، وهذا لا ينفي الغموض الذي يشير إلى غياب الشرط المرغوب فيه، ولكن يمكن اختبار الرغبة بمعايير نوعية مختلفة، فهل يمكن القول بأن المعيار الرئيسي للبقاء هو مرتبط بالصحة الذهنية، أو القبول في مجتمع معين؟. يساعد هذا التحليل في جعل قيمة الحكم الذي يكمن وراء مفهوم الاحتياج واضحاً، و لكن التحليل بذاته لا يقوم بشيء واضح لتسويغ الاحتياج، وفي هذه الحالة يفيدنا بإعتباره مقدمة فقط للفلسفة الأخلاقية.

كذلك قد لُكنا سابقاً أن لاحتياجات الأطفال دائماً ما تكون مناسبة لتحديد محتويات التربية وهي غالباً طريقة تتخذ من الطفل مركزاً للحكم على أهداف التربية، لذلك فقد تم الرجوع بنا مجدداً لمعضلة التحليل والتي كانت مركز اهتمامنا في بداية هذا الفصل وخصوصاً فيما يتعلق بما نعية بالتربية وكيف يمكن أن ترتبط بها الأهداف. لكننا نرى هنا أن التحليل وببساطة شديدة قد أدى إلى مشكلة أخرى وقد اشرنا في تحليلنا باعتبار اننا مهتمين بعملية التربية فيما اسميناه سابقاً بالاتجاه المحدد للتربية فإننا ملتزمون بالعملية التي تعين على تنمية حالات الرغبة لدى شخص محدد بما يتضمن المعرفة والفهم، ولكن كيف يمكننا تحديد الحالات المرغوب فيها؟ ولماذا ينبغي أن تؤخذ المعرفة والفهم على أنهما ملامح ضرورية؟ وقد نُكر الحكم الذاتي على انه غرض ضمني في المنهج المستمر للتربية واعتباره ايضاً احد إحتياجات الطفل التي ينبغي على المدرسة الانتباه اليها، لكن السؤال هو إلى أي مدى يمكن اعتبار الحكم الذاتي حالة مرغوب فيها؟ ولماذا ينبغي علينا أن نضع العلوم والشعر بصورة متماثلة في المناهج وليس علم التجسيم او الحجامة مثلاً؟ وعليه فإنه ليس من الجيد القول باننا نفعل ذلك؛ لأننا مهتمون بتعليم الناس؛ وبوضع تصنيفات التربية في كفة الميزان. قد مكنا

التحليل المفهومي بوضوح لمعرفة ما هو ضمني في هذا الالتزام التربوي، ولكنه بالضرورة لا يوفر بذاته إجابات واضحة للمسائل الاخلاقية التي تساعد في جعلها صريحة وواضحة.

إنَّ التربية لا تتعلق فقط بالمحتوى والأهداف والذاتان يؤديان إلى مسائل اخلاقية أخرى، إنما يتعلق أيضاً بالطرائق والعمليات التي تستبطن بداخلها عدداً من المبادئ التي تحكم تعاملنا مع أطفالنا، فمثلاً عند تعاملنا مع نوع الدافع المناسب الذي يتعلق بقيادة أطفالنا نحو ما ينبغي تعلمه، فلا بد أن نسأل عن مغزى مفهوم الرغبة في التعامل مع أطفالنا على هذه الطريقة ويمكن أن نفكر بديمقراطية في مبدأ العدالة والوضوح والحرية والاحترام وما ينبغي أن ننشئ عليه علاقتنا مع الأطفال، وبحيث نكون كارهين لمبدأ التلقين باعتباره تقنية تربية. ويمكن أن نعتبر أيضاً أن مثل هذه المعايير ضرورية ليس فقط في إنشاء تعاملاتنا مع الأطفال، ولكن كجزء لمحتويات تعليمهم الأخلاقي الذي سيتعلمونه بأنفسهم. ولكن تحت أي مبدأ تم عمل هذه الرؤية، حيث مازال السؤال عن التسوية قائماً: كيف للشخص الذي يؤمن بالعدالة أن يجاب عن سؤال شخص يؤيد بعض من أشكال التمييز؟ وما هي البراهين التي يمكن أن يقدمها مؤيد الحرية ضد معارضة الذي يضع مزيداً من التوضيحات حول تأثيرات الإنسجام والإمتثال؟ أم هي حالة جُلبت من قبل أشخاص مختلفين بأشكال مختلفة من الحياة، كلهم بميزتهم الأخلاقية التقليدية، وأن ليس هناك أسس لافتراض أن شكل من أشكال الحياة هو أفضل من الآخر؟.

كل مدرس يريد أن يكشف أين موقفه من المسائل التربوية، يجب عليه السعي وراء هذه المسائل بشكل أكثر في الفلسفة الأخلاقية والاجتماعية. وإذا كان تقديم تحليل "التربية" ومفاهيم أخرى قد أدى إلى عمل شيء يشير إلى بعض أنواع المسائل الاخلاقية التي كانت تتطلب أجوبة، يكون المؤلفان قد حصلا على أحد أهدافهم الرئيسية، وهما يدركان أن مفهوم الأخلاق متضمناً في منهجهم، ولكن ليس جزءاً من بنية هذا الكتاب في محاولة أي تسوية واضح له.

برغم كل ما ذكر هناك العديد من الأسئلة مثل هل ينبغي أن تكون الأهمية الممنوحة للمعرفة والإدراك قد تأسست على مفهوم محدد للتربية ومما يمكن اعتباره مشابهاً لمبدأ الديمقراطية مثل الحرية والاحترام والعدالة والتي يفترض فيها أن تكون مسوعة في تعاملها مع الأطفال. إن التحليل الإدراكي لمفاهيم، مثل: التطور والتدريس والعلاقات الشخصية والسلطات والمبادئ عند تكاملها مع بعضها البعض، يمكن أن

يقود إلى توضيح المسائل التربوية التي يجب على كل مدس أن يقرر من التحليل المسبق ما يجعلها "تربوية"
وأن تخدم في تدقيق الملامح التي يكشف عنها مزيداً من التحليل.