مقدمة : التفكير بالمفاهيم ضرورة بقاء

عندما قام الكاتب بإعداد رسالته للماجستير منذ أكثر من عقدين من الزمن بعنوان " تحليل المفهومات التربوية عند فلاسفة التربية التحليليين " كانت لديه قناعة بأن وضوح المفهوم عموما ، والمفهوم التربوي بوجه خاص، يمثل ضرورة نظرية وتطبيقية بالغة الأهمية لنجاح العمل التربوي ، ثم توالت الممارسات والخبرات على مدى رحلته الأكاديمية والمهنية لتؤكد تلك القناعة في ميادين متنوعة منها:

- ميدان التدريس لمادة العلوم بمدارس التعليم العام، ولمقررات أصول التربية بجامعات "حلوان" و"الإمارات العربية" و"السلطان قابوس" و"الملك سعود" ، وميدان البحث العلمي على المستوى الفردي بصفته عضوا بهيئة التدريس ، والمؤسسي بصفته باحثا بالمركز القومي للبحوث التربوية.
- وميدان التدريب بصفته مدربا ومديرا تنفيذيا لبعض البرامج في دولة الإمارات وفي مصر
- وميدان التأليف من خلال خمسة كتب مرجعية منشورة وأخرى خاصة بالتدريس الجامعي .
- ثم ميدان التخطيط لإرساء نظم لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ووضع الأطر المفاهيمية والخطط الاستراتيجية بجامعتي الإمارات والملك سعود ، ومديرا لأحد مشروعات التطوير الجامعية في مصر.

.. أقول توالت تلك الممارسات والخبرات المتنوعة ليس فقط لتؤكد تلك القناعة ، بل لترتقي بها من مرتبة الضرورة الأكاديمية والمهنية إلى مرتبة أخطر وأكثر إلحاحا بوصفها ضرورة بقاء.

ففي معرض الحديث عن الفجوة التي تفصل المجتمعات العربية عن آفاق مجتمع المعرفة والتعلم واقتصاد المعرفة ، بوصفها ضرورة بقاء في العقود القليلة القادمة ، وبغض النظر عن الخلفيات الأيديولوجية التي قد تبطن تلك المفهومات ، تبدو القدرة على التفكير بالمفاهيم من أكثر القدرات الذهنية المتدهورة لدى العقل الجمعي العربي ، سواء على مستوى رجل الشارع العادي ، أو على مستوى الشرائح المتعلمة ، ولدى الممارسين التربويين بوجه خاص ، ما يضعف من قدرة ذلك العقل على تحديد الأهداف وتشخيص المشكلات ، فتأتي الأفكار مفككة مغرقة في التفاصيل ، وتأتي الممارسات آلية متوارثة ، خالية من التفكر الذي يقتضيه بناء مجتمع المعرفة والتعلم .. كما يبدو التغافل عن ما تتمتع به اللغة العربية من خصائص غير مستثمرة عائقا من أبرز العوائق أمام توظيف المقوم اللغوي في منظومة مجتمع المعرفة ، ، ليس بوصفها لغة خطابة كما هو شائع عنها ، بل بوصفها لغة أداء وتشخيص دقيق ، وهو داء يرتبط بنقطة الضعف السابقة (عدم القدرة على التفكير بالمفاهيم) ؛ فالمجتمع الذي يضل طريقه إلى المفردة الدقيقة ، وإلى اللفظ الدال ، من بين بحر واسع من المترادفات التي لا يرى غضاضة في استبدالها بعضها ببعض ، لا يمكن أن يكون مجتمعا للمعرفة.

والحق أن هذه ليست الحال التي كان عليها ذلك العقل الجمعي ، فلطالما تميزت الثقافة العربية سواء في بداوتها الصحراوية أو نهريتها الزراعية القديمة بالقدرة على الإتيان بجوامع الأفكار والتعبيرات ، واختصت باستخلاص العبر من زخم التجارب المتراكمة ، حتى باتت مستودعا حضاريا للحكمة بالنسبة للإنسانية كلها إلى عهد ليس ببعيد ، بيد أن عوامل تاريخية وسياسية شتى تضافرت لتستبدل عقلا أداتيا تفكيكيا بتلك الملكات التجريدية ، وليحل الاستغراق في تفصيلات الحياة اليومية محل الإدراك الاجتماعي والوعي التاريخي ، وتحل الركاكة محل البلاغة وفصل الخطاب ، ويتأصل الارتكان إلى ردود الأفعال عوضا عن المبادرة ، والاستعارة والمحاكاة عوضا عن الأصالة والطرافة والابتكار.

ولا ينفصل النظام التربوي العربي عن تلك الأزمة ، بل إن شئنا الدقة فهو العائل الوسيط لجرثومتها المتكاثرة ، والحاضن لآفتها المتوالدة ؛ فهو المنوط بالتفكير بالمفاهيم والتربية عليها ، وهو المخول من قبل النظم المجتمعية الأخرى بأن ينشئ الأفراد والجماعات على ممارسة ذلك التفكير وانتهاج نهجه ، إلا أنه لم يسلم من زحف النزعة الأداتية التقنية الزائفة ومن استيلائها عليه ، وإن كانت التقنية بمعناها الدقيق من تلك التهمة براء ، لكونها في حقيقتها هي تَمثُل لنظريات العلم ومفهوماته، وتجسيد لها في عالم الوقائع والماصدقات ، فانكب ذلك النظام التربوي يحيل مهنيته ذات الظهير الفلسفي وخلفياته الشمولية المعمقة إلى أداءات تفصيلية وكفايات موغلة في التفكيك ، مقطوعة الصلة بمفهوماتها الحاكمة ، أو باهتة الحضور في الإدراك المهني لها في أحسن الأحوال ، وعكف على مناهجه يفرغها من مضمونها الخبري ويُحِل محله جبالا من المعلومات المتقادمة المتشظية الجاهزة للتحصيل ، وانهال على أساليب التقويم Evaluation الشامل وأدواته ليحيلها إلى تقييمات Assessments متذررة لمخرجات تعلم متناهية الصغر.

وعلى الرغم من تصدر عبارات مكرورة على غرار "تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات" ، و" اكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين والمبتكرين " .. وغيرهما في قوائم الأهداف التربوية والتعليمية ، تظل المحصلة لعمليات التعليم والتعلم تتضمن قدرا لا بأس به من المعلومات والمهارات ، وقدرا أعظم من الإخفاق في ممارسة التفكير المجرد ، وربط الحقائق المفردة بمفهوماتها الجامعة.

ولاشك أن تلك الحال لا يمكن معها أن يكتب البقاء لذلك النظام التربوي أو لمن يخرجهم من المتعلمين ولا للمجتمع الحاضن له أيضا ؛ فالأمر أشبه بحياة طائر النورس بين التحليق في السماء والغوص في المحيط ، فالتحليق في السماء الشاهقة وما يتيحه ذلك من نظرة بانورامية واسعة للأفق الممتد ، يشبه الارتقاء في مستويات التفكير المجرد بين المفهومات والأفكار ، بينما الغوص في مياه المحيط طلبا لسمكة بعينها تم رصدها وسط آلاف الأسماك المنطلقة في السرب يشبه إدراك الواقعة الجزئية المندرجة تحت مفهوم من تلك المفهومات المجردة ، فلا حياة للنورس إن هو ظل محلقا في سماء التجريد ، ولا حياة له كذلك إن هو غرق في مياه المحيط وتفصيلاتها المتذررة.

ومهم ألا يثنينا الاتجاه الوضعي التحليلي الذي يتبناه الكتاب ، والذي كان ظهيرا فكريا لرسالة الماجستير المشار إليها ،عن تبني النظرة النقدية الواجبة تجاه ما يعتمل في الساحة التربوية من عوامل وقوى تناهض التنظير وتقيد التفكير في مستوى مسطح من التعامل مع الوقائع المنفصلة ، فقد حرص وكلاء المحافظين الجدد في التربية العربية على إغراقها على مدى عقدين من الزمن في بحار من التفصيلات التقنية بدعاوى متنوعة تراوحت بين التجديد والإصلاح والتطوير والتجويد والاعتماد ، دون التفات إلى ما تنطوي عليه من توجهات أيديولوجية ، أو ما يترتب عليها من شيوع أنماط أداتية مفككة من التفكير، علاوة على تنامي التوجه نحو تقييم المعارف والتخصصات وفقا لمردودها الاقتصادي ، وما يواكب ذلك من تنامي الشعور العام بأفضلية العلوم الطبيعية والتطبيقية ، ما يُجهز على ما تبقى من فرصٍ لتعلم التفكير بالمفاهيم في العلوم الإنسانية والتخصصات النظرية.

وعلى المستوى اليومي ، لا تخطئ أُذن الملاحظ للغة الشباب العربي، ما تعانيه من ركاكة وتفكك في مفرداتها وبنائها ، ناهيك عن ضحالة وسطحية معانيها ودلالاتها ، انعكاسا لأزمات متشابكة الأبعاد والزوايا ، لعل من أهمها – إضافة إلى أزمات الهوية والانتماء وافتقاد القدوة –أزمة التفكير بالمفاهيم ؛ فقد وطنته أساليب التعليم والاختبارات التحصيلية وأسئلة الاختيار من بين إجابات متعددة على الإتيان باستجابات لغوية غير تامة المعنى، واعتاد استعمال تراكيب شاذة عوضا عن الأسماء الكلية والمعاني العامة المجردة واستبدل الأفعال الأعجمية بالعربية وأسرف في تصريفها والاشتقاق منها .

والكتاب ، إلى جانب ما يعرضه من معلومات حول نشأة فلسفة التحليل وتطورها ، وإسهامات فلاسفة التحليل وفلاسفة التربية التحليليين في بناء منهج متكامل لتحليل المفهومات ، وما يطرحه من أساليب وفنيات لممارسة التفكير بالمفاهيم على مستوى الممارسات التربوية البحثية والتخطيطية ، يثير ضمنا عددا من القضايا لعل من أهمها :

قضية الخلط بين عَلمانية الفكر [بفتح العين] وعِلمانيته [بكسر العين]

يصف التحليليون فلسفتهم بالعِلمية ، أو فلسفة العلوم – بتعبير أدق – ويجعلون للفلسفة مهمة واحدة ، هي تخليص لغة العلم مما يشوبها ، بحيث يصبح لكل مبحث وفرع من فروع العلم فلسفته المختصة بالبحث في هيكل بنائه ومنطق لغته، مرتكزين في ذلك على مبدأين رئيسين هما : رفض الميتافيزيقا ، والتسليم بأن الحواس – دون سواها وما يُعينها من أدوات – هي المصادر الوحيدة للمعرفة ، وهو ما يثير في واقعنا الثقافي ردود أفعال عنيفة، ويطرح قضية عامة وشائكة هي قضية الخلط بين "العِلمانية" Scientism و "العَلمانية" Secularism.

ففي مجتمع متطلع للتقدم ، لابد من الأخذ بالمنهج العلمي في كل ما يتعلق بتطور ورفاهية أفراده ، ولابد من الاعتماد على الأسلوب العلمي في التفكير للتغلب على المشكلات ، اجتماعية كانت أو اقتصادية ، ونبذ التفكير الخرافي وما ينبيء به من خوارق الطبيعة أو أمور غيبية لا تدركها الحواس والعقول.

بيد أن مفهوم "العِلمانية" (بكسر العين) Scientism ، وهو النزوع نحو تطبيق المبادئ والأساليب المتبعة في العلوم الطبيعية التجريبية على كافة ميادين المعرفة ، يترادف عند البعض مع " اللاإنسانية" ، فإقحام العلم في كل مناشط الإنسان وعلى كل المستويات ، كفيل بإهدار القيم الإنسانية ، وتجميد الجوانب الوجدانية ،والقضاء على خصوبة الفكر البشري ، وقدرته على التحليل و الإبداع ، وهو أيضا فهم خاطئ ، لان الفصل بين الجوانب الوجدانية والجوانب العقلية من البداهات على طريق وضوح الفكر.

وعلى الجهة الأخرى يحظى مفهوم "العَلمانية" (بفتح العين) Secularism ، والذي يتلخص تاريخيا في مبدأ الفصل بين سلطة الدولة وسلطة الكنيسة ، بنصيب كبير من سوء الفهم ، خاصة إذا توافر ما يتوافر لمجتمعنا من خصائص يحتل الدين والعقيدة مكانة بارزة منها، والسبب أن ذلك المفهوم يحسم مسالة المعرفة الإنسانية بشكل يثير حفيظة كل من المنتمين إلى الاتجاهات الدينية.

فهو مرادف عند البعض لمفهوم "الإلحاد" ، حيث تخرج العقيدة مِن دائرة الاعتبار ، لأنها تقوم على الإيمان بغيبيات لا يمكن التحقق من صدقها تجريبيا ، وهو فهم قاصر لأن الجوانب الإيمانية غير متضمنة – بحكم طبيعتها – في مفهوم " المعرفة العلمية " لكل ما يشتمل عليه من أنشطة : الملاحظة والتجريب والكشف.

والواقع أن قضية "العلمانية" وما يتداخل معها أو يتصل بها من قضايا مثل :" الأصالة والمعاصرة " و : الهوية الثقافية" .. وغيرها ، مازالت إلى الآن موضع أخر ورد ، ومازال موقفنا منها غير محسوم ، ومازالت تلك الأزمة الثقافية تلقي بظلالها الكثيفة على الواقع التربوي فلا تكاد تخلو صياغة الأهداف التربوية – على كافة مستوياتها – من عبارة " تنمية الأسلوب العلمي من التفكير" ، بينما تزدحم المقررات الدراسية بصنوف من الحقائق والمعارف والتفصيلات ، ما ينمي اللفظية والحفظ ، ومازالت تلك الثنائية " الأصالة والمعاصرة" تجثم على الواقع التربوي، وهو إشكال صنعناه بأنفسنا عندما ضيقنا مجال الاختبار في (إما / أو).

وعلى الرغم من تحديد التحليلين مهمة الفلسفة في البحث في لغة العلم ومنطقه ، وتأكيدهم أن الفلسفة ليس من مهامها بناء أنساق شمولية تنظم حركة الكون أو تفسرها، فإن المجتمعات تتوقع منهم دائما أن يتقدموا بتصورات أو مشروعات ، فلا تكتفي تلك المجتمعات أن يقدم لها التحليليون تشخيصا بقدر ما يرضيها أن يقدموا حلولا لمشكلاتها وتلك هي مشكلة التحليل ، فالتركيز على دراسة اللغة ومنطقها خطوة أولية نحو وضوح الفكر ، ولكنها لا تمثل الجانب الايجابي الديناميكي لذلك الفكر الذي يصفه أصحابه بالعلمية.

قضية الفجوة بين التنظير والتطبيق:

فالتربية ميدان لتطبيق نتائج العلوم الأخرى – طبيعية أو إنسانية – بحيث يتم تمثل هذه النتائج داخل إطار فلسفي موجه لعملية التطبيق ، ونظرا لتنوع لغات تلك العلوم، فإن على التربويين أن يوجدوا قدرا ملائما من الاتفاق حول مفهوماتهم ، فيأتي التطبيق متسقا

مع التنظير ، وهنا يأتي الدور الذي نتوقعه من منهج التحليل في تطوير البحوث المتعلقة بالمفهومات وزيادة فعاليتها.

وتقوم بحوث أصول التربية بهذا العمل إلى جانب دورها في التنظير والتخطيط ، فهي بحوث تهدف إلى وضوح الرؤية من خلال تحديد دلالة كل لفظ ، واستخدام المفهوم المناسب في السياق المناسب، ودراسة حدود تعميم بعض المفهومات في مجال التربية ، وبخاصة تلك المفهومات المنقولة عن مجالات معرفية تستعمل لغة الحياة اليومية وألفاظها

لذلك فإن لبحوث المفهوم موقع متميز من بحوث أصول التربية ، فهي تقوم بالوظائف الأساسية الأولى لفلسفة التربية : من فهم للنظام التعليمي ، وتحليل لما يقوم عليه من مفهومات أساسية ، ونقد لتلك المفهومات وتمحيصها للإبقاء على المفيد منها ، ودحض ما دون ذلك من لغط فكري لا يحمل ترجمة سلوكية لمعانيه.

والدارس للكم الهائل من البحوث التربوية من جهة ، والواقع الفعلي للتربية من جهة أخرى ، يجد فجوة واسعة بين تلك البحوث – على كثرتها وتنوعها – وبين الواقع التربوي ، ذلك لأن كلا من الباحثين والمسئولين عن وضع السياسات ، يعمل كل فريق منهما في اتجاه دون محاولة فهم الفريق الأخر ، والسبب في ذلك – كما يرى البعض – لا يكمن في أي من الباحثين أو واضعي السياسات كطرفي نقيض ، ولكنه يكمن فيما وراء كل منهما من فكر وأيديولوجيا توجه طريقة فهمه وتطبيقه للمفهومات ، كذلك يكمن في طبيعة الدور الذي يلعبه كل فريق منهما.

ويمكن أن تتحدد المشكلة في أن ثمة فجوة مفهوماتية تفصل بين أطراف ثلاثة: الأول هو الباحث المنظر بما له من ظهير أكاديمي ، وما يوجهه من دوافع ذات طبيعة معرفية وكشفية ، وما يلتزم به من أمانة علمية متحررة من الضغوط السياسية ، والطرف الثاني هو واضع السياسية ومتخذ القرار ، وهو شخصية سياسية بالدرجة الأولى ، يعمل على إيجاد قدر ملائم من التوازن بين المطالب الجماهيرية الملحة وبين الإمكانات المتاحة ، وهو أيضا يضع استمرارية بقائه السياسي في مرتبة أولى على سلم أولوياته ، لذا فإن خططه وقراراته قد لا تمثل دائما ذلك الفهم والتطبيق الصحيحين لما يقدم له من مفهومات من قبل المنظرين . أما الطرف الثالث ، وهو منفذ ومطبق السياسات والقرارات ، فهو ضحية التشوش المفاهيمي والضغوط الاجتماعية والاقتصادية ، وهو الذي يواجه مباشرة ردود الأفعال من قبل المتعلمين ، ومن خلفهم من أولياء أمور ، وفئات وقوى اجتماعية .. الخ. وهو غالبا محدود الثقافة ، يعاني من اليأس من أن تتاح له فرصة الإسهام الفعلي في المسيرة التربوية.

من هنا تأتي أهمية بحوث المفهوم ، فهي حلقة الاتصال بين البحث التربوي من جانب ، وبين التطبيق من جانب أخر ، وهي تسعى إلى زيادة مساحة الاتفاق ، وتحديد الإجراءات العملية لكل مفهوم ، حتى إذا تعرض له أي من المنظرين أو المنفذين كان على بينة مما يفعل ، ولا تجره المناقشات الجدلية إلى متاهات.

فإذا تعرضنا لطبيعة تلك البحوث وجدناها بحوثاً أولية ، أو تحضيرية ، لأنها تجهز المفهومات الواضحة للبحوث والدراسات التالية لها ، ولكن الواقع ليس بهذا الكمال: فهي

بحوث قليلة مقارنة بما تحتاجه أو تتداوله التربية من مفهومات، والسبب في ذلك أن أغلبها يقوم على تجميع تعريفات سابقة ، بينما يلجأ القليل منها إلى البحث عن ماصدقات المفهوم وحالاته الجزئية النموذجية ، ويعمل على إظهار عناصره وخصائصه المميزة وتحليل سياقه الاجتماعي ، وتحديد استعمالاته.

فالمفروض إذن ألا تكون بحوثاً لغوية أو منطقية فقط ، وإلا كانت تحصيلاً لحاصل ، بل أن تكون بحوثا ديناميكية ، تتفاعل مع المجتمع ، ولا تقف عند معنى واحد واستعمال واحد مدعية انتهاء التحليل عند هذا الحد ، فمن الطبيعي أن يتطور المفهوم بين فترة وأخرى ، مستجيبا لما يفرزه العصر وملابسات الواقع ، وعلى بحوث المفهوم أن تلاحق ذلك التطور ، وأن تتمثله بحيث تكون بحوثا عصرية باستمرار.

فإذا انتقلنا إلى الحديث عن كيفية استفادة بحوث المفهوم من منهج التحليل جَسرا لتلك الفجوة بين التنظير والتطبيق ، فمن الضروري – أولا – أن يكون الواقع التربوي مستعدا لاستقبال أفكار التحليل ومبادئه ، إذ لا يمكن الحديث عن إجراءات وضوابط تطبيق منهج التحليل في بحوث المفهوم بمجتمع ما ، دون دراسة مسبقة لطبيعة وخصائص الفكر التربوي السائد في ذلك المجتمع – وهو ما يخرج عن دائرة المعالجة الحالية – بحيث يأتي ذلك التطبيق تلبية لحاجة حقيقية ، وليس زرعا لجسم غريب سرعان ما يلفظه الواقع التربوي.

والواقع أن هناك من العوامل المحيطة ما ينذر بصعوبة ذلك الأمر ، ولكن هناك أيضاً بعض عوامل النجاح ؛ فمبادئ التحليل – بصورة عامة – ذات طبيعة محايدة ، فهي تتعلق بوضوح الفكر ، ولا ترتبط ارتباطا ملزما بثقافة معينة ، أو بيئة محددة ، وهي – مع الحذر – قابلة للتطبيق في مجتمعات شتى ، شريطة أن تطبق في مجالاتها المناسبة ، وهذا بالتحديد ما أخر الأخذ بتلك الأفكار مأخذ التطبيق في مجتمعنا بالرغم من انتشارها في الغرب منذ سنوات.

قضية : " التحليل غاية أم وسيلة "

يهدف التحليل عند الفلاسفة التحليليين إلى الوضوح : ويتضمن تحقيق ذلك الهدف القيام بعمليتين متلازمتين: الأولى هي التحليل السلبي وما يتضمنه من تجنب لمزالق اللغة وأسباب سوء الفهم ، والثانية هي التحليل الإيجابي بما يتضمنه من أساليب وفنيات لإظهار ما للمفهوم من خصائص مميزة وعناصر مكونة ، وعلى المحلل في أي من العمليتين أن يتسم تفكيره بالطابع النقدي ، وأن يلتزم في نقده للمفهومات والأفكار بالمعايير التي يعتمدها التحليليون ، من صدق تجريبي ، أو ذوق فطري .. الخ.

وكما سبق فان موقف المجتمع من التحليل وأهداف التحليل مازال محيراً ، فعلى الرغم من تحفظ البعض إزائه ، فإن البعض الأخر يفرط في تضخيم أهميته ، وتعظيم الدور الذي يمكن أن يؤديه ، فيندفع متخذا من التحليل غاية وليس وسيلة ، ويظهر التحليل بصورة المعول الهدام ، ولا يبقي على مفهوم أو فكرة دون تحليلها مادامت تقبل التحليل ، وذلك ما حدث في الولايات المتحدة فقد اندفع (إسرائيل شفلر) وأمثاله في تحليل لا نهاية له لمفهومات التربية وعملياتها وأهدافها.

وإذا كانت دعاوي التطوير الراهنة جادة في تعديل مسار العملية التربوية في مصر ، وتدارك الأخطاء التي تترتب على كثير من مفهوماتها غير الواضحة ، فإن الخطوة الأولى نحو ذلك التطوير يجب أن تكون بإخضاع ما تتداوله التربية من مفهومات لأدوات التحليل الناقد ، فما أحوجنا في الوقت الراهن إلى شيء من شراهة التحليل ، والتخلي عن تقديس بعض المفهومات وتنزيهها عن أي نقد ، فلطالما أفلتت مفهومات من التمحيص والدراسة ، بدعوى أنها من الواضح من التربية بالضرورة أو أنها مكاسب شعبية لا تقبل المناقشة ، في حين أدى الفهم والتطبيق الخاطئين لها إلى ما وصلت إليه الحال من تردٍ وضعف ، شريطة ألا يتأثر ذلك التحليل بدوافع غير موضوعية ، أو بتصفية الحسابات بين طبقات المجتمع بعضها البعض ، أو أن يتم لمجرد الخوض في طريق جديد قد لا تحمد في نهايتة العواقب.

وحتى لا يدفعنا الحماس إلى الاعتقاد في أن هذا المنهج هو الحل الوحيد لمشكلاتنا ، والى تضخيم الدور الذي يتوقع البعض أن تلعبه تلك الفلسفة ، أو يصفها بصفات ليست منها .. حتى لا يحدث ذلك علينا أن نتحفظ بشان هذه العلاقة بين فلسفة التحليل وفلسفة التربية ، ويمكن أن تتلخص تلك التحفظات فيما يلي :.

أولاً: لقد انتشرت الأفكار التحليلية في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي ، حتى أن البعض وقتها كان يربط بين مفهوم "التربية الحديثة" أو " التربية العصرية"، وبين انتماءاتها أو تطبيقها لقواعد التحليل ، وصار الاتجاه التحليلي في فلسفة التربية براقا حتى أصبح من المعالم الرئيسية للتربية خلال هذين العقدين ، وتصور البعض أنه يقدم الحلول السحرية لمشكلات التربية المزمنة وهو درب من المغالاة يمكن الرد عليه فيما يلي :

- إن فلسفة التحليل والمربيين المنتمين لها لم يقدموا للتربية فرعا أو مبحثا مستقلاً يضاف إلى مجالات البحث التربوية ، ولم يقدموا أفكارا بقدر ما قدموا طرائق للبحث ، وقواعد وفنيات للتحليل.
- أن الاتجاه التحليلي في فلسفة التربية لم يظهر لكي يقوض ما قدمته الفلسفات التربوية السابقة من مفاهيم ، أو ليصفها بخلو المعنى ، ولكن جاء ليقدم بعض المقترحات للخروج مما تعانيه تلك الفلسفات من مشكلات ، وهي مقترحات بشان تشخيص تلك المشكلات أكثر من كونها سعيا إلى التفلسف بشأن أفكار التربية وظواهرها ، مما يترتب عليه رفضه لغيره من الاتجاهات الفلسفية ، فأن نوضح الفرق بين وجهتي نظر لا يعني بالضرورة أن إحداهما خطأ والأخرى صواب".(١)

ثانياً : إن الاتجاه التحليلي في فلسفة التربية ، هو مظهر ذلك التعاون بين فلسفة التحليل والتربية ، وأن مجال ذلك التعاون مجال محدد ؛ هو " لغة التربية" ، فلا يجوز أن نعطي للدور الذي يقوم به التحليل أكبر من حجمه، أو أن ننتظر منه إسهاما كبيرا في مجال التنظير التربوي ، ولكنه يقدم للتربية مفهومات واضحة تعينها عند التنظير والتخطيط والتطبيق وإيجاد القرارات التربوية السليمة ، والقيمة الحقيقية لتحليل لغة التربية تتمثل في إزالة ما ترزح تحته تلك اللغة من أسمال التواتر والنقل عن السابقين دون وعي، والزهو العقلي الكاذب ، والبلاغة اللفظية .. وغيرها من المزالق التي تردت فيها ، وهي وظيفة يُجمع على أهميتها فلاسفة التربية التحليلين ، فيقول (إسرائيل شفلر) على سبيل المثال، "إن تحسين فهمنا للتربية مرهون بفهمنا لجهازها المفهوماتي ، ...وحين نطبق فنيات التحليل

الفلسفي ، فإننا بذلك نُعني مباشرة بالحلول العملية والعقلية لمشكلاتنا ، وذلك بإزالة تلك الالتوائية التي نتجت عن محاولتنا التكلف والتزيد في حديثنا عما نفعله في التربية ، ولماذا نفعله".(٢)

وفي نفس الاتجاه يقرر كل من (سميث وأنيس) في كتابهما المشترك "اللغة والمفهومات في التربية" : " أن نعالج لغة التربية ، فنحن إذن نحرر أنفسنا من الميل إلى التفكير بطرق تقليدية ، ومن تقييد مشكلاتنا في قوالب جامدة ، فالغموض واللبس المحيطان بما يُستعمل في الأحاديث التربوية من مفهومات ، يوجدان مشكلات عديدة في التفكير التربوي يمكن تجنبها".(٣)

ثالثاً : إن اشد ما واجه الاتجاه التحليلي من نقد منذ ظهوره ، هو أن ذلك الاتجاه مغرق في المنهجية ، بحيث أهمل مباحث أخرى مفيدة ، مثل الأخلاق والقيم ، بمعنى أن الإسرافِ في التحليل واستبعاد الكثير من العبارات بحجة خلوها من المعنى ، أفقد التربية شيئاً من حيويتها وخصوبتها ، ووجه الفكر التربوي نحو الصورية والمنطقية الصارمة في تناول المشكلات ، ولكن هذا النقد لا يخلو من المبالغة ، فلقد عرضا في الكتاب لاهتمامات فلاسفةٍ التربية التحليلين في الجناح الأورِبي، وعلى رأسهم (بيترز) الذي يرد على هذا الادعاء مشيرا إلى أهمية الأخلاق للتربية قائلا : " أن يتضمن البحث التربوي جانبا من القيم الأخلاقية فهذا من قبيل الضرورة المنطقية". (٤)

ولكن موضع النقد الذي يؤيده الكتاب ، هو أن الاتجاه التحليلي في فلسفة التربية لا يعمد إلى محاولة تغيير الواقع ، بمعنى أنه يكتفي بمعالجة الأفكار والمفهومات وتحليلها كما هي في سياقاتها الاجتماعية لمجرد نقدها ، ويتم ذلك في ضوء معيار التحقق التجريبي ، ولكنه لا يغير من الواقع شيئا ، فوضوح الفكر وحده لا يكفي ، لأن التفكير ليس مجرد عمليات منطقية ، إنما الوضوح في التفكير مطلب ضروري إذا كنا ندافع عن قضية، وبدون وجود القضية التي ننحاز إليها ، يبدو الفكر وكأنه نزهة عقلية ، وربما نجد أنفسنا غارقين في تحليل لانهاية له لمفهومات التربية.

أما عن الجمهور الذي يتوجه إليه الكتاب ، وعن فصوله، فإنه علاوة على المهتمين بالتنظير التربوي والجمهور العريض من التربويين ممن يجدون في الفصلين الأول والثاني إجابات شافية عن تساؤلاتهم حول نشأة فلسفة التحليل وتياراتها ، وحول منهج تحليل المفهومات، يستهدف الكتاب فئات ثلاثة من الممارسين ، ويختص كل فئة منها بفصل خاص من فصوله ؛

الأولى هي فئة الباحثين التربويين ، سواء كانت بحوثهم ذات طبيعة أكاديمية كما في رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقي والنشر العلمي ، أو كانت بحوثا إجرائية تطبيقية تتعلق بتحسين الممارسات المهنية ، ويتوقع أن يجد هؤلاء في الفصل الثالث من الكتاب ما يساعدهم على فهم الدور الذي يلعبه التفكير بالمفاهيم في عمليات تحديد المشكلات البحثية ، وفي صياغة الأهداف والأسئلة البحثية ، خاصة وأن تلك العمليات تعتمد التفكر Reflection مدخلا رئيسا لها .

والثانية هي فئة المخططين التربويين على المستوى الاستراتيجي ، سواء في الوحدات البنائية الأصغر عند قاعدة النظام كالمدارس والأقسام ، أو عند قمة النظام كالتخطيط للمؤسسات التعليمية الكبيرة والجامعات أو التخطيط للسلطات التعليمية التنفيذية ووزارات التعليم . وهؤلاء سيجدون في الفصل الرابع ما يعينهم على فهم عمليات تخطيط النوايا الاستراتيجية Strategic Intents وصياغة رؤية المنظمة ورسالتها وأهدافها

والثالثة هي فئة صناع وراسمي ومحللي السياسات التربوية ، سواء على المستوى المركزي في وزارات التربية والتعليم والمجالس القومية ووزارات ومعاهد ومراكز التخطيط القومي ، أو على مستوى السلطات التعليمية المحلية ، وسوف يجد هؤلاء في الفصل الخامس ما يساعدهم على فهم المطالب المجتمعية وعقلنتها ، وكيفية وضع المبادئ والقواعد الحاكمة لتلبيتها ، وكذا تسويق الشعارات السياسية الحاشدة .. وغيرها من فنيات وآليات تحليل السياسات التربوية .

مراجع المقدمة

1. Soltis, J.;(1985), An Introduction to the Analysis of Educational Concepts , London, Reading, Mass, Addison-Wesley, Publishing Co., Reprint educational, pp..66-67
2. Schafler, I., (1985), philosophy and Education , Boston. Allyn & Bacon, pp.3-4
3. Smith & Ennis , (1961), Language and concepts in Education , Chicago, Rand McNally & Co., Press.
4. Peters, R. ; (1981),Ethics and Education, London, Allen & Unwin, 1970, 9th ed. , p. 21.

*****