الفصل الثاني : منهج تحليل المفهومات التربوية

تعد أساليب تحليل المفهومات التربوية عند فلاسفة التربية التحليليين ، امتدادا طبيعيا لتلك الأساليب التي استعملها رواد التحليل ، وهي أيضا تطبيق لما أرسوه من مبادئ . و للوقوف على تلك الأساليب والمنهج العام الذي يتضمنها، لابد من البحث في أصولها عند هؤلاء الرواد .

تحليل المفهوم عند [جورج ادوارد مور] :-

أورد (مور) في كتابة " A Replay to My Critics 1942 " أن تحليل المفهوم شكل من أشكال التعريف ، ولكنه ليس تعريفا للكلمات بل بالبحث عن مفهوم متعين particular أو ما يسميه (المكافئ التحليلي Analysandum) ، والذي عن طريق تعريفه يمكن تعريف المفهوم الأول الذي يسمى عنده Analysans ، ويضع (مور) لعملية التكافؤ هذه ثلاثة شروط أوردها في نفس الكتاب وهي : التكافؤ من حيث التطبيقات المترتبة على كل من المفهومين غير المعَرف والمتعين ، والتكافؤ من حيث إمكانية أو قابلية التحقق، وأخيرا التكافؤ من حيث المعنى. (١)

والمثال الآتي يوضح كيفية ممارسة (مور) للتحليل بهذا الأسلوب :-

تحليل [مور] لمفهوم " الخير Goodness ". [٢]

يصف (مور) هذا المفهوم الأخلاقي بعدم القابلية للتحليل un analyzable ، لأن الخير خاصية فريدة بسيطة لا تقبل التعريف أو التحليل ، ويشبه صفة "الخير" بصفة "الأصفر" ، فكل منهما صفة بسيطة غير مركبة تشير إلى موضوع ذهني غير قابل للتعريف ، فعلى الرغم من وصف علماء الفيزياء للون الأصفر استنادا إلى أطوال موجات ضوئية ذات طول وتردد معينين ، فإن تلك الموجات الضوئية لا تعادل (الأصفر) على نحو ما ندركه في صميم خبراتنا ، وبالمثل يمكن القول بوجود صفات أخرى مثل : "قيم" أو "ثمين" مما يمكن أن تحل محل صفة "الخير" ، ولكن صفة "الخيرية" في حد ذاتها لا تعرَف إلا من خلال فعل أو إجراء من أفعال الاستبصار المباشر .

ويرى (مور) أنه من المغالطة الطبيعية Naturalistic Fallacy أن نأخذ صفة مثل (سار pleasant) أو (مرغوب Desired) – وهما عادة ترتبطان بصفة الخير، لكي نكافئ أي منهما بالخير ، فنحن بذلك نرتكب خطأ منطقيا ، فهاتان الصفتان داخلتان في نطاق الطبيعة . بينما (الخير) لا طبيعي Non natural ، لا يندرج تحت فئة الموضوعات أو الصفات التي تشكل موضوعا لدراسة العلوم الطبيعية ، وعلى ذلك فإن القول بأن "الخير هو اللذة أو السرور" هو تعريف للخير بلغة الموضوع الطبيعي ، ولو كان الخير مرادفا للذة ، أو لو كانت صفة الخيرية مساوية تماما لصفة السار أو المرغوب ، لما كان هناك معنى على الإطلاق لأن نتساءل "هل اللذة خير؟ " ، وهو ما يطلق علية تحصيل الحاصل .

ويرى (زكريا إبراهيم) أن (مور) قد استعمل ثلاثة أساليب في تحليل هذا المفهوم هي :-

- أسلوب الفحص Inspection على الرغم من قوله باستحالة وجود مكافئ Substitute لمفهوم الخير ، ورفضه للمفهومات الأخرى بحجة أنها توقعنا في المغالطة الطبيعية ، فإنه – في الواقع – قد ميز مفهوم (الخير) كواقعة فريدة.

- أسلوب التمييز Distinction : ميز (مور) بين مفهوم (الخير) وبين كل من : (اللذة) و (الرغبة) و (التفضيل) لأنها مفهومات ذات نزعة ذاتية ، حيث يترادف القول بأن (هذا خير) مع القول بأن (هذا يعجبني أو يشعرني باللذة).
- أسلوب القسمة Division : فهو يعتبر مفهوم (الخير) غير قابل للتحليل ، لأن من شأن التعريف أن ينص على الأجزاء التي يتكون منها الكل ، والخير بسيط لا أجزاء له .

وبغض النظر عن نجاح (مور) أو إخفاقه في تحليل (مفهوم الخير) إلا أنه قد قدم ثلاثة أساليب نافعة للتحليل يمكن استخدامها .

تحليل المفهوم عند [فتجنشتين] :-

أوضح (فتجنشتين) في فلسفته المتأخرة أن تحليل المفهوم يرتكز على توسيع زاوية النظر إليه ، واقتراح تصورات متعددة ممكنة لمعناه وطرق استعماله ، وذلك من خلال فهم القرائن Connexions التي يتحقق بها ، وهي الحالات الخاصة الجزئية Particular Cases التي يستخدم فيها المفهوم بوضوح تام ، وقد يطلق عليها اسم الحالات المتوسطة Intermediated ، أو الحالات المثلى Normal وأحيانا الفعالة Actual ، وكلها تسميات وردت في كتاب أبحاث فلسفية .(٣)

ويسمى (فتجنشتين) هذه العملية بعملية التمثل Representation ، فيقول في موضع أحر : "قد ينظر للمفهوم الواحد من أكثر من زاوية ، وما علينا إلا أن نقترح زوايا جديدة للنظر ، تتميز برجاحتها وإمكانية أن تكون الأقرب للصواب ، والسبيل إلى ذلك يكون بدراسة استعمالات المفهوم .(٤)

ولكن عملية "الاقتراح " هذه يجب أن تتم – في نظر (فتجنشتين) – من خلال فهم النظام Family System الذي يرد فيه كل استعمال ، فلكل مفهوم طائفة من الاستعمالات of Uses كما يذكر في كتاباته عن ألعاب اللغة Language games .

ولكنه لم يحدد بالفعل ماهية ومعنى النظام أو السياق ، وكذلك لم يقدم أمثلة أو نماذج لاستعمال هذه الأساليب في التحليل ، ومع ذلك كانت لأفكاره آثارا بالغة في تحليلات من تلوه من التحليليين ، خاصة أفكاره حول طائفة الاستعمالات.

ومن الأهمية بمكان – كما يؤكد (فتجنشتين) – أن يتمكن من يقوم بعملية التحليل من فنيات وقواعد اللغة عندما يشرع في التحليل : " لكي نفهم عبارة ما ، علينا أن نفهم اللغة وأن فهمنا للغة ، هو أن نتمكن من فنياتها تماما .(٥)

تحليل المفهوم عند [الفرد آير] :-

كان اعتقاد واحد يسيطر على معالجات (آير) ، سواء في مرحلته الأولى أو المتأخرة، مؤداه أن مشكلات الفلسفة مشكلات لغوية منطقية وليست مشكلات واقعية ، لذا ؛ فهي لا تحتاج لأكثر من صياغة تعريفات لغوية للموضوعات المادية .

كذلك أحتل معيار التحقق Verification أهمية كبيرة في أعمال (آير) ، والذي يمكن بواسطته إخراج المفهومات غير القابلة للملاحظة المباشرة من دائرة التحليل ، وذلك بوصفها خالية من المعنى ، وقد وضع شروطا معقدة لتطبيق هذا المعيار ، فصلها في الطبعة الثانية من كتابة الشهير "اللغة والصدق والمنطق" ، مما فتح عليه باب النقد العنيف ، فعاد

وتخلى عن الكثير من تلك الأفكار في مراحله المتأخرة ، وحاول الاستفادة من قواعد المنطق في معالجة مشكلات الفلسفة التقليدية ، كما في المثال التالي :-

الحرية والضرورة Freedom and Necessity [٦]

في هذا المقال يعرض (آير) للإشكال المتمثل في تناقض مقولتين شهيرتين : "الإنسان حر في تخير أفعاله" ، و"السلوك الإنساني محدد بمقتضى بعض القوانين العلية" ، فهما تعبران عن وجهتي نظر فلاسفة الحرية من جهة وفلاسفة الحتمية من جهة أخرى .

ففلاسفة الحتمية يرون أن ازدياد معرفتنا بالإنسان من خلال دراسة سلوكه يزيد من إمكانية تنبؤنا بسلوكه في المواقف المقبلة ، وذلك اعتمادا على تعميمات مقننة ، بينما يرى فلاسفة الحرية أن ذلك الإدراك من قبل "الذات الحرة" لتلك الضرورة العلمية ، إنما هو لون من حرية الفعل .

ويقف (آير) من القول الأخير موقفا محللا لإبراز تناقضه المنطقي؛ فالمرء لا يصبح حراً لمجرد وعيه بأنه مجبر على أداء فعل ما ، واللبس هنا كامن في العلاقة بين مفهومي (الحرية) من جانب ، و(العلية) أو (الضرورة) من جانب آخر، أو بين كل من "الإرادة الإنسانية " و"الحتمية الشاملة" ، فالحد المقابل للحرية ليس هو (العلية) بل هو "القهر Constraint" ومن الأمثلة على ذلك :-

- الشخص الذي يقهر على أداء فعل ما ، لابد أن يكون واقعا تحت لون من العلية ، مثل الخوف من عقاب حتمي يترتب على عدم الفعل .
- الشخص الذي يسلك سلوكا مبررا تبريرا عليا ، لا يلزم أن يكون قد أجبر على سلكه ومن ثم لا يترتب على ذلك بالضرورة أن يكون حرا .

وحتى في حالة (القهر) ، وهي حالة خاصة من حالات (العلية) ، لا يلزم أن يكون مصدر القهر خارجيا (شخص آخر أو سلطة ما) ، فالمريض بداء السرقة Kleptomaniac – مثلا – لا يعد فاعلا حرا ، على الرغم من أن أحدا لم يجبره على السرقة ، إذ هو لا يخطط لها ولا يستطيع الكف عنها .

وليس معنى ذلك أن ثمة (علل) أو (أسباب) يمكن أن تفسر سلوك اللص العادي على الرغم من أنه ليس مقهورا ، بينما هناك (أسباب) نفسية يمكن في ضوئها تفسير سلوك المصاب بهذا المرض .

ويخلص (آير) من ذلك إلى أنه لا تعارض بين القول بالحرية والقول بالحتمية ، لأن كل ما يتطلبه مبدأ الحتمية هو الاعتقاد بإمكانية تفسير سلوك أي كائن حي ، وكذلك ليس القول بالحرية هو الاعتقاد بأن أفعال البشر مجرد (أفعال ارتجالية) ، ولكن الناس قد دأبوا على تصور الحتمية بصورة (القوة الملزمة القاهرة) التي تلزم حدثا ما أن يترتب بالضرورة على حدث آخر ، بينما قد لا يربط بين الحدثين سوى مجرد التلازم الواقعي ، وهو الفرق بين الحتمية السببية والحتمية المنطقية على هذا النحو ، وأخيرا يقرر (آير) أن القول بتعارض الحرية مع العلية مظهر من مظاهر سؤ الفهم لمعاني الألفاظ ، وهي مشكلة لغوية تستدعي صياغة بعض التعريفات ، وليست مشكلة واقعية .

وعلى الرغم من تحفظنا بشأن فهم (آير) لطبيعة علم النفس في مقابل العلوم الطبيعية فإن (آير) قد نجح في الدفاع عن رأيه بأن المشكلة – في صميمها – مشكلة لغوية تتلخص في عدم وضوح المفهومات .

نماذج لتحليل المفهومات التربوية عند فلاسفة التربية التحليليين :

تعتبر أفكار (فتجنشتين) – على وجه الخصوص – من أكثر أفكار التحليل تأثيرا في كتابات فلاسفة التربية التحليليين ، وعلى وجه التحديد أفكاره بشأن استعمالات المفهوم وأهمية دراسة السياق .. وهي أفكار واحدة تجمع بينهم على الرغم من اختلاف اهتماماتهم فأعضاء الاتجاه التحليلي في التربية بالولايات المتحدة ، وعلى رأسهم (إسرائيل شفلر) يركزون اهتمامهم على لغة التربية ومفهوماتها ، بينما يركز فلاسفة التربية في أوروبا وعلى رأسهم (ريتشارد بيترز) على تحليل المفهومات الأخلاقية المرتبطة بالتربية ، والتي تتميز بطابع فلسفي خالص ، ولاشك أن للسياق البرجماتي الأمريكي ، والسياق الواقعي الانجليزي تأثيراتهما الموجهة لتلك الاهتمامات لدى أعضاء الفريقين .

وفي هذا الجزء نستعرض نماذج لتحليل المفهومات التربوية عند كل من : (جون ويلسون) و (ريتشارد بيترز) ممثلين للجناح الإنجليزي من الاتجاه التحليلي في فلسفة التربية ، وذلك للوقوف على أهم الأساليب المستخدمة في التحليل ، وعلى الملامح العامة التي تميز ذلك الجناح في مواجهة الجناح الأمريكي من نفس الاتجاه ، والذي يمثله (إسرائيل شفلر) في الولايات المتحدة ، وكذلك لاستخلاص ما يمكن أن تتضمنه تلك النماذج من مضمونات تربوية يمكن الإفادة منها :-

نماذج لتحليل المفهومات عند [جون ويلسون] :-

يعتبر (جون ويلسون) من أهم فلاسفة التربية التحليليين في مجال الكتابة عن "منهج التحليل" ، ففي كتابه "Thinking with Concepts" يستعرض بشكل منظم بعض الأساليب التي تصلح لتحليل المفهومات ، وأهم المزالق التي يمكن أن تحيد بالمفهوم عن الوضوح ، كما يستعرض العديد من النماذج لكيفية القيام بالتحليل على مستويين واضحين هما :

- مستوى التحليل الوقائي : حيث يسلط القائم بالتحليل الضوء على ما يتعرض له من أفكار ومفهومات ، ويستعمل بعض المعايير والأدوات المنهجية لنقد تلك المفهومات ، واكتشاف المضلل منها .
- مستوى التحليل الإيجابي : حيث يحدد القائم بالتحليل السياق Context المناسب لمناقشة المفهوم ، ثم يحاول رد المفهوم إلى ماصدقاته التي ينطبق عليها ، وصولاً أهم خصائص المفهوم واستعمالاته .

كذلك يعتبر كتابه " Language and the Pursuit of Truth , 1978" أو "اللغة والسعي وراء الصدق " من أهم الكتابات التي تناولت مزالق اللغة وكيفية تجنبها سعيا وراء الوضوح ، وهذا ما نحاول أن نفيد منه لاستخلاص معالم منهج تحليل المفهومات التربوية عند فلاسفة التربية التحليليين .

النموذج الأول: معالجة نقدية لفقرة بعنوان "طبيعة العالم المادى" بقلم [آرثر أدينجتون]

يقول الكاتب : "أعتقد ألا سبيل إلى إنكار قيمة المعتقدات الداخلية ، والتي ترادف (اللامعقول) في المعنى ، فهي لا تعتمد على قواعد الرياضيات والعلوم في الوصول إلى نتائج ، ولكنها تولد إحساسا داخليا بعدم التلاؤم إزاء الأمور غير الصحيحة ، أو التي تشوبها الأهواء .

.. لذا فإن المعتقدات الداخلية جزء أساسي من طبيعتنا ، وهي موهوبات حبانا الله بها لتساعدنا في أن نجد طريقنا ، وعلى ذلك يكمن القول بأننا نعتقد اعتقادا لاعقلانيا في قيمة العقل والعلم" (٧).

ويلخص (جون ويلسون) أوجه نقده لهذه الفقرة في النقاط التالية :-

- إن بعض المفهومات التي وردت في الفقرة مثل "الصدق Validity" و"المعتقدات الداخلية Inner Convictions" و "المبررات اللاعقلانية Unreasonable justifications" .. وغيرها ، هي من تلك المفهومات الأخلاقية المطاطة ، التي لا يمكن تحديد معانيها ، أو الحكم عليها داخل عباراتها بالصدق أو الكذب ، لأنها في الواقع خالية من المعنى .
- يكشف (ويلسون) عن أن الكاتب قد أراد إقناعنا بوجهة نظره من أقرب طريق ، فاختار أن يربط بين الحقائق المادية حول سلوك الإنسان في اكتشاف العالم المادي ، وبين معايير خلقية مثل "الاعتماد" و "التبرير اللاعقلاني" و "الإحساس الداخلي" .. وهي كلمات نسبية لا نملك أن نحاسبه على صحتها أو خطئها ، فهي مجرد "اعتقاد شخصي".
- ينبه (ويلسون) إلى أن الحديث عن الحقائق لا ينبغي أن يتضمن ألفاظا انفعالية ، لأن ذلك يمثل تسفيها لها ، كما هي الحال عندما وصف (أدينجتون) الحدس العلمي "الذي يساعد الإنسان في اكتشاف مواطن الخطأ وعدم التوازن في العالم المادي بأنه لاعقلاني ، وكأنه يصف العقل باللاعقلانية ، والعلم باللاعلمية .. فالخلط بين هذين الأسلوبين – المادي والانفعالي – في الحديث يمثل أحد أهم المزالق التي تصنعها اللغة .

النموذج الثانى : تحليل إيجابي لمفهوم "العقاب" من خلال السؤال التالي: "هل يكون العقاب بالضرورة جزاء ؟" [٨]

في البداية ، ينبه (ويلسون) أنه عند التعرض لمثل هذه الأسئلة المتضمنة لكلمات مثل : يجب Ought ، أو ينبغي، أو يقبل ....الخ ، وهو ما يحيد بالمناقشة عن الموضوعية ، لذا فإنه يولى اهتمامه أولا بتحليل مفهومي "العقاب Punishment" ، و"الجزاء Retribution" بالخطوات التالية ، قبل أن يتصدى لإصدار مثل ذلك الحكم .

الخطوة الاولى : ويستعمل فيها اسلوب الحالات للتمييز بين المفهومين :-

- فالحالة الأولى النموذجية لمفهوم العقاب – مثلا – "أن صبيا كسر زجاج نافذة الفصل ، فعنفه مدرسه على ذلك"، وهي حالة نموذجية لمفهوم (الجزاء) كذلك.
- والحالة المعاكسة لمفهوم العقاب : "أن صبيا قد عنفه مدرس الفصل دون أن يبدر منه أي تصرف خاطئ" ، وهي كذلك حالة معاكسة لمفهوم (الجزاء) لأن الصبي لم يفعل شيئا حسنا أو رديئا يتطلب المعاملة بالمثل .

- ويحاول (ويلسون) أن يميز بين المفهومين باستخدام إحدى الحالات الواقعة على حدود كل منهما مع مفهومات أخرى فيضرب المثال بـ "شخص ما مدان في جريمة ، وبدلا من الحكم عليه بالسجن ، حكم عليه بإيداعه مصحة عقلية" ، وينبه إلى ضرورة إمعان النظر في كل من لفظ (الحكم Sentencement) ، ولفظ (مصحة Asylum) وهي مكان للاطمئنان والاستجمام في اللغة الإنجليزية ، وكذلك ينبه إلى النقاط التالية :-
  - مدى إمكان اعتبار هذا الإجراء عقابا ، وهل يمثل للمجرم حدثا سارا أم مؤلما ، ومدى مسئوليته عن جريمته ...
  - التأكيد على أن هذا الإجراء لا يمثل نوعا من الجزاء على أية حال ، لأنه إجراء علاجي لا يكافئ الفعل الذي اقترفه المجرم بأية صورة .
  - ولتأكيد الفارق بين المفهومين ، يلجأ (ويلسون) إلى استحداث حالة مختلقة غير شائعة على المستوى الواقعي Invented Case ، فيفترض أن قاضيا حكم لشخص مدان في جريمة ما بإجازة مدفوعة الأجر في منتجع هادئ بصحبة بعض الجميلات ، هل يمكن اعتبار هذا الإجراء عقابا أو جزاء ؟ إن إجابة هذا السؤال تدخل في دائرة مفهوم آخر هو "العدل".

الخطوة الثانية : وتتمثل في دراسة السياق الاجتماعي Socialcontext للمفهوم،

فيدرس (ويلسون) التطور الاجتماعي لمفهوم "الجزاء" ، بدءا من القانون البسيط "العين بالعين والسن بالسن" ، وكيف أنه عجز أمام بعض الجرائم التي يكون الجزاء فيها بالمثل جريمة في حد ذاته ، فلا يصح أن يجازى المغتصب لفتاه بأن يتولى ذووها اغتصاب ابنة المجرم أو زوجته .. كذلك فقد عجز القانون عن منع بعض الجرائم من أن تتكرر ، فظهرت الحاجة إلى وجوب العقاب الرادع الإصلاحي Deterrent and reformative .

ويتساءل (ويلسون) ; هل يمكن – منطقيا – أن يوجد عقاب جزائي؟

- إن العقاب في الحالات السابقة نوع من الجزاء وليس العكس .
- وقد يكون العقاب رادعا أو إصلاحيا تبعا لظروف كل حالة .
- بينما لا يشترط أن يتضمن الجزاء عقابا ، وهذا ما يظهر من تحليله اللغوي ، حيث يرتبط الجزاء بالمكافئة (خيرا أو شرا) Retribution = Paying back ، بينما يترادف العقاب مع الانتقام Paying off في حالة الأفعال الشريرة فقط.

وتجدر الإشارة إلى أهمية وجود مبررات موضوعية للعقاب قبل الشروع في تنفيذه ، وهذا ما أكد عليه (هيرست وبيترز) في كتابهما المشترك "منطق التربية" ، حيث لابد أن يتضمن السؤال عن مفهوم (العقاب) إشارة إلى مبررات – Justifications تطبيقه .(٩)

وأخيراً يؤكد (ويلسون) على أن شيوع استعمال لفظ (الجزاء) في الحياة اليومية بمعنى (العقاب) ، أدى قصر معناه على نصفه فقط دون النصف الآخر .

النموذج الثالث : تحليل لمفهوم "العلم" من خلال السؤال : هل من المقبول أن يعد التنجيم علما ؟[١٠]

في البداية – وكالمعتاد – يشير (ويلسون) إلى ضرورة التنبه عند صياغة السؤال ، فهو هنا يتطلب إصدار حكم قيمي ، مما يستدعى الحذر والفهم الصحيح لكل من المفهومين "العلم" و "التنجيم" . ويستخدم (ويلسون) لذلك أسلوب الحالات كما يلى :-

- يختار حالة نموذجية لمفهوم "العلم" ولكنها تتعلق أيضاً بمجال "التنجيم" ، ألا وهي "علم الفلك Astronomy".
- ويختار حالة معاكسة مما يتعلق أيضاً بالنجوم ، كرسم لوحة لمنظر السماء المرصعة بالنجوم ، أو كتابة قطعة نثرية عنها ، وهي ألوان من الفن لا شك أنها لا تعد علوما بأية حال .
- ثم يسأل : أي من الأنشطة السابقة يرتبط بمفهوم "العلم" ، لا شك أنها تلك التي تتضمن شيئا من المعرفة ، ولكن تلكٍ الخاصية وحدها لا تكفي ، فهناك الكثير من أوجه المعرفة التي لا يمكن اعتبارها علوما، كمعرفة المحادثة باللاتينية ، أو الرياضيات ، أو كيفية السباحة ، أو معرفة من كان رئيسا للوزراء عام كذا ... الخ، ويقترح خاصية جديدة مثل "معرفة الطبيعة" ، ولكن الكثير من الناس يعرفون عن ظواهر الطبيعة الشيء الكثير دون أن يعدوا علماء ، فكل من الفلاح والصياد لديه من المعرفة بأحوال الطقس والبحر الكثير ، ولكن على نحو مختلف عن ذلك الذي يسلكه العلماء من حيث فرض الفروض وإجراء التجارب .
- ثم يحاول (ويلسون) زيادة الوضوح من خلال استعراض إحدى حالات الحدود Border Line Case ، فيضرب المثل بعلم النفس ؛ ألا يخبرنا بالكثير عن الطبيعة البشرية ؟ ألا يعتمد في اكتشاف المعارف على فرض الفروض وإجراء التجارب ؟ نعم ، ولكننا – إلى الآن – نضع العلوم الإنسانية والنفسية موضع الشك ، ونتردد في كونها علوما بالمعنى الكامل ، فعلم النفس لم يقدم – إلى الآن – نتائج وقوانين عامة قابلة للتطبيق في كل الحالات ، وكثيرا ما يقف عاجزا أمام بعضها .
- وقد يقول قائل : أن ذلك هو شأن أي علم ، فكثيرا ما يخبرنا علماء الأرصاد الجوية Meteorology بتوقعاتهم عن طقس الغد ، ثم يحدث العكس ، ومع ذلك فهم أقدر من غيرهم على التنبؤ بناء على المعلومات المتاحة والقدرة الفائقة على التوقع ، وعلى ذلك ربما كانت هذه خاصية جديدة تميز مفهوم "البحث العلمي" ، على الرغم من أن كثيرا مما يعد علما لا يعتمد على التوقع ، كعلم التشريح وعلم التصنيف .
- ثم ينتقل (ويلسون) إلى دراسة السياق الاجتماعي لكل من "العلم" و "التنجيم" ويفترض أو يستحدث حالة غير واقعية ، كأن يتم تدريس "التنجيم Astrology " في المدارس أو الجامعات ..!! ألن يخلع عليه – عندئذ – صفة العلمية ؟ ويعامل المنجمون باحترام ، لأنهم يحاضرون في مؤسسات تتمتع باحترام المجتمع ؟ وإذا كان الرد بالنفي بحجة أن العلم يقدم معارف نافعة مفيدة ، بينما لا يقدم "التنجيم" سوى ضروبا من التخمين ، ولكن ماذا لو قدم التنجيم معرفة مفيدة ؟ هل نفيد منها بغض النظر عن مدى احترامنا لكيفية الوصول إليها ؟ إنه – عندئذ – سيكون أمرا يبعث على القلق ..
- ومن بواعث القلق التي ينبه إليها (ويلسون) أيضا انتهاء مصطلح التنجيم بالمقطع ology – مما يدفع البعض إلى القول بوجود علوم حقيقية وأخرى كاذبة ، مما يعد من لغو الكلام ، ولكن سؤالا يطرح نفسه يحتاج إلى إجابة : ماذا لو كان التنجيم علما بالفعل ، وإننا لم نكشف – حتى الآن – عما يتضمنه من عمليات ذهنية معقدة ؟ ربما عندئذ تتغير النظرة الاجتماعية له ، ويكتسب مزيدا من الاحترام .

وأخيراً يجمع "ويلسون" ما تضمنته الخطوات السابقة من نتائج ، فيما يلى:-

- إن مفهوم يختلف في طبيعته وأهدافه ونتائجه العملية عن الدجل من ناحية ، وعن المعرفة العادية لأي شخص بأحوال الطبيعة ، من ناحية أخرى .
- إن العلم يسعى وراء المعرفة النافعة بطريقة منظمة تجعله يختلف منطقيا عن كل من الفن والتنجيم وغيرهما ، وإن قدمت تلك المناشط معارف نافعة بطريق الصدفة .
- على الرغم من تضمن كل من "البحث العلمي" و "التنجيم" لبعض العمليات الغامضة ، مثل التفكير الحدسي والتخمين ، فإن منطق العلم يربأ به عن الترادف مع التنجيم .
- إن أهم خصائص مفهوم "العلم" هي : القدرة على التوقع بناء على استدلالات منطقية سليمة ، وملاحظة دقيقة ، واختبار تجريبي لصحة الفروض .
- إن بعض العلوم يهدف فقط إلى وصف وتقرير وتصنيف الحقائق ، بينما تهدف علوم أخرى إلى تقديم تصورات أو نظريات تفسر الظواهر ، مما يجعل نتائجها دائما احتمالية ، ولكنها - أبدا – لا تتساوى في ذلك مع التنجيم .

تعليق على تحليلات [جون ويلسون] :

تتسم تحليلات (ويلسون) بالتنظيم في خطوات متعاقبة واضحة ، ويمكن أن نميز بين مستويين واضحين من التحليل ، من خلالها ، هما : التحليل الوقائي أو النقدي ، والتحليل الإيجابي للمفهومات بعد إزالة ما يحبط بها من مزالق لغوية ومنطقية ، إلا أن تلك التحليلات لا تعدو مجرد تمرينات Exercises على كيفية ممارسة التحليل ، فهي لاتخلص نتائج أو إجابات صارمة يمكن الإمساك بها ، بل تترك ، في الغالب ، النهايات مفتوحة وهو حل ديمقراطي لا يفرض على القارئ رأيا بعينه ، ولا يصادر على حقه في الرأي الآخر ، ومع ذلك فإن إثارة المزيد من الأسئلة حول المفهوم قد يشتت الجهد المبذول في تحديد خصائصه ، على قدر ما يفيد في توسيع دائرة البحث وعدم قصرها على زاوية واحدة ضيقة للنظر .

ويحسب لـ (ويلسون) اهتمامه برد المفهوم إلى ماصدقاته ، فهو يقربه من أرض الواقع من خلال الحالات التي يتحقق فيها أو التي تناقضه ، أو تقع على الحدود بينه وبين مفهوم آخر ، ويحسب له أيضا اهتمامه بدراسة السياق الاجتماعي للمفهوم ، وهو ما ينفي عن التحليل تهمة خطيرة بأنه بعيد عن طبيعة المجتمع مستغرق في المنهجية .

وأخيراً فإن لكتابات (جون ويلسون) أهمية بالغة، ليس في مجال التنظير، بل في مجال منهج البحث في التربية ، فلا نستطيع القول بأن له آراء تربوية ، ولكن له آراء حول أساليب البحث والتعامل مع لغة التربية ، وهو ما يفيد منه الكتاب بشكل كبير .

نماذج من تحليلات [ريتشارد بيترز] :

على الرغم من انتماء كل من (جون ويلسون) و (ريتشارد بيترز) إلى الجناح الإنجليزي من الاتجاه التحليلي المعاصر في فلسفة التربية ، فإنهما مختلفين في دائرة الاهتمام ، وأسلوب التحليل ؛ فيهتم (بيترز) بتحليل المفهومات ذات الطابع الأخلاقي ، وثيقة الصلة بالتربية ، ويرى التربية بوصفها عملية واقعية مستمرة هي المجال المناسب لمناقشة الأخلاق من جانبها العملي ، فهي تمثل – عنده – الضوابط التي تكفل التوافق بين سلوك الفرد والجماعة مع العرف والقانون .

وموضع الإشكال – في رأى (بيترز) – أن الأخلاق والقيم الأخلاقية تظل بعيدة عن أي جدل واختلاف طالما هي شعارات وأفكار ، فإذا ما انتقلت إلى حيز التطبيق العملي ، أظهرت التجارب مدى الاختلاف والتناقض في مفهوماتها من شخص لآخر ، وبين مجتمع وآخر ، بل ويصل الأمر إلى سلك بعض السلوك بما يعبر عن نقيض المفهوم على خط مستقيم . ويفرط (بيتر) في الحماس لضرورة أن تتضمن مباحث التربية شيئا من الأخلاق ، فيقول : "إن التربية لا تكاد تعنى – في كونها مجموعة من المقاصد والأهداف المرجوة – إلا عملية أخلاقية في المقام الأول .(١١)

وهو نفس الرأي الذي يؤكده (جون سوليتس) حين يقول "إن البحث في التراث التربوي يكاد يظهره – إذا ما تبلور وتركز – في شكل مجموعة من أحكام القيمة المستمدة من تلك المبادئ الأخلاقية ، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي".(١٢)

وفي موضع آخر يوضح (بيترز) الدور الذي يمكن للتحليل أن يقوم به في هذا المجال ، ويحدده في: " الإجابة عن تلك الأسئلة التي تتعلق بما هو أخلاقي ، وما هو غير ذلك من أنشطة التربية وإجراءاتها ، وهو أمر يتعدى مجرد المناقشة الفلسفية ، إنه طريق مباشر لفهم ما يتصل بحياتنا من تلك المفهومات(١٣).

وكيفية أداء ذلك الدور – من وجهة نظر (بيترز) – تكون أولا بالتميز بين البحث في الأخلاق الأساسية أو المستقلة في وجودها Substantive Ethics ، بما يتضمنه ذلك من طرح الأسئلة الفلسفية حول طبيعة المفهوم الأخلاقي نفسه ، وهو مبحث ميتافيزيقي ، وبين البحث في الأخلاق التحليلية Analytic Ethics ، والذي يهتم بمعنى المفهوم الأخلاقي واستعمالاته ، ومبرراته ، ومعايير تطبيقه وتحققه في الواقع العملي .

ويؤكد (سولتيس) على نفس المعنى أيضاً حين يقول : "إن التبرير الجيد للمفهوم الأخلاقي على أسس عقلية ، قد يسهم بصورة أساسية في تحليل ذلك المفهوم".(١٤)

وفيما يلي نماذج من تحليلات (ريتشارد بيترز) لبعض تلك المفهومات الأخلاقية :-

النموذج الأول : تحليل لمفهوم "التربية" [١٥]

في البداية ، يوضح (بيترز) الفرق بين مفهوم (التربية) ومفهومات أخرى مشابهة قابلة للتعريف لما لها من خصائص محددة ، وما تتضمنه من أنشطة نوعية كمفهوم (الزراعة) مثلا .. ويبين أن اتساع مفهوم التربية وشموله لا يعنى أنه يصف نوعا غامضا من النضج Mysterious Maturation أو نحو ذلك ، وإن لمفهوم (التربية) من الخصائص المعيارية ما لا تحظى به مفهومات أخرى عديدة ، فهو يتضمن أن شيئا ما عظيم القيمة Worthwhile يجب أن يتم بصورة مقبولة أخلاقيا ، أو على الأقل غير مرفوضة من الوجهة الأخلاقية Un- objected Morally .

ثم يحاول أن يحدد مكان مفهوم (التربية) بين الألفاظ المعبرة عن الغاية أو القصد Task-Words ، وألفاظ الإنجاز أو الفعل Achievement Words مسترشدا في ذلك بتصنيف (جلبرت رايل)(١٦) . حيث تشير ألفاظ النوع الأول إلى نتيجة أو هدف تحقق ، بينما تشير ألفاظ النوع الثاني إلى أنشطة وعمليات تؤدى إلى نتائج ناجحة

Successful Outcomes ، ويعرض لأمثلة من هذه الألفاظ مثل : " قنص Hunting" في مقابل "تنقيب أو بحث Looking" ، و"فوز Winning" في مقابل " ركض أو جرى Running".

وعن وضع التربية بين هذين النوعين من الألفاظ ، يقرر (بيترز) أنها تتضمن كلا المعنيين ، فإن تربية الفرد تتضمن – ليس فقط بعض العمليات والأنشطة – ولكن تتضمن أن ثمة غاية سامية يجب أن تتحقق بأسلوب أخلاقي ، وبعبارة أخرى ، أن التربية تتضمن كلا من المحاولة والنجاح ، ولكنها لا تعنى – فقط – القيام بأنشطة نوعية محددة بزمان ومكان.

ويستمر (بيترز) في المقارنة بين مفهوم (التربية) ومفهوم (الزراعة) لإبراز طبيعة ما يتضمنه كل منهما من أهداف مستخدما أسلوب الفحص Inspection :-

فالتربية والزراعة – تهدفان كلتاهما أهدافا مقبولة أخلاقيا ، ولكن أهداف الزراعة من الأهداف الخارجية Extrinsic Objectives ذات الطابع الاقتصادي ، وهي تماثل الحديث الجاري مؤخرا عن "مخرجات التربية" ، أو "التربية كاستثمار" ، بينما لمفهوم التربية – عند (بيترز) – أهدافا داخلية Intrinsic Aims ، تتعلق بتنمية الجوانب المختلفة للفرد ، وتطوير قدراته وإمكانياته ، وهي أهداف تتطلب إنجازات نوعية Specific achievements ، وهنا يتناول (بيترز) بالتحليل مفهوم "الهدف Aim" ذاته ، ويميزه عن مترادفاته مثل " الغرض Purpose" و "الدافع Motive" و "المرمى Target" وغيرها .. موضحا أن لفظ (Aim) يستعمل للدلالة على عملية تركيز الانتباه نحو نشاط معين يحتل بؤرة الاهتمام ، بحيث يتضمن المحاولة Trying بما تحمل من احتمالات النجاح والفشل ، بينما تؤدى ألفاظ مثل Purpose و Motive وظيفة التبرير Justification لذلك النشاط ، ويشير (بيترز) أن لفظ Aim يستعمل مجازا Figuratively للدلالة على غاية معنوية ، بينما تشير الألفاظ الأخرى إلى أهداف ملموسة ينبغي تحقيقها.(١٧)

التربية والتدريب :

يفرد (بيترز) جزءا خاصا يتناول فيه العلاقة بين مفهومي التربية والتدريب Training ، فقد ألمح أثناء مناقشته للأهداف التربوية أن للتدريب أهدافا خارجية محددة هي أن يواجه الفرد المدرب مشكلات جزئية على نحو معين ، وهو ما يختلف عن أهداف التربية ذات المدى البعيد.

ويميز بين مفهومي التربية والتدريب من جانب آخر ، هو الجانب الوجداني ، فيقول: أن هناك ارتباطا بين مفهوم (التربية) وبين الأحاسيس والانفعالات ، فنقول مثلا "يجب أن نربى لدى الطفل الإحساس بالجمال" ، بينما لا نستسيغ عبارة "يجب أن ندرب لدى الطفل الإحساس بالجمال" ، ويرتبط مفهوم (التدريب) بجوانب أخرى وجدانية هي "الإرادة" فنقول "تدريب الإرادة Training" وليس "تربية الإرادة".

ويعزى (بيترز) ذلك إلى اختلاف المحتوى المعرفي Cognitive core والمعتقدات Beliefs الكامنة وراء كل من هذه الجوانب ، فمثلا : يختلف انفعال (الغضب Anger) عن (الغيرة Jealousy) من حيث المحتوى الاعتقادي كما يلي :-

- الشخص الغيور يعتقد أن شخصا ما يملك شيئا هو أحق منه به .
- والشخص الحانق يعتقد – فقط – أن شخصا ما يحاول إحباطه .

لذا فإن الشخص الغيور يحتاج "تربية" تتضمن تعديل اتجاهاته نحو الآخرين من خلال معرفته لإمكاناته الحقيقية وحجمه بالنسبة لمن حوله ، بينما يحتاج الشخص الحانق إلى "تدريب" إرادته وانفعالاته بحيث يكبح جماحها في المواقف المناسبة .

ويضيف (بيترز) أن الرغبات Wants يمكن تربيتها لأنها – أيضاً – تبنى على معتقدات خاصة بتلك الأشياء أو الموضوعات المرغوبة ، وأن الإرادة هي الجانب الذي يمكن تدريبه على الصمود والثبات إزاء تلك الرغبات بصورة راشدة .

مفهوم التدريس :

يميز (بيترز) في هذا الجزء بين مفهوم (التدريس Teaching) ومفهومات أخرى مشابهة مثل (التلقين) و (التثقيف) و (الدعاية) ، وقد تأثر في هذه المعالجة بأسلوب (إسرائيل شفلر) واسترشد بفقرات من كتاباته في بعض المواضع ، إلا أن معالجة (شفلر) كانت أكثر تفضيلا ووضوحا ، لذا فمن المفيد أن نقارن بين المعالجتين للوقوف على أوجه التمايز بين المدرستين الإنجليزية والأمريكية في معالجة المفهومات التربوية :-

١- تحليل [بيترز] لمفهوم التدريس :

في البداية يميز (بيترز) بين مفهوم "التدريس" والمفهومات المشابهة من حيث توافر الجوانب الأخلاقية ، فلا يكمن اعتبار "التعليم الشرطي Conditioning" أو "غسيل المخ Brain washing" تدريسا رغم استعمالهما لكثير من مهارات التدريس كالتلقين والمناقشة وتعديل الاتجاهات ... الخ ، والسبب أنها تتم بصورة غير أخلاقية لا تحترم شخصية الفرد ، بل تعامله كحزمة من الاستجابات لا عقل لها . وصحيح أن تربية الأطفال تتطلب أحيانا نوع من "الإيحاء المغناطيسي Hypnotic-suggestion" مثلما يحدث عند زرع الخوف من الكلاب ، أو السقوط من الأماكن المرتفعة ، أو لمس الأجسام الساخنة .. الخ ولكننا لا نستطيع وصف ذلك بأنه "تدريس" لأنه يفتقر إلى وعى المتعلم بأنه يتعلم شيئا ما .

ولا يعتبر الإعداد العسكري Drill تدريسا لنفس الأسباب ، حيث تختفي شخصية الفرد ويصبح أداة منفذة للأوامر .

وهناك مفهوم آخر هو "التثقيف أو التوعية Indoctrination" ويختلف عن التدريس – كأحد أنشطة التربية – ليس فقط فيما يمكن أن تتضمنه الرسالة التي يراد توصيلها المتلقي ، والتي قوامها أفكار أو معتقدات ، بل تختلف أيضا في طريقة توصيلها والتي يسميها (بيترز) بأسلوب العدوى Embryonic way ، وما يتضمنه – أحيانا من عدم إقامة اعتبار لآراء المتلقين ، والتركيز على نقاط الضعف من شخصياتهم كمداخل لزرع تلك الأفكار .

وأخيراً يوازن (بيترز) بين مفهوم "التدريس" ومفهوم "التربية" ، فيوضح أن التربية تتضمن أنشطة عديدة منها التدريس ، وليس كل تدريس بالضرورة تدريسا أخلاقيا ، فمن الممكن تدريس فن التزييف والتزوير ، ولكن هل يمكن – عندئذ – اعتباره تدريسا تربويا ؟

٢- تحليل [شفلر] لمفهوم التدريس :

يختلف المدخل الذي يبدأ منه (شفلر) لتحليل مفهوم "التدريس" ، فيبدأ بداية منطقية حيث يحدد موقع الفعل "يدرس To Teach" من أفعال الغاية Task Verbs وأفعال الإنجاز Achievement verbs ، ويختلف مع (سميث B.O. Smith) الذي يعتبر التدريس فعلا من أفعال الغاية ، والتعليم من أفعال الإنجاز.

فيرى (شفلر) أن بعض الأفعال – ومنها فعل يدرس – تظهر كلا النوعين من المعنى ، فيقول : إذا أخذنا في الحسبان كلا المعنيين (المحاولة والنجاح) عندما نوجه سؤالا مثل – هل يتضمن التدريس تعليما ؟ فإن الإجابة ستكون : نعم ، بينما ستكون بالنفي إذا اقتصر معنى التدريس – في أذهاننا – على النجاح أو على المحاولة فقط.(١٨)

وبينما يدخل (شفلر) مدخلا منطقيا ، يدخل (بيترز) مفهوم "التدريس" مدخلا إنسانيا كنشاط مقصود يهدف إلى تحقيق التوازن بين مطالب الفرد وغاياته من جانب ، وبين أهداف المجتمع وثقافته من جانب آخر في إطار من القبول الأخلاقي .

وتبين دراسة (هاني عبد الستار) عن تحليلات (إسرائيل شفلر) أنه يتفق مع (بيترز) في كون "التدريس" نشاطا مقصودا يتضمن الربط بين عمليات عدة منها : التهذيب والتدريس والتلقين ... الخ ، ولكنه يتميز في تحليل ذلك المفهوم بنقطتين هما :-

- أن التدريس عند (شفلر) نشاط غير مقيد ، ولكنه ذو طبيعة عقلانية ، وهو يعنى "محاولة" توجيه الجهد نحو تحقيق الهدف ، وليس نموذجا سلوكيا جامدا على المعلم أن يؤديه بصورة آلية .
- لا يعتبر (شفلر) كل طريقه لجعل التلاميذ يسلكون سلوكاً مثلما يسلك البالغين في المجتمع تدريسا ، بل إن أهدافا وضوابط لابد من وجودها هي (١٩):-
  - أن يُذعن المعلم للخصائص العقلية والنمائية للتلميذ ، وبخاصة مدى قدرته على الفهم ، بحيث يصبح التدريس عمليه تبسيط وإعادة صياغة لما يراه المعلم من دواعي وأسباب مقنعه للتلميذ بصوره عقلانيه.
  - أن يتم تحديد كلا من : ماذا ندرس ؟ وما الطريقة التي تلائم ما ندرسه ؟ ؛ فإذا كنا ندرس مهارة "Teaching How..." ، فلا يكفي أن نلقى بالتلميذ في الموقف الطبيعي كما هو معتقدين أنه بهذا يمكن أن يتعلم المهارة بصوره أفضل ، كمن يلقى بالطفل في النهر ليعلمه كيف يسبح !! ، وإن كنا ندرس محتوى معرفي "Teaching That..." ، فلا يكفي أن ندفع التلميذ دفعا إلى تصديق ما نلقى به إليه من معارف مفككة ، وأن نجبره على ذلك ، بل يجب أن يقتنع به بطريقه حرة تتيح له الفهم والإدراك.(٢٠)

ويعتبر تقنين (شلفر) لعمليه التدريس Restriction of manner مما يميز هذه العملية عن مثيلاتها من العمليات من دعاية Propaganda ، وإعلان Advertising ، وتوعيه Indoctrination ... الخ ، حيث تفتقر تلك العمليات إلى حرية المناقشة والنقد والإقناع .

ويرى (هاني عبد الستار) أن هذا التقنين يمكن اعتباره بمثابة نظريه عقلانية في التدريس The Rationality Theory of Teaching ، ولكن مع التحفظات التالية:-

- إن الزعم بوجود مثل هذه النظرية في التدريس لا يتضمن تحديد طريقة وكيفية التدريس ، ولكنها تعطى المعلم حرية الابتكار مادام يحترم عقل التلميذ وحريته .
- إن هذه النظرية - إن صحت التسمية - لم تتعرض لعمليه التعلم Learning التي تتم أثناء التدريس ، لأنها من صميم اختصاص علم النفس ، ويجب دائما أن نتذكر أنها نظريه في التدريس Teaching فقط .

النموذج الثاني : تحليل [بيترز] لمفهوم المساواة.[٢١]

يبدأ (بيترز) تحليله لمفهوم المساواة بأن مبدأ تساوى كل البشر-على إطلاقه - مبدأ مضلل وغير موضوعي ، لأنه ينظر إلى طبيعة الإنسان نظرة إمبريقية كأنها موضوع أو شيء ، مما يفتح الباب أمام الجدل واللغو .

وإذا كان ذلك المفهوم يحتاج إلى تبرير، فلا يعنى ذلك أن نبحث عن مبررات لمعاملة الناس بغير مساواة ، ويؤكد أن الأمر ليس مجرد خدعه لفظيه أو نوع من التعسف Matter of arbitrary fiat ؛ فتصنيف الأفراد إلى فئات نوعيه Categories – في نظره - هو الخطوة الأولى نحو تحقيق ذلك المفهوم ، ويضرب المثل بتصنيف الأطفال المتخلفين عقليا - كطائفة مميزة - تمهيد لمعاملتهم معاملة متساوية فيما بينهم ، على أن يعاملوا كطائفة معامله غير متساوية مقارنة بغيرهم من الفئات والطوائف .

ويرد (بيترز) على الرأي الذي يرفض التصنيف بأن البشر متساوون في حاجاتهم الأساسية ، بأنه رأى يحمل أسباب فشله داخله ؛ لأنه مجرد تشابه في النوع وليس في الدرجة وعلى ذلك فإن البحث عن أسباب وضعيه للمساواة غير ذي جدوى .

ثم يسلك (بيترز) سبيلا آخر في الحديث عن مفهوم "العدالة" ومبدأ التوزيع العادل Distributive justice ، فيستعمل أسلوب الحالات لتحديد المواقف التي يمكن الحديث فيها عن ذلك المبدأ ، والمواقف التي لا محلٍ لمناقشته فيها ، ويقول : أنه لكي نتحدث عن العدالة في موقف ما لابد أن تكون هناك – أولا - قاعدة حاكمة ، وإلا كان الحديث في غير موضعه :-

- فليس مقبولا أن نتحدث عن العدالة في تنفس الهواء بين الناس .
- أو أن نطالب شخصا ما بالعدالة في توزيع نظرات الإعجاب على الفتيات في الطريق!!

ففي بعض المواقف يكون الاختيار لا نهائيا ، بمعنى أن تكون السلعة موضوع المناقشة متوافرة بصورة غير محدودة ، وفي مواقف أخرى تكون الأسباب غير موضوعية كما في المثال الثاني ، أما إذا كان الهواء نادرا ، أو إن ذلك الرجل أصبح الوحيد المتبقي من جنس الرجال البائد وسط العديد من النساء ، فإن الحديث . عندئذ . عن مفهوم المساواة وعدالة التوزيع يصبح واجبا .

.. ويضيف (بيترز) مثالين آخرين ليوضح الفكرة :-

- فإغاثة من يعانون من الكوارث الطبيعية ليست موضوعا لمبدأ العدالة والمساواة ، بل هي شكل من أشكال المساعدة الواجبة ، سواء كانت هناك أسباب للاستثناء من القاعدة أم لا .
- وألوان العذاب والتنكيل التي يتفنن الطاغية في إذاقتها لضحاياه ، ليست موضوعا للحديث عن العدالة والظلم ، لأنه لا توجد أسباب موضوعيه لتوزيع العذاب على الضحايا في ذلك الموقف !!

وأخيراً ، ينتقل (بيترز) للحديث عن (المساواة في التربية) ويضرب الأمثلة من حالات الظلم وعدم المساواة من المجتمع الإنجليزي والأمريكي ، وكيف أن التفرقة العنصرية ذات أثر كبير في قضية الخدمات التربوية هناك .

ويؤكد أن التبرير هو المعيار الأول اللازم لتحقيق المساواة في التربية ، وأهم ما يرتكز إليه في ذلك هو مبدأ أو مسلمة "الفروق الفردية" ، ولكن استخدام ذلك المعيار في السياق التربوي يختلف عنه عند مناقشة المساواة في سياقات أخرى ؛ فمشكله التوزيع العادل – هنا – ذات طابع مختلف ، لأن التربية ليست سلعة تخضع لمعايير السلع المادية ، ولكنها أكثر تعقيدا وتشابكا مع مفهومات أخرى أخلاقية ، وسياسية .

النموذج الثالث : تحليل [ببترز] لمفهوم الحرية "[٢٢]

كالمعتاد ، يبدأ (بيترز) بالبحث عن مبررات الحرية ، أو ما يسميه بمبدأ الإجازة والترخيص Permissiveness لرغبات أو اهتمامات الأفراد ، في ضوء ضوابط مقبولة عقليا وأخلاقيا ، ويستعمل أسلوب الحالات في توضيح تلك الفكرة:-

- فالإبنة الحرة - في نظر والدها - هي التي توافق على من يختاره لها زوجا ، وإن لم تكن لديها الرغبة في ذلك .
- ووصفنا لبرنامج دراسي بأنه يحقق الحرية للمتعلمين لمجرد أنه يخيرهم بين دراسة فن التصوير أو دراسة علم الحساب.
- وادعاء شخص مدمن أنه "حر" بدليل أنه يملك الاختيار بين تعاطي المخدرات أو شرب الكحوليات

... الخ كل هذه الحالات يغيب فيها عنصر التبرير والأجازة على أسس موضوعيه ، وتعبر عن فهم سطحي لمعنى الحرية .

أما عن مبررات عمليه الضبط وفرض القيود Framework of Orders كمفهوم فرعي مرتبط بمفهوم الحرية ، فان (بيترز) يؤكد أنه يرتبط أيضاً بمفهوم "المحافظة" أو "إقرار ما هو خير "Promotion of what is good"، ففي أي موقف يتضمن مجموعة من البشر ، ليس صحيحا أن بمقدور أي منهم أن يفعل كل ما يريده من باب الحرية ، ولكن حتى مع غياب سلطة القانون ، هناك دائما ذلك الحياء الفطري Inherent decency الذي يحول دون حدوث التداخل والفوضى ، فيظهر جانب ثالث بين الفعل والكف ، هو مجازفة الفرد بخدش حرية الآخرين ، وما يترتب عليه ذلك من خدشهم لحريته .

وينبه (بيترز) إلى ضرورة التمييز بين الأشكال والسياقات المختلفة للحرية ؛ فحرية الفكر تتمايز عن حرية الفعل .. ، والحرية التي يتحدث عنها نزيل السجن ، أو من يسير في إجراءات الطلاق ، غير تلك التي يتحدث عنها أستاذ الفلسفة في محاضراته ... الخ .

ثم يستعمل أسلوب القسمة Division عند الحديث عن الحرية في التربية ، فيقسم الحديث إلى : حرية الطفل ، وحرية المعلم ، وحرية الآباء .

وعن حرية الطفل في الموقف التربوي : يبين (بيترز) أن ثمة اختلاف بين الحديث عن الحرية في مواقف البالغين ، حيث يدركون إلى حد ما معنى الاختيار ، وبين الحديث عنها في المواقف التربوية حيث المعادلة الصعبة بين : تحقيق رغبات واهتمامات الطفل وبين الحفاظ على تقنين الموقف التربوي لتحقيق أهدافه .

وينادى (بيترز) بوجود بعض الضوابط والقيود التي من شأنها مساعدة كل التلاميذ على الاستفادة من الموقف التربوي ، ومن شأنها أيضا ضمان سلامتهم وتحقيق الأهداف المرجوة من الموقف .

ويضرب المثل في المدارس التقدمية بإنجلترا Progressive Schools ، حيث تتقلص سلطات المعلمين وتترك للتلاميذ حرية اختيار برامجهم الدراسية ، بل ويشتركون في تسيير العمل بالمدرسة مع وجود سلطة غير مباشرة من المعلمين ، وكيف أن استبداد بعض جماعات الطلاب يكون أكثر تعسفا في غياب ذلك الإطار من القواعد والضوابط ، وأن مفهوم "الحكم الذاتي Autonomy" الذي كانت تلك المدارس تضعه شعاراً لها ، لا يمكن أن يتحقق بحال من الأحوال طالما الأوضاع كذلك .

وعن حرية المعلم يقول : إن قضية الحرية بالنسبة للمعلم ليست مجرد القول بأنه "حر في تدريس ما يريده" ، وحر في أن يقوم بالتدريس على الصورة التي يراها مناسبة ، ولكن القضية هي كيفية الموازنة بين حريته الشخصية كأحد أفراد المجتمع وبين التزامه الأخلاقي المفروض عليه بحكم عمله كمعلم .

ويقارن (بيترز) بين موقف معلم الجامعة ومعلم المدرسة في هذا الشأن ، فيوضح أن معلم المدرسة يخضع لضغوط أكبر من نظيره في الجامعة ، فهو بين دورين : دوره كمربى ملتزم أخلاقيا تجاه مجموعة من ذوى العقول غير الناضجة ، ودوره كأحد أفراد المجتمع له آراؤه الخاصة ، وغالبا ما يخضع لدوره كجزء من نظام تعليمي لا يرحم .

بينما يختلف الموقف مع معلم الجامعة ، فهو معنى أولاً برسالته السامية كباحث عن المعرفة والحقيقة ، لذا فهو يناقش موضوعاته مع طلابه بقدر أوسع من الحرية ، ساعيا إلى تنمية تفكيرهم الناقد الحر ، وهناك بالطبع من لم تنطبق عليهم تلك الأوصاف من أساتذة الجامعة في رأى (بيترز) .

ثم يناقش موضوع الالتزام الأخلاقي للمعلم Moral Commitment ، ويبين أن معلم المدرسة – بوجه خاص – ليس من حقه أن يستغل تلك العلاقة الخاصة التي تربطه بتلاميذه كي يروج لآرائه الخاصة ، كأن يكون نباتيا ، أو يؤمن بتعدد الزوجات ، أو يحمل

اتجاهاً سالباً نحو الجنس الآخر ... الخ ، ذلك لأن الموقف بينه وبين تلاميذه غير متكافئ ، فليسوا على المستوى الذي يسمح لهم بمناقشة أو تقدير وزن آرائه والحكم عليها .

لذا ، فإن من القيود والضوابط – في حالة المدرسة – ما يحدد دور المعلم فيها بأنه التدريس فقط وليس التثقيف .

ولا تقتصر تلك الضوابط على الموضوعات الأخلاقية فقط ، بل تمتد إلى الموضوعات العقائدية والسياسية أيضا ؛ فالمعلم – في رأيه – ليس عضوا في إرسالية تبشيرية ، أو مندوبا لأحد الأحزاب السياسية داخل المدرسة .

وفي النهاية يسأل (بيترز) : كيف يفصل المعلم بين آرائه ومعتقداته الخاصة وبين ما عليه أن يؤديه تجاه تلاميذ ؟ لا شك أن ما يعانيه المعلم من اغتراب وليد تلك المعادلة الصعبة.

أما عن حرية الآباء : فيعرض (بيترز) لتطور حق الوالدين في تعليم أبنائهم على النحو الذي يريدانه ، منذ أن كان لونا من الملكية الخاصة ، إلى حد إطلاق حريتهم في عدم تعليم الأبناء نهائيا إن أرادا ، وكيف أصبحت الدولة شريكا لهما في هذا الحق من خلال مبدأ الإلزام Compulsion ، ثم تقلص حقهما – الآن – إلى مجرد إبداء الرأي والمشورة كشريكين وليس بوصفهما مالكين .

تعليق على تحليلات [ريتشارد بيترز] :

من النماذج السابقة ، يظهر ميل (بيترز) إلى المعالجة الفلسفية الأخلاقية لمفهومات التربية ، وهو ما يميز أعضاء الجناح الإنجليزي من الاتجاه التحليلي في فلسفة التربية ، بينما يميل أعضاء الجناح الأمريكي ، وعلى رأسهم (شفلر) – إلى المعالجة الإجرائية للمفهومات التي تتصل مباشرة بالتربية .

ولكن الالتزام بالمبادئ العامة للتحليل ؛ من رفض للميتافيزيقا ، وتركيز على دراسة اللغة .. يجمع بين فلاسفة التربية في كلا الجناحين .

وعن الملامح العامة لتحليل المفهومات عند (بيترز) ؛ فقد يظهر من النماذج السابقة اهتمامه بدراسة السياق الاجتماعي للمفهوم ، ويتمثل ذلك بشكل يضفي على معالجاته طابعا محليا مميزا ، فأمثلته وتطبيقاته جميعها مميزة للمجتمع الإنجليزي والتربية فيه ، كذلك يميل (بيترز) إلى استعمال أسلوب الحالات في رد مفهوماته إلى أرض الواقع ، ويكثر من استعمال الحالات النموذجية والمعاكسة التي تظهر المفهوم بنقيضه .

كذلك يميل (بيترز) إلى تحديد موقع مفهوماته من أفعال الإنجاز Achievement وأفعال الغاية Task ليتبين هل هي مفهومات مجردة أم أن لها طبيعة إجرائية .

ولكن الملمح الأساسي الذي يميز تحليلات (بيترز) هو تركيزه على مبدأ التبرير Justification ، ولكنه تبرير نسبي وليس نهائي ، يقوم على أسس موضوعية مستمدة من عرف المجتمع وطبيعته Relevant grounds .

أما عن المعيار الذي يرتكز عليه في تقييم أفكاره ومفهوماته ، فهو معيار القبول الأخلاقي أو على حد تعبيره "عدم التعارض مع الأخلاق Morally un-objection" ، ويتخذ

هذا المعيار عنده مسميات عدة مثل "السمو While Worth" أو "إقرار ما هو خير Promotion of what is good".. وغيرهما.

إلا أنه لم يحدد طبيعة ذلك المعيار وحدوده ، إلا إذا كان يعتمد على فكرة الخير الفطري ، أو "الذوق الفطري Common-sense" التي قدمها (مور) ، والتي أثارت الكثير من الجدل ، ذلك أن المفهوم الأخلاقي نسبى يحتاج دائما إلى إعادة تحديده في ضوء متغيرات المجتمع وثوابته ، وليس إطلاقه وإسلامه للفطرة وحدها.

وبعد، فقد أظهرت النماذج السابقة من تحليلات كل من (جون ويلسون) و(ريتشارد بيترز) كيف يمارس فلاسفة التربية التحليليين معالجة مفهومات التربية ، وأظهرت كذلك تأثرهم بالمبادئ العامة للتحليل كما بينها رواد فلسفة التحليل ، وكذلك تطويرهم لأساليب التحليل المستندة إليها ، وهذا ما يتضح بالتفصيل في الجزء التالي ...

منهج تحليل المفهومات

كما سبق، فإن أساليب التحليل التي يمارسها فلاسفة التربية التحليليين تستمد أصولها من الأفكار الأساسية التي صاغها ونادى بها فلاسفة التحليل الأول ، وأن لأفكار "فتجنشتين" أهمية خاصة في ذلك الصدد ، فقد مثلت أفكاره حول : طائفة الاستعمالات Family of uses ، والسياق Context محورين أساسيين لمعالجة المفهومات عند فلاسفة التربية التحليليين :

فمن الأهمية بمكان أن نحدد – أولا – دائرة استعمال المفهوم والسياق الذي نحن بصدد مناقشته داخله قبل الشروع في تحليله . لذلك لا نجدهم يتناولون مفهوماتهم إلا من خلال أسئلة مفهوماتية تحدد لهم من أي نقطة ينبغي للتحليل أن يبدأ ، وهو ما تقتضيه صياغة تلك الأسئلة من توافر شروط وخصائص محددة ، بحيث تمتاز عن غيرها من أنواع الأسئلة كالأسئلة الفلسفية والأسئلة الإمبريقية وغيرها.

ثم بعد ذلك ، يبدأ التحليل بتحديد المستوى المناسب للتحليل ، وهو مرتبط بالهدف من التحليل : هل هو مجرد النقد والتبسيط ؟ وهل هو نقد وقائي لتجنب المزالق التي تصنعها اللغة وتؤدى إلى غموض المفهوم ؟ أم هو التحليل الإيجابي الذي يرد المفهوم إلى ماصدقاته ، ويستخرج أهم خصائصه وعناصره ؟

ولكن البداية دائما هي وضع ذلك المفهوم داخل سؤال مشكل يحتاج إلى إجابة هي في صميمها تمثل صورة واضحة للمفهوم :

أولا – خصائص سؤال المفهوم Conceptual Question :

لا يتناول فلاسفة التربية التحليليون مفهوماتهم مجردة عن سياقاتها ، لأنهم لايتعاملون مع كلمات مفردة ، بل مع أسئلة تحتاج إلى إجابات . والسؤال المتعلق بمفهوم مايتميز عن غيره من الأسئلة المتعلقة بحقائق أو أحكام قيمية ، وهو لا يتعلق بتعريف المفهوم لغويا على غرار ما نجده في القاموس ، لأن المفهوم الفلسفي أو الاجتماعي يختلف

عن مفهومات الكيمياء أو الفيزياء والرياضيات ، والتي يسهل تعريفها على غرار (الزاوية) و(الخط المستقيم) و (القوة) ... الخ .

فمفهومات مثل: الديمقراطية – الحرية – المعرفة الإنسانية – العلم .. وغيرها لا يكفي أن نحللها بمجرد تعريفات لغوية – كما يقول (آير) –، فهي تحتاج إلى بحث في استعمالات كل منها ، واختيار المناسب منها ليستعمل في السياق المناسب أيضا ، وكما يقول (جون ويلسون) :- "فسؤال المفهوم لا يسأل عن معاني الكلمات ، لأن للكلمات معان متعددة ، وإنما يعنى باستعمالات تلك الكلمات ، وبالأخرى ، الاستعمالات الجيدة أو الصحيحة الفعالة لتلك الكلمات (٢٣)

فسؤال المفهوم ليس سؤالا عن حقيقة كأن نسأل :-

- هل يستطيع صبى في العاشرة أن يحفظ عشرين صفحة من القطع الكبير في يوم ؟

وليس سؤالا عن قيمة أو اتجاه نحو موضوع معين كأن نسأل :-

- هل من المقبول أن يرتدى طلاب الجامعة زيا موحدا ؟

وهو كذلك لا يعنى السؤال عن تعريف أو معنى كلمه من الكلمات كأن نسأل :-

- ما هو الاختبار التحصيلي ؟

ولكنه سؤال يعنى باستعمال مفهوم ما ، أو بالمبدأ الذي به يتعين ذلك الاستعمال مثل:-

- هل للإنسان حرية الاختيار فيما يعلق بثقافته ؟
- هل يعتبر البحث التربوي بحثا علميا ؟
- هل يعد مجموع الدرجات معيارا كافيا لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ؟

ويظهر من تأكيدات فلاسفة التربية التحليليين على الاستعمال use كأحد أهم خصائص المفهوم تأثرهم بفكرة (فتجنشتين)عن طائفة الاستعمالات Family of uses للمفهوم الواحد ، وأهمية أن يبحث سؤال المفهوم عن أجود تلك المفهومات وأنسبها للسياق Context الذي هي بصدده ، فمثلا: إذا كنا بصدد سؤال مثل :-

- هل تعد المساواة بين الرجل والمرأة جانبا من جوانب الديمقراطية ؟

فنحن أمام مفهومين هما : (المساواة) و (الديمقراطية) ، ولكل منهما استعمالات عديدة في سياقات عديدة فمثلا:

للمساواة سياقات متعددة منها المساواة أمام الله في العبادات، والمساواة أمام القانون في الحقوق والواجبات ، والمساواة أمام المجتمع في المكانة الاجتماعية والأدوار ... الخ

والديمقراطية في سياقها السياسي من حيث نظام الحكم والتمثيل النيابي، غير الديمقراطية في سياقها الاجتماعي من حيث زوال الفوارق الطبقية وتكافؤ فرص العمل ... الخ ، غير الديمقراطية في سياقها الفكري من حيث حرية التعبير ... وغيرها

فإذا ما حددنا أي سياق هذا الذي ينتمي إليه سؤال المفهوم ، كنا بمثابة من يحدد دائرة البحث والطريق الذي سيسلكه للوصول إلى الهدف ، ولو أن الواقع يشير إلى تشابك كل تلك السياقات إلى الحد الذي يكون معه الفصل الحاسم بينها أمرا شديد الصعوبة .

ويضيف كل من (هيرست وبيترز) في كتابهما "منطق التربية The logic education" خاصية جديدة لسؤال المفهوم ، هي أنه سؤال يتعلق بالتبرير ، فنحن لانستطيع الحديث في قضية أخلاقية حول مبررات (العقاب) مثلا ، دون أن نستوضح جيدا ما المقصود بمفهوم (العقاب) ، فالسؤال التحليلي مرتبط تمام بالسؤال عن التبرير(٢٤)

وأخيرا ، فمن الضروري – في رأى فلاسفة التربية التحليليين – أن ندقق النظر في صياغة سؤال المفهوم ، فقد تكون مضللة وفي هذا يقول (فايزمان waisman) : "إن الخطأ الفادح للفلاسفة حتى الآن ، والذي يؤدى إلى مزيد من سوء الفهم ، هو أنهم يشرعون في الإجابة قبل تدقيق النظر في صياغة السؤال ، وما إذا كانت مصدرا للضلال ".

ثانيا– مستويات تحليل المفهوم :

يتخذ التحليل عند فلاسفة التربية التحليليين – ومنهم (جون ويلسون) بشكل خاص مستويين واضحين ، هما :-

- التحليل الوقائي Precaution ، ويمكن وصفة أيضاً بالتحليل النقدي Critical ويهدف إلى تنقية الأفكار من سوء الفهم والضلال .
- التحليل الإيجابي : وهو يتعامل مع الأفكار بعد تنقيتها من مزالق التعبير ، ويهدف إلى تحديد عناصرها واستعمالاتها وخصائصها المميزة داخل سياقاتها

مستوى التحليل الوقائي :

لعل لفكرة التحليل العلاجي عند (فنجنشتين) في مراحله المتأخرة دور أساسي في إبراز أهمية ذلك المستوى من التحليل ، وهذا ما يمكن استخلاصه من كتابته حول أسباب سوء الفهم لمنطق اللغة ، وهي كتابات تأثرت بشكل واضح بفكرة (الأوهام الأربعة) عند (فرنسيس بيكون) .

وقد تناول (جون ويلسون) بالشرح كثيرا من تلك الأسباب والمزالق المؤدية إلى سوء الفهم في كتابة Thinking whit concepts ومنها :- (٢٥)

أ– الركون إلى المالوف Commitment

حيث يميل الناس إلى الالتزام بقوالب فكرية استعملها السابقون ، إما إدعاء للأصالة ، أو جريا على العادة ، أو خوفا من الجديد المجهول واطمئنانا إلى القديم الذي أثبتت التجارب والزمن صلاحيته و ملاءمته ، وكأن للمفهوم زاوية واحدة لا يمكن معالجته إلا منها .

ولا يطلب التحليليون أن ينسخ كل جيل ما قال به الجيل السابق ، أو أن يرتبط معنى "الصلاحية " بمعنى "الحداثة" ، ولكنهم يطالبون بأن يعي من يستعمل اللغة أنه "لا يجوز للإنسان المعاصر أن يبقى على مبدأ كهذا في حياته الفكرية ، لكي يجئ استمرارا للسلف ، فلو كانت المفهومات حقائق ثوابت لوقفنا أمامها لا حول ولا قوة ، لكنها تتغير إذا تغيرت الظروف " . (٢٦)

وهذا – في رأى (زكى نجيب محمود) ما وقعت فيه الحضارة العربية طوال قرون عدة ، لأنها لم تتحول عن كونها حضارة لفظ لا حضارة أداء .

وفي مجال التربية ، من المفهومات المتوارثة البالية الكثير الذي مازالت معانيه واستعمالاته كما كانت منذ عشرات السنين : فمازال مفهوم (التدريس) يعنى (التلقين) ، ومازال مفهوم (الاختبار) يستعمل بمعنى (الامتحان) وما يعنيه من محن ينبغي على المتعلم أن يكابدها ويجتازها .. وغيرها عن مفهومات بالية .

وأخيرا فإن الالتزام بما اتفق عليه السابقون دون وعى ، درب من أوهام المسرح Idola Theatri التي تحدث عنها (بيكون) حيث يتعطل العقل أمام سحر القديم الموروث ، وسيطرة الماضي على الحاضر والمستقبل .

ب – الميل إلى التفلسف والغموض Pseudo-Intellectualism

ويعرفه (هاني عبد الستار) بأنه " ذلك الميل إلى استعمال كلمات فلسفية عقلانية رنانة للتعبير عن الأفكار ، بالرغم من وجود ألفاظ سهلة الفهم مباشرة يمكن أن تؤدى نفس الغرض في التعبير عن المفهوم" . (٢٧) وهو مزلق خطير ، من مظاهره : المبالغة في التعقيد ، واستعمال الألفاظ غير المألوفة لإضفاء جو من الغموض ، وهو لا ينجم إلا عن الإحساس بالضعف والقصور ، وعدم الثقة في صحة ووضوح المفهوم عند من يستعمله ويعبر عنه ، ويمكن إدراج هذا اللون من "الزهو العقلي" تحت ما يسمى في علم النفس (ميكانيزم دفاعي) ، حيث يلجأ إليه من يجد قصورا لديه ليغطى ذلك القصور في التعبير .

وقد يكون الحرص الشديد على الموضوعية ، والمغالاة في استعمال معول التحليل سببا في تحول المحلل إلى (هوس التحليل) ، وينصرف إلى تحليل كل كلمة ، فتفقد الكلمات صلتها بالواقع ، وينعزل صاحبها عن الآخرين في برج عاجي ، لا يفهمهم ولا يفهمونه . وهذا ما نبه إليه (فتجنشتين) حين قال :

- ٤,١١٦ كل ما يمكن التفكير فيه ، يمكن التفكير فيه بوضوح .
- كل ما يمكن التعبير عنه ، يمكن التعبير عنه بوضوح أيضا . (٢٨)

وأخيرا ، فإن الميل إلى التفلسف والغموض لون من أوهام السوق Idola fori حيث الانهيار بوقع الكلمات والألفاظ ، واستغلاقها على الفهم وافتقارها إلى الوضوح .

ج - تعمد البلاغة وتكلف التعبير Redundancy

البلاغة – في اللغة – هي "القول بمقتضى الحال" ، ويكاد عنصر (الدقة) أن يكون المحور الرئيس لهذا المفهوم ، فالدقة شرط لأن يكون اللفظ بليغا في هذا الموضوع أو ذاك ، فإن لم يكن اللفظ دقيقا في التعبير عن الواقعة ، خرج عن المعنى المقصود ، وسقطت عنه صفة "البلاغة" ، فأصبح لغوا لا قيمة له .

وسعى الكاتب وراء الجرس أو الموسيقى في تعبيراته ، واهتمامه بأساليب الاستعارة والتشبيه – سعى مشروع طالما تحرى الدقة في اختيار ألفاظه واستطاع السواد الأعظم من الناس أن يستقبلوا أفكاره بوضوح كما هي في فكره ، وطالما كان المجال مناسبا لأن تظهر ذاتيته بغير حرج ، وعن ذلك يقول (جون ويلسون) : "أن تختار الأسلوب الخطأ ، فأنت تعرقل عملية الفهم ، فمن الصعوبة بمكان أن تصوغ تحليلا دقيقا لمفهوم ما ، طالما أنت تحاول الظهور بليغا فخما أو شاعريا" . (٢٩)

د- الميل إلى التعميم والميل إلى الاختزال :

يميل الإنسان – بطبعه – إلى التعميم والخروج بنتائج من خبراته السابقة ، فلا يستطيع أي إنسان أن يتعامل مع المعرفة الإنسانية بكل تفصيلاتها مفككة ، بل يلجأ إلى بعض التصنيف والتعميم هذه المعرفة بشكل مجمع وملخص .

وعلى الجانب الأخر يلجأ الإنسان إلى الاختزال والتخصيص عند التعامل مع المشكلات الجزئية ، وفي النهاية يكون التعميم والتخصيص ، والاستقراء والاستنباط ، وجهين لعملة واحدة .

ولكن مكمن الخطورة الذي ينبه إليه (جون ويلسون) ، هو التشبث برأي واحد ومحاولة الدفاع عنه من خلال مط بعض المعاني أو تضييقها .

فإذا ما اتسع مفهوم (التربية) مثلا عند بعض الناس ليشمل "كل ما يحيط بالإنسان من ظروف وعوامل تحدث تغيرا في سلوكه وجهازه القيمي" ، فإنها بذلك تتسع لتشمل كل مفهومات الحياة . وعلى الطرف الأخر ، قد يختزل البعض مفهوم التربية إلى القول بأنها (عملية استثمار للطاقات البشرية في شكل مدخلات تتم معالجتها وفق احتياجات المجتمع) ، أو أنها (عمليه إحداث تعديل مقصود في سلوك الفرد كي يؤدي أدوارا فعالة في المجتمع) وغيرها من تلك التعريفات التي يظن أصحابها أنهم أوجزوا واستخلصوا "لب" المفهوم ، ولكنهم – في الحقيقة – ضيقوا زاوية النظر ، وأغلقوا باب المناقشة قبل أن تبدأ .

"فالناس عندما يشرعون في الدفاع عن آرائهم ، يحاولون أن تكون عبارتهم بمأمن من اكتشاف جوانب القصور لديهم ، فيلجأون إلى العبارات التحصيلية أو التعريفات التي تختصر المعاني وتبدوا صادقة ، وإنه لمن السهل الإجابة عن أي سؤال بأية طريقة تختارها ، طالما ارتضيت استعمال كلمات من شأنها احتكار المعنى ، أو اختزاله على المعنى الذي تريده" (٣٠)

وأخيراً فإن توسيع معاني بعض الكلمات أو اختزالها ، لون من أوهام القبيلة Idola tribus التي تحدث عنها (بيكون) حيث "الميل بالطبع إلى تعميم بعض الحالات دون الالتفات إلى الحالات المعارضة لها" .

وفي نفس الاتجاه يكون الميل إلى الاختزال وهما ؛ " فحين نختزل مفهوما معينا ، يغرينا الاختزال بالإصرار على موقفنا ، وإدماج كل ما يخالفنا في القالب اللغوي الذي اصطنعناه ، وهكذا فإن الكلمات تتحول في نظرنا إلى أشياء ، ويمكن تتحول باستعمالنا لها إلى مجرد وهم " . (٣١)

هـ - التعامل مع الكلمات وكأنها أحياء Anthropomorphism أو Personification:

كان اجتهاد الإنسان لتفسير ظواهر الكون من حوله منذ وجد على الأرض ، وكانت عملية التفسير تعتمد على القدر المتوافر من المعلومات والخبرات – وهي دائما غير كافية – فكان لابد من إضفاء بعض الصفات البشرية أو الحيوانية على الموضوعات الطبيعية ، فقد فسر الأقدمون حدوث الزلازل بأن الثور الذي يحمل الأرض يحركها بين قرنيه ، وحتى

بعد اكتشاف (نيوتن) للجاذبية الأرضية ، ظل التعبير عن تلك القوى التي تجذب الأرض بها الأجسام ، وكأن للأرض (إرادة) أو كأن للأجسام (طواعية) وانقياد ... وهكذا .

وهذا التفسير من قبيل ما يسميه المناطقة (التشبه بالإنسان) ، بيد أن هذا التوازي المزعوم بين الحوادث الطبيعية والاهتمامات البشرية لا يقدم أي تفسير (٣٢) ، فما زال التفكير الخرافي يشوه الكثير من مفهوماتنا ، ويفتح الباب أمام التصورات الميتافيزيقية لمعانيها ، ويمثل نوعا من الاستعارة ، غير مطلوب في لغة العلم .

وأخيرا فإن لخطوات التحليل النقدي أو الوقائي أهمية بالغة في التمهيد لخطوات التحليل الإيجابية ، بحيث يتعامل مع مفهومات خالية من عوامل التضليل ، موضوع داخل أسئلة محدده تحتاج إلى إجابات :-

مستوى التحليل الايجابي :

يهدف إلى تضييق دائرة المناقشة ، وحصر العناصر المكونة للمفهوم من خلال سياقه ، وماصدقاته Extensions التي تنطبق عليها :-

أ- تحديد السياق Context :

كما سبق ، فإن التعامل مع المفهوم كلفظ مجرد أمر مضلل إلى حد بعيد ، لذا فإن فلاسفة التحليل يتعاملون مع المفهومات داخل سياقاتها .

وفكرة السياق Context فكرة أصيله في الفكر التحليلي ، وإن تعددت معانيها ، فهو يعنى النظام System أو القاعدة Rule – عند (فتجنشتين) – والتي تحكم استعمال المفهوم على نحو معين ، ضمن ما اقترحه تحت عنوان "ألعاب اللغة Language Games " ، ولكنه لم يوف هذا المفهوم حقه من الشرح والتوضيح .

ويحمل مفهوم السياق عند (كارناب) معنى آخر ، فلقد تناول موضوع الخلط بين الأسلوبين المادي الصوري في الحديث Material and formal mode of speech . وكيف أن كثيرا من المشكلات ، إنما تنشأ عندما يرد مفهوم واحد في كلا السياقين – أو الأسلوبين – فينقلب معناها رأسا على عقب ، أو يفرغ من المعنى تماما.

وعلى الرغم من أشارة كتابات فلاسفة التحليل إلى أهمية تحديد السياق وضرورة دراسته ، إلا أن أحدا منهم لم يقدم تحديدا وافيا لهذا المفهوم .

أما فلاسفة التربية التحليليين أمثال (جون ويلسون) و (بيترز) و (جون سولتيس) فإنهم يركزون على دراسة السياق بسبب التداخل الكبير – في مجال التربية – بين مفهومات من فروع شتى ، فالتربية تعتمد على الكثير من مفهومات علم الاقتصاد والاجتماع وعلم النفس وغيرها ، وهذا أمر يقرب مفهوم السياق من مفهوم المجال Field أو البعد Dimension

فأن نسأل عن (ديمقراطية التربية) كشعار مجرد ، غير أن نحدد السياق الذي نحن بصدده ، فنسأل عن (مدى تحقق الديمقراطية في نظام القبول بالجامعة على أساس مجموع الدرجات) ، أو أن نسأل عن (دور المعلم في زيادة الأنشطة السياسية لطلاب الجامعة) أو عن (حق الفئات الخاصة في تلقى خدمات تعليمية تتناسب مع ظروفها) .. الخ . ففي الحالة الأولى لا توجد حدود أو نقاط محدده ترتكز إليها المناقشة .

أما عن الأساليب التي يقترحها فلاسفة التربية التحليليين لتحليل المفهومات ، فهي ترتكز إلى بعض قواعد المنطق الرياضي ، وإلى المبادئ الأساسية لفلسفة التحليل ، وتتنوع تلك الأساليب بتنوع المشكلات المحيطة بالمفهوم ، وللمحلل أن يختار الأسلوب المناسب في كل حالة .

ب – أسلوب التمييز Distinction :

من أقدم أساليب التحليل في الفلسفة عموما ، وفي فلسفة التحليل بوجه خاص ، وهو صالح لمعالجة المشكلات الناجمة عن تشابك عدة مفهومات ، واشتراك تلك المفهومات في بعض الخصائص المميزة ، أو انتمائها إلى نفس السياق ، أو التشابه في الأنشطة والعمليات التي تتضمنها ... الخ

وهذا الأسلوب يتضمن نوعا من المقارنة Comparison في ضوء أوجه أساسية في الاستعمال Use والإجراءات السلوكية Procedures المترتبة على ذلك الاستعمال .

فكثيرا ما يكون التداخل شديدا ، بحيث لا يلفت النظر إلى ذلك الاختلاف بين مفهومين أو مجموعة من المفهومات ، فيستعملها الناس – والمتخصصون أحيانا- للدلالة على نفس المعنى ، والأمثلة على ذلك كثيرة ، فما أكثر الخلط بين (التربية) و كل من (التعليم) و (التدريس) ، وبين (الحضارة) و (الثقافة) ، وبين (العقاب) و (الجزاء) ، وبين (إستراتيجية التربية) و (سياسة التربية) و (فلسفة التربية) ، و بين (التربية الإسلامية) و (التربية الدينية) و (التعليم الديني) .. الخ

ج - أسلوب الفحص Inspection :

في بعض الحالات يكون التمايز واضحا بين مفهومين ، ولكن تبدو المقارنة بينهما مفيدة في إظهار ما لأحدهما من خصائص على حساب الآخر ، خاصة إذا كانت الصورة الظاهرية لكليهما متشابهة ، فيصبح أحدهما بمثابة مكافئ تحليلي للآخر Analysis-andum

وقد توسع (مور) في شرح ذلك الأسلوب في كتابه "A Reply to my Critics" وحدد ثلاثة شروط لعملية المكافئة هذه هي : الترادف ، وإمكانية التطبيق ، والقابلية للتحقق التجريبي .

وهذا الأسلوب غير شائع الاستعمال نظرا لصعوبة إيجاد ذلك المفهوم الذي يشبه المفهوم المشكل في صورته المنطقية ، بحيث يؤدى التعريف به ، وتحيد خصائصه ، إلى التعريف بالمفهوم المشكل وتحديد خصائصه .

ومن الأمثلة على ذلك ما فعله (بيترز) عندما حاول توضيح مفهوم (التربية) من خلال مكافئته بمفهوم (فلاحة الأرض Gardening) (٣٣) . فهما عمليتان تتضمنان نوعا من الاستثمار والتنمية ، وهما مفهومين واقعيين قابلين للتطبيق والتحقيق ، ومن خلال هذه المكافئة استخلص (بيترز) أن مفهوم التربية لا ينطوي على أنشطة جزئية آلية كما هي الحال في فلاحة الأرض ، وأنه ينطوي على كلا الجانبين ، الوسلي الإنجازي Achievement ، والغائي Task ، بينما يتضمن مفهوم فلاحة الأرض جانبا وسليا

فقط ، وأن مفهوم التربية ذو أهداف خارجية Extrinsic تتمثل في كونها عملية استثمار ، وأخرى داخلية Intrinsic aims تتعلق بتنمية تلك الجوانب في الفرد بما يجيز تسميته ووصفة بأنه مربى Educated .

د- أسلوب الحالات Style of cases :

هو الأسلوب الأكثر استعمالا في تحليل المفهومات ، والسبب أنه يحقق وضعية ذلك المفهوم من خلال ماصدقاته ، فالحالة Case أو المثال ، تجسيد للمفهوم ونزول به إلى أرض الواقع ، وتحويل له من مدرك كلى إلى مدرك جزئي بسيط ، أو واقعة حسية قابلة للملاحظة والتحقق .

وهناك أنواع من الحالات يستخدمها فلاسفة التحليل في معالجة وتوضيح مفهوماتهم من أهمها :-

الحالات النموذجية Model Cases :

هي حالات لا شك أن المفهوم قد تحقق فيها بصورة نقية واضحة ، وليست الحالة النموذجية مثالا ميتافيزيقيا ، ولكنها حدث واقعي قابل للتحقق ، تتوافر فيه عينة نقية من أهم صفات المفهوم ، والتي بدونها لا يمكن أن يتحقق كلية ، بمعنى ألا تشوبها أية صفة لمفهوم متداخل معه .

فمثلا إذا كنا بصدد مفهوم " البحث التربوي " ، فإن مفتاح التحليل هنا يتمثل في تحديد أهم الخصائص التي إن توافرت في دراسة ما ، كان في استطاعتنا وصفها بأنها "بحث تربوي كأن نمثل بدراسة تحت عنوان " مشكلات أعداد المعلم لمرحلة التعليم الأساسي في مصر " أو " تقويم نظم القبول بالجامعات في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية " .. إلى آخر تلك الدراسات التي لا يمكن وضعها تحت أي عنوان آخر غير " البحوث التربوية ".

وينبه (جون ويلسون) إلى ضرورة وجود أكثر من حالة ، يعتقد أنها تمثل المفهوم بصورة نموذجية ، بحيث تتم مقارنة أهم ما يميز كل منها من خصائص ، فإذا ظهرت تلك الخصائص في جميع تلك الحالات ، دل ذلك على أنها خصائص أساسية للمفهوم ، لا يتحقق إلا بها ، وإذا لم تظهر بعض منها في كل الحالات ، كانت خصائص غير أساسية (٣٤) .

وإذا كنا بصدد مفهوم (العقاب Punishment) – مثلا – ، فهناك من الحالات التي تتوارد إلى الذهن ما يتمثل فيها المفهوم بوضوح مثل :-

- شخص يقع تحت طائلة القانون لارتكابه السرقة
- تلميذ ينال التوبيخ من معلمه لكسره نافذة الفصل
- طاغية يتعرض للاغتيال نتيجة سياساته البوليسية القمعية... الخ ،

وعندئذ يكون علينا أن نبحث عن الخصائص المشتركة التي تجمع بين كل تلك الحالات ، والوقوف على الأساسي الذي يمثل المفهوم بصورة نقية منها .

الحالات المعاكسة Contrary or conversional cases :

عملية العكس conversion في المنطق ، عملية متعددة التطبيقات ، ولكنها عموما نوع من الاستدلال المباشر ، حيث ننتقل من الحكم بصدق قضية إلى حكم بصدق قضية أخرى مختلفة معها في وضع كل من الموضوع والمحمول . (٣٥)

وهي شائعة في أعمال فلاسفة التربية التحليليين ، إذ يزداد المفهوم وضوحا بنقيضه بشرط أن تختار الحالات المعاكسة بعناية ؛ فالمفروض في الحالة المعاكسة أن يكون موضع التناقض بينها وبن المفهوم الأصلي صفة واحدة قدر الإمكان ، وأن تكون مشابهة لحالته النموذجية من الوجهة الواقعية.

فلا يصح مثلا أن نناقش مفهوم المساواة Equality ، فنحاول زيادة المفهوم وضوحا بأن نقول : (إن تعذيب الطاغية لضحاياه نوع من الظلم) ، فليست هذه حالة معاكسة ، لأن مفهومي المساومة والظلم لا علاقة لهما بحالة هذا الحاكم المريض بالسادية !!

وعندما نناقش مفهوم حرية الفعل Freedom of Action ، ليس صحيحا أن الحالة المعاكسة الممثلة لمفهوم (التعسف) هي حالة (الوالد الذي يرفض انضمام أبنه المريض بالقلب إلى فريق كرة القدم) مثلا ، أو (المنهج الدراسي الذي لا يخير التلاميذ بين أجراء التجارب المعملية من عدمه) ، فهذه حالات من فرض القيود في ضوء مبررات منطقية لا تحتمل مناقشة ، وتدخل في باب الضرورة العلية.

بينما يعتبر بحث بعنوان " تقويم برامج الرعاية داخل السجون " حالة معاكسة للبحث التربوي ، فبرغم استخدامه لنفس أدوات ومنهج البحث التربوي فإنه قد تم داخل مؤسسة عقابية وليس مؤسسة تربوية ، مع كونها أيضا تهدف إلى تعديل سلوك النزلاء وإكسابهم بعض المهارات كما هي الحال في مؤسسات التربية.

حالات الحدود Border-Line cases :

تفيد هذه الحالات في التمييز بين مجالين أو سياقين يمكن للمفهوم أن يستعمل فيهما ، وهي حالات تقع على الحدود الفاصلة ، "وتضع أطارا حول المفهوم يمنع من الخوض في سبل متفرقة لا تؤدى إلى شيء سوى زيادة الغموض " (٣٦)

فإذا كتب مدمن للمخدرات تجربته الذاتية في التخلص من الإدمان ، هل يمكن أن نصنف ما كتبه تحت عنوان " البحث التربوي " ؟

الإجابة هي النفي ، لأن التجربة الذاتية قد تكون مفيدة للغير ، ولكنها تفتقر إلى الموضوعية ، وبالتالي لا يمكن أن تؤخذ نتائجها بشكل من التعميم ، ونحن في هذه الحالة أمام حد فاصل بين مجالي الأدب والبحث العلمي.

ونفس الموقف إذا كتب طبيب بحثا في "أثر بعض العقاقير في تنمية بعض القدرات العقلية عند الأطفال " ، فهذه حالة حدود لمفهوم البحث التربوي ، تفصل بينه وبين البحوث الطبية.

الحالات المرتبطة Related cases

لا يمكن لمن يتصدى لتحليل واحد من المفهومات أن يقف على خصائصه الرئيسة دون النظر في طائفة المفهومات ذات العلاقة ، فالمفهوم يرتبط مع مجموعة أخرى من المفهومات في شبكة من العلاقات المنطقية أو ما سمي مؤخرا بـ " خرائط المفاهيم Concept

Maps "، بحيث يمكن أن يتضح أي منها بالنظر في علاقاته مع المفاهيم الأخرى وبالنظر في خصائص تلك المفاهيم .

ويضرب (ويلسون) مثالا بارتباط مفهوم (العقاب) مع مفاهيم أخرى مثل مفهوم (الاستحقاق Deserve) ، ومفهوم (الجدارة Merit) ، حيث يلزم التعرض لها عند التحليل لما لها من أهمية منطقية علية في تطبيقه في الحالات المختلفة .(٣٧)

الحالات المستحدثة أو المختلقة Invented cases

وهي حالات غير مألوفة الحدوث في حياتنا اليومية ، ولكن المحلل يضطر أحيانا إلى نسج حالة منها اعتمادا على الخصائص المميزة للمفهوم ، وعلى الهدف من التحليل والسياق الذي يرد فيه ، خاصة إذا كان المفهوم موضوع التحليل محدودا في وجوده المتعين أو المحسوس .

فكما يذكر (ويلسون) (٣٨): عند تحليلنا لمفهوم "الإنسان " مثلا ، لن تسعفنا الكثير من الحالات النموذجية للوقوف على ما يمكن وصفه بـ " الإنسان " المثال ، أو تسعفنا حالات معاكسة تمثل ما يمكن القول بأنه "اللا إنسان " ، ولكن ممارسة قدر من التخيل على نحو يماثل الخيال العلمي Science fiction يمكن أن تساعدنا في تحليل المفهوم والوقوف على أهم خصائصه ، خاصة وأن النوع الإنساني محدد من الوجهة التشريحية بما لا يدع مجالا لمقارنته مع الأنواع الأخرى من الكائنات الحية ، ما يجعل موضوع التحليل محصورا أكثر في دائرة "الوجود الإنساني Human being":

وعلى ذلك فإن افتراض وجود بشر يسكنون بقعة مجهولة من الأرض لهم ذات الصفة التشريحية للبشر المعروفين ، بيد أنهم لا مشاعر لهم على الإطلاق ، أو افتراض وجود كائنات فضائية ذات صفات تشريحية مشابهة للبشر من سكان الأرض مع اختلافات محدودة ، ولكنهم أصحاب آداب وفنون واختراعات وحضارة .. مثل تلك الحالات المستحدثة أو المختلقة تمكننا من الوقوف على كون مفهوم الإنسان لا يقوم فقط على الخصائص البيولوجية والتشريحية ، و لا يقوم أيضا على الخصائص اللغوية والوجدانية والمعرفية بمفردها ، بل يقوم عليها جميعها .

وهكذا تعتمد أساليب التحليل على النتائج العملية للمفهوم Practical Results بحيث ترده إلى الواقع العملي ، وليست أساليب التحليل قاصرة – فقط – على ما سبق ، فمن الممكن للمحلل أن يصمم ويبتكر أداة أو أسلوبا جديدا ، بشرط أن يلتزم بالمبادئ الأساسية لمنهج التحليل .

وأخيرا : يمكن القول بأن أحدا من فلاسفة التحليل ، أو المربين المنتمين إلى فلسفة التحليل لم يقدم منهجا لتحليل المفهومات بالمعنى الكامل لكلمة المنهج ، بل جاءت تحليلاتهم في أغلبها معتمده على بعض المبادئ العامة ، ومحققة لبعض الأهداف ، ومطبقة بعض فنيات وأساليب التحليل .

ويحاول هذا الفصل – بعد ما سبق – أن يقدم صورة متكاملة يمكن الإفادة منها لذلك المنهج ، شاملة الأسس والمبادئ التي تكون ظهيره الفلسفي ، والأهداف التي يسعى لتحقيقها من خلال التحليل .. كما يلي :-

ثالثا – الملامح العامة للمنهج المستخلص

١- أسس ومبادئ المنهج :

كأي منهج في البحث ، يرتكز هذا المنهج على مبادئ عامة تشكل إطارا فلسفيا يوجه أهدافه وخطواته ، وهي المبادئ الأساسية لفلسفة التحليل :-

أ- رفض الميتافيزيقا :

لا يعترف فلاسفة التربية التحليليون – كما لا يعترف رواد التحليل – بالأفكار المجردة التي لا تمتلك رصيدا في عالم الوقائع المادية ، ويرفضون الانسياق وراء كلمات وعبارات مثالية ، تفسر الوجود ككل ، أو تبنى نسقا فلسفيا ينظم حركة الحياة عامة ، وعلى ذلك فمباحث : الانطولوجيا وعلم الجمال .. وغيرها ذات معنى ، ولا تعدو مجرد لغو فارغ المضمون فلا محل لها من المناقشة توفيرا للجهد والوقت .

ب- التاكيد على الحواس كمصادر للمعرفة :

تأسيسا على المبدأ الأول وهو رفض الميتافزيقا ، فإن التحليليين لا يعترفون بأي مصدر آخر للمعرفة غير الحواس ، فالمعرفة عندهم " تجريبية " وليست " لدنية " أو " بالاستبطان" ، والحواس وما يعنيها من وسائل وأدوات هي المصادر الوحيدة لتحصيل المعرفة ، والمنهج العلمي بخطواته المحددة ومسلماته الأساسية هو المنهج المشروع للبحث في ظواهر الطبيعة ، بهدف فهمها وتفسيرها والتحكم فيها ، والنتائج التي يصل إليها ذات طبيعة احتمالية وليست يقينية ، لذا فالمعرفة دائما قابلة للتغير والتطور .

ج- التركيز على دراسة اللغة ومنطقها :

لا يتعامل التحليليون مع الأفكار المجردة ، وكذلك لا يتعاملون مع الوقائع المادية ، ولكنهم يتعاملون مع القالب الذي يصاغ فيه كل هذا ، وهو اللغة ، فهم لا يناقشون الأفكار ككيانات ، ولكن كمفهومات تحمل عند مستعمليها معان متعددة ، والاستعمال عندهم هو مساحة الاتفاق التي يصنعها المفهوم عند مستعمليه ، بحيث تسهل ترجمته إلى إجراءات سلوكية قابلة للتحقق والملاحظة ، وإلا كان لفظا بغير معنى .

ولا يدعى فلاسفة التربية التحليليون أن باستطاعتهم تقديم "قاموس تربوي" بالمعنى الكامل ، ولكنهم – فقط – يعملون على تنقية ألفاظ وعبارات اللغة التربوية من الغموض واللبس ، مهتدين في ذلك بقواعد المنطق ، مؤمنين بأن أهم مشكلات التربية – في الواقع – مشكلات ناجمة عن عدم وضوح المفهومات .

د- الاهتمام بدراسة السياق الاجتماعي :

لا يجرد فلاسفة التربية التحليليون مفهوماتهم من سياقها الاجتماعي ، بل يدرسونه ويهتمون به ، لأن المفهوم – عندهم – وليد مجتمعه ، واستعمالاته ما هي إلا أعراف تواضع الناس عليها وتداولوها فيما بينهم ، وعلى ذلك فإن للعلوم الاجتماعية قيمة وأهمية كبرى في تعميق الفهم لمفهومات التربية .

٢- أهداف المنهج :

يهدف مهج تحليل المفهومات التربوية أهدافا انتقائية بالدرجة الأولى فهو يتعامل مع مفهومات موجودة بالفعل ، ولا يبتدع مفهومات جديدة ، لذا فهو يهدف إلى :-

أ- أما التبرير أو التقويض :

برغم تقابل المعنى بين (التبرير) و (التقويض) ، فهما عمليتان تؤديان إلى نفس النتائج لأن تبرير مفهوم ما ، هو البحث في أصوله الفلسفية والاجتماعية والأخلاقية ، والتي هي مجموع الأسباب الوجيهة لتحقق هذا المفهوم في حالات جزئية متعددة ، وهي تنتهي إلى إجازة وإثبات المفهوم ، فإذا لم يكن من المبررات الموضوعية ما يساند هذا المفهوم ، أو اثبت التحليل انه دخيل على المجال ، أو انه يضلل متسع الجهد والوقت في منافسات لا طائل منها ، لأن على المحللين أن يقوموه ويستبعدوه من دائرة البحث والاهتمام .

ب- الكشف عن معارف جديدة :

يؤمن التحليليون أن " الكل أكبر من مجموع أجزائه " ، لذا فإن تحليل المفهوم لا يعنى وضع تعريف له يساويه تماما ، وإلا أصبح تحصيل حاصل ، ولكنه يضيف إلى معرفتنا به آفاقا جديدة ، ولا يعنى ذلك ازدياد المعرفة كما فقط ، بل يعنى ازديادها نوعا بالدرجة الأولى لأن ، التوضيح Clarification يجعل معرفتنا أعمق وأوسع ، وبهذا يكتسب منهج تحليل المفهومات صفة جديدة هي الكشف .

ج- إعادة الصياغة Reformulation :

لا يهدف التحليل دائما إلى إجازة أو تقويض المفهومات بالمعنى الضيق للقبول أو الرفض ، فهناك أيضا حالات تحتاج إلى أعادة الصياغة ، وهي عملية ديناميكية مستبدة من مبدأ حتمية التغير ، واحتمالية النتائج ، فالمعرفة تتطور باستمرار ، ودائما ترد إلى التربية مفهومات جديدة ، وعليها ان تعيد صياغة بعض مفهوماتها لتلائم لغة الحياة الجديدة المتطورة

٣- الأساليب والفنيات :

يعمل منهج تحليل المفهومات على مستويين يمكن تسميتهما بالتحليل الوقائي والتحليل الإيجابي :-

أ- التحليل الوقائي أو النقدي Protective or Precautional analysis

ويتضمن تجنب المزالق الناتجة عن سوء فهم منطق اللغة ، أو السقوط في براثن الأوهام الأربعة المشهورة ، وتتلخص خطوات هذا التحليل في تجنب :-

- الميل إلى الالتزام بالقديم
- الميل إلى التفلسف والغموض
- الميل إلى التكلف والبلاغة
- الميل إلى التعميم المسرف أو الاختزال المخل

- التعامل مع بعض الكلمات وكأنها أحياء
- ربط الحقائق بمعان خلقية .... الخ

ب_ التحليل الايجابي Positive analysis :

ويشتمل على العديد من الأساليب التي تهدف إلى تضيق مجال المناقشة ، وتحديد خصائص المفهوم مثل :-

- تحديد السياق والاستعمال Limitation of context and use
- صياغة سؤال المفهوم formulation of conceptual question
- أسلوب التمييز style of distinction
- أسلوب الفحص style of inspection
- أسلوب الحالات style of cases

ويتضمن محاولة تجسيد المفهوم في ماصدقاته ، والحالات الجزئية التي يتحقق فيها ، سواء كانت نموذجية Model Case ، أو معاكسة Conversional case أو حالة حدود Border - Line Case أو حتى حالة مستحدثة Invented case

وقد يعيب هذا المنهج افتقاره إلى الجانب التقويمي ، فلقد أجتهد فلاسفة التحليل دائما لوضع المعايير التي تمكنهم من الحكم على المفهوم بالوضوح من عدمه ، وتردد هذا الاجتهاد بين قمة المرونة عند (مور) متمثلا في " الذوق الفطري " ، وقمة الصرامة عند (كارناب) وعند (آير) في مراحله الأولى ، متمثلا في معيار " التحقق التجريبي" .

ولكن الأقرب إلى الصواب ما ينادى به فلاسفة اللغة الجارية ، فإن نجاح المفهوم عندهم مرهون بمدى اتساع استعماله ، واتفاق عدد كبير من الناس حول معناه .

مراجع الفصل الثاني

1) Moore; A ., Reply to My Critics, op. cit., p.663.
2) Moore; (1903), **Principia Ethica**, London, Cambridge Unive. Prss, P.9.
وقد وردت هذه المعالجة في كتاب : -
زكريا ابراهيم : دراسات في الفلسفة المعاصرة ، مرجع سابق ، ص٢١١(بتصرف)
3) Witgenstein, L., Philosophical Investigations, op. cit., P. 49 (par. 122).
4) Norman, (1978), **Lodwig Wittgenstein** , New York, P. 50.
5) Witgenstein,, op. Vit., P. 81 (par. 199).
6) Ayer, A., (1956), **philosophical Essays**, London, Macclilan,, pp. 281-284.
وقد وردت هذه المعالجة في كتاب : -
زكريا ابراهيم : دراسات في الفلسفة المعاصرة ، مرجع سابق ، ص٣٢٤ ، ٣٢٧ (بتصرف)
7) Wilson, J., Thinking with Concepts, op. Cit., PP. 82-84
8) Ibid, PP.96-111
9) Hirst $ Peters; (1977), **The Logic of Education**_, London , Routedge & Kegan Paul, re. ed. P.9.
10) Wilson , J., Thinking, Op. Cit., PP.111-125.
11) Peters, R; (1970), Concrete Principles and Rational Passions", in **Moral Education,** Five Lectures, Cambridge, Mass, Harvard Univ. press. PP.44-45

12) Soltis, J.; (1985), **An Introduction to the Analysis of Educational Concepts** , London, Reading, Mass, Addison-Wesley, Publishing Co., Reprint educational., P.69.
13) Peters, R.; (1978), **Education , and Education of Teachers,** London, Roultedg & Kegan Paul, Reprint educational., p.19.
14) Solits, J.; op. cit.,p.69
15) Peters, R' "Ethics and Education" , Op. cit., pp.23-45.
16) Ryle , (1949), **The Concept of Mind**, New York, Barnes & Noble Books, P.150.
١٧) تستعمل اغلب المراجع لفظ Aim للإشارة إلى الأهداف ذات المستوى العام ، بينما تستعمل ألفاظ Objective و gal للأهداف المرحلية والأهداف الخاصة.
18) Scheffler, I., (1960), **The Language of Education ,** Springifled, III, Charles C. Thomas Publisher , p.43.
19) Ibid., pp. 57-58.
20) Scheffler , I., (1956), **Conditions of Knowledge, An Introduction to Epistemology and Education,** Chicago, university press, p.11.
21) Peters, R.; Ethics, op. cit., pp.117-144.
22) Ibid, pp. 179-207.
23) Wilson, J. ; Thinking with Concepts, Op. cit. , p. 10
24) Hirst & Peters ; The logic of Education, Op. cit. ,p.9
25) Waisman, (1956), **" The Principles of Linguistic Philosophy",** (New York, St. Martin's Press, p. 4
26) **See** : - Wilson, J.; "Language and the Pursuit of Truth", (Cambridge Univ. Press, re.ed. 1978) pp. 8-9
and : - Wilson, J. ; "Thinking with Concepts" , Op. cit. , pp. 42-45
٢٧) زكي نجيب محمود : تجديد الفكر العربي ، (دار الشروق ، ط ٧، ١٩٨٢) ص ١٩٠
27) Abd El-Sattar, H., Op.cit., p. 327
28) Witgenstein, " Tractatus" , Op. cit., p.26
29) Wilson, J. ; Thinking with Concepts, Op. cit. , p. 45
30) Ibid., pp. 42-43
٣١) عبد السميع سيد احمد : مرجع سابق ، ص ١٥١
٣٢) هانز ريشنباخ : مرجع سابق ، ص ٢٠
33) Peters, R. ; " Ethics and Education", Op. cit., pp. 24-27
34) Wilson, J. ; Thinking with Concepts, Op. cit. , pp. 28-29
٣٥) مراد وهبة : مرجع سابق ، ص ٢٧٩
36) Wilson, J. ; Thinking with Concepts, Op. cit. , p. 31
37) Ibid., p. 30
38) Ibid., p. 32

*****