أهداف التربية وأغراضها عند فلاسفة التحليلية

د/ أمانى محمد السيد قنديل

دكتوراه فى أصول التربية

.

ملخص البحث:

يتناول البحث أهداف التربية من منظور مغاير هو منظور الفلسفة التحليلية وهو منظور مغاير لما سبق فى الفلسفات التقليدية. هدف البحث إلى إلقاء الضوء على هذا المنظور والتعرف على الجديد الذى قدمته الفلسفة التحليلية فيما يتعلق بأهم عنصر فى العملية التربوية وهو الأهداف. استخدم البحث المنهج الفلسفي التحليلي التركيبي الذى يقوم على تحليل النصوص ثم استخراج المضامين التربوية المرتبطة وعرضها في نسق واضح يعين على الفهم وهو المنهج المناسب لطبيعة البحث. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن الفلسفة التحليلية لم تقدم أهدافا يسعى المربون إلى تحقيقها وإنما هدف فلاسفة التحليلية إلى توضيح الألفاظ المختلفة التى تعبر عن الهدف كالغرض والهدف و أهداف فى التربية وأهداف من التربية والأهداف من التربية والهدف من التربية. كما قدم البحث تحليلا لبعض الأهداف التى قدمها بعض الفلاسفة التقليديين واستعرض المتضمن فيها والمعلن. الكلمات المفتاحية للبحث: الفلسفة التحليلية ، الهدف التربوى.

مقدمة

إن كل عمل أو نشاط ينتهى إلى تحقيق هدف يعنى أن هذا العمل مرتب ومنظم . والتربية تقوم فى الأصل على كونها عملية منظمة مما يعنى أن لها أهدافا محددة تسعى إلى الوصول إليها بشتى الطرق والأساليب. (أبوعراد، ٢٠١٤/ ١٤٣٥، صفحة ٣١)

وتحتل الأهداف مكانة رئيسة في التربية .فالأهداف أساس تقوم عليه الإجراءات التربوية ، وعامل رئيس تتأثر به هذه الإجراءات .والأهداف تؤثر في كل ما تشتمل عليه العملية التعليمية. فهي تؤثر على نوعية المناهج وطرق التدريس المستخدمة وعمل المدرسين والنشاط المدرسي واختيار الوسائل التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة. وطبقا للأهداف يعمل المدرسون ويوجهون نشاطهم .مجمل القول إن كل ما يحدث في العملية التعليمية إنما هو وسيلة لتحقيق أهداف تربوية معينة. (Tyler, 1949, p. 3)

ومما يدلل على أهمية الأهداف فى التربية الاهتمام بها عبر العصور المختلفة وحرص المربين على وضع أهداف للتربية يسيرون عليها ويعملون وفقها ويتوجهون تبعا لها فى ممارساتهم. وقد انشغل الكثير من التربويين بموضوع أهداف التربية وعملوا على الانتقال بها من صفة العمومية والتجريدية كتربية المواطن الصالح مثلا إلى عملية التصنيف وجرت محاولات متعددة لوضعها وفق تصنيفات معرفية و مهارية ووجدانية تسير على أسس علمية منهجية دقيقة

مما حدا بالبعض إلى أن يعتبرها علما جديدا أسموه "علم أهداف التربية" Objectivology of Education. (قمبر، ٢٠٠١، الصفحات ٣١-٣٢)

والتربية نفسها ترتبط في تعريفها بالأهداف . فأي تعريف للتربية – سواء أكان وصفيا أو إرشاديا – يشتمل بالتصريح أو بالتضمين على هدف أو أهداف ترتبط بالغاية التي يريد أن يحققها القائمون على التربية. فعلى سبيل المثال يذكر إبراهيم عصمت مطاوع مجموعة من التعريفات التي قدمها آخرون للتربية. وبدراسة هذه التعريفات يتضح أنها تشتمل على أهداف تربوية ومن أمثلتها "التربية إعداد العقل السليم في الجسم السليم " و" التربية عملية حفظ التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل" و " التربية عملية ترمى إلى تكيف الفرد مع المجتمع". (مطاوع، ١٩٩٥، صفحة ٣٤)

مشكلة البحث

تأتى مشكلة هذا البحث من أن الفلسفة التحليلية تقدم منظور مختلف لأهداف التربية لم يلق كثير من الاهتمام من الباحثين ، وترى الباحثة أن ما تقدمه الفلسفة التحليلية من إضافة بالنسبة لأهداف التربية يمكن أن تكون إضافة إلى المعرفة الراهنة بالأهداف في التربية بوجه عام و في فلسفة التربية بوجه خاص ، و بالتالى جاء التفكير في هذا البحث ليتناول مفهوم أهداف التربية من منظور الفلسفة التحليلية كمنظور مغاير لما سبقه من المنظورات إلى أهداف التربية وفلسفة التربية.

وبناء على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث فى سؤال رئيس يشكل الإجابة عليه موضوع البحث وهو :

١- ما هى النظرة المغايرة التى يقدمها الفلاسفة التحليليون لأهداف التربية والتى تختلف عن نظرات غيرهم من فلاسفة التربية؟

وهناك تساؤلات أخرى ذات علاقة و يعتبر الإجابة عليها مقدمة ضرورية لموضوع البحث وهى :

١- ما هو الاختلاف بين الفلسفة التحليلية وبين غيرها من الفلسفات ؟
٢- ما هو الجديد الذى قدمته فلسفة التربية التحليلية إلى ميدان التربية؟
٣- ما الفرق بين لفظى فلسفة التربية و الفلسفة التربوية من منظور الفلسفة التحليلية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلى :

١- معرفة الجديد الذى يقدمه فلاسفة التربية التحليليين بالنسبة لأهداف التربية .

٢- توضيح الاختلاف بين نظرة فلاسفة التربية التحليليين إلى أهداف التربية وبين نظرة من سبقهم من فلاسفة التربية .

٣- التعرف على الإضافة التي تقدمها الفلسفة التحليلية فى مجال التربية .

٤- تحديد الفرق بين عبارتى فلسفة التربية والفلسفة التربوية.

٥- توضيح الاختلاف بين الفلسفة التحليلية وبين ما سبقتها من فلسفات تقليدية.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذى يتصدى لدراسته ، فأهداف التربية هى أحد أهم موضوعات التربية وهى الأساس الذى تسير عليه باقى الممارسات التربوية ، كما تنبع أهمية البحث أيضا من أن الفلسفة التحليلية تكاد لا تكون معروفة فى مصر و عدد الدراسات التى تناولتها قليل مقارنة بالدراسات التى تناولت فلسفات التربية التقليدية.

منهج البحث

يرتبط منهج البحث ارتباطا وثيقا بموضوع الدراسة. ومنهج البحث الذى يناسب هذه الدراسة ويرتبط بموضوعها هو المنهج الفلسفي التحليلي التركيبي الذى يقوم على تحليل النصوص ثم استخراج المضامين التربوية المرتبطة وعرضها في نسق واضح يعين على الفهم وهو المنهج المناسب لطبيعة البحث.

مصطلحات البحث

أهداف التربية:

يذكر معجم مصطلحات التربية تعريفا اصطلاحيا لأهداف التربية فيرى أنها الأهداف التى يضعها المجتمع صراحة أو ضمنا للنظام التعليمى مع الأخذ فى الاعتبار الأوضاع السياسية والثقافية والاقتصادية. وفى ذات السياق يتحدث المعجم عن مصطلحات أخرى مرتبطة بأهداف التربية وهى الأهداف التعليمية وهى تلك التى تجسد الغايات التى تتضمنها الأهداف التربوية فى ممارسات فعلية. فالأولى تنصب على أهداف التربية ونواحيها فى المجتمع بصفة عامة والأخرى

تختص بما يدور فى العملية التعليمية وما ينبغى تحقيقه بالنسبة للتعليم المدرسى. (فليه و الزكى ، ٢٠٠٤، الصفحات ٤٤-٤٥)

ويعرفها أبو عراد بأنها مجموعة الأغراض أو المقاصد التى تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها والوصول إليها، قريبة كانت أو بعيدة. (أبوعراد، ٢٠١٤/ ١٤٣٥، صفحة ٢٧)

وتُعرف أيضا بأنها إفادات عامة وشاملة للمقاصد أو الأغراض التربوية يستخدم للتعبير عنها بعض الألفاظ مثل الغايات والأهداف والأغراض. (Gordon & Lawton, 2005, p. 14)

وجدير بالذكر الإشارة إلى أن هذه التعريفات السابقة تناولت أهداف التربية بطريقة تقليدية حيث استُخدمت ألفاظ مثل الغايات والمقاصد والأغراض والأهداف التربوية بطريقة تبادلية كمترادفات للفظة أهداف التربية كما تعارف عليها المربون والمهتمون بالتربية ، ولكن كما سيتضح في البحث تناول فلاسفة التربية التحليلية الأهداف من منظور مختلف حيث قاموا بتحليلها وتحليل الألفاظ المختلفة التى سبق ذكرها وبيان أن لكل لفظ من هذه الألفاظ معنى مختلف يصل في النهاية إلى أن هذه الألفاظ لا تستخدم بطريقة تبادلية لتعبر عن نفس الشئ.

الفلسفة التحليلية

يعرفها قاموس الفلسفة بأنها تلك الفلسفة التى تحاول معالجة المشكلات الفلسفية بتجزئتها وتحليلها إلى أجزاء يمكن التعامل معها بدلا من محاولة البحث عن حلول لهذه المشكلات. (Lacey, 2003, p. 254)

ويعرفها قاموس أوكسفورد بأنها تلك الفلسفة التي تستخدم عملية التحليل باعتبارها طريقة مركزية في المنهج الفلسفي. (The Oxford Dictionary of Philosophy, 1994, p. 14)

وتعرف أيضا بأنها عبارة عن فحص طبيعة وطرق وإجراءات وأسس التفكير الإنساني الذى يوجد في مجالات الفن والعلم وكذلك في التواصل الاجتماعي العادي بغرض التعريف والتوضيح والنقد. (Randall & Buchler, 1945, p. 41)

و يورد إير Ayer تعريف فتجنشتاين للفلسفة الذى يقول عنه إنه قد نال ذيوعا واسعا أنها " ذلك النشاط الذى يهدف إلى التوضيح المنطقي للأفكار. " (Ayer A. .., 1978, p. 22) ويقول عنها أوكونور إنها " ليست بالمعنى المألوف للعبارة مجموعة من المعارف ولكن هي بالأحرى نشاط من النقد والتوضيح وفى حد ذاتها فإنها يمكن أن تُمارس على أي موضوع على

الإطلاق ." (O'Connor, 1975, p. 4) ويذكر ولسن Wilson أن أفضل تعريف للفلسفة التحليلية هو أنها نوع من النشاط يهدف إلى توضيح معانى الكلمات التي نستعملها و تحديد منطق المفاهيم التي قد تعبر عنها هذه الكلمات . (Wilson, 1996, pp. 117 – 124)

ويتضح من هذه التعريفات أن الفلسفة التحليلية تختلف عن الفلسفة التقليدية التي تتعرض لدراسة الكون والإنسان والمعرفة والقيم . إنها لم تتعرض لهذه المباحث الفلسفية بتقديم مثل هذه الافتراضات ولكنه بمقتضى طبيعتها انصب مجال اهتمامها فقط على تحليل المفاهيم و تحديد اللغة المستخدمة في الأنساق المعرفية المختلفة.

إجراءات البحث

تسير الباحثة فى هذا البحث وفق مجموعة من الإجراءات وهى :

١- تبدأ البحث بعرض علاقة الفلسفة بشكل عام بالأهداف

٢- تنتقل إلى دراسة علاقة فلسفة التربية التقليدية بالأهداف .

٣- تتناول الحديث عن الفلسفة التحليلية من حيث ظهورها وبدايتها وتطورها وموضوعها ودورها غير التقليدى ومنهجها والفرق بينها وبين الفلسفة التقليدية ومنهجها الخاص بها والذى من خلاله تتناول الموضوعات بالتحليل وهو منهج التحليل الفلسفى.

٤- توضح الباحثة دخول الفلسفة التحليلية إلى ميدان التربية و الإسهام الذى قدمته للتربويين والتمييز الذى قدمته لمفهومى فلسفة التربية والفلسفة التربوية

٥- تستعرض الباحثة بعد ذلك الموضوع الأساسى للبحث وهو الحديث عن أهداف التربية من منظور الفلسفة التحليلية والمبادئ التى وضعها التحليليون لأنفسهم فى نظرتهم لأهداف التربية و الفروق الذى عرضوها بين الهدف والغرض والألفاظ المختلفة كأغراض التربية وأهداف التربية وغاياتها .

٦- ينتهى البحث إلى عرض النتائج التى توصلت لها الباحثة فيما يتعلق بأهداف التربية من منظور التحليليين.

الإطار النظرى للبحث

الأهداف والفلسفة

ترتبط الأهداف التربوية بالفلسفة بوجه عام. فالأهداف في تعريف من تعريفاتها هي ما يُشعر بقيمته ويُسعى إلى تحقيقه . فهي إذن ترتبط بالقيم وتنبثق منها. والقيم مبحث من أهم

المباحث الرئيسة في الفلسفة . فالهدف يتضمن قيمة أو أنه يعبر عن قيمة . ويعّرف البعض أهداف التربية من خلال القيم فيقول إنها " إفادات عريضة تدل على كفاءة مرغوبة وذات قيمة أو تشير إليها." (Ornstein & Levine , 1997, p. 418) ويأتي ارتباط الأهداف بالقيم أيضا من أن التربية تتضمن اختيارا لاتجاه معين يسير نحوه نمو التلاميذ ، وهذا الاختيار يتضمن تفضيلا لأحد الاتجاهات أو بعضها على اتجاهات اخرى، وهذا التفضيل يعتمد على نظام قيمي أو سلم للقيم .وبدون هذا النظام يكون هناك تخبط وعشوائية في تحديد اتجاهات نمو التلاميذ. (فينكس، ١٩٨٢، صفحة ٨٢٢)

الأهداف وفلسفة التربية

تحتل الأهداف مكانا مهما ورئيسا في فلسفات التربية ،والدليل على ذلك أنه لا تكاد توجد فلسفة تربية لا تفسح للأهداف مجالا أساسيا أو تفرد لها جزءا بارزا تقرر أو تحدد فيه أهدافا تتعلق بالفرد أو بالمجتمع أو بالاثنين معا. ويصدق هذا على المدارس الفلسفية مثلما يصدق على كثير من الفلاسفة الذين عنوا بالتربية. إن الفلسفات التربوية المختلفة هي نتيجة اهتمام الفلاسفة بالتربية وبتوجههم نحوها باعتبارها ميدانا لتطبيق أفكارهم ونظراتهم الفلسفية فيما يتعلق بالحياة الخيرة أو التي يجب أن يحياها الناس. وتتحقق هذه الحياة الخيرة في رأى بعض الفلاسفة بإنتاج نوع معين من الأفراد ، وتتحقق في رأى آخرين بإنتاج فرد مثالي و مجتمع مثالي . وفى هذا يرى الأهوانى أن التربية كانت هي الميدان العملي الذى سعى الفلاسفة إليه لتطبيق أفكارهم عن الحياة الخيرة. (الأهوانى، ١٩٩٠، الصفحات ٥ – ٨)

وقد ظهرت في عشرينات القرن العشرين فلسفة تختلف فى طابعها عن الفلسفات التقليدية هي الفلسفة التحليلية Analytic Philosophy وجهت هى أيضا نشاطها نحو التربية في بداية الأربعينات من ذات القرن واتخذت أيضا من التربية ميدانا لتطبيق أفكارها إلا أنها اتخذت منحى مختلف. فهذه الفلسفة تختلف في طبيعتها عن باقي الفلسفات التقليدية .إنها– كما يتضح من اسمها – تقوم على التحليل الفلسفي ، وهذا التحليل موجه إلى الإفادات والمفاهيم والمصطلحات العادية التي يستخدمها علماء الأنساق والعلوم المختلفة لتعبر عن معطياتهم وتقوّم نتائجهم. و ينصب أيضا التحليل على اللغة التي يعبر بها الناس عن أفكارهم وقضاياهم ومشكلاتهم لمعرفة ما تتضمنه من معانى وما تحتويه من مضامين، بل وحتى للتأكد من أنها تحتوى أساسا على معنى أو مضمون حقيقي. وبهذه المهمة الحديثة للفلسفة لم تعد تزاحم العلم في مهامه ومعطياته أو الأنساق الأخرى فيما تسعى إليه ، وإنما صار عملها منصبا على تحليل معطيات تلك الأنساق تحليلا يبرز تركيبها وبناءها. (على، ١٩٩٧، الصفحات ٤٠ – ٤١)

وقد أصبحت فلسفة التربية – طبقا للدور الحديث للفلسفة العامة – مختلفة عن فلسفة التربية التقليدية. فلم تعد وظيفة فيلسوف التربية أن يتأمل في الطبيعة الإنسانية والمجتمع ثم يعطى توجيهات وإرشادات لما ينبغي أن تفعل التربية، وإنما أصبحت تحليل وتوضيح الأفكار والمفاهيم التربوية وفهم للمشكلات التي تطرأ على المجال التربوي فهما دقيقا واعيا والتعرف على معانى القواعد و الأحكام المتصلة بالتربية والمفاهيم المرتبطة بها. (عبدالستار، ١٩٩٣، الصفحات ٢٤٠ – ٢٧٩)

ويعتبر كتاب د. ج . أوكونور D.J.O'Connor مقدمة في فلسفة التربية An Introduction to the Philosophy of Education من أوائل المؤلفات المشهورة التي كُتبت في فلسفة التربية التحليلية .ولقد تناول هذا الفيلسوف التربوي في كتابه موضوعات منها الفلسفة والتربية ،طبيعة الفلسفة ، ماهية النظرية التربوية ،وعالج هذه الموضوعات معالجة فلسفية تحليلية . كما تناول موضوع الأهداف التربوية بشكل تحليلي اختلف عن طريقة تناول فلاسفة آخرون له. (O'Connor, 1975, pp. 3 – 15) كما سيرد فيما بعد في هذا البحث .

الدراسات السابقة

دراسة سهام محمود العراقي (١٩٩٠) : وتهدف هذه الدراسة إلى إلقاء مزيد من الضوء على دور التحليل اللغوي في التربية وقيمة هذا التحليل. وتستند هذه الدراسة على منهجية معينة هي تحليل الكتابات التي تناولت علاقة الاتجاه التحليلي بالتربية.

وقد توصلت الدراسة المنشورة فيما يتعلق بأهداف التربية في الفلسفة التحليلية إلى وجود هدف رئيس للتربية عند التحليليين هو "تنمية العقلية العلمية " وهذا الهدف يتضمن بصفة خاصة تنمية استعدادات وسمات معينة منها : وضوح الفكر، الاتساق و الشمول في الفهم، والموضوعية ، والدقة العلمية ، وانتقاء الوسائل المناسبة للوصول إلى الغايات المرغوب فيها ، والوعى الخلقي . وذكرت الدراسة أهدافا أخرى تحددها الفلسفة التحليلية للتربية يمكن للمدرسين والمديرين وغيرهم من المهتمين بدور المدرسة أن يضيفوها مثل اللياقة البدنية والتكيف الاجتماعي والتنافس المهني و الاستجابة لمطالب أو حاجات محلية أو قومية.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في التركيز على الفلسفة التحليلية والإضافة التي قدمتها في التربية و تناول الدور الحديث لفلسفة التربية طبقا للفلسفة التحليلية، و تختلف عنها في أن الفلسفة الحالية تتناول الجديد الذى قدمته الفلسفة التحليلية فيما يتعلق بالأهداف التربوية بشكل أكثر تحديدا وفى النتائج التى وصلتها فيما يتعلق بأهداف التربية من المنظور التحليلى .

دراسة محمد أحمد الصادق كيلانى (١٩٩١) : وتهدف هذه الدراسة إلى أن توضح الاتجاه الجديد الذى اتخذته فلسفة التربية متأثرة بما يُطلق عليه "الثورة فى الفلسفة" تلك التى أدت إلى ظهور التحليل الفلسفى وسيطرته حتى أصبح المنهج السائد فى الفكر الفلسفى المعاصر وما يرتبط به من أنساق فكرية منها الفكر التربوى. كما تهدف أيضا إلى تحديد مفهوم جديد لفلسفة التربية فى ضوء التحليل الفلسفى. وتصطنع الدراسة المنهج الفلسفى التحليلى والتركيبى معا.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مفهوما مختلفا لفلسفة التربية يتسق مع الدور التحليلى للفلسفة وهو أنها نشاط فلسفى تحليلى يتناول أولا المفاهيم والمصطلحات والعبارات المتداولة فى الحديث التربوى ويتناول ثانيا النظريات التربوية وبنائها ومعطياتها وتساوقها الداخلى ويتناول ثالثا المشكلات والقضايا التربوية فيوضحها ويزيل الغموض والزلل ويعالج الخلط والتناقض .

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية فى تناولها للفلسفة التحليلية والأثر العميق الذى أحدثته فى التربية وتغييرها لكثير من المفاهيم التربوية وتحديدها للفروق بين بعض الألفاظ المتشابهة أو التى تحدث خلطا مفاهيميا مثل فلسفة التربية والفلسفة التربوية . وتختلف هذه الدراسة عن الدراسة الحالية فى أنها تركز على مفهوم فلسفة التربية فى حين أن الدراسة الحالية تركز على مفهوم الأهداف التربوية والألفاظ المختلفة التى تعبر عن كلمة أهداف التربية.

دراسة ستاندش Standish(٢٠٠٧): وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة مكانة الفلسفة بالنسبة للتربية ومعرفة دورها المؤثر والفعال على السياسة والممارسات التربوية . قد قام الباحث بذلك من خلال دراسة فلسفة التربية التحليلية في إنجلترا وتتبع تاريخها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن التحليل المفاهيمى الذى تتبناه الفلسفة التحليلية له دور هام في التعرف على المفاهيم التربوية المختلفة وفهمها وأيضا في تحسين وتطوير السياسة و الممارسات التربوية.

وتتفق الدراسة المنشورة مع الدراسة الحالية في إبراز الدور الفعال للفلسفة التحليلية بالنسبة للتربية والتأثير الواضح الذى أسهمت به في تحديد الكثير من المصطلحات التربوية. وتختلف الدراسة المنشورة عن الدراسة الحالية في تركيز الدراسة الحالية على مصطلح "أهداف التربية" بشكل أساسى وبيان دور فلسفة التربية التحليلية بالنسبة له.

دراسة آسبن Aspin(٢٠١٣): وتهدف هذه الدراسة إلى عرض الاتجاه التحليلى الذى تبناه فيلسوف التربية التحليلى بيترز في ستينات وسبعينات القرن العشرين وإبراز أن هذا الاتجاه لا يزال مستخدما حتى الآن مع ظهور اتجاهات فلسفية أخرى في الآونة الأخيرة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاه التحليلى والتوضيح المفاهيمى الذى تبناه بيترز فى التربية لا يزال يفيد في توضيح القضايا التربوية وآراء فلاسفة التربية حتى الآن ولا يزال مؤثرا على عمل فلاسفة التربية المعاصرين.

وتتفق الدراسة المنشورة مع الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على أهمية دخول الفلسفة التحليلية في الميدان التربوى وكيف أدى ذلك إلى توضيح كثير من المفاهيم التربوية وتختلف معها في أن الدراسة المنشورة ركزت على عمل فيلسوف تربية تحليلى هو بيترز ودوره التحليلى الذى أضاف إلى المجال التربوى ، أما الدراسة الحالية فقد استعرضت عمل أكثر من فيلسوف تربوى تحليلى وركزت على إسهامات هؤلاء الفلاسفة فيما يتعلق بالأهداف التربوية والألفاظ المختلفة لها.

دراسة أوزولنز Ozolins (٢٠١٣): وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أوجه الشبه بين آراء فيلسوف التربية ر.س. بيترز عن التربية وبين آراء فيلسوف ومربى تحليلى آخر هو كاردينال نيومان .

وقد توصلت الدراسة إلى أن الفيلسوفين يعترفان بأهمية العقل وتنميته وأهمية دور التربية فى ذلك ، كما يتفق الفيلسوفان على وصف الإنسان المتربى وعلى مفهوم التربية فى أنها زيادة للعقل .

وتتفق الدراسة المنشورة مع الدراسة الحالية فى عرض آراء بعض فلاسفة التربية التحليلية وبعض المفاهيم الهامة مثل مفهوم التربية والإنسان المتربى بينما يختلف عنها فى أن الدراسة الحالية تركز على مفهوم أهداف التربية وتحليله وتحليل الألفاظ المرتبطة به.

بداية الفلسفة التحليلية وتطورها – مدخل تاريخي

إن مفهوم الفلسفة باعتبارها نشاطا أو أسلوبا يهدف إلى توضيح المفاهيم ليس أمرا حديثا تماما. فلقد هناك محاولات منذ القدم لتحديد معانى الكلمات وتوضيح المفاهيم المختلفة. يقول في ذلك زكى نجيب محمود : " ليست الفلسفة التحليلية وليدة اليوم ولا الأمس القريب ،بل تستطيع أن تلمس أصولها عند فيلسوف قديم هو في الحق نموذج الفلسفة الصحيح الكامل وأعنى به سقراط، الذى انصرف بمجهوده الفلسفي كله إلى غاية واحدة ، هي تحليل بعض الألفاظ المتداولة – وبخاصة في مجال الأخلاق – وتحديد معانيها ، فيحاول – مثلا – أن تُحدد معنى ألفاظ كالتقوى و الشجاعة و نحو ذلك ." (محمود، ١٩٨٢، صفحة ٣١)

وتقرر موسوعة الفلسفة أن تحليل المفاهيم والبنيات المركبة من عدة أفكار يوجد فى الفلسفة منذ زمن موغل فى القدم يعود حتى قبل زمن سقراط وإن لم تحدد الموسوعة الفلاسفة الذين قاموا به. (The Encyclopedia of Philosophy, 1972, p. 97)

ويظهر التحليل والوعى بضرورته بعد ذلك فى القرن السابع عشر عند ليبنز Leibniz حيث أدرك أنه عندما يحاول شخصان أن يتواصلا فإنهما قد يفشلان إما لأنهما يستخدمان نفس الكلمات لكى تعنى أشياء مختلفة أو لأنهما يستخدمان كلمات مختلفة تعنى نفس الشئ . واعتقد أنه لحل هذه المشكلة يجب أن يتم التعامل مع اللغة من خلال وضع رمزية عالمية Universal Symbolism أو ما أسماه هو Characteristica Universalis التى كانت عنده رياضية فى طبيعتها والذى رأى أنه إذا ما وضِعت بالفعل سوف تضمن أن المشكلات الفلسفية يمكن أن تحل بالظبط مثل المسائل الحسابية . (Schofield, 1975, pp. 12 – 13)

بعد ذلك ظهرت محاولات لبعض الفلاسفة ليكون للفلسفة دور توضيحى يمكن اعتباره أيضا جذورا للفلسفة التحليلية. وعلى سبيل المثال فإن كومت Compte فى القرن التاسع عشر نادى بأن تقوم الفلسفة بتوضيح مفاهيم العلم مؤكدا أنه لن يكون للفلسفة فائدة مالم تتمكن من أداء هذا الدور. (نيلر، ١٩٧٢، صفحة ١٠٥)

بداية الفلسفة التحليلية :

تغيرت الفلسفة – تبعا للاتجاه التحليلى – تغيرا عميقا سواء فى موضوعها أو أهدافها أو منهجها عما كانت عليه طوال القرون الماضية. وقد يتضح مدى هذا التغير من عرض موجز للفلسفة التقليدية ودورها الذى يمكن أن يطلق عليه الدور القديم.

الدور القديم للفلسفة

الفلسفة من منظور تقليدي:

للفلسفة – طبقا لهذا الدور – عشرات التعريفات التى تختلف باختلاف الفلاسفة. ومن المعروف أن أقدم تعريف للفلسفة هو حب الحكمة. وكان أفلاطون هو أول من وضع تعريفا محددا لها عندما وصف الفيلسوف بأنه الإنسان الذى يتركز اهتمامه على الحقيقة وليس المظهر ومن يكمن اهتمامه الأساسى فى فهم الكينونة الأساسية وطبيعة الأشياء. وكانت الفلسفة بمعناها التقليدي الواسع تعنى محاولة تأملية وعقلية لاستنتاج طبيعة ومحتوى الكون مأخوذا فى كليته

وشموله من خلال ملاحظة ودراسة جميع المعلومات أو المعطيات التى يقدمها فى كل جوانبه. (Fuller, 1946, p. 1)

وكان من المتفق عليه بوجه عام أن الفلسفة لها دور تأملى تحاول من خلاله البحث عن الحقيقة وفهم الواقع وكانت معنية بطرح تساؤلات وتحاول الإجابة عليها وإثارة مشكلات تسعى إلى أن تعثر على حلول لها. ومن هذه التساؤلات والمشكلات على سبيل المثال التساؤل عن معنى الحياة الإنسانية ومغزى العالم الذى يجد الإنسان نفسه فيه ، والطبيعة العامة للكون ، وماهو المصير الإنسانى وإلى أى مدى يستطيع الإنسان أن يؤثر فيه بأفعاله ، وماهى نوعية الحياة التى تستحق أن تُحيا سواء بصورة فردية أو جماعية. (Randall & Buchler, 1945, pp. 5 – 6) واهتمت الفلسفة بموضوعات مثل الحرية والجبر وموضوعية الأحكام الخلقية والعدالة فى المجتمع والخير والشر وغيرها. (Honderich & Burnyeat, 1979, p. 3)

كانت الفلسفة تنشد أيضا المعرفة الجوهرية أو المطلقة ، وكانت هذه المعرفة بالنسبة لبعض الفلاسفة التقليديين أساسية أكثر من حقائق العلم ، بينما رأى آخرون أن المعرفة الحقيقية يجب أن تقوم على حقائق العلم . (Butler, 1957, p. 5) وكان يُسلم بأن عمل الفيلسوف التقليدي يضم أربع مهام رئيسة ارتبطت بعضها ببعض تتحدد في:

أولا: تقديم نظرة شاملة وكلية عن طبيعة الكون وطبيعة الإنسان ومكانه فيه.

ثانيا: استخدام الأسلوب العقلاني لتقديم هذه النظرة بمعنى أن تكون النظرة المقدمة مؤسسة على أدلة عقلية وليس على الظن أو الحدس أو الخيال الفني.

ثالثا: فحص واختبار المعتقدات الدينية والحقائق المتضمنة في التراث الديني وتقديمها وتبريرها على أسس عقلية راسخة بحيث يمكن تأييدها والدفاع عنها بالعقل والبرهان السليم.

رابعا: تحديد المبادئ الخلقية وتبريرها ووضع المعايير التي يمكن الحكم عليها على أساسها. (كيلانى، ١٩٩١، الصفحات ٦٧ – ١٠١)

الثورة على المفهوم القديم

هناك ما يطلق عليه الثورة في الفلسفة . ويُعنى بهذا المفهوم حدوث تغير واسع وعميق في الفلسفة حول مسارها وطبيعتها القديمة إلى اتجاه جديد ومغاير تماما. يقول عنه محمد مهران

" منذ أوائل هذا القرن مرت الفلسفة بمرحلة من مراحل التطور السريع الذى يطلق عليه مؤرخو الفكر اسم الثورات وكانت انجلترا مركز هذه الحركة وكيمبردج على وجه الخصوص وكان مور وراسل ثم فتجنشتاين قادة تلك الثورة الفلسفية التي عرفت باسم (الفلسفة التحليلية). (مهران، ١٩٧٩، صفحة ٩)

التغير في الفلسفة

ظل الوضع القديم في الفلسفة حتى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، بحيث ظل الدور الذى يقوم به الفلاسفة والموضوعات التي تشغلهم والمنهج الذى يتبعونه كما هو. وفى القرنين السابع عشر والثامن عشر بدأ ظهور النهضة العلمية والفكرية الحديثة وكان من معالم هذه النهضة ظهور الجديد في ميدان المعرفة التجريبية بصورة مستمرة في العلوم الطبيعية والرياضية، وتقديم معطيات عن الكون عامة والإنسان بصفة خاصة مما ثبت صحته تطبيقيا. وأصبح العلماء قادرين على أن يجيبوا عن الكثير من الأسئلة التي أثيرت في أنساقهم العلمية وأن يقدموا حلولا لكثير من المشكلات التي واجهتهم. (كيلانى، ١٩٩١، الصفحات ٦٧ – ١٠١)

وأما بالنسبة للفلاسفة ظلت الأسئلة التى طرحوها فيما يتعلق بالحقيقة والروح والإنسان والكون والخير والشر وغيرها والتى شغلتهم منذ القدم لا تزال تنتظر الإجابة عليها ولا تزال موضع نقاش وجدل لم يُحسم . واتضح للفلاسفة أنهم على الرغم من المحاولات المضنية والجهود التي بذلوها لم يحققوا نجاحا يُذكر فيما تصدوا له . وكان من نتيجة ذلك أن طرح الفلاسفة أنفسهم السؤال عن الأسباب التي قد تكون وراء ذلك ، وألح السؤال : لماذا فشلت الفلسفة في الإنجاز؟ (كيلانى، ١٩٩١، الصفحات ٦٧ – ١٠١)

حاول بعض الفلاسفة وضع إجابات لهذا السؤال . فاعتقد فريق منهم أن السبب يرجع إلى لجوء الفلاسفة إلى أن ينجزوا عن طريق التأمل ما يجب أن ينجزوه عن طريق البحث العلمي التجريبي . ورأى شيفلر أن تطور العلم أثر كثيرا على مسار الفلسفة حيث أصبحت الطرق التجريبية هي وحدها المناسبة للحصول على معرفة بالكون وبالتالي لم تعد الفلسفة وحدها هي العلم المتفوق الذى يعطى تفسيرا لأعمق أسرار الطبيعة. (Scheffler, 1974, p. 7) ومعنى

ذلك أن المنهج التأملي الذى اتبعه الفلاسفة ليس هو الأسلوب المناسب لإعطاء حقائق عن الكون والإنسان.

وفى هذا السياق طُرح سؤال آخر عن تبرير الفلسفة انطلاقا من أن العلم قد تولى البحث في معظم الموضوعات التى كانت تدرسها الفلسفة واستطاع أن يقدم كذلك إجابات ونتائج مُرضية بشكل عام . بمعنى آخر كان السؤال الذى فرض نفسه : هل أصبح للفلسفة مجال وموضوعات تتصدى لدراستها وتبرر بقاءها؟ (Hopkins & Stroll, 1956, p. 177)

وانتقل رفض المنهج التأملى إلى رفض للنشاط الفلسفى الميتافيزيقى بأكمله.ولقد تأكد هذا الاتجاه الرافض للميتافيزيقا بوجه عام بظهور ما يطلق عليه حلقة ڤيينا Vienna Circle في العشرينات من القرن العشرين. وقد تميزت بالتقدير الشديد للعلم التجريبى وصرامة العلوم الرياضية إلى جانب عدائها للميتافيزيقا. وكان من أهم أعضائها الفلاسفة سكليك Schlick وكارناب Carnap و فيجل Feigl. (Flew, 1979, p. 342)

ومن حلقة ڤيينا انبثقت فلسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism والتى وضعت ما يُطلق عليه مبدأ التحقق Verifiability Principle الذى جعلوه معيار للحكم على المقولات ومؤداه أن معنى المقولة يتوقف على طريقة التحقق منها . (The Encyclopedia of Philosophy, 1972, p. 52) ويعرفه إير بقوله إن أى جملة يكون لها معنى إذا – وفقط إذا – كانت القضية والافتراض التى تعبر عنه يمكن التحقق منه سواء امبيريقيا أو تحليليا. (Ayer A. .., 1978, p. 7)

ويستدرك بعض الفلاسفة فيذكر أن التحول في الفلسفة والرفض والعداء للميتافيزيقا لم يكن رفضا لكل ما أنتجه وافترضه الفلاسفة السابقون ولكن للأنظمة المعقدة التى وضعوها . يقول جلروى Gilroy:" يجب أن يوضَح أن الثورة الأولى في الفلسفة لم تكن رفضا متطرفا لكل ما مر من قبل وإنما كانت فقط رفضا لهؤلاء الفلاسفة الذين كان عملهم ميتافيزيقيا بصورة غامضة بمعنى أنهم كانوا يحاولون أن يكتشفوا نتائج مثيرة ومهمة عن الكون ككل وعن الحقيقة فى طبيعتها النهائية." (Gilroy, 1998, p. 61) ومعنى هذا أن بداية وإرهاصات التغير فى الفلسفة

لم يكن على جميع إنجازات الفلاسفة السابقين وإنما كانت فقط رفضا وإنكارا للمقولات والافتراضات الميتافيزيقية التى قدموها.

ولم يكن رفض الميتافيزيقا هو نقطة التحول الوحيدة فى تغير النشاط الفلسفى من دوره التقليدى ، فعلى الجانب الآخر اعتقد بعض الفلاسفة أن قصور الفلسفة بمقارنتها بالعلم لم يكن نتيجة لنشاطها الميتافيزيقى فحسب وإنما كان سببه الرئيس و الأساسى اللغة التى صيغت فيها المقولات الفلسفية. وبناء عليه اتجه هؤلاء الفلاسفة إلى الاهتمام بدراسة وفحص اللغة الفلسفية. وكانت بداية هذا الاتجاه على يد رسل ومور اللذين كان يعملان معا فى جامعة كيمبردج . فقد اعترضا على اللغة الميتافيزيقية الغامضة الفضفاضة التى استخدمها الفلاسفة المثاليون الهيجليون ، ورأيا ضرورة ضبط وتحديد اللغة بحيث تعبر بدقة عن الحقائق التى تتناولها الفلسفة بحيث تصبح لغتها دقيقة واضحة مثل لغة العلم والرياضيات. (كيلانى، ١٩٩١، الصفحات ٦٧ – ١٠١)

ومما أضاف إلى ضرورة تغيير الاتجاه فى النشاط الفلسفى أن بعض الفلاسفة المحدثين قد هاجموا الميتافيزيقا من مدخل آخرهو أن الميتافيزيقيين قد صاغوا مقولاتهم وافتراضاتهم فى ألفاظ وتعبيرات استخدمت بطريقة تؤدى إلى الالتباس والخلاف وتثير مشكلات فلسفية. وعندما تصدى بعض الفلاسفة المعاصرين لدراسة هذه المشكلات رأوا أنها ليست مشكلات حقيقية وإنما الذى جعل منها مشكلات هى اللغة التى صيغت بها وعندما تُفحص فى ضوء تحليل اللغة المستخدمة تذوب ولا تصبح مشكلات (Langford, 1972, pp. 23 – 24) .لقد اقتنع الفلاسفة بأن معظم الارتباكات الفلسفية جاء نتيجة للاستخدام المتسيب للغة وأن من الضرورى عرض التساؤلات بدقة بحيث يمكن أن يُعطى لها إجابات دقيقة حتى يستطيع أن يعرف الناس بوضوح ما يفكرون به ويقولونه. (Christian, 1990, p. 92) وبالتالى تحول بعض الفلاسفة إلى اللغة المستخدمة فى الفلسفة محاولين تحديد ما تعنيه تحديدا دقيقا بهدف توضيح معانيها ومفاهيمها وإزالة ما يكتنفها من لبس وغموض.

ولم يمض عقدان من الزمن حتى أصبح الاتجاه السائد فى الفلسفة هو الاهتمام بتحليل اللغة من أجل التحديد والتوضيح .ولم يتوقف هذا الاهتمام عند حدود معالجة المشكلات الميتافيزيقية والتعامل معها وإنما اتسع ليشمل اللغة التى استخدمت فى القضايا الموجودة فى

المباحث الفلسفية المختلفة ثم اتسع الاهتمام أيضا ليشمل الأنساق المعرفية غير الفلسفية. وانضم كثير من الفلاسفة إلى هذا الاتجاه واشتغلوا به وحده حتى عرفت به الفلسفة وأطلق عليها اسم "الفلسفة التحليلية " وعلى فلاسفتها "الفلاسفة التحليليون" . (كيلانى، ١٩٩١، الصفحات ٦٧ – ١٠١)

موضوع الفلسفة التحليلية ودورها

لم يعد للفلسفة التحليلية – طبقا لنظرة الفلاسفة التحليليين لها – موضوع أو موضوعات معينة تميزها وترتبط بها وحدها. (محمود، ١٩٨٢، صفحة ١٧) فلم تعد تبحث فى الميتافيزيقا والكون أو تضع افتراضات عن الطبيعة الإنسانية أو تدرس طبيعة المعرفة وإمكانياتها ومصادرها أو تتناول دراسة القيم وما إذا كانت مطلقة أو نسبية علوية أو وضعية وغير ذلك مما اشتغل به جميع الفلاسفة السابقين وأطُلق عليه اسم مباحث الفلسفة .لقد أصبحت الفلسفة – كما يقول التحليليون – نشاطا من المرتبة الثانية يعنى بدراسة الأنشطة من المرتبة الأولى. وهذا يقتضى الإشارة إلى الأنشطة من المرتبة الأولى.

إن الأنشطة من المرتبة الأولى تضم نوعين من الأنشطة :أنشطة نظرية وأخرى عملية. (Langford, 1972, p. 25) الأنشطة النظرية هى التى تهدف إلى اكتشاف ووصف ماهو كائن – بتعبير آخر – إنها مهتمة بالكشف عن الحقائق ووصفها . وهذه الأنشطة هى التى تحدث فى معامل البحوث والمراكز العلمية مثل العلوم الطبيعية وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها. وأما الأنشطة العملية فهى التى تهدف إلى تغيير واقع أو إنتاج شئ كتلك التى تحدث فى الصناعة والزراعة والتربية. (Langford, 1972, pp. 7 – 8)

إن كلا النوعين من الأنشطة يحتاجان إلى اللغة ، فالعاملون بالأنشطة النظرية يستخدمونها للتعبيرعن نتائجهم ونشر ما توصلوا إليه من معرفة وذلك حتى يحققوا لنتائجهم الذيوع والعلانية التى هى ضرورة من ضرورات العلم وشرط من شروطه ، والتى هى ضرورية أيضا لأولئك الذين تحقق نوعا من النفع والفائدة لهم. وأما أولئك المشتغلون بالأنشطة العملية فيحتاجون إلى اللغة ليصيغوا فيها قرارات بشأن ما يجب أن يُفعل، تلك القرارات التى يمكن أيضا أن تُناقش وتُفند باستخدام اللغة .إن اللغة المستخدمة سواء فى الأنشطة النظرية أو العملية يطلق عليها

الحديث Discourse. ولذلك فهناك لغة العلم والتى تسمى الحديث العلمى وهناك الحديث التربوى والحديث الرياضى وغيرها. ولا يقصد باللغة المستخدمة فى الأحاديث المختلفة هنا اللغة العربية أو الإنجليزية ، وإنما يقصد بها اللغة الخاصة بنسق معرفى معين وما يتضمنه من مفاهيم ومصطلحات ونتائج. وبالطبع يمكن لعالم فى العلوم الطبيعية وآخر فى العلوم النفسية – على سبيل المثال – أن يستخدما نفس اللغة – كالانجليزية مثلا – للتعبير عن نشاطهما ويكون لكل منهما حديثا مختلفا والعكس صحيح. إذ يمكن لعالمين يكتبان بلغتين مختلفتين فى مجال واحد أن يكون حديثهما واحدا.

صارت الفلسفة نشاطا من المرتبة الثانية تهتم فقط بالوسيط الذى تُنقل من خلاله الأنشطة والأنساق من المرتبة الأولى وأصبح اهتمام الفيلسوف هو توضيح وتفسير المفاهيم المستخدمة فى كل نشاط (Langford, 1972, pp. 25 – 26) .وأصبح التوضيح المنطقى للأفكار هو الذى يشغل الفلاسفة بحيث تكون النتيجة التى تخرج بها الفلسفة هو جعل القضايا التى تتناولها واضحة . (Stumph, 1977, p. 430)

اهتم الفلاسفة التحليليون بتحديد ما أطلق عليه رايل الجغرافيا المنطقية Logical Geography للمفاهيم وهى إظهار منطق القضايا التى تستخدم فيها تلك المفاهيم بمعنى إظهار أى من القضايا الأخرى تتسق أو لا تتسق مع هذه القضايا وكذلك توضيح القضايا التى تنتج عنها والقضايا التى تؤدى إليها وتحديد الطرق التى يمكن أن يستخدم فيها المفهوم بطريقة منطقية مناسبة . (Ryle, 1978, p. 10)

وأصبحت وظيفة الفلسفة هى فحص واختبار المفاهيم والنظريات والقضايا فى الأنساق الأخرى كالعلم والرياضيات والتاريخ والقانون من جانب والاهتمام بالمجادلات والتبريرات التى تقدمها تلك الأنساق من جانب آخر. وأصبح هدف الفلسفة فيما يتعلق بالنظريات هو توضيح المفاهيم واختبار الاتساق فى النظريات وأصبحت وظيفة الفيلسوف هى أن يوضح النظرية عن طريق تعريف الرموز التى تظهر فيها. (Ayer A. .., 1978, p. 200)

منهج التحليل الفلسفى

تعتمد الفلسفة التحليلية على منهج معين فى توضيح الألفاظ وتحديد المفاهيم يطلق عليه منهج التحليل الفلسفى Philosophical Analysis وهو عبارة عن عملية يتم عن طريقها تحليل مفهوم أو افتراض أو مركب لغوى أو حقيقة إلى مقوماتها الأساسية أو الأبسط (The Cambridge Dictionary of Philosophy, 1999, p. 25) ويعرف أيضا بأنه عملية تفكيك مفهوم ما إلى أجزاء بسيطة بحيث يمكن توضيح بناءه المنطقى ولذلك فإنه يزود بمدخل موضوعى علمى للمشكلات التقليدية. (The Oxford Dictionary of Philosophy, 1994, p. 14) ويقرر چ. مور انه شكل من التعريف ليس للكلمات ولكن للمفاهيم أو القضايا حيث يبدأ الفيلسوف بمفهوم أو قضية معينة ثم يحاول أن يقدم مجموعة أخرى من المفاهيم أو القضايا المتسقة منطقيا مع المفهوم الأصلى أو القضية الأصلية. (The Encyclopedia of Philosophy, 1972, p. 100)

ويتشكل التحليل الفلسفى من التحليل اللغوى Linguistic Analysis والتحليل المفهومى Conceptual Analysis. أما التحليل اللغوى فإنه ينصب على فحص الإفادات أو القضايا أو المقولات لمعرفة ما إذا كان لها معنى أو مدلول حقيقى. (Schofield, 1975, p. 12) وأما التحليل المفهومى فإنه يعنى بمحاولة عرض المفاهيم الأساسية التى يعبر بها الناس عن فهمهم للعالم والبيئة من حولهم وكذلك فهم أنفسهم. ويرى كوبلستن Copleston أن تحليل اللغة يتضمن بالضرورة التحليل المفهومى. (Copleston, 1979, p. 108)ومن الواضح أنه لكى تُحَلل مقولة أو قضية فمن الضرورى تحليل ما تحتوى عليه من مصطلحات أو مفاهيم.ويمكن توضيح ذلك بمثال: مقولة مثل " التربية هى تحقيق الذات بها تنمى الذات جميع إمكاناتها". يستخدم التحليل اللغوى من أجل معرفة ماذا يقصد بها بدقة وإذا ما كان هناك دليل على صحتها وذلك حتى يمكن الحكم عليها واتخاذ قرار بشأنها وفى نفس الوقت يستخدم التحليل المفهومى لمعرفة ماذا يقصد بالظبط من كلمات مثل تحقيق والذات وتنمية وإمكانات أى فحص مفهوم كل منها.

لقى التحليل الفلسفى اهتماما كبيرا من الفلاسفة الانجليز وتبناه البارزون منهم ثم انتقل الاهتمام به إلى كثير من الفلاسفة فى أوروبا وأمريكا وصارت له أساليب وتقنيات تختلف باختلاف الفلاسفة. ولكن الرأى الذى اتفق عليه الجميع هو أن الفلسفة ليست مؤهلة للفصل فى القضايا الاجتماعية أو الأمور السياسية أو النظريات الاقتصادية. إن ما تستطيع أن تقدمه هو

أن توضح كيف يستخدم العلماء والمنظرون اللغة وأن تفحص المحاجات التى يقدمونها فحصا منطقيا وتسهم فى تبديد الخلط وتعزيز التفكير الواضح .بمعنى أنها – أى الفلسفة – لم تعد بإمكانها أن تقوم بعمل السياسى أو الاقتصادى مثلما لا يستطيع أيا منهما أن يقوم بعمل علماء العلوم الإمبريقية. (Copleston, 1979, p. 111)

الفلسفة التحليلية فى التربية :

لقد حدث – كما سبق الذكر – تغير كبير فى طبيعة الفلسفة عامة وفى طرقها ووظائفها والذى اعتبره البعض ثورة فى الفلسفة .حدث أن ذلك التغير الذى تعرضت له الفلسفة لحق أيضا بفلسفة التربية فتغير بالتالى مفهومها وتغيرت النظرة إليها. وبدلا من أن تكون فلسفة التربية هى نتاج الفلاسفة الكبار موجها نحو التربية وتكون أيضا الجهد المقصود لتطبيق الفكر الفلسفى فى ميدان التربية (عفيفى، ١٩٧٧، صفحة ١١) أصبح لها مفهوم آخر.

لقد بدأت مظاهر التغيير تظهر فى ميدان فلسفة التربية فى بداية الأربعينات من القرن العشرين ويرجع فضل بداية المدخل التحليلى فى التربية إلى هاردى C.D.Hardie و ظهرت هذه المظاهر فى صورة استخدامه للأسلوب التحليلى الفلسفى فى توضيح بعض المشكلات فى النظرية التربوية ، والتى بلورها فى كتابه (الحقيقة والزيف فى النظرية التربوية) الذى ألفه عام ١٩٤٢. (Chambliss, 1996, pp. 20 – 21)

فى هذا الكتاب طبق هاردى بعض فنيات وأساليب التحليل الفلسفى على مفهوم النظرية التربوية بوجه عام وعلى بعض النظريات التربوية لبعض الفلاسفة مثل روسو وديوى . (Peters R. S., 1983, p. 33) وللأسف لم يلق هذا الكتاب الاحتفاء الملائم لأن التربويين لم يكونوا مستعدين لتلك الأفكار ولم يكن الفلاسفة أنفسهم مهتمين بالتحليل الدقيق المتخصص فى التربية. (Archambault, 1965, p. 6)

ثم جاء تأييد لحركة التحليل الفلسفى فى التربية عندما تولى ريد Reid فى عام ١٩٤٧ منصب استاذ ورئيس قسم فلسفة التربية فى معهد التربية بلندن حيث نبه أساتذة الجامعات البريطانية والقائمين على الدراسات التربوية إلى إدراك أهمية وجود دراسات فلسفية مدعمة وموحدة ونظامية للمعتقدات والممارسات التربوية. (Hirst P. H., 1998, p. 1)

وبدأ فى خمسينات القرن العشرين يتكون ببطء مفهوم جديد لفلسفة التربية ظهر بصورة مستمرة ومتكررة فى المؤلفات التربوية حتى وصل فى الستينات والسبعينات من نفس القرن إلى قمة تأثيره وأصبحت وجهة النظر التحليلية فى فلسفة التربية قوة رئيسية ومؤثرة فيها.

المفهوم الحديث لفلسفة التربية

أصبح لفلسفة التربية – طبقا للمنظور الجديد لدور الفلسفة ووظيفتها ومنهجها – مفهوم مغاير. فلم تعد هى النشاط الأول والسابق على التربية تأخذ منه التربية توجهاتها وأفكارها .لقد أصبحت نشاطا تال أو نسقا من المرتبة الثانية . يتضح دورها كنشاط تال فى التعريف الجديد لفلسفة أى نسق من الأنساق المعرفية بأنها فرع من فروع الفلسفة التى تأخذ نسقا آخر باعتباره مجالا أو ميدانا لبحثها فيه .ففلسفة "س" أو "ص " هى النشاط الذى يتخذ من "س" أو "ص" (وهما نسقا معرفيا كالعلم أو التاريخ أو القانون) مجالا لنشاطها. وبذلك تكون فلسفة التربية نشاطا فلسفيا موجها نحو التربية حيث تكون التربية نسق أول أو نشاط سابق. (Hamlyn, 1985, pp. 159 – 166) ولا يعنى أن فلسفة التربية أصبحت نشاط تال أو من المرتبة الثانية بالنسبة للتربية أنها أصبحت أقل أهمية أو ذات أهمية ثانوية بل يعنى تغير فى وظيفتها .فلقد أصبحت نشاطا فلسفيا لاحقا على التربية – يتتبع خطواتها ويأخذ مفاهيمها ونظرياتها ومشكلاتها وكل ما يدور فيها بالتوضيح والتحديد والاختبار والنقد مستخدمة التحليل الفلسفى والمنطقى. (كيلانى، ١٩٩١، الصفحات ٧٦ – ١٠١)

أصبح لفلسفة التربية وظيفة محددة هى توضيح المفاهيم وتحليل المصطلحات والعبارات المستخدمة فى المناقشات والقضايا التربوية. (Aspin, 2013, pp. 219 – 235) ولم تعد فلسفة التربية تقدم حلولا لمشكلات التربية أو تقدم أفكارا فلسفية توجه التربية سواء فى التنظير أو فى الممارسة وإنما أصبحت مهتمة بفحص اللغة المستخدمة فى التربية واللغة التى صيغت فيها مشكلات التربية بحيث تساعد فى توضيح تلك المشكلات. (Langford, 1972, p. 15)

لقد قام فلاسفة التربية التحليليين بتطبيق افتراضات وأساليب ومداخل الفلسفة التحليلية على التربية ،ونتيجة لذلك تناولوا بالتحليل والدراسة مفاهيم أساسية فى التربية مثل التدريس

والتعلم والسلطة والمعرفة والفهم والابتكار والتخيل ،ورأوا أن من خلال تحليل هذه المفاهيم سوف يتضح المنطق فى التربية وسوف يمكن وضع أساس قوى لسياسة وممارسات التربية.

ويرى هيرست أنها هى الأداة المستخدمة التى نسعى بواسطتها إلى أن يكون للتربية معنى بحيث نفهمها .إنها ترسم مخططا مفهوميا وتصوغ المفاهيم فى صيغة أكثر تماسكا كما تدرس الأمور التربوية بشكل منطقى متماسك على المستويين النظرى والعملى. (Hirst P. H., 1998, p. 20)

إن عمل فيلسوف التربية التحليلى بالنسبة للتربية يجب أن يكون مثل عمل باقى الفلاسفة التحليليين فى الأنساق الأخرى حيث عليه أن يستقبل ما يقوم به الخبراء التربويون ويقصر دراسته على فحص المفاهيم والافتراضات المسبقة للأنشطة التربوية المختلفة. (O'Hear, 1981, p. 2)

ويقوم عمل فيلسوف التربية التحليلى أيضا على وضع الحدود للمفاهيم المتشابهة فى مجال التربية والتمييز بينها وفحص كل مفهوم منها وارتباطه بالمفاهيم القريبة له بغرض تحقيق فهم أوضح لتلك المفاهيم وإزالة الالتباس والارتباك الذى قد يحدث من استخدامها بصورة غير دقيقة على سبيل المثال يميز بين مفهوم التدريس ومفاهيم التدريب والاشتراط والتلقين. (Dreaden, 1975, pp. 85 – 86)

أصبحت مهمة فلاسفة التربية وضع حدود واضحة ومحددة للمفاهيم والتفسير المتأنى للأسس التى تقوم عليها الافتراضات المختلفة فى المجال التربوى. (Ozolins, 2013, pp. 153 – 170)

من هنا تغيرت فلسفة التربية فى طبيعتها ودورها ولم تعد نشاطا بعيدا عن الممارسات التربوية يوجه التربية ويرشدها وإنما صارت مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمهام اليومية التى يقوم بها المدرسون وواضعوا المناهج ومن لهم علاقة بالتربية . لقد أصبح فهم تلك المفاهيم التى تُستَخدم للتفكير فى العمليات التربوية وتوجيهها والتحكم فيها متطلب أساسى للتعامل بذكاء مع النشاط التربوى. (Soltis, 1978, pp. xi – xii)

وبناء على ذلك فإن فلسفة التربية بالمفهوم التحليلى تبدأ بوجود نسق من المرتبة الأولى – وهو التربية – ثم تقوم بإثارة الأسئلة حول اللغة التى يُنقَل فيها هذا النسق ،وتلك الأسئلة لها صيغة عامة هى : ماذا تقصد؟ وكيف تعرف أن هذا صحيحا؟ وما دليلك؟ (Peters R. S., 1968, pp. 27 – 30)

وهنا قد يُطرح التساؤل : ماذا عن الآراء أو وجهات النظر التربوية التى قدمها الفلاسفة التقليديون مثل المثاليين والواقعيين والبراجماتيين والتى كانت تطبيقا وانطلاقا من نظرتهم الفلسفية للمباحث الفلسفية المختلفة كالكون والإنسان والمجتمع ؟ لقد كان يُطلق عليها أيضا مصطلح "فلسفة التربية" فكيف يمكن تحديد المفاهيم هنا ؟ حاول البعض الإجابة عن هذا التساؤل باقتراح إطلاق مصطلح فلسفة تربوية "Educational Philosophy " على تلك الآراء التقليدية والتى هى نشاط سابق على التربية يقودها ويوجهها والتى تقوم على نشاط تأملى للكون والإنسان والمجتمع والقيم بحيث تتعدد المدارس الفلسفية المختلفة. فيكون هناك مثلا فلسفة تربوية مثالية وبراجماتية وهكذا. وأما مصطلح فلسفة التربية "Philosophy of Education " فيطلق على هذا الدور الجديد للفلسفة أو على الفلسفة كنشاط تال للتربية. وتصبح هناك فلسفة واحدة لا تنسب لمذهب فلسفى معين. وفلسفة التربية – طبقا لوجهة النظر هذه – لا تنفصل عن المباحث الفلسفية الأخرى وإنما تعتمد عليها وتأخذ منها لتحليل وتحديد وفهم المفاهيم وإلقاء الضوء على ما يثار من أسئلة وتحقيق مزيد من الفهم لما يثار من مشكلات. (كيلانى، ١٩٩١، الصفحات ٧٦ – ١٠١)

أهداف التربية فى فلسفة التربية التحليلية

بداية ينبغى أن يوضع فى الاعتبار أن الحديث عن أهداف التربية فى فلسفة التربية التحليلية لن يحتوى – على عكس الفلسفات التربوية الأخرى – على أهداف وضعها فلاسفة التربية التحليليون لكى تحققها التربية أو توجيهات بشأن ما ينبغى للمربين أن يقوموا به فى عملهم ، وإنما كان لفلاسفة التربية التحليليون منظور مختلف ومغاير ومنظور خاص بهم وحدهم يميزهم عن باقى الفلاسفة ذلك هو تحليل عبارة "أهداف التربية " وتحديد مفهوم أهداف التربية وفحص الألفاظ المتعددة التى تستخدم للتعبير عنها، بل وذهب البعض الآخر إلى اختبار مدى صلاحية استخدام عبارة "أهداف التربية " من الأساس.

أولا : رفض التحليليون وضع أهداف معينة للتربية

لقد رفض فلاسفة التربية التحليليون أن يقرروا أهدافا للتربية لأنهم رأوا أن هذا يقع خارج نطاق نسقهم. فهم يؤكدون باستمرار أن فلسفة التربية لا ترشد بشأن ما ينبغى أن يحدث وإنما تنحصر وظيفتها فى أن توضح – كنسق من المرتبة الثانية – المفاهيم والبراهين والافتراضات المتضمنة فى التربية. (White, 1984, p. x)

وعلى سبيل المثال تناول هيرست أهداف التربية بشكل تحليلى بفحص بعض الاعتقادات الأساسية عن مفهوم التربية نفسه والذى ذكره العديد من التربويين .فيرى أن معظم التربويين يستخدمون لفظة التربية ليعنوا بها أنشطة التعلم التى تهدف إلى مساعدة الأفراد على أن يحيوا حياة إنسانية طيبة أو أنها تلك الأنشطة الموجهة نحو تنمية وتعزيز الحياة الطيبة للشخص . وتركز عمل هيرست على تحديد ماهو المقصود بأن يحيا الشخص حياة إنسانية وماذا يُعنى بأن يتم تنميتها. فهو يرى أن هذا التحديد الدقيق هو الذى يؤدى إلى فهم أهداف التربية وفهم ما الذى يجب أن يفعله التربويون لكى ينموا ويعززوا هذه الحياة. (Hirst P. H., 2002, pp. 124 - 132)

لقد حصر التحليليون أنفسهم فى توضيح مفهوم الهدف عن طريق التحليل، وتمشيا مع هذا الاتجاه فإن أحد التحليليين يصرح بأنه لا يقدم مقترحات مفصلة عما يجب أن تكون أهداف التربية ولكنه يقوم بتحليل مفهوم أهداف التربية لأن توضيح أهداف التربية أمر هام ودائم ومستمر. (Langford, 1972, p. 46) إن وجهة نظر التحليليين عن أهداف التربية تتسق مع وجهة نظرهم عن دورهم كفلاسفة.

ثانيا : قصروا جهودهم على تحليل المفاهيم

ويعرض البحث الأن المحاولات التى قام بها التحليليون لتحليل مفهومى الهدف والغرض بوجه عام ودون ارتباطهما بنشاط معين لأن ذلك يعين على تحقيق فهم أوضح لوجهة نظرهم عن أهداف التربية.

الهدف

ترى الباحثة أن تبدأ بحديث بيترز – وهو أحد أشهر فلاسفة التربية التحليليين – عن الأهداف. يرى بيترز أن مفهوم الهدف Aim يحمل دائما بعض الإيحاءات عن موطنه الأصلى الذى اشتق منه وهو سياق الرمى والتصويب نحو أشياء ما. إنه يوحى بتحديد شخص ما لشئ ما بدقة ،وهذا الشئ يمثل مرمى بعيد تتوجه رغبات هذا الشخص نحو إصابته ، ومن ثم يجب أن يتركز انتباهه وجهده من أجل أن يصيبه .إن فعل التصويب aiming الذى يقوم به الشخص يوحى أيضا بوجود صعوبة ما فى المهمة، ووجود إحتمالية لعدم النجاح فيها. إنه يوحى بأن هذا الفعل أو النشاط ليس جزءا من بنيان الشئ الذى يُبغى الوصول إليه. إن السؤال "ما الذى تهدف إليه؟" يُسأل عندما يقوم الفرد بفعل ما من أجل شئ ما بعيد ليس واضحا تماما للسائل. إن هذا السؤال محاولة لجعل الفرد يحدد فعله أو نشاطه الذى يتعلق بشئ ليس فى متناوله ،وكأنما هو جعل الشخص القائم بالنشاط أو الفاعل له مسؤولا أن يُحدد ما يريد أن يصل إليه بصورة أكثر دقة وأن يركز جهوده طبقا لذلك. (Peters R. , 1978, pp. 13 – 14)

ويلخص بيترز تحليله لمفهوم الهدف فى نقاط ثلاث فيقول:

١- يُسأل عن الأهداف فى السياق الذى يُعتقد أنه من المهم فيه أن يحدد الناس بدقة ما الذى يحاولون أن يفعلوه.

٢- إن الأهداف توحى بالتركيزعلى الجهود وتوجيهها نحو غرض ليس واضحا جدا أو ليس قريبا .

٣- توحى الأهداف بإمكانية التقصير أو عدم القدرة على التحقيق. (Peters R. , 1978, pp. 13 -14)

الغرض

قام فلاسفة التربية التحليليون بتحليل مفهوم الغرض وتوضيح بعض تضمينات السؤال عن الغرض purpose من شئ. فالسؤال "ما غرض (س)؟" – عندهم – يمكن أن يستخدم لكى يشير إلى عدة معان.

أول هذه المعانى عندما يكون(س) شخصا ما. فعندما يسأل شخص مثلا "ما غرض (س) من تغيير وظيفته؟" فإن الإجابة التى يمكن أن يتوقعها السائل تكون مثلا أن (س) أراد أن يربح أموالا أكثر ، أو أن يعمل فى وظيفة أكثر ملاءمة له، أو أن يجد وقت فراغ لممارسة أنشطة أخرى. بمعنى آخر فإن الإجابة المتوقعة تكون فى صورة تحديد دوافع ونيات (س) من تغيير وظيفته إلى وظيفة أخرى أى دوافع ونيات (س) موضع التساؤل والتى من أجلها قام بتغيير وظيفته.

وتضمين آخر يمكن أن يظهر فى سؤال مثل "ما غرض الإنسان؟" وهو سؤال يمكن أن يُجاب عنه بنوعين مختلفين من الإجابة .إن أوضح نوع هو القول إن الإنسان لديه أغراض عديدة مثل أن يبقى حيا، أو أن يجد طعاما ومأوى أو أن يسعى إلى المعرفة أو أن يصبح سعيدا وهى إجابات لا حصر لها. ولكن السؤال أيضا يمكن أن يكون عن الغرض الذى من أجله خُلق الإنسان.

وهناك تضمين آخر فى سؤال ما الغرض من الشئ يتضح عندما يكون "س" شيئا غير حى. وهو مثل السؤال " ما الغرض من هذه الآلة؟" والإجابة المتوقعة تكون فى صورة الحديث عن نوع المهمة التى صممت الآلة من أجل أن تؤديها كالعمليات الحسابية مثلا. ومن ثم يكون السؤال عن الغرض فى هذه الحالة سؤالا عن الوظيفة التى تقوم بها أو صممت لتقوم بها هذه الآلة. النقطة الهامة هنا هى أن الآلة ليس لها غرض بالمعنى الحرفى لأنها شئ غير حى ولكنها صممت لتؤدى غرضا أو أغراضا ، والسؤال هنا هو عن أغراض مصمم هذه الآلة. (O'Connor, 1975, pp. 118 – 119) .

إذن فالغرض من (س) يرتبط بطبيعة (س) نفسه من حيث كونه إنسانا محددا أو الإنسان كمخلوق من مخلوقات الله أو شئ غير حى ولكن هناك من يستخدمه.

ثالثا : ميزوا بين المفاهيم المتشابهة :

قام بعض التحليليين بالتمييز بين الألفاظ المتشابهة التى يعبر بها عن الهدف والتى قد يثير استخدامها لبسا وغموضا عند البعض أو تجعل البعض الآخر يستخدمها بطريقة تبادلية باعتبار أنها جميعا تحمل نفس المعنى.

مثال لهذا التمييز بين لفظى أهداف aims وأغراض objectives. وقد قام بها سوكيت Sockett (Sockett, 1970, pp. 30-61)وتوصل إلى ما يلى:

أولا يتشابه اللفظان فى أنهما يُستخدمان لوصف حالات مرغوبة تتحقق عن طريق فعل إنسانى مقصود .وهذه الحالات قد تكون :

أ – إنجاز بمعنى حدث قد تم بالفعل مثل احتلال موقع حربى أو العثور على خاتم مفقود أو الفوز بسباق أو حل مشكلة ما.

ب – إنجاز ولكن بمعنى حدث مستمر مثل صيانة سيارة أو البقاء فى لياقة بدنية مرتفعة.

جـ – تحقيق حالة فى الحياة مثل السعادة أو القوة أو الثروة أو الصحة أو النفوذ

وهذه الأهداف قد تعتبر أيضا مُثلا عليا أو وجهات نظر بشأن شكل معين للتميز الإنسانى أو نوعية من الحياة مرغوبة.

ثانيا : يختلف اللفظان فى أن الأهداف أنبل أو ذات مستوى أعلى وهى مثل (جـ) السابقة بينما الأغراض واقعية وعملية ومباشرة بمعنى أنها أقرب إلى (أ). وهناك أربعة معايير قد اقتُرحت للتمييز بين الأهداف وبين الأغراض وهى:

١. على أساس العمومية أو الخصوصية. فالأهداف أكثر عمومية من الأغراض.
٢. على أساس الوقت المستغرق لتحقيقها فالأهداف طويلة المدى أما الأغراض فقصيرة المدى.
٣. الأهداف تحمل احتمالية أكبر للفشل.
٤. الأهداف توحى بصعوبة أكثر فى التنفيذ.

مثال آخر للتمييز قام به مور بين الهدف aim والغرض purpose فيقرر أن الغرض شئ بعيد خارجى عن النشاط أما الهدف فشئ داخلى فيه. ويتضح هذا التمييز من خلال عرضه لسؤالين يمكن أن يُوجها إلى شخص. الأول"ما الذى تفعله؟" والآخر "ما الذى من أجله تفعل ما تفعل؟" أما السؤال الأول فإنه يُسأل لكى يحدد شخص نشاطه ويقرر محتواه. فسؤال كهذا يمكن أن تكون الإجابة عنه هى " إننى أحاول أن أصبح متمكنا من اللغة الفرنسية" وهنا

الإجابة لا تشير إلى غاية خارجية إنها مجرد جعل ما يفعله الفرد أوضح بالنسبة للشخص الذى يُسأل وفى هذه الحالة فإن السؤال يكون عن الهدف وليس الغرض. وعندما يسأل السؤال الثانى فإن هذا يتضمن الافتراض بأن هناك شيئا ما خارج النشاط نفسه والذى يصمم النشاط وينفذ من أجل أن يحدثه. فسؤال مثل" ما الذى تتعلم الفرنسية من أجله ؟" يحتمل إجابة مثل "من أجل أن استمتع بأجازتى فى فرنسا" .إن الإجابة تُعطى بلُغة أدائية أى أن يُفعل شئ ما من أجل أن يُنجز شئ آخر وهو المنتج النهائى الكامن خارج النشاط إن الغرض يشير إلى تلك الغاية الخارجة عن النشاط. (Moore, 1982, pp. 27 – 28)

هذه أمثلة لما قام به فلاسفة التربية التحليلية لتوضيح مفهوم الهدف وتحديد حدوده التى تميزه عن بعض المفاهيم الأخرى .وينتقل البحث بعد ذلك إلى دراستهم لمفهوم أهداف التربية.

أهداف التربية

إذا انتقل البحث من الحديث عن الأهداف بوجه عام ودون ارتباطها بنشاط معين إلى الحديث عن الأهداف فى التربية يتضح وجود العديد من الإسهامات التى قدمها التحليليون فيما يتعلق بمفهوم أهداف التربية.

بداية هناك اعتراض على عبارة "أهداف التربية" حيث ينتقد سولتس Soltis عبارة أهداف التربية ويرى أنه عندما نتحدث عن أهداف التربية فإن هذا يعنى أنها أغراض يعتقد أناس معينون أنها ذات قيمة تربويا .إن الأفراد هم الذين لديهم أهداف وليس التربية.إن الأهداف توجد فى عقول الناس وليس فى مؤسسة اجتماعية لا عقل لها تسمى التربية. فالأهداف هى أهداف الأفراد وهم الذين يجعلون للتربية أهدافا وليس التربية هى التى تعطيهم أهدافا. (Soltis, 1978, p. 15) إذن فعبارة أهداف التربية – طبقا لوجهة نظره – غير دقيقة ويمكن أن يُستخدم بدلا منها عبارة (أهداف المربين) أو (أهداف القائمين على التربية) على سبيل المثال.

وفى تحليله لمصطلح هدف aim يسوق بيترز السبب الذى يجعل استخدامه ممكنا فى سياق التربية. فيرى أنها – أى التربية – من المجالات التى ينشغل فيها القائمون عليها بأنشطة بجدية كبيرة دون أن يكون واضحا تماما فى أذهانهم ما الذى يحاولون أن يحققوه وحيث يكون هناك أيضا صعوبة كبيرة فى تحقيق إنجازات حقيقية .إن السؤال عن أهداف التربية مناسب

كطريقة لجعل الأفراد على دراية بما يستحق أن يُنجز لكى يركزوا انتباههم عليه. وقد تكون أهداف المدرس ذات مستوى عال أو مستوى منخفض. فالمدرس يستطيع أن يقول أن هدفه من الدرس القادم هو أن يدرب شخصياتهم أو أن يقول أن هدفه هو أن يجعلهم يتحدثون اللغة الانجليزية ، وأيا كان ما يقول إنه يهدف إليه فإن صياغة هدفه هو أداة مساعدة له فى جعل نشاطه أكثروحدة وتماسكا بتحديد وجهة معينة يعمل وفقا لها. إن هدفه يجعله يحدد مواصفات أكثر دقة لما يقوم به. (Peters R. S., 1968, pp. 28 – 29)

ويتناول التحليليون أهداف التربية من زاوية أخرى هى زاوية مفهوم الإنسان المتربى. وفى هذا الصدد يقول بيترز إن الخلاف حول أهداف التربية يأتى من اختلاف مفهوم الناس حول فكرة الإنسان المتربى.أنهم يختلفون فى تقديرهم للمرغوبية أى فى تقدير الصفات أو الخصائص التى يعتقد أنها مرغوب فيها لكى تتحقق فى الشخص الذى يتم تربيته. وهذا الاختلاف هو ما يجعل الحديث عن أهداف التربية ملائما لأن الذين يتحدثون عن أهداف مختلفة للتربية لا يقترحون أهدافا خارجة عن التربية وإنما يضعون الأولوية فى الاختيار وفقا لما يتضمنه مفهوم أو فكرة " إنسان متربى " (Peters R. S., 1967, p. 5)

ويقدم مور تحليلا قريبا من تحليل بيترز. فمن وجهة نظره أن هناك هدفا بديهيا متضمنا فى عبارة إنسان متربى. فالإنسان المتربى غاية على المربين أن يصلوا إليها وهى تتضمن أن شيئا ما ذا قيمة يريد أن يحققه المربى. إن شخص متربى بالمعنى المعيارى يعنى شخصا تحسن أو أصبح أفضل. وهذا التضمين يشمل أيضا أشياء أخرى وهو أن الفرد قد اكتسب مهارات ومعرفة لها قيمة وأن هذا الفرد ينظر للمعرفة على أن لها قيمة فى حد ذاتها وليس كوسيلة لتحقيق غاية خارجية مثل الحصول على وظيفة . وبالإضافة إلى ذلك فإن المفهوم المعيارى للإنسان المتربى فى أى مجتمع يتضمن أنه فرد لديه معرفة ومهارات واتجاهات اجتماعية ذات قيمة وأن وجود هذه المعارف والمهارات والاتجاهات هو الذى يميزه عن الإنسان غير المتربى. مثال على ذلك فى أحد المجتمعات قد ينظر إلى الشخص المتربى على أنه لديه أساسيات الرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا و الأدب والفن ، وهو القادر على أن يقوم بدوره كمواطن وهو مسؤول خلقيا وكذلك ينتفع بوقت فراغه بطريقة مبتكرة . موجز القول إن الهدف الواسع لعبارة (إنسان متربى) يتضمن عددا من الافتراضات المنفصلة التى لها تصنيفات منطقية مختلفة . فهناك افتراضات

شكلية تتعلق بتحسين وتقدير المعرفة فى حد ذاتها. وهناك افتراضات جوهرية عامة عن التنمية العقلية والخلقية والجمالية. وهناك افتراضات جزئية عن مجالات المعرفة يجب أن يكتسبها الفرد. إن هدف التربية عند مور متعدد الأوجه بشكل كبير. (Moore, 1977, pp. 87 – 88)

ويهتم بيترز فى بعض كتاباته عن أهداف التربية بالاختلاف بين التربويين بشأن الأهداف ويرجعه إلى الاختلاف حول اللفظة التى اشتقت منها كلمة "التربية" نفسها. فمنهم من يرى أنها – أى التربية بلفظها الانجليزى – مشتقة من الكلمة Educere التى تعنى يهدى أو يرشد. وبالنسبة لهم فإن هدف التربية يكون تنمية القدرات أو الإمكانيات الكامنة لدى الفرد. ويرى آخرون أن الكلمة مشتقة من Educare التى تعنى يدرب أو يقولب وفقا لمواصفات معينة. وتكون الأهداف فى هذه الحالة هى قولبة المتربين فى نمط معين من الشخصيات كالجنتلمان المهذب مثلا. (Peters R. , 1963, p. 90)

تحليل لغوى لصياغات مختلفة

وهناك زاوية أخرى يتناول التحليليون من خلالها مفهوم أهداف التربية هى التمييز بين العبارات التى يستخدمها الناس – الكتّاب خاصة – فى الحديث عن أهداف التربية. يعالج سكوفيلد هذه النقطة من خلال اختيار أربع صياغات أو أربع عبارات مختلفة تعبر عن مفهوم أهداف التربية ثم قام بتحليل ما تتضمنه كل صياغة أو عبارة وما توحى به أو تقترحه وذلك بغرض الفصل بينها أولا وتحديد حدود كل منها ثانيا وذلك ابتغاء الدقة والوضوح.

١- الهدف من التربية The Aim of Education:

طبقا لما يراه سكوفيلد فإن هذه العبارة تعبير إرشادى ودوجماتى أيضا ، كما تحتوى على شدة فى التعبير وتوجد فى هذه الإفادة شئ من الشرطية مثل ما تفيده جملة "هناك طريقة واحدة فقط لأن ينجح الشخص فى عمل شئ ما". إن هذا النوع من الإفادات عن الهدف خطر إذ أنها تؤدى إلى أن تصبح التربية موجهة ومحددة بصورة مبالغ فيها وأحيانا تصل إلى درجة قريبة من التلقين. إن معناها فى التحليل الأخير أنه لا يوجد للتربية سوى هدف واحد لاغير.

٢- الأهداف من التربية The Aims of Education:

ويستخدم فيها المصطلح فى صيغة الجمع.وهى أيضا عبارة إرشادية ولكنها أقل دوجماتيه من العبارة الأولى.وهى ليس فيها قصر أو تحديد أو قيد. إنها تتضمن وجود أهداف متعددة تحظى بقبول عام بدلا من هدف واحد فقط. فبدلا من القول "هناك هدف واحد للتربية وهو ..... " فإنه يكون: "الناس عادة يتفقون على أن هناك عددا من أهداف التربية هى ....."

٣- أهداف من التربية Aims of Education:

إن هذه العبارة ليست إرشادية ولا دوجماتية نتيجة لإسقاط أداة التعريف. وتوحى هذه الطريقة فى التعبير بفكرة معينة هى " أهداف التربية تشمل...." ويطلق على هذا النوع من التعبيرات غير الإرشادى التعبير الشامل Inclusive لأن وجود أداة التعريف فى التعبيرات الإرشادية تتضمن الحصر كأن يقال – طبقا للعبارة الأولى "هذا هو هدف التربية الذى ينبغى أن يسعى المربون لتحقيقه ويجب أن يستبعد ما سواه أو يقال طبقا للعبارة الثانية " هذه هى أهداف التربية التى ينبغى أن يسعى المربى إلى تحقيقها ويجب أن يستبعد ما سواها" وفى الصياغة " أهداف من التربية " يمكن التوسع فيها إلى : "بعض أهداف التربية هى (أ و ب و ج و د) أو يقال (أ و ب و ج و د) هى أهداف للتربية". ولا يوجد فى أى من هذين التعبيرين قيد أو إجبار كالإفادة التى تجعل من المستحيل للمستمع أو القارئ أن يقترح أهدافا أخرى لم تُذكر فيها.

٤- أهداف فى التربية Aims in Education:

وهذه الصياغة تختلف اختلافا كبيرا عن الصياغات الثلاث الأخرى. ففى هذه الصياغة وحدها استُبدل حرف الجر (فى) بحرف الجر (من) ونتيجة لذلك استُبعد أن يُقصد بالعبارة صيغة الإرشاد حيث أدى استخدام حرف (فى) إلى نتيجة مهمة وهى أن الأهداف هنا داخلة فى أو مبنية فى داخل التربية. بعكس حرف (من) الذى يشير إلى أن الأهداف شئ خارج عن التربية أى شئ تكون التربية موجهة نحوه.

إن تحليل سكوفيلد للعبارات المستخدمة للتعبير عن أهداف التربية مثال للاتجاه التحليلى فى التربية. فهو لم يقدم تصورات عما يجب أن تكون أهداف التربية وإنما اشتغل فقط بتحليل العبارات المستخدمة فى هذا السياق للتعرف على ما تحمله من معان وما تقدمه من إيحاءات.

وهناك تحليل آخر لمفهوم أهداف التربية يُميز فيه بين نوعين من المفهوم ويوضح موضع استخدام كل منهما.أول هذين المفهومين هو مفهوم الحد الأدنى The Minimal Concept

والآخر هو مفهوم المعيار The Norm Concept ويقصد بالمفهوم الأدنى ذلك المفهوم الذى يحمل الصفات الأساسية التى يجب أن تتوفر حتى يمكن الحديث بصورة مفهومة وذات معنى عن الهدف التربوى. وهذا المفهوم يعبر عن حالة أو صورة مرغوبة أو خصائص شخصية أو حالة عقلية يريد المربى أن يحققها فى المتربى. ويستخدم هذا المفهوم عندما يراد تقديم إجابات عن أسئلة مثل: ماذا تريد أن تحقق فى المتربى؟ وهو يعبر عما هو مرغوب بغض النظر عما إذا كان فيه التزام خلقى أو شرعى. ويمكن التعبير عن الهدف طبقا لهذا المفهوم فى صورة كلمات مفردة وعلى سبيل المثال: (الحكمة ، الشجاعة) أو جمل أو فقرات.

أما مفهوم المعيار فيعبر عن شئ ما ينبغى أن يكون مرغوبا أو عن أمر خلقى أو معيار، أى أمر به التزام خلقى أو شرعى. ويستخدم هذا المفهوم فى إجابة عن سؤال مثل: ماذا ينبغى أن يتحقق من خلال التربية؟ إن الأهداف التربوية طبقا لهذا المفهوم المعيارى يعبر عنها فى صورة إفادات أو قضايا مثل " يجب أن يكون المتربى متربيا بالدرجة التى تجعله قادرا على أن يتكسب كفاءة مهنية." (Brezinka, 1996, pp. 142 - 144)

ومثلما قاموا كتحليليين بالتمييز بين مفهوم الهدف والمفاهيم الأخرى المشابهة اهتم آخرون بتطبيق هذا الاتجاه على ميدان التربية. فقاموا بالتمييز بين مفهومى أهداف التربية aims of education و أغراض التربية purpose of education. ومن هؤلاء ت.مور الذى يرى أن السؤال عن أهداف التربية يكون مناسبا عندما يُنظر للتربية باعتبارها غاية أو شيئا طيبا فى حد ذاته. فعندما يُسأل عن أهداف التربية فإن السؤال يتطلب تحديد أشياء طيبة جوهرية فى التربية نفسها Intrinsic فهو يطلب بدقة تحديد أو توضيح ما الذى يفعله أو يحاول أن يفعله المربى فى أثناء قيامه بعمله. إن الهدف من التربية – وفقا لمور – هو إنتاج شخص يفى بمعايير التنمية العقلية والخلقية والجمالية وهى المعايير التى تدخل فى نطاق المعنى المعيارى لمفهوم التربية. وقد يكون للتربية أهداف ثانوية كتنمية الوعى الأدبى أو تقدير الطرق والأساليب العلمية والرياضية للتفكير. وهذه الأهداف تدخل فى نطاق التربية نفسها وفى مفهوم الشخص المتربى كذلك. وفى هذه الحالة لا توجد إشارة إلى غايات أخرى خارجة عن التربية. أما السؤال عن الغرض من التربية ففيه يُنظر للتربية باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات خارجية طيبة بمعنى غايات غير جوهرية فى التربية وإنما خارجها Extrinsic. ويحمل السؤال عن أغراض التربية

المعنى : ما الذى من أجله تعمل التربية ؟ والإجابة المتوقعة لهذا السؤال يمكن أن تكون " زيادة أعداد المواطنين المتعلمين أو إنتاج عدد كاف من الأطباء والمهندسين." إن الإشارة هنا تكون إلى غايات ذات قيمة تقع خارج الممارسة الفعلية للتربية. بمعنى آخر غايات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية خارجة عن نشاط التربية نفسه. (Moore, 1982, pp. 28 – 29)

ويتناول بيترز السؤال الذى يُطرح عن أهداف التربية بشكل مختلف حيث يرى أن هذا السؤال من الأسئلة غير المفيدة التى تُطرح فى ميدان التربية لأن الإجابة عليه إما أن تكون حقيقة مفهومية conceptual truth أو تعريف حاثى persuasive concept. إن الإجابة عليه تكون حقيقة مفهومية إذا حددت بشكل واف الغاية العامة التى تحدثها عمليات التربية. فإذا كان تحليل مفهوم التربية على أنه عمليات تؤدى إلى حالة عقلية مرغوب فيها وفهما أكثرعمقا واتساعا عندئذ فإن القول إن إنتاج هذه الغاية العامة هدف التربية هو حقيقة مفهومية. إنها مثل قول إن هدف إصلاح الناس هو جعلهم أفضل. وفى هذه الحالة فإن هذا القول لا يعطى للمعلم قدرا كبيرا من التوجيه .وإذا قيل إن الهدف من التربية هو إنتاج أفراد أصحاب معرفة متخصصة عندئذ تصبح الإجابة تعريفا حاثيا وظيفته التوصية بسياسة معينة. وهذا سيكون عونا للمعلم حيث يعطيه توجيها أكثر تحديدا. (Hirst & Peters, 1975, p. 19)

بإيضاح أكثر عندما يقرر بيترز أن عمليات التربية هى تلك العمليات التى تؤدى إلى تنمية شخص متربى فإنه يرى من هنا أن أى إفادات عن الهدف من التربية إما إفادات مكررة أى تحصيل حاصل tautological وإما تعمل كتعريفات حاثية. ذلك هو الفرق بين القول إن الهدف من التربية هو تنمية حالات عقلية مرغوبة فى الناس والذى يشبه القول أيضا إن الهدف من الإصلاح هو جعل الناس أفضل.فهذه الأهداف تعتبر إفادات مكررة لأنها مفهومة من الكلام. أما إذا وضع شئ أكثر تحديدا مثل جعل الناس مواطنين يخافون الله عندئذ فإن الإفادة عن الهدف تصبح تعريفا حاثيا. وعلى الجانب الآخر فإن الإفادات عن الهدف "س" الذى يُذكر فيه خصائص معينة تعتبر خصائصا مميزة للشخص المتربى مثل التفكير النقدى أو الشخصية المتكاملة تشكل جزءا من الفهم لما يعنيه أنه متربى .ويخلص بيترز من هذا إلى القول إن أى شئ يمكن أن يطلق عليه هدفا من التربية يمكن أيضا أن يقال عنه إنه خصائص للشخص المتربى.

ويقدم بيترز فكرة تحليلية أخرى للهدف التربوى تتعلق بما يميز فعل الإنجاز عن فعل الأداء. فهو يعارض استخدام مفهوم أهداف فى نشاط التربية لأنه ينظر إلى الفعل " يربى" على أنه فعل إنجاز achievement verb. إن فعل "يربى" مثل أفعال "يفوز" و "يجد" و "يتذكر" التى توحى بنوع من النجاح متضمن فيهم. وهذه الأفعال تختلف عن أفعال أخرى مثل "يجرى" و"يبحث" التى ليس بالضرورة أن تنتهى بالنجاح أو بتعبير آخر ليس النجاح متضمنا فيها .فليس كل من يجرى فى سباق يفوز فيه وليس كل من يبحث عن شئ يجده بل من المحتمل ألا ينجح فيما يهدف إليه. إن السؤال " ما الذى تهدف إليه التربية ؟" يطلب تحديدا للإنجازات التى تشكل الشخص المتربى ولكن التربية أساسا إنجاز شئ ذى قيمة ووضع الناس فى أنماط للحياة ذات قيمة و تحقيق ذلك بنجاح فكيف يُطلب أن تكون هناك غاية لها قيمة فوق ذلك الذى تحدثه التربية ؟ (Peters R. , 1978, p. 16) ومعنى هذا فى التحليل الأخير أنه إذا كانت التربية فعل من أفعال الإنجاز فإن السؤال عن الأهداف التى تسعى إلى أن تحققها التربية هو فى الواقع سؤال عن الشئ ذى القيمة الذى تحقق من وراء هذا الإنجاز وليس هناك قيمة أكبر من الإنجاز الذى يتحقق فى التربية فالتربية إنجاز فى حد ذاتها.

ويحدد بيترز فى موضع آخر أسباب الاتفاق حول مفهوم الفرد السليم وعدم الاتفاق حول مفهوم الفرد المتربى. ففى الطب يتعامل الأطباء أساسا مع الجسم البشرى ويتفقون حول ما يمثل الفرد السليم الجسم لأنه يمكن تحديده فى شكل معايير أو مقاييس بدنية مثل درجة الحرارة أو العمليات الحيوية مثلا. أما فى حالة التربية فليس هناك معايير متفق عليها لتعريف الفرد المتربى لأنها مثار نقاش وجدل بصورة كبيرة. (Peters R. , 1963, pp. 86 – 87)

وهناك مجال آخر تدرس فيه الفلسفة التحليلية أهداف التربية وهو تحليل مقولات وإفادات الفلاسفة التربويين التقليديين عن أهداف التربية من أجل توضيح ما تحتوى عليه من مضامين وتحديد المعلنة وغير المعلنة فيها .وقد قام مور بهذا التحليل فى كتابات أربعة من الفلاسفة هم أفلاطون و روسو وميل وديوى . وفى هذا التحليل تناول أحاديثهم عن الأهداف بالتحليل وحدد الأهداف المعلنة وغير المعلنة عند كل منهم وفحص محاجاتهم من أجل الحكم عليها وعلى ما تقوم عليه من افتراضات وتستند إليه من اعتقادات وما إذا كانت مقبولة أو غير مقبولة.وعلى سبيل المثال يذكر أن لأفلاطون أهداف معلنة ذكرها أفلاطون بنفسه وأهداف أخرى غير معلنة

يمكن التوصل إليها من خلال تحليل كتاباته. فقد كان الهدف المعلن فى كتابات أفلاطون هو تحقيق دولة عادلة ورجال عادلين يصلحون لأن يكونوا مواطنين لدولته. ولكن الهدف غير المعلن فى كتاباته هو تربية صفوة غير ديموقراطية بالادعاء أن أعضاءها هم الأصلح لأن يحكموا .وكان التضمين هو أن هذه القلة الموهوبة هى التى يمكن أن تصل إلى تقدير عالم المُثل و إدراكه ذلك الإدراك الذى يساعدها على أن تحكم بطريقة جيدة. وقد اعتمد أفلاطون على اعتقادات وافتراضات ميتافيزيقية لا يمكن التأكد من صدقها أو زيفها كما أن محاجاته التى أيد بها وجهة نظره ليس كلها جيدة. (Moore, 1977, pp. 49 – 50)

ولقد قدم مور أيضا تحليلا لهدف التربية عند ديوى يتبين منه كيف تعمل الفلسفة التحليلية فى مجال التربية وكيف يسهم التحليل فى توضيح المفاهيم المرتبطة ببعضها وتوضيح القضايا التى يعرضها الفلاسفة التربويون. فيذكرأن غاية التربية عند ديوى هى النمو الفردى وهى غاية مربكة ومضللة إلى حد ما. فعندما يفكر الفرد فى النمو بالطريقة العادية فإنه يفكر فيه كعملية طبيعية من نوع بيولوجى ، بمعنى أنه شئ يكاد يحدث دون اعتماد على القرار البشرى. فالنباتات والحيوانات وحتى الأطفال ينمون بالمعنى البيولوجى بمساعدة البشر أو بدونها. إذن فالمعنى "الطبيعى" للنمو وصفى ومحايد ولا يتعلق بالغايات. فالأشياء تنمو نحو الخير أو نحو الشر ولذلك فيكون من الممكن السؤال " نمو نحو ماذا؟" ليكون المقصود منه الغاية التى يوجه نحوها النمو ويمكن تقييمها. إن ديوى لا يأخذ هذه الرؤية نحو النمو لأن النمو بالنسبة له يتضمن اكتساب خبرات تعزز وتجعل حياة الأفراد المتربين أفضل. وهى نوعية الخبرات التى يضمها النمو عنده لأنه يعتقد أن بعض الخبرات تربوية وبعضها غير تربوى .من هنا فإن النمو ليس مجرد اكتساب خبرات أو خبرات أكثر ولكن اكتساب خبرات من نوع معين بمعنى خبرات يُحكم عليها بأنها ذات قيمة. وهذا يضفى على فكرة النمو عاملا قيميا ليس موجود أساسا. فالنمو عنده ليس نحو غاية ما يرى أنها ذات قيمة ولكنه نفسه يتضمن غاية قيمة . ولهذا السبب استطاع ديوى أن يقول إن التربية ليس لها غايات أبعد منها أو قيم فالتربية ببساطة هى النمو ولكن طالما أن الفرد يُسلم بأن ديوى عندما يتحدث عن النمو لا يشير إليه باعتباره عملية طبيعية وإنما يتضمن قرارات ذات قيمة فليس هناك ما يوجب الاعتراض عليه. (Moore, 1977, pp. 52 – 53)

نتائج البحث

توصلت الباحثة من خلال هذا البحث إلى مجموعة من النتائج هى :

١- أن فلاسفة التربية التحليلية قد تناولوا موضوع الأهداف بطرق تختلف عمن سبقهم من فلاسفة . إنهم لم يقترحوا أهدافا معينة ولم يتحمسوا لأهداف بعينها يؤيدونها أو حتى يوصون بها. لقد ركزوا نشاطهم على تحليل مفهوم الأهداف وما يتصل به من مفاهيم.

٢- أن هناك اختلاف عند فلاسفة التربية التحليلية بين لفظي فلسفة التربية والفلسفة التربوية حيث تشير الأولى عندهم إلى النشاط التحليلي من المرتبة الثانية الذى يوضح المفاهيم والمصطلحات والعبارات المستخدمة فى المناقشات والقضايا التربوية بينما تشير الأخرى إلى المنظور القديم لفلسفة التربية كنشاط من المرتبة الأولى الذى تأخذ منه التربية توجهاتها وأفكارها.

٣- أن فلاسفة التربية التحليلية قد قدموا توصيات بالتضمين وليس بالتصريح مرتبطة بمنهجهم منها:

١- تجنب اللبس والغموض والابتعاد عن الإبهام فى استخدام الألفاظ والمفاهيم التربوية خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم الخاصة بالأهداف التربوية.

٢- السعى نحو الوضوح فى الفهم.

٣- الحرص على التحديد الدقيق فى التعبير واختيار الألفاظ بحيث تؤدى إلى تحديد دقيق للأهداف المرغوبة من قِبل القائمين على التربية.

٤- جعل الأهداف التربوية واضحة للمعلم نفسه وتحقيق الإدراك الصحيح عنده لما يفعله بالظبط فى عمله وما الذى يسعى إلى تحقيقه.

قائمة المراجع

أولا المراجع العربية :

١. إبراهيم عصمت مطاوع. (١٩٩٥). *أصول التربية*. القاهرة: دار الفكر العربى.

٢. أحمد فؤاد الأهوانى. (١٩٩٠). الفلسفة هى التربية. *دراسات تربوية، المجلد الخامس* (الجزء ٢٤).

٣. ج. ف. نيلر. (١٩٧٢). *فى فلسفة التربية*. (محمد منير مرسى وآخرين، المترجمون) القاهرة: عالم الكتب.

٤. زكى نجيب محمود. (١٩٨٢). *موقف من الميتافيزيقا* (الإصدار الطبعة الثانية). القاهرة: دار الشروق.

٥. سعيد اسماعيل على. (١٩٩٧). *التربية التحليلية*. القاهرة : عالم الكتب .

٦. سهام محمود العراقى. (ابريل، ١٩٩٠). الاتجاه التحليلى فى التربية (التحليل الفلسفى فى التربية). *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة*.

٧. صالح بن على أبوعراد. (٢٠١٤/ ١٤٣٥). *الأبجديات التربوية* (الإصدار الطبعة الأولى). الدمام: مكتبة المتنبى.

٨. فاروق عبده فليه و أحمد عبد الفتاح الزكى .(٢٠٠٤).معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا . الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٩. فيليب فينكس. (١٩٨٢). *فلسفة التربية*. (محمد لبيب النجيحى، المترجمون) القاهرة : دار النهضة العربية .

١٠. محمد أحمد الصادق كيلانى. (يوليو، ١٩٩١). التحليل الفلسفى ومفهوم فلسفة التربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة المنوفية*.

١١. محمد الهادى عفيفى. (١٩٧٧). *فى أصول التربية - الأصول الفلسفية* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٢. محمد مهران. (١٩٧٩). *فلسفة برتراند راسل* (المجلد الطبعة الثانية). القاهرة: دار المعارف.

١٣. محمود قمبر .(٢٠٠١).أهداف التربية العربية .(الطبعة الأولى) . الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

١٤. هانى عبدالستار. (١٩٩٣). *فلسفة التربية - محاولة للتوضيح المنطقى*. القاهرة: عالم الكتب.

ثانيا المراجع الأجنبية :

1. Aspin, D. N. (2013). Reflections on Peter's View of the Nature and Purpose of Work in Philosophy of Education. *Educational Philosophy and Theory, Vol.45*.No. 2.

2. Ayer, A. .. (1978). *Language , Truth and Logic.* Great Britain: Pelican Books.

3. Ayer, A. .. (1978). *The Central Questions of Philosophy.* England: Penguin Books.

4. Brezinka, W. (1996). *Educational Aims , Educational Means , Educational Success.* (J. S. Brice, Trans.) England: Avebury Ashgate Publishing Limited.

5. Butler, J. Donald .(1957) .*Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion .* New York: Harper & Brothers Publishers.

6. Chambliss, J. (Ed.). (1996). *Philosophy of Education - An Encyclopedia .* New York & London: Gerald Publishing.

7. Christian, James L. .(1990) .*Philosophy - An Introduction to the Art of Wondering .* Chicago: Holt , Rinehart and Winston.

8. Copleston, F. (1979). *On the History of Philosophy.* London: Search Press.

9. Dreaden, . (1975). The Philosophy in Education. In J. Tibble, *An Introduction To the Study of Education.* London: Routledge & Kegan Paul.

10. Flew, A. (1979). *A Dictionary of Philosophy.* London: Pan Books ltd.

11. Fuller, B. (1946). *A History of Philosophy.* New York: Henry Holt And Company Inc.

12. Gilroy, Peter. (1998) .The Revolutions in English Philosophy and Education, In, Paul Hirst& Patricia white (Eds.) , *Philosophy of Education - Major Themes in the Analytic Tradition* (Vol 1).London: Routledge

13. Gordon, Peter & Lawton, Denis. (2005).Dictionary of British Education. London. The Taylor& Francis e-library

14. Hamlyn, D. (1985). Need Philosophy of Education be so Dreary. *Journal of Philosophy of Education, 19*(2).

15. Hirst, P. H. (1998). Philosophy of Education - The Evolution of a Discipline . In G. Haydon (Ed.), *50 Years of Philosophy of Education - Progress and Prospects.* London: Institute of Education - University of London.

16. Hirst, P. H. (2002). The Nature of Educational Aims . In R. Marples(Ed.), *The Aims of Education .* London and New York: Routledge .

17. Hirst, P., & Peters, R. S. (1975). *The Logic of Education.* London: Routledge & Kegan Paul.

18. Hirst, R.(ed.). (1968). *Philosophy .* London: Routledge & Kegan Paul.

19. Hopkins, R. H., & Stroll, A. (1956). *Philosophy Made Simple.* New York: Doubleday & Company , Inc.

20. Lacey, Alan (2003).Dictionary of Philosophy.London:Routledge.3rd Edition.

21. Langford, G. (1972). *Philosophy and Education.* London: Macmillan.

22. Moore, T. W. (1977). *Educational Theory : An Introduction.* London: Routledge.

23. Moore, T. W. (1982). *Philosophy of Education - An Introduction.* London: Routledge & Kegan Paul.

24. O'Connor, D. J. (1975). *An Introduction to the Philosophy of Education.* London : Routledge & Kegan Paul.

25. O'Hear, A. (1981). *Education , Society and Human Nature.* London: Routledge & Kegan Paul Limited.

26. Ornstein, Allan C. & Levine, Daniel U. .(1997) .*Foundations of Education .* New York: Houghton Mifflin Company.

27. Ozolins, J. T. (2013). R.S. Peters and J.H. Newman on the Aims of Education. *Educational Philosophy and Theory,Vol. 45*. No.2.http://dx.doi.org/10.1080/00131857 .2012. 752990.

28. Peters, R. (1963). *Authority , Responsibilty and Education.* London: George Allen & Unwin Ltd.

29. Peters, R. (1978). Aims of Education - A conceptual Inquiry. In R. Peters, *The Philosophy of Education.* Oxford: Oxford University Press.

30. Peters, R. S. (1968). *Ethics and Education .* London: George Allen & Unwin Ltd.

31. Peters, R. S. (1983). Philosophy of Education. In P. H. Hirst (Ed.), *Theory and its Foundation Disciplines.* London: Routledge & Kegan Paul.

32. Power, E. J. (1982). *Philosophy of Education , Studies in Philosophies , Schooling and Educational Policies.* New Jersey: Prentice - Hall, Inc.

33. R. S. Peters .(1967) .What is an Educational Process? In, R. S. Peters, *The Concept of Education .*London: Routledge & Kegan Paul.

34. Randall, J., & Buchler, J. (1945). *Philosophy : An Introduction.* New York: Barnes & Noble , Inc.

35. Reginald D. Archambault .(1965) .*Philosophical Analysis and Education .* London: Routledge & Kegan Paul.

36. Ryle, G. (1978). *The concept of Mind.* England: Penguin Books.

37. Scheffler, Israel.(1974) .*The Language of Education .* U.S.A.: Charles C. Thomas.

38. Scheffler, Israel .(1986) .Toward an Analytic Philosophy of Education .Hobert W. Burns& Charles J .Brauner(Ed.), *Philosophy of Education , Studies in Philosophies , Schooling and Educational Policies* .New Jersey: Prentice - Hall Inc.

39. Schofield, H. (1975). *The Philosophy of Education - An Introduction .* London : George Allen & Unwin Ltd.

40. Sockett, H. (1970). Curriculum Aims and Objectives: Taking a Means to an End. *Proceedings of the Annual Conference*, *IV*, London.

41. Soltis, J. F. (1978). *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts* (second Edition). Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company.

42. Standish, Paul.(October,2007).Rival conceptions of the philosophy of education, Ethics and Education,Vol.2,No.2.

43. Stumph, Samuel Enoch .(1977) .*Philosophy - History and Problems* .New York: Mc Graw - Hill Book Company.

44. Ted Honderich& Myles Burnyeat (Eds.).(1979) .*Philosophy As It Is* .England: Penguin Books.

45. *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (Second Edition). (1999). United Kingdom: Cambridge University Press.

46. *The Encyclopedia of Philosophy* (Vol. 1). (1972). New York: Macmillan Publishing Co.,Inc.

47. *The Oxford Dictionary of Philosophy.* (1994). Oxford: Oxford University Press.

48. Tyler, Ralph W. (1949) .*Basic Principles of Curriculum and Instruction* . Chicago: The University of Chicago Press

49. White, J. (1984). *The aims of Education - Restated* . London: Routledge & Kegan Paul.

50. Wilson, John. (March, 1996).Analytic Philosophy Revised .*Oxford Review of Education, Vol.22*)Issue 1.