﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

" فلسفة التربية فى الفلسفة الألمانية الحديثة وتحليلاتها الميتافيزيقية : دراسة تحليلية نقدية "

إعداد

أ.م.د فاطمة الزهراء سالم محمود مصطفى
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

المجلة التربوية. العدد الخامس والستون. سبتمبر ٢٠١٩م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المُلخص:

للفلسفة الألمانية صيت عالمي منذ القرن السابع عشر حتى القرن العشرين، وبفضل الفلسفة الألمانية ظهرت حركات نقدية تشجع على استخدام العقل الإنساني من أجل تغيير الواقع الفعلي. كما أنها أسست من أجل بناء حركات علمية، وأخلاقية، وتربوية من خلال استخدام مداخل تحليلية، ونقدية مستحدثة بدلًا من المداخل التقليدية، وتلك المداخل تستهدف البحث عن العلل البعيدة للمشكلات التربوية.

ومن خلال الفلسفة الألمانية الحديثة؛ ركز الفلاسفة الألمان على تأثير مدخل التفكير الميتافيزيقى على عمليات التعلم ، والتي تنبع من التحليل النقدي والمابعدي للتوجهات الفلسفية.

الكلمات المفتاحية:

التفكير –ميتافيزيقى– تحليل – الألمانية – الفلسفة – التربية –النقد.

نتائج البحث:

إن أهم ما توصل إليه البحث هو الكشف عن أهمية توظيف مدخل التفكيرالميتافيزيقى (الماورائى) فى الفلسفة الألمانية الحديثة داخل منظومة التربية، وتوسعة مجال الإدراك لدى المتعلمين، وأهميته فى صقل قدرات المتعلمين على احترام التنوع الثقافي، والإبداع في إطار التفكير فيما وراء الأحداث، والملاحظات العينية، وأهمية التفكير في المستقبل من خلال استخدام أساليب معاصرة للتنبؤ، واستشراف المستقبل، وضرورة الاسترشاد بالخبرات السابقة ،من خلال الحرص على تأصيل الغرس التربوي، وبيان أوجه الاستفادة من الفلسفات، والتوجهات التربوية.

الملخص باللغة الإنجليزية:

Title: Philosophy of education in the modern German philosophy and its Metaphysics analysis: Critical analytical study.

Keywords : Thinknig -Metaphysics–German –Philosophy – Education –Analysis –Criticism.

Abstract

The German philosophy has an international presence since the 17th century until the 20th century. Thanks to German philosophy, multiple critical movements have emerged that have encouraged the use of human reason to change the actual reality. It was also established to build a scientific, moral and educational movement that was the basis for changing traditional methods of education and replacing them with analytical and critical approaches looking for the remote reasons of the educational problems. By means of the modern German philosophy of the philosophers of modern philosophy of Germany, the researcher additionally explained the influence of the meta- thinking approach on the learning process which is derived through the critical analysis of these philosophies.

Findings

The study concluded the importance of Meta- thinking of modern German philosophy in the field of education. And its importance in enlarging the perception of the students, and its importance in increasing the learners' abilities of creativity and respecting the cultural diversity through the meta-thinking, Also the importance of thinking about the future through new methods of seeing the future and prediction, Moreover the necessary of rooting the past experiences, the educational thoughts and utilizing the educational and philosophical trends.

فهرس البحث

الموضوع	الصفحات	
	من	إلى
ملخص البحث باللغتين العربية والإنجليزية	٢	٣
المبحث الأول: إطار مفهومي ومنهجي	٤	١٣
المبحث الثاني: التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية الحديثة وتأثيراتها التربوية	١٣	٢٤
المبحث الثالث: مدى استفادة فلسفة التربية من التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية المعاصرة	٢٤	٣١
خاتمة البحث	٣١	٣٢
قائمة المراجع	٣٣	٣٨

فلسفة التربية فى الفلسفة الألمانية الحديثة وتحليلاتها الميتافيزيقية :

دراسة تحليلية نقدية

تتناول الدراسة الحالية ثلاث مباحث رئيسة تدور حول الإطار المفاهيمى والمنهجى، والأهمية، وأيضاً التوجهات الفكرية للفلسفات الألمانية وتأثيراتها التربوية ، وإمكانية الاستفادة التربوية من تلك التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية الحديثة . وهذا يمكن توضيحه من خلال النقاط التالية :-

النقاط الرئيسة :

تستند الدراسة الحالية إلى ثلاثة مباحث رئيسة:-

المبحث الأول: إطار تقديمى للبحث.

المبحث الثاني: التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية الحديثة وتأثيراتها التربوية.

المبحث الثالث: مدى استفادة الواقع التربوى من التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية.

المبحث الأول: إطار تقديمى للبحث (المفاهيم –المنهج –دراسات مرتبطة)

يرى "جورج نيللر" George Neller أن دراسة الفلسفة تساعد الباحثين ،والمشتغلين فى التربية على فهم حقيقى لمضمون التربية ، وعملية التربية ، وأن قراءة تحليلية، ونقدية للحركات الفكرية يسهم فى بناء العقلية النقدية ،والتحليلية ،والإبداعية ، فضلاً عن تعلم خبرات ،ومهارات سلوكية وردود الأفعال ، والتعرف على أنماط التفكير، ومن ثم أنماط الشخصية وتحولاتها. (جورج، ٢٠٠٦، ٩ : ١٣) ، ويرى "صلاح الحسينى" أن البحث الفلسفى التربوى يعد بمثابة مجال يدرس ،ويحلل، وينقد الواقع التربوى ، ويبرز مشكلاته المتعددة . (صلاح ،٢٠٠٥، ٩٥). ومن وجهة نظر "سعيد اسماعيل على" أن التوجهات الفلسفية التى دشنتها الفلسفة الألمانية الحديثة من تأسيس لحركة نقد اجتماعى ساهمت بدورها فى وجود نزعة إنسانية ،واجتماعية وتربوية عوضاً عن التفكير الآلى ، والتجريبى

الذى سيطر على الحركة الفكرية لعقود طويلة ، وكرس بدوره النزعة الفردية أكثر من الاهتمام بالحياة الإنسانية، والأخلاقية ؛ وهذا هو الدور الأساسى لفلسفة التربية من حيث الكشف عن المبادئ، والتوجهات الفكرية التى تحرك المجتمع ، والدولة نحو مستقبل أفضل .(سعيد، ١٩٩٠، ١٢٥ :١٢٧).

بناء على ما سبق؛ فإن الدراسة الحالية تتناول الفلسفة الألمانية الحديثة من منظور تؤيوى يمكن أن يسهم بدوره فى الكشف عن المضامين التربوية للفلسفة الألمانية ، وأهميتها فى مجال فلسفة التربية ، ومدى الاستفادة التربوية من الاتجاهات الفكرية للفلسفة الألمانية الحديثة .

وقد تنبأ "جون ستيوارت مل John Stuart Mill ؛ أن الفلسفة الألمانية ستسود لفترة طويلة في العالم الأوربي، وأنها ستسيطر على العالم الأنجلوسكسوني ,1981, Bubner) .9)

وثمة العديد من المفاهيم الفلسفية مثل: الجدل، والحوار، والنقد، والسلوك الإنساني، والفعل الأخلاقي، وذلك من خلال القضايا الفلسفية التي أثارها الفلاسفة الألمان، مثل: كانط Kant، وهيجل Hegel، وهيدجرHeidegger، ونيتشه Nietzsche، وهوسرلHusserl، وهابرماسHabermas، وأدورنوAdorno. وهؤلاء الفلاسفة هم الذين استطاعوا المساهمة فى تغيير الواقع من خلال وجهات نظرهم الفلسفية التي تستحق التحليل والنقد حتى وقتنا هذا. بل إن ثمة خطًا فكريًا واضحًا بين هؤلاء الفلاسفة رغم التناقض الفلسفي بين مذاهبهم، وآرائهم الفلسفية. ويبرز ذلك في المنهج النقدي، والبحث عن الحقيقة من خلال التفكير المتعمق، والتحليل، وفن التساؤل، والحوار المنطقي حول قضايا معينة، مثل: ماهية الوجود، والزمان، والعقل الخالص.

وعلى الرغم من أن بعض المحللين زعموا أن الفلسفة الألمانية الحديثة تنتمي إلى العقلانية المثالية، إلا أنه يمكن القول بأنها قد خلقت توازنًا بين الفكر والواقع، كما أنها مهدت للتفكير في المستقبل، وإمكان المعرفة، والبحث العلمي من خلال التحليل النقدي، والأسس التي أرستها.

قضية البحث:

يحاول البحث الحالي دراسة أهم الأفكار الفلسفية للتوجهات الألمانية الحديثة، وفقًا لمدخل التفكير الميتافيزيقى الذى يستند إلى التحليل والنقد والبحث عن الأسباب والعلل البعيدة ، واستخلاص أهم المنطلقات التربوية التي تستند إليها تلك الفلسفة، ومدى إمكانية استفادة فلسفة التربية منها.

تساؤلات البحث:

بناء على قضية البحث ينبع السؤال الرئيس للبحث، وهو:-

ما مدى الاستفادة التربوية من الفلسفة الألمانية الحديثة وفقًا لمنهج التفكير الميتافيزيقى؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة البحثية التالية:-

- ما أهم التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية الحديثة، وتأثيراتها التربوية؟

-ما المقصود بمدخل التفكير الميتافيزيقى فى الفلسفة الألمانية الحديثة ؟

- ما مدى استفادة فلسفة التربية من التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية المعاصرة؟

الإجراءات المنهجية للبحث:

من أشهر مقولات الفيلسوف البريطاني "برتراند رسل"Berterand Russel: إن تحديد ماهية أي فكرة، أو اقتراح، والبرهنة عليه؛ يُعد من صميم الشأن الفلسفي" (Galaugher 2011, 10). ومن ثم تستخدم الدراسة الحالية مدخل التحليل الفلسفي؛ لتحليل أهم الأفكار الخاصة بالفلسفة الألمانية، كما تستخدم الدراسة التحليل النقدي من أجل إمكانية تفعيل التفكير الميتافيزيقى (الماورائي) داخل منظومة التعليم، كما تستعين الدراسة بالتحليل الكشفي (الاستقصائى) لتوضيح إمكانية تطبيق المدخل الميتافيزيقى في مواقف تربوية متنوعة، والتي تتطلب حل المشكلات، واستخدام مهارات التفكير المتنوعة. وعلى هذا النحو ترتبط الأنماط التحليلية الثلاثة، وهي: " التحليل الفلسفي، والتحليل النقدي، والتحليل الاستكشافى" ببعضها

البعض، حيث يتطلب التحليل الفلسفي الكشف الفلسفي عن الحقيقة، ثم يكون التحليل النقدي لتلك الحقيقة من خلال الاستفسار المستمر عن الحقيقة الفلسفية، وطبيعي أن يسبق التحليل الفلسفي تفكير عميق، مثل: التفكير الفلسفي، والتفكير النقدي، والتفكير الاستقصائى.

ووفقًا لتحليل فيلسوف العلم " فتجنشتينVtgenstein"؛ فإن قيمة العمل الفلسفي يمكن أن تُقاس فقط من خلال التحليل، والتساؤل الفلسفي حول القضايا الفلسفية، وعلى النقيض فإن الغموض، وسوء الفهم ينبعان من الإخفاق في التحليل المتعمق للموضوعات الفلسفية، وهذا ما جعل إسهامات "فتجنشتين" أكثر أهمية في تقديم نهج جديد للتساؤل، والاستبصار الذاتي، والتحليل الفلسفي الذي يستحق الدراسة والنقد (Sharma ,2007, 69 :70).

كما رأى "وليام صن"William Sun ضرورة التحليل الاستقصائى لفهم طبيعة المناقشات الفلسفية، وفهم معاني اللغة، والكشف عن اللبس ،والغموض للمفاهيم اللغوية؛ من أجل الوصول إلى معرفة فلسفية واضحة (Kosterec,2016, 224).

كذلك أكد "إيمانويل كانط" على الحس النقدي، فقد قدم من خلال نقد العقل الخالص، ونقد العقل العملي أهمية تأسيس فلسفة عملية مبنية على التحليل النقدي للحكم الغائي، والممارسات الأخلاقية(Guyer, 1999, 94) ، حيث قال فى إحدى رسائله: "يُعد النقد تحليلًا ميتافيزيقيًا للميتافيزيقا"، وقد رأى "هيدجر" أن " تحليل أصول الميتافيزيقا أساس لتحليل علم الوجود" (Ferrer,2011, 5).

وبناء على ما سبق؛ فإن البحث الحالي يستخدم المداخل الفلسفية الثلاثة: النقدي، والتحليلي، والاستقصائى، بشكل متكامل كمداخل كيفية ؛من أجل استجلاء قيمة التفكير الميتافيزيقى للفلسفة الألمانية، ودورها في عمليات التعليم، والتدريس.

منطلقات البحث:

يستند البحث الحالي إلى عدة منطلقات، وهي:-

- أنه لا يوجد بحث في فلسفة التربية لا يهتم بالتفكير الماورائي، أو الميتافيزيقى.

– أن الفلسفة الألمانية الحديثة، والمعاصرة تجاوزت الفكر المثالي الخالص، ومزجت بين الفكر والواقع.

– أنه ثمة تأثيرات تربوية لمدخل التفكير الميتافيزيقى في الفلسفة الألمانية.

– تؤكد توجهات فلسفة التربية المعاصرة على مدخل التفكير الميتافيزيقى.

مفاهيم البحث:

الفلسفة الألمانية الحديثة:

هي الحقبة الفلسفية التي بدأت ، من منتصف القرن التاسع عشر، وحتى نهاية القرن العشرين، والتي ركزت على العقل الإنساني، والتفكير الخلقي، والقيم الأخلاقية، والنقد، واحترام الآخر، وتأسيس مشروع بناء السلام، والتواصل الإنساني، والسعادة الإنسانية. (Olson,1984, 173:179).

التفكير الميتافيزيقى (الماورائى):

قد يتصور البعض أن الميتافيزيقا هى مما يتصل بالعالم الخرافى، حيث أن موضوعاتها ليست مما يخضع لأجهزة الإدراك الحسى المباشر وهذا غير صحيح ، فالعالم الخرافى يتصل بما هو غير حقيقى ، فضلاً عن الربط غير المنهجى بين الظواهر ، أما الميتافيزيقا فهى تتصل فيما وراء الطبيعة ، والذى يخضع للتحليلات العقلية ، والنقد الفكرى ، وعدم انخداع الإنسان بكل ما ينكشف للحواس ، بل الالتزام بقواعد المنطق والتحليل والتدقيق العقلى ، وفى كل هذا ثراء مؤكد لإغناء العقل التربوى .

بناء على ما سبق فإن التفكير الميتافيزيقى هو العملية التي تتطلب التفكير في الأسباب البعيدة، والبحث فيما وراء المعرفة، والتي تشير أيضًا إلى التفكير في البحث عن العلل البعيدة للحقيقة، ويعد التفكير الماورائي من أهم مهارات التفكير، والتي تعتمد على التحليل، والنقد البناء، وبناء الوعي الإنساني، وقد تميزت الفلسفة الألمانية بالتحليلات، والقراءات المتعددة للمذاهب الفلسفية، وخاصة الفلسفة الألمانية الحديثة والمعاصرة. (Cambridge 2015, 1:5).

فلسفة التربية:

يُعرفها "سعيد إسماعيل علي" بأنها: " استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير، والبحث في مناقشة المسائل التربوية، وتحليلها، ونقدها، فضلًا عن مناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية، ومن ثم فإن فلسفة التربية تحرص على النظر الكلي، وتحكيم البصر الاجتماعي، وتأكيد أهمية الرؤية من الداخل، والالتزام الدائم بمحكية الخبرة التربوية على أرض الواقع". (سعيد، ١٩٩٥، ٢٢:١٤).

دراسات مرتبطة:

١- دراسة: Natascha Kienstra (٢٠١٥م)، بعنوان: "Doing Philosophy Effectively : Student Learning in Classroom Teaching "، ممارسة الفلسفة بفعالية: تعليم الطلاب داخل الفصل الدراسي.

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن ممارسة الطلاب في المرحلة الثانوية – داخل المدارس الألمانية– للفلسفة من خلال قراءة، ودراسة مذاهب كبار الفلاسفة في تاريخ الفكر الفلسفي، وممارسة ــ داخل الفصل الدراسي ــ مهارات التفكير الفلسفي المتعددة، مثل: التساؤل، والحوار، والنقاش، والاستنتاج، وتحليل الأسباب، وتحليل الفجوة، والمشكلات، والنقد، والتقويم، والإبداع، وذلك من خلال التعلم، ومن خلال الخبرة، ومن خلال ثمانية دروس فلسفية.

وقد استخدمت الدراسة منهجية مركبة كيفية، وكمية، وذلك وفق مقارنة دراسة الحالات من خلال المواقف الفلسفية المتنوعة التي يتم تحليل سلوك الطلاب عن طريقها، وتصميم مصفوفة ماورائية، أو تحليلية Meta –Matrix، والتي يتم من خلالها وضع نتائج الطلاب (الحالات) وفقًا للدروس الفلسفية الثمانية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية (Kienstra,2015, 12:23):-

– أن ممارسة مهارات التفكير الفلسفي مع الطلاب تؤدي إلى تكوين الشخصية المبدعة، والمفكرة.

– أن التواصل الفعال يحدث، ويتم اختبار المذاهب، والحقائق الفلسفية بواسطة ممارسة التفلسف داخل حجرات الدراسة.

– أنه عن طريق ممارسة الفلسفة داخل منظومة التعليم؛ ينشأ الحوار حول قيمة الأحكام الفلسفية، وصناعة القرارات والأحكام وفقًا لنتائج المواقف الفعلية، وليس بناء على الأفكار التنظيرية.

– أن تعميق فلسفة التوجيه والإرشاد من قبل سلوك المعلمين أثناء ممارسة الطلاب الفلسفة داخل المدارس؛ يؤدي إلى استيعاب الأفكار، وتحويلها إلى ممارسات، ومواقف فعلية.

– أن ممارسة الطلاب المهارات الفلسفية داخل حجرات الدراسة؛ جعلت عملية دراسة النصوص الفلسفية، وفهمها، واستيعابها أيسر وأسهل، وذلك من خلال المصفوفة التي تم إعدادها لقياس نتائج الطلاب في المواقف الفلسفية، والمهارات الفلسفية المُراد تعلمها.

موقف الدراسة الحالية من هذه الدراسة:

ترى الباحثة أن الدراسة السابقة استهدفت توظيف مهارات التفكير الفلسفي من خلال الدروس الفلسفية، ومن ثم فإن دراسة "كينسترا " تشبه الدراسة الحالية في بُعدها التربوي، وأهمية توظيف مهارات التفكير الفلسفي داخل منظومة التعليم، لا دراسة المعرفة الفلسفية ذاتها بشكل نظري، إلا أن الدراسة الحالية تُركز على توظيف مهارات التفكير الماورائي في الفلسفة الألمانية الحديثة، وإمكانية توظيفها داخل الميدان التربوي.

٢– دراسة: "صابر جيدوري" (٢٠١١م)، بعنوان: (المثالية الكانطية وأبعادها التربوية: دراسة في فلسفة التربية)، وقد حاولت هذه الدراسة تقديم أفكار "كانط" في فلسفة التربية، وعرض أهم الجوانب التربوية لتلك الفلسفة التي استقرت لسنوات طويلة في الفكر الغربي على وجه العموم، وفي الفكر الألماني على وجه الخصوص، وقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، وقسم دراسته إلى ثلاثة أقسام، القسم الأول: الإطار المنهجي، والقسم الثاني: الإطار الفلسفي، والقسم الثالث: الإطار التربوي، وقد ناقشت الدراسة المثالية الكانطية، وأهم القيم التربوية التي تبثها.

ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي: (صابر، ٢٠١١، ٤٤٥ :٤٨٧).

فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية الكانطية:

١- أن القيم الأخلاقية في التربية مطلقة، وثابتة، وغير متغيرة.

٢- أن هدف التربية يتمثل في تحقيق القيم السائدة في المجتمع فيما بين الطلاب.

٣- إنكار التجربة كمصدر للقيم، أو كوسيلة لإدراكها.

فيما يتعلق بالمعلم والمتعلم في فلسفة التربية الكانطية:

١- أن المعلم هو النموذج الأساس للطالب.

٢- أن مهمة المعلم تشكيل أذهان المتعلمين وفقًا للقواعد، والأصول الأخلاقية.

٣- أن المتعلم يرى في المعلم شيئًا مطلقًا يجب أن يتبعه.

فيما يتعلق بالمنهج المدرسي في فلسفة التربية الكانطية:

١- أن يُركز المنهج المدرسي على فكرة الطبيعة الروحية للطالب.

٢- أن يستهدف المنهج المدرسي المعرفة ذات الصدق العالي.

٣- أن ترتكز الأنشطة المدرسية على التفكير، والنقد، والتطبيق.

فيما يتعلق بالأهداف التربوية في الفلسفة الكانطية:

١- أن أهداف التربية ثابتة؛ لأن الطبيعة الإنسانية هكذا.

٢- أن أهداف التربية لا تنبع من داخل الإنسان، وإنما من خارجه.

٤- أن تتركز أهداف التربية حول إعداد الإنسان لما يجب أن يكون عليه.

موقف الدراسة الحالية من هذه الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في أهمية القيم الأخلاقية، كعنصر مكون فى بناء الشخصية الإنسانية، كما وظفها "كانط "في فلسفته المثالية، إلا أن الدراسة الحالية تذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، وهو دراسة ماهية التفكير ذاته، والمدى الذي نحدد به تلك القيم، وهل يمكن تحقيقها أم لا؟، ومن ثم تدرس الدراسة الحالية نهج التفكير الماورائي في فلسفة كانط، وكيفية المزج بين صوت العقل، وصوت الأخلاق في فلسفته لتصبح فلسفة مثالية، وعملية فى الوقت ذاته.

٣- دراسة: "أشرف منصور" (٢٠٠٢م)، بعنوان: " نظرية هابرماس في المجال العام"، وقد اهتم الباحث بدراسة نظرية "هابرماس" في العقلانية التواصلية، مستخدمًا التحليل الفلسفي لوصف فكرة المجال العام في مقابل المجال الخاص.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (أشرف، ٢٠٠٢ ، ٢٥١ : ٢٦٤):-

- أن المجال العام كان مجال الحوار العقلاني الحر ،غير الخاضع للهيمنة في نظر "هابرماس".

- أن "هابرماس" اكتشف مستوى آخر من العقلانية يختلف عن العقلانية الأداتية والوظيفية السائدة في مجال الاقتصاد، والإدارة، والتكنولوجيا، وهو العقلانية التواصلية، وقد رأى ضرورة البحث في مبادئ ومعايير هذه العقلانية.

- أن مفهوم المجال العام يتضمن جوانب فلسفية عديدة، ومن أهمها: فكرة الفهم الذاتي، وهي فكرة أكد عليها "هيجل" في كتابه: "فينمنولوجيا الروح"، وكذلك "كانط" في مقاله عن التنوير، ومن ثم يعد مفهوم الفهم الذاتي، أو التثقيف، وتبادل الخبرات مفهومًا مركزيًا في الفلسفة السياسية، والاجتماعية ضمن تراث الفلسفة الألمانية.

- أن الاجتماع العقلاني؛ يتم الوصول إليه بصورة تلقائية، وطبيعية، وذلك إذا تم نقاش عقلاني نقدي في مجال عام لا يتصف إلا بخصائص معيارية بحتة، ويرجع إلى مرحلة تاريخية مبكرة من تاريخ الحداثة الأوربية.

– أنه في إطار المجال العام، فإن المجال الخاص لا وجود له إلا في إطار الوعي، والتنوير الذاتي من أجل الاندماج في المجال العام.

– أن الإرادة السياسية العامة تتشكل نتيجة عملية حوار بين المواطنين، إلا أن ذلك ليس إلا نموذجًا مثاليًا، ومحكًا معياريًا لا يصلح إلا للنقد، والحكم على الممارسات السياسية التي إما أن تكون ليبرالية، أو ديمقراطية.

موقف الدراسة الحالية من هذه الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في فكرة العقلانية التواصلية، وفكرة التنوير الذاتي في فلسفة "هابرماس"، ولكن تناقش الدراسة الحالية جانبًا آخر غير المجال العام ذاته، والذي تشكل حدوده العلاقة بين الدولة والمواطن فحسب، فتركز الدراسة الحالية على المجال العقلاني ذاته، وعلى التفكير العقلاني، وإمكانية توظيفه داخل ميدان فلسفة التربية، وكيفية تطبيق التفكير الميتافيزيقى في فكر "هابرماس" داخل ميدان التربية كمجال للنشئة الاجتماعية، والثقافية،والسياسية.

٤- دراسة: "ظريف مصطفى أحمد"، (١٩٩١م)، بعنوان: "مفهوم العقل عند هوسرل، رسالة ماجستير، ومن خلال التحليل الفلسفي، والتساؤل المستمر؛ قدم الباحث في أطروحته مجموعة من التساؤلات، وأهمها: لَمِ "هوسرل"؟، لَمِ العقل؟، ما مفهوم العقل في تاريخ الفلسفة؟، ما اتجاهات نقد العقل؟، ما حقيقة العقل والواقع؟، ما فكرة العقل والبداهة؟.

وقد توصلت الدراسة من خلال الإجابة على تلك التساؤلات إلى النتائج التالية: (ظريف، ١٩٩١)

– أنه وفقًا لهوسرل ،لا يمكن دراسة العلوم الإنسانية بالعقلانية التي تفسر العلوم الطبيعية.

– أن النزعة الطبيعية الموضوعية ليست مثالية الطابع، ونتائجها يمكن النظر فيها.

– أن الطبيعة الإنسانية بحاجة إلى الغور بداخلها من خلال الفينمنولوجيا الترنسندنتالية.

– أن "هوسرل" جمع بين ثنائية الروح والعقل، والوعي والعالم.

– أنه يمكن تقويم العالم من خلال النسق العقلي، والوعي القصدي الذي يفرضه علم الذاتية الترنسندنتالية، لا بداهة التجربة.

موقف الدراسة الحالية من هذه الدراسة:

استندت دراسة "ظريف" إلى مفهوم العقل عند "هوسرل"، وقامت بالتحليل العميق لفلسفته العقلية، ومنهجه الفينمنولوجي الترنسندنتالي، والذي يستند إلى النقد، والوعي الذاتي، وفي هذا تتشابه الدراسة الحالية مع تلك الدراسة، إلا أن الدراسة الحالية تحاول توظيف تلك النزعة العقلية داخل الميدان التربوي، والاستفادة منها ،وفقًا للتوجهات التربوية المعاصرة في مجال فلسفة التربية.

٥- دراسة: "محمد محسن الزارعي"، (١٩٩٠م)، بعنوان: "مثالية هوسرل الفينمنولوجية: دلالتها ومسائلها "، رسالة دكتوراة، وقد حاولت تلك الدراسة ــ باستخدام التحليل الظاهراتي، والمنهج النقدي ــ تقديم مبادئ المثالية الفينمنولوجية من خلال تحليل عناصرها الأساسية، وإظهار صعوباتها الداخلية،و بينت الدراسة أن "هوسرل" أدرج البحث الفينمنولوجى ضمن واقع البحث المثالي، أي ضمن مثالية واصلت الفينمنولوجيا تحديدها بعد فلسفة "كانط" بالترنسندنتالية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: (محمد، ١٩٩٠)

– أن النسق في نظر "هوسرل" هو معيار الحقيقة، وليس البداهة.

– أن "هوسرل" يعيد طرح المسألة المثالية؛ لمعاودة إثارة السؤال عن أساس الحقيقة في عصر أصبح فيه للفلسفة أنساق مختلفة، ومتباينة .

– أن الفينمنولوجيا ــ بحكم طبيعتها الترنسندنتالية ــ تظل مع ذلك علمًا مستقلًا، وأساسًا لكل المعارف.

– أن "هوسرل" لم يفصل بين الأساس والذاتية، فالذاتية الترنسندنتالية هي المقابل عنده لمعنى الأساس.

– أن الترنسندنتالي ليس مجرد أسلوب في المعرفة، أو التفكير، بل هو أسلوب وجود خالص بالذات، فهو مغاير للوجود الطبيعي، ولكنه يمثل أساسه.

– أن الظاهراتية عمقت فكرة التفكير في الاجتماع الإنساني من منظور البشر، وليس من خلال قوانين طبيعية خالصة.

– أن مشروع "هوسرل" الفلسفي يعد مشروعًا حضاريًا نقديًا يحث على حضور الوعي الذهني، وذلك من أجل إدراك العالم دون شروط، أو قوانين مسبقة، بل بناء على الإدراك الذاتي وحده، بمعنى استقلالية البشرية دون أي هيمنة سياسية، أو تاريخية.

– أن الفينمنولوجيا ردت العقل من غيبته بفعل الريبة، إلى قدرته الإنسانية على التفكير الواعي، والعقلاني، ومن ثم وضع "هوسرل" الأساس الفلسفي للعلم، وذلك من خلال تأسيس العلم على معطيات فلسفية.

موقف الدراسة الحالية من هذه الدراسة:

تعمقت دراسة "الزارعي" في فلسفة "هوسرل" ؛ من حيث علاقتها بالمجتمع، ومن زاوية كسر القيود على العقل الإنساني، ويتفق البحث الحالي مع هذه الدراسة في هذا الجانب، إلا أن البحث الحالي يسهم في تحليل فلسفة "هوسرل "من الزاوية التربوية، وعلى الأخص زاوية تأصيل التفكير الفلسفي في التربية، والنحو الذي يمكن به غرس فكرة الوعي الإنساني داخل منظومة التربية، ومداخل التعليم.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

–جل الدراسات السابقة تقع خارج دائرة التربية ، وتتناول الفكر الألمانى من زاوية فلسفية بحتة

–أغلب الدراسات السابقة بينت الطابع المثالى العقلانى ،والأخلاقى للفلسفة الألمانية ، ولم تبرز الكثير من الجوانب التربوية ،والاجتماعية للفكر التربوى الألمانى .

–معظم الدراسات السابقة ركزت على التفكير العقلانى والنقدى دون إبراز أهمية التفكير الميتافيزيقى وتأثيراته التربوية على الفرد والمجتمع .

ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ، مع الوضع فى الاعتبار المدخل التربوى لدراسة الاتجاهات الفكرية للفلسفة الألمانية الحديثة .

المبحث الثاني: التوجهات الفكرية للفلسفة الألمانية الحديثة ،وتأثيراتها التربوية

مع نهاية القرن الثامن عشر، وبداية القرن العشرين، بدأت العديد من المشروعات، والحركات النقدية الناجحة، والتي تستهدف انتقال الفكر الفلسفي من حالة الثبات، والتسليم العقلي بكل فكر فلسفي، إلى حالة النقد، والتحليل العميق للقضايا الفلسفية، مثل: مشروع "كانط" النقدي، والمشروع العلمي القوي عند "إدموند هوسرل"، ونقد النماذج الإرشادية، والإيديولوجيات الراسخة في العقول الفلسفية لسنوات عدة، كما في المشروع النقدي ل "يورغين هابرماس"، وتأسيس مدرسة فرانكفورت. وسوف يتم التركيز على ثلاثةتوجهات فلسفية أثروا الفكر الفلسفى والفكر التربوى الحديث وهم الفلسفة الكانطية ورائدها الفيلسوف الألمانى "كانط" ، والفلسفة الفينمنولوجية ومؤسسها الفيلسوف الألمانى "هوسرل" ، ومدرسة فرانكفورت ورائدها الفيلسوف الألمانى يورغين هابرماس.

وقد غيرت الفلسفة الألمانية الحديثة بأفكارها، وتوجهاتها المتنوعة فكرة النقد ، وطرق النقد، وأنماطه (نقد بناء أو نقد هدام) ، وأن وجود العقل النظرى ، والبديهيات لا يمكن النظر إليهم بدون نزعة أخلاقية ودينية وإنسانية كمحك للحكم على القضايا . ومن ثم أصبح للعقل الإنسانى شركاء فى عملية التفكير والبحث، وهو التاريخ، الواقع والمجتمع ،والناس، والثقافة ،والتعليم ،والدين ،والحكم عما هو أخلاقى وإنسانى ؛وفقاً لكل تلك الأبعاد مجتمعة ،وليس العقل الخالص وحده. (حسن، ١٩٨٢، ١٢٣ –١٢٨) .

وعلى هذا النحو كانت الفلسفة الألمانية الحديثة مقاربة فكرية صارمة لجميع الفلاسفة، وغير الممارسين السياسين، والمُحللين الاجتماعيين، والمثقفين، وعلماء الاقتصاد، ورجال الدين، وفيما بعد المهتمين بالفكر التربوي، والتعليم. (Belkovich, 2014, 16-18) .

١–التفكير الميتافيزيقى في فلسفة "كانط" (١٧٢٤–١٨٠٤):

عندما نريد أن نستمع لصوت الحكمة؛ فمن الضرورى أن ننصت إلى الصوت الخلقي في فكر "كانط"، وعندما نريد أن ننصت لصوت العقل الناقد؛ فمن الأهمية أن نشير إلى تعاليم "كانط" في هذا الصدد؛ لأن "كانط " لديه صوت مزدوج: صوت العقل، وصوت الأخلاق.

لقد أراد "كانط" في نظريته النقدية، وفلسفته العملية أن يجعل كل شخص حر الإرادة، وضرورة إعمال عقله الناقد للحكم على ممارساته الخلقية دون أية تدخلات من أي شخص، إلا السلوك الخلقي الإلزامي، وفقًا للقانون الخلقي، ومن ثم تعد فلسفة "كانط" نقطة تحول أساسية للفكر الفلسفي مع منتصف القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين (Guyer, 2007, 17:18).

إن الفلسفة في رأي "كانط" ليست نظرية فحسب، بل هي عملية أيضًا، وإذا كانت الفلسفة النظرية هي التي تحدد "الذات"، فإن الفلسفة العملية هي التي تحقق الذات، فتنقلها من مجال الفكر إلى مجال الفعل. (زكريا، ٢٠٠٩م، ١٨).

ومن ثم يطرح هذا التساؤل: ما أهم المفاهيم الخاصة بالتفكير الميتافيزيقى في مشروع كانط الفلسفى "؟

في حقيقة الأمر قدم "كانط" العديد من المفاهيم التي تعد مداخل منهجية لأي حقل معرفي، مثل: مفاهيم المعرفة المسبقة، والمعرفة الإنسانية، وحقيقة العقل، وتوجه الخبرة، وخاصة الخبرة الحسية، ومصدر المعرفة، والمعرفة المسبقة الخالصة، واستقلالية الخبرة. (Kitcher, 2007, 28 :32).

وقد أُسست فلسفة "كانط" المتعالية على النقد، واستندت تلك الروح النقدية على مذهب "ديكارت"، وآراء "هيوم"، و"لوك" في التجربة الحسية، وقد استنتج "كانط" أن جوهر المعرفة ينبع من الاستنباط العقلى المنطقي، وأن العقل من الضروري أن يتجاوز التجربة الحسية إلى مرحلة الإدراك العقلي للحقائق والأشياء، وبناء على هذا؛ فقد أرسى "كانط" معرفة منظمة، ومبنية على فكر مزدوج عقلي، وعملي، وأهمية تحقيق الذات من خلال العقل الناقد لموضوع المعرفة أكثر من الخبرة الواقعية، والتي لا يمكن إثباتها بدون العقل المُدرك.

ومن ثم فإن ثورة "كانط" الأخيرة في مجال المعرفة تعرف بالثورة الكوبرنيكية في الفلسفة، إذ رأى "كانط" أن ثمة قوة كامنة في العقل لإدراك الأشياء المحسوسة. (Kitcher, 2007, 168:179).

ومن خلال العقل الناقد، وليس العقل الخالص أسس "كانط" مشروعه الفلسفي القائم على التفكير الماورائي، والبحث عن أسباب تغير الأشياء والظواهر أكثر من البحث في الكون والوجود، مثل: الوجود الزمني، والعقلى، وذلك على الرغم من ثبوتهما، إلا أن تغير الأشياء يحدث من خلال الترتيب الزمني وفقًا لقانون السببية، فكل تغير يحدث وفقًا لتداعي السببية التي بها يتم إدراك جوهر الوجود الزمني، والعقلي الثابت كمصدر لكل إنتاج، وإعادة إنتاج لكل تغيير، وكل تحول للظواهر. (Pomshole, 2014, 22:24) .

فلسفة كانط التربوية والتفكير الميتافيزيقى:

يرى "كانط" أن التربية مثل الفن، فالتربية في فلسفته ضرورة للتنوير، وأمر لا مفر منه للتربية الخلقية، وقد اعتبر "كانط" التربية أداة للانفتاح على التفكير العقلاني الحديث، وأداة لتغيير عقلية المرء، وتكوين الممارسات السليمة، والقدرة على التغلب على التعليم التقليدي المُسيطر على الذات، والآخر، والعالم كله، فقضية التعليم من وجهة نظر "كانط" كانت الشغل الشاغل لفترة طويلة من أجل ربط التجربة بالفكر النظري (Churton, 1900, 52:55).

وقد رفض "كانط" فكرة التعليم التلقيني، على أساس: "إن التعليم التلقيني يحمل العديد من أوجه القصور والخلل؛ لأنه بلا مبادئ أساسية يمكن الاعتماد عليها، وإنما يتعلم الأطفال من خلال إرشادات والديهم المتعلمين فقط ". (Churton, 1900, 13).

لقد كان اهتمام "كانط" منصبًا على وضع منظور مستقبلي لحياة الطفل، والتخطيط لمستقبله، وقد ربط "كانط" بين التربية والقيم الإنسانية، مثل: قيم الحرية، والالتزام، كما أكد "كانط" على الالتزام الخلقي؛ حتى لا يقع المرء في أسر نزواته، ورغباته، ومن ثم اشتملت التربية عند "كانط" على وضع إطار من الرعاية، والثقافة فى الوقت نفسه.

ومن أهم إسهامات "كانط" في التربية، وخاصة التربية الخلقية ؛ ناقش " ” Surprenantأن أسلوب السؤال والجواب الذي وضعه يهدف إلى تعزيز أمرين، الأمر الأول:

تأثير تلك التعاليم على سعادة التلميذ، والوصول إلى التسامي برغباته الحقيقية، الأمر الثاني: شرط الحفاظ على السعادة، والوصول إلى غايتها، وذلك من خلال احترام أحكام القانون الخلقي، وقد رأى "كانط" أن التعليم الديني غير قادر على الانتقال إلى الأمر الثاني بشكل كلي؛ لأنه غير قادر على تقسير كيف يمكن أن يمتلك الشخص استجابات تحفيزية نحو احترام القانون الخلقي، وفي النقد الثاني ،ناقش "كانط" كيف أن الالتزام الخلقي الذي تمسك به البعض ساعدهم على اجتياز آلامهم، ومعاناتهم بسبب موت الآخر وفقاً لمفهومه عن المسيحية فى عصره.(Surprenant ,2012 ,233) .

وقد ميز "كانط" بين نوعين من التعليم، الأول: التعليم العام، والثاني: التعليم الخاص،

ورأى أن مهمة التعليم الخاص هي ممارسة القواعد الخلقية، بينما تكمن مهمة التعليم العام في تعليم القيم الخلقية، والثقافية، وهدفه هو تقديم تربية صحيحة، وجيدة فى نفس الوقت. (Btgraza, 2012, 22)

لقد كانت قناعة "كانط" الأساسية هي أن قوة الأخلاق تعد قوة حقيقية لتهذيب العقل، وطريقة التفكير، وتحقيق الحرية الإنسانية في إطار من المسئولية الخلقية.

ومن هنا يمكن استنتاج الأبعاد التربوية للتفكير الميتافيزيقى فى فلسفة كانط:-

- تكوين نسق من القيم قائم على التوجهات الخلقية التي تسهم في تعديل سلوك الأطفال، والكبار، وذلك من خلال الأسلوب القصصي، ودراسات الحالة، والأمثلة، والسلوك المرغوب فيه، وغير المرغوب فيه.

- بناء قدرات المتعلمين على مهارات التفكير المتقدمة، مثل: حل المشكلات، وتحليل الخطابات، وتحليل السياقات، والنقد، واكتشاف نقاط القوة والضعف، وإيجاد سبل للعلاج، وإثراء نقاط القوة، واستثمار الفرص المتاحة.

- تربية العقل الإنساني على حرية النقد، وطرح الأفكار المستقبلية من خلال مناهج تشجع على التفكير الماورائي، والتحليل، وبناء الرؤى المستوحاة من الواقع والبيئة.

– التشجيع على البحث التربوي المهتم بالتربية الخلقية، ودراسة السياق الاجتماعي، والثقافي داخل المجتمع، وتأثيرها على القيم الخلقية، والأنماط السلوكية للبشر.

– تنمية السلوك الخلقي الذي يتضمن الممارسات الفعلية التي تنبع من فلسفة المجتمع، وثقافته الأساسية.

٢- إدموند هوسرل والتفكير الميتافيزيقى: (١٩٣٨- ١٨٥٩).

المقصود بالفنيمنولوجيا: (علم الظاهراتية)، والذي يهتم بدراسة القصدية المباطنة للموضوع المدروس، والفعل المترتب على ذلك، أو النتائج المترتبة على فكرة القصدية من الموضوع، أو القضية محل الدراسة، لهذا تهتم الفنيمنولوجيا بالوعي، ومراتب الوعي التي تعلي من القصدية، وتسهم في تحقيق غاية العلم، وقد جاءت الفينمنولوجيا سعياً لحل أزمة العلوم الأوربية التي طالت العقلانية، والحضارة، والإنسانية، وإقصاؤها للتساؤلات الخاصة بالإنسان، ومعنى الحياة من أجل النزعات الوضعية، والطبيعية، والعلمية التي شيأت كينونة الإنسان، وبررت الكثير من الأفعال .المنافية للقيم الإنسانية (كمال، ٢٠١٦م، ٨٩).

ولهذا أكد" باتكيل " Patkul على أهمية دراسة الفنيمنولوجيا للعلوم الفلسفية، وغير الفلسفية؛ من أجل الوصول إلى حقائق علمية ترتبط بالموضوع المدروس، وبناء على وعي قصدي ينتمي إلى تحليلات مابعدية للكثير من الظواهر الطبيعية، والإنسانية . Patkul) .,2016, 76: 92)

ويعد "إدموند هوسرل" مؤسس الظاهراتية، أو ما يسمى بالفينومينولوجيا، وقد تأثر "هوسرل" بالفلاسفة الفرنسيين، مثل: "رينيه ديكارت "، وعلمه الكلي، خاصة عند الإشارة إلى الملكات، والضروريات التي يمكن أن تعزى إلى وجود الحوادث، والظواهر، والتي من أهمها التفسيرات العقلية الخالصة، والتي تمنحها الطابع المنطقي، والسببي، والسمة العلمية (Cairns,1982, 3)

وعلى النقيض من مدخل "كانط" في الفلسفة المتعالية، فقد استخدم "هوسرل" المنهج الظاهراتي لتجاوز الخبرة الحسية من أجل البحث عن أصل المعرفة، إلا أن كليهما بحثا عن المعرفة كخبرة للوعي، ومن ثم فإن الظاهراتية طريقة للتحليل، ومنهج لدراسة الوعي، وقد

تحدث "هوسرل "عن النسق العقلي كأساس للنظم الأكاديمية للعلوم الإيجابية، مثل: الفيزياء، والعلوم الإنسانية، والتاريخ، والنقد الأدبي، وبناء على ذلك تساءل "هوسرل" عن إمكانية " تعليق الحكم" على كافة الأنساق العلمية، ولكن ليس من أجل الشك كما فعل "ديكارت"، أو رفضها، وإنما من أجل العودة إلى جذورها بدون أي افتراضات مسبقة، بل استحضار خبرة الوعي بها، وإثبات صحتها.(Husserl,2003, 3).

ومن ثم فإن الظاهراتية بتحليلاتها الميتافيزيقية تتضمن مستوى من النقد والوعي، ونقد العقل بكل أنماطه النظرية، والعملية، والمعيارية، ولذلك فإن الظاهراتية تعتمد على الملكة الكلية للوعي، والتي تجعلها متوافقة مع الميتافيزيقا، أي أن الظاهراتية حل فلسفي، وتاريخي للقضايا العقلية النظرية. (Husserl ,2007, 26:28).\

فلسفة "هوسرل" التربوية ومدخل التفكير الميتافيزيقى:

لقد سيطرت فكرة الوعي على فلسفة "هوسرل"، وخاصةً الوعي بالحقائق الموضوعية، ويؤسس العقل الحقائق على أساس توجهه القصدي، فلا مساحة للإدراك الحسي عند تحليل الموضوعات، والظواهر، فجوهر الأشياء، والموضوعات يدرك من خلال بؤرة الوعي أكثر من الخبرة الطبيعية، أو الفيزيائية.

إن ما أراده "هوسرل" هو أن يكون للفلسفة دور في تفسير العالم، بدلًا من سيطرة النزعة التجريبية التي تعتمد على الحس الذاتي، دون تحليل ميتافيزيقي، أو تفكير تأملي جذري، ومن ثم كان الاهتمام الجلي ل "هوسرل" هو القضاء على الثنائية التقليدية بين الذات، والعالم.(روديجر، ١٩٨٠، ٥٧).

ومن هنا يمكن اعتبار الفينمنولوجيا أسلوبًا للتحليل، ومدخلًا لدراسة النظام العقلي، واختبار مدى صدق مقولاته العلمية، إذ إن "هوسرل" قد أخضع النظام العقلي للنقد، واختبار مصداقيته، وطرح الفكرة العلمية للشك، ومدى علاقاتها بخبرة الوعي بقصد، أو بدون قصد، ومن ثم فإن هناك ثلاثة مكونات للمسألة المعرفية، وهي: (معنى المعرفة – المعرفة – موضوع المعرفة) .(Husserl, 2007, 26:28) ، وقد حدد "إدموند هوسرل" ثلاث مراحل أساسية للمنهج الفينمنولوجي، وهي:

المرحلة الأولى: إرجاء الحكم: "Epoche" or suspension of judgment"

بمعنى تحرير العقل الإنساني من أية فروض مسبقة، أو الشك في الحكم، والاعتماد فقط على الخبرة، والوعي القصدي العقلاني.

المرحلة الثانية: البناء: construction

وفى هذه المرحلة يهتم "هوسرل" بعملية بناء الوعي، وذلك من خلال التوجهات القصدية للعلوم الطبيعية، والإنسانية، والحيوانية.

المرحلة الثالثة: التفسير: "explanation"

وهي مرحلة أكثر نضجًا تكشف كيف أن الخبرة الموضوعية، والخبرة المعاشة للأشياء، أو الموضوعات تستند إلى الوعي القصدي، والتحليل المابعدي. (Husserl,2007, 240).

ومن ثم فإن "هوسرل" قدم إطارًا منهجيًا لدراسة الوعي الداخلي للإنسان، وقدرته على الحكم على الأفكار من خلال الوعي القصدي، والنقدي، وذلك عن طريق الصوت الداخلي للإنسان، بدلًا من الإملاءات الحسية، والتجريبية.

ومن وجهة نظر "Diaz دايز"؛ فإن الفينمنولوجيا منهج كيفي تربوي لتصميم البحوث الكيفية الفلسفية، والتقصي الذي ينبع من الظاهراتية، كما يستخدم الظاهراتية في تحليل البيانات، والذي يعني البحث عن المعنى القصدي خلف البيانات، وإمكانية تفسير المعرفة الواضحة، وغير الواضحة، والتي تسهم في عملية تحليل النص والسياق من خلال التفكير الماورائي، والبحث عن جوهر الأشياء.(Diaz,2015, 101:115) .

وفي هذا الجانب تستقي الفينمينولوجيا فكرة الجوهر من جدلية الروح عند "هيجل"، والبحث عن الجوهر الروحي، أو الكلي، أو ما يسمى بالروح الموضوعي من خلال الوعي الخلقي للذوات، فالأنا استحالت إلى النحن، والنحن استحالت إلى الأنا، ولا يصبح الفرد في نظر الوعي هو ذاته إلا من خلال الفعل، أي إن الوعي الكلي الشامل هو الذي يجد من

خلاله الوعي الفردي مضمونه وتحققه، وهذا ما قصده "هيجل "، و"كانط"، و"هوسرل" بالحقيقة الكلية، أو الجوهر الروحي الشامل ". (زكريا، ٢٠١٠م، ٢٨٠، ٢٨١).

ويبرز التساؤل:- كيف يمكن توظيف التفكير الميتافيزيقى فى فلسفة هوسرل فى مجال التربية كما يلى :-

إن فلسفة "هوسرل" التربوية ــ كما قدمها ــ تسهم بدورها في تحليل الظواهر، والمواقف التربوية من خلال استخدام منهج التحليل الظاهراتي، ومن ثم فإن فلسفة "هوسرل" التربوية يمكن توظيفها كما يلي:-

- تحليل المعاني للمفاهيم التربوية، مثل: التعلم، وحل المشكلات، وإمكان المعرفة، وطرق البحث العلمي في التربية.

- الانتباه الجاد للتفسيرات الإنسانية، والعقلانية للقضايا المبنية على القيم القصدية، وليس الخبرة السابقة، أو التاريخ، أو العوامل القبلية للظاهرة.

- التأمل الفلسفي العميق لكل الظواهر التربوية، والبحث عن الأسباب والعلل البعيدة للتربية، مثل: كثافة الطلاب داخل حجرات الدراسة، والأمية، والجهل، وضعف التحصيل الدراسي.

- رفع مستوى الوعي داخل مناهج التعليم، وذلك عن طريق المناهج التي تشجع على التفكير الناقد.

- العمل على تعليق الحكم، وإرجائه عند تحليل المشكلات التربوية، وتجريدها من كافة الأسباب أو العوامل المسبقة لها الخرافية، أو غير المنطقية، وإعادة تحليلها من خلال الوعي الكامل للطبيعة والسياق، مثل: تأثير الانفصال الأسري على التحصيل الدراسي للأطفال، فمن الضروري دراسة وتحليل المشكلة في واقعها وفقًا للسياق، وليس بناء على خبرات سابقة، أو معرفة مسبقة بمشكلات شبيهة للمشكلة الأساسية.

ويمكن تحليل الفروق بين الفلسفتين الترنسندتالية فى فلسفة كانط والفلسفة الفينمنولوجية فى فلسفة هوسرل من خلال الأبعاد التالية :-

أ- الأصل :يرجع أصليهما إلى الفلسفة الألمانية

ب- المؤسس : ١-الفلسفة الترنسندتالية :-الفيلسوف الألمانى إيمانويل كانط

٢-الفلسفة الفينمنولوجية :- الفيلسوف الألمانى إدموند هوسرل.

ج- جوهر الفلسفة :١- الترنسندتالية :-الأخلاق والتفكير الناقد مصدرا المعرفة .

٢-الفينمنولوجية : الوعى والخبرة الحياتية مصدرا المعرفة .

د- المفهوم :١- الترنسندتالية : البحث فيما وراء المفاهيم الفلسفية.

٢- الفينمنولوجية : البحث في بنية الوعي، والتفكير المنظومي للظاهرة والذي يظهر في التصرفات ،والوعي القصدي.

ه- الخطوات :١- الترنسندتالية : ١- التفكير فى التفكير .٢- إدراك القضية. ٣- التساؤل عما وراء المشكلة ٤- التفكير الميتافيزيقى ٥- وضع ميثاق أخلاقى

٢- الفينمنولوجية : ١-مرحلة إرجاء أو تعليق الحكم ٢-البناء ٣-التفسير ٤-الحكم

و- الغاية /الهدف :١- الترنسندتالية : فهم طبيعة العقل الإنساني والتصرف الخلقي وفقًا للواجب والالتزام الإنساني

٢-الفينمنولوجية : دراسة الظاهرة من منظور الوعي الإنساني والخبرة الحقيقية وغير القائمة على الأحكام المسبقة

ز- القيمة : ١-الترنسندتالية : أهمية التفكير الخلقى .

٢-الفينمنولوجية : أهمية الوعى القصدى.

٣- هابرماس ومدخل التفكير الماورائي، ١٩٢٩م:

"يورغين هابرماس": عالم اجتماع، وفيلسوف ألماني ، وهو يعد فيلسوفًا عقلانيًا يبحث عن جذور كل شئ، كما يعد مثالًا للديناميكية العقلية الذي تفاعل مع حركة التاريخ، والمجتمع.

كما آمن ــ بدوره ــ بأن النظرية بحاجة إلى توضيح ذاتها من أجل تطبيقها في مجال، أو آخر(Habermas, 1984, 8)، ولدى "هابرماس" نظرية خاصة في العقل التواصلي (العقل القائم على التواصل الإنسانى)، ومن ثم تعتبر فلسفة "هابرماس" فلسفة في العلم، كما أنها أيضًا فلسفة اجتماعية، فقد جمع "هابرماس" بين فكرة الاحتواء الاجتماعي، والتكامل الاجتماعي، وذلك من خلال العقل التواصلي الإنساني، وفكرة العقلية التواصلية تلك تجاوزت فلسفة "هوسرل" في الوعي القصدي، كما أن فلسفة "هابرماس" التواصلية، ومشروعه الفلسفي تطلب ــ بدوره ــ تحليل مكونات اللغة كأساس للتواصل، والفهم المتبادل، وبناء الأرضية المشتركة (Pedersen,2011, 15-16)

لذلك فإن هناك نوعين من التواصل، أحدهما: مبني على الفهم المشترك، والثاني: يتميز بالهيمنة، والقسر، والضغط ، فقد أسس فيلسوف العقل التواصلي مشروعه الفلسفي على الواقعية العملية، ونقد الوضعية الجديدة المستوحاة من العلوم، تلك الفلسفة التي من شأنها التعامل مع الهيمنة التكنولوجية، والتي تحول الإنسان إلى شئ، أو سلعة، وعلى النقيض، رفض "هابرماس" تلك الهيمنة، ورأى ضرورة إجراء حوار مع المجتمع، متحرر من الهيمنة، فقد رأى "هابرماس" أهمية إطلاق العقل من هيمنة العلم والتكنولوجيا، حيث كانت لدى "هابرماس" رغبة في بناء فلسفة تواصلية مبنية على مبدأ البُعد الإنساني لا الذاتي، وقد انتقد الفلسفة الذاتية من خلال تدشينه فكرة التواصل الإنساني مع المجتمع، والتفاعل الذاتي مع المجتمع (Finlayson ,2015, 36-38) .

كما انشغل "هابرماس" بمسألة الأخلاق، ولكن ليس في بُعدها الميتافيزيقي، وإنما من جانبها التواصلي فيما أسسه من أخلاق تواصلية، فالأخلاق عند "هابرماس" تختلف عن الأخلاق عند "كانط"، فما يريد "هابرماس" تكريسه هو فلسفة الحوار، والتشاور، ولهذا فقد

استخدم المنطق من وراء الفعل التواصلي لتأسيس أخلاق المسئولية، وأخلاق الحضارة، وبعبارة أخرى: فإن فلسفة "هابرماس" هي فلسفة في التشاور، والتضامن، وهي ركيزة التكامل الاجتماعي لمجتمع تشاوري ديمقراطي داخل المجتمع، والدولة، والأفراد كمواطنين داخل الدولة، مثل فكرة الجميع متساوٍ أمام القانون، وهذا ما يؤكد على قوة التواصل (Habermas,2012, 123:135) .

فلسفة هابرماس التربوية ومدخل التفكير الميتافيزيقى:

لدى "هابرماس "نظرية في المعرفة التربوية من خلال فكرة العقل التواصلي، فقد أكد على أهمية الفعل التواصلي على النقيض من العقل الأداتي، كما أشار "هابرماس" إلى أهمية الوعي، أو الاتفاق على الفعل التواصلي، وهذا يتحقق من خلال إطار من الحوار المشترك، لهذا كان من أهم اهتمامات "هابرماس" العناية باللغة، ودورها في تحقيق التواصل الفعال، والصحيح، ودورها كوسيلة للتفاهم المشترك، وإرساء قواعد التربية من خلالها (Terry,1997, 275) .

وقد اهتم "هابرماس" بالممارسة من خلال السياق الاجتماعي، وثمة سلسلة متصلة من التأمل، والإدراك، والعمل، وتشير الممارسة إلى أن سلوك البشر يعتمد على المجتمع، وسياقه الذي بدوره يضفي المعنى على المواقف الإنسانية، وعملية إضفاء المعاني ليست ذاتية، وإنما تخضع للسياق، والموقف، ومن ثم شدد "هابرماس" على التصرف، والفعل الخلقي، والوعي بالسلوك الإنساني، ومدى انعكاسه على تحقيق التكامل الخلقي داخل المجتمع.

(Version,2008, 3:5) ، وتنطلق رؤية "هابرماس" من أن العقل الإنساني يمكن قياسه من خلال طرائق التفكير عند الممارسات الخلقية التي تؤكد نضج، وتكامل العقل، ومدى تكيفه مع احتياجات المجتمع.

ووفقًا ل"إنجلند" Englund ،فإن "هابرماس" زود الفكر الفلسفي ببعض الأسس، والمنطلقات من خلال تحليل العلاقة بين المجتمع والتربية، وعلى الأخص من خلال الإدراك المعياري، والمنظور المستقبلي "(Englund, 2006, 501).

وتجدر الإشارة إلى أن "هابرماس "لا يمكن عزل أفكاره عن بقية الفلاسفة المؤسسين ل"مدرسة فرانكفورت"، مثل: "ماكس هوركهيمر"، "وأدورنو" Horkheimer , Adorno ، الذين أيدوا "هابرماس"، وأفكاره في التأكيد على العدالة التربوية، والمساواة من خلال التحليل النقدي لكافة الظواهر التي تتسم بالظلم، وعدم العدالة في الكيان التعليمي.

إذ يرى "هوركهيمر" أن مهمة العقل هى نقد العقل ذاته ، أى تواجه النظرية النقدية العقل بالعقل نفسه ، بمعنى أن يضع العقل نفسه فى خدمة الكل أو المجموع الاجتماعى؛ أى يكون عقلاً اجتماعياَ تواصلياً، فى مقابل العقل الآلى أو الأداتى أو التقنى الذى تزعمته الحركات الوضعية والبراجماتية . (عطيات ،٢٠٠٥، ٥٥).

وذلك فضلًا عن الممارسات السيئة داخل منظومة التعليم، والتي تفتقر إلى الخبرة الموضوعية، ومن ثم فقد أكد على أهمية الكشف عن طرق لعلاج أوجه القصور داخل منظومة التعليم، وإلى جانب ذلك مدى القدرة على إبراز تلك العيوب، وأوجه الخلل، ومعرفة مسبباتها الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وهذا ما اكتشفه المحللون الاجتماعيون من أن أبناء الطبقات العاملة، والفقيرة يحصلون على رعاية تعليمية أقل، ،وغير عادلة، ومعاناة من أجل التعلم بسبب الفقر المادي. (Paul, 2008, 209:224).

وهنا يكمن التساؤل: ما الدور التربوي لتدعيم التفكير الماورائي في فلسفة هابرماس؟

لقد كان "هابرماس" واضحًا في فلسفته التي اتخذت طابعًا اجتماعيًا، إذ أراد بناء مجتمع عقلاني قادر على إطلاق الأحكام الخلقية، ووضع الرؤى المستقبلية، والسؤال الرئيس في عقل "هابرماس" هو: كيف للعقل الإنساني أن يتحرك من مرحلة الوعي، إلى مرحلة الإدراك العقلي الرشيد، أو ما أسماه العقلانية الرشيدة ؟ بمعنى الوعي بكل القضايا والأشياء، وذلك من خلال مؤلفه القيم: " نحو مجتمع عقلاني"، والذى شرح فيه أهمية العقلانية الرشيدة في تاريخ الطبقة الوسطى، وتعني العقلانية الرشيدة التوسع في القرارات العقلانية، وامتداده فى كافة مناحي الحياة داخل المجتمع. (فاطمة الزهراء، ٢٠٠٧م، ١٧٤:١٧٥).

ومن هنا يمكن استخدام أفكار "هابرماس" وتحليلاته الميتافيزيقية فى فلسفة التربية كما يلي:-

- إبراز فكرة الحوار العقلاني، والوصول إلى أرضية مشتركة لكافة القضايا المطروحة للنقاش.

- التشجيع على الأخلاق القائمة على المواقف، وليس فقط التعليمات النظرية، أو المثالية، وإنما التصرفات الخلقية، والأفعال الخلقية.

- الحكم على العقل الصحيح من خلال الأخلاقيات، والمعتقدات، والتصرفات الخلقية.

- تعليم الطلاب كيف يبنون أفكارهم وفقًا لأدلة منطقية من خلال الحوار والمناقشة.

- صياغة معايير للتبريرات الموضوعية للسواء الخلقي.

- تشجيع القائمين على التدريس على تصميم مصطلحاتهم الخلقية، وقواميسهم القائمة على دراسات حالة فعلية ومن الواقع.

- رفع وعي الأطفال للتواصل مع الناس، والتعبير عن أنفسهم بحرية، واحترام وجهات نظر الآخرين.

- دراسة الفروق الفردية بين المتعلمين، واكتشاف قدراتهم المتنوعة، وتدعيم الحوار العقلاني، وحرية الاختلاف.

ومن هنا يمكن تحليل الفرق بين الإلزام الخلقى عند "كانط" والفعل الخلقى عند "هابرماس" وفقاً للنقاط التالية :-

أ-<u>الأصل</u> : كلاهما يرجع أصلهما إلى الفلسفة الألمانية .

ب-<u>المؤسس:</u> ١-الإلزام الخلقى : مؤسسه كانط .

٢-الفعل الخلقى : مؤسسه هابرماس.

ج-**المفهوم** :١- الإلزام الخلقى :- كل شخص مسئول عن سلوكه الخلقي بفضل الواجب وإرادته القوية التي تمكنه من الممارسة الأخلاقية.

٢-الفعل الخلقى : سلوك الشخص محكوم بممارساته الأخلاقية، ووفقًا لعقلانيته، وحواره وتفاعله الإنساني مع الآخرين، وإمكانية الوصول إلى الوعي، والاتساق، والإجماع فيما بينهم حول ما هو صواب أو خطأ.

د-**المصدر**: ١-**الإلزام الخلقى** : الإرادة الداخلية والالتزام للقانون الخلقي.

٢-**الفعل الأخلاقى** : العلاقة بين الذاتية وفقًا للفعل التواصلي.

هـ-**القيمة** : ١- **الإلزام الخلقى** : تكوين حس تجاه الواجب الخلقي.

٢-**الفعل الأخلاقى** : تكوين حس تجاه الوعي الخلقي.

و-**الرسالة** : ١-**الإلزام الخلقى** : كيف يمكن أن تسلك وفقًا للقانون الخلقي؟

٢-**الفعل الأخلاقى** : كيف يمكن أن تسلك وفقًا للممارسات الخلقية؟

ز-**الناس** : ١-**الإلزام الخلقى** : يتصرف الناس وفقًا للواجب الخلقي، والقانون الخلقي، والإلزام الخلقي.

٢- **الفعل الأخلاقى : يتبع الناس ما يتفقون ويجتمعون عليه أنه هو السلوك الصائب من أجل عموم الاستقرار وتحقيق التواصل الفعال.**

أهم الاستنتاجات من دراسة التفكير الميتافيزيقى للفلسفة الألمانية الحديثة :-

أولاً :-استهدفت الفلسفة الألمانية الحديثة البناء الخلقى والعقلى للإنسان .

ثانياً :-رحبت الفلسفة الألمانية الحديثة بالتفكير الناقد ،وفكرة الوعى الجمعى .

ثالثاً :-جمعت الفلسفة الألمانية الحديثة بين التأمل العقلى ، والتحليل النقدى .

رابعاً :-أكدت الفلسفة الألمانية الحديثة على الحكم الأخلاقى المبنى على الحوار العقلانى الرشيد.

خامساً :-أكدت الفلسفة الألمانية الحديثة أنه لا تعارض بين الفكر والسلوك الإنسانى .

سادساً :-اهتمت الفلسفة الألمانية الحديثة باللغة وتحليل اللغة والبناء اللغوى .

سابعاً :-تضمنت الفلسفة الألمانية الحديثة مضامين تربوية ،وتعليمية تستند إلى الأخلاق واعمال العقل والنقد والوعى والتأمل .

المبحث الثالث : أوجه استفادة الواقع التربوي من تحليلات الفكر الميتافيزيقي للفلسفة الالمانية

قدمت الفلسفة الألمانية الحديثة والمعاصرة دروسًا ليس في الفلسفة وحدها، وإنما في التربية، والاجتماع، والسياسة، والثقافة على السواء، ومن ثم فإنه رغم تنوع المقولات الفلسفية للفلاسفة الألمان؛ إلا أن الخط النقدي واضح فيما يتعلق بالتحليل المابعدي، والتفكير الماورائي، وتجاوز الأيديولوجيات والمحسوسات، والعقل الآلي، أو الأداتي، وفكرة تشيؤ الذات الإنسانية بدعوى الموضوعية (Pinkard,2002, 2)، ويمكن القول أن الفلسفة الألمانية جمعت بين المثالية والواقعية، وهذا هو سر استمرار تأثيرها إلى وقتنا هذا، كما أنها فلسفة شمولية اهتمت بالفكر، والفلسفة، والسياسة، والتربية، واللغة، والأنثربولوجيا، ونقد التاريخ، والحركات العلمية، والخطاب، والقيم، والأخلاق، والحياة الإنسانية. (Bowie,1999, 357:359).

ويمكن القول بأن الهدف من الفلسفة بصفة عامة هو إعمال العقل، والقدرة على تغيير الأنماط الفكرية التقليدية، أو المتعصبة، والتي تعوق حركة المجتمع نحو التفكير الإيجابي، والتصرف الإيجابي العقلاني، والوعي بحقائق الأمور.

وتعد دراسة فلسفة التربية ذات طابع خاص يميزها عن الفلسفة الخالصة، والتي من الضروري أن يدرسها متخصصون فى مجال الفلسفة، ويكتب فيها فلاسفة، أو مشتغلون بالفلسفة، فى حين أن فلسفة التربية يمكن أن يدرسها، ويتعلمها المُهتم بدراسة فلسفة

التربية، بخلاف المُعلمين والمُعلمات داخل كليات التربية، ومن ثم فإن عمومية فلسفة التربية للكثير من الدارسين تجعل مهمة الكتابة، والتأليف، والعمل بها ، من الصعوبة بمكان.

وتستند فلسفة التربية المتضمنة نظم التعليم بألمانيا على ما كرسه الفلاسفة الألمان لعقود طويلة حيث يستند التعليم فى ألمانيا على إعمال العقل ،ونبذ العنف ،والشغب، والتسامح، Federal Ministry ofوالسلام والعمل الجماعى ، والمشاركة الحقيقية من كل المجتمع(، واحترام الآخر ، والإبداع ، والتشجيع المستمر ، والاحتواء (education ,2016,8:10 الثقافى والاجتماعى ، واتباع القيم الأخلاقية ، واللعب الجماعى ، والمسابقات ، وتراكم الخبرات المتنوعة ، وتعلم اللغة من خلال المواقف الحياتية وليس الكتب والنصوص فقط ، ودراسة الأدب ، والفلسفة ، والشعر ، والموسيقى ، والبالية ، والسباحة ، وكرة اليد ، وكرة القدم ، والعدو ، فضلاً عن دراسة الدستور والقوانين ومناقشتها بحرية ، وتكوين وجهات النظر دون تعصب أو ميول عدوانية ضد الآخر، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالتربية الخاصة للمُعاقين ، وذلك من وذلك من خلال تقديم برامج تعليمية لاحتواءهم وذوى الاحتياجات الخاصة ، Federal Ministry of)ودمجهم مع المتعلمين العاديين حسب نسبة الإعاقة . . education 2014,19:20)

وتوظيف التفكير الماورائي، أو الميتافيزيقى لكافة المواقف التربوية التي تعتري منظومة التعليم ليس بالأمر الصعب، وإنما هو أمر جدير بالاهتمام، والوضع في الاعتبار.

ومن ثم يمكن الاستفادة من مدخل التفكير الماورائي للفلسفة الألمانية الحديثة، والمعاصرة فى مجال فلسفة التربية، وذلك على النحو التالي:-

أ- التحليل الميتافيزيقى للمواقف التربوية:

إن التربية مجال للتنشئة، والتهذيب، وتعتمد دومًا على المواقف الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والدينية، وكلها أمور يواجهها القائم بالتدريس، أو التعليم، وكذا المتعلم، والقيادات التعليمية.

ومن ثم ،فإنه عند محاولة دراسة الظاهرة التربوية بشكل سطحي ، دون التحليل الوافي للأسباب الحقيقية المسببة للمشكلة التربوية؛ ستتكرر المشكلة لاحقًا، ويعد الحل المقترح حلًا مؤقتًا.

فى حين أنه عند تحليل العلل البعيدة، والقريبة، والعوامل التي أدت إلى حدوث المشكلة التربوية؛ لن يكون ثمة حلًا أوحد للمشكلة، بل تكون هناك بدائل متعددة للمشكلة، أو الظاهرة، أو الموقف وفقًا للتحليل الفعلي للسياق الذي حدثت فيه.

وفي هذا الصدد؛ يجدر الإشارة إلى استخدام استراتيجيات، وأدوات فعالة تسهم في التحليل الفلسفي، مثل: تحليل "باريتو" Pareto، أو مخطط السبب والنتيجة، أو الهيكل العظمي للسمكة، وكذلك استخدام خرائط التفكير الثمانية ل"تشارلز آدامز" Charles Adams ، فهي مخططات (للتعلم البصري اللفظي، يقوم كل شكل على استعمال عمليات تفكير أساسية لإظهار العلاقات بين مكونات كل شكل (Educational Impact, 2012, 2)، كما يمكن استخدام الخريطة الذهنية ل"توني بوزان"" Tony Busan"لتحديد المشكلة الرئيسية، والعمل على طرح الحلول المتنوعة لحلها بالصور، والألوان، والرموز.

ب- تأصيل الغرس التربوي:

ليس في وسع التربويين أن يُعلموا التفكير الميتافيزيقى للنشء بلا تأصيل حقيقي للغرس التربوي السابق عليهم، ونظرياتهم المتنوعة، والمختلفة، ونهجهم التربوي في حل المشكلات، والتعامل النفسي، والحركي، والعقلي، والوجداني مع الدارسين، أو المتعلمين.

ولعل المائدة التربوية تمتلئ بالعديد من الأفكار التربوية العربية منها، والغربية، والتي كان لها تأثير قوي في حركة الفكر التربوي وتطوره، وربط الفكر بالواقع المعاش، فدور فلسفة التربية هو نقل الفكر إلى الواقع، وتطبيقه من خلال فهم الدلالات، والتطبيقات، والآليات التي من خلالها يمكن غرس تلك التعاليم في الأبناء، والآباء، والمجتمع ككل.

ويرى "سعيد إسماعيل علي"، و"هاني عبد الستار فرج" :- "ضرورة أن يكون الفيلسوف التربوي ممن يتوقع منهم التخطيط الحكيم لجعل العملية التربوية، والجهود التربوية في الأمة في المستوى الذي يعد الأجيال الصاعدة، والمواطنين عامة للإيمان الصحيح بربهم، وخالقهم، وبكل ما أوحى به الخالق من رسالات، وتعاليم سامية إلى رسله الكرام". (سعيد، ٢٠٠٨م، ١٣٠).

ومن ثم فإن البحث المستمر في فلسفة التربية، وتأصيله، يسهم في بناء المجتمع، وتطوير أذهان الأفراد، والفهم المستمر للخلفيات الثقافية، والمجتمعية، والسياسية، والعلمية للأفراد داخل المجتمع.

أي إن فلسفة التربية لها وظائف تحليلية، ونقدية، وتأسيسية، وعلمية، وخبرية، وتوظيفية، وإرشادية، وقيمية، وكلها وظائف بحاجة إلى التعرف على الغرس التربوي لمفكرين تربويين أثروا الفكر التربوي بأعمالهم، ومؤلفاتهم، وتوجيهاتهم، من فلاسفة مثاليين أمثال: سقراط، وأفلاطون، والغزالي، وديكارت، وابن رشد، وواقعيين أمثال: أرسطو، وجون ديوي، وجان جاك روسو، وجوزيف رايس، وفلاسفة تربويين مزجوا بين المثالية والواقعية، مثل معظم آراء الفلاسفة الألمان المحدثين والمعاصرين ككانط، وهوسرل، وهابرماس، ....، وفلاسفة عرب لا زالت بحوثهم في مجال التفكير الفلسفي، وفلسفة التربية، ومشروعاتهم التحليلية، والنقدية، والعقلانية قائمة في هذا الصدد، مثل: زكي نجيب محمود، ومحمود أمين العالم، وجلال أمين، وحامد عمار سعيد إسماعيل علي، وهاني عبد الستار فرج، وماجد عرسان الكيلاني، وجابر عصفور، وحسن حنفى ، وعلى وطفة ..... .

٣- احترام التعددية الثقافية والتنوع الثقافي في مجال فلسفة التربية:

إن فهم وتحليل الأفكار والنظريات، واستخدام التفكير الماورائي يتطلب بدوره فهماً مختلف الثقافات، واحترام التنوع الثقافي، والاختلاف الفكري، والأيديولوجي للأفكار والمجتمعات.

وتعد التربية الأداة الرئيسة لتأصيل التعددية الثقافية داخل المجتمعات، وذلك لأن التربية بدورها مجال تطبيقي يستقي معارفه، ومبادءه، وأفكاره من حقول متنوعة غير مجال التربية ذاته، ومن ثم فإن دراسة المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والفلسفية، والثقافية، والسياسية، والطبية، والهندسية، والتجارية، كلها أمور يمكن أن تبحث فيها التربية كمجال ،هدفه الرئيس هو بناء الإنسان.

ويميل البعض إلى استخدام مصطلح "التواصل الثقافى"، أو "الهويات المتعددة"، أو "الاندماج الثقافي" ، عوضًا عن مصطلح التعددية الثقافية، نظرًا للخلفيات التاريخية، والسياسية له، واستخدامه كأيديولوجيا لتنفيذ مصالح سياسية أوربية، وآسيوية فيما يتعلق

بقضايا العرق، والتمييز، والأقليات، والفئات المهمشة، وقضايا حقوق الإنسان، والتشريعات الدولية. (راتانسى، ٢٠١٣م، ١٨ :٢١).

ووفقًا لتعريف "Bank" للتعددية الثقافية، فقد استخدم ثلاثة مصطلحات تتعلق بإمكانية التحول من الثقافة الأحادية إلى مجتمع متعدد الثقافات، فمن حيث الفكرة ، فإن تعليم التعددية الثقافية يبحث عن إيجاد فرص تعليمية متكافئة للطلاب، ومشتملة على كافة الطلاب من كافة الجنسيات، والأعراق، والسلالات، والطبقات الاجتماعية، ومن حيث الإصلاح التربوي فإن تعليم التعددية الثقافية يحاول إيجاد فرص تعليمية لجميع المتعلمين ، من خلال تغيير كافة البيئات التربوية، والتي يمكن أن تعكس التنوع الثقافي، والعمل الجماعي بين فئات المجتمع، وبين أبناء الطبقات المتنوعة داخل حجرة الدراسة، وتعليم التعددية الثقافية كعملية من حيث إمكانية تحويل الأفكار النظرية لفكرة التعددية الثقافية إلى واقع حقيقي. (Bank,J.A,2001, 1:25).

ومن هذا التعريف يمكن استخلاص التالي:ـ

- تدعيم مصطلح العدالة، والمساواة، والديمقراطية، والتنوع، والإصلاح.

- البحث عن إمكاية تغيير طرق التعليم، ونظمه.

- تقوية روح المشاركة بين الطلاب ، عن طريق الأنشطة المتنوعة بعيدًا عن القضايا العرقية.

- أن التعددية الثقافية عملية عقلية، وإجرائية.

وقد أشار تقرير اليونسكو لعام 2009م تحت عنوان: " الاستثمار في التنوع الثقافي، والحوار بين الثقافات" إلى أن التنوع الثقافي ضرورة للتعايش الثقافي، وينبغي أن تسري مسألة التنوع الثقافي على قضية التعليم، وذلك من خلال الاعتراف بالحق في التنوع، والاختلاف وفقًا لتنوع الدارسين، واختلاف قدراتهم، وأصولهم الفكرية، والعرقية.

ولا يمكن تحقيق ما وضعته اللجنة العالمية المعنية بالتعليم في القرن الحادي والعشرين وهو:

"التعلم من أجل أن تكون، والتعلم من أجل أن تعرف، والتعلم من أجل أن تفعل، والتعلم من أجل العيش المشترك"، إلا إذا احتل التنوع الثقافي مكانًا له في صميمها (UNESCO, 2009, P97)

ومن هنا يمكن تأصيل التنوع الثقافي، والتعددية الثقافية في مجال فلسفة التربية كما يلي:-

- تحليل ما وراء خطاب المجتمع المدني داخل المدارس، والجامعات من أجل تفعيل الديمقراطية التي تؤسس على الخبراء في مجال التعليم، والمجتمع المدني، والمعلمين، والطلاب، والمديرين، والآباء، والأساتذة في كل مجال داخل المدرسة، والجامعة.

- التربية على الثقافة المدنية المبنية على الجدارات داخل المجتمع ، من زاوية المعرفة المدنية، والمحاضرات، والسمينارات، والأدلة الإرشادية المتنوعة التي تشجع على بناء الأفكار المتنوعة، والتي تدل على التنوع الثقافي داخل المجتمع الواحد، وبين المجتمعات.

- البحث في موضوعات علمية تتطلب التفكير الماورائي، مثل: علوم الحياة، والفلك، والفضاء، والكون، والتفكير في قضايا المجتمع، بالبحث عما وراء الأسباب الظاهرية، أو المعلنة، وإنما البحث عن جوهر، وأصل المشكلات بالتحليل، والنقد، والتفكيك، وإعادة التركيب، والإبداع في إيجاد حلول جديدة، وأصيلة، ومتفقة مع ثقافة المجتمع، وسياقه، وظروفه.

٤- التفكير الميتافيزيقى في عمليات الاحتواء الثقافي والاجتماعي:

إن مجرد التفكير في مفهوم الاحتواء الثقافي يأتي إلى عقولنا بالنقيض، أي مفهوم الاستبعاد الاجتماعي، كما أن فكرة الاحتواء تستدعى مسألة المساواة والعدالة، وقد تعددت الفلسفات التي تكرس فكرة التواصل الجمعي، والعدالة الجمعية، وقد أكدت الفلسفة الألمانية الحديثة ذلك من خلال فهم أسباب عمليات التهميش، والاستبعاد الاجتماعي، وقد ارتبط الاحتواء الثقافي، والاجتماعي بالتفكير الجمعي، وهذا يرتبط بالضرورة بالوعي الجمعي في مقابل المصالح الشخصية، وقد تتطلب عمليات الاندماج، والاحتواء الثقافي، والاجتماعي دراسة للسياق التاريخي والسياسي، والاجتماعي، والتربوي للأفراد والمجتمعات (Burchardt,

(244-227 ,1999. وقد نشأ مصطلح الاستبعاد الاجتماعي في السياسة الاجتماعية للحكومات الاشتراكية الفرنسية في ثمانينيات القرن العشرين، وكان يستخدم للإشارة إلى مجموعة متباينة من الأشخاص الذين يعيشون على هامش المجتمع، وعلى الأخص الذين هم دون الوصول إلى نظام التأمين الاجتماعي، ومع انتشار المصطلح داخل السياق الأوربي، بدأ الاتحاد الأوربي دراسة مشروعات التماسك الاجتماعي، والاقتصادي، إلا أن مفهوم التماسك الاجتماعي ظهر بالفعل مع "معاهدة ماسترخيت". ويشير مصطلح "التماسك الاجتماعي" إلى النظام القائم على قوى السوق، والالتزام بقيم التضامن داخل المجتمع، والدعم المتبادل. وقد يكون الاستبعاد الاجتماعي له شقان: إيجابي، وسلبي، إيجابي؛ بمعنى تحقيق الاندماج، والتكامل الاجتماعي بين أبناء المجتمع المدني في مواجهة مجموعات المجتمع المناهض للمجتمع الذين يتم فصلهم عن العمل المدنى. أما الشق السلبي فهو المعنى الشائع من الحرمان، والفقر، وعدم المشاركة في كافة مناحي الحياة، وعدم الحصول على الحقوق الأساسية داخل المجتمع، الأمر الذي جعل بيير" بورديوBordio " يقدم مصطلح رأس المال الثقافى والاجتماعى الذي يدعم نظرية الاحتواء الاجتماعي، والتعلم من خلال المشاركة الاجتماعية (Brien, 2006, 65:76). كما أن الاحتواء الاجتماعي له وجهان أيضًا، أحدهما: إيجابي، والآخر سلبي، فمن المنظور الإيجابي توحيد الناس لتحقيق المساواة، والتكامل، والتماسك، والتعايش، والاستقرار.(Malloy,2005,10:13)، ومن المنظور السلبي فإنه يحمل في معناه استبعاد الأفكار الجديدة، ومقاومة أي تغيير للأفضل من أجل تحقيق المساواة، والعدالة. (Rudd,2003, 22:25)، أي إن الاحتواء الثقافي، والاجتماعي يمتد للتفكير في كافة الفئات داخل المجتمع، ويشتمل على التعليم، والصحة، والأنشطة الاجتماعية، وتقديم الخدمات المتنوعة.(Todd ,2003 , 3)

والجدول التالي يوضح الفرق بين الاحتواء الاجتماعي والاستبعاد الاجتماعي

(من إعداد الباحثة)

أهم الأفكار	الاحتواء الاجتماعي	الاستبعاد الاجتماعي
الأهداف	إدماج كافة الفئات داخل المجتمع من أجل المشاركة في كافة عمليات التنمية المستدامة.	تأكيد سلطة الدولة وقوة النخبة
المعنى	شقان : إيجابي وسلبي	شقان: إيجابي وسلبي
مستوى التأثير	يحقق العدالة والمساواة لجميع فئات المجتمع في كافة المجالات ، وبالأخص التعليم والصحة	يحقق أهداف ومصالح خاصة للنخبة
المشاركة واتخاذ القرار	يشارك جميع المواطنين وفقًا للقانون ولا توجد تفرقة عنصرية فيما بينهم	القرار في يد النخبة والصفوة دون مشاركة مع المواطنين، ولا يزال المواطنون مستبعدين من الإدلاء بآرائهم وأصواتهم
حل المشكلات	المشاركة والاندماج داخل المجتمع المدني من أجل حل العديد من المشكلات والصراعات	لدى النخبة مشكلات لا يصعب حلها، وتتحول المشكلات إلى أزمات بحاجة إلى بدائل

وما نحن بحاجة إليه حقًا ،هو دراسة مثل تلك الموضوعات في مجال فلسفة التربية، من أجل التفكير العميق في تلك القضايا، والتي تحقق إيجابية المتعلمين، ومشاركتهم، وطرح أفكارهم، والحلول الممكنة من أجل استيعاب كافة الفئات المحرومة، والمهمشة، وكذلك النابغين والمتفوقين، والمبدعين. ويشجع منهج فلسفة التربية على كل هذا؛ لأنه يقوم على التفكير الفلسفي العقلاني، والنقد، والتحليل، والتفسير، والحكم، والتقويم.

٥- التنبؤ والتفكير في المستقبل:

إن إمكان المعرفة لا يمكن أن يحدث بدون عمليات استشراف المستقبل، والتفكير فيه، وهذا لن يحدث بدون البحث فيما وراء المعرفة، أو الميتامعرفة، ومن أجل البحث فيما وراء المعرفة يتطلب الأمر تفعيل مدخل التفكير الميتافيزيقى في طبيعة المعرفة، وحدودها، وإمكان حدوث الظواهر الطبيعية، والعلمية، والإنسانية، والتوصل إلى اعتقادات صحيحة، وعقلانية، وقابلة للتطبيق (بريتشارد، ٢٠١٣م، ٨٤)، وتعود تسمية استشراف المستقبل فى بداية القرن العشرين إلى العالم الألماني "أوسيب فلختهايم"Osip Feltkhaim"، حيث تطورت الدراسات المستقبلية في الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية، وخاصة في مجال الدراسات الاستراتيجية العسكرية. (فارح، ٢٠١٦م، ١٠).

إن التنبؤ يعد أداة فلسفية وعلمية ،لاختبار صحة النظريات من خلال الفروض، والافتراضات المقترحة، ويعد " فريدمان" "Friedman"من أهم علماء التنبؤ، والذي استخدم الافتراضات العلمية، واختبار دقتها وصحتها بالأدلة العلمية، واستخدام التفكير العلمي، والفلسفي في البرهنة على صدق نظريته العلمية الاقتصادية، وقد استمرت تنبؤاته في مجال الاقتصاد لعقود .

(J. Gonzalez 2006, 87:89)، وهذا ما أكده الفيلسوف الألماني "شلينج "Schilling"عند قوله بالمعرفة النسقية التي تعنى بالتفكير في الجوهر، ودراسة ما وراء المعرفة، والتفكير النسقي لإدراك المعرفة العلمية، والفلسفية، والتنبؤ بها، ومن ثم فإن التنبؤ، والتفكير في المستقبل هو ما أسماه "شلينج" بالحدس العقلي، وقد أكد على أهمية التفكير المستمر في جوهر المعرفة النسقية، والتنبؤ المستمر بها من خلال ما أسماه "الحدس العقلي المتواصل" الذي يجمع بين الوحدة الديناميكية للشكل والمضمون (ذويب، ٢٠٠٢م، ١٣٤ : ١٣٦).

ومن ثم فإن التربية التي تقوم على استشراف المستقبل، والتربية تبحث عن استمرار النظام والاستقرار، ولعل فلسفة التربية تعد الأقدر على تطبيق منهجية التنبؤ، واستشراف المستقبل، ودراسة الماضي، والحاضر من أجل الانطلاق إلى المستقبل.

ومن هنا يمكن لفلسفة التربية تدشين التنبؤ، والتفكير في المستقبل، وذلك من خلال ما يلي:-

- حث كل المهتمين بالتربية على بناء تصوراتهم العلمية حول الموضوعات محل النقاش.

- بناء القدرة على التفكير الماورائي، وتوقع الأحداث في المستقبل من خلال الشواهد الواقعية، والمنظورات المستقبلية.

- الحث على التساؤل المستمر لكافة الظواهر الطبيعية، والإنسانية من خلال السؤال التالي: ماذا بعد؟ أو ما المتوقع من هذا؟ أو ما آثار ذلك على المستقبل القريب والبعيد؟

- دراسة مناهج مستقبلية لتحليل المشكلات العلمية، والاجتماعية، والفلسفية، والتربوية، وتحديد آثارها المستقبلية، مثل: أسلوب السيناريوهات، والمنهج الاستكشافي، ومنهج دلفاي، وأسلوب التوقع، وأسلوب التنبؤ، وأسلوب تحليل المسار المستقبلي، وأسلوب التتبع الزمني، والمنهج القائم على الحدس، والمنهج القائم على الخبرة.

خاتمة البحث:

من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات الثلاثة للبحث الحالي؛ يمكن للباحثة صياغة بعض التوجهات المستقبلية للنهوض بفلسفة التربية داخل مجتمعاتنا العربية، وهي كما يلي:-

أولًا: احترام قدرة العقل الإنساني على الإبداع، والتفكير من خلال ترك مساحة للدارسين في المراحل التعليمية المختلفة للتصرف، والفعل للتحرك صوب إدراك المواقف الحياتية وفقًا لإدراكاتهم، وخيالاتهم، وتصوراتهم الإبداعية.

ثانيًا: تحديد مهارات التفكير الفلسفي التي على الدراسين ممارستها، وتصميم المواقف التي تتطلب تنمية كل مهارة فلسفية، مثل: مواقف تتعلق بالاستبصار، والاستشعار عن بُعد، والتنبؤ، وبناء التصورات، والاستنتاج.

ثالثًا: تصميم مواقف أخلاقية تنمي لدى أعضاء هيئة التدريس، والطلاب ممارسة الضوابط الخلقية، والعمل بها في حياتهم العلمية، والعملية، مثل: تحمل المسئولية، والأمانة العلمية،

والشفافية، والموضوعية، والعمل بروح الفريق، والتأني والصبر، والصدق، والتعاون، والوعي، والمثابرة.

رابعًا: العمل وفق محك تراكم الخبرات، وبناء الأحكام العلمية، والخلقية وفق التحليل الماورائي، والتفكير الماورائي، وتصنيف الأسباب القريبة والبعيدة، وإدراك العلاقات والارتباطات فيما بينها، وتوقع الأزمات والمخاطر، وإيجاد سبل للتعامل معها بطرق عقلانية، ومدروسة.

خامسًا: إرساء مبادئ للتقييم المستمر للفعل الإنساني، والخلقي من خلال خبراء، وحكماء في ميدان التربية، وتدشين إطار من المساءلة وفقًا للقواعد، والضوابط ، والعمل على اختبار الدارسين على كيفية الالتزام بها، وتحمل مسئولية أفعالهم، وتصرفاتهم.

سادسًا: حث أعضاء هيئة التدريس، والدارسين في مجال فلسفة التربية على أن يكون لديهم مشروعهم الفلسفي الخاص، الذي ينبع من مجال تخصصاتهم المتنوعة، وذلك اتفاقًا، واتساقًا مع المبدأ القائل بأن لكل علم فلسفته الخاصة به.

وأخيرًا: التأكيد المستمر على فلسفة الإنجاز، والتقدم، والإتيان بكل ما هو جديد، ومفيد للمجتمع، لأن الدراسة في مجال فلسفة التربية ليست للمتعة العقلية فحسب، وإنما لاستفادة المجتمع من إنجازات الفلسفة، والتوجهات الفكرية في ميدان التربية، والتعليم، والمجتمع ككل.

قائمة المراجع

- أشرف منصور (٢٠٠٢م): نظرية هابرماس في المجال العام، أوراق فلسفية، العدد (٧)، القاهرة.

-جورج ف نيللر (٢٠٠٦) : الحركة الفكرية فى التربية الحديثة ، ترجمة سعيد اسماعيل على ، بدر جويعد العتيبى ، عالم الكتب ، القاهرة .

-حسن حنفى (١٩٨٢): قضايا معاصرة فى الفكر الغربى المعاصر ، دار التنوير ، بيروت .

- دنكان بريتشارد (٢٠١٣م): ما المعرفة؟، ترجمة: مصطفى ناصر، عالم المعرفة، العدد ٤٠٤ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- روديجر بونبر (١٩٨٠م): الفلسفة الألمانية الحديثة، ترجمة: فؤاد كامل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

- زكريا ابراهيم (٢٠٠٩م): كانط أو الفلسفة النقدية، عبقريات فلسفية، (١) ، مكتبة مصر، القاهرة.

- زكريا ابراهيم (٢٠١٠م): هيجل أو المثالية المطلقة، عبقريات فلسفية، (٢)، مكتبة مصر، القاهرة.

- سعيد اسماعيل على ،هانى عبد الستار (٢٠٠٨ م): ، فلسفة التربية: تأصيل وتحديث، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية.

- سعيد إسماعيل على(١٩٩٥م): فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، العدد (١٩٨)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

-سرحان ذويب (٢٠٠٢م): نسق المثالية المتعالية عند شيلنج، إمكان المعرفة النسقية، أوراق فلسفية، المجلد الأول، العدد (٦)، القاهرة.

- صابر جيدورى (٢٠١١ م): المثالية الكانتية وأبعادها التربوية: دراسة في فلسفة التربية ، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٧)، العدد (١)، (٢)، دمشق.

-صلاح الحسينى (٢٠٠٥م) : تعزيز دور البحث الفلسفى التربوى فى تطوير نظام التعليم المصرى ، مجلة مستقبل التربية العربية ، العدد ٣٦ ، المجلد الحادى عشر ، المركز العربى للتعليم والتنمية ، القاهرة .

- ظريف مصطفى أحمد ، (١٩٩١م): مفهوم العقل عند هوسرل، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

-عطيات أبو السعود (٢٠٠٥): تطور العقل النقدى من كانط إلى هابرماس ، الندوة الفلسفية الخامسة عشرة ، الجمعية الفلسفية المصرية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت .

- على راتانسي (٢٠١٣م): التعددية الثقافية: مقدمة قصيرة جدًا، ترجمة: لبنى عماد تركي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.

- فاطمة الزهراء سالم (٢٠٠٧م): التربية الأخلاقية المعاصرة في العالم العربي، دار العالم العربي، القاهرة.

- كمال بومنير (٢٠١٦م): أزمة العلوم ومفارقة العقلانية بين إدموند هوسرل والنظرية لمدرسة فرانكفورت، أوراق فلسفية، العدد ٥٤، مُلتقى الفلاسفة العرب، القاهرة.

- محمد حسن الزارعي (١٩٩٩م): مثالية هوسرل الفينمنولوجية: دلالتها ومسائلها، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، الأولى، تونس.

- مجدى فارح (٢٠١٦م): الدراسات المستقبلية فى الفكر العربى الحديث والمعاصر، مجلة الدراسات المستقبلية، المجلد (١٧)، العدد (١)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

- Belkovich ,Samir et al (2014)."German philosophy and critical conquests, readings in strategies of criticism and exceeding", Jadawel publishing, Beirut.

- Bowie, Andrew (1999)."German philosophy today" : between idealism , romanticism , and pragmatism, Cambridge university press, UK.

- Brien ,Stephen O ' & Mairtin O Fathaigh(2006). "Bringing in Bourdieu's theory of social capital: renewing learning partnership approaches to social inclusion" , Irish educational studies, Ireland.

- Btgraza, Hassan(2012)." Education and its relationship to enlightenment at Kant", http://www.civicegypt.org/?p=21618.

- Bubner ,Rudiger (1981) . "Modern German Philosophy", translated by Fouad Kamel , culture publisher , Cairo, Egypt.

-Burchardt, T., Le Grand, J. and Piachaud, D. (1999). "Social exclusion in Britain 1991–1995. Social Policy and Administration" Blackwell Publisher , USA.

-Cambridge international examination (2015): "Metacognition" , IGCES, UK.

- Churton ,Annette (1900): "Kant on education" , D. C. HEATH ,& CO., PUBLISHERS, Boston , USA.

**-Daniel Ferrer (2011) : "German philosophers: Kant, Hegel, Schelling,
Nietzsche, and Heidegger", Black forest, Schwarzwald, Germany.**

- Diaz ,Mariwilda(2015) :"Phenomenology in educational qualitative research : philosophy as science or philosophical science ?", International journal of educational excellence , vol.1 , No.2, USA.

- Englund ,Tomas (2006): "Introduction Jurgen Habermas and education, Curriculum studies", Vol.38, No.5, Rutledge, UK, pp 499-501. Canada.

-Educational Impact (2012) : A Common Visual Language for Learning, Visual Tools and Graphic Organizers, Module 6 , USA.

- Finlayson ,James Gordon(2015): "Jürgen Habermas , to short introduction ", translated by Ahmed El Roby Arabic language translation , Hindawi foundation for education and culture, Egypt.

-Garland , Paul (2008):"Action theory in Habermas and educational practices" in Hudson brain and Zgaga , Pavel , (eds.) teacher education policy in Europe : avoice of higher education institutions , university of Umea, UK.

- Federal Ministry of education (2014): Education in Germany 2014, An indicator based report including an anylysis of the situation of people with special education needs and disabilities, Minstry of Education , Germany.

- Federal Ministry of education.(2016) :Education in Germany 2016, An indicator based report including an anylysis of education and migration, Minstry of education , Germany.

- Galaugher ,Jolen, B.A.H,M.A(2011): "Bertrand Russell's philosophical approach to logical analysis , 1897-1905", athesis submitted to the school of graduate studies in partial fulfillment of

the requirements for the degree doctor of philosophy, Mcmaster university, Hamilton ,Ontario.

- Haber ,Stefan (2012):"Habermas and sociology", translated by Mohamed Gededi, Defaf publisher, Beirut.

- Husserl, Edumund(1982):"Cartesian Meditation, an introduction to phenomenology", translated by Dorian Cairns, Kluwer academic publishers group, USA.

- Husserl, Edumund (2003): "introduction to transcendental phenomenology" , translated by ,Cyril Welch, Canadian Catalogong in publication data, Canada.

- Husserl, Edumund (2007):"The idea of phenomenology, five lessons", translated by Fathi Invoked, Arab organization for translation, Beirut.

- Husserl,Edmund,(1970):" The Crisis of the European Sciences and Transcendental Phenomenology". Evanston: Northwestern University Press, USA.

- Habermas, Jurgen(1984):The theory of communicative action, vol.1, reason and rationalization of society , Beacon press, Boston.

-J. Gonzalez, Wenceslao (2006): Contemporary Perspectives in Philosophy and Methodology of Science, Spain.

- J. A .Banks,(2001): "Multicultural education: Characteristics and goals", New York, USA.

- Kienstra, Natascha Imants, Jeroen(2015): Doing Philosophy Effectively : Student Learning in Classroom Teaching, PLOS One Journal, Utrecht University, Utrecht, Netherlands.

- Kosterec ,Milos(2016):"Methods of conceptual analysis", philosophy Journal, Vol. (71), No(3),UK.

- Kitcher ,Philip (2007) :" A priori , the Cambridge companion to Kant and modern philosophy" , Cambridge university press, UK.

- Kitcher ,Patricia (2007):" Kant's philosophy of the cognitive mind, the Cambridge companion to Kant and modern philosophy" , Cambridge university press, UK.

- Litman ,Todd (2003):"Social inclusion as a transport planning issue in Canada", Victoria transport policy institute, Canada.

-Malloy ,Tove H. (2005): "The aspect of culture in promoting social inclusion in the European Union, is open method of co-ordination (OMC) working for ethnic minorities?" , Flensburg , Germany.

- Olson ,Alan M. (1984): "The shape of modern French and German philosophy", Martinus Nijhoff publishers, Netherlands.

- Pedersen ,Jorgen (2011) :Habermas' method : rational reconstruction , dissertation for the degree philosophiae doctor (PhD), university of Bergen, Norway.

- Paul Guyer et al.(1999) :"practical philosophy" , The Cambridge editition of the works of Immanuel Kant , Cambridge university press, UK.

- Pomshole , Abd El Aziz (2014): "German philosophy and critical conquests, readings in strategies of criticism and exceeding", Jadawel publishing, Beirut.

- Pinkard ,Terry(2002) :"German philosophy 1760-1860, the legacy of idealism", Cambridge university press, New York.

-Patkul, Andrei.B (2016) : Phenomenology and Scientific Knowledge, Russian Studies in Philosophy, vol. 54, no. 1, Rutledge , UK.

- Rudd, T.(2003):"ICT and the Reproduction of Inequalities: A Bourdieuian Perspective", PhD thesis Graduate School of Education: University of Bristol.

- Surprenant , W., Klas Roth and Chris (eds.) (2012) :"Kant and Education: Interpretations and Commentary", Routledge, UK.

- Terry ,Paul R. (1997): Habermas and education: knowledge, communication, discourse", university of Sheffield, United Kingdom.

-UNESCO (2009) : Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, the United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, France