



تعليم الفضائل الفكرية: دراسة تحليلية في إبستمولوجيا الفضيلة

Teaching Intellectual Virtues: An Analytical Study in the Virtue Epistemology

إعداد

د/ منار محمد حسن عبد الله

مدرس أصول التربية

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

مستخلص البحث:

يتطلب ما يشهده العصر الحالي من تغيرات متلاحقة وتحديات غير تقليدية أن يسعى النظام التعليمي إلى تنمية الفهم، والإبداع، والقدرة على التحليل والاستنتاج، وترسيخ فكرة التعلم مدى الحياة عند الطلاب، الأمر الذي يفرض ضرورة إعادة النظر في أهداف التعليم وخاصة المعرفية منها، فهذا الكم الهائل من المعلومات المتوفرة بسهولة يستلزم أن يدرّب الطلاب على الاستفسار عن مصادرها، والتحول من التلقي السلبي إلى التأمل والملاحظة والنقد، ولن تتأتى ثمار هذا من دون إعادة النظر في سياسة التعليم وأهدافه خاصة الهدف المعرفي بحيث يسعى إلى تنمية الشخصية الفاضلة فكرياً بالمقام الأول.

فالتعليم بمفهومه التقليدي يواجه تحديات كبرى على مستوى كم المعرفة ونوعيتها، فضلاً عن الأساليب التدريسية المستخدمة في ذلك. ومن ثم، يصبح التركيز على تنمية الجانب الفكري لشخصية الطالب وصقلها بالفضائل الفكرية أمراً ضرورياً.

ويعني التعليم من أجل الشخصية الفاضلة فكرياً تصور الممارسات التعليمية باعتبارها معنية بشكل أساسي بتنمية مجموعة متكاملة من السمات الفكرية الجديرة بالإعجاب، والمعروفة بالفضائل الفكرية، والتي تعكس سمات معرفية رفيعة المستوى مثل التواضع الفكري، والشجاعة الفكرية، والضمير الفكري، والمثابرة الفكرية، والاستقلالية الفكرية. ولهذه الفكرة تاريخ عريق يمتد جذوره إلى الفكر اليوناني والروماني القديم، ومن خلال استقراء الأدبيات وجد أن هذا الأمر يشهد اهتماماً بالغاً بالآونة الأخيرة يتجلى في عديد من الكتابات النظرية حول كيفية تعليم الفضائل الفكرية، وكذلك محاولة تصميم برامج تطبيقية تهدف إلى وضع هذه الأفكار النظرية موضع التنفيذ في الفصل الدراسي. ومن ثم، سعت الدراسة إلى بيان طبيعة الفضائل الفكرية، وتقديم مجموعة من الأساليب العملية التي تسهم في تعليمها وتنميتها لدى الطلاب، والتعرف على التحديات التي تواجه تعليمها، وتقديم سبل لمواجهتها.

الكلمات المفتاحية:

نظرية المعرفة، ابستمولوجيا الفضيلة، الفضائل الفكرية.

Abstract:

The successive changes and unconventional challenges which happened in the current era require education to develop understanding, creativity, and establish the idea of lifelong learning among students. This imposes the necessity of reconsidering the objectives of education, especially cognitive ones. This huge amount of information that has become easily available requires that students be trained to inquire about its sources, and to shift from passive reception to contemplation, observation and criticism. The result of this will not come without the basic cognitive objective of education becoming the formation of an intellectually virtuous personality. Education in its traditional concept faces major challenges at the level of the type and quantity of knowledge it provides, in addition to the teaching methods. Therefore, focusing on the student's intellectual personality and refining it with intellectual virtues becomes a necessity. Education for intellectual virtue character means envisioning educational practices as primarily concerned with developing an integrated set of admirable intellectual traits, known as intellectual virtues, which represent high-level cognitive traits such as intellectual humility, intellectual courage, intellectual conscience, intellectual perseverance, and intellectual independence. This idea has a long history that extends back to ancient Greek and Roman thought, and upon reviewing the literature, it was found that this matter has great interest recently, as reflected in many theoretical writings on how to teach intellectual virtues, as well as attempts to design applied programs aimed at putting these theoretical ideas into practice in the classroom. Hence, the study sought to clarify the nature of intellectual virtues, present a set of practical methods that contribute to teaching and developing them, identify the challenges facing their teaching, and provide ways to confront them.

key words: Theory of knowledge, virtue epistemology, intellectual virtues.

المقدمة :

أصبحت المعلومات في عصرنا الراهن متاحة بسهولة لكثير من الناس، وافتقار الفرد للمهارات المعرفية اللازمة لتفسيرها والحكم عليها لفصل المفيدة منها معرفياً من عديمة الفائدة سيؤثر حتماً بالسلب على أفكارهم وممارساتهم الحياتية والوظيفية، ولما كانت أولى أهداف التعليم إمداد الأفراد بالمعارف والمهارات؛ كان لزاماً النظر إليه على أنه ليس مجرد نقل المعلومات إلى عقول الطلاب بطريقة سلبية، وإنما الآلية التي يتم من خلالها تعزيز وتنمية القدرة المعرفية للطلاب، وحتى هذا يعتبر تصوراً غير مكتمل للأهداف المعرفية للتعليم.

والسؤال المطروح هنا هل الهدف المعرفي للتعليم هو ضمان حصول الطلاب على المعلومات والتدرب على مجموعة من المهارات المعرفية؟ إذا كان الأمر كذلك، فإنه يمكن غرس هذه المهارات المعرفية لدى الطلاب من خلال الحفظ عن ظهر قلب، ويصبح تعلم الإجابات كاستراتيجية تربوية أمراً منطقياً، حتى لو أدى هذا إلى أفراد لا يمكنهم فهم ولا توظيف ما حفظوه من معارف.

وباستقراء الأدبيات وجد أن هذا الأمر يمثل بؤرة الاهتمام في البحوث المتعلقة بدراسة تأثير نظرية المعرفة على فلسفة التربية وبشكل خاص الدراسات التي تجرى في ميدان ابستمولوجيا الفضيلة (نظرية معرفة الفضيلة) حيث رأى عدد من علمائها المعاصرين أنه ينبغي إعادة النظر في طبيعة الأهداف المعرفية للتعليم والنظر لتنمية الفضائل الفكرية كهدف معرفي أساسي للتعليم حيث نوقشت قضايا مثل: مسألة كيف يتعلم المرء أن يكون فاضلاً؟، وما الذي يعنيه أن يكون فاضلاً؟، وقد قدموا رؤية مفادها: أنه ينبغي أن يهدف التعليم إلى اكتساب الشخصية الفكرية وهذا لن يتم إلا من خلال تنمية الفضائل الفكرية، واقترحوا طرقاً يمكن للتعليم من خلالها تحقيق هذا (Kotzee, et al,2021:1)، فالأبحاث الحديثة في ابستمولوجيا الفضيلة التي تناولت فضائل الشخصية الفكرية سعت لإيجاد إجابات لسؤالين يطرحا دائماً في فلسفة التربية والنظرية التربوية هما: ما الأهداف أو الغايات الصحيحة للتعليم؟ وما الطرق الأنسب لتحقيقها؟، وترتكز على أنه ينبغي أن يهدف التعليم إلى تعزيز النمو في هذه السمات وتقديم بعض المؤشرات لما قد يبدو عليه التعليم بهذه الطريقة (Baehr,2013:1).

وتشير الشخصية الفاضلة فكرياً إلى المجموعة المتكاملة من المهارات والقدرات المعرفية التي يتمتع بها الشخص، والتي تعكس بشكل جيد الجانب الفكري لشخصيته (Pritchard,2022:3)، ويُنظر إلى الفضائل الفكرية باعتبارها سمات شخصية فكرية جديرة بالإعجاب مثل الفضول، والانتباه، والمثابرة، والانفتاح الذهني، والشجاعة الفكرية، والتواضع الفكري، والصرامة والصدق الفكري، والحذر الفكري، وعلى هذا النحو فإنها تختلف عن القدرات، وفي حين أنها تشبه الفضائل الخلقية من الناحية البنيوية، إلا أنها تختلف عنها في استهدافها لخبرات معرفية مميزة مثل الوصول إلى الحقيقة، والمعرفة، والفهم (Baehr,2015:2)، فالفضائل الفكرية تتضمن نوعاً مميزاً من التحفيز، حيث يعني إظهار الفضيلة الفكرية أن النشاط الفاضل لدى المرء يجب أن يركز على تقدير أساس للحقيقة، وبالتالي الرغبة فيها (بحيث يهتم المرء بتكوين معتقدات دقيقة، وتجنب الخطأ). على عكس الفضائل الخلقية كفضيلة الرحمة مثلاً فهي تتطوي على حالة تحفيزية مختلفة وغير فكرية (Pritchard,2022:5)، ومن ثم تؤثر الفضائل الفكرية ليس على النجاح المحتمل في الوصول إلى الحقيقة أو اكتساب المعرفة فحسب، وإنما على الأفراد كأشخاص أيضاً فهي ضوابط تسهم في رفع قيمتهم وتميزهم.

وتعد تنمية الجانب الفكري في الشخصية لدى الطلاب أمراً هاماً، فمن وجهة نظر تعليمية فإن المتعلمين الذين يحفظون ما يُدرس لهم ويتوقفون عند هذا الحد من مهارات التفكير البسيطة، على الرغم من أنهم يكتسبون مهارات معرفية إلا أن تنمية هذه المهارات يتم بشكل مجزأ وسلبى، وعلى النقيض حينما يكون الهدف من التعليم جعل الطلاب متعلمين نشطين وليسوا متلقين سلبيين للمعلومات والمهارات فإن هذا يسهم في تنمية شخصيتهم الفكرية؛ وذلك من خلال تحفيز فضولهم الفكري وتشجيعهم على الاستقلال الفكري حيث يستخدمون فهمهم لتوسيع ما تعلموه في اتجاهات جديدة، ويتم غرس سمات الشخصية الفكرية أثناء التدريب على المهارات المختلفة، وهذا يضمن دمج الفضائل الفكرية التي يتعلمونها ضمن مجموعة أوسع من المهارات المعرفية، ويصبح دور المعلم هو تدريس المهارات المعرفية للوصول للهدف الأكبر المتمثل في تنمية الشخصية الفاضلة فكرياً للطلاب (Pritchard,2022:3)، ومن ثم فإن نظرة ابستمولوجيا الفضيلة للأهداف المعرفية للتعليم من شأنها أن توجه التعليم نحو اكتساب الفهم بدلاً من مجرد المعرفة التي لا تصل إلى مستوى الفهم،

أي أنه عندما يركز التعليم على الهدف المعرفي المتمثل في تنمية الفضائل الفكرية، فإنه بذلك يوجه نحو تعزيز الفهم.

ومن الشائع في نظرية المعرفة المعاصرة التمييز بين المعرفة والفهم، فعندما يفهم الطالب فإنه يستطيع استخدام ما فهمه كأساس لاكتساب المزيد من المعرفة والفهم، ومما لا شك فيه بأن القدرة المعرفية على الإجابة عن الأسئلة أمر هام، ولكن ما يراد تحقيقه هو أن يكون لدى الطالب الرغبة في فهم سبب صحة هذه الإجابات، والرغبة في الحصول على ذلك النوع من الحقائق المترابطة من خلال الفهم والتي لا تأتي إلا باكتسابه الفضائل الفكرية؛ وذلك من خلال تعزيز شعور الطالب بعدم الرضا بمجرد معرفة الإجابة على الأسئلة المطروحة، وإنما بإشباع فضوله الفكري من خلال الفهم (Pritchard, 2015: 5-6)، إذن يتطلب الأمر ضرورة معرفة طبيعة الفضائل الفكرية وكيفية تنميتها لدى الطلاب.

وقد اكتسبت هذه القضية بعداً جديداً في عصرنا الحالي، فنظراً لمركزية التكنولوجيا في واقعنا المعاصر، وكونها هي المسؤولة بشكل متزايد عن قدر كبير من معارفنا ومهاراتنا، فإن جزءاً كبيراً من المهارات التقنية والمعرفة التي يتم تدريسها حالياً للطلاب سوف تصبح قديمة أو شبه قديمة بحلول الوقت الذي يدخل فيه هؤلاء الطلاب الجامعة، ولهذا السبب يولي أصحاب العمل اليوم أهمية كبيرة لما يسمى "بالمهارات الناعمة"، وهي السمات الشخصية، والأهداف، والدوافع، والتفضيلات التي يتم تقييمها في سوق العمل، وفي المدرسة، وفي عديد من المجالات الأخرى (Heckman & Kautz, 2012: 2)، وعلى الرغم من أن المهارات الناعمة ليست فضائل فكرية، إلا أنها تتضمن بعضها كالفصول والانتباه والمثابرة والانفتاح والإبداع. ومن ثم، فمن خلال تعليم الفضائل الفكرية يسهم المعلمون في إعداد طلابهم للنجاح في مجالات وأماكن أعمالهم مستقبلاً.

وعلاوة على ما سبق، فإذا كان التعليم يتلخص في ضمان قدرة الطلاب على إعادة إنتاج الحقائق أو أداء أنشطة معينة فإنه سيكون في كثير من الحالات يمكن القيام بكلا الأمرين من خلال استخدام التكنولوجيا، وهذا يعطى مؤشراً بأن المعلمين في المستقبل لن يكون لديهم ما يفعلوه نتيجة الاعتماد بشكل كبير على التكنولوجيا، إلا إذا كان النظر إلى الأهداف المعرفية للتعليم تتجاوز مجرد تعليم الحقائق وتنمية

المهارات لدى الطلاب، وإنما يسعى إلى جانب هذا إلى تنمية الشخصية الفكرية وغرس الفضائل الفكرية لدى الطلاب فهذا يعزز ويصقل من دور المعلم.

فإذا اعتقد المعلم أن اكتساب المعرفة هو دوره الرئيس، وأن هذه المعرفة متاحة بسهولة أكبر من خلال الوسائل التكنولوجية فإن دوره سينحصر في تزويدهم بالمعرفة اللازمة لاستخدام التكنولوجيا فقط. إن هذا التصور للاعتماد على التكنولوجيا يتعارض مع الطرح الذي تقدمه ابستمولوجيا الفضيلة للهدف المعرفي للتعليم لأنه يتعارض مع تنمية الشخصية الفاضلة فكرياً للطلاب، وبالتالي على الخير المعرفي المتمثل في الفهم. إن مجرد الاعتماد على التكنولوجيا لن يؤدي إلى تنمية الفضائل الفكرية، بل سيكون في الواقع مقيداً للفاضلين فكرياً فهو لن يؤدي للفهم وإنما إلى المعرفة التي لا ترقى إلى مستوى الفهم.

وإذا ما تم الاعتماد على استخدام التكنولوجيا وإغفال تنمية الفضائل الفكرية ومن ثم الفهم، فإن كل ما يقوم به الطالب هو البحث عن إجابات أية أسئلة تعترضه والعثور عليها بسهولة، وعلى النقيض من ذلك فإن ما يفترض أن يهدف إليه المعلم هو أن يدرّب الطلاب على كيفية التفكير في موضوع ما بشكل ناقد، وكيف يدمجون هذه المعلومات في إنتاج معارف جديدة، وكيف يستخدمون هذه المعارف الجديدة في موضوعات أخرى ذات صلة، وخلال هذا يكتسب الطلاب الفهم، وهذا يأتي نقيضاً من مجرد معرفة الإجابة على سؤال محدد (Pritchard, 2015:7).

إنّ الأمر يتوقف على طريقة الاعتماد على التكنولوجيا وهو ما يؤكد أنه لا يمكن أن يوجد بديل تكنولوجي للفضيلة الفكرية، بل سيتم التعامل معها باعتبارها أداة لتنمية الشخصية الفكرية، وعليه تصبح الممارسات التعليمية موجهة نحو تنمية الفضيلة الفكرية، وتمكين الطلاب من استخدام فضائلهم الفكرية بطريقة تمكنهم من التعامل بشكل صحيح مع التكنولوجيا التي يستخدمونها معرفياً بالشكل الذي يعطي الأولوية لتنمية الشخصية الفكرية على مجرد الاستقبال السلبي للمعلومات.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن: الأدبيات الحديثة شهدت اهتماماً ملحوظاً لفكرة أن الهدف المعرفي الشامل للتعليم يتمثل في تنمية الفضائل الفكرية، حيث تعتبر النظرية التربوية مجال اهتمام واضح لنظرية المعرفة عامة وابستمولوجيا الفضيلة بشكل خاص، ذلك لأن التعليم يحمل في جوهره الأهداف المعرفية، وعلى الرغم من أنه يخدم عديد من الأغراض، بعضها اجتماعي، وبعضها سياسي، وبعضها اقتصادي إلا أنه يظل الهدف الأساس للممارسات التعليمية معرفياً - ومن وجهة نظر معرفية على الأقل - فإن الهدف يكمن في تكوين الشخصية الفكرية وتنمية ما تحمله من سمات المعروفة بالفضائل الفكرية.

ويشير الواقع إلى أن تحقيق الأهداف المعرفية للتعليم يقاس من خلال التحصيل المعرفي للطلاب، بعبارة أخرى بمقدار ما تمكنوا من حفظه وليس بدرجة فهمهم لما تعلموه. ومن ثم، فإن كثيراً مما يحدث اليوم من ممارسات تعليمية يجعل من الصعب الشعور بأهمية التدريس أو التعلم، حيث يتم تعريف النجاح التعليمي - حتى لو ضمناً - من حيث الدرجات العالية في الاختبارات الموحدة وبالتالي يتم توجيه التدريس نحو تحقيقها وتظل المعيار الوحيد للتفوق، وهذا من شأنه أن يترك الطلاب في حالة شك حول قيمة ما يتعلموه بالمراحل التعليمية المختلفة، في حين يوفر تصور التعليم على أنه يهدف إلى تنمية الشخصية الفاضلة فكرياً طريقة أفضل بكثير لإيصال المعنى والغرض من التدريس والتعلم، فإذا كان المعلم يقوم بالتدريس من أجل تنمية الفضائل الفكرية، فسيكون هدفه هو تشكيل طلابه كأشخاص وتوجيههم نحو الخير المعرفي المتمثل في البحث عن الحقيقة، والمعرفة، والفهم، وتعزيز الممارسات التي يتم من خلالها تحقيق ذلك، وسيكون مهتماً بمساعدتهم على فهم أهمية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة (Baehr, 2013: 9-10)، ومن ثم سيتحول قياس تحقيق الأهداف المعرفية للتعليم من مجرد النجاح المعرفي للطلاب إلى درجات مختلفة من الإنجاز المعرفي، وسيكون الفهم في النهاية هو مؤشر تحقيق الهدف النهائي للتعليم (Pritchard, 2013: 236).

وعليه، تسعى هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

- 1- ما طبيعة الفضائل الفكرية التي ينبغي تعليمها للطلاب؟
- 2- كيف يمكن تعليم الفضائل الفكرية؟
- 3- ما التحديات التي تواجه تعليم الفضائل الفكرية لدى الطلاب، وسبل تجاوزها؟

أهداف الدراسة:

- تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، يأتي في مقدمتها:
- بيان طبيعة ميدان ابستمولوجيا الفضيلة، وتحليل مفهوم الفضائل الفكرية.
 - تقديم مجموعة من الأساليب العملية التي تسهم في تعليم وتنمية الفضائل الفكرية لدى الطلاب.
 - التعرف على التحديات التي تواجه تعليم الفضائل الفكرية، وتقديم سبل لمواجهتها.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حيث عدة أبعاد:

أولاً: يمثل غرس الفضائل الفكرية عند الطلاب عاملاً أساسياً في تكوين شخصية فكرية فاضلة، فتعليم الفضائل الفكرية هو عملية تستهدف بناء الشخصية: فهو يتضمن التفكير في الطلاب، ليس فقط باعتبارهم "متفوقين" محتملين في الامتحانات، بل باعتبارهم "أشخاصاً ناضجين" تشكل معتقداتهم ومواقفهم ومشاعرهم الأساسية تجاه المعرفة والتعلم من منطلق حبهم لهما، ولهذا الأمر أهمية بالغة لجودة تعليمهم ولنظرتهم لأنفسهم.

ثانياً: تمكن تنمية الشخصية الفكرية الفاضلة الطلاب من أن يكونوا متعلمين مستقلين يكتسبون المهارات الفكرية رفيعة المستوى التي تؤهلهم لاكتساب المعرفة والقدرات المعرفية التي يحتاجون إليها، واستخدامها بشكل مناسب في حياتهم اليومية.

ثالثاً: إن نهج الفضائل الفكرية في التعليم يعد نهج اجتماعي، فالتغيير والنمو الشخصي يحدثان بسهولة أكبر في سياق العلاقات القائمة على الثقة والرعاية؛ لذلك، فإن المعلمين الذين يُعلّمون الطلاب من أجل الفضائل الفكرية سيضعون قيمة كبيرة على تطوير مثل هذه العلاقات مع طلابهم. ومن المرجح أيضاً أن يكون هذا واضحاً للطلاب ويعزز جودة تعلمهم.

رابعاً: إن نهج الفضائل الفكرية في التدريس يمثل نهج تأملي نتيجة ارتكازه على التفكير والمناقشة مع الطلاب حول قيمة التفكير والتعلم سواء بشكل عام أو فيما يتعلق بالمفاهيم والموضوعات والمواد المتخصصة. بعبارة أخرى، فإنه ينطوي على التوقف بانتظام لتحديد أو التفكير في أهمية ما يتم تدريسه. ومن ثم، يمنح الطلاب فهماً أعمق وتقديراً للتعليم الذي يتلقونه.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ وذلك لملاءمته مع طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ وذلك من خلال تحليل الدراسات التي تناولت نشأت ميدان ابستمولوجيا الفضيلة وطبيعة الفضائل الفكرية وبيان الصلة والاختلافات بينها وبين مفاهيم متداخلة معها كالفضائل الخلقية والقدرات والمهارات الفكرية، وكذلك تحليل الأدب التربوي المتعلق بدراسة كيفية تعليم الفضائل الفكرية وتنميتها عند الطلاب، والتحديات التي تقف عائقاً أمام تحقيق ذلك ومحاولة إيضاح سبل لتجاوزها.

مصطلحات الدراسة:

ابستمولوجيا الفضيلة: virtue epistemology

هو فرع مستقل من فروع نظرية المعرفة، بدأ بالنصف الثاني من القرن العشرين نتيجة ظهور عديد من المشكلات بنظرية المعرفة التحليلية التقليدية، وهو يركز على الشخصية الفكرية للأفراد ويعتبرها المصدر الأساس للقيمة على عكس علماء المعرفة التقليديين الذين يقيمون المعتقدات المبررة دون مراعاة لخصائص الشخص الذي يحمل مثل هذه المعتقدات.

الفضائل الفكرية: intellectual virtues

ترتكز هذه الدراسة على مفهوم الفضائل الفكرية من وجهة نظر اتجاه مسؤولية الفضيلة، وعلى تعريف كل من "ليندا زاجزيبسكي" Zagzebski و "جيمس مونتماركيه" Montmarquet الذي ينظر للفضائل الفكرية باعتبارها سمات شخصية تتطلب دوافع فكرية مكتسبة وميولاً للقيام بأفعال فاضلة فكرياً، وتشمل نماذجهم للفضيلة الفكرية: الانفتاح الذهني، والشجاعة الفكرية، والاستقلال الفكري، والمثابرة الفكرية (Battaly,2008:644-645).

محاور الدراسة:

تطلبت الدراسة وفقاً لطبيعة المشكلة البحثية والأهداف التي تسعى لتحقيقها والمنهجية المتبعة تقديم إطار نظري يتضمن تحليلاً لمفهوم الفضائل الفكرية؛ وذلك من خلال استقراء وتحليل الأدبيات السابقة، وكذلك تحليل الدراسات المتعلقة بكيفية تعليمها وتنميتها، وبيان التحديات التي تحول دون ذلك. وبناء على ذلك، فإنه يمكن تناول محاور الدراسة على النحو التالي:

أولاً: طبيعة الفضائل الفكرية

ثانياً: كيفية تعليم الفضائل الفكرية

ثالثاً: تحديات تعليم الفضائل الفكرية، وسبل مواجهتها

أولاً: طبيعة الفضائل الفكرية

اهتمت نظرية المعرفة في القرن العشرين بمسألة ما إذا كان من الممكن تحليل المعرفة باعتبارها اعتقاداً حقيقياً مبرراً من منطلق أن نظرية المعرفة التحليلية التقليدية قد ركزت على تحليل المعرفة والتبرير المعرفي، وقد أنتجت وفرة من التحليلات لكل من هذين المفهومين والتركيز في البحث عن إجابة السؤال: "ما الذي يجعل الفعل صحيحاً؟". ومن ثم، أصبح يُنظر إلى المعرفة بأنها "الاعتقاد الصادق المبرر، وبات يعرف هذا التعريف بالتحليل المعياري، فالإنسان لا يعرف قضية إلا إذا كانت صادقة واعتقد بها، وكانت مبررة بالنسبة له، وبذلك تقوم المعرفة على ثلاثة أركان هي: الاعتقاد، والصدق، والتبرير" (الكرساوي، 2018: 17)، إلى أن جاء " إدموند

جيتيه" Edmund Gettier عام 1963 وقدم عديد من الكتابات ضد هذا الاعتبار للمعرفة، حيث أشار إلى مشكلة رئيسة تواجه الرواية الكلاسيكية لطبيعة المعرفة باعتبارها اعتقاداً حقيقياً مبرراً موضعاً أن هذا الاعتقاد الحقيقي المبرر قد ينشأ بسبب الحظ، وبالتالي قد لا يرقى إلى مستوى المعرفة (Kotzee, 2012: 2)، فخلاصة ما ذكره "جيتيه" أن التبرير ليس كافياً لتحقيق المعرفة، فإنه يمكن أن يكون الاعتقاد مبرراً لكنه زائف، وقدم أمثلة عديدة لهذا*، وبعد طرح "جيتيه" لهذه المشكلة التي سميت فيما بعد بمعضلة جيتيه توالى الأبحاث والمقالات وقدمت تطويرات متعددة لتعريف المعرفة، وتعديل التحليل المعياري لنقادي المشكلات التي أثارها "جيتيه" (الكرساوي، 2018: 19).

من زاوية أخرى، فإن ما حدث من تحول في الفلسفة الخلقية في النصف الثاني من القرن العشرين قد دفع علماء نظرية المعرفة في الثمانينيات إلى التحقق في إمكانية اتباع نهج الفضيلة في نظرية المعرفة. ومنذ ذلك الحين، نمت نظرية معرفة الفضيلة "ابستمولوجيا الفضيلة" بشكل كبير إلى حد تطوير فرع مستقل لنظرية معرفة الفضيلة يختلف عن نظرية المعرفة التحليلية (Roberts & Wood, 2007: 4).

فكما ركزت نظرية الفضيلة الخلقية المعاصرة على شخصية الفرد (الخلقية) وليس على قواعد محددة لتوجيهه، فعلى نحو مماثل ركزت نظرية معرفة الفضيلة على الشخصية (الفكرية) للأفراد واعتبارها المصدر الأساسي للقيمة على عكس علماء المعرفة التقليديين الذين يقيمون المعتقدات المبررة دون مراعاة لخصائص الشخص الذي يحمل مثل هذه المعتقدات (Kotsonis, 2021: 2046).

وظهر مفهوم ابستمولوجيا الفضيلة والفضيلة الفكرية لأول مرة في العصر الحديث في مقالة "الطوف والهرم" التي قدمها "إرنست سوسا" Sosa عام 1980، وقد جذبت هذه النظرية الانتباه إلى حد كبير لأنها سعت إلى تقديم حل أو تجنب بعض المشاكل التي شكلتها نظرية المعرفة التحليلية التقليدية حيث زعم كل من "سوسا"، و "زاجزيبكي" وهما أبرز أنصار ابستمولوجيا الفضيلة أنها قادرة على حل بعض المناقشات الجدلية الرئيسية في نظرية المعرفة التحليلية التقليدية، واقترحا حلولاً

* لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى أحمد الكرساوي، مدخل إلى نظرية المعرفة، مركز تكوين للدراسات والأبحاث، ص18.

للمشكلة التي أثارها "جيتيه"، فعلى عكس ما قُدم في نظرية المعرفة التحليلية التقليدية التي تعتبر المعتقدات هي الأهداف الأساسية للتقييم المعرفي فإن ابستمولوجيا الفضيلة نظرت للأشخاص أنفسهم - وليس المعتقدات - بأنهم الأهداف الأساسية للتقييم المعرفي، والفضائل والردائل الفكرية التي هي تقييمات للأشخاص تمثل المفاهيم الأساسية بها، أي أن نظرية معرفة الفضيلة تعتبر الفضائل والردائل الفكرية معايير تقييم للأشخاص أكثر من التبرير أو المعرفة أو أي نوع آخر من تقييم المعتقدات (Battaly,2008:640) .

ويهتم اتجاه التحليل الذي تقدمه ابستمولوجيا الفضيلة بالتركيز على سمات الشخصية فهدفها ليس البحث عن إجابة سؤال "ما الذي يجعل الفعل صحيحاً؟"، وإنما "ما الذي يجعل الشخص فاضلاً؟"، وتبدأ الإجابة على هذا السؤال بالنظر إلى سمات الشخصية وتحديد أي منها يجعل الشخص فاضلاً - أي سمات الشخصية التي تعد فضائل - عندها ستحدد الأفعال الصحيحة من حيث الفضائل المتضمنة بها (Wright,2009:93)، ومن ثم تختلف ابستمولوجيا الفضيلة عن نظرية المعرفة التحليلية التقليدية في أن الأولى تعتبر الفضائل الفكرية أكثر جوهرية من المعرفة والاعتقاد المبرر، وهذا يشير إلى أن ابستمولوجيا الفضيلة كنظرية تشمل كل من المعرفة العلمية والخلقية وبالتالي هي تعد نظرية موحدة - إلى حد ما - للمعرفة (Battaly,2008:640-641). إن هذا يؤكد على أن ما يسمى "بالتحول القيمي" في نظرية المعرفة قد أدى إلى زيادة الاهتمام بالأبعاد المعيارية للحياة المعرفية كالفهم والحكمة وإلى أنواع السمات الشخصية أو "الفضائل الفكرية" التي يسهل اكتسابها.

وعليه، فإن ابستمولوجيا الفضيلة تتطوي على تأمل فلسفي للفضائل الفكرية ودورها في الحياة المعرفية التي يتم النظر إليها بمعزل عن الأسئلة التقليدية في نظرية المعرفة التي تدور حول طبيعة المعرفة وحدودها، فهي تتناول وضع إجابات للأسئلة الآتية: هل الفضائل الفكرية فطرية أم مكتسبة؟، وهل تختلف عن الفضائل الخلقية؟، وما الفرق بينها وبين كل من القدرات والمهارات في الجانب الفكري؟، وما الذي يجعل لها قيمة، وهل هي ذات قيمة أداتية أم جوهرية؟، وللإجابة على هذه الأسئلة ينبغي تناول مفهوم الفضائل الفكرية بالتحليل؛ وذلك فيما يأتي:

1- تحليل مفهوم الفضائل الفكرية:

المتأمل في ابستمولوجيا الفضيلة يجد أنها تضم اتجاهين رئيسيين هما: موثوقية الفضيلة (نزعة الثقة)، ومسؤولية الفضيلة (نزعة المسؤولية)، وكل منهما ينظر للفضائل الفكرية من زاوية مختلفة، ويرتكز هذا البحث على مفهوم الفضائل الفكرية من وجهة نظر اتجاه مسؤولية الفضيلة.

وينظر أنصار موثوقية الفضيلة بقيادة "إرنست سوسا" و"جون جريكو" للفضائل الفكرية على أنها قدرات موثوقة يمكن أن تكون طبيعية أو مكتسبة مثل: الإدراك الحسي، والبصيرة، والاستقراء، والاستنتاج، ويتبنى أنصار هذا الاتجاه مفهوماً للفضيلة بالنظر إلى أن "أي شيء له وظيفة سواء كانت طبيعية أو اصطناعية - فإن لديه فضائل" أي أن الفضائل هي صفات الشيء التي تمكنه من أداء وظيفته بشكل جيد، وبالتالي فإن الفضائل الفكرية هي أي قدرات تمكن الفرد من بلوغ الحقيقة سواء كانت طبيعية أو مكتسبة، ووفقاً لذلك لا يتطلب امتلاك الفضيلة من الفرد امتلاك دوافع أو ميول فكرية مكتسبة للقيام بأفعال فكرية، وأنها لا تختلف عن المهارات.

وعلى النقيض من ذلك، يقدم أنصار اتجاه مسؤولية الفضيلة بقيادة "ليندا زاجريبسكي" و"جيمس مونتماركيه" تصوراً للفضائل الفكرية باعتبارها حالات شخصية وصفات عميقة للإنسان ترتبط ارتباطاً وثيقاً بذاته، وليس باعتبارها قدرات طبيعية، ويرفضان ادعاء "سوسا" بأن البصيرة والذاكرة - وما شابه ذلك - تعد فضائل فكرية، بل ويؤكدان على أن الفضائل الفكرية تمثل سمات شخصية تتطلب دوافع فكرية مكتسبة وميولاً للقيام بأفعال فاضلة فكرياً، وكثيراً ما يزعم أنصار اتجاه مسؤولية الفضيلة أن الفضائل تختلف عن المهارات، وتشمل نماذجهم للفضيلة الفكرية: الانفتاح الذهني، والشجاعة الفكرية، والاستقلال الفكري، والمثابرة الفكرية (Clemente,2024:2, Battaly,2008:644-645).

ويتفق علماء ابستمولوجيا الفضيلة على أن الفضائل الفكرية هي نوع من التميز المعرفي، والصفة الأساسية التي تؤكد على هذا التميز هو وجود مستوى

تحفيزي أو حالة تحفيزية تدفع الفرد نحو أمر واحد فقط هو حب البحث عن الحقيقة تلك المتعلقة بالمعرفة والفهم، فالشخص الفاضل فكريًا هو الذي يرغب ويلتزم بالسعي للوصول إليهما (Baehr,2013:1-2).

ويسمح هذا التميز المعرفي الجوهرى بالتمييز بين الفضائل الفكرية والفضائل الخلقية، وبينها وبين المهارات والقدرات، وفيما يلي إيضاح الفروق بينهم:

أ- الفضائل الفكرية والفضائل الخلقية:

يعد هذا الأمر من القضايا الجدلية المطروحة في ميدان ابستمولوجيا الفضيلة حيث تعددت وجهات النظر حول إذا ما كان هناك اختلاف بين كل من الفضائل الفكرية والخلقية، أما أنهما يكملان بعضهما، حيث ترى "ليندا زاجزيسكي" أن الفضائل الفكرية يمكن اعتبارها شكلاً من أشكال الفضيلة الخلقية، وفي المقابل تقف "جوليا درايفر" ضد الخلط بينهما مستشهدة بالحالات التي يبدو فيها الاثنان غير متوافقين، في حين حاول "باير" تقديم تحديد مقترح يجمع بين هذين الموقفين (Watson,2018:355)، كما أكد "بريتشارد" على أن الشخصية الفكرية للإنسان كما تتجلى في سلوكه الفاضل فكريًا أو افتقاره إليه، سوف تكون مكونًا لا ينفصل عن شخصيته بشكل عام (Pritchard,2022:2).

ولمزيد من التحليل ينبغي الرجوع إلى ما قدمه كل من أفلاطون وأرسطو من نقاشات حول هذا الأمر، يرسم أرسطو في كتاب الأخلاق النيقوماخية* Nicomachean Ethics تمييزًا واضحًا بين الفضائل الخلقية والفكرية سواء فيما يتعلق بوظيفتها أو بالطرق التي تنمى بها، حيث قسم النفس البشرية إلى جزأين هما: العقل والشهوة، ثم يمضي ليقول أنه كما أن النفس البشرية لها جزآن مختلفان، فإن هناك أيضًا نوعان متميزان من الفضائل فبعضها فكري وبعضها خلقي، فالحكمة والفهم يمثلان فضائل فكرية، أما الاحترام والكرم هي فضائل خلقية. ووفقًا لأرسطو فإن موضع الفضائل الخلقية هو الشهوات، أما الفضائل الفكرية فموضعها العقل فهي الحالات التي بفضلها تمتلك الروح الحقيقة.

* يُنسب إلى أرسطو خمسة كتب في الأخلاق منها: الأخلاق إلى نيقوماخيا أو نيقوماخوس ويتضمن عشر مقالات، وقد جاء اسمه هكذا لأن أرسطو أهدها إلى ابنه نيقوماخوس الذي سماه على اسم أبيه تخليدًا لذكراه.

ويؤكد أرسطو على أن الفضائل الفكرية يتم تنميتها عن طريق التدريب، في حين تُكتسب الفضائل الخلقية من خلال عمليات التعود والمحاكاة. وعلى النقيض من أرسطو، لا يرسم أفلاطون مثل هذا التمييز الحاد بين الفضائل الخلقية والفكرية، فعلى سبيل المثال، حينما أشار للفضائل الأساسية الأربع في كتابه الجمهورية تم إدراج الحكمة إلى جانب العدالة والشجاعة والاعتدال، أي أنه لم يتعامل معها بشكل مختلف عن الفضائل الثلاث الأخرى، فهو يرى أنه ينبغي أن يشغل الفلاسفة مناصب لمساعدة دولة المدينة في القضايا العملية، وهم الأنسب للقيام بذلك بسبب ما لديهم من فهم عميق في شتى شؤون الحياة (التي اكتسبوها من خلال التفكير الجدلي)، بل رأي أنهم الأنسب للحكم.

ولا يوجد في أي مكان في كتابات أفلاطون أي ذكر لنوع من الحكمة أو المعرفة التي لا يمكن تطبيقها في الشؤون الإنسانية، فبالنسبة لأفلاطون فإن مصدر الفضائل الخلقية والفكرية هو نفسه؛ وبالتالي أعتقد أفلاطون على عكس ما طرحه أرسطو بأن طريقة تنمية الفضائل الخلقية لا تختلف عن طريقة تنمية الفضائل الفكرية، فلكي يكون الفرد فاضلاً (خلقياً وفكرياً)، فإنه يحتاج إلى فهم النماذج وأشكال الخير من خلال الحوار الجدلي (أي المرحلة الأخيرة من البرنامج التعليمي الأفلاطوني) (Kotsonis, 2021: 2056).

وعليه، فحتى لو كان الإنسان يمتلك الفضائل الفكرية والخلقية بدرجات متفاوتة، فإن حقيقة كونها مظاهر متشابهة لشخصيته تعني أنه يصعب فصلهما فلا يمكن أن يتمتع بشخصية فاضلة فكرياً بينما يكون في الوقت ذاته فاسداً خلقياً، إلا أن ما يميز الفضائل الفكرية أنها تهدف إلى غايات معرفية مميزة مثل حب المعرفة والفهم، في حين تميل الفضائل الخلقية إلى التوجه نحو غايات أخلاقية مميزة مثل العدالة، والتسامح، والرحمة، وغيرها.

ب- الفضائل الفكرية والقدرات المعرفية:

تتألف الشخصية الفكرية للفرد من شبكة متداخلة من الملكات العقلية والقدرات المعرفية والفضائل الفكرية، حيث تمثل الملكات العقلية السمات المعرفية الفطرية التي يمتلكها الفرد، مثل تلك التي تشارك في الإدراك أو الذاكرة ورغم أنها فطرية، إلا أنه يمكن تحسينها مع التدريب. وعلى النقيض من ذلك، فإن القدرات

المعرفية مكتسبة وليست فطرية فقد يدرب الفرد نفسه على أن يكون قادرًا على القيام بمهام معقدة.

وتعتمد القدرات المعرفية التي يكتسبها الشخص منطقيًا على ما لديه من ملكات عقلية، فهو يتمكن من تنمية ما لديه من قدرات معرفية بفضل ما يمتلكه من سمات معرفية فطرية، في حين تختلف الفضائل الفكرية اختلافًا كبيرًا عن الملكات العقلية والقدرات المعرفية، وعلى الرغم من أن الفضائل الفكرية تشبه القدرات المعرفية من حيث كونها سمات معرفية مكتسبة، إلا أنها تختلف عنها في كون أنه أثناء ممارسة فضيلة فكرية تتجلى دوافع الشخص لاكتساب الحقيقة أو حبه للحقيقة - إذا صح التعبير - وهذا على النقيض من القدرات المعرفية التي قد لا تكون مصحوبة بمثل هذا العنصر التحفيزي، بل قد يتجلى بدلاً من ذلك مجرد الرغبة في أن يكون الشخص أفضل في أداء مهمة معينة من منافس له.

وهناك تمييز آخر ينبغي استخلاصه بين كل من الملكات والقدرات المعرفية وبين الفضائل الفكرية يتعلق بالجانب القيمي فالفضائل الفكرية تعتبر من السمات التي تشكل جزءًا من الحياة التي يزدهر فيها الإنسان، وبالتالي ينبغي أن تقدر لذاتها، وليس كأداة من حيث استخدامها العملي.

وعلى النقيض من ذلك، فإن القدرات المعرفية عادة ما يتم تقييمها بشكل صحيح على وجه التحديد من حيث فائدتها العملية، فالشخص الفاضل فكريًا لن يتخلى عن فضيلته طوعًا، إلا أنه قد يتخلى عن قدرة معرفية لديه إذا توقفت عن كونها مفيدة عمليًا (Pritchard, 2015: 3-4).

وهناك محور آخر يمكن من خلاله التمييز بين القدرات المعرفية والفضائل الفكرية وهو من حيث خصوصيتها فالقدرات المعرفية تميل إلى أن تُفهم على نحو ضيق، وذلك لأنها غالبًا ما تكون قدرات على أداء مهام معرفية محددة مثل القيام مثلاً بحل المسائل الحسابية، أما الفضائل الفكرية على النقيض من ذلك، فهي سمات معرفية واسعة النطاق للغاية مثل الضمير، والانفتاح الذهني، وما إلى ذلك. وهذا يعكس الوظيفة التنظيمية العامة التي تميل الفضائل الفكرية إلى القيام بها؛ وذلك لأنها توجه توظيف الشخص لقدراته وملكاته المعرفية، وليس العكس.

ج- الفضائل الفكرية والمهارات الفكرية

ترتبط الفضائل الفكرية بالمهارات الفكرية، فبينما تخدم المهارات الفضائل من خلال السماح للفرد الذي لديه دوافع فاضلة بأن يكون فعالاً أثناء القيام بعمله، إلا أن هناك عدة اختلافات بينهما حيث يكمن الاختلاف الأول في أنه لا يلزم ممارسة المهارات حتى تعتبر مهارات بشكل صحيح في حين يجب ممارسة الفضائل في كل المواقف التي يمر بها الأفراد حتى تعتبر فضائل، ولتوضيح هذا يمكن الاستعانة بمثال: قد يتوقف الأديب الماهر عن كتابة القصص ويظل محتفظاً بمهارته، في حين أن الرجل الصادق الذي يتوقف عن قول الحقيقة نتيجة مروره بموقف معين لم يعد من الممكن اعتباره صادقاً.

ويكمن الاختلاف الثاني في أن ممارسة المهارة لا تتطلب أن يكون لدى الشخص أي دافع معين في حين أن ممارسة الفضيلة تتطلب أن يكون الشخص متحفزاً ولديه الدافع للوصول للحقيقة، فمثلاً الأديب الماهر الذي يكتب من أجل تحقيق مكاسب مالية فقط يظل أديباً ماهراً، في حين أن الرجل الصادق الذي يدفعه قول الحقيقة تحقيق مكاسب مالية فقط فلا يمكن أن يظل صادقاً (Watson,2018:354) ، وكذلك الحال بالنسبة للشخص الذي يتصرف بتواضع فكري لا يطلق عليه أنه يمتلك هذه الفضيلة إذا لم تكن هذه التصرفات مدفوعة برغبة داخلية حقيقية وليس مجرد الحصول على الإطراء من قبل الآخرين (Pritchard,2022:2).

ويشير هذان الاختلافان إلى أن الفضائل مميزة لذات الفرد فهي تشكل سمات جديرة بالثناء لشخصية الفرد على عكس المهارات تشكل سمات جديرة بالثناء لأفعاله أو مساعيه، فلا يمكن لأي فرد معرفة شيء بشكل مؤكد عن شخصية شخص ما بمجرد معرفة أنه أديب ماهر مثلاً، في حين أن معرفة أن هذا الفرد صادق ونزيه يؤكد بالضرورة على أنه يتمتع بشخصية فاضلة.

ويكمن الاختلاف الثالث في أن الفضائل الفكرية تتميز عن بعض المهارات المعرفية بأنها ليست فطرية، بل يجب اكتسابها من خلال التدريب، فبعض المهارات المعرفية مثل القدرات الإدراكية تأتي نتيجة عوامل وراثية أي نولد بها كصفات

أساسية ثم تنمو إلى مهارات معرفية دون الحاجة إلى أي تدريب خاص (Pritchard,2022:3).

ويستلزم امتلاك شخصية فكرية فاضلة امتلاك شخصية ناقدة حيث ينبغي أن يمتلك الشخص الفاضل مهارات التفكير الناقد التي تعينه على تقييم الآراء والمواقف والأشخاص، وتقبل وجهات النظر الأخرى دون تعصب، في حين أن الشخص ذو الشخصية الناقدة لا يستلزم أن يكون ذا شخصية فاضلة فكرياً؛ وذلك لأن القدرات العقلانية الناقدة لا تتطلب العنصر التحفيزي الذي يعد ضرورياً للفضائل الفكرية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تعد الفضائل الفكرية أكثر ثراءً في شخصية الفرد من القدرات العقلانية النقدية فالفضائل مرتبطة بشكل أساسي بشخصية الفرد، وهذا هو المعنى الذي يجعل تنميتها ارتقاءً بإنسانيته، على عكس مجرد التدريب على إتقان مهارات معرفية معينة، بما في ذلك مهارات التفكير الناقد (Pritchard,2022:7).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: أن الفضائل الفكرية تمكن الفرد من اتخاذ قرارات حكيمة مثل ما ينبغي أن يعرفه، وما ينبغي أن يستفسر عنه، وما الأغراض المعرفية التي ينبغي أن يستخدم معلوماته من أجلها، وأفضل السبل لتقييم هذه المعلومات، وقد يتمتع الشخص الذي يفكر إلى الفضائل الفكرية بعدد من المهارات المعرفية، ولكنه سيواجه صعوبات عندما يتعلق الأمر بالاستخدام السليم لهذه المعرفة وتقييمها، وفي اكتساب أنواع معينة من المعرفة المرغوبة فالفرد المتعصب فكرياً مثلاً سيكون منغلقاً على المعلومات المفيدة التي قد تتعارض مع وجهات نظره.

كما أن الفضائل الفكرية ليست قدرات معرفية فطرية، بل لابد من اكتسابها من خلال محاكاة الأشخاص الفاضلين. وعلاوة على ذلك، فإن الفضائل الفكرية لا تشبه بعض المهارات المعرفية الأخرى من حيث إنه حتى بعد اكتسابها يمكن فقدانها إذا لم يستمر الفرد في تنميتها لأنه بدون هذا قد يجد نفسه منجرافاً نحو إحدى الرذائل الفكرية المقابلة لها، كما تتطلب عملية الاكتساب مشاركة تأملية من جانب الشخص فلا يمكن أن تكتسب الفضيلة الفكرية بطريقة سلبية، بل يتطلب إتقانها الممارسة، وهي العملية المعروفة باسم التعود.

2- أبعاد الفضائل الفكرية:

يشير الاطلاع على الأدبيات إلى أن الفضائل الفكرية تتميز بأربعة أبعاد رئيسة هي: البعد التحفيزي، والبعد العاطفي، وبعد الكفاءة، وبعد الحكم، ويمكن تناول كل منها على النحو التالي:

أ- البعد التحفيزي:

سبقت الإشارة إلى أن أهم ما يميز الفضائل الفكرية هو وجود مستوى تحفيزي أو حالة تحفيزية تدفع الفرد نحو أمر واحد فقط هو حب البحث عن الحقيقة المتعلقة بالمعرفة والفهم، معنى هذا أنه إذا كان دافع التفكير أو البحث لدى الشخص من أجل مثلاً إقناع آخرين بوجهة نظره أو الحفاظ على وظيفته حتى وإن كان بطرق دقيقة وشاملة وصارمة فلن يكون حذره ومثابرته وصرامته فضيلة فكرية بالمعنى المقصود بها (Baehr,2015:2).

ويشير هذا إلى أنه لكي ما يتم التمييز بين المعرفة الفاضلة (القوية معيارياً) والمعرفة غير الفاضلة (الضعيفة معيارياً) ينبغي النظر إلى الحالة التحفيزية لدى الفرد (الدوافع) فمن بين نماذج المعرفة غير الفاضلة تلك التي يسعى البعض من خلالها لاكتشاف الحقائق التي لا معنى لها من أجل تسلية مثلاً، أو قد يكون الدافع هو الوصول إلى غايات أخرى غير معرفية وإنما لمجرد التطفل، أو أن تكون المعرفة التي يسعى إليها تافهة وهذا يختلف كثيراً عن المعرفة المكتسبة من خلال الفضائل الفكرية، والتي تخدم دائماً الغايات الفاضلة، كما أنه يمكن اكتساب المعرفة غير الفاضلة بسهولة بالغة، وأحياناً دون أي جهد معرفي على الإطلاق عندما يستخدم الشخص قدراته المعرفية الفطرية، على عكس اكتساب الشخص للمعرفة من خلال فضائله الفكرية فهناك دائماً عنصراً نشطاً نتيجة بذل الجهد للحصول على المعرفة بطريقة فاضلة (Pritchard,2022:5-6)، إذن مسألة التمييز بين المعرفة الفاضلة وغير الفاضلة تتم من خلال النظر في أي نوع من الحالة المعرفية يشبع بشكل صحيح الدافع إلى البحث.

ب- البعد العاطفي:

يتناول أرسطو هذا البعد في كتابه الأخلاق النيقوماخية عندما يناقش العلاقة بين المتعة والفضيلة، ومن بين النقاط الرئيسية التي تناولها: أن الإنسان قد يفعل الشيء الصحيح أو الفاضل لأنه صواب بينما يظل في نفس الوقت عاجزاً عن بلوغ شعور المتعة بفعله، لكن لن يطلق على هذا الشخص بأنه فاضل، ويوضح أن الإنسان الذي لا يستمتع بالأفعال النبيلة ليس فاضلاً، فلا يسمى الشخص عادلاً إذا لم يكن يستمتع بالتصرف بعدل، أو كريماً إذا لم يكن يستمتع بالأفعال الكريمة؛ وينطبق نفس الشيء على الفضائل الأخرى (Baehr,2015:5-6). وإذا كان الأمر كذلك، فإن هذا يعني أن الأفعال التي تتوافق مع الفضيلة تكون ممتعة في حد ذاتها.

ولا تمثل المتعة الحالة العاطفية الوحيدة التي قد تتطلبها الفضيلة الفكرية حيث تشير عديد من المناقشات إلى شعور الندم، فقد تأتي أوقات يشعر فيها الشخص الفاضل فكرياً بالندم أو يتألم بسبب فعل لا يتوافق مع الفضيلة الفكرية. على سبيل المثال، قد يشعر الشخص من منطلق التواضع الفكري بأنه مجبر على الاعتراف بخطأ فكري معين ارتكبه، إذا كان هذا الخطأ فادحاً أو إذا كانت المخاطر المحيطة به عالية، ومن ثم إذا كان متواضعاً فكرياً حقاً فإنه سيتألم أو يشعر بالندم على خطئه.

ج- بُعد الكفاءة:

تهتم نظرية الكفاءة الخلقية بفهم الارتباط المفترض بين الفضيلة من ناحية، والكفاءات والمهارات من ناحية أخرى. وقد دافع عديد من المفكرين في مجال إبستمولوجيا الفضيلة والفضائل الخلقية عن وجود مثل هذه الصلة. على سبيل المثال، دافع "إرنست سوسا" لفترة طويلة عن نموذج الكفاءة للفضائل الفكرية، وأشارت "جوليا أناس" إلى أن امتلاك الفضائل الخلقية والفكرية ينطوي بشكل أساسي على امتلاك مهارات معينة، وهذه وجهات نظر تتوافق مع نظرية الكفاءة الخلقية من خلال جعل امتلاك نوع معين من الكفاءة أو المهارة المعرفية أمراً أساسياً لامتلاك فضيلة فكرية (Baehr,2015:8).

ومن ثم، يمكن تحديد شكل من أشكال الكفاءة أو المهارة لكل فضيلة فكرية، فمثلاً تتضمن فضيلة الانفتاح الذهني التخلي عن وجهة نظر معرفية افتراضية من أجل تبني وجهة نظر بديلة، وتتضمن فضيلة الانتباه التنبه إلى التفاصيل المهمة، وتتضمن فضيلة الفضول طرح أسئلة مدروسة وعميقة، وما إلى ذلك.

د- بُعد الحكم:

يتعلق هذا البعد بما يطلق عليه "الحساسية"، والتي تعني الوعي بالفضائل التي ينبغي نشرها أو ممارستها في موقف معين، فمثلاً قد يتميز بعض الأفراد بالقدرة على التفكير بطرق إبداعية إلا أنهم يفتقرون إلى إصدار حكم جيد حول متى يكون مثل هذا التفكير مناسباً لموقف ما. يؤكد هذا الأمر على أنه وعلى الرغم من أهمية وجود دافع وجوانب عاطفية ومستوى معين من الكفاءة فإن الحساسية تلعب دوراً أكبر بكثير في جعل الفرد يفكر بفعالية ويتخذ القرارات الصحيحة تجاه المواقف التي يمر بها (Baehr, 2015:9).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأن امتلاك الفرد للفضائل الفكرية يتوقف على مدى توافر هذه الأبعاد الأربع لديه، فلا بد أن يكون هناك حالة تحفيزية تدفعه نحو حب البحث عن الحقيقة المتعلقة بالمعرفة والفهم، وأن يستمتع حينما يفعل الفعل الفاضل وكذلك يشعر بالندم إذا أخطأ، وأن يمارس ما يمتلكه من فضائل فكرية بمستوى عالٍ من الكفاءة والمهارة، وأن يمتلك الحساسية التي تعينه على التفكير بفعالية واتخاذ القرارات الصحيحة تجاه ما يمر به من مواقف مختلفة.

ثانياً: كيفية تعليم الفضائل الفكرية

تركز ابستمولوجيا الفضيلة - كما سبقت الإشارة - على خصائص الأشخاص الذين يعرفون أو يسعون إلى المعرفة من خلال تنمية الشخصية الفكرية وغرس ما يعرف بالفضائل الفكرية.

وتمثل الفضائل الفكرية هدفاً تعليمياً هاماً يقع على قدم المساواة مع القدرات والمهارات الفكرية، فعلى الرغم من أن النظرة الشائعة للتعليم المتميز تتمثل في تحقيق أعلى نسب للنجاح، وبالتالي يصبح الطلاب المتفوقون هم الذين يحصلون على درجات مرتفعة نتيجة قدراتهم العالية على التحصيل والحفظ، وبناءً على وجهة النظر

هذه سيكون المعلم فاضلاً كلما تمكن طلابه من الحصول على أعلى الدرجات، إلا أنها تظل نظرة قاصرة، فمن المؤكد أن التعليم الجيد سوف يزود الطلاب بقاعدة عريضة من المعارف وعديد من المهارات المعرفية، لكن التعليم من منظور ابستمولوجيا الفضيلة يعزز صفات مثل الفضول، والانفتاح الذهني، والتواضع الفكري، والشجاعة الفكرية، والمثابرة الفكرية، فهو يسعى لغرس حب التعلم، وبناء مفكرين ناقدين، وتشكيل متعلمين مدى الحياة، وهذا يشير إلى أن الهدف التعليمي يصبح معرفياً وشخصياً في آن واحد.

فمن بين ما تتميز به ابستمولوجيا الفضيلة هو الفائدة العملية لأنها قابلة للتطبيق على الحياة المعرفية وتهدف إلى تكوين انسان فاضل فكرياً، وتشجع على الازدهار الفكري، الأمر الذي دفع إلى تضمينها في مشروعات أخذت حيز التنفيذ في التعليم نتيجة تأثيرها البالغ في حياة الطلاب. (توري، وألفانو، 2020: 15).

ويرتكز نهج ابستمولوجيا الفضيلة على تعزيز الفهم عند الطلاب، فعلماء ابستمولوجيا الفضيلة يميلون إلى القول بأن الفهم ينشأ من إعمال الفضائل الفكرية، فالفهم نوع من المعرفة ينشأ من الاستيعاب (توري، وألفانو، 2020: 32)، فهو لا ينتج من مجرد اكتساب المعلومات وإنما يتطلب من الفرد امتلاك فضائل فكرية كالانفتاح والاستقلال الفكري، والتأمل، وغيرها، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تعليمها للطلاب وتنميتها.

وتتضمن الفضائل الفكرية محورين رئيسين: الأول التحفيزي، المتمثل في حب انتاج المعرفة، والثاني يتعلق باستمرارية التعلم مدى الحياة بحيث يكون الفرد في حالة من التعلم المستمر ويمتلك قاعدة واسعة من المعرفة النظرية والعملية (ظاهر، 2023: 524).

ويوضح استقراء الأدبيات إلى أن من إحدى فوائد التعليم من أجل الفضائل الفكرية هي ترسيخ فكرة التعلم مدى الحياة، والتي من المفترض أن تكون من بين أهداف التعليم الرئيسية فمن خلاله يمكن أن ينظر للفضائل الفكرية باعتبارها صفات أو خصائص شخصية المتعلم مدى الحياة. ويتطلب مفهوم التعلم مدى الحياة أن يكون الشخص مستقلاً، ومثابراً، وملتزماً، وفضولياً، ومتأملاً ولا يتوقف عند امتلاكه قاعدة واسعة من المعرفة النظرية والتطبيقية. وبعبارة أخرى، فلكي

يظل الفرد متعلماً مدى الحياة فإن ذلك يعتمد إلى حد كبير على امتلاكه فضائل فكرية مختلفة (Baehr,2013:3). ويهدف التعلم مدى الحياة أن يكون المتعلم شخصاً يتابع مواضيع وأسئلة جديدة، ويخصص وقتاً للقراءة المتعمقة والناقدة، ويفكر فيما يتعلمه، ولديه حس جيد بما لا يعرفه أو يفهمه، ومنفتح على طرق جديدة للتفكير، أي أنه يمتلك فضائل فكرية مثل الفضول والمثابرة الفكرية والحذر والتواضع والانفتاح الذهني، ويمتلك أيضاً حساً ناقداً (Baehr,2017:1).

وتتمية الشخصية الفكرية ليست مجرد منح الطلاب نوعاً معيناً من الخبرة العملية، أو تدريبهم على مجموعة من المهارات، بل يتم تتميتها بطريقة ضمنية من خلال عدة أنشطة تمارس داخل بيئة التعلم في صورة نهج متكامل، وفيما يلي تناول هذه الأنشطة بالتفصيل:

1- إشراك الطلاب:

تتطلب ممارسة الفضائل الفكرية إدماج القدرات المعرفية للشخص بطريقة عميقة ومنهجية من خلال الملاحظة والتأمل والتساؤل والاستماع والحكم والشك والتأكيد وغير ذلك؛ ولذلك فإن تعليم الفضائل الفكرية كهدف تعليمي يتطلب مشاركة الطلاب بنشاط في عملية التعلم بعيداً عن التلقي السلبي للمعلومات أو الحفظ عن ظهر قلب للحقائق (Baehr,2017:3)، نظراً لأن الفضائل الفكرية تتجلى في نشاط التفكير وتكملة، ومن ثم ينبغي منح الطلاب فرصاً متكررة ومدعومة جيداً للاندماج والمشاركة فيه بشكل مدروس داخل الموقف التعليمي.

2- النمذجة:

لا يكتسب الطلاب الفضائل الفكرية بمجرد التعرف عليها من معلمهم، بل تنشأ مثلها مثل أنواع أخرى من الفضائل من خلال عمليات نفسية واجتماعية معقدة يتم خلالها التعرض لأمثلة ونماذج مقنعة للفضائل الفكرية، حيث يتطلب تعليم الفضائل الفكرية للطالب رؤية النماذج التي تتمتع بالفضيلة الفكرية بحيث يتمكن من خلال عملية التعود من أن يكون فاضلاً فكرياً في حياته اليومية.

ويستلزم تحقيق ذلك أن ينمي لديه الحكم الجيد للابتعاد عن الرذيلتين الفكريتين اللتين تقع الفضيلة الفكرية بينهما، وهما رذيلة فكرية تتمثل في الإفراط

ورذيلة فكرية تتمثل في التفريط. على سبيل المثال، يتضمن التواضع الفكري تجنب الرذيلة الفكرية المتمثلة في الإفراط بألا يكون متعجرفاً ومتشددًا وتجنب الرذيلة الفكرية المتمثلة في التفريط حينما يفتقر إلى الثقة بالنفس، أي أن الفضيلة الفكرية المستهدفة تكمن في الوسط بين هاتين الرذيلتين الفكريتين (Pritchard, 2023:3).

ويمكن تحقيق ذلك أيضًا من خلال مشاركة القصص وضرب الأمثلة أو غيرها من التصورات للنماذج الفاضلة فكريًا من التاريخ، أو الأدب، أو الأفلام، أو الحياة المعاصرة (Baehr, 2017:5). كما ينبغي على المعلمين إظهار الفضائل الفكرية في أنشطتهم كي يتخذهم الطلاب قدوة؛ وذلك من خلال إظهار الإعجاب والشغف بموضوع ما وهنا يتم التدريب على فضيلة الفضول الفكري، والاستعداد للاعتراف عندما لا يعرفون شيئًا وهنا يتم التدريب على فضيلة التواضع الفكري، والاستماع المنفتح لوجهات نظر متعددة وهنا يتم التدريب على فضيلة الانفتاح الذهني.

3- البيئة الداعمة:

يفرض النظر للفضائل الفكرية كهدف تعليمي على المعلمين ضرورة السعي لخلق بيئات صفية تدعم تنمية الشخصية الفاضلة فكريًا؛ وذلك من خلال نشر ما يطلق عليه "ثقافة التفكير" بالفصول الدراسية التي تدعم نمو الفضائل الفكرية لدى طلابهم من خلال استخدام مفردات معرفية ثرية، والتدريب على الفهم العميق للموضوع، والقراءة والكتابة الناقدة.

وتتميز البيئات الصفية الداعمة لتنمية الشخصية الفاضلة فكريًا بقيمتين خلقيتين هما: الاحترام والرعاية، حيث ينبغي على المعلمين المهتمين بتعليم الفضائل الفكرية أن يعملوا بمستوى عالٍ من الاحترام سواء أثناء تفاعلهم مع طلابهم أو في كيفية توقعهم لتفاعل طلابهم مع بعضهم البعض (Baehr, 2017:4)، وهذا له بعد آخر في تكوين الشخصية الفكرية لديهم فلن يشعر الطلاب باحترام معلمهم فحسب، بل بالاهتمام الإيجابي بهم والحرص عليهم أيضًا.

4- تعزيز الدافعية:

يتطلب التعليم من أجل الفضائل الفكرية تعزيز الدافع المعرفي للطلاب من خلال تشجيعهم على الفهم والاستمتاع بعملية التعلم، وكلاهما أمر أساسي لامتلاك الفضائل الفكرية، ويمثل تعزيز الدافع المعرفي للطلاب تحديًا للمعلم حيث يتطلب أن يدركوا قيمة ما يتعلمونه وأهميته.

5- التدريب على طرح الأسئلة:

يعد طرح الأسئلة ممارسة يومية مألوفة تستخدم من أجل جمع المعلومات والتواصل بين الأفراد، ومع ذلك ليست كل الأسئلة فعالة بنفس القدر وليس كل السائلين على نفس القدر من المهارة، فالسائل الجيد ينبغي أن يمتلك قدرًا من الكفاءة والحكم، سواء في تحديد ما يجب طرحه أو في تحديد من وأين ومتى وكيف يسأل.

ويمثل طرح الأسئلة الجيدة إحدى المهارات الفكرية الأساسية التي يجب التدريب عليها من أجل تنمية الشخصية الفاضلة فكريًا، حيث يؤدي طرح الأسئلة الجيدة دورين مهمين في تنميتها فالسؤال الجيد يحفز الطالب على البحث والاستقصاء، ويساهم في تنمية عديد من الفضائل الفكرية. وتمتد مهارة طرح الأسئلة الجيدة إلى ما هو أبعد من آليات بناء جملة استفهام تعبر عن الرغبة في الحصول على معلومة، بل تتطلب من السائل إصدار الأحكام المناسبة حول كيفية الحصول على المعلومات التي يحتاجها، فقد تُطرح أسئلة غير مناسبة أو محرجة ومع ذلك يتحقق هدف الحصول على المعلومات التي يبحث عنها (Watson,2018:357) ، وبالتالي من الممكن أن يكون السائل جيدًا من حيث المهارة الفكرية، وفي استخلاص المعلومات، لكن لا توجهه معايير خلقية. هنا، يظهر التمييز بين المهارات الفكرية والفضائل الفكرية فالمهارات الفكرية لا تتطلب دوافع فاضلة

وتنشأ مهارة طرح الأسئلة الجيدة عندما لا يسعى السائل إلى الحصول على معلومات فحسب، بل يتصرف بكفاءة من أجل الحصول على معلومات جديرة بالاهتمام ونافعة وجديدة وهو ما يضيف عليها صفة الابتكار والإبداع؛ وذلك من خلال التدقيق في متي، ومن أين وكيف سيحصل عليها؟، كذلك فهو يتجنب استخلاص معلومات تافهة أو لا قيمة لها.

وكما سبقت الإشارة بأن الفضائل الفكرية لا يتم تعليمها إلا إذا تم ممارستها أمام الطلاب من خلال طرح الأمثلة والنماذج، وبالتالي فإن اكتساب مهارة طرح الأسئلة الجيدة يتم من خلال طرح المعلم لنوعية الأسئلة التي تثير لديهم حب البحث والاستقصاء، والفضول الفكري الفاضل، فالبحث عن شيء يعني أن المرء لا يملك ما يبحث عنه بعد ويمثل حاجة بالنسبة له، فالشخص الفاضل فكرياً هو الشخص الذي لديه دافع قوى لطرح أسئلة جيدة من أجل البحث عن المعرفة التي يفتقر إليها وفهمها. وينبغي أن يفكر المعلم فيما يحتاج الطلاب إلى معرفته من أجل التعلم. ومن ثم، يصبح التساؤل التربوي فاضلاً إذا كان لدى المعلم استعداد ودافع حقيقي لطرح أسئلة جيدة تساهم في تعلم الطلاب.

6- التدريب على الاستقلالية الفكرية:

يمكن اعتبار الاستقلالية الفكرية عنصراً مهماً في التعلم. يصف "باير" الاستقلال الفكري بأنه الاستعداد والقدرة على التفكير الذاتي (Baehr,2015:70). ويظهر الاستقلال الفكري عند الطلاب الذين يساهمون بحلولهم الخاصة، بدلاً من انتظار تقديم الحلول من أعضاء الفصل الآخرين أو المعلم، وكذلك الذين يأخذون آراء وأفكار الآخرين بعين الاعتبار قبل التفكير في مشكلة ما بأنفسهم (Watson,2018:363)، فالطالب المستقل فكرياً هو الشخص الذي يفكر ببساطة في الموضوع نفسه أو يفكر في حل زميل له لمشكلة ما، ويتجلى أيضاً الاستقلال الفكري في قدرة الطالب على طرح الأسئلة الجيدة والتي تتطلب منه تحديد أي المعلومات تستحق الاستنباط وأيها لا يستحق ذلك.

7- التدريب على المثابرة الفكرية:

تمثل المثابرة الفكرية الاستعداد للاستجابة المناسبة للعقبات التي تعترض تحقيق الأهداف الفكرية المرجو تحقيقها، وهناك ثلاثة عناصر ينبغي وضعها في الاعتبار أثناء تدريب الطلاب على هذه الفضيلة تتمثل فيما يلي (Clemente,2024:7):

أولاً: الاستجابة المناسبة للعقبات التي قد تواجهه، حيث تتضمن التمسك بأفكاره لفترة زمنية مناسبة بعيداً عن الوقوع في اليأس في وقت مبكر جداً (التردد أو

الاستسلام)، أو التخلي عنها في وقت متأخر جدًا أو عدم التخلي عنها على الإطلاق ("التعنت" أو "التمرد").

ثانيًا: مراعاة الأهداف الفكرية الجديرة بالاهتمام، حيث ينبغي الأخذ في الاعتبار جودة وقيمة الأهداف الفكرية التي يسعى إلى تحقيقها.

ثالثًا: الدافع المعرفي، فينبغي أن تكون استجابة المرء للعقبات موجهة بحب الخيرات المعرفية، وليس الحصول على مكانة شخصية أو مجداً شخصياً أو الحصول على ثروة مثلاً فقط.

8- التدريب على الشجاعة الفكرية:

للشجاعة عدة أنواع منها الجسدية، والخلقية، والروحية، والاجتماعية، والانفعالية، والفكرية، وتظهر الشجاعة الفكرية عندما يتعرض الفرد للمخاطرة بفقدان محتمل أو التعرض للأذى في سياق فكري مثل سياق التعلم أو السعي وراء الحقيقة، فالشجاعة الفكرية هي القدرة على إعادة النظر في معتقدات الفرد الخاصة، حتى تلك التي يعتبرها ذات قيمة عنده، فالشخص الشجاع فكرياً لديه القدرة والاستعداد لتغيير ما يعتقد به إذا ما توصل إلى حقائق جديدة، وتظهر شجاعته عندما يعترف بخطأ ما كان يعتقد أمام تلك الحقائق الجديدة. (ظاهر، 2023: 514).

وتمثل الشجاعة الفكرية فضيلة معرفية، وتوصف باعتبارها مجموعة فرعية من المثابرة الفكرية، ويطلق عليها الشجاعة الفكرية لأنها تتجلى من خلال الاهتمام بالدفاع عن الحقيقة المعرفية التي يتوصل إليها الفرد عن طريق البحث والاختبار والتدقيق وقبول مواجهة المخاطر والتحديات لأجل ذلك، وتتكون من خمسة جوانب تتضمن: تقدير الأهداف الفكرية الصحيحة للفرد، وإدراك العقبات التي تواجه تحقيق هذه الأهداف، والتعامل معها بثقة وهدوء مناسبين، والتغلب عليها أو التصرف معها بطريقة مناسبة، والقيام بذلك بسبب اهتمام الفرد بالقضايا الفكرية أو المعرفية (Battaly, 2017, 683).

وتعني الشجاعة الفكرية حسن التصرف بعيداً عن التهور أو السلوك بدون الوعي بالمخاطر التي قد يضاع الفرد نفسه فيها، أو يسرف في الحديث دون وعي، وبدون دراسة الموضوع الذي يطرحه لأجل الحديث فقط، وإنما يعي الفرد ما ينتظره

من أخطار الفكرة أو الموقف الذي يؤمن به، ومخاطر الدفاع عنه، ولكني يسعى لتحقيق هدف سامي بالنسبة له (ظاهر، 2023: 526).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأن الشجاعة الفكرية تمثل استعداد الفرد للاعتراف بإمكانية وجود خطأ في معتقداته، وتحمل المخاطرة والتحدي للوصول إلى الحقيقة والفهم، وهذا قد يؤدي إلى تغيير المعتقدات السابقة أو تعزيزها بناءً على الأدلة والحقائق الجديدة، وكذلك الاستعداد لمواجهة مفاهيم صعبة ومركبة وإثارة الأسئلة، والرغبة الداخلية للفهم. ومن ثم تعني الشجاعة الفكرية أن يكون الطالب مدفوعاً داخلياً للتعلم والتساؤل.

9- التأمل الذاتي:

يشكل التأمل الذاتي جزءاً لا يتجزأ من التعليم من أجل الفضائل الفكرية، وهو يتضمن تقارير الطالب الذاتية عن شخصيته الفكرية، وعن أقرانه، ووجهات نظر المعلمين، وأولياء الأمور، وينبغي أن يكون هذا النوع من النشاط مدروساً ومناسباً لكل مرحلة عمرية، ويساعد هذا النهج الطالب في تحديد المجالات التي قد تحتاج إلى تحسين في شخصيته الفكرية بالإضافة إلى بعض الخطوات التي قد تتخذ لتحقيق هذا التحسن، وكذلك فإن فهم المعلمين لهذا الأمر يساعدهم في تحديد احتياجات كل طالب والأنشطة التي تسهم في اشباعها (Baehr, 2017: 3).

وبناءً على ما تقدم، يتضح أن الفضائل الفكرية تنمو وتبرز لدى الطلاب من خلال مشاركتهم الأنشطة من خلال طرح أفكارهم والدخول في مناقشات مع معلمهم أو أقرانهم والتدريب على طرح الأسئلة وتقديم الإجابات والحجج، وأن العامل الأساسي في تعليم الفضائل الفكرية وتنميتها يقع على عاتق المعلم ويتوقف على مدى فهمه لطبيعتها وكيفية غرسها عند طلابه.

وفي هذا الصدد، يحدد " باير " أربعة إجراءات مترابطة لتعزيز نمو الشخصية الفكرية في البيئة التعليمية تقدم فكرة أكثر واقعية عن الشكل الذي قد يبدو عليه نهج الفضائل الفكرية في الممارسة العملية؛ وذلك فيما يأتي: (Baehr, 2013: 15-17)

يقوم الإجراء الأول على فكرة مفادها أن تنمية الشخصية الفكرية لدى الطلاب ليس مجرد نتاج للتفاعلات التي تحدث بينهم وبين معلمهم في الفصل

الدراسي فحسب، بل تمثل الثقافة المؤسسية الداعمة دوراً مهماً، فثقافة المدرسة التي تعزز نمو الشخصية الفكرية هي تلك التي يكون فيها الالتزام بتعليم الفضائل الفكرية جزءاً أساسياً من هوية المدرسة، ويكون التركيز من جانب المدرسة على التدريس من أجل الفهم وتنمية التفكير الناقد.

ويتعلق الإجراء الثاني بالتعليم المباشر لمفاهيم ومصطلحات الفضيلة الفكرية وهذا أمر يتطلب الفهم الصحيح لطبيعة الفضائل الفكرية وقيمتها من قبل المعلمين بما يساهم في محاولاتهم لتجسيد أو نقل السمات المعنية. وعلى هذا فإن المعلم الذي يسعى إلى تعليم الفضائل الفكرية قد يبدأ بسلسلة قصيرة من الدروس التعليمية حول ماهية الفضائل الفكرية، وبنيتها الأساسية، وكيف تبدو في الممارسة العملية، وقيمتها داخل التعليم وخارجه، وكيف تختلف عن القدرات المعرفية والمهارات الفكرية والفضائل الخلقية.

ويرتبط الإجراء الثالث بالتدريب على التأمل الذاتي وتقييم الذات فهما من الاستراتيجيات المهمة لتنمية الفضائل الفكرية. ويمكن استخدامها لتطبيق الطلاب لمعرفتهم بالفضائل الفكرية على كيفية فهمهم لشخصيتهم الفكرية. وقد يتضمن هذا استخدام أداة لتقييم الذات أو تمارين أخرى تدعو الطلاب إلى التفكير بطرق صادقة وملموسة حول نقاط القوة والضعف في شخصيتهم الفكرية. ويمكن استخدام مثل هذه الأساليب في الفصل الدراسي، أو كواجب منزلي، أو كجزء من برنامج استشاري أو توجيهي، إذن الهدف من هذا الإجراء تشجيع الطلاب على التفكير في أنفسهم في ضوء مفاهيم الفضيلة الفكرية.

ويتضمن الإجراء الرابع إقامة روابط واضحة بين محتوى المقررات الدراسية والفضائل والبرذائل الفكرية؛ وذلك من خلال تأكيد المعلم أي كان تخصصه العلمي على ثلاث فضائل فكرية أو أكثر ساعياً أثناء شرحه على نموهم عند الطلاب، فمثلاً عندما يتعلق الأمر بدراسة أحداث أو شخصيات معينة في التاريخ أو العلوم أو أي مجالات أخرى، يحاول أن يلفت انتباه الطلاب إلى الطرق التي تتجلى بها واحدة أو أكثر من هذه الفضائل (أو تنقر إليها) في هذه السياقات ويدعو إلى التفكير فيها.

وبناءً على ما سبق، يمكن ملاحظة أن هذه الإجراءات تتضمن مساعدة الطلاب على فهم طبيعة الفضائل الفكرية وأهميتها، وتحديد نقاط القوة والضعف في

شخصيتهم الفكرية أي مدى تمتعهم بالفضائل الفكرية، والطرق التي تكون بها الفضائل الفكرية ذات صلة بما يتعلمونه ويوجهونه في عالمهم فحينما يتكون لدى الطلاب الفهم لماهية الفضائل الفكرية، والقدرة على تقدير أهميتها يمكن أن يكون لهذا تأثير تحفيزي قوي لممارستهم لها.

ثالثاً: تحديات تعليم الفضائل الفكرية، وسبل مواجهتها:

على الرغم مما تم طرحه من طرق لتعليم الفضائل الفكرية إلا أنه وكأي ممارسة تواجهها عديد من التحديات على أرض الواقع، وقد ترجع هذه التحديات إما لطبيعة الفضائل الفكرية نفسها، أو نتيجة لمشكلات تربوية راجعة لضعف المعرفة أو الفهم المشوش للفضائل الفكرية وكيفية تعليمها وتنميتها عند الطلاب من قبل المعلمين خاصة والمؤسسة التعليمية عامة، وفيما يلي تناول طبيعة هذه التحديات، ومناقشة سبل مواجهتها:

يلاحظ أن صعوبة إتقان الفضائل الفكرية يكمن في أمرين، الأول يتمثل في قدرة الفرد الفاضل فكرياً على امتلاك الحكمة العملية للتنقل بين الرذيلتين (الفكريتين) المتقابلتين، رذيلة الإفراط ورذيلة التقريط. فمثلاً، تقع الفضيلة الفكرية المتمثلة في الفضول بين الرذيلة الفكرية المقابلة المتمثلة في الإفراط في الفضول؛ وذلك عندما يكون الفرد مدفوعاً لمتابعة استفسارات لا فائدة من وراءها أو غير وثيقة الصلة بالموضوع المراد معرفته، والرذيلة الفكرية المقابلة المتمثلة في التقريط، والتي تظهر حينما يفترق المرء ببساطة إلى الفضول (Pritchard,2022:3)، أما الصعوبة الثانية تتمثل في أن الفضائل تنمى من خلال التعود على الممارسات الفاضلة وهذا أمر يتطلب قدرًا كبيراً من الجهد والوقت لحدوثه (Smith,2023:3).

ومن زاوية أخرى، نجد أنه وعلى الرغم من أن التعليم من أجل الفضائل الفكرية يمثل شكلاً من أشكال التربية من خلال تنمية الجانب الفكري عند الطلاب، مثل الشجاعة الفكرية والتواضع والمثابرة والصدق والفضول والانتباه والانفتاح الذهني، إلا أن هناك كثيرين أشاروا إلى أن التعليم من أجل الفضائل الفكرية من الصعب أن يكون هدفاً أساسياً للتعليم، حيث يسلط " كوتزي " الضوء على تحدٍ جديد لتعليم الفضائل الفكرية أسماه بالتحدي التربوي المتمثل في أن " نهج الفضائل الفكرية لا يتوفر له أسلوب تربوي فعال مناسب لاكتساب الفضيلة الفكرية كهدف أساسي

للتعليم" (Kotzee,2021:1) ، حيث يتعلق التحدي أولاً: بما إذا كان نهج الفضائل الفكرية قادرًا على تنمية مهارات التفكير بشكل فعال لدى الطلاب، وثانيًا: بكيفية تقديم إرشادات كافية كأساس لمواجهة المشكلات الفكرية اليومية التي قد تصادفهم. أي يتلخص التحدي التربوي الذي يواجه نهج الفضيلة الفكرية من وجهة نظر "كوتزي" وزملائه في أمرين هما: التنمية والتوجيه (Smith,2023:3).

ففيما يتعلق بالتحدي الأول المتمثل في كيفية تنمية الفضائل الفكرية، طرحوا تساؤل عما إذا كان يمكن للمعلمين تدريس الفضائل الفكرية وتنميتها بشكل فعال لدى الطلاب بطريقة تعمل على تحسين مهارات التفكير لديهم. وردًا على هذا العنصر من التحدي التربوي، من الضروري التأكيد على أن امتلاك فضيلة فكرية يعني امتلاك الدافع والقدرة على البحث عن المعرفة بشكل فعال، مما يجعل مهارات التفكير متأصلة في امتلاك فضيلة فكرية. وهذا يعني أن تنمية فضيلة فكرية يُحدث نموًا في مهارات التفكير، ونظرًا لأن مهارات التفكير الفعالة هي سمة ضرورية للفضيلة الفكرية، فإن إظهار النمو في الفضيلة الفكرية كافٍ لإظهار النمو في مهارات التفكير.

ولقد طور تعليم الفضائل الفكرية ممارسات جيدة لتنميتها عند الطلاب، وقد تم تحديد وتطوير مثل هذه الممارسات من قبل عديد من المفكرين على مدى العقود القليلة الماضية، فمثلاً يقدم "باير" في كتابه Deep in Thought الذي أصدر عام (2021) دليلًا عمليًا لكيفية تعليم الفضائل الفكرية وموضحًا لعدد من استراتيجيات التدريس العملية لتنمية الفضائل الفكرية. وكذلك أظهرت الدراسة التي أجراها "أورونا" في نفس العام أنه يمكن تنمية الفضول عمدًا لدى الطلاب من خلال عدة أنشطة سبق وقد تم الإشارة لها سابقًا. وبالتالي، فإن تعليم الفضائل الفكرية لديه بالفعل مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس وأدلة متزايدة على قدرته على تطوير الفضائل الفكرية لدى الطلاب (Smith,2023:7).

إضافة إلى ما سبق، فكما سبق الإشارة إلى أن تنمية الفضائل الفكرية تنمو بشكل أفضل داخل السياق الاجتماعي النشط؛ وذلك بسبب طبيعتها الاجتماعية، وهذا يؤكد على دور الممارسات في تكوين العادات التي تساهم في تنميتها،

والمقصود هنا ممارسات المعلمين من خلال القدوة وأساليب النمذجة وإشراك الطلاب والمناقشات والتدريب على طرح الأسئلة.

وفيما يتعلق بالعنصر الثاني من التحدي التربوي المتعلق بالتوجيه، يتساءل "كوتزي" وزملائه عما إذا كانت الفضائل الفكرية قادرة على توفير توجيه كافٍ للتنقل بين المهام الفكرية المباشرة التي يواجهها الطلاب، مثل: كيفية تقييم الأفكار، أو كيفية حل المشكلات، أو كيفية تفسير الظواهر (Kotzee, 2021: 20)، وردًا على هذا يلاحظ أن نهج الفضائل الفكرية في التعليم يوفر التوجيه من خلال المهام الفكرية اليومية التي يواجهها الطلاب، ويأخذ هذا التوجيه عدة أشكال تتجاوز مهارات التفكير، فالفضائل الفكرية تمثل سمات شخصية تتطوي على دافع عميق ودائم لتطبيق المهارات المناسبة لكل سياق، وبالتالي فإن التوجيه الذي توفره يكون على مدى أطول وعبر عديد من السياقات، ومن المرجح أن يطبق الطلاب المزودون بالفضائل الفكرية مهارات التفكير الخاصة بهم على التحديات المستقبلية أكثر من الطلاب المزودين بالمهارات الفكرية فقط، حيث توفر الفضائل الفكرية التوجيه في البحث، والاستقصاء والاستفسار، فهي لا تقيم التفكير الجيد فحسب؛ وإنما توجهه أيضًا.

كما أن من بين التحديات التي تواجه تعليم الفضائل الفكرية هي إمكانية تقييمها، فعلى الرغم من أهمية تعليم الفضائل الفكرية على الممارسة التعليمية، إلا أن مسألة تقييم نتائجها كما تشير بعض الدراسات أمر يحتاج للتدقيق والمراجعة (Kotzee, 2015: 142)، فبدون القدرة على تقييم مدى امتلاك الطلاب لأشكال معينة من المعرفة أو المهارة، سيكون من الصعب تحديد احتياجاتهم التعليمية؛ والحكم على فعالية أساليب التدريس فالتقييم يمثل عنصرًا ضروريًا في العملية التعليمية، وفي نفس الوقت يعد نمط الاختبارات الشائعة في المدارس والجامعات غير مناسب لتقييم ما تم تعلمه من فضائل فكرية.

وفي هذا الصدد، يمكن الاستفادة مما قدمه "باير" من أبعاد للفضائل الفكرية كوسيلة للتقييم واعتمادها كشرط ضرورية لامتلأها فلا بد أن يكون هناك حالة تحفيزية تدفع الطالب نحو حب البحث عن المعرفة والفهم وليس من أجل التفوق فحسب أو الحصول على تقدير ما سواء معنويًا أو ماديًا ، وأن يستمتع بفعله الفاضل وكذلك يشعر بالندم إذا أخطأ، وأن يمارس ما يمتلكه من فضائل فكرية بمستوى عالٍ

من الكفاءة والمهارة، وأن يمتلك الحساسية التي تعينه على التفكير بفعالية واتخاذ القرارات الصحيحة تجاه ما يمر به من مواقف.

وأياً كان اختبار الفضيلة الفكرية الذي سيتم اعتماده فسوف يتعين عليه أن يركز بوضوح على قضية نقل القدرات الفكرية المكتسبة حديثاً إلى مواقف خارج الفصل الدراسي، وما سيحدد في النهاية شكل استراتيجية التقييم للفضيلة الفكرية هو الغرض الذي سيتم وضع التقييم من أجله. وجدير بالذكر أن هذا الأمر محل نقاش بالدراسات الحديثة في محاولة لوضع رؤى أكثر وضوحاً حول مسألة كيفية تقييم الفضائل الفكرية لدى الطلاب بطريقة موضوعية.

ومن بين التحديات التي تقف أمام تعليم الفضائل الفكرية أيضاً طبيعة البيئة الصفية فأفضل الجهود التي يبذلها المعلم في تعزيز الفضائل الفكرية لدى طلابه سوف تكون محدودة في تأثيرها حينما تتم في بيئة صفية لا تتوافق مع أهدافه من حيث البيئة الفيزيائية كاتساع الفصل والتهوية والإضاءة، وتكدس الطلاب، وعلى الرغم من ذلك فإن القدرة التي يتمتع بها المعلم على حث طلابه على التعلم حتى في بيئات التعلم القاسية تشهد على تميزه، وما يتمتع به من فضائل، فحتى إن كانت الظروف غير مثالية ويمكن أن تحد من ممارسة الفضائل الفكرية، فإن المعلم الفاضل قادر على الاستجابة بفعالية لقيود بيئته (Clemente,2024:5).

وتعد أساليب التدريس التقليدية من بين أهم التحديات التي تواجه تعليم الفضائل الفكرية، حيث تتجاهل مبدأ "تعزيز الدافعية" والذي يمثل ركناً هاماً في تنمية الفضائل الفكرية، فغالباً ما يُطلب من الطلاب معرفة موضوع ما أو إتقان مهارة دون التفكير في أهمية القيام بذلك، وبالتالي لن يكون مفاجئاً أن يُظهر الطلاب دافعاً معرفياً ضعيفاً، فإذا لم يستطع الطلاب رؤية أو الشعور بأي قيمة فيما يُطلب منهم القيام به أو تعلمه، فمن المرجح أن يظل مستوى دافعيتهم نحو اكتساب المعرفة منخفضاً، وتنمية شخصيتهم الفكرية محدوداً. على عكس ذلك حينما يكون تنمية الفضائل الفكرية هو الهدف، فإن بذل الجهود لتوضيح قيمة المنهج أمر بالغ الأهمية (Baehr,2017:3).

وقد يقوم المعلم بالتدريس دون اهتمام حقيقي بتعلم الطلاب، وإنما قد يكون الدافع عنده الوصول إلى مكانة معينة أو الترقية أو الحصول على راتب أفضل أي

لأسباب غير فاضلة وبعبدة عن غرس " حب المعرفة" فيهم والذي يمثل المكون التحفيزي للفضائل الفكرية.

كما أن نوعية الأسئلة التي يطرحها المعلمون لا تنمي لدى الطلاب الفضائل الفكرية، فمعظم الأسئلة هدفها استنباط المعلومات التي يعرفها الطلاب بالفعل، كأسئلة: "ماذا تعني هذه الجملة؟ أو أعطي مثال يوضح هذا الأمر؟، وطرح أسئلة حول أشياء معروفة أو مفهومة بالفعل لا يجعل الشخص فضولياً، وبالتالي فإن ما يطرحه المعلم في الفصول الدراسية والامتحانات ليست أسئلة فاضلة وإنما أسئلة تعليمية لقياس مدى التحصيل، بينما يصبح التساؤل التربوي فاضلاً إذا كان لدى المعلم استعداد ودافع حقيقي لطرح أسئلة جيدة تساهم في تعلم الطلاب (Clemente,2024:11). ومن ثم، فإن هناك حاجة لفهم القضايا الأساسية لميدان ابستمولوجيا الفضيلة مثل كيفية التفكير في طبيعة الاستقصاء، فالشخص الفضولي هو القادر على استخراج المعلومات الجديرة بالاهتمام بكفاءة، كما يعد طرح أسئلة جيدة هو من متطلبات الفضول الفكري المحمود. على هذا النحو، فإن المهارة الفكرية للتساؤل الجيد ليست فقط مكوناً جزئياً لفضيلة الفضول في بعض الحالات، بل هي في الواقع ضرورية وجزء لا يتجزأ من ممارسة الفضيلة الفكرية في جميع الحالات، فهناك علاقة بين الاستقصاء والتعلم، وخاصة بالنسبة للأطفال، حيث يمثل الاستقصاء فضيلة تتعلق بالذات؛ فالأشخاص الفضوليون يطرحون الأسئلة عادةً لاكتساب المعرفة والفهم لأنفسهم.

يؤكد ما سبق طرحه على أن الرغبة من الاستقصاء وطرح الأسئلة لا تشبع بمجرد معرفة الإجابة، وإنما تكمن الفكرة الجوهرية في نوعية الدافع من وراء الاستقصاء أو طرح السؤال، فقد يعرف الطالب الإجابة لكنه لا يفهمها، فالفهم ينطوي على أكثر من مجرد المعرفة، وإذا كان الطالب يفهم إجابة السؤال المستهدف، فيمكنه توصيل هذه الإجابة لطالب آخر، ولكن إذا كان يعرف الإجابة فقط، فلن يتمكن من شرحها لأن هذا يتطلب فهم الإجابة.

وتمتد الأهمية الرئيسة لهذا الاختلاف إلى ما هو أبعد من الناحية العملية، وتتعلق بحقيقة مفادها أن الاستقصاء لا يشبع على النحو المطلوب إلا بالتوصل إلى فهم الإجابة على السؤال المستهدف. وبعبارة أكثر تحديداً، فإنه لا يشبع بمجرد معرفة

الإجابة على السؤال الذي يهم الفرد (أي بطريقة لا ترقى إلى مستوى الفهم)، بل بفهمه (Pritchard, 2022:7).

وإذا كان الاستقصاء لا يشبع بالشكل الصحيح إلا بالتوصل إلى فهم الإجابة على السؤال المطروح فإن هذا يفرض ضرورة توجيه أساليب التدريس، ونوعية الأسئلة المطروحة أثناء المناقشات الصفية، وكذلك أساليب التقييم لتعزيز الفهم لدى الطلاب وليس لتمكينهم من إعطاء الإجابات الصحيحة فحسب، إذن تدريب الطلاب على البحث والاستقصاء وطرح الأسئلة الجيدة يرتكز على فكرة أن العنصر التحفيزي للفضائل الفكرية هو الرغبة في فهم حقيقة الأشياء.

بناءً على ما سبق، يمكن القول بأن الفضائل الفكرية تمثل سمات للشخصية تتضمن ثلاث مكونات هي: (أ) المكون التقييمي الذي ينظر للمعرفة على أنها قيمة، و(ب) المكون التحفيزي، وهو يمثل الدافعية للبحث عن المعرفة، و (ج) المكون السلوكي، وهو كيفية الحصول على المعرفة والاحتفاظ بها ومشاركتها وفهمها، فاكتساب الفضائل الفكرية يساعد الطلاب على التفكير بطريقة صحيحة، وأن يصبحوا بارعين في اكتساب المعرفة، وتنقيحها، والتواصل بشكل أكثر فعالية، وهذا يفرض أولاً: ضرورة وضع إطار مفاهيمي للفضائل الفكرية ينتهجه المعلمون فهذا يعد شرطاً ضرورياً لاكتسابها. ثانياً، أن يكون المعلم مؤمناً بأهمية تنمية الفضائل الفكرية لطلابه وهذه نقطة محورية فافتقار المعلم لهذا الأمر يلغي إمكانية تعلمهم لها من الأساس وهذا يؤكد أهمية وجود دوافع مثل الصدق والانفتاح والتواضع وغيرها لديه حتى يتمكن من غرسها بطلابه لاحقاً. ثالثاً: البعد عن أساليب التدريس التقليدية والاعتماد على أساليب نشطة ك محاكاة النماذج، وضرب الأمثلة، وطرح الأسئلة المثيرة للتأمل والتفكير والإبداع، وتعليم الأقران، وتبني مهام فكرية تسعى لتنمية المثابرة لدى الطلاب، والتشجيع على قراءة الكتب والمقالات ونقدها، والاستماع لوجهات النظر المتعارضة.

الخلاصة:

يرتكز تعليم الفضائل الفكرية على مجال ابستمولوجيا الفضيلة وهو فرع من فروع نظرية المعرفة نشأ بالنصف الثاني من القرن العشرين نتيجة ظهور عديد من المشكلات في نظرية المعرفة التقليدية القائمة على الاعتقاد والتبرير، وفي هذا النهج يتم التركيز على شخصية الأفراد الفكرية أنفسهم بدلاً من معتقداتهم، والتي يتم تقييمها في ضوء مدى امتلاكهم للفضائل الفكرية.

ولقد انقسمت ابستمولوجيا الفضيلة إلى اتجاهين هما: موثوقية الفضيلة ومسؤولية الفضيلة، ويؤكد اتجاه موثوقية الفضيلة على دور الكفايات، والقدرات في إنتاج المعرفة. في حين تختلف مسؤولية الفضيلة في أنها تركز على الشخصية أكثر من القدرات، وعلى مسؤولية الأفراد في تشكيل شخصيتهم الفكرية، والتي يستحقون الثناء أو اللوم عليها. وهذا الاتجاه هو أكثر قابلية للتطبيق على أهداف التعليم، وخاصة التعليم التكويني أو تعليم الشخصية الذي يسعى إلى تنمية الفضائل الفكرية لدى الطلاب، فمن خلاله يستمتع الطالب بعملية التعلم من خلال طرح الأسئلة، والاهتمام بالتفاصيل المهمة، وحل الألغاز، والبحث عن فهم أعمق.

ويؤكد هذا على القيمة الخاصة للفضائل الفكرية فهي ذات قيمة عملية حيث تساعد الفرد على اكتساب المعرفة، وخاصة المعرفة التي توضح أين أخطأ في تفكيره، والمعرفة التي تمكنه من فهم العالم من حوله، والمعرفة التي تتطلب المثابرة لاكتسابها. كما أن لها قيمة خلقية فهي مكون أساسي لحياة مزدهرة وهذا الأمر يوفر مبرراً إضافياً للتفكير بأن الهدف المعرفي الأساسي للتعليم ينبغي أن يكون تنمية الفضائل الفكرية، لأن هذا سيكون جزءاً من الهدف الأوسع للتعليم لتنمية الفضائل (أي الفكرية وغير الفكرية)، وبالتالي ارتقاء الإنسان، فمن خلال تنشئة الطلاب على الفضائل الفكرية يقوم المعلمون بتزويد طلابهم بالمهارات والمعتقدات والمواقف والمشاعر الداعمة التي تهيئهم نحو التفكير الجيد. وعلى هذا النحو، فإنهم يعدونهم لمستقبل أكثر إشراقاً من مجرد النجاح بكل فصل دراسي؛ وذلك لأنه:

أولاً: يتم إعداد الطلاب لحياة مهنية ناجحة نتيجة تدريبهم على القدرة على التفكير بطرق منفتحة، وحذرة، ومبتكرة، ونقدية وتعزيز فكرة التعلم مدى الحياة بهم.

ثانياً: كثيراً ما يشكل التفكير الجيد شرطاً مسبقاً للتصرف المسؤول خلقياً، والذي بدوره يشكل أهمية بالغة للعيش الكريم ورفي الإنسان، حيث يتطلب التصرف المسؤول التفكير بعناية ودقة، وتقييم الخيارات بطريقة منفتحة وصادقة، والحفاظ على شجاعة الفرد في الإقناع، أي يتطلب التفكير بطريقة مميزة للعديد من الفضائل الفكرية. وعلى هذا فإن التعليم من أجل الفضائل الفكرية ينطوي على رعاية الصفات التي تشكل جوهر ارتقاء الإنسان.

ويمكن تصور تنمية الشخصية الفكرية كهدف تعليمي للمعلمين من أن يكون لهم تأثير إيجابي على تكوين شخصية طلابهم من خلال تزويدهم بالقدرات والصفات التي ستفيدهم بشكل كبير في مكان العمل وغيره من مجالات الحياة. وبهذه الطريقة، يكون الهدف المراد تحقيقه قادراً على توضيح القيمة المفترضة للتعليم للمعلمين، وهذا سيعطي للمعلمين والطلاب إحساساً وفهماً أفضل لقيمة التعليم.

ومنذ عهد أرسطو، كان الفلاسفة وغيرهم من الكتاب المعنيين بتنمية الشخصية يؤكدون أن فضائل الشخصية وراثتها تتشكل من خلال ممارسة أو تكرار الأفعال الفاضلة أو السيئة. وبما أن الفضائل الفكرية تتبدى في أفعال مثل القدرة على التفكير، والتفسير، والتحليل، والحكم، والتقييم، وما إلى ذلك فإن الطريقة التي تسهل تنمية الفضائل الفكرية تتضمن تزويد الطلاب بفرص متكررة لممارسة الأفعال المميزة للفضائل الفكرية، ويحدث هذا في الفصل الدراسي من خلال الأنشطة أو أساليب التفاعل التي تتطلب من الطلاب تبني وجهات نظر مختلفة عن وجهات نظرهم الخاصة، واستخدام خيالهم لتوسيع أو تطبيق معرفتهم، وإعطاء أسباب لدعم وجهات نظرهم، أو طرح أسئلة مدروسة ومصممة بشكل جيد. توفر مثل هذه الأنشطة ممارسة فضائل مثل الانفتاح الذهني، والإبداع، والتأمل، والدقة الفكرية، والفضول، ويمكن بناء متطلبات مماثلة في الامتحانات.

وهذا يعني ضرورة تبني استراتيجيات تعليمية تتجاوز الحفظ عن ظهر قلب يتم من خلالها تشجيع الطلاب على إيجاد حلول جديدة بأنفسهم، والقدرة على شرح كيفية توصلهم إليها لشخص آخر، وإظهار فهمهم لما تعلموه من خلال القدرة على وضع هذه المهارات موضع الاستخدام فيما يتعلق بالمشكلات الجديدة التي قد تصادفهم. أي أن هذه الاستراتيجيات تركز على تعزيز فهم الطالب، وتنمية فضائله

الفكرية كاستقلاليته الفكرية، وتفكيره الناقد، وضميره الفكري، فتعزيز الفهم وتنمية الفضيلة الفكرية يسيران جنباً إلى جنب، ويعزز كل منهما الآخر.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- 1- الكرساوي، أحمد (2018). مدخل إلى نظرية المعرفة، مركز تكوين للدارسات والأبحاث، بريطانيا.
- 2- توري، جون، مارك ألفانو، جون جريكو (2020). ابستمولوجيا الفضيلة، موسوعة ستانفورد للفلسفة، ترجمة: وجدان عامر الأصقه، مراجعة: عبد الله البريدي، مجلة الحكمة، 1-53.
- 3- سوسا، إرنست (2022). نظرية المعرفة، ترجمة ودراسة: صلاح إسماعيل، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة.
- 4- ظاهر، علياء نشأت علي، طه، محمود أحمد عمر، رزق، زينب شعبان، والحلاق، إياد سليم. (2023). بناء مقياس الشجاعة الفكرية للمراهقين. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع140، 511-541.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. Education and the growth of knowledge: Perspectives from social and virtue epistemology, 106-123.
- 6- Baehr, J. (2015). The four dimensions of an intellectual virtue. In Moral and intellectual virtues in Western and Chinese philosophy (pp. 86-98). Routledge.
- 7- Baehr, J. (2015). Cultivating good minds: A philosophical & practical guide to educating for intellectual virtues. Educating for Intellectual Virtues.
- 8-Baehr, J. (2017). Intellectual Virtues and Educational Philosophy Faculty Works. 161,1-8Practice.
- 9- Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. Philosophy Compass, 3(4), 639-663.
- 10-Battaly, H. (2017). Intellectual perseverance. Journal of Moral Philosophy, 14(6), 669-697.
- 11- Clemente, N. L. (2024). Pedagogical virtues: An account of the intellectual virtues of a teacher. Episteme, 21(2), 683-697.
- 12- Heckman, J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour economics, 19(4), 451-464.
- 13- Kotsonis, A. (2021). The Platonic conception of intellectual virtues: its significance for virtue epistemology. Synthese, 198(3), 2045-2060.
- 14-Kotzee, B. (2012). Intellectual virtue and the aims of education debate. In Unpublished conference paper given at the

inaugural conference of the Jubilee Centre for Character and Values at the University of Birmingham, Friday 14th December.

15- Kotzee, B. (2015). Problems of assessment in educating for intellectual virtue. In Intellectual virtues and education (pp. 142-160). Routledge.

16-Kotzee, B., Carter, J. A., & Siegel, H. (2021). Educating for intellectual virtue: A critique from action guidance. Episteme, 18(2), 177-199

17- Pritchard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology, 92-105.

18- Pritchard, D. (2015). Intellectual virtue, extended cognition, and the epistemology of education. In Intellectual virtues and education (pp. 113-127). Routledge.

19- Pritchard, D. (2022). Cultivating intellectual virtues. In Handbook of Philosophy of Education (pp. 127-136). Routledge.

20- Pritchard, D. (2022). Intellectual virtue and its role in epistemology. Asian Journal of Philosophy, 1(1), 21.

21- Pritchard, D. (2023). Educating for Virtuous Intellectual Character and Valuing Truth. Philosophies, 8(2), 29.

22- Roberts, R. C., & Wood, W. J. (2007). Intellectual virtues: An essay in regulative epistemology. Oxford University Press.

23- Smith, C. A. (2023). The Pedagogy of a Classroom for Intellectual Virtues. Episteme, 1-11.

24– Watson, L. (2018). Educating for good questioning: A tool for intellectual virtues education. *Acta Analytica*, 33(3), 353–370.

25– Wright, S. (2009). The proper structure of the intellectual virtues. *The Southern Journal of Philosophy*, 47(1), 91–112.