مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

القضايا الفلسفية والمضامين التربوية لحركة التحليل (الحركة التحليلية) وإمكانية الاستفادة منها في الواقع التعليمى : تدريسًا وبحثًا "دراسة تحليلية"

إعداد
د/ هاشم فتح الله عبد الرحمن
أستاذ أصول التربية المساعد– كلية التربية – جامعة المنيا

DOI: 10.21608/mathj.2020.82115

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الثاني / أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

كلية التربية – جامعة المنيا

كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

القضايا الفلسفية والمضامين التربوية لحركة التحليل (الحركة التحليلية) وإمكانية الاستفادة منها في الواقع التعليمى: تدريسًا وبحثًا "دراسة تحليلية"

إعداد

د/ هاشم فتح الله عبد الرحمن

أستاذ أصول التربية المساعد– كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص اللغة العربية

هدف هذا البحث إلى استنباط القضايا الفلسفية والمضامين التربوية لحركة التحليل وإمكانية الاستفادة منها في واقعنا التعليمى حتى يمكن الوصول إلى بناء معالم لفلسفة التربية في إطار حركة التحليل.

ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، مع التركيز على أحد أساليبه المتمثلة في التحليل الفلسفي الذي يتلاءم وطبيعة ومجال موضوع البحث.

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أبرزها :

١. أن حركة التحليل نقلت الفلسفة من مجال التأمل إلى الوضوح والدقة لتطهير العقل البشرى من الأفكار الميتافيزيقية، وإنشاء لغة منطقية واحدة للعلوم الطبيعية بدلاً من النسق الفلسفي القائم على التأمل.

٢. استنبط الباحث القضايا الفلسفية لحركة التحليل المتمثلة في العالم/الكون – المعرفة – القيم – الإنسان، مع تحديد وجهة نظرها في هذه القضايا الفلسفية.

٣. ترتب على هذه القضايا الفلسفية مجموعة من المضامين التربوية أهمها أهداف التربية والمعلم والمتعلم والمحتوى العلمي وطريقة التدريس، وقد جاءت رؤيتها لتترابط بين القضايا الفلسفية وهذه المضامين التربوية

٤. كذلك توصل البحث إلى بعض أوجه الاستفادة في واقعنا التعليمى في مجالى التدريس والبحث العلمي.

٥. أتضح أن هناك ندرة في البحث التربوي فيما يخص مجال فلسفة التربية.

٦. هناك بعض أوجه النقد لهذه الحركة، ولكن هذا لا يقلل من أهميتها

٧. اقترح الباحث معالم لبناء فلسفة التربية في إطار حركة التحليل

وفي ضوء النتائج السابقة قدم الباحث مجموعة من التوصيات من أبرزها :

١. تفعيل مقررات الماجستير والدكتوراه فيما يخص فلسفة التربية (١)، (٢) لتعزيز الارتباط بين الفكر الفلسفي والبحث العلمي.

٢. صياغة القرار التربوي بعيداً عن اللغة التعبيرية والاعتماد على الجانب التصويرى للغة

٣. تنقيح المقررات التربوية من الأخطاء اللغوية والمنطقية.

٤. اخضاع برامج كليات التربية للتحليل الكيفي حتى تتوافق مع قضايا حركة التحليل من حيث الدقة والوضوح والاتساق والاختبار والتجريب.

"Philosophical Causes and Educational Implications of the Analytical Movement with regard to its Potential Uses in Education: Teaching and Research: An Analytical Study"

An Abstract by
Dr. Hashem Fathallah Abdel Rahman

Abstract

An Assistant Professor of Foundations of Education & the Head of the Dept. of Foundations of Education, Minia University- College of Education

The present study targets the extraction and inference of philosophical Causes and educational implications of the analytical movement in education in an attempt to make use of it in the field of education so as to reach some landmarks of the philosophy of education in the light of this movement.

To achieve this goal, the researcher has used the descriptive approach focusing on the philosophical analysis coping with the nature and topic of the study. Findings of the study have revealed a number of major conclusions as follows:

1- The analytical movement has moved the sphere of philosophy from theoretical and pure meditation into more clarity and precision, which will purify the human mind from the shackles of metaphysics, thus creating a language based on logic for all natural sciences to replace the philosophical paradigm based only on meditation.

2-The study has provided the philosophical Causes related to the universe, knowledge, values, and mankind based on the inferences deduced from the analytical movement.

3- A number of implications related to the goals of education, the teacher, the student and the contents of the materials, and the teaching methods have been inferred.

4-The study also reached some practical uses in education concerning the fields of teaching and conducting research.

5-It has been noticed that there are very few studies in the field of the philosophy of education.

6-There is some criticism directed to the analytical movement, but this should not undermine the fact that it has important potential implications in the field.

7. A number of suggestions have been offered to construct a philosophy of education in the light of the framework of the analytical movement.

A number of recommendations have also been cited; most notably the following:

1- Activating MA and PhD courses in respect to the philosophy of education;

2- Making decisions in education away from just theoretical and expressive language relying on the graphic and practical aspects of the language;

3. Rectifying and filtering the educational courses to be free from language errors

4-Using qualitative analysis of all educational programs so as to comply with the Causes of the analytical movement with regard to accuracy, clarity, consistency, experimentation, and testing.

المقدمة :

هناك رافدان رئيسان قدما للإنسانية آفاقًا واسعة من المعرفة والكشوف العلمية متمثلة في تفتيت الذرة ورد الماديات الموجودة في العالم/الكون إلى جزئيات صغيرة، وتجزئة هذه الجزئيات الصغيرة، وكيفية الاستفادة منها... هذان الرافدان هما : التقدم العلمي الذي شهده القرن العشرون، والتقدم في مجال العلوم الرياضية من خلال تطبيق المنهج التجريبى في ارتباطه بالرياضيات ومنهجها التحليلى.

وعليه، فقد أخذت خصائص العلم تنعكس على موضوعات الحياة سواء أكانت هذه الموضوعات فكرية أم مادية، وسادت النزعة العلمية، وأخذ منطقها يفرض نفسه على معطيات الحياة الواقعية، فتأثرت الفلسفة المعاصرة بهذا التيار العلمي، وما يسود فيه من مناهج معرفية وخصائص موضوعية أخرى تحليلية، وتقبلت الفلسفة المعاصرة الطابع التحليلى الذي قدم إليها من المنطق الرياضى، والواقعية الجديدة الذي نادى بها الفيلسوف الانجليزى جورج أدوارد مور G.E.Moore وبرتراند رسل B.Russell صاحب المنطق الرياضى، أو من الوضعية المنطقية التى برزت على يد موريس شيلك M.Shelik، وقد دعمهما بذلك الفيلسوف الألمانى رودولف كارناب R. Carnap وساد الاتجاه العام للفلسفة التحليلية على يد الفيلسوف الانجليزى الرياضى برتراند رسل، والذي عكس أحدث التطورات الرياضية، وخلاصة الكشوف في العلوم الذرية مما جعل المؤرخين يطلقون على فلسفته اسم الفلسفة التحليلية أو الرياضيية أو العلمية الذرية(٤٥: ١٦٦)[*]، وكانت السمة المميزة للقرن العشرين على حد قول المفكر الأمريكى مورتن وايت Morton White بأنه عصر التحليل والمعنى (٤٨: ١٣٩).

الأمر الذي جعل المفكرين يتحولون نحو هذا المنهج التحليلى غافلين الروح المثالية السابقة عليه، فأصبح الطابع العام للفلسفة المعاصرة هو الطابع التحليلى الذي يتناسب وروح العصر الرياضية مسايراً لأحدث الاكتشافات والتطورات الرياضية، وهذا يعكس مقوله : الفلسفة تعبير عن روح العصر الذي تنشأ فيه.

وبهذا تعد حركة التحليل أبرز اتجاه فلسفي معاصر عبّر عن الروح العلمية والرياضية في هذا العصر، وقدمت حركة التحليل طرحًا جديداً للفلسفة يقوم على أنها لم تعد تهتم باكتشاف المعارف والحقائق الجديدة، بل أصبحت تقوم على تحليل هذه المعارف بغرض إيضاحها وإزالة الغموض واللبس وحذف الزائف منها، مما جعل لودفيج فيتجنشتين L.Wittgenstein (٣١: ٣٦ لمح ٣٧) يوضح أن العمل الفلسفي هو في جوهره توضيحات بقوله أن موضوع الفلسفة هو

[*]) يشير الرقم الأول الى رقم المرجع، ويشير الرقم الثانى الى رقم الصفحة بذات المرجع

التوضيح المنطقى للأفكار، فالفلسفة ليست نظرية، بل هي فاعلية Activity ... يجب ان تعمل على توضيح الأفكار وتحديدها بكل دقة، وإلا ظلت تلك الأفكار مبهمة.

وبهذا تحولت الفلسفة من بناء الانساق الفلسفية التأملية المختلفة إلى النشاط التحليلى لتتحول وظيفة الفلسفة إلى توضيح الأفكار.

وبناءً على ذلك اتجهت أنظار فلاسفة التحليل إلى التربية ووجهوا نشاطهم نحوها ليبحثوا موضوعاتها ومشكلاتها ومفاهيمها ومصطلحاتها وتحليل النظرية التربوية، وأصبح من مهام التحليل تحقيق الاستخدام الفعال للغة والفهم والتعبير بوضوح، لأن فلاسفة التحليل يسعوْن إلى البحث في المعنى بدلاً من بناء نسق فلسفي جديد مما جعلها ثورة في تاريخ الفلسفة بالنسبة للفلسفات السابقة عليها، كذلك لأنها نقلت البحث العلمي من مجال الموضوعات والأشياء إلى مجال تحليل اللغة التى تصاغ فيها المشكلات.

ومن هنا كانت الركيزة الجوهرية لحركة التحليل توضيح الغموض وإزالة اللبس لكون فلاسفتها، إما علماء رياضيات أو علماء طبيعة.

ومن الأهمية بمكان، أنه لم تعد فلسفة التربية التحليلية نشاطًا بعيدًا عن الممارسات التربوية في الواقع التعليمى، وإنما صارت مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمهام التدريسية (والبحثية) التى يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون وواضعو السياسة التعليمية ومحتوى المقررات التربوية ومن لهم علاقة بالتربية، حتى أصبح فهم المفاهيم التى تستخدم للتفكير في العمليات التربوية وتوجيهها والتحكم فيها متطلبًا أساسيًا للتعامل بذكاء مع النشاط التربوي (٧ : ٢٩٦).

ولأهمية حركة التحليل (الفلسفة التحليلية) في العملية التعليمية وضرورتها لتوجيه الممارسات التربوية داخل قاعات الدراسة، فقد توصلت نتائج دراسة وجيهه ثابت العانى (٥٦ : ١٨١) إلى أن الممارسات التربوية للفلسفة التحليلية التى تتعلق بإثارة دوافع الطلاب من خلال إيجاد جو من الألفة والوئام، جاءت في الترتيب الأول من بين جميع الفلسفات المختلفة بنسبة (٩٠.٨ ٪)، وهذا يؤكد ضرورة ارتباط الفكر الفلسفي بالواقع التربوي المعيش، وهذه النتيجة يدعمها ما أشار إليه محمد أحمد كريم (٣٦ : ٥١) من أن انعزال الفكر الفلسفي عن الواقع التربوي يؤدى إلى انعدام إمكانية إسهام ذلك الفكر الفلسفي بالنسبة للممارسة أو التطبيق التربوي لأن المحلل أو الفيلسوف الذي يعيش بمعزل عما يجريه المعلم من مناقشات يومية عادية أو عن النهج التقليدي لما يدور في حجرة الدراسة ويتعلق بالعملية التربوية لا يمكنه البته أن يضع مجرد تعريف للتربية، لذا أشار إلى تبنى التربويين فكرًا وعملاً فلسفيًا يساهم في توجيه ممارساتهم التربوية، فالارتباط

بين الفكر الفلسفي والواقع التربوي يمكننا من فهم العمل واتاحة الفرصة لتبنى فلسفة تربوية توجه تلك الممارسات التربوية.

وأوضحت نتائج دراسة محمد أحمد صادق الكيلانى (٣٨ :٩٤) بأن الحاجة ملحة لإعادة التفكير الفلسفي الناقد في التربية وأسسها وموضوعاتها، فتطبيق المنهج الفلسفي التحليلى يمكن أن يقدم عونًا كثيرًا في هذا المجال، وهذا أشار إليه هانى فرج عبدالستار (٥٣ :٢٤٢) أن كثيرًا من العاملين في ميدان التعليم يفتقرون إلى الحس الفلسفي عند تناولهم وتعاملهم مع شئون التربية ووسائلها لكونهم في حاجة إلى فلسفة تربوية يسترشدون بها في ممارساتهم التعليمية.

وأكدت أمانى محمد السيد قنديل (٧ :٣١٠) على ضرورة الالتزام بالدقة والوضوح في انتقاء الأهداف التربوية والسعى نحو الوضوح حيث أشار فلاسفة التحليل إلى أن تكون أهداف التربية واضحة للمعلم نفسه حتى يتحقق الإدراك الصحيح لما يفعله في عمله وبالذي يسعى إلى تحقيقه، لأن حركة التحليل كما أشار(71:2) Mambaus Sholihin تسعى إلى توضيح اللغة والدقة عند صياغة الأهداف التعليمية، وقد أكد Chien Cheng-His (64:1) أن النموذج التحليلى منهج مؤثر في العملية التعليمية، يمكن من خلاله مناقشة القضايا التربوية وإزالة الغموض.

وأشار محمد سيف الدين فهمى (٤٠ :٣٨) إلى أن المدخل التحليلى الفلسفي يمكن أن يسهم في استخدام أساليب التحليل وعلى رأسها التحليل اللغوى لخدمة علوم التربية على وجه الخصوص بحيث تساعد على توضيح المفاهيم التى يتضمنها مجال الدراسة للكشف عن الغموض وتوضيح المعانى وتحديد المصطلحات بما يؤدى إلى الفهم السليم للنظرية والفكر، لأن التحليل اللغوى كما أكد محمد كمال درة (٤٤ :٣٢ لمحة ٣٣) أكثر فائدة للمعلمين من التلاميذ حيث يساعد على إيضاح ما يقترحون القيام به مع تلاميذهم أثناء الموقف التعليمى، ومما هو جدير بالذكر، أن كلا من سعيد إسماعيل على (١٦ :١٢٤) ومحمد شبل الكومى (٤١ :٣٧٠) أشارا إلى أن حركة التحليل تؤكد على ضرورة التخلى عن الشعارات والتوجيهات والإشارات التى يستخدمها المعلمون أثناء تقديمهم الدروس والاتجاه نحو العمل وتوضيح المفاهيم وتحديدها حتى يمكن التغلب على المشكلات التعليمية.

كما أن صناعة القرار التعليمى الذي يتخذه أو يصنعه المربى أثناء عمله في المؤسسة التعليمية يتطلب تحليل المعلومات ودراسة مشكلات التعليم بوضوح ودقة حتى يكون القرار صائبًا لأنه كما أشار إلى ذلك (75:1) Richard Pratte، أن تحليل البنية المنطقية للعبارات والجمل وإعادة صياغتها يسهم في انتقاء الجمل التى يتضمنها القرار التعليمى وفقًا لما أشار إليه (70:2) Jonthan Dolhenty.

مشكلة البحث:

اتضح مما سبق أهمية اشتقاق قضايا فلسفية ومضامين تربوية لحركة التحليل حتى يمكن توظيفها في العملية التعليمية لخدمة التدريس والبحث العلمي وحتى تكون واضحة أمام القائمين على شئون التعليم، لأن ارتباط الواقع العملى بالفكر التنظيرى (النظرى) الفلسفي يجعلهم (القائمين على شئون التعليم) على دراية تامة بما يؤدونه من مسئوليات سواء كانوا من واضعى السياسة التعليمية (الوضوح والدقة) أو صانعو القرار التعليمى (بعيداً عن الشعارات والتوجهات) إلى انتقاء الجمل الخبرية التقريرية أو كانوا من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين حيث يمكنهم توظيف الفكر التحليلى في ممارساتهم التربوية تدريسًا وبحثًا.

وبناءً على ماسبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما القضايا الفلسفية والمضامين التربوية لحركة التحليل (الفلسفة التحليلية) وإمكانية الاستفادة منها واقعنا التعليمى: تدريسًا وبحثًا؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١ لـ ما طبيعة حركة التحليل؟ وأهم خصائصها (معالمها)؟

٢ لـ ما موقف حركة التحليل من القضايا الفلسفية: (العالم/الكون/الكون – المعرفة – القيم – الإنسان)؟

٣ لـ ما أهم المضامين التربوية لحركة التحليل التى ترتبت على القضايا الفلسفية؟

٤ لـ ما إمكانية الاستفادة من ملامح حركة التحليل في واقعنا التعليمى تدريسًا وبحثًا؟

٥ لـ ما أوجه النقد التى يمكن أن توجه لحركة التحليل؟

٦ لـ ما أهم معالم فلسفة التربية في إطار حركة التحليل؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث:

١ لـ تعرف وتحليل المعالم الرئيسية لحركة التحليل.

٢ لـ تحليل موقف حركة التحليل من القضايا الفلسفية مثل العالم/الكون/الكون – المعرفة – القيم – الإنسان من خلال آراء بعض روادها (برتراند رسل ولودفيج فيتجنشتين)، وغيرهما ممن تناولوا هذه القضايا في ثنايا كتاباتهم أو الكتابات الفلسفية العامة.

٣ لـ استنباط أهم المضامين التربوية لحركة التحليل التى ترتبت على القضايا الفلسفية لها.

٤ لـ تفعيل أوجه الاستفادة لحركة التحليل في الواقع التعليمى تدريسًا وبحثًا.

٥ لمـ تعرف أوجه النقد التى توجه إلى حركة التحليل.

٦ لمـ التوصل إلى معالم لفلسفة التربية في إطار حركة التحليل.□

أهمية البحث:

□نبعت أهمية هذا البحث من:□

١ لمـ أهمية المجال الذي يقع فيه وهو مجال فلسفة التربية، وكذلك أهمية الموضوع (حركة التحليل)، حيث يمكن أن تسهم حركة التحليل من خلال تفعيل القضايا الفلسفية والمضامين التربوية في توجيه الممارسات التربوية للعاملين في الحقل التربوي وبخاصة في المجال التدريسى، وكذلك في تجنب استخدام العبارات التوجيهه والإرشادية التى تعبر عن الجانب الانفعالى، وكذلك يمكن أن تسهم حركة التحليل في نهضة البحث العلمي (التربوي) وارتقائه من خلال تفعيل جانبى التحليل: الفلسفي والمنطقي، فتوضيح المصطلحات والمفاهيم وتحديدها بدقة يزيل الغموض واللبس مما يساعد على التواصل البحثى والفكرى بين الباحثين، كما أن بناء الجمل والعبارات بناءً منطقيًا سليمًا يمكن أن يراعى التركيبة الصورية للعبارات البحثية.□

٢ لمـ كما نبعت هذه الأهمية من ندرة الدراسات والبحوث في مجال فلسفة التربية على وجه العموم، وحركة التحليل على وجه الخصوص سواء ما يتعلق بالقضايا الفلسفية أو المضامين التربوية، فجاء هذا البحث لسد الثغرة القائمة في هذا المجال؛ فقد يؤدى استكماله إلى تحقيق النظرة المتكاملة، وبخاصة أن جهود معظم الباحثين –إن لم يكن أغلبهم لمـ تركزت في الآونة الأخيرة حول الواقع التطبيقى في المؤسسات التربوية، مما أدى إلى انصرافهم عن الجانب التنظيرى (الفلسفي – الفكرى) مما جعل هذا المجال مهمشًا وبخاصة في قسم أصول التربية بكلية التربية بالمنيا رغم وجود مقررين في الماجستير والدكتوراه هما فلسفة التربية (١)، وفلسفة التربية (٢) يدرسهما الباحثون في السنة التمهيدية للماجستير أو الدكتوراه، وفي هذا أشار هانى فرج عبد الستار إلى أن الدراسات التى تتصدى لبحث مدى فاعلية وتأثير دراسة فلسفة التربية على الممارسة التعليمية فإنها تكاد تكون منعدمة، مما جعل طرح مجال فلسفة التربية جدير بالبحث والدراسة (٥٣: ٢٧٢)

٣ لمـ كذلك، يمكن أن تؤدى نتائج هذا البحث إلى محاولة تطوير العملية التعليمية من خلال توظيف التحليل كأحد جوانب أبعاد المجال المعرفي لتنمية الجانب العقلى عند المتعلمين بدلاً من التركيز على الحفظ والتذكر والتلقين والإلقاء.

٤ لمـ كما يمكن من خلال قضايا تلك الحركة، تعزيز وفهم طرق التفكير من خلال التحليل اللغوى ومجال الألعاب اللغوية، وكذلك تحليل الألفاظ والكلمات التى تشكل مادة غزيرة العمق للتفكير التربوي بالإضافة إلى المحافظة على البناء المنطقى السليم للجمل والعبارات.

٥ لمـ تعكس القضايا الفلسفية التربوية لحركة التحليل توظيف مبدأ التحقق والقابلية للتأييد في أهمية القضايا ذات المعنى، حيث يمكن تضمين المقررات الدراسية الأفكار العلمية التى تكون ملائمة ويمكن تطبيقها في الواقع الحالى، وذلك من خلال تقديم المساعدة العلمية لواضعى تلك المقررات في انتقاء المعلومات التى تكون قابلة للتحقق والتأييد أو اختبار صدقها من عدمه، وكذلك فحص العبارات ذات المعنى والابتعاد عن العبارات خاوية المعنى والتى لا يمكن إخضاعها للتجريب.

٦ لمـ تكمن أهمية هذه الحركة في أنها جاءت مغايرة للفلسفات التقليدية السابقة عليها.

منهج البحث:

ينتمى هذا البحث إلى أحد المداخل الأساسية لدراسة فلسفة التربية وهو مدخل المضامين Implication Approach الذي يقوم على البحث عن تجميع الأفكار والقضايا الفلسفية، أو استنباط واشتقاق القضايا الفلسفية والمضامين التربوية من الفكر الفلسفي وتقديمها في صورة قضايا وأفكار تحدد معالم العملية التربوية، وقد اعتمد أنصار هذا المدخل على أسلوبين: مدخل العقول العظيمة The Grand Minds' Approach ومدخل الأنساق أو المدارس الفكرية The System or Schools of Thought Approach (٥٣: ٢٤٥ لمـ٢٤٦) (٤٠: ٣٠ لمـ٣٥)

وبذلك استطاع الباحث أن يستنبط بعض القضايا الفلسفية والمضامين التربوية من الكتابات التى تناولت آراء رسل وفيتجنشتين، أما جورج أدوارد مور فلم يبحث عن الكون لأنه لم يكن بعينه ذلك، بل كان بعينه الجانب اللغوى وخصوصًا قواعد اللغة، كما أشار إلى ذلك سعيد إسماعيل (١٦: ٤٢).

واستعان الباحث بمنهج البحث الوصفي لجمع المعلومات وتصنيفها وإلقاء نظرة تحليلية عليها ومناقشتها من خلال أحد أساليب هذا المنهج وهو أسلوب التحليل الفلسفي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على دراسة حركة التحليل بشقيها (الفلسفة التحليلية والوضعية المنطقية) حيث لا يمكن الفصل بينهما كما أشار محسن خضر (٣٥: ٩٨) إلى أنه من الصعب إيجاد حدود فاصلة بين الوضعية المنطقية والاتجاه التحليلى المعاصر، وعليه، فقد اقتصر البحث على دراسة القضايا الفلسفية والمضامين التربوية لحركة التحليل.

مصطلحات البحث:

أ- لغة: التحليل: حلل: العقدة أى حلها، وحـلل الشئ أى رده إلى عناصره (٣٤: ١٩٤)

ب- اصطلاحًا: فلسفيًا: عرف مراد وهبه (التحليل) في معجمه الفلسفي (٥٠: ١٩٨) على النحو التالي: التحليل Analysis: ردّ Reduction الشئ إلى عناصره المكونة له مادية كانت أم معنوية، والتحليل على ضربين هما:

-تحليل نظرى، يجرى ويتم في داخل الذهن – تحليل واقعي/ يتم في واقع التجربة، والتحليل يؤدى إلى اكتشاف العناصر والأصول، وفي المنطق، تحليل الكل إلى أجزائه، وتحليل القضية إلى أبسط

ج- وإجرائيًا: تعنى كلمة التحليل، فكّ أوردّ الموضوع الذي يتم تناوله بالبحث إلى مصادره أو عناصره الأولية سواء كان ذلك الموضوع فكرة أم قضية أو عبارة من عبارات اللغة.

د- حركة التحليل: يشير إلى تيار الفكر الفلسفي الذي نشأ منذ بداية القرن العشرين (٢٢: ١٤٠)، وبعد ثورة في تاريخ الفلسفة بالنسبة للفلسفات السابقة عليها، حيث نقلت هذه الحركة البحث العلمي من مجال الموضوعات والأشياء وبناء أنساق فكرية عنها إلى مجال تحليل اللغة التى تصاغ فيها المشكلات والإجابات في مجال العلم وغيرها، من أجل تحليلها وتوضيح ما ينطوى من اتساق أو عدم اتساق.

خطوات السير في البحث:

جاءت خطوات البحث منتظمة ومتسقة مع أهدافه على النحو التالي:

١- تم عرض إطار نظرى حول حركة التحليل متضمنًا مفهوم التحليل ومعالم حركة التحليل وخصائصها وبعض القضايا المتعلقة بها.

٢- استنباط القضايا الفلسفية لحركة التحليل المتمثلة في العالم/الكون – المعرفة – القيم -الإنسان، وذلك من خلال الأدبيات المتاحة سواء المراجع الفلسفية أو كتابات بعض رواد حركة التحليل المترجمة.

٣- عرض أهم المضامين التربوية لحركة التحليل متمثلة في مفهوم التربية وأهدافها والمعلم والمتعلم والمحتوى العلمي وطرائق التدريس

٤- مناقشة أوجه الاستفادة التربوية لحركة التحليل وتوظيفها في الواقع التعليمى تدريسًا وبحثًا.

٥- تناول أوجه النقد التى وجهت لحركة التحليل

٦- التوصل إلى بناء معالم رئيسية لفلسفة التربية في إطار حركة التحليل.

الدراسات السابقة:

تشمل الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، وتم تناولها على النحو التالي:

أولا- الدراسات العربية:

وتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، مع محاولة بيان الاختلاف مع هذا البحث والدراسات السابقة، بالإضافة إلى أوجه الاستفادة من تلك الدراسات على النحو التالي:

١- دراسة محمد أحمد كريم (١٩٨٩) (٣٦: ٤١-٥٥) بعنوان: الفلسفة التحليلية المعاصرة- نظرة تفسيرية.

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح رؤية فلاسفة التحليل حول اللغة المستخدمة ودورها في صياغة الأفكار، كما هدفت إلى تحديد طرق التحليل اللغوى التى يمكن استخدامها في الحياة التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال التحليل الفلسفي وتوصلت الدراسة إلى أن طرق التحليل اللغوى متعددة وتشمل الطريقة البنائية، وإعادة البناء المنطقى، والطريقة السياقية، والطريقة الدلالية للألفاظ، وطريقة التحليل المنطقى.

كما توصلت إلى أن العلاقة بين الفلسفة والتربية إيجابية وللفلسفة دور مكمّل في الفكر التربوي.

وأوصت الدراسة بضرورة تبنى التربويين فكرًا فلسفيًا أثناء ممارساتهم التربوية لبيان إسهام ذلك الفكر الفلسفي بالنسبة للتطبيق التربوي.

٢- دراسة محمد أحمد صادق الكيلانى (١٩٩١) (٣٨: ٦٧-١٠١) بعنوان: التحليل الفلسفي وفلسفة التربية

حيث جاءت هذه الدراسة لتؤكد أن الفلسفة التربوية نشاط سابق على التربية يوجهها بالصورة الصحيحة والمكانة المرغوب فيها؛ لذا هدفت إلى توضيح تأثير الاتجاه التحليلى الفلسفي في الفكر التربوي وبخاصة بعد أن وجه الفلاسفة التحليليون نشاطهم الفكرى نحو التربية معنيين باللغة التى تصاغ بها التعريفات والمفاهيم والقضايا.

استخدم الباحث المنهج الفلسفي (التحليلى والتركيبى) معًا، وتوصل البحث إلى نتائج منها أن العاملين في الحقل التربوي يؤكدون أن الحاجة ماسة وملحة إلى إعادة التفكير الفلسفي الناقد في التربية واسسها وموضوعاتها، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل الفكر التحليلى في الممارسات التربوية بالمؤسسات التعليمية

٣- دراسة محمد كمال درة (١٩٩٣) (٤٤: ١٨-٣٨) بعنوان: إسهام التحليل اللغوى في البحث التربوي – نظرة تحليلية.

أما هذه الدراسة فقد هدفت إلى تحديد طبيعة التحليل اللغوى عند لودفيج فيتجنشتين ومدى إسهامه في البحث التربوي وفي التدريس، واستخدم الباحث منهج التحليل الفلسفي وانتهت الدراسة إلى نتائج منها: اهتمام فريق من المربين بتطبيق مفهوم ألعاب اللغة أثناء الموقف التعليمى، كما أن الفيلسوف التحليلى يمكن أن يساعد الباحث التربوي الآمبريقى بتوجيه الاهتمام إلى استخدام الكلمات التى يكون تطبيقه لها على اساس قواعد واضحة.

وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل الاتجاه التحليلى بصورة أكثر عمقا في واقعنا التعليمى، وبخاصة أن التحليل اللغوى يساعد على الفهم الجيد لمعانى الأيديولوجيا.

٤- دراسة بهاء درويش (٢٠٠٩) (٩: ٥٨٩-٦٣٩) بعنوان: مفهوم التحليل عن جورج إدوارد مور.

طرحت هذه الدراسة جانبًا جديدًا من التحليل الفلسفي عند جورج إدوارد مور يتعلق بتحليله للتصورات والقضايا وليس تحليلاً للألفاظ والعبارات، ولذا هدفت هذه الدراسة إلى بيان كيف يؤدى تحليله للتصورات والقضايا إلى توضيح المواقف الفلسفية، واستخدمت الدراسة منهج التحليل الفلسفي، وانتهت الدراسة إلى أن التحليل الفلسفي ليس تحليلاً لتعبيرات لفظية ولكنه تحليل لتصورات وقضايا، وأن موضوع التحليل هو الفكرة أو القضية، أى ما تعنيه هذه الفكرة أو هذا التصور، فهو تحليل ذهنى، كما أن جورج إدوارد مور دافع (عن الحس المشترك) الذي اعتنى به في فلسفته، كما أن الدراسة أكدت على أن استخدام (مور) للمنهج التحليلى حدد أسلوب الفلسفة لجيل لاحق من الفلاسفة.

كما انتهت الدراسة إلى أن جورج إدوارد مور أكد على أنه من أنصار النظرية التمثيلية للإدراك التى توضح أن ما ندركه مباشرة معطيات حسية وليست فيزيقية.

٥- دراسة رافد قاسم هاشم (٢٠١١) (١٤: ٦٤٦-٦٦٣) بعنوان: التحليل في فلسفة فيتجنشتين

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في المشكلات الدقيقة التى طرحتها اللغة وعلاقة ذلك بالعالم/الكون المادى والواقع المعيش، بالإضافة إلى أهمية التحليل وأثر التحليل في فلسفته وفي توضيح الأفكار وطرح مفاهيم جديدة، واقتصرت الدراسة في حدود الفلسفة الوضعية المنطقية، كما استخدم الباحث المنهج التحليلى للدلالة على جملة العمليات التى يقوم بها الفكر مثل الاستقراء والقياس، كما استخدم المنهج التركيبى، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن فلسفة فيتجنشتين كانت نقطة تحول حاسمة في الفلسفة المعاصرة حيث قدم طريقة جديدة في النظر إلى المشكلات الفلسفية القديمة.

كما أن فلسفته أشبه ما تكون ثورة على الفلسفة التقليدية، حيث وجه أنظار الفلاسفة المعاصرين إلى الاستخدام اليومى للغة لأنها الأساس الذي نحكم به على صحة أو بطلان العبارة، وأوجد فيتجنشتين نوعًا من التوازن بين قواعد المنطق وقواعد اللغة لكونهما متشابهين لأن الفكر واللغة شئ واحد.

٦- دراسة أمانى محمد السيد قنديل (٢٠١٥) (٧: ٢٧٣-٣١٧) بعنوان: أهداف التربية وأغراضها عند فلاسفة التحليل

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الإضافات الجديدة التى قدمها الفلاسفة التحليليون لأهداف التربية والتى تختلف عن تصورات غيرهم من فلاسفة التربية.

استخدمت الدراسة المنهج الفلسفي التحليلى التركيبى الذي يقوم على تحليل النصوص ثم استخراج المضامين التربوية المرتبطة بها.

أنتهت الدراسة إلى نتائج منها :

١. أن فلاسفة التربية التحليلية تناولوا موضوع الأهداف بطرق مختلفة عمن سبقهم من فلاسفة، فهم لم يقترحوا أهدافًا معينة، ولكن ركزوا نشاطهم على تحليل مفهوم الأهداف وما يتصل بها من مفاهيم.

٢. هناك اختلاف بين فلسفة التربية التى تشير عندهم إلى النشاط التحليلى من المرتبة الثانية الذي يوضح المفاهيم والمصطلحات والعبارات المستخدمة في المناقشات، بينما يشير مفهوم الفلسفة التربوية إلى المنظور القديم لفلسفة التربية كنشاط من المرتبة الأولى الذي تأخذ منه التربية توجهاتها وأفكارها.

وأوصت الدراسة بضرورة تجنب اللبس والغموض في استخدام الألفاظ والمفاهيم التربوية فيما يتعلق بالأهداف، حتى تكون الأهداف واضحة بالنسبة للمعلم نفسه وتحقيق الإدراك الصحيح كما يجب في عمله، وما الذي يسعى إلى تحقيقه.

ثانيا- الدراسات الأجنبية :

١- دراسة ***Mambaus Sholihin* (2010) (71: 1-9)** بعنوان : ***Analytic Philosophy and Education***

وقد انطلقت هذه الدراسة من مسلمة مفادها أن الفلسفة التحليلية ليست تقليدية أو نظامية ولكنها نقله نوعية في الفكر الفلسفي المعاصر، لهذا كرّس التحليليون جهودهم لتوضيح اللغة والمفاهيم والأساليب المستخدمة التى هي أكثر ملاءمة مع أنشطة الحياة، ورفض التحليليون تطوير النظريات الفلسفية القديمة، كما تحولت تلك الفلسفة عن ممارسة الأدوار التخمينية والتوجيهية التى كانت سائدة سابقًا وعلى ذلك فهي تعد ثورة في تاريخ الفكر الفلسفي ضد الفلسفة التقليدية، ومن أهم آثارها الإيجابية المساهمة في توجيه الممارسات التعليمية وأشكال التنظيم المدرسي، وتجنب استخدام العبارات القيمية القائمة على التوجيه والانفعال لكونها غير ذات معنى، وضرورة تضمين المحتوى العلمي المعرفة الوصفية، كما أشارت إلى أهمية استخدام الألعاب اللغوية في تطوير النماذج التعليمية.

٢- دراسة ***Matt Chick & Matthew Lavine* (2014) (72: 138-155)** بعنوان : ***The Relevance of Analytic Philosophy to Personal Public and Democratic Life***

تناولت هذه الدراسة أهمية الفلسفة التحليلية في حياة الإنسان العامة والحياة الديمقراطية، لكون الفلسفة ذات صلة بحياة الأفراد ولكون الفلسفة التحليلية على وجه الخصوص تتناول تحديد وتوضيح المفاهيم والمصطلحات، ومحاولة إزالة اللبس والغموض من هذه الجمل والعبارات حتى لا يكون هناك مظاهر سوء فهم لدى الجمهور وذلك من خلال بعض الأنشطة العملية التى تستخدم اللغة العادية التى أقرها فيتجنشتين.

وتوصل الباحثان في هذه الدراسة إلى نتائج منها :

- اللغة عنصر مهم في فهم وتحليل القضايا التربوية والسياسية والاجتماعية حتى يكون هناك تواصل مع الجمهور وتقييم مجالات الخطاب لديهم.
- إدراج دورات تدريبية في مجال التدريب الفلسفي للمعلمين في المؤسسات التعليمية.
- الاهتمام بالمعرفة التجريبية
- تفعيل الحس المشترك الذي نادى به جورج إدوارد مور
- ترفض الفلسفة التحليلية الأحكام القيمية والمعرفة النظرية التقليدية.

٣- دراسة ***Chien Cheng-His (2018) (64 :1)*** بعنوان : ***What Educational Issues has The Analytic Philosophy of Education Resolved***

ناقشت هذه الدراسة أهم القضايا التربوية التى تناولتها الفلسفة التحليلية بالتحليل وكيف استطاع شيفلر وبيترز وهيرست الترويج لفلسفة التعليم التحليلى.

ومن أهم تلك القضايا الطبيعة العملية للنظرية التعليمية، والاستقلالية كهدف في التعليم، بالإضافة إلى فكر ما بعد الحداثة.

٤- دراسة ***Jonathan Dolhenty ( )(70 :1-6)*** بعنوان : ***Philosophy of Education and Wittgenstein's Concept of Language - Games***

تناولت هذه الدراسة بعض المساهمات التى قدمتها حركة التحليل الحديثة التى تساعد المربين في التعامل مع بعض المصطلحات والمفاهيم المغلوطة التى تسبب ارباكًا في مجال التعليم بهدف توضيحها.

كما أكدت هذه الدراسة أيضًا على أهمية استخدام استراتيجية الألعاب اللغوية كأسلوب تدريسى فعال، أكدت كذلك على أن أير Ayer وهو أحد أنصار التحليلية المبكرة يؤكد أن عمل الفيلسوف يقتصر على أعمال التوضيح واستخدام اللغة والتعبيرات الصريحة.

توصل الباحث في هذه الدراسة إلى أن هناك نوعين للتحليل أحدهما رسمى، ويستخدم في تحليل اللغة الفنية للعلم وذلك للحد من استخدام اللغة العادية، والآخر غير رسمى، ويميل إلى تحليل اللغة العادية، ولغة التفكير الأكثر عمومية، وأوصى الباحث بضرورة إعادة بناء المفاهيم من خلال استخدام اللغة العلمية أو التقنية أو إيجاد أنظمة اصطناعية تساعد على الارتقاء بالبحث التربوي من خلال تحليل البنية المنطقية للمعرفة المقدمة وتفعيل إستراتيجية الألعاب اللغوية كاحدى مساهمات فيتجنشتين في الموقف التعليمى.

٥- دراسة Richard Pratte (1979) (75 :1) بعنوان: *Analytic Philosophy of Education A Historical Perspective*

قدمت هذه الدراسة رؤية حول الفلسفة التحليلية من خلال ثلاثة اتجاهات:

- مناقشة وتحليل وتوضيح جملة المفاهيم التى يتأسس عليها العمل التربوي مثل الحرية الأكاديمية والأنشطة الإنسانية والمعرفة والثقافة.
- تحليل ونقد المشكلات التربوية من خلال المنهج التحليلى الهادف إلى تناول تلك المشكلات تحليلاً وتوضيحًا ونقداً
- مناقشة معنى الفلسفة وكيف انتقلت من خلال الفلسفة التحليلية إلى كونها توضيح الأفكار وإزالة الغموض

أوصت الدراسة بتوظيف التحليل المنطقى والفلسفي عند تناول مشكلات التعليم، وضرورة تحليل ومناقشة الأسس التى تقوم عليها النظرية التربوية. كما أوصت بضرورة تحليل المعلومات والتدقيق فيها قبل إصدار أى قرار تعليمى والابتعاد عن العبارات الانفعالية.

- تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة العربية والأجنبية التى تناولت الاتجاه التحليلى اتضح الآتى:

- اتفقت دراسات كل من محمد أحمد كريم (١٩٨٩) ومحمد أحمد صادق الكيلانى (١٩٩١)، ومحمد كمال دره (١٩٩٣)، على ضرورة تبنى القائمين بالتدريس فكراً فلسفيًا يدعم ويوجه الممارسات التربوية التطبيقية أثناء قيامهم بعملية التدريس.
- كذلك اتفقت دراستا كل من أمانى محمد السيد قنديل (٢٠١٥)، ومحمد أحمد صادق الكيلانى (١٩٩١) حول استخدام المنهج التحليلى التركيبى الذي يقوم على تحليل النصوص ثم استخراج المضامين التربوية.
- كما اتفقت دراستا كل من محمد أحمد كريم (١٩٨٩)، وبهاء درويش (٢٠٠٩) في استخدام منهج التحليل الفلسفي.
- أشارت دراسة محمد كمال درة (١٩٩٣) إلى أهمية استخدام الألعاب اللغوية كإستراتيجية جديدة في التدريس، كما أشارت أيضًا إلى أهمية التحليل اللغوى.
- اتضح من مراجعة هذة الدراسات السابقة ندرة الدراسات العربية التى تناولت حركة التحليل.
- كما اتضح أيضًا أن هذه الدراسات لم تتناول القضايا الفلسفية المتمثلة في (العالم/الكون لمح المعرفة – القيم لمح الإنسان)، وكذلك لم تتناول المضامين التربوية كأهداف التربية والمعلم والمتعلم والمحتوى وطريقة التدريس

أما بالنسبة للدراسات والكتابات الأجنبية فقد اتضح الآتى:

- اتفقت آراء من Matt Chick & و Richard Pratte (1979)،Mambaus Sholihin (2010) Mathew (2014) حول تجنب العبارات الانفعالية القيمية التى لا يمكن إخضاعها للقياس والتجريب.
- أشارت دراسة Mambaus Sholhin (201 0) إلى أحد أنواع المعرفة التى تناولها برتراند رسل وهي (المعرفة بالوصف)
- كذلك اتفقت دراستا Mambous Sholihin (2010) و ( ) Jonathan Dolhenty حول أهمية الألعاب اللغوية في التدريس.
- وبصفة عامة، أكدت الدراسات على أهمية التحليل المنطقى التى تتناول البنية المنطقية للجملة والعبارات.
- استفاد الباحث من تلك الدراسات في تدعيم المشكلة وتحديدها واثباتها وكذلك في بعض جوانب الإطار النظرى.
- اتفق هذا البحث مع تلك الدراسات في مجال (فلسفة التربية) واختلفت معها في أن هذا البحث تناول القضايا الفلسفية والمضامين التربوية لحركة التحليل من خلال آراء بعض مؤسسى حركة التحليل من خلال توظيف منهج الاستقراء والاستنباط وكذلك التحليل الفلسفي، وهذا لم يسبق لتلك البحوث أن تناولت كلا الجانبين (القضايا الفلسفية والمضامين التربوية).
- كما أن هذا البحث عرض كيف يمكن الاستفادة من أفكار هذه الحركة في إصلاح وتحسين وتطوير الواقع التعليمى سواء في مجال البحث أم في مجال التدريس.

الإطار المفاهيمي:

يمكن تناوله على النحو التالي:

- حركة التحليل... لماذا سميت بهذا الأسم؟
- خصائص حركة التحليل (التحليل المعاصر)
- اتجاهات حركة التحليل
- القضايا الفلسفية لحركة التحليل.
- المضامين التربوية لحركة التحليل.

سميت بحركة التحليل Analytic Movement لأن في هذا تأكيداً لحقيقة أن الفلسفة التحليلية منابعها وتياراتها متعددة، وكلمة "تحليلية" تستخدم لتجمع عدداً من الفلاسفة مختلفين يشتركون في اهتمامات ونتائج معينة.

يرى Howard A. Ozmaon & Samuel M. Craven (69: 271) أن الحركة التحليلية أحد التطورات الأكثر حداثة في مجال الفلسفة لأنها ليست فلسفة نظامية/نسقية كالمثالية أو الواقعية فالفلاسفة التحليليون يأخذون على عاتقهم عدم صبغ الهوية بفلسفة نظامية فهم يرون أن النسق الفلسفي يؤدى إلى خلق وإيجاد مشكلة وليس حلاً للشئون الإنسانية، وعليه، فإن الفلاسفة التحليليين لا يسعون إلى بناء أنسقه مذهبية فلسفية، بل يسعون في غالب الأمر إلى توضيح اللغة والمفاهيم والطرق التى تستخدم في أنشطة الحياة العلمية، لأن الفلسفة التحليلية لا تهدف إلا إلى الوضوح Clarity والدقة Precision مركزين اهتمامهم على أدوات المنطق (الروابط التى تربط الجملة والعبارة حتى يكون الكلام مفهومًا).

وقد أطلق المفكر الأمريكى مورتين وايت Morton White على عصرنا عصر التحليل والمعنى (٤٨: ١٣٩) وتشير كلمة التحليل إلى حركة التحليل، والتحليل يعنى حل الشئ أو فك المركب إلى عناصره التى يتكون منها فأن تحلل إنما يعنى أن تفك من أجل الحصول على فهم أفضل لما يتم تحليله، فمثلاً عالم النفس يحلل الشعور الإنسانى والكيميائى يحلل العناصر الطبيعية المركبة إلى أجزائها المكونة منها، ومهمة الفيلسوف التحليلى تحليل الوحدات اللغوية أو التصورات الذهنية، وتتضح مهمة الفيلسوف التحليلى في توضيح البناء المنطقي Logic Structure للغة المستخدمة في التربية التى قد تكون مصدر لبس أو خلط أو غموض أو عدم إتقان، وتوضيح المصطلحات والمفهومات والأسس المنطقية التى تبنى في ضوئها قرارات تربوية، وبناء على ذلك فإن الفلاسفة التحليليين عندما يوجهون نشاطهم نحو التربية فإنهم معنيون باللغة التى تصاغ فيها التعريفات والمفاهيم والنظريات والتوصيات (٣٥: ٢٦).

إن الفيلسوف التحليلى في تحليله يتبع طريقة تختلف عن العالم/الكون الطبيعى فهو لا يقوم بتجارب أو ملاحظات منظمة بدقة ولا يستخدم أية أجهزة معينة، بل يكتشف طبيعة وعقلانية القضايا التى تكون أساسًا للمجتمع البشرى، ولكنه يفحص المعانى من قبيل العلة أو السبب، ويقدر المعانى المختلفة من خلال استخدام الألفاظ في سياقات مختلفة، وكيف ينشأ التضارب أو التناقض عندما نستخدم المعانى المتوافقة مع سياقات معينة في سياقات أخرى، وكذلك يميل الفيلسوف التحليلى إلى أن يكون شكوكيًا حذرًا، ولا يميل إلى إقامة مذاهب فكرية (١١: 6).

والتحليل في الفكر الفلسفي يعني تفكيك الموضوع أو رده إلى عناصره الأولية التي يتكون منها سواء كان هذا الموضوع فكرة أو قضية أو عبارة من عبارات اللغة التي نتحدث بها، وذلك بهدف التوضيح للعناصر الغامضة حتى يصبح صدق العبارات اللغوية مرتبطا بها وبما تحمله هذه العبارات من وقائع صادقة مع الواقع الخارجي (٤٥: ١٦٧)

وعليه ، فالتحليل المعاصر يختلف عن التحليل القديم، فالتحليل القديم مثلاً قد يكون تحليلاً للتصورات والمفاهيم كما كان عند أفلاطون وسقراط في محاوراته ، وعند أرسطو في تحليلاته الأخلاقية والمعرفة الإنسانية وردها إلى عناصرها الأولى وهكذا... أما التحليل المعاصر كما توضحه كل من يمنى الخولى (٥٨ : ٢٣٤) Sholimowski, H. (78 :2) Polish أنه يتميز بخصائص منها :

١ لم قصر الاهتمام على اللغة، وردّ الفلسفة كلها إلى الدراسات اللغوية ، ليس البتة بمعنى النحو والصرف، ولكن بمعنى البحث الفلسفي في دلالات الألفاظ (السيمانطيقا) من ناحية، وقواعد التركيب والبناء اللغوى من الناحية الأخرى، لأن اللغة أداة من أدوات الفيلسوف التحليلى ويمكن استخدامها لتفنيد ودحض أية نظرية فلسفية.

٢ لم تفتيت المشكلات الفلسفية بغرض معالجتها اقتداء بالعلمي ومناهضته للاتجاه الشمولى الهادف إلى بناء الأنساق الميتافيزيقية، ويوضح Richard Rorty أن اتجاه الفلسفة التحليلية نحو تفتيت المشكلات الفلسفية والألغاز التقليدية رغبة من أنصارها إلى أن مثل هذا التفتيت ربما يساعد في إحلال أساليب جديدة للتحدث والتفكير بدلا من الأساليب التقليدية (4 :76)

٣ لم والاقتصار على البحوث المعرفية، ولهذا يوضح Edward J. Power أن الفلاسفة التحليليين يرون أن التحليل هو الغرض الأوحد لفلسفة التربية وهو طريقة للنظر في القضايا التربوية (8 :66)، مع أن هذا المنهج لا يتعلق بتحليل القضايا الاجتماعية، والأوضاع الاجتماعية التى تؤثر في التعليم، ولكن الفلاسفة التحليليين يعتنقون مبدأً واحداً وهو توضيح اللغة المستخدمة للتعبير عن الفكر، فاللغة هنا وسيط للتعبير حتى يمكن التغلب على المشكلات التربوية.

٤ لم المعالجة البين ذاتية Intersubjectivity المشتركة لعملية التحليل، فالفلسفة التحليلية تستخدم نوعًا من التحليل له معناه المشترك بين الذوات والنظر إلى اللغة التى يتحقق بها هذا التحليل.

إن الحركة التحليلية تعد (ثورة) في مجال الفلسفة ونقطة تحول خطيرة حيث جاءت دحضًا للمثالية الهيجلية التى سادت التفكير الانجليزى في النصف الثانى من القرن التاسع عشر، وكانت درجة الخطورة في الحركة المثالية أنها حولت الفكر الانجليزى أو العقلية الإنجليزية عن مجراها الفكرى الأصيل وهو أن التجريبية هي طابع الفلسفة الإنجليزية في شتى مراحلها كما كانت عند بيكون ولوك وهيوم، فكان هيجل يرى أن العقل وحده يستطيع أن يتنبأ عن العالم/الكون الشئ الكثير دون حاجة منا إلى الحواس وادراكها وأن ظواهر الكون كما تدركها الحواس متناقضة، فجاءت الفلسفة التحليلية لتعيد الفكر الإنجليزى إلى مجراه الأصيل وهو الاتجاه التجريبى (٤٨ : ٢٠١) كما أنها كانت (ثورة) ضد

(الميتافيزيقا) لكونها تتصف بالغموض والتشويش، وإن هذا المفهوم (الميتافيزيقى) غير قابل للإثبات والتحقق، فالعبارة المفهومة المعنى يمكن إثبات صحتها والتحقق منها، أما العبارة الميتافيزيقية فهي من العبارات التى ليس لها معنى أو خالية من المعنى، وبالتالي فهي غير قابلة للإثبات أو التحقق من صحتها (67:123).

وتعد كذلك تغييراً في (المحور)، فالأدوات التحليلية أصبحت تسود الفكر الفلسفي وتسيطر على كثير من الفلاسفة، وأصبح ينظر إلى هذه الأدوات على أنها أكثر أدوات الفكر إيجابية وفعالية في متناول قضايا الفكر الفلسفي، وهذا يعنى أن التحول من التأمل إلى التحليل، ومن تقديم التوصيات والتوجيهات والقواعد إلى الفهم والمعنى لتصبح وظيفة فيلسوف التربية توضيح واستجلاء المفاهيم والاعتقادات والافتراضات والأحكام التربوية السليمة، وذلك باستخدام أساليب وطرق التحليل الفلسفي، وبهذا فإن فلسفة التربية شهدت تحولا من الاهتمام بالمذاهب والاتجاهات والشخصيات إلى الاهتمام بالمفاهيم ومكانتها المنطقية في لغة التربية، وبهذا تعد الحركة التحليلية أيضًا تغيراً في الموضوع (الاهتمام بالتحليل اللغوى) وفي المنهج (توضيح المعانى وتحديد المفاهيم).

تبنت حركة التحليل موقفًا محايداً (الحياد الأخلاقى Ethical Neutrality) فيما يخص الحكم على الخير والشر، لأنهم يرون أن مثل هذا الموقف يتيح الحرية لعقل الفيلسوف كى يقوم بواجبه الحقيقى وهو الدراسة الموضوعية والمنطقية والتحليلية للمفاهيم اللغوية والمفاهيمية للتربية (٣٧ : ٢٩٩).

احترام نتائج العلم والحقائق التى يسلم بها الحس المشترك Commonsense الذي نادى به جورج إدوارد مور، وأخذها بعين الاعتبار عند معالجة المشكلات الفلسفية لأن الحس المشترك فهم وإدراك مستمر بين الخبرة المشتركة، وبين الفرد وغيره (٢١ : ٣٤).

كذلك انتقلت من التأمل إلى العلم، والتركيز على التحليل المنطقى للجمل والعبارات، مما يجعل الفكر الفلسفي أكثر علمية وموضوعية وأكثر دقة في توضيح القضايا والأفكار

لـ اتجاهات حركة التحليل:

سارت الحركة التحليلية في اتجاهين هما :

١ لـ التحليل اللغوى Linguistic Analysis

٢ لـ الوضعية المنطقية Logical Positivism

وقد أكد محسن خضر (٣٥ : ٩٨) أنه من الصعب إيجاد حدود فاصلة بين الوضعية المنطقية والاتجاه التحليلى المعاصر، وفيما يتعلق بالاتجاه الأول التحليل اللغوى، تجدر الإشارة إلى أن هناك نوعين من التحليل بصفة عامة هما التحليل المنطقى، والتحليل الفلسفي :

- التحليل المنطقى : Logical Analysis

يبحث في التركيبة الصورية للعبارة بغض النظر عن المادة التى تملأ ذلك الإطار الصورى، ويتضح ذلك في أن ألفاظ اللغة أسماء وعلاقات، فالأسماء ألفاظ تسمى بها الأشياء مثل كتب، قلمن معلم.

أما العلاقات فهي ألفاظ لا تسمى شيئًا في عالم الأشياء وإنما تربط الأجزاء في بناء واحد دون أن تضيف إلى تلك الأجزاء جديداً، ولكن عدم وجودها يخل بالمعنى وتصبح الكلمات عشوائية مثل المعلم بين التلاميذ في الفصل فلو حذفنا (بين) (في) لأصبح هناك خلل في الجملة المعلم التلاميذ الفصل (١٦ : 46) فهذه الأدوات تربط الكلمات حتى يستبين المعنى، ويعمل التحليل المنطقى على تحليل البنية المنطقية Logical Structure للمعرفة التى يتضمنها البحث التربوي مما يؤدى إلى الارتقاء به.

- التحليل الفلسفي Philosophical Analysis

فالتحليل الفلسفي منهج اصطنعه الفلاسفة التحليليون في دراستهم للغة دراسة تهدف إلى تحديد دقيق لاستعمالات الألفاظ والمفاهيم من حيث استخداماتها المختلفة في سياقات مختلفة (٣٨ : ٨١) ويسهم التحليل الفلسفي في مساعدة الباحث التربوي الامبريقى لاستخدام الكلمات التى يمكنه أن يوظفها في الواقع العملى.

والتحليل اللغوى Linguistic Analysis والتحليل المفاهيمى Conceptual Analysis يعبران بدقة عن التحليل الفلسفي Philosophical Analysis (12 :68)، أما التحليل المفاهيمى ينصب على الألفاظ والكلمات التى تمثل أفكاراً أو مفاهيم، أى يختص بالمفاهيم ذاتها بمعنى أن التحليل المفاهيمى محاولة لتوضيح المفهوم باستخدام القواعد المفسرة له وفقًا لوظيفة المصطلح في اللغة العادية(33 :65)

أما التحليل اللغوى فيفحص ويختبر المقولات أو العبارات أو القضايا لمعرفة ما تحتويه من معنى أو مدلول حقيقى وبهذا فالتحليل اللغوى Linguistic Analysis يفحص الجملة كلها لتوضيح المعانى فيها (12 :68).

يعود ذيوع وانتشار هذا التيار اللغوى إلى أعمال وآراء فيتجنشتين الذي يعد رائداً لحركة التحليل اللغوى، ويقصد بالتحليل اللغوى أنه منهج جديد لدراسة اللغة وأساليب التعبير دراسة دقيقة من أجل الحرص الشديد على الوضوح في التفكير والمعنى، ويسعى هذا الاتجاه إلى بناء معنى وايضاح المفاهيم والقضايا الفلسفية عن طريق تحليل الطرق التى

تستخدمها اللغة، وهو بهذا التعريف لا يهدف إلى بناء أو إقامة انساق فلسفية جديدة أو تقديم نظرة كلية للعالم يتضمن كل خبرات الإنسان.

ولعل التحول من مناقشة الخبرة إلى التحليل اللغوى يعد من أهم ما يميز الفلسفة التحليلية وذلك لتمهين المجال الفلسفي وصبغة بالصبغة العلمية أكثر من التأمل العقلى (1 :76).

والتحليل اللغوى عند الباحثين في اللغة العربية هو أن يخلطوا بين مستويات التحليل بعامة ومستوى التحليل والتركيب والدلالة بخاصة، فتختلط المصطلحات ويتجه تصنيف الأبواب النحوية اتجاها يعتمد في تسميته على المعنى أو على المستوى الدلالى فهناك فرق بين الجمل الآتية : (١٣ : ٢٢٢)

لـ عبد الله قائم إخبار عن قيامه

لـ إن عبد الله قائم جواب لسؤال سائل

لـ إن عبد الله لقائم جواب عن إنكار منكر قيامه

وعليه فقد تكررت الألفاظ لتكرار المعنى مما أحار المتفلسف جوابًا، لأن مهمة الفيلسوف تنحصر في مجال اللغة، فقضايا الفلسفة ليست قضايا فعلية، بل لغوية في أساسها، أى أنها لا تصف سلوك الموضوعات الفيزيقية أو حتى سلوك الموضوعات الذهنية بل هي تعبر عن تعريفات أو نتائج صورية لتعريفات (٤٧ : ٣٠)

ومما هو جدير بالذكر أن فيلسوف اللغة الذي ينتمي إلى الفلسفة التحليلية ويتخذ من التحليل اللغوى منهجًا له، يمكن ان يقدم مساعدة عظيمة لفيلسوف العقل عندما يقدم فحصًا دقيقًا لكلمات مثل وعى، إدراك، فهم، فكر. (٢١ : ٤٧ لـ ٤٨)

ومن الفلاسفة المعاصرين الذين حملوا لواء التحليل كمنهج وحرصوا عليه حرصًا شديدًا على الوضوح في المعنى والفكر والدقة في استخدام اللغة وأساليب التعبير هم :

لـ برتراند رسل Bertrand Russell (1873-1970)

لـ جورج ادوارد مور George Edward Moore (1873-1958)

لـ لودفيج فيتجنشتين Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

لـ ألفريد ج. أير Alfred J. Ayer (1910-1980)

لـ جلبرت رايل Gilbert Ryle (1900-1976)

ويعد مور More الرائد الأول لحركة التحليل (اللغوى) في الفلسفة، وقد ربطها بفلسفة الإدراك العام (الحس المشترك) Common Sense.

ويعد فيتجنشتين (المتأخر) رائداً لحركة التحليل اللغوى، وقد اتخذ موقفين هما :

أولاهما : موقفة المبكر/ حيث يتميز بإنكاره للميتافيزيقا، وأن الوظيفة الأساسية (للفلسفة) تحليل وتوضيح قضايا الميتافيزيقا لبيان خلوها من المعنى، وقضايا العلوم الطبيعية لتوضيح تركيبها وصلة ذلك بالواقع (61: 68- 72).

ثانيهما : موقفه المتأخر، فقد تخلى (اولاً) عن استخدام اللغة الصورية الفنية للتعبير عن المواقف الفلسفية، واتجه إلى اللغة العادية التى نتكلمها في الحياة العادية (76:2).

وتخلى (ثانيا) عن تصورة المبكر لوظيفة اللغة وأصبح يتصورها متعددة الوظائف، ومن ثم أدرك أن اللغة ظاهرة اجتماعية لا نستطيع فصلها عن استخداماتنا المألوفة (61: 77)

ثم تخلى (ثالثا) عن وظيفة الفلسفة كمجرد تحليل منطقى للألفاظ والقضايا وتحول إلى القول أن الفلسفة وضعت لتصف الاستخدام الفعلى للكلمات والعبارات في اللغة العادية ثم نفهم التعبيرات الفلسفية في هذا الضوء.

واعتبر فيتجنشتين Wittgenstein اللغة الهدف الرئيس من فلسفته سواء في مرحلته المبكرة أم مرحلته المتأخرة، لأن الفلسفة بالنسبة له عبارة عن تحليل لغة، والمشكلات الفلسفية إنما تنشأ من سوء استخدام اللغة، وعدم فهم الطريقة الصحيحة لاستخدام الألفاظ، ويؤكد على أنه إذا كانت تعبيراتنا أكثر دقة فيمكن أن نتخلص من كل سوء فهم.

ويتضح ذلك من أن التحليل اللغوى عند فيتجنشتين Wittgenstein هو مجرد نشاط، وأن هذا النشاط ضرورة لأنه يهدف إلى توضيح وترتيب الأفكار، وليس تقديم أفكار نهائية وحاسمة، كما أن هذا التحليل يبحث في الأفكار وليس في الألفاظ.

وعليه فالفيلسوف التحليلى عندما يركز على دراسة اللغة ليس بغرض صياغة فروض علمية تتعلق باللغة، وإنما لاعتقاده أن هذه الدراسة ذات قيمة كبرى في حسم ما يعترضنا من المشكلات الفلسفية، وعليه فتحليل اللغة أصبح هو العمل الأساسى للفلسفة لا من حيث هي مجرد ألفاظ، بل من حيث ما تشير إليه من أفكار ومعانى (دلالات)، وخاصة تلك التى تكون متعلقة بالعلماء، لأن فيلسوف اللغة الذي ينتمى إلى التحليليين ويتخذ من التحليل اللغوى منهجًا له يمكن أن يقدم مساعدة عظيمة لفيلسوف العقل عندما يقدم تعريفًا دقيقًا لكلمات مثل شعور، وعى، إدراك، فهم، العقل، فمثلا الفعل (يأكل)

يختلف في دلالاته حسب موقعه في الجملة، كما يؤكد فيتجنشتين Wittgenstein بقوله (لا تبحث عن الكلمة بل أبحث عن استعمالها)، فهو يقصد استعمالها داخل السياق اللغوى ومثال ذلك الآيات القرآنية :

وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ (يوسف: ١٣)

الفعل يأكل بمعنى الافتراس للحيوان

وَيَا قَوْمِ هَـذِهِ نَاقَةُ اللّهِ لَكُمْ آيَةً فَذَرُوهَا تَأْكُلْ فِي أَرْضِ اللّهِ (هود: ٦٤)

تأكل بمعنى الرعى للحيوان

ا دَلَّهُمْ عَلَى مَوْتِهِ إِلَّا دَابَّةُ الْأَرْضِ تَأْكُلُ مِنسَأَتَهُ (سبأ: ١٤)

الفعل تأكل بمعنى القرض للحشرات

أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً فَكَرِهْتُمُوهُ (الحجرات: ١٢)

الفعل يأكل بالمعنى الغيبة للإنسان

إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْماً (النساء: ١٠)

الفعل يأكل بمعنى الاختلاس للإنسان

حَتَّىَ يَأْتِيَنَا بِقُرْبَانٍ تَأْكُلُهُ النَّارُ (آل عمران: ١٨٣)

الفعل يأكل بمعنى الاحتراق للنار

وكذلك ذكر بعض اللغويين أن عناصر أخرى تلعب دوراً مهماً في المعنى إلى جانب السياق، ومنها القيمة الدلالية Value Semantice فكلمة (بقرة) تختلف عند الفلاح وساكن المدينة والجزار، كما تختلف كلمة (بنت) من إنسان لآخر في قيمتها الدلالية، عند الشاب : تعنى الحبيبة السمراء أو الشقراء، وعند الأب تعنى الابنة، وعند المستخدم تعنى الخادمة أو العاملة، وعند المعلم التلميذة أو الطالبة، وعند الطبيب العذراء، وعند النفسانى المراهقة (٣٠ : ١٠٠).

وبهذا توجد ثلاثة مستويات للتحليل اللغوى : (٣٦ : ٤٢)

المستوى الأول :

وفيه يكون الاهتمام واقعيًا بمن يستخدم اللغة، وكذا استخدامه للرموز للدلالة على شئ ما وهذا أدنى مستوى من الرمزية Semiotic.

المستوى الثانى :

وفيه ينصب الاهتمام نحو دلالة الألفاظ وتطورها Semantics ويكون التركيز على الرموز للتعبير عن المراد، ويصرف انتباهنا عن استخدام اللغة.

- المستوى الثالث:

وهو المستوى الأعلى من التجريد في تنظيم الجملة Syntax أى ترتيب كلمات الجملة وأشكالها، وعلاقتها الصحيحة فيتم التغاضى عن المعنى الظاهرى والانصراف نحو المضمون اللغوى والعلاقة التى تتصل بالناحية البنائية في الجمل المتضمنة من الرموز، وهذا المستوى الثالث هو الذي شغل فلاسفة التحليل وبلغ ذروته في كتابات فيتجنشتين.

أهمية التحليل اللغوى:

١- أشار Howard A. Ozmon & Samuel M. Craven (69 :280-293) إلى أن التحليل اللغوى يلعب دوراً مهماً في التربية لأن جزءاً كبيراً من التربية يتعلق بالمنطق واللغة، فالتحليل اللغوى يركز جل اهتمامه على تحسين مفهوم المربى عن اللغة وكيف يستخدمها فمثلاً يجب ان يصبح المربى واعيًا بالفعل باللغة وبإمكانياتها، وعندما يفعل ذلك تكون الفرص أفضل لأنه سيكون أكثر حساسية لاستخدام اللغة في العملية التربوية، وعليه، فالفيلسوف التحليلى بدلاً من أن يقول للطفل يجب أن تقرأ وتفكر وتتعلم، فإنه يفحص أولا ماذا تعنى مثل هذه الكلمات، والتعبيرات التى تكون حولها، فإنه (التحليلى) يتجنب التعبيرات التوجيهية Prescriptive حول ما يجب وما لا يجب، ويتجنب التعبيرات القيمية حول أهمية مثل هذه الأنشطة، فالتحليلى لا يتهم بما إذا كان للأفراد حق تعلم القراءة، ولكنه يهتم بما يعنيه هذا الشعار، فالتحليل اللغوى يسعى إلى تقديم الفهم بدلا من النصح، والوضوح بدلا من الإرشاد والتوجيه لأن الفلسفة التحليلية تهتم في المقام الأول بإيضاح المفاهيم وفحصها.

٢- ولما كان هدف الفلسفة التحليلية بصفة عامة تخليص العقل البشرى من الأفكار الميتافيزيقية، لذلك عمدت هذه الفلسفة إلى تحديد أهمية اللغة وتوضيح أبنيتها الفلسفية والمنطقية بهدف وضع بناء سليم للعلوم مطبوع بالوضوح، والتحليل اللغوى وسيلة وليس غاية، إذ أنه يكشف عن المعانى التى تكسبها لبعض المفاهيم والعبارات من خلال السياق الذي ترد فيه، ويكشف كذلك عن الأسئلة الزائفة والمشكلات التى تنشأ نتيجة استخدام مفاهيم غير واضحة ومتداخلة المعنى (١٦: ٩١)، وبهذا فإن الرصيد الفلسفي من الفكر يمكن الحصول عليه من الرصيد الفلسفي للغة (2 :73)، فالمشكلات الفلسفية إنما تنشأ عن طريق استعمال الفلاسفة للألفاظ والعبارات على نحو يختلف عن الطريقة التى اتفق الناس عليها فيما بينهم، وبذلك تنشأ عبارات ليست بدأت معنى مفهوم، وهذا لا يظهر إلا عند التحليل.

٣ـ التأكيد على أن المعرفة المقدمة للطلاب موضوعية ومجردة من التحيز الشخصى وبالتالي فليست اللغة والمنطق مجرد أدوات للتفلسف، بل هي المادة الخام والمحصلة الناتجة عنها يجعل التحليل اللغوى (المعرفة) موضع ثقة مؤدية بالشواهد والأدلة الكامنة (٤٦ : ٣٢٣).

٤ـ التحليل اللغوى يفحص ويختبر المقولات أو العبارات أو القضايا لمعرفة ما تحتويه من معنى أو مدلول حقيقى فهو في جوهره يعنى ألا تتجه الفلسفة إلى اكتشاف حقائق أو إعطاء بيانات عن الكون، وإنما إلى توضيح المعانى وتحديد المفاهيم، ويعنى اهتماماً كبيراً حتى أصبح الاتجاه السائد في الفلسفة هو الاهتمام بتحليل اللغة من أجل التوضيح والتحديد فالفلاسفة التحليليون رأوا أن التربية في حاجة إلى إعادة تقويم لغتها الخاصة المستخدمة على مستوييها النظرى والتطبيقى، فالحديث التربوي يتضمن الكثير من التعريفات والمصطلحات والمفاهيم والقضايا والمقولات التى تتسم بالغموض ويعوزها التحديد الدقيق وتفتقر إلى الوضوح وتحتاج إلى ما يعرف ماذا يقصد بها أولا ثم كيف يمكن تدبرها والحكم عليها ثانيا (٣٨ : ٧٨).

ويفيد التحليل المعرفي (اللغوى) كما يحدد Edward J. Power (66:148) في تعرف معانى الكلمات ودلالتها لأن اللغة تتخطى أهميتها حدود حجرة الدراسة لتصل إلى كافة جوانب الحياة فهي ليست مطلباً أساسيًا للطلاب ولكنها اهتمام لا يتجزأ في حياة الفرد الاجتماعية وأنها تمثل أحد الاحتياجات الأساسية للفرد نظراً لمكانتها، وعليه، فإن سلوك الفرد يتأثر بدرجة كبيرة باللغة فهي مثير لكافة أنواع السلوك، وبهذا فالتحليل اللغوى يزودنا بأحدث الفنيات والتقنيات الدقيقة لتوضيح التلميحات التى تتضمنها المعارف وقيمة ما هو مقبول لدينا، ومن أهم تلك الفنيات تلك التى تكون مرتبطة بالنقد والتحليل والتوضيح وبهذا فإن الكلمات تحقق وظيفتها الدلالية فقط من خلال ارتباطات المعنى في الاستخدام (٥ : ١٣٩).

ومن أهم إسهامات فيتجنشتين Wittgenstein في التحليل اللغوى:

الألعاب اللغوية (Language Games (Instruction Games، وهي تلك الألعاب التى لها بداية محددة ونقطة نهاية تحكمها مجموعة من القواعد والنظم، وأطلقت على كافة الأنشطة الشبيهة بالألعاب ولها شكلها المألوف، وهي تستخدم لكي تعطى مجالا واسعًا في الأنشطة الفصلية لتزويد المعلم والدارس بوسيلة ممتعة ومشوقة للتدريب على عناصر اللغة وتنمية المهارات اللغوية المختلفة، وبهذا فإن ج. جيمس يرى أنها نشاط يتم بين الدارسين سواء كانوا متعاونين أم متنافسين للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد المضمونة (٥٢ : ١٢).

ورأى فيتجنشتين أنه من الضروري وجود قواعد تلتزم بها أثناء استخدامنا للألفاظ حتى لا تختلف معناها تبعًا لاستخداماتها المتعددة، وهذه القواعد يتعلمها الفرد أثناء تعلمه اللغة، وطرق استخدام الألفاظ تشبه اللعبة، وكل طريقة هي لعبة من ألعاب اللغة وفيتجنشتين لا يشبه اللغة بالألعاب، بل هي في نظره بالفعل (ألعاب) فحين تستخدم اللغة إنما تلعب (لعبة لغوية) بالفعل ولا يقصد (بلعبة اللغة) طريقة استخدام الألفاظ على نحو وآخر وكذلك جميع الأفعال المرتبطة بذلك (٤٤ : ٢٣).

فاللعبة اللغوية نشاط تعاوني يثير دوافع لدى التلاميذ من أجل تحقيق أهداف حول موضوع ما، وتخضع هذه الألعاب لقواعد ولها شروط كالموضوعية ويكون للنشاط نهاية وقوة تثير الأفراد (248 :61)، كما أن اللعبة اللغوية تعكس نشاطًا إنسانيًا وتأخذ الكلمات معانيها من الوظيفة التي يؤديها داخل اللعبة اللغوية، إذ ليس للكلمة ماهية محددة Particular Essance، بل ربما يكون لها عدة استخدامات تظهر من خلال وجودها في الجملة (76: 1-2).

ومن أهم خصائص الألعاب اللغوية : (٥٢ : ١٧)

١ لـ ملاءمة اللعبة لمستوى الدارسين.
٢ لـ صلاحية اللعبة لكافة المستويات.
٣ لـ إشراك اللعبة لأكبر عدد من الدارسين.
٤ لـ معالجة اللعبة لأكثر من مهارة أو ظاهرة لغوية.
٥ لـ اتصال اللعبة بموضوع مدروس حديثًا.
٦ لـ سهولة الإجراء.
٧ لـ إذكاء اللعبة لروح المنافسة وجلبها للمتعة والمرح

وبهذا فإن الألعاب اللغوية تضيف إلى الدرس متعة وتنوعًا، وتزيد من فهم الدارسين للغة جديدة وتشجع على استخدام اللغة، ومن خلالها تنمو وتتحسن مهارات التفكير لدى التلاميذ داخل الفصل مما يجعل مفهوم ألعاب اللغة مدخلاً علميًا ملائمًا لوصف وتحليل وتقويم عملية التدريس، ومن أهمية الألعاب اللغوية أيضا تكوين معلومات وآراء متباينة عند اللاعبين، والتدريب على مواقف ونماذج عديدة من الاتصالات، والتدريب على المهارات اللغوية الرئيسة كالاستماع والكلام والتحدث والقراءة والكتابة، ويمكن استغلالها في جميع خطوات سلسلة التعليم والتعلم والتقويم والربط والإنشاء.

ويشير لودفيج فيتجنشين Ludwig Wittgenstain، إلى أن المعنى في الألعاب اللغوية ينبغى أن يوزن بمعيار (الفعالية)، وليس بمعيار الصدق والكذب، أى الفعالية بتأدية المطلوب من خلال احترام قواعد اللعبة اللغوية التى يدخل فيها المتكلم في مقام معين ولفرض معين، ومعنى الكلمة هو طريقة استخدامها في اللغة (٣٢ : ١٣٦).

ومن أهم أنواعها :

ألعاب النطق، والعاب القراءة، وألعاب الكلام، وألعاب الكتابة، والألعاب الاتصالية، وألعاب تبادل المعلومات، وسيرد تفصيل لاحقًا لها[١].

ومن أهم المبادئ التى قام عليها التحليل اللغوى بصفة عامة :

(مبدأ التحقق من المعنى وعدم التحقق) The Verifiability Crterion of Meaning and Non-Verifiability

حيث وضح Alfred Jules Ayer أن العبارة – أية عبارة لغوية إما أن تكون ذات معنى أو تكون لغوًا لا قيمة له ، ولكى يكون لها معنى يجب أن تكون قابلة لامتحان صدقها أو زيفها، ومن ثم فإن مبدأ التحقق أو امتحان الصدق Verifiability مبدأ أساسى في هذا الاتجاه، ولكى يمكن امتحان صدق أية عبارة لابد من إحالتها إلى الخبرة الحسية (279: 69)، فالإحالة هي جوهر المعنى وما يصدق على العبارات يصدق على الأسئلة، وهناك مثالان يمكن النظر إليهما على أنهما صحيحان من الناحية الشكلية واللغوية والمنطقية ولكنهما غير صحيحين لو تم إحالتهما إلى الخبرة الحسية :

صفار البيض أبيض

يغرد العصفور فوق الشجرتين

ومع ذلك يرى مصطفي سويف، أن مسألة قابلية التحقق من حيث المبدأ فقط تثير إشكالات منطقية معقدة أهمها قد يأتى هذا التحقق غير معتمد اعتمادًا مباشرًا على المشاهدة البشرية أو معتمدًا على تأويل إشارات أولية (٥١ : ١٢).

ومن هذا كان الهجوم ضد الميتافيزيقيا من خلال أن العبارات التى صيغت بها المشكلات الميتافيزيقية غير قابلة للإثبات أو التحقق من صحتها، ولذلك تكون العبارات الميتافيزيقية غير ذات معنى.

ومن أهم إسهامات كارناب في التحليل اللغوى (١٦ : ٦٥)، حيث كشف كارناب عما أسماه (الجمل الموضوعية الزائفة) إذ قرر أن الكثير من المشكلات التى أوجدها الفلاسفة يرجع إلى أنهم قد عمدوا إلى التأليف من محمولات (صفات) ذات علاقة لغوية سليمة، وموضوعات خارجة تماما على التركيب اللغوى الصحيح، والنتيجة التى يتوصل إليها أمثال هؤلاء الفلاسفة

[١] أنظر ص ٥٠ من البحث

الخلط بين الأحكام المصاغة بلغة الوضوح والأحكام المصاغة بعبارات ما وراء اللغة، وليس من شك أن هذا الخلط أدى إلى انتشار العديد من المشكلات الفلسفية.

ومن أهم إسهاماته أيضًا، (السيمانطيقًا)، وهي تعنى البحث في دلالات الألفاظ والعبارات مع معانيها، وهي دراسة معانى العبارات اللغوية ودلالة اللفظ على مسماه، فهي إذن تعنى ربط العلاقة الدلالية بين الكلمة أو العبارة وبين الشئ أو الحادثة المشار إليها في علم خارج عن حدود اللغة بكل ما فيها من كلمات وعبارات.

ومن أهم الإسهامات التى إضافها جورج إدوارد مور ما أسماه الحس المشترك Common Sense ويقصد الفهم والإدراك المستمدين من الخبرة المشتركة بين الفرد وغيره أى من تفاعل الأفراد والجماعات مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية وبين الأدوار المختلفة التى يقومون بها لإشباع حاجاتهم ورغباتهم وخلال هذا التعامل يمتص الفرد أفكاراً ومفاهيم متعلقة بنفسه وبغيره وبالمؤسسات التى يتفاعل معها وبالعالم/الكون الذي يعيش فيه (٤٨ : ١٤٥).

الاتجاه الثاني: الوضعية المنطقية: Logical Positivism

تعنى كلمة وضعى Positive ايجابى، أى اتخاذ موقف ايجابى، مما هو قائم في المجتمع وليس موقفًا نقديًا أو سلبيًا لهذه الأوضاع القائمة، أى أنهم يقصرون جهودهم على ما هو موضوع في الواقع الحسى والخارجى، وهم مناطقه لأنهم ينظرون إلى هذا الموضوع في الواقع الحسى الخارجى من منظور المنطق إذ يصوبونه على العبارات التى يضعها العلماء في وصف هذا الواقع وشرحه فيقومون بتحليلها تحليلاً منطقيًا مما يجعلها أكثر دقة واقل غموضًا وأبعد عن الالتباس (٥٨ : ٢٣٢).

وهناك ثلاثة روافد أساسية أثرت في نشأة الوضعية المنطقية:

- تأثرها بعلم المناهج الخاص بالعلم التجريبى في منتصف القرن التاسع عشر
- تأثرها بالمنطق الرمزى والتحليل المنطقى للغة.
- تأثرها بالتجريبية والوضعية وبخاصة عند هيوم، ومما هو جدير بالذكر أن نقطتى الانطلاق في الوضعية المنطقية كانت: التجربة أو الخبرة والمنطق، وكانت العلاقة بين التجربة والمنطق احدى المشكلات التى تواجه الوضعية المنطقية (٤٨ : ١٩٥ لـ١٩٧)

ومن أهم شخصيات هذا الاتجاه إير A. J. Ayer بريطانى ولكنه درس في فينا، وكارل بوبر K. Popper وهو من فينا أصلا، وبالنسبة (لاير) فإنه يرى أن أية عبارة لغوية إما أن تكون (ذات معنى) أو تكون (لغواً لا قيمة له Non-sen, Non-sensical)، ولكى يكون للعبارة معنى Meaning يجب أن تكون هذه العبارة قابلة لامتحان

صدقها أو زيفها، ومن ثم فإن مبدا التحقق أو امتحان الصدق Verifiability مبدأ اساسى في هذا الصدد ولكى يمكن امتحان أية عبارة أو قضية Statement ، فلابد من أن تنطوى هذه العبارة على إحالة الخبرة الحسية هو جوهر المعنى، وكذلك بالنسبة للأسئلة (279 : 69) وعليه، فالسؤال الذي لا يميل إلى خبرة حسية يكون فاقد المعنى.

ويستبدل كارناب بمبدأ (التحقق) مفهوم (الإثبات أو التدعيم) وبالتالي تكون العبارة ممكنة الإثبات أو التدعيم Confirmability إذ كان يمكن لعبارات الملاحظة أن تساعد في تدعيمها أو عدم إثباتها، والعبارة القابلة للإثبات تكون قابلة للاختبار Testable (٢١٤ : ٤٨).

وعليه، فإن هذا المبدأ يثير إشكالية منطقية معقدة أهمها أن هذا التحقق قد يأتى غير معتمد اعتماداً مباشراً على المشاهدة البشرية، إذ قد يأتى معتمداً على تأويل إشارات آلية، وهنا يكون موقف إير Ayer، أنه يفرق بين قابلية للتحقق قوية، وقابلية للتحقق ضعيفة، فالأولى تعتمد اعتماداً مباشراً على الإدراك الحسي البشرى والثانية تعتمد على تأويل إلى لإشارات تعنيها (٥١ : ١٤ لمحة ١٨).

ومن الأهمية بمكان، أن معيار التحقق من المعانى أو إمكانية التحقق في صورته الأصلية يشبه إلى حد بعيد المعيار البراجماتى عند (بيرس)، وهذا المعيار في التحقق يستهدف استبعاد العبارات التى لا يمكن أن نتصور منطقيًا أن يكون هناك بشأنها شاهد يؤيدها أو يدحضها.

وأهم ما يميز الوضعية المنطقية أنها تتخذ التحليل المنطقى للغة معياراً لتمييز الكلام العلمي عن الكلام غير العلمي، فالكلام العلمي هو الكلام الذي يقبل التحقق من صدقة أو كذبه، ونموذج هذا النوع من الكلام قضايا العلوم الرياضية والاستنباطية والعلوم التجريبة (الطبيعية) وما جاء على شاكلتها أو نحوها من جملة الكلام الذي تستخدمه خارج سياق العلم، وعلى هذا الأساس يتم استبعاد قضايا الميتافيزيقا والعبارات المتعلقة بالقيم الجمالية والأخلاقية من دائرة القضايا العلمية ذات المعنى التى تقبل التحقق.

ومن أهم سمات الوضعية المنطقية:

- التأكيد على الاتجاه العلمي ووحدة المعلم.
- التأكيد على الاتجاه التجريبى الوضعى.
- التأكيد على التحليل المنطقي.

وتحصر الوضعية المنطقية وظيفة الفلسفة في تحليل معاني التصورات والأحكام وبخاصة العلمية منها، إذ ليس عليها الإجابة على تساؤلات غير قابلة للحل.

ومن أهم انجازات الوضعية المنطقية الفهم الكامل لوظائف اللغة، والأنماط المختلفة للمعنى، وأن اللغة تخدم أغراضًا متعددة منها :

- تمثيل الواقع أو القوانين أو الاضطرابات في الطبيعة وا لمجتمع.
- التعبير عن العواطف وإثارتها.
- تحريك وتوجيه الانفعالات وتعديلها.
- التفرقة بين التعبيرات ذات المعنى المعرفية أو الواقعية، والمعنى الانفعالى أو التعبيرية للعبارات.

ويعد كذلك مبدأ التحقق أحد الوسائل الأساسية لها أيضا، ورأى أنصارها أن كل الفرضيات لابد من التحقق منها إما عن طريق المنطق، أو عن طريق الإدراك، فمثلاً عندما تقول :

الآباء رجال – جملة صحيحة من الناحية المنطقية.

ولكن عندما نقول :

الآباء عمال، فهي ليست بالضرورة صحيحة أو ذات معنى وتكون صحيحة وذات معنى إذا أمكن التحقق منها امبريقيًا (69: 278).

إجابة السؤال الثانى الذي يتعلق بـ موقف حركة التحليل من القضايا الفلسفية التى تتمثل في : العالم/الكون – المعرفة – القيم – الإنسان

ومما هو جدير بالذكر أن حركة التحليل لم يكن ضمن اهتمامات فلاسفتها هذا المجال وهو بناء أنساق فلسفية قائمة على التأمل، لأنهم رأوا أن الفلسفة مهمتها التحليل والتوضيح المنطقى للأفكار وأن الواجب الأول للفيلسوف ينحصر في تحليل المفاهيم والألفاظ لإزالة اللبس والغموض عنها ولم يكن من واجبه أو من شأنه أن يقرر الحقائق عن العالم/الكون أو اى جزء فيه، ولكن برغم ذلك فإن لودفيج فيتجنشتين Ludwig Wittgenstein طرح سؤالاً أصيلاً ما العالم/الكون؟ رغم أن أنصار هذا الاتجاه أو تلك الحركة يرفضون إصدار أحكام عن العالم/الكون ككل وعن الواقع... واقع الاشياء المادية وواقع الأشخاص وواقع الوجود ككل، وأنه لم يعد من حقهم معالجة القيم لكونها أمور وجدانية، وليست علمية (٤١ : ٣٥٠ لمح ٣٥٣).

بالإضافة إلى أن سعيد إسماعيل على أكد على أن جورج إدوارد مور G.E.Moore لم يتحدث عن الكون وأسراره والحياة والخلود والموت، وإنما كان يتناول عبارات بالتحليل من خلال تجديد معنى الكلمة أو العبارة باللغة الإنجليزية والاهتمام بالقواعد الإنجليزية (١٦ : ٤٢)

ولكن، استطاع الباحث أن يستنبط موقف حركة التحليل حول هذه القضايا الفلسفية إما من خلال كتابات بعض روادها أو ممن تناولوها بالتحليل على النحو التالي :

أولاً : العالم/الكون – الوجود الخارجي :

تناول لودفيج فيتجنشتين العالم/الكون تناولاً يغلب عليه الطابع الانطولوجى Ontology الذي يضفي على معنى العالم/الكون صفة الوجود الكلى فضلاً عن وجود الوقائع التى يتكون منها، وهذا العالم/الكون الانطولوجى الوجودى أشمل وأعم من العالم/الكون الفعلى الحقيقى، وعليه فيتضمن العالم/الكون الانطولوجى : العالم/الكون الحقيقى الذي ينحل إلى وقائع ذرية Atomic facts موجودة، ويتضمن كذلك العوالم الممكنة التى تنحل إلى وقائع ذرية يمكن أن يكون لها وجود وإن لم يكن لها وجود بالفعل (٣١ : ٨٠ لمحة ٨٤) (٢٩ : ١٢٢).

فالعالم/الكون الفعلى الحقيقى يتكون من مجموعة من الوقائع Facts لا الأشياء Things، والوقائع هي الموجودة بالفعل بالإضافة إلى الروابط المنطقية التى تربط هذه الوقائع بعضها ببعض، بمعنى أن الصورة المنطقية للوقائع هي الفكر، ومجموع الأفكار الصادقة هي صورة العالم/الكون (١٨ : ٥٩ لمحة ٦٠).

وعلى ذلك فالعالم/الكون عند فيتجنشتين يشير إلى المضامين الآتية :

- ما يقصده بالعالم/الكون هو العالم/الكون الفعلى الواقعى وخاصة عبارته القائلة (العالم/الكون هو مجموع الوقائع لا الأشياء)
- العالم/الكون لا يكون العالم/الكون الفعلى فقط، بل العالم/الكون الفعلى والعالم/الكون الممكن من الوقائع الممكنة السالبة.
- يكون مجال الوجود الخارجى أشمل وأعم من العالم/الكون الذي يقتصر على جزء من مجال الوجود الخارجى وهو الخاص بالوقائع الذرية.

ومن أهم سمات العالم/الكون عند رواد حركة التحليل يمكن تناولها على النحو التالي :

١ لمحة العالم/الكون مركب وليس بسيطًا :

حيث يتكون العالم/الكون عند فيتجنشتين وعند المناطقة الذريين الوضعيين من مجموعة من الوقائع لا الأشياء، فالشئ قائم بذاته، مثل قلم، مسطرة، كتاب، أما الواقعة فبناء يتألف من ارتباط تلك الأشياء فيما بينها بعلاقة (ما) مثل القلم فوق المائدة، لكن ليس العالم/الكون مجموعة من الوقائع فقط، بل مجموعة من الوقائع معبراً عنها في قضايا أو صيغ

منطقيى، فالقضايا المنطقية لها عندهم كينونه مجردة عن الأشياء وعن مجرى الوقائع (٤١ : ٣٥٠ لمحا٣٥١)، وتؤدى هذه الخاصية أو السمة إلى سمة أخرى هي

٢. لـ العالم/الكون مجرد Absolute:

لأن لودفيج فيتجنشتين لا يصل إلى الوقائع التى يتكون منها العالم/الكون عن طريق الواقع، وإنما طريقة للوصول إليها هو اللغة، فتحليل اللغة مرتبط بتحليل العالم/الكون، فاللغة يحللها إلى مجموعة من القضايا الأولية التى يتوقف صدقها أو كذبها على مدى مطابقتها للواقع الخارجى(٣١ :٨٠)، وإذا كان وجود القضايا يختلف عن وجود الوقائع، فالقضية لا تعبر عن الواقعة ولا تمثلها لأن القضية بناء قائم بذاته، ومن هنا فالعالم/الكون لدى المناطقة الوضعيين عالم مجرد، وبالتالي فالوجود الذي يعتمد على الصيغ المنطقية أكثر تجريداً من وجود الوقائع في مجراها الواقعى وأكثر تجريداً من وجود الأشياء.

٣. لـ العالم/الكون لا يتكون من مجرد موضوعات فقط:

بل أنها موضوعات منظمة ومرتبة على صورة وقائع ذرية لأنها لا تقبل التحليل إلى وقائع أخرى تكون أبسط منها (٣٥ : ٢٥٩).

٤. لـ العالم/الكون متعدد:

فالعالم/الكون يتكون من ذرات Atomics ربما لا تكون نهائية في عددها، ومستقلة بعضها عن بعض، وترتبط فيما بينها علاقات خارجية وقد عبّر (برتراند رسل) عن موقفه التعددى من خلال ما أسماه (الذرية المنطقية) وهي نظرية تقول بأن العالم/الكون يتألف من معطيات حسية، يرتبط فيما بينها بعلاقات منطقية خالصة (٢ : ٨٧)، وبالتالي فإن برتراند رسل ذهب إلى أن العالم/الكون قوامه كثرة من أشياء (ذرية) وهو بهذا يعارض الفلسفة المثالية مثلا التى تجعل من الكون كلا واحداً متسق الأجزاء، كما تجدر الإشارة إلى أن الأجزاء البسيطة (الذرية) التى انتهي إليها برنراند رسل بعد التحليل هي ذرات عقلية لا طبيعة (فيزيقية) مادية (١٦ : ١٠٢).

٥. لـ العالم/الكون الخارجى متكثر:

فالعالم/الكون الخارجى متكثر، وأصوله أو مبادؤه ذرات Atomics هي أحداث، والمركبات تتألف من هذه الأصول ولكن للمركب خواصه وفعله، فلا يمكن تصوره كأنه مجرد مجموع (٥٩ : ٢٨٨) وعليه، فمبدأ الكثرة يعتبر عالم (الموجودات Entities) القائم الفعلى، أما عالم المجردات (الممكن) على أنه مركب من عدد لا نهائى من أشياء أو موجودات كل منها له استقلالية.

٦. لـ العالم/الكون عملية متجددة ومتغيرة، وليس وضعًا ثابتًا فيزيقيا واجتماعيا، إنما يحتوي على معنى فعلى قابل للتوضيح

اتضح مما سبق :

- أن كلمة العالم/الكون World تتسم بالازدواجية وعدم الوضوح، فتارة يستخدمها بمعنى العالم/الكون المنطقى (الوقائع الذرية الموجودة والتى ليس لها وجود، وتارة يستخدمها بمعنى العالم/الكون المتحقق بالفعل مثل ما هو موجود).
- العالم/الكون المنطقى يتكون من جملة الوقائع الذرية الموجودة التى يتكون منها العالم/الكون هي ذرات عقلية لا مادية
- هناك ازدواجية أيضا في تناول الوقائع والحقائق، فتارة يحدد العالم/الكون مجموعة من الوقائع وأخرى مجموعة من الحقائق، فتوحيد الألفاظ المستخدمة يمكن أن يساعد على الوضوح وإزالة اللبس والغموض، ولكن هذه الازدواجية قد تؤدى إلى نوع من الزيف.
- كما يلاحظ أيضًا أن ما تقدم عن العالم/الكون وسماته، كان المراد منه بناء رؤية للعالم تستبعد الميتافيزيقا

ثانيًا : المعرفة Knowledg:

من خلال ما تقدم عن رؤية حركة التحليل عن العالم/الكون وسماته، كان المراد منه بناء رؤية للعالم تستبعد الميتافيزيقا، الأمر الذي جعل لودفيج فيتجنشتين يوضح التصور الذرى للمعنى في رسالته المنطقية التى سعى فيها إلى بناء معرفة علمية قائمة على التجربة بالإضافة إلى تفعيل الأدوات المنطقية في المجال المعرفي "لأن هذه الرؤية للعالم تحقق شرط المعيار التجريبى للمعنى المعرفي، كما أصّله الوضعيون المناطقة، وقد صبغ هذا المعيار بشكل دقيق على شكل مبدا سمى (مبدأ المعنى المعرفي) وهو يقضى بالقول إن عبارة ما تقر معنى معرفيا، ومن ثم يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب إذًا تكون إما تحليلية أو قابلة للتحقق التجريبى (١٨ : ١٣٤)

وعلى هذا يمكن تناول هذه القضية الفلسفية على النحو التالي :

لمح طبيعة المعرفة :

تتحدد طبيعة المعرفة لدى حركة التحليل، بما هو كائن في نطاق التجربة والعلم اى التحقق التجريبى، وعلمية المعرفة لأنهم ينكرون الجانب الروحى المتمثل في الوحي والإلهام بالإضافة إلى التأمل العقلى لكونها أدوات لا يمكن من خلالها الوصول إلى المعرفة والتحقق منها تجريبيًا، وإذا كانت حركة التحليل تأخذ بالمعرفة الحسية وتنشد المعرفة النافعة وتستخدم الأساليب الإحصائية، فإنها تعبر عن قيم المشروع الرأسمالى الذي يرتبط بالوقائع ويهدف إلى الربح ويؤكد على الجوانب الكمية، مما يؤدى إلى بقائها واستمرارها (٢٣ : ١٣٧)

لـ أنواع المعرفة :

يحتل برتراند رسل مكانة كبيرة في الوضعية المنطقية وترجع أهمية نظرية العبارات الوصفية عنده إلى أنها تنسق فلسفته في المعرفة الإنسانية فهو يذهب إلى أن للمعرفة جانبين هما : (٤١ : ٣٤٥)

١ لـ معرفة بالاتصال المباشر Knowledge by Acquaintance

٢ لـ معرفة بالوصف Knowledge by Description

وفيما يتعلق بالمعرفة الأولى وهي المعرفة المباشرة فتأتى في أعلى درجات السلم المعرفي وتتسم بأنها تتم بالخبرة المباشرة أى يتم إدراكها إدراكًا مباشرًا دون الحاجة إلى أية عميلة من عمليات الاستدلال كأن أنظر إلى هذا الكتاب الذي أمامي وأعلم أنه أخضر اللون ، فإدراكي له إدراك مباشر فيما يتعلق بلونه الأخضر ، كما أن الألفاظ المعبرة عنها والكلمات نفهم معناها مباشرة دون الحاجة إلى كلمات أخرى لأنها تقدم لنا جزئيات محددة.

فالمبدأ الأساسى في نظرية المعرفة عند تحليلنا للقضايا المشتملة على عبارات وصفية فإنه لابد لفهم معنى تلك القضايا أن تكون جميع أجزائها مكونة من مكونات نعرفها بالاتصال المباشر.

أما ما يتعلق بالنوع الثانى (المعرفة بالوصف)، وهذا النوع من المعرفة يمكننا من معرفة الشئ بدون الاتصال به اتصالاً مباشرًا ، فعند القول : (قابلت رجلاً) فيفهم من يوجه إليه الكلام دون الحاجة إلى الإدراك الحسي المباشر للفرد المعين الذي قابلته.

وهذا النوع من المعرفة بالوصف يتسم بالآتى : يتم بطريقة غير مباشرة ، وأنها متغيرة ، وتختلف من شخص لآخر ، وتبنى على المعرفة الأساسية ، وتتضمن تركيبات عقلية كالاستدلال – (وهو ما لا يتم في النوع الأول) – فالقول (هذا كتاب)، يتضمن حكمًا عقليًا يعرف على أساسه أن هذا الشئ الذي أدركه وأشير إليه (كتاب)

وعليه ، فالمعرفة لدى حركة التحليل ، ليست تأملية ، ولكن معرفة علمية مركزة على التحليل المنطقى وهي نوعان : الرياضيات والعلوم (١٥ : ٢٥)

لـ مصادر المعرفة :

أكد كل من برتراند رسل ولودفيج فيتجنشتين أن التجريب والحواس المصدر الرئيس للمعرفة (٢ : ٩٧ لـ٩٩)، حيث يرى برتراند رسل أنه لا معرفة إلا بطريق مناهج العلوم الطبيعية اقتناعًا منه أن العلم الطبيعى هو القادر على تقديم معلومات عن الواقع ، وأن ذلك العلم لا يستطيع أن يتجاوز حد الاحتمال ، ويرى أن المادة رغم وجودها الحقيقى الواقعى ليست موضوعًا مباشرًا للمعرفة ، إذ ليس هناك إلا شئ واحد هو معطيات الحواس ، كما أكد ذلك لودفيج فيتجنشتين أنه ليس

هناك إلا مصدر واحد للمعرفة وهو الحواس، وهذه الحواس لا تدرك إلا احداثًا منعزلة ومادية، ولأهمية الحواس، فقد ربط بينها ومبدأ التحقق فكل تحقق موضوعى ينبغى أن يكون تحققًا بالحواس، ويترتب على ذلك بأنه لا يمكن التحقق إلا من الجمل التى تخص الجوانب المادية وحركاتها.

وبناءً على ذلك، فإن التحليليين يرون أهمية الحواس أو الإدراك الحسي في الوصول إلى المعرفة، وكذلك أهمية التجربة، وأن أية معرفة لا تتطابق مع الواقع الحسي والتجريبى تكون غير ذات معنى، بمعنى أن المعرفة تخضع للإدراك الحسي والتجريبى ولكي يتم الحكم عليها صدقًا أو كذبًا، لابد من إرجاعها للواقع.

لـ سمات المعرفة:

هناك مجموعة من السمات للمعرفة وفقًا لحركة التحليل يمكن تناولها على النحو التالي:

١ لـ المعرفة يقينية Certainty وقائمة على التجريب Emprical:

وضح عادل السكرى (٢٣ :١٣٦) أن المعرفة الحقة هي معرفة الواقع، وأن اليقين قائم في العلوم التجريبية، ولكن إذا كانت المعرفة البشرية تتعلق بالانطباعات الحسية لأمور الواقع، فإن العبارة من الكلام الذي لا يعبر عن أمر من أمور الواقع قابل للتحقق، ولا عن حقيقة علمية، إنما هي عبارة خالية من المعنى Non-sensical.

لهذا، فإن المعرفة يجب أن تكون قائمة على التجريب Empric حتى لا يكون هناك زيف Falsibfiable في الحقائق، ويمكن كذلك التأكد من صدقها أو عدم صدقها، وذلك بإخضاعها لمطابقة الواقع (33 :79)، وعلى هذا يؤكد التحليليون (٤٦ :٢٢٣) على أن الطريقة العلمية هي الطريقة التى يجب أن تأخذ بها الفلسفة فالأشياء يمكن معرفتها من خلال الخبرة والتجربة فقط، فعن طريقها يمكن التحقق من صدق الحقيقة وفهمها، وبهذا تحدد المعرفة لدى التحليليين بما هو موجود في نطاق التجربة والعلم، وتعتمد على الأدوات المنطقية للوصول إليها.

٢ لـ المعرفة موضوعية Objective:

ولكون المعرفة قائمة على التجريب، فإنها معرفة موضوعية Objective Knowledge (58 :79) وهذه المعرفة الموضوعية تعتمد على التقنيات القائمة على الرياضيات واللغة، لأنه من خلال التجريب يمكن التحقق من جميع بيانات المعرفة

٣ لـ تعتمد المعرفة التحليلية على الاستقراء Induction، بمعنى أنها تعنى بفحص أمثلة ومعلومات ثم محاولة الوصول منها إلى قاعدة عامة وتسمى هذه الطريقة طريقة التحليل لأنها تحلل الكل إلى أجزاء (١ :٣٢)

ويوضح عادل السكرى (٢٣ :١٤٢) أنه تحت تأثير الوضعية التى انطلقت من الواقع المعيش، والتى تقتصر على الظواهر الحسية والتجربة والملاحظة، فإن المعرفة التربوية المقيدة بالمنهج الوضعى اتجهت إلى أن تكون معرفة محافظة، تتقيد بالوقائع وتقف عند الظواهر وتميل إلى الوصف وتعتمد على الخبرة وتتجرد من القيم وتتجه نحو التكميم وتزعم الموضوعية.

اتضح مما سبق، أن المعرفة وفقًا لحركة التحليل تتحدد طبيعتها في نطاق التجربة والعلم، وبناء على ذلك فإنها موضوعية ويقينيه، وكما أن الوصول إليها يكون عن طريق الإدراك المباشر بعيداً عن الحاجة إلى الاستدلال العقلى، كما يمكن الوصول إليها بالوصف المباشر.

هناك جانب تعبيرى يعبر عن ذات المتكلم وهو انفعالى ولا يمكن أن يراجعه أحد فيما يعبر عنه.

أما الجانب التصويرى فقد يتعلق بوصف شئ خارج ذات المتكلم/ فتمكن مراجعته في هذا الوصف لأنه قد يكون واقعيًا أو غير واقعي

كذلك اتضح أن المعرفة تتقيد بالوقائع والوصف وتتجرد من الجوانب الذاتية الانفعالية حتى تكون قابلة للتحقق وإخضاعها للتجريب.

ثالثًا : الإنسان :

إذا كان من الضرورى عندما نتعامل مع الآلة، أن نفهم طبيعتها وتركيبها وطرائق عملها فإنه يصبح من الضرورى أن نفهم الإنسان وطبيعته الإنسانية حتى يمكن تبيان مدى تفاعل هذه الطبيعة في الموقف التعليمى، وذلك لأن الإنسان (المتعلم) محور الموقف التعليمى/العملية التعليمية، ولأن تعرف جوانب هذه الطبيعة الإنسانية وما تتميز به من الاستعدادات والقدرات يتيح للمسئولين عن العملية التعليمية كيفية تنمية تلك الاستعدادات، وهذا يؤكد لنا أن الطبيعة الإنسانية كانت الشغل الشاغل للفلاسفة والمفكرين من قديم الزمان، فقد كانت (هندسة) هذا الإنسان من الداخل محور تفكيرهم منذ أقدم العصور، ولا تزال تشغل العلماء حتى اليوم، ثم كانت الشغل الشاغل لفلاسفة التربية ورجالها من قديم الزمان، لأن فلسفة التربية وأهدافها ومحتويات برامجها ونظامها كانت كلها تفصل وتهندس لتلائم هذه الطبيعة، والإنسان كل متكامل تتفاعل أجهزته ومكونات جسمه كلها مع نفسه وروحه وعقله ووجدانه لتحكم سلوكه في موقف معين فيتعرف في هذا الموقف على نحو معين (٢٤ : ٩٢)

ومن أهم سمات الإنسان من وجه نظر حركة التحليل :

١ الإنسان كائن رمزى :

وهو بهذا في نظر التحليلية يتميز عن غيره من سائر المخلوقات بما يتمتع به من قدرة على التعلم، وتبدو عبقرية الإنسان في استخدام السلوك الرمزى سواء كان ذلك في اللغة أم غيرها من الوسائط (٤٦ : ٢٢٢ لمح٢٢٣) وبجانب استخدام الرموز، فإنه يتمتع بالقدرة على التفكير النقدى، ومن ثم يستطيع أن يفكر فيما تحمله هذه الرموز من معان وأن يتفاعل معها تفاعلاً نقديًا.

وبما أن الاتجاه العلمي والانفتاح العقلى والموضوعية والتفكير النقدى كلها أمور ضرورية للتفكير السليم مما يعنى أن التفكير هو بلاشك أهم وظيفة للإنسان.

٢ لمح الإنسان جزء من الطبيعة :

يرى برتراند رسل أن الإنسان ما إلا جزء ضئيل من الطبيعة وأن أفكاره تحددها العمليات التى تقوم بها الدماغ وهي محكومة بقوانين الطبيعة، والإنسان قادر على تكوين مثل أعلى للحياة الطيبة، أى حياة يقودها الحب الوجدانى وتسير في طريقها بقيادة المعرفة (٢ : ٩١).

٣ لمح الإنسان مجموعة من الدوافع : كما إن الإنسان المتعلم من وجهه نظر التحليليين ينظراليه على أنه مجموعة من الدوافع، وأن هذه الدوافع هي محور سلوك المتعلم، وإذا استطاع المعلم معرفة دوافع المتعلم يمكن أن يساعده ذلك في تحقيق ذاته، فالدوافع هي التى توجه السلوك، وبإمكانية التربية إيجاد دوافع جديدة لأن المعلم داخل حجرة الدراسة لا يستطيع أن يشهد الاهتمامات والحاجات والدوافع بطريقة مباشرة ولكنه يستطيع أن يستبقها (١١ : ١٠٤) فمثلا سلوك التلميذ الصريح قد يستنتج مثلا من ردود أفعال التلميذ أنه مهتم بما يصنعه أو أنه كان يفضل أن يفعل /يصنع شيئًا آخر، فيمكنه معرفة الدوافع، كما أنه يمكنه إكساب المتعلم دوافع جديدة عن طريق ادخاله في الخبرة الحسية المباشرة

ووفقًا للاتجاه التحليلى في التربية، فإن الدوافع مرنة وقابلة للتعديل والتغيير والتطوير والنمو بحسب البيئة الثقافية والاجتماعية التى يعيش فيها المتعلم، وانطلاقًا من أن الإنسان كل متكامل تتفاعل أجهزته ومكونات جسمه كلها مع نفسه وعقله وروحه ووحداته لتحكم سلوكه في موقف معين فيتصرف في هذا الموقف على نحو معين بما الفه من تصرف في المواقف المشابهة وفي حدود هذا التكامل، نجد في علم النفس الحديث أنه يتوصل إلى دوافع عامة للسلوك الإنسانى منها دوافع بيولوجية ودوافع وحاجات نفسية ودوافع وحاجات عقلية تتصل برغبة الإنسان في المعرفة وإعمال الفكر لحل مشكلات يومه وغده.

ووضح برتراند رسل أن الإنسان ليس مواطنًا، بل فردًا استنادًا إلى أن التربية صانعه سلوك الإنسان وقوته وقوميته ونظامه الاجتماعى فالإنسان بشخصيته الحالية انعكاس الأنماط التربوية السائدة في عملية التنشئة

الاجتماعية داخل المجتمع كما أن الإنسان لديه القدرة على تغيير العالم/الكون وتعميره وهو أحد الأسس الفكرية التى تستند إليها التربية (٥٥ : ٦٥٠).

اتضح مما سبق، أن حركة التحليل تنظر إلى الإنسان على أنه ذو عقلية ناقدة، وأن أفكاره تحددها العمليات التى تقوم بها الدماغ، كما أنها محكومه بقوانين الطبيعة كما أنه مجموعة من الدوافع المرنة القابلة للتعديل وفق الوسط الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم

رابعًا القيم والأخلاق Values And Ethics:

رأى الفلاسفة التحليليون أنه لم يعد من حق الفلاسفة معالجة القيم (كالحق والخير والعدل والجمال) لكونها أمور وجدانية وليست علمية، كما أنها تعبير عما بداخل الفرد، وهذا يعكس أمرًا مهمًا في اللغة وهو "جانب التعبير، حيث أن العبارة التعبيرية تنصرف إلى إخراج ما يشعر به القائل داخل نفسه مما يستحيل على غيره أن يراجعه فيه لكونه شعوراً ذاتيًا خاصًا به، أما ما يتعلق بالجانب التصويرى، فإنها عبارة تضيف شيئًا خارجًا عن ذات القائل، ويمكن مراجعته فيه (٤١ : ٣٧٠)

وبما أن الأحكام القيمية والأخلاقية تدخل ضمن الجانب التعبيرى الانفعالى لكون القيمة صفة يخلعها العقل على الأفعال أو الأقوال أو الأشياء، ومن هنا يرفض التحليليون الأحكام القيمية والأخلاقية وذلك للمبررات الآتية :

- أن هذه القيم (الحق الخير والعدل والجمال) لا يمكن تحليلها في العالم/الكون الخارجى إلى (ذرات) (جزئيات) في أرض الواقع حتى يمكن اخضاعها للطرق العلمية (التجريب)، وبالتالي فإن معيار الحكم على صدقها أوكذبها أو صلاحيتها وعدم صلاحيتها بترك للفرد ذاته (34 :79).
- وعليه، فالقضايا الأخلاقية ليست صحيحة أو خاطئة لأنها تعبير عن شعور الفرد ودوافعه الانفعالية وهذه الدوافع ليست ثابتة بل متغيرة لأنها تنجم عن أفعال الشخص
- إن الجملة الأخلاقية أو الجمالية ليست بذات معنى لأنها لا تشير إلى عمل يمكن أداؤه للتحقق من صدق معناه، ولا تكون الجملة بذات معنى إلا إذا أمكن تحويلها إلى عمل.

كما أن العبارة الأخلاقية لا تضيف شيئًا ولا تقر شيئًا، إنما هي تعبير عن انفعال المتكلم، وهي تقال لعلها تثير في السامع انفعالاً شبيهًا به.

وإلى ذلك أشار سعيد إسماعيل على أن الكلمات الوجدانية كالقيم تدل على أن في المتكلم انفعالا من نوع معين، فهي جمل تعبيرية لا تزيد عن كونها تعبيراً عما في نفس القائل من شعور ذاتي خاص به، ولعدم اخبار الأخر عن العالم/الكون المشترك بينهما (الحس المشترك)، فلا يمكن أن يصدقه أو يكذبه (١٦: ٦٢، ١٢٢)

اتضح مما سبق أن التحليليين عارضوا دراسة الموضوعات التى تمثل أحكامًا معيارية توجه سلوك الأفراد سواء في المجتمع عامة أو في المؤسسات التعليمية مثل القيم الأخلاقية مثلاً لأنه كما سبق لا يمكن اخضاعها للتجريب ولا يمكن تحويلها إلى سلوك عملى حتى يمكن البرهنة على موضوعاتها بصورة موضوعية أو منطقية بإخضاعها إلى المنطق التجريبى او المنطق التحليلى.

ولكن يرى محمد محمود الخوالدة (٤٥ :١٦٢)أن التحليليين تراجعوا عن موقفهم هذا لأنهم رأوا أن القيم عامة لها دور توجيهي Prescriptive للسلوك الإنسانى داخل النظام الاجتماعى، فهي أحكام معيارية لتوجيه السلوك وأيدوا دراستها في مجال علم النفس أو علم الاجتماع من حيث هي دوافع اجتماعية تعمل على توجيه السلوك الاجتماعى لصالح الفرد والجماعة معا، وتحويل دوافع الإنسان الانفعالية إلى دوافع معرفية في الواقع الاجتماعى ولا تتعارض معه.

كما أنهم رأوا أن هذه الأحكام القيمية تعد مقبولة حال استبدال معيار التحقق التجريبى Emprical verification بمعيار تحقق المعنى، لأن فكرة المعنى هي من أهم ما شغل الفلاسفة التحليليين فمنهم من جعل معنى اللفظة المعينة هي (الشئ)الحسى نفسه الذي تشير إليه اللفظة، ومنهم من قال إن (المعنى) هو التصور الذهنى أى المفهوم الذي تشير إليه اللفظة، وثالث قال بأن هذه التحديدات تقتصر على اللفظة، وهي اسم قائم وحده في حين أن الأهم هو الجملة، فقالوا إن الجملة ذات (المعنى) هي تلك التى تتضمن بطريقة مفرداتها وتركيبها، إمكان التحقيق العملى من صدقها، والا فهي جملة بغير معنى، والمعنى وليس الكلمات لمد هو الذي يحدد ما إذا كانت الجملة صادقة أم كاذبة(٤١: ٣٤٤)

وترتب على تراجع الفلاسفة التحليليين حول موقفهم من القيم أنهم تبنوا موقفًا محايداً فيما يخص الحكم على الخير أو الشر لأن مثل هذا الموقف المحايد يتيح الحرية لعقل الفيلسوف كى يقوم بواجبه الحقيقى وهو الدراسة الموضوعية والمنطقية والتحليلية للمظاهر اللغوية والمفاهيمية (٣٧ : ٢٩٩).

ومن أهم سمات القيم:

لمد <u>القيم نسبية</u>: Relativism

يرى التحليليون أن كل القيم نسبية حسب حاجات كل الفرد وحاجات البشرية، فالقيم الاجتماعية كالعدل و(العدالة) والخير هي محصلة ونتاج التفاعل الطبيعى بين الأفراد وتفاعلهم معًا (٤٦: ٢١٦)، وقد ينعكس داخل حجرة

الدراسة، فالتفاعل الاجتماعى بين التلاميذ من أفضل الطرق لتحقيق التعلم الفردى لأن التحليليين يرون أن المعلم عليه لـ في ظل التفاعل الاجتماعى والصفي الحادث داخل حجرة الفصل لـ أن يرتب افكاره بصورة واضحة ومتصلة ومتسلسلة، وأن يتجنب الغموض والتكرار وأن يكون حريصًا على إقامة العدالة بين التلاميذ كقيمة من القيم الاجتماعية أسوة بقيامه بتحليل المقررات الدراسية التى يقوم بتدريسها وتحديد معانى المفاهيم والمصطلحات التى يستهدمها حتى يمكن إزالة اللبس والغموض عنها.

لـ القيم ذاتية Subjective :

يرى التحليليون أن العبارات الأخلاقية والجمالية بما أنها تعبر عن انفعال الشخص عما في نفسه من شعور ذاتى خاص، فالقيم أفعال انفعالية ذاتية يخلعها العقل على الأفعال والأشياء أى الوقائع الموجودة في العالم/الكون الخارجى.

لـ القيم، ليست جزءًا من المعرفة الإنسانية:

فالقيم سواء كانت أخلاقية أم جمالية ليست جزءًا من المعرفة الإنسانية ولذلك فالعبارة التى تحتوى على قيمة (خير – جمال – حق – عدل) لا تكون بذات المعنى

لـ القيم لا يمكن تحليلها في العالم/الكون الخارجى إلى جزئيات:

فقيم الحق والخير والجمال لا يمكن تفتيتها وتحليلها إلى ذرات وجزئيات في أرض الواقع حتى يمكن اخضاعها للتجريب، وبالتالي فإن معيار الحكم على صدقها أو كونها بترك للفرد ذاته (34 :79).

لـ القيم متغيرة Variable :

وبما أن القيم نسبية وذاتية، وتعبر عن انفعال المتكلم نحو شئ ما، فالحكم عليها أنها متغيرة.

اتضح مما سبق ان حركة التحليل اعتبرت أن القيم أو الجملة الأخلاقية أو الجمالية _أى القيمية لـ ليست بدأت معنى لأنه لا يمكن التحقق منها تجريبيًا، إذ لا يمكن تحويلها إلى عمل ولا يمكن أن تصف شيئًا أو تقرر شيئًا لأنها تعبير عن انفعال المتكلم.

ولكنهم تراجعوا ورأوا أن القيم لها دور توجيهي لسلوك الإنسان داخل النظام الاجتماعى، وعليه، فاتسمت القيم بالنسبية والذاتية وعدم الثبات، كما أنهم تبنوا موقفًا محايدًا نحو الخير والشر.

إجابة السؤال الثالث: الذي يتعلق بـ أهم المضامين التربوية لحركة التحليل

وللإجابة على هذا السؤال عرض الباحث سابقًا أهم القضايا الفلسفية لهذه الحركة، ثم يتناول أهم المضامين التربوية التى ترتبت على هذه القضايا الفلسفية ومن أهم تلك المضامين: أهداف التربية – المعلم – المتعلم – المحتوى – طريقة التدريس.

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم التربية لديهم اتخذ شكلا عمليا يسعى إلى تعديل دوافع الفرد ليكون إنسانا خيرًا من خلال إكسابه دوافع جديدة عن طريق تحويل القيم الإنفعالية إلى قيم معرفية، وهذا مما يستوجب أن يكون عمل المعلم واضحا من حيث عرض أفكاره وترتيبها إتصالها بعضها ببعض بعيدا عن الغموض والذاتية (١١: ١١١)

لمحة أهداف التربية Aims Of Educatio:

تشكل الأهداف جوهر العمل التربوي، فبناءً على تحديدها، يتحدد مسار العمل التربوي كله، ومن هنا كان طبيعيًا أن تكون الأهداف محل نظر وعناية فلاسفة حركة التحليل وتجدر الإشارة هنا إلى أن حركة التحليل –كما سبق ذكره لمحة ثورة في تاريخ الفلسفة بالنسبة للفلسفات السابقة عليها كالمثالية مثلا فإنها تنكر أن تكون أهداف التربية مصدرها جوانب روحية Mystical أو عقلانية Rationalistic حيث لا يمكن اختبارها للتجريب، ولكنها أشارت إلى أن مصدرها البيئة الواقعية الطبيعية أى الخبرة الحسية، ومن ثم أوجبت قابليتها للاختبار تجريبيًا Empirically Testable (79:34).

وعليه، فتهدف التربية وفقًا لحركة التحليل إلى:

١ لمحة إزالة الغموض الفكرى، وحسم التناقضات المنطقية حتى يمكن للتربويين تحديد ما يريدونه من التربية بانتظام ووضوح وتسلسل منطقى لأن هذا الغموض الذي يزيله التحليليون ناشئ من طبيعة اللغة نفسها في طريقة تركيبها للعبارات يخفي بعض العناصر المكونة للمعنى (١٥: ١٤٢)

٢ لمحة تنمية الجانب العقلى والجانب الاجتماعى لدى المتعلم حتى يمكن تعويده عدم إصدار أحكام أو اتخاذ القرارات قبل اكتمال المعلومات اللازمة حول الموضوع حتى يمكن مساعدته على تنمية قدراته على إصدار الأحكام الناضجة ذات القيمة في العملية التعليمية (٤٦: ٢٢٥).

٣ لمحة ربط التدريس بالبحث العملى، وضرورة اهتمام المعلمين بتحديد مصطلحاتهم وتحليل المواد الدراسية بموضوعاتها المختلفة.

٤ لمحة يهتم الاتجاه التحليلى وبخاصة اللغوى بتمحيص معنى المفردات اللغوية والمفاهيم المستخدمة بطريقة أكثر دقة، وكذلك مساعدة المعلمين –المربين لمحة على فهم المعنى الحقيقى لمفاهيم مثل الحاجة والنشاط والاهتمام والتكيف، لأنه وفقًا للاتجاه اللغوى، أن اللغة والمنطق ليستا مجرد أدوات للتفلسف، بل تعد المادة الخام

والمحصلة الناتجة عنها، وكذلك فإن التحليل اللغوى لمثل هذه المفاهيم يجعل المعلمين يبدأون عملهم من غير غموض (73: 127)

٥ لم تحليل المناهج (المقررات) واختزال ما فيها من حشو ممل ونظريات جافة لا صله لها بالدراسة في الحياة وإزالة كل ما فيها من تكرار وغموض

٦ لم تعويد الطلاب على التفكير النقدى وفحص المعلومات التى تقدم لهم حتى تتكون لديهم مهارات النقد والميتانقد التى تعد مدخلاً ثريًا للفكر والسلوك.

٧ لم تحليل التفاعل اللفظى بين المعلمين والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم في الموقف التعليمى وتدعيم أساليب الملاحظة والقياس والتقويم

٨ لم تحقيق التنمية العقلية للفرد عن طريق تنمية الذكاء وتنمية حب الاستطلاع، وهي بهذا تساعد الطالب المعلم على اكتساب الوسائل العلمية كالانفتاح العقلى والوضوح والتركيز والدقة وإتقان اللغة.

٩ لم تعديل السلوك والتحكم في الدوافع والانفعالات والميول، وإيجاد ضوابط تنمية الانفعالات لديهم.

١٠ لم إكساب الفرد/المتعلم دوافع جديدة، وهذا لا يتأتى إلا بالخبرة الحسية المستمرة، كما أن هذا يؤكد مبدأ التحقق من الأشياء، لأن كيفية التحقق من الأشياء لا يتأتى إلا أن تشير الجملة في نهاية الأمر إلى خبرات حسية، وما ليس يرد إلى الخبرة الحسية يكون بغير معنى لأن فحص المعنى هو الارتداد إلى الخبرة الحسية (وهي بهذا تؤكد مبدأ التحقق) وبالتالي يمكن تعديل الدوافع لدى الفرد وإكسابه دوافع جديدة والسعى نحو تحقيق قيم معرفية، فالتربية قادرة على تعديل السلوك والتحكم في الدوافع والانفعالات والميول وتدعو إلى دراسة القوانين وإيجاد ضوابط تنمى الانفعالات (٤: ٨٤)

١١ لم تجتهد التحليلية في توفير الصحة النفسية للمتعلم، وتحقيق هذه الصحة في كل لحظة من لحظات الفعل التربوي، يعنى تيسير انفعالات المتعلم في المواقف التى تتطلبها وتجعل منها انفعالات صحية مرغوب فيها، بل ضرورية لحماية الإنسان وضمان حريته، ولعل المبدأ البسيط الذي يتضمن نجاح التربية التحليلية في سعيها لتحقيق الاتزان الانفعالى هو ضمان أن يكون الشعور المصاحب للمتعلم أثناء المرور بالخبرة المربية شعوراً مرغوبًا فيه يدعم استجابة المتعلم، ويوجه نشاطه وفعله في ذات الاتجاه الذي تنشده هذه الخبرة، وهذا يعنى تخليص وتنقية الموقف التعليمى أو الخبرة المربية مما يثير المشاعر المضادة للفعل التربوي، وكذلك الانفعالات السالبة التى تستقطب طاقة المتعلم وتصرف انتباهه وتمثله لمحتوى هذه الخبرة أو ذاك الموقف

١٢ لحـ حفظ عقول المتعلمين والمعلمين من الافتتان باللغة لأن الاهتمام باللغة على حساب أشياء أخرى يفقد التحليل قيمته وأهميته، إذ لابد أن يكون هناك وضوح في الألفاظ حتى لا يكون التحليل لأجل التحليل، بل لأجل التوضيح لا الدقة اللغوية (١٢: ٢٠١)

١٣ لحـ جعل دوافع المتعلم محور السلوك، ومن ثم يجب تعديل دوافعه وإحداث تغيير في سلوكه، فالمتعلم يتصرف حسب دوافعه، وبالتالي فإنها تهدف إلى إكساب الفرد ودوافع جديدة من خلال تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية، لأن هذه الدوافع هي التى تجعل الشخص المتعلم قادراً على أن ينتج حججًا منطقية صحيحة تسانده في عملية التفكير العقلية (٤٥: ١٦٣).

١٤ لحـ تحليل المقولات التربوية ومفاهيم التربية ومصطلحاتها بهدف توضيح معانيها وتحديد حدودها المنطقية حتى لا تختلط مع مفاهيم أخرى (١٧: ٥٦)

١٥ لحـ يرى التحليليون أن الهدف الرئيس للتربية هو تنمية العقلية العلمية، ويتضمن هذا الهدف بصفة خاصة تنمية استعدادات وسمات معينة منها وضوح الفكر والاتساق، والشمول في الفهم والموضوعية، الدقة العلمية للواقع، الوعي الخلقى بمعنى التمسك بمستويات أو معايير العدالة والمساواة وعدم التحيز (265 :60)

١٦ لحـ تسعى حركة التحليل إلى توضيح اللغة والمفاهيم والطرق التي نستخدمها في بعض مناشط الحياة التى تتسم بالدقة، كما هو الحال في العلوم وتعد عملية التوضيح العنصر الموحد في الفلسفة التحليلية، وتستند إلى مسلمة مؤداها أن معظم المشكلات الفلسفية لم تكن مشكلات فعلية تتعلق بالحق والخير والجمال، ولكن بمشكلات تتمثل في عدم وضوح اللغة والمعانى والمفاهيم، لذا فإن الدور الحقيقى للفلسفة هو التوضيح الناقد حيث وجّه فلاسفة التحليل جهودهم نحو التوضيح الناقد للمفاهيم المتعلقة بالتربية والمنهج أكثر من تقديمها إطاراً فكريًا واضحًا.

١٧ لحـ حدد كل من Haward & Smauel (69 :290) مجموعة من الأهداف التربوية التى تسعى التحليلية إلى تحقيقها منها : تنمية جوانب النقد والتوضيح والابتعاد عن التفكير العاطفي والانفعالى لدى الأفراد، وتنمية الوعي باللغة حتى ينمو لدى المتعلمين قيمة التوظيف الفعال والحساس للغة في العملية التعليمية انطلاقًا من أن التوضيح اللغوى أحد اهتمامات التحليليين.

١٨ـ كذلك تهدف إلى توضيح البناء المنطقى للغة المستخدمة في التربية التى قد تكون مصدر خلط أو لبس أو غموض أو عدم اتقان، وتوضيح المصطلحات والمفهومات والأسس المنطقية التى قد تبنى في ضوئها قرارات تربوية معينة وما يترتب على تلك القرارات من نتائج.

١٩ـ تنمى لدى المربين كيفية التكيف مع المعتقدات المنطقية للغة وكيف أن المفاهيم ومعانى الكلمات والجمل الخاصة يمكن مقارنتها في سياقها العلمي ببيناتها الثقافية، وقد ذكر Haward A. Ozmon (69: 292) أن Israel Schefflr يبين أن التحليل الناقد للغة يجعل المربى ينتقي الكلمات وثيقة الصلة بالموضوع محل الدراسة، كما يجعله يبتعد عن الاستخدام السيئ غير الجيد، لتلك الكلمات حتى لايقع المربى في مأزق لغوى. كما أن التحليل يساعدنا لعى فرز الأنشطة وفحص أوجهها المختلفة قبل المضى في تنفيذها، وكذلك فحص النظريات وإزالة التنافر والتناقضات وتعديل الأفعال وتحريرها.

٢٠ـ إثارة تفكير الطلاب بالطرح المتواصل للأسئلة، وهي بهذا تشير إلى أسلوب طرح المشكلات بدلاً من أسلوب حل المشكلات حيث تجعل الطالب يبادر بطرح ما يجول داخل فكرة من أسئلة وموضوعات حيوية.

وقد ذكر التقرير الفلسفي لجورمنت The Philosophical Gourment Report, 2004 أن الفلسفة التحليلية دائمًا تهدف إلى تحقيق الوضوح التحليلى، وتركيز الاهتمام نحو استخدامه في التحليل، كما تهدف إلى استخدام وتنمية أساليب جديدة للتحدث والتفكير بدلاً من الأساليب التقليدية (80: 163).

لوحظ من خلال عرض تلك الأهداف أنها جاءت انعكاسًا وترجمة للقضايا الفلسفية لحركة التحليل من خلال تكامل المعرفة بين الوصف والإدراك المباشر، ونوعية هذه المعرفة التى تخضع للتجريب والعلمية، بالإضافة إلى أن هذه الأهداف تنأى عن الجوانب القيمية التوجيهية لكونها انفعالية وتعبر عن ذات المتكلم ولا يمكن اخضاعها للتجريب والتحقق، كما جاءت الأهداف وفقًا لرؤيتها نحو العالم/الكون وأنه يمكن تحليلة إلى ذرات صغيرة، فجاءت محققه للبنية المنطقية، الأمر الذي انعكس على تحليل العبارة منطقيًا ومراعاة الجانب المنطقى للعبارة والجملة وكذلك ربط الكلمات منطقيًا بعضها ببعض، كما جاءت الأهداف واضحة ومحددة لتعكس التحليل اللغوى مما يؤدى إلى إزالة اللبس والغموض ويغلب عليها أيضًا الجانب الحسى المباشر.

ـ دور المعلم Role Of Teacher:

وبالنسبة للمعلم في حركة التحليل فتتمثل وجهة نظرها على النحو التالي:

- أكد برتراند رسل على أن المعلم يجب عليه أن يدعو تلاميذه إلى التفكير المتحرر لأن مهمة المعلم تعليم المتعلمين كيف يفكرون وكيف يؤدى هذا التفكير إلى تكوين شخصية المتعلم وتنميتها (٥٤ : ٨٠)
- على المعلم أن يقوم بتحليل محتوى المقررات التى يقوم بتدريسها ويحدد معاني المفاهيم والمصطلحات من أجل إزالة اللبس والغموض انطلاقًا من العمل على التخلص من الشعارات الخالية من المضمون والأفكار المسبقة التى لم يتم تحليلها (١٢ : ٢٠٣)
- يركز المعلم على الحوار التربوي الفعال، وهذا انعكاس لتفعيل قيم الإرادة الحرة للمتعلم والسماح له بالتعبير عن آرائه بحرية في الموقف التعليمى، وعليه ، فإن الحوار البناء يؤدى إلى إثراء التفاعل الصفي
- ينمي المعلم قيم الاتجاه العلمي والانفتاح العقلى (مرونة التفكير) والموضوعية لدى الطلاب المتعلمين.
- يعوّد المعلم الطلاب على جمع المعلومات (المادة العلمية) وفحصها وتحليلها وإزالة ما بها من لبس أو غموض ثم إصدار الحكم عليها أو صناعة القرار التربوي المناسب لها
- ينمي المعلم جوانب الاتجاه العلمي لدى المتعلمين من خلال الإدراك الحسي المباشر واخضاع المعلومة للتجريب العملى ليتم التأكد من صدقها أو عدم صدقها.
- يدرّب المعلم المتعلمين على تفكيك الموضوع والعبارات والجمل كل في مجال تخصصه وذلك من خلال تفعيل طريقتى الاستقراء والاستنتاج في الموقف التعليمى.
- يغرس المعلم قيم الموضوعية لأن الاتجاه التحليلى يدعم قيم الحياد ويؤكد على ضرورة تفعيلها في الموقف التعليمى
- إحداث نوع من التكامل بين جانبى المعرفة سواء المعرفة بالإدراك المباشر أو المعرفة بالوصف.

اتضح مما سبق أن رؤية حركة التحليل للمعلم جاءت وفقًا لقضاياها الفلسفية حيث عكست نظرتها للمعلم بأنه يجب عليه الاهتمام بالجانب التصويرى لا الجانب التعبيرى الانفعالى لدى المتعلمين فيوضح لهم دلالة الجانب المعرفي للمادة العلمية التى يقدمها لهم من خلال ما تعنيه المعلومة دون الاهتمام بالجانب التوجيهي حتى يكون واضحًا بعيدًا الشعارات الانفعالية، وكذلك بطرح المشكلات من جانبهم دون أن يعرض عليهم المشكلة وحلها، وذلك لتنمية الجانب الحواري لديهم

لـ المتعلم The Student:

يتسم المتعلم في ظل حركة التحليل بأنه :

١ـ يتمتع بحرية الاختيار، وهذا نابع من تنمية الإرادة الحرة مما يجعله يشعر بالطمأنينة وبحقه في الاختيار مما يؤدى به ذلك إلى تحريره من القهر والخوف حتى يشعر بالارتياح في الموقف التعليمى (١٦: ١٣٠).

٢ـ يتسم المتعلم في ظل حركة التحليل بكونه ديمقراطيًا يقبل الرأى والرأى الآخر.

٣ـ كما يشير محمد الخوالدة (٤٥ : ١٦٤ ، ١٧٥) إلى ضرورة تنمية مهارات البحث العلمي والتحليل المنطقى والتحليل الفلسفي بجانب التحليل اللغوى لدى المتعلم والابتعاد عن القضايا الميتافيزيقية والمعيارية.

٤ـ ضرورة البحث عن المعرفة الموضوعية الخالية من الذاتية والأحكام الانفعالية حتى تكون قابلة للاختبار والفحص لبيان زيفها أو صحتها.

اتضح مما سبق أن رؤية حركة التحليل تسعى إلى غرس الموضوعية لا الذاتية لدى المتعلم وتجنب البحث عن المعرفة التى ترتبط بالجانب الانفعالى، وتنمية مهارات البحث والتحليل المنطقى والتحليل الفلسفي لدى المتعلم حتى يكون هناك نوع من التكامل بينها.

ـ المحتوى العلمي Scientific Content:

أما بالنسبة للمحتوى العلمي، فإن وجهة نظر حركة التحليل تتضح في الآتى:

- أشار Mambaus (4: 71) إلى ضرورة تضمين المحتوى العلمي عبارات وصفية لا عبارات توجيهية أو ارشادية، لأنها انفعالية ذاتية ولا يمكن التحقق من صدقها أو كذبها عكس العبارات الوصفية التى يمكن من خلالها معرفة المعلومة والشئ بالإدراك الحسي المباشر وكذلك يمكن الوصول إليها باللقاء المباشر.
- يتضمن المحتوى العلمي معلومات من واقع المتعلمين حتى يمكن للمعلمين تفعيلها في الموقف التعليمى لكونها مرتبطة بالبيئة الطبيعية، وهو ما تنادى به حركة التحليل
- يؤكد التحليليون على نوعين من المعارف: العامة والخاصة، فالمعارف العامة في مجالات شتى أما المعارف الخاصة فتتعلق بالرياضيات والعلوم بمعاناها الأكاديمى، وتهتم حركة التحليل سواء الوضعية المنطقية أو الفلسفة التحليلية بالموضوعات التى يمكن إخضاعها للتجربة الحسية أو التحليل المنطقى في الواقع العملى.
- كذلك يتضمن المحتوى المعرفة المواد الدراسية التى يمكن التعبير عنها والتثبت منها وتقويمها بالأساليب الإحصائية وهذه المواد الدراسية التى يمكن برمجتها (١٢: ٢٠٤)

ويخلص الباحث إلى الآتى:

يركز المحتوى العلمي وفقًا لحركة التحليل على العلوم والرياضيات بحكم أن روادها إما رياضيون أو علميون، وتسعى حركة التحليل لتحقيق أهدافها عن طريق هذا المحتوى العلمي القائم على تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطلاب الذي يعمل على زيادة النمو الفكرى لهم.

وقد نتج عن هذه النظرة العلمية للمحتوى الانعكاسات الآتية في العملية التربوية:

- وجهت الأهداف إلى تنمية العقلية الناقدة لدى الطلاب.
- ربط المحتوى العلمي بالبيئة الطبيعية الواقعية للطلاب.
- تعزيز الروح الإيجابية لدى الطلاب.
- الاهتمام بالعبارات الوصفية في المقررات الدراسية.
- تنمية ثقافة الحوار التربوي لدى الطلاب.

لـ طريقة التدريس Methods Of Teaching:

نظراً لأن الحركة التحليلية بشقيها الوضعية المنطقية والتحليل اللغوى تدعوإلى تحليل المناهج وتخليصها من الحشو واللفظية الزائدة، وأنها أكدت على التحليل اللغوى للمفاهيم التربوية السائدة، وضرورة أن يقدم المعلم مصطلحات ومفاهيم واضحة، فقد ساعدت على التخلص من المفاهيم غير الواضحة وا لمجردة.

ومن هذا المنطلق، فإن هناك عدة طرق تدريسية يمكن عرضها على النحو التالي:

١ـ طريقة الألعاب اللغوية:

اللعبة اللغوية Language Game نشاط تعاونى مثير للعزائم لتحقيق أهداف موضوعية في إطار من النظم والتعليمات (٥٢ : ١٢) وهي من أفضل الوسائل التى تساعد كثيراً من الدارسين على مواصلة جهودهم ومساندتهم، والتخفيف من رتابة الدروس وجفافها، وأطلقت كلمة ألعاب على تلك الألعاب التى لها بداية محددة ونقطة نهاية، وتحكمها القواعد والنظم، وأطلقت كذلك على كافة أنواع الأنشطة الشبيهة بالألعاب والتى ليس لها شكلها (المألوف) (٤٤ : ٢٣).

ويُقصد باللعبة اللغوية اللعبة التعليمية Instruction Game وتنطوى هذه اللعبة على أهداف او أغراض تعليمية أو معرفية أو تربوية أو وجدانية معينة يتولى تحديدها المعلم أو المربى ويضع خطتها الخاصة بها(٥ : ٢٠٥).

وذكر محمد كمال درة (٤٤ : ١٩) أن مكدونال حدد الألعاب التى تقع في حجرة الدراسة بواسطة المتعلمين في ست: تقديم المعلومات، التمكن، حل المشكلات، الاكتشاف، الحوار، الإيضاح، وأثناء تطبيق هذه الألعاب اللغوية يحدث نوع من التفاعل بين المعلم والتلاميذ، مما يثرى الموقف التعليمى

وفي مجال تعليم اللغة العربية، يمكن أن تسهم الألعاب التعليمية اللغوية بدور كبير في تيسير تعليم اللغة وتذليل صعابها، إذ أنها يمكن أن تساعد في تنمية القدرة اللغوية، ويمكن أن تساعد وتستخدم في علاج الضعف القرائى والكتابى عند التلاميذ على النحو التالي: (٣٣ : ٧٣)

لعبة الكلمات ☐ ☐ ☐تنمية النطق السليم

لعبة الهاتف أو الهمس ☐ ☐تنمية القدرة على التحدث

لعبة السلم ☐ ☐تنمية المحصول اللغوى

لعبة ما اسم هذا ☐ ☐تعزيز فهم الأحرف واستخدامها في كلمات

لعبة النهاية المتشابهة ☐تطبيق الكلمات المتشابهة وتعزيز مفهوم التشابه والاختلاف

لعبة ساعى البريد ☐توصيل الكلمات بطريقة سليمة

لعبة أحرف الجر ☐فهم العلاقات واستخدامات أحرف الجر

ويتضح دور الفيلسوف التحليلى في مجال الألعاب اللغوية، أنه يسعى إلى تفسير الاستخدامات المتباينة لمفهوم الألعاب اللغوية موضحًا أوجه عدم الاتساق وردود الفعل الانفعالية والتأثيرات المتناقضة والمؤثرات الخارجية التى تلقى الضوء على المعانى المتضمنة (69: 295)

وذكر Roger Jones (3: 77) أن لودفيج فيتجنشتين Ludwig Wittgenstein في أعماله المتأخرة حيث انتقل من كونه كان يرى اللغة كتصور للعالم إلى استخدام اللعبة كأداة استعارة للغة (الألعاب اللغوية) حيث وضح أن معنى الكلمة موجود في استخدامها، وبناء على ذلك استخدم اللغة بطرق متنوعة حيث تشتق الكلمات معانيها من الوظيفة التى تؤدى بها داخل اللعبة اللغوية، فالعبارات العلمية تعكس عبارات ذات معنى علمى، كما أنها تعكس نشاطا إنسانيا وشكلا حياتيا، مما يؤكد أن وظيفة اللعبة اللغوية علاجية في مجملها حيث تستخدم في علاج الضعف القرائى والكتابى

وأشار Howard A Ozmon & Samuel A. Craver (69: 295) إلى أن لودفيج فيتجنشتين Ludwig Wittgenstein وضح أنه لكى تفهم الكلمات لابد أن نفهم كيفية استخدام اللغة، ولكى نفهم معنى اللغة لابد أن تقوم بتركيب العاب اللغة، فلابد أن نسأل عن تفسير المعنى بدلا عما هو المعنى، أى نبحث عن معنى الأشياء والكلمات داخل الإطار اللغوى المستخدمة فيه، وتتفاوت الألعاب اللغوية حسب طبيعة المرحلة العمرية، ففي المرحلة المبكرة تستخدم اللعاب اللغوية التى تناسب أعمار التلاميذ، وفي مرحلة المراهقة تستخدم الالعاب اللغوية المجردة، وفي كلتا الحالتين تؤدى الألعاب اللغوية إلى تحقيق النمو العقلى لهم، وبهذا فإن الفيلسوف التحليلى من خلالها يسعى إلى تفسير الاستخدامات

المتباينة لمفهوم الألعاب اللغوية موضحا أوجه عدم الاتساق وردود الأفعال الانفعالية والتأثيرات المتناقضة والمؤثرات الخارجية التى تلقى الضوء على المعانى المتضمنة.

ومن خلال الألعاب اللغوية وجه برتراند رسل Russel إلى الاهتمام والعناية بتفريد التعليم Individualized Learning ولفت الأنظار إلى ضرورة استبعاد ثقافة الحفظ مستبدلا إياها بأن يقوم الطالب (المتعلم) بإجراء بحث يعتمد على فهمه للمقرر، وذلك من خلال مجموعة من الكتب والمراجع تقدم للطالب في بداية الفصل الدراسى، وينظم الأستاذ وقته بحيث يستطيع مقابلة من يرغب في مقابلته.

وقد حدد أحمد المعتوق (٥ : ٢٧٩ لـ٢٩٨) مجموعة من الألعاب اللغوية تنطوى على أهداف أو أغراض تعليمية أو معرفية أو تربوية أو وجدانية يتولى تحديدها المعلم أو المربى وهي:

١ لـ لعبة الكلمات المترادفة، الاتيان بمجموعة من الكلمات ترادف الكلمات المعطاه للمتعلم.
٢ لـ لعبة الكلمات المتضادة، الاتيان بمجموعة من الكلمات تناقض وتضاد الكلمات المعطاه للمتعلم.
٣ لـ لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها: مثل فول – غول، نور – طور، صلصال – خلخال.
٤ لـ لعبة الكلمات التى تبدأ بحرف واحد، مثل كلمة نخلة، نحلة، نملة.
٥ لـ لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة، مثل كلمة لوز، جوز، نور، طور
٦ لـ لعبة الكلمات التى يوجد فيها حرف واحد، كحرف الدال في: درع، صدع، مداعبة
٧ لـ لعبة الكلمات المتحدة الموضوع، مثل كلمات تتعلق بأنواع المأكولات الشعبية أو الفاخرة
٨ لـ لعبة الكلمات الملونة، تلون الكلمات الدالة على الغضب بالأحمر، والدالة على الغيرة بالأصفر.
٩ لـ لعبة الكلمات المتشابهة في الشكل والمضمون كأداة فاس، منشار للفلاحة
١٠ لـ لعبة ملء الفراغات، استكمال الفراغات بكلمات معينة لتكتمل أو تستقيم معانيها
١١ لـ لعبة بناء الجمل، كلمات متفرقة يربط بينها رابط معنوى، ثم يطلب بناء وتركيب جمل
١٢ لـ لعبة البيات الشعرية المقطعة مجموعة متفرقة من الكلمات تكون بيتا شعريا
١٣ لـ لعبة التقفية الشعرية تقرا قصيدة شعرية عمودية ثم يطلب تعرف البحر الذي تنتمي إليه.
١٤ لـ لعبة كلمات وقرائن، تعطى مثلا كلمة "صقيع" ويوضع أمامها بارد جدا وترسم صورة رجل ينزلق
١٥ لـ لعبة الكلمات المتقاطعة مثل تلك التى ترد في الصحف وا لمجلات
١٦ لـ لعبة مثلث الحروف يرسم مثلث بداخلة مربعات يوضع حرف في المربع الأول ويطلب تكملته ليكون كلمة

١٧ لعبة الحرف المختار، توضع حروف رأسية وافقية، وأسفل الحروف الرأسية كلمة أفقية تدل على معنى

١٨ لعبة أنصاف الكلمات مجموعة من الكلمات مشطورة نصفين، يكمل كل شطر مع الآخر ليعطى معنى

١٩ لعبة المدينة أو الدولة أو الشخصية المطلوبة يذكر صفات الشخصية ثم يطلب ذكر أسمها الحقيقى

٢٠ لعبة السهم الذهبى أو السهم الملون، يوضع سهم على جزء في الصورة، ثم يطلب استخراج الكلمة الدالة على موضعه

٢١ لعبة رسوم وكلمات، تعطي رسوم للأشياء ويطلب ما تدل عليه من كلمات

٢٢ لعبة كلمات ومشتقات تعطي كلمات ذات معنى، ويطلب إيجاد عدد من مشتقات كل منها

ومعظم هذه اللعب يمكن ان تتم أو تجرى في المدرسة أو بين ناشئة الأسرة الواحدة بشكل جماعى أو فردى، مع ضرورة وجود (راشد) يقوم بالإشراف عليها... وبهذا إذا تم ما سبق فإنها تبعث المتعة في نفس الناشئ وتشجعه على طلب المزيد، وتتحدى قدراته وتحفزه على لابحث وتدفعه إلى إثبات أو إبراز مهاراته

ولكن يمكن استخدام الكمبيوتر كواسطة لتنفيذ معظم اللعب والنشاطات السابقة، حيث يمكن أن تعد على شكل برامج معقدة المستويات ومتنوعة الأشكال.

وقد كان الاعتقاد الشائع أن ألعاب الحاسوب مفيدة للأطفال في تطوير وتنمية الذاكرة والتعليم، إلا أن التجربة العملية اثبتت العكس، حيث أن العمليات الحسابية التقليدية هي التى تحفز الأنشطة الإبداعية والخلاقة في المخ، أما ألعاب الحاسوب فإنها تأخذ تفكير الطفل في اتجاه واحد وهو كيفية الفوز على خصمه في هذه اللعبة أو تلك مما يولد داخله نوعا من التوتر والقلق النفسى، وقد اكتشف العلماء في جامعة طوكيو اكتشفوا أن ألعاب الكمبيوتر لا تحفز من أجزاء من الدماغ البشرى سوى تلك المتعلقة بكل من الرؤية والحركة بينما لا تساعد في تنمية وتطوير الذاكرة أو العواطف أو التعليم.

٢ <u>طريقة التحليل المنطقى في التدريس</u>:

وتنطلق هذه الطريقة من أن التعلم يحدث نتيجة التفاعلات القائمة بين المعلم وطلبته داخل حجرة الفصل، وهذه التفاعلات شخصيية ومنطقية، أى أن لها بنية معينة وترتيبًا معينًا ونظامًا معينًا، انطلاقًا من أن التدريس أو التعليم يحدث طبقًا لعمليات تعكس موقف التعليم وتتضمن هذه العمليات :

سلوك المعلم ☐ ☐ ☐كمتغير مستقل

سلوك التلاميذ ☐ ☐ ☐كمتغير تابع

المعتقدات والحاجات والاستدلالات كمتغيرات متداخلة وهذه المتغيرات بينها علاقات متداخلة فأفعال المعلم تجعل التلميذ يسلك سلوكًا لا يستطيع المعلم ملاحظته بطريق مباشر كالاهتمامات والاحتياجات أو الدوافع، ولكن يستطيع أن يستنتجها المعلم من سلوك التلميذ الصريح فقد يستنتج من ردود أفعال التلاميذ أنه يهتم بما يصنعه، كما أن المتغيرات المستقلة في سلوك المعلم تتكون من أفعال لفظية وإجرائية أو أدائية وتعبيرية وتشمل هذه الأفعال اللفظية :

عمليات معرفية (تعريف لم تصنيف – شرح)

عمليات توجيهية (تعلم التلميذ ما يصنعه) مثل الكتابة على السبورة

عمليات نصحية (الإطراء والتوبيخ) وتشمل الأفعال الأدائية أو الإجرائية أفعال حركية متنوعة مصحوبة بكلمات (١١ : ١٠٥) وتهتم هذه الطريقة التدريسية بتحليل التفاعل اللفظي للطلاب هادفة إلى تعرف دوافع المتعلم وتعديل سلوكه انطلاقًا من أن الموقف التدريسى الجيد يقوم على تحليل كلام الطالب (المتعلم) (١٢ : ٢٠٥) والمعلم وفقًا لهذه الطريقة يهتم بمعرفة دوافع الطلبة حتى يتمكن من تعديل الدوافع السالبة إلى دوافع إيجابية، وذلك بالإقناع وبإيجاد المتعة والاحترام بينه وبين الطالب.

٣ لم طريقة بناء النماذج المنطقية :

أى تصميم النماذج المنطقية ومن خلالها يمكن توضيح وترتيب المفاهيم، وهو تصميم لنوع معين من المشكلات ومفيد للنظر في المشكلات التعليمية بطريقة موضوعية وغير متحيزة وغيرعاطفية.

كما أن الفلسفة التحليلية تستخدم التعليم الميثودولوجى من خلال طريقة الارتقاء الدلالى Semantic Ascent أى ترجمة الأسئلة الميتافيزيقية إلى أسئلة تحليل مفاهيمى مثل كيف يمكن استخدام كلمة يرى See فمفهوم الرؤية من المفترض أن يتضمن الأسبقية للفرضيات الفلسفية (٦ : ١٠٩).

وأخيرًا فإن طرق التدريس وفقًا لهذا الاتجاه ليست إلا تطبيقًا للطرائق العلمية في معالجة المشكلات التربوية معالجة علمية، ويقوم المعلم بوضع تعريفات لكل المصطلحات الاساسية التى تحدد سلسلة الحركات التى يتكون منها التدريس، ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن الطريقة التى تعتمد على التلقين تؤدى إلى خلق طلاب غير مسئولين وليست لديهم شخصيات مقبولة وتبعث على الملل والسأم.

الإجابة على السؤال الرابع الذي يتعلق بـ ما إمكانية الاستفادة من ملامح حركة التحليل في واقعنا التعليمى تدريسًا وبحثًا؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد عرض الباحث تمهيداً مختصراً، ثم وضح بعد ذلك أوجه الاستفادة من ملامح حركة التحليل في واقعنا التعليمى من خلال تحليل قضايا حركة التحليل الفلسفية وخصائصها ومضامينها التربوية التى جاءت انعكاسًا للقضايا الفلسفية لحركة التحليل على النحو التالي :□

هناك تحدٍ يواجه العاملين في مجال التربية وبخاصة التربويون، وهو كيفية دعم وتفعيل التقارب الهادف بين الفكر والعمل، أى بين الأفكار الفلسفية وتوظيفها في مجال التعليم، وكذلك بين اهتمامات القائمين على شئون التعليم بدءاً من واضعى السياسة التعليمية حتى الذين يمارسون مسؤولياتهم داخل حجرات الدراسة، وقد عبر عن ذلك Israel Scheffler كما ذكر محمد أحمد كريم (٣٦ :٥١) في أن انعزال الفكر الفلسفي عن الواقع التربوي يؤدى إلى انعدام إمكانية إسهامه في توجيه الممارسات التربوية للقائمين على العملية التعليمية، لذا فما تم تناوله بخصوص قضايا ومضامين حركة التحليل لا يجب أن يكون مجرد عرض أفكار لفلاسفة أو معرفة نظرية أو استنتاجات تم التوصل إليها، فالفيلسوف التحليلى يؤكد أن الجوانب النظرية (المعرفية) أساسية لعناصر العملية التعليمية ولاسيما عنصرين مهمين هما المعلم والمتعلم حتى يمكن إتاحة الفرصة لبناء رؤية فكرية خاصة للمعلم من أجل تعديل وجهة النظر السائدة في أنه ناقل للمعلومات إلى كونة مساهمًا في بناء رؤية فكرية للمتعلمين وناقداً ومحللاً المعلومات، لأن هذه الممارسات التعليمية لابد أن تكون انعكاسًا لموجهات فلسفية فكرية.□

وبناءً على ما تقدم يمكن توضيح إمكانية الاستفادة من حركة التحليل في بعض جنبات واقعنا التعليمى فيما يتعلق (بالتدريس والبحث)، لكون هذا الواقع في مسيس الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بمجال فلسفة التربية.□

أولا: في مجال التدريس :□

- إزالة الغموض واللبس وتوفير عنصر الوضوح في طريقة الشرح لمعنى المصطلحات أو العبارات المستخدمة في العلوم المختلفة وفي الحياة (التعليمية) اليومية، لأن التحليليين يعتقدون أن الفلسفة توضيح للأفكار، وبالتالي فالفلسفة التحليلية ليس غرضها بناء معرفة، بل هي نشاط يهدف إلى توضيح المفاهيم والمصطلحات.□
- إحداث نوع من التكامل بين الذات الإنسانية (الجوانب الذاتية للمتعلم) والجانب الموضوعى الفكرى، فالحاجة ماسة إلى تدعيم الجانب العقلى والفكرى لدى الطلاب لمواجهة المتغيرات الحادثة في المجتمع حتى تتكون لديه القدرة على التحليل والتفكيك للموضوعات والقضايا التى تتطلب ذلك.
- بما أن هناك انفصالاً بين الحياة الواقعية للمتعلم في المؤسسات التعليمية حيث تختلف مواقف التعلم ومضامينة اختلافًا كبيرًا عن تلك التى يواجهها الأفراد خارج أسوارها، وحيث تقدم لهم المعلومات والمهارات مجزأة، فتركز

التحليلية أو حركة التحليل على ما يسمى بالتعلم الحقيقى الذي يربط ما يقدم للمتعلمين من مهارات ومعارف بالمواقف الحقيقية للحياة (٤٢ : ١٧١)

- تنمية البحث في معاني الكلمات ودلالتها والتركيب المنطقى للعبارات ويمكن أن يظهر ذلك جليًا وبوضوح في القواعد النحوية حيث يتم توضيح المعنى الدلإلى للكلمة عند إعرابها ، فتحديد موقع الكلمة إعرابيًا في الجملة شئ ، ودلالتها التحليلية شئ آخر
- استخدام مفاهيم ومصطلحات واضحة بعيدة عن الشعارات والمجازات والأفعال الوجدانية والتلاعب اللفظى والابتعاد عن الأفعال القيمية كأفعال النصح والإرشاد لأنها ذاتية انفعالية تعبيرية لا يمكن اخضاعها للقياس والتأكد من صحتها أو خطئها .
- تحليل البرامج وتخليصها من الحشو والألفاظ الزائدة حتى تأتى تلك البرامج خالية من الأخطاء اللغوية لأن لهذه الحركة التحليلية دوراً أساسيًا في اختبار فاعلية الطرق المتعددة والتقويم للتدريس بدقة ، وتنقية المناهج من العبارات الشائعة والمتداولة ، ومن ثم نصل إلى برنامج تربوى يستند إلى وظائف اللغة والمنطق مما يسهم في زيادة النضج الإنسانى بدلاً من الشعارات التى تحاصر وتقلق الإنسان .
- الابتعاد عن التصريحات النموذجية القائمة والعدول عنها بتقديم تجارب واقعية للطلاب حتى يمكن ربط التعليم بمواقف الحياة الحقيقية .
- بما أن المعرفة الحقة هي معرفة الواقع ، وأن اليقين قائم في العلوم التجريبية مما يؤكد ضرورة اهتمام المحتوى العلمي للمقررات الدراسية بالعلوم الواقعية التى تكسب المتعلمين خصائص معرفية موضوعية ورياضية ومنطقية ولغوية وتجريبية وقدرة على التحليل اللغوى والمنطقى للوصول إلى المعرفة الحقيقية في هذا العالم/الكون ، مما يترتب على ذلك أن تكون الاختبارات الطلابية قائمة على التحليل الفلسفي والمنطقى واللغوى من أجل الوقوف على القدرات الشخصية للطلاب ، بالإضافة إلى كتابة التقارير المنهجية ، وحل بعض المشكلات وتقديم مشاريع ومشاركات مع التحليل اللغوى والمنطقى لبعض الموضوعات مما يؤدى إلى دعم القدرات الفكرية ومهارات التحليل لدى الطلاب .
- التركيز على تحليل العبارات والمقولات التربوية وفهم معانيها وقيمها التربوية من خلال إمكانية تحقيق العبارة اللغوية التى ارتبطت بمطابقتها لما صورة الواقع من خلال فحص المعنى لأن الغرض من التحليل هو إزالة اللبس والغموض في العبارات المركبة والمعانى والتركيز على الأجزاء المتعددة التى تتركب منها العبارة .

- كما أن توضيح المصطلحات والمفاهيم وتنقيح الألفاظ يسهم في صياغة القرارات التربوية صياغة سليمة لأن ما يترتب عليها من نتائج يسهم في تطوير السياسة التعليمية.
- منح المتعلمين الحد الأدنى من فرص النقد الذاتى لأن الإسهاب فيه قد يؤدى إلى حدوث نوع من الاضطرابات والإحباط في المستقبل، فحركة التحليل توجه إلى الاعتدال في النقد
- ضرورة تقديم المعرفة الموثوق فيها للطلاب، والتحقق من صحتها حتى لا يكون هناك مغالطات فكرية، من أجل مساعدة الطلاب على الوصول إلى الاستنتاجات أو بعضها بأنفسهم
- إن التحليل المنطقى له إسهامات كثيرة في نظرية التربية حيث يمدنا بالصيغ العقلية لترتيب النتائج – (نتائج التفكير) وينظر في أنواع الحجج الصحيحة، فعندما يقوم المعلم بإثابة الطالب داخل حجرة الدراسة انطلاقًا من أنه فكر في الإجابة على السؤال بطريقة منطقية أى بوضوح واستنبط نتائج صحيحة، وباستمرار في الموقف الإثابى، فإنه يرى أن النتائج التى توصل إليها عن طريق التفكير مرضية له، وبالتالي فيشعر أن هذا النوع من التفكير مثمر، إذ ينمى إعمال العقل (١١ : ١٠٥).
- تخليص المواقف التعليمية أو الخبرة المربية مما يثير المشاعر المضادة للفعل التربوي وكذلك الانفعالات التى تستقطب طاقة المتعلم وتصرف انتباهه وتمثله لمحتوى الخبرة أو الموقف.
- توفير الصحة النفسية للمتعلم، وتحقق هذه الصحة في كل لحظة من لحظات الفعل التربوى، بما يعنى تيسير انفعالات المتعلم في المواقف التى يتطلبها وتجعل منها انفعالات صحية ومرغوب فيها، بل ضرورية لحماية الإنسان وضمان حريته (٢٥ : ٢١٢ لمـ٢١٣)
- استخدام إستراتيجية الألعاب اللغوية ينمى عدة جوانب لدى المتعلمين منها : التدريب على كيفية تقديم المعلومات واتقان مهارة هذا التقديم وتعريفهم بخطوات أسلوب حل المشكلات، وكذا أسلوب طرح المشكلات وتنمية طريقة الاكتشاف الموجه، وتدريب المتعلمين على كيفية إجراء حوار إيجابى أفقى مع مجموعة من المتعلمين أمثالهم، وتوجيه الانتباه إلى أنه أثناء تطبيق طريقة الألعاب اللغوية فإنه يحدث نوع من التفاعل بين المعلم والمتعلمين، وفي هذا الاستخدام لإستراتيجية الألعاب اللغوية يتم التخلص من تقليدية الموقف التعليمى بما ينمى الإبداع لدى المتعلمين وإظهار قدراتهم الابتكارية وفي هذا اتاحة الفرصة لإشباع احتياجات المتعلمين المعرفية المختلفة في الموقف التعليمى.

ثانيا لمـ في مجال البحث العلمي:

- توضيح الأفكار التى يتناولها الباحث عند إجرائه البحث العلمي إذ أن البحث العلمي الذي يقوم على فهم المعانى وتوضيحها، وكذلك المفاهيم ومصطلحاتها وتوضيح المشكلة أدعى إلى وضع حلول إيجابية.
- بما أن برتراند رسل أكد على أن هناك ارتباطًا بين البحث العلمي والتحليل الفلسفي في أن التحليل الفلسفي القائم على تحليل المدركات الفلسفية نفسها مثل القيم والمعرفة يؤدى إلى استمرارية البحث العلمي (٤١ : ٣٦٥) لارتباط تحليل الأفكار البحثية التى يقوم بها الباحث بعملية تركيب اكتشافات الوقائع وشرحها أى تعميم وتفعيل النتائج التى يتوصل إليها الباحث أو تجميع تلك النتائج والقيام بشرحها لأن عملية تحليل النتائج دون ربطها بالواقع الفعلى والعملى لا قيمة بها، وكذلك عدم فهم المعانى والمصطلحات من جانب الباحث في بحثه غير صحيح ولا يؤدى إلى إزالة اللبس والغموض، وفي هذا إشارة إلى ضرورة تكامل التحليل مع البحث الواقعى.
- معالجة المشكلات التعليمية بأسلوب فلسفي تحليلى يقوم على صياغة واقع المشكلة صياغة لغوية صحيحة ومطابقة للواقع بعيداً عن الغموض وبعيدة عن الألفاظ الافتراضية حتى يمكن ربطها بالواقع المحسوس.
- التأكيد على تنمية مهارات البحث العلمي والتحليل اللغوى بما يؤدى إلى تكوين فكر الباحث القائم على التجريب والبحث والتحليل بشقيه الفلسفي والمنطقى.

الإجابة على السؤال الخامس الذي يتعلق : بأوجه النقد التى يمكن أن نوجه إلى حركة التحليل

فقد اتضح للباحث من خلال عرض الإطار النظرى وتحليله أمكن استكشاف بعض جوانب النقد والقصور و تم تناولها على النحو التالي :

من أهم الانتقادات التى وُجّهت إلى حركة التحليل بالرغم من الانتشار الواسع لفلسفة التحليل المعاصرة منذ بداية القرن العشرين وحتى عقده السابع في الساحة الفلسفية وبالرغم من وجود تراث لغوى ومنطقى عربى وإسلامى في تناول القضايا المتعلقة باللغة، وطبيعتها، إلا أنه يبدو أن فلسفة التحليل (الفلسفة التحليلية) لم تلق رواجًا بشكل عام بين أوساط القراء والمثقفين وعدد من المختصين بالفلسفة، وذلك راجع إلى تلك الانتقادات التى وجهت إليها :

١ لم تركيزها على التحليل اللغوى أى تحليل اللغة والمفاهيم والتصورات بالدرجة الأولى، وإهمال عدد من القضايا التى كانت موضع نقاش في معظم تاريخ الفلسفة، وأن الواقع بحاجة إلى الاهتمام بقضايا أخرى أهم كالعدالة وحقوق الإنسان والتفكير العلمي، وبالتالي فإن ذلك أدى إلى إعطاء فلسفة (التحليل اللغوى) القدر الكافي من الاهتمام بمثل هذه القضايا ولكن كما يؤكد صادق سمعان (٧٥ لم٤٠ : ٢٠) أن المسألة ليست مجرد وضوح في العبارات واتساق في استخدام الألفاظ، ودقة رياضية في التعبير عن القضايا، وانما في كيفية استغلال هذه

المهارة الفكرية في تناول مشكلات الثقافة وما تعانيه من تناقضات وصراعات، وهذا لا يعنى إنكار أهمية التحليل اللغوى بقدر ما يكون هذا التحليل موجهًا بشكل مباشر ومقصود لتوضيح وتقويم الأوضاع الاجتماعية، وإلا تم الانزلاق في طريق التحليل الذي يؤدى إلى تقسيم او تشقيق الشعره، ولكن عندما تقوم الفلسفة وفقًا لهذا الاتجاه التحليلى بتفعيل التحليل اللفظى والمنطقى في المؤسسات التعليمية – انطلاقًا من كونه وسيلة مهمة من وسائل الفكر لتوضيح المفاهيم والفروض التجريبية وتنقيتها من الشوائب التى تعلق بها – إلا أن هذا بعد هروبًا أكاديميًا من مشكلات الثقافة وبالتالي من مشكلات التربية.

٢. وجه كارل بوبر كما ذكرت يمنى طريف الخولى (٥٨ : ٢٥٦) مجموعة من الانتقادات أهمها : أن منحاهم اللغوى ليس بجديد فالاهتمام بالكلمات ومعانيها وتحليلاتها تعد واحدة من أقدم المشاكل الفلسفية حيث كان أفلاطون والسوفسطائيون وأرسطو مهتمين بتمييز المعانى المختلفة للكلمات، كما أن التحليل إذا طُرح اصلا لا يكون فقط للغة، وكلن تحليلاً لموقف المشكلة العلمية وللمناقشات العلمية، كما أن منهج التحليل لن يجدى في نمو المعرفة، ولن يجدى في تنقيح أوجه معينة بالعلوم التجريبية، لأنه يحلل ما هو كائن ولا يضيف جديداً، كما ذكر بوبر أن الوضعيين المناطقة تردوا في مهاوى التحليل اللغوى بسبب رائدهم لودفيج فيتجنشتين الذي شبه الميتافيزيقيا بذبابة دخلت زجاجة فأخذت تبحث هنا وهناك وتزن، وهو يزعم أن التحليل اللغوى سيوضح لهذه الذبابة طريق الخروج من الزجاجة.. لينتهي الزن الفلسفي الميتافيزيقى، حيث اعتقد بوبر أن فيتنجشتين هو الذي دخل الزجاجة وراح يزن هنا وهناك ولم يستطع الخروج منها، إذ قصر الفلسفة بأسرها على التحليلات هادفًا الوضوح والصياغة الدقيقة لتعريفات المفاهيم، ولكنه نسبى أن اللغة تستعمل لوصف العالم/الكون.

٣. وأكد Brainlaiter (11: 62) أن التحليلية لم تلتفت إلى الثقافة والفن والأدب وعلم الاجتماع أو أى شئ آخر، وإنما حصرت نفسها في نطاق ضيق من الألغاز الفلسفية كما أن الفلسفة التحليلية تحولت إلى باتا فيزيقا Pataphysics وهو علم من ابتكار ألفريد جارى Alfered Jarry يسعى إلى تقديم حلول تخيلية Science of Imaginary Solutions. وأن معيار الإثبات والتحقق التى انطلقت منه الوضعية المنطقية لتثبت أن الميتافيزيقا تتصف بالغموض وسوء الفهم، وأنه غير قابل للإثبات والتحقق، وكذلك هذه العبارات الميتافيزيقية غير قابلة للإثبات والتحقق من صحتها، ولذلك فهم فشلوا في إثبات صحة هذا المعيار ذاته والتحقق من صحته.

٤ لمح ومن الانتقادات التى وجهها Howard A. Ozmon & Smauel M. Craver (69 :297) حيث رأيا إن الحركة التحليلية وإن كانت ساعدتنا على تنمية وتوظيف أدوات لغوية ومنطقية، ولكن مشكلة التحليل أن الأدوات أصبحت غاية في حد ذاتها منفصلة انفصالاً تامًا عن الاستخدامات العقلية التى وضعت من أجلها، كذلك أن التحليل الفلسفي أقل من كونه شكلاً جديدًا من أشكال حركة التحليل، فبدلاً من مناقشة أمور كثيرة، فإن المحللين يرون كيف يجب أن نستخدم الكلمات في مواضعها ففي حين يشير أحد الأفراد إلى المشكلة بأصبعه، فإن الفلاسفة التحليليين يدرسون الأصبع بدلاً من المشكلة، ومن غير الفهم الواضح لماهية التدريس، فمن غير الممكن أن تحدد المعايير السلوكية لقياس ما يحدث داخل حجرة الصف الدراسية، كما أن التحليل لا يعدو أن يكون أكثر من كونه طريقة للنظر في القضايا التربوية ولاشئ أكبر من ذلك فلا يتعلق بمناقشة السياسات التعليمية وأهداف التعليم، كما لا يتعلق بمناقشة وتحليل القضايا الاجتماعية أو الأوضاع الاجتماعية التى تؤثر في التعليم، ولكنهم –أى التحليليين لمح يعتنقون مبدأ واحدًا وهو توضيح اللغة المستخدمة للتعبير عن الفكر لكى يكون دقيقة في معناها، فاللغة تستخدم كوسيط للتعبير

٥ لمح وكون الفلسفة التحليلية تهتم بتفتيت المشكلة إلى أجزاء، فإنها تدخل في تفاصيل فرعية تتسع وتنتشر حتى تمتد إلى أكثر الألفاظ والقضايا شيوعًا مما يترتب عليه أنها تنسى المشكلة الأصلية في غمار التفاصيل، أو تفتيت المشكلة إلى فرعيات مما يفقد الذهن صلته بالمشكلة (٤٧ : ١٦ لمح١٥).

٦ لمح كما أن الفيلسوف التحليلى لا يعنى إلا بالألفاظ والقواعد اللغوية، ولا يهتم بمناقشة الواقع والقضايا الكامنة فيه، كما أن الفيلسوف التحليلى لا يدع لفيلسوف التربية الفرصة لأن يقترح بديلات للتطوير والاصلاح الاجتماعى والتربوي كما أنه يدفع بفيلسوف التربية إلى أخدود ضيق خانق هو أخدود التحليل اللفظى أو التطهير السيمانطيقى، وهذا نابع من أن هناك اعتقادًا بأن تحليل العبارات التربوية سوف يؤدى إلى حسم الخلافات بين المربين حول كثير من القضايا التربوية ولكن يرى صادق سمعان (٢٠ : ١٣٣ لمح١٣٢) أن هذا الاعتقاد هو امتداد للافتراض السوسيولوجى القائل بأن سوء الفهم الذي يترتب على تفسيرات لغوية خاطئة وراء كل ألوان الصراع الاجتماعى، كما أن عملية التحليل/تحليل الألفاظ والعبارات والمعانى والمفاهيم تتم في ضوء فلسفة اجتماعية

٧ لمح تهمل المنهج الخفي في العملية التعليمية برغم أن له قيمته في غرس القيم وتعديل الاتجاهات وإكساب الطلاب مهارات تفوق في أثرها على الفرد والمجتمع كل ما يتعلمونه في المنهج المؤثر المعلن، بمعنى أنها تميل إلى المنهج الظاهرى الذي يركز على المعلومات والمعارف المعدة مسبقًا وتنظيمها وكيف يمكن تقديمها للطلاب.

٨. لم لا يحقق حركة التحليل اتصال المعرفة بالأهداف الإنسانية وبالقيم، لأنهم يقصرون المعرفة على المعلومات (المعارف) المصاغة وفقًا لنموذج المعارف التجريبية في العلوم الطبيعية مما يمثل تعسفًا لا مبرر له

٩. لم أسرف الاتجاه التحليلي في المنهجية حيث أهمل الأخلاق والقيم، وإن كان محمد عبد الخالق مدبولى (٤٢: ٥) وضح أن قدراً غير قليل من كتابات فلاسفة التربية التحليلية تناولت الموضوعات الأخلاقية من زاوية التربية، حيث أكد ريتشارد بيترز على أهمية مبحث الأخلاق للتربية قائلاً، أن يتضمن البحث التربوي جانبًا من القيم الأخلاقية، يعد هذا من قبيل الضرورة المنطقية.

١٠. لم لم يحقق الفلاسفة التحليليون المعاصرون هدفهم الأساسى من منهجهم وهو القضاء على الفلسفة التأملية أو الميتافيزيقية، فمور ورسل يعترفان أن من موضوعات الفلسفة إقامة حقائق عامة عن الكون ككل، مما لا تسمح بالتحقيق التجريبى (٤٩: ١٦٩)

الإجابة على السؤال السادس الذي ينص على: ما معالم فلسفة التربية في إطار حركة التحليل؟

للإجابة على هذا السؤال، استعان الباحث بما عرضه وتناوله شرحًا وتحليلاً فيما يتعلق بالقضايا الفلسفية والمضامين التربوية وخصائص حركة التحليل في الإطار النظرى بالإضافة إلى نتائج البحث وتوصياته، فقد أمكن استنباط مجموعة من المعالم تميز فلسفة التربية في إطار حركة التحليل.

ومن الأهمية بمكان أن هذه المعالم المقترحة لفلسفة التربية في إطار حركة التحليل – إن كانت تتسم بالخصوصية لم إلا أنها لا تميل إلى الجوانب التفصيلية، ولكنها خطوط عريضة يمكن الاسترشاد بها، وحتى تكون هذه المعالم المقترحة وظيفية، وتأخذ صفة الفاعلية، فلابد من معرفة تأثيرها على الممارسات الفعلية للتعليم حيث أكد هانى فرج عبد الستار (٥٣: ٢٧٢) أن الدراسات التى تتصدى لبحث وتأثير فلسفة التربية على الممارسة الفعلية للتعليم أنها تكاد تكون قليلة.

وبناءً على ذلك فإن أهم معالم فلسفة التربية المقترح عرضها في إطار حركة التحليل تكون على النحو التالي:

١. أحدثت حركة التحليل نقلة نوعية في مجال الفلسفة إذ نقلتها من مجال التأمل والتوجه نحو بناء أنساق فلسفية إلى الوضوح في تناول الأفكار وتحرى الدقة لتخليص وتظهير العقل البشرى من الأفكار الميتافيزيقية. كما أنها نقلت البحث العلمي من مجال الموضوعات والأشياء والانساق الفكرية إلى مجال تحليل اللغة التى تصاغ فيها المشكلات والإجابات في مجال العلم من أجل تحليلها وتوضيحها وما ينطوى عليها من اتساق وعدم اتساق، وبهذا فأصبح اهتمامها باللغة والتحليل المنطقى للجمل والعبارات من أجل توضيح بنيتها المنطقية، وبهذا فإنشاء لغة

منطقية لجميع العلوم الطبيعية تتسم بالدقة وبالوضوح فإنه ينعكس على الموضوعات العلمية فتجئ دقيقة وواضحة سواء من الجانب اللغوى أم الجانب المنطقى.

٢. وبناءً على النقلة النوعية فقد تبنت حركة التحليل رؤيتها للعالم تستبعد فيها الميتافيزيقا لعدم إخضاعها للتجريب، لهذا نظرت للعالم وفق ما جاء به لودفيج فيتجنشتين (٢٦ : ٨٨ لمحة ٨٠) أن العالم/الكون يتكون من مجموعة من الوقائع الذرية الموجودة أى التى لها وجود بالفعل، وهو يقصد العالم/الكون الفعلى الواقعى، بالإضافة إلى الروابط المنطقية التى تربطها بعضها ببعض.

٣. وبناءً على رؤيتها للعالم القائمة على استبعاد الميتافيزيقا، فقد جاءت رؤيتها للمعرفة حيث انتقلت المعرفة من المعرفة القائمة على التأمل إلى المعرفة التقنية التى تقوم على إعمال العقل بمعناه الرياضى الكمى، وهذه المعرفة تعتمد على التجريب والاختبار والتحقق لارتباطها بالجانب العلمي، وهو ما سعت إليه حركة التحليل من بناء معرفة علمية، ولهذا نظرت إليها على أنها نوعان: معرفة بالإدراك المباشر ومعرفة بالوصف، وكلا النوعين من المعرفة يعكس الاهتمام بالجانب التصويرى للغة، وهو يمثل الواقع العملى في المجال المعرفي، بالإضافة إلى أن هذا النوع من المعرفة ينمى المهارات التحليلية والجوانب التجريبية لدى المتعلم حتى يمكن تفعيل مهارات الاستقراء والاستنباط لدى الطلاب والابتعاد عن الحفظ والتلقين حتى يمكن تنمية جانب التحليل الفلسفي.

٤. وبحكم المبدأ التجريبى وإخضاع الجمل والعبارات لمبدأ التحقق والاختبار فكانت رؤية حركة التحليل للعبارات الأخلاقية والجمالية على أنها انفعالات ذاتية لا يمكن لقائلها أن يراجعه أحد فيما قاله فهي تعبير عما في داخل الذات، مما ينعكس هذا الانفعال الذاتى على رؤى القائمين على صناعة القرار التربوي/التعليمى مما كان هذا دافعًا لرفض حركة التحليل العبارات الانفعالية لأنه لا يمكن إخضاعها للتجريب والاختيار والتحقق كما لا يمكن تحويلها إلى جوانب عملية لأنها ليست جزءًا من المعرفة الإنسانية لأنها لا تصف شيئًا في الواقع العملى، ولا تقرر حقيقة عن العالم/الكون، أى لا ينطبق عليها معايير المعرفة بالوصف، فأصبحت غير ذات معنى، وبالتالي لا يمكن التحقق من صدقها، فهي عبارات أو جمل تعبيرية وليست تصويرية، ولكنها تدخل ضمن الميدان الشعورى

٥. أن العملية التعليمية يجب أن تكون قائمة على التحليل المنطقى الذي يدخل في بناء الجمل والعبارات بناءً منطقيًا، وخصوصًا أن معطيات عصر المعلوماتية يتطلب إعمال العقل والفكر، لأن دور المعلم وفقا لهذه الحركة، ينأى عن الاهتمام بالجوانب التوجيهية الإرشادية، لكونها تعبيرات ذاتية انفعالية، بل يعتمد دوره على

الجوانب العملية، حيث لا يوضح المعلم للمتعلم أهمية القراءة في مجال (ما) ولكن يُعْلمه بحقيقة الموضوع الذي يقرؤه أي ينمى لدى المتعلم الجانب التصويرى دون الاهتمام بالجانب التعبيرى، وهذا يعكس ضرورة استخدام اللغة استخدامًا علميًا لا انفعاليًا، حتى يمكن للمعلم وصف الجانب المعرفي بوضوح في الواقع العملى بعيدًا عن انفعالاته الذاتية، لأن الفكر الفلسفي في إطار حركة التحليل اتسم بسمات المعرفة العلمية من حيث الوضوح والاتساق الداخلى والقابلية للفحص والدقة والموضوعية، ولهذا ربطت حركة التحليل اللغة بالتجربة ربطًا علميًا، ويتطلب ذلك استخدام أسلوب التحليل المنطقى.

- نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- تعد حركة التحليل ثورة في مجال الفلسفة حيث لا تعتمد على بناء أنساق فلسفية مثل الفلسفة المثالية مما جعلها نقلة نوعية في مجال الموضوعات والأشياء لكونها تغيير في المحور من حيث التحول من التأمل إلى التحليل، ومن تقديم التوصيات والتوجيهات إلى الفهم والمعنى الصحيح.
- هناك نوعان من التحليل، أحدهما التحليل الفلسفي الذي يتعلق بتحليل المفاهيم والتحليل اللفظى، أما التحليل المنطقى فيتعلق بالبنية المنطقية للجملة والعبارة ويفيد هذا في التكامل بين المعنى والمبنى.
- هناك ترابط بين حدود العالم/الكون وحدود الفكر وحدود اللغة وحدود الفلسفة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه سعيد بنتاجر (١٨ :١٣٣) فالعالم/الكون هو الوجود (الفعلى) (الواقعى)، وهو مكون من وقائع وهذه الوقائع منها ما هو بسيط وما هو مركب، وابسطها عند التحليل هي الوقائع الذرية، وهي توليفة من الأشياء هي أبسط ما في العالم/الكون لكنها غير قابلة للإدراك إلا من خلال تشكلها في واقعة ذرية، والفكر هو تصوير للعالم: حيث إن الفكرة هي تصوير للواقعة، واللغة هي تعبير عن الفكر، وهي مكونة من قضايا، حيث تعبر كل قضية عن فكرة... وعليه، فأى قضية لا تعبر عن فكرة تصور واقعة فهي عبارة لا معنى...، وحدود الفلسفة أنها توضيح الأفكار وتحليلها، وهذا ما استطاع لودفيج فيتجنشتين أن يوضحه في العلاقة بين العالم/الكون والفكر واللغة والفلسفة، وكان الهدف من رؤيته للعالم هذه بناء رؤية للعالم تستبعد الميتافيزيقا.
- هناك نوعان من المعرفة هي المعرفة بالإدراك المباشر وهي أعلى سلم المعرفة ولا تحتاج إلى استدلال عليها، ومعرفة بالوصف وكلاهما متكاملان معًا في المحتوى العلمي.

- وبخصوص القيم والقضايا الأخلاقية، فنظرًا لأنها ذاتية وانفعالية، ولا تصف ولاتقرر شيئًا لأنها تعبير عن انفعال المتكلم، فلا يمكن مراجعته فيما يقول، ولا يمكن التحقق من صحتها إذ لا يمكن تحويلها إلى عمل يمكن أداؤه للتحقق من صدق معناها.
- أما الإنسان فهو مجموعة من الدوافع التى هي محور سلوك المتعلم لأنها توجه سلوكه في الموقف التعليمى، وهذا الإنسان كائن رمزى يتمتع بالقدرة على التفكير النقدى، وهذه الدوافع مرنه وقابلة للتعديل والتطوير في الوسط الثقافي الذي يعيش معه
- وقد ترتب على هذه القضايا الفلسفية مجموعة من المضامين التربوية توصل إليها البحث استنباطا منها ما يتعلق بالتربية كمفهوم من حيث كونها عملية تعديل لدوافع وإكسابه دوافع جديدة ومنها ما يتعلق بالمعلم والمتعلم والمحتوى المعرفي وطرائق التدريس
- كما توصل البحث إلى كيفية الاستفادة الوظيفية من حركة التحليل فيما يخدم التدريس والبحث العلمي
- هناك بعض الانتقادات التى وجهت إلى حركة التحليل ثم تناولها بالتفصيل.

وبناءً على هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات الإجرائية على النحو التالي:

١ لمـ تكوين وإعداد المعلم بكليات التربية وفق فلسفة تربوية واضحة المعالم من أجل تحقيق أهداف تلك المؤسسات حتى تنعكس على الممارسات التعليمية في الميدان التطبيقى سواء في التعليم قبل الجامعى أو التعليم الجامعى وهذا بغرض توظيف الفكر الفلسفي في ممارسات القائمين على العملية التعليمية تحقيقًا للتكامل بين الفكر الفلسفي والممارسات الفعلية.

٢ لمـ صناعة القرار التربوي صناعة خبرية تقريرية (تصويرية) خالية من الجوانب الانفعالية الذاتية حتى لا يكون هناك مخاطبة للعواطف، ومراعاة القدرات العقلية الناقدة وذلك للوعي بمحتوى هذه القرارات بصورة عقلانية.

٣ لمـ تحقيقًا لمبدأ الاتساق كوظيفة وفاعلية لفلسفة التربية، فيجب أن يكون هناك اتساق بين البرامج التربوية المختلفة بكليات تكوين وإعداد المعلم والفكر الفلسفي المعاصر الذي يوجه هذه البرامج

٤ لمـ تنقيح المقررات التربوية من الأخطاء اللغوية والمنطقية حتى يمكن تنمية جانب التحليل الفلسفي لدى الطلاب، وتنمية الجوانب التصويرية للتغلب على الجوانب الانفعالية والإقلال منها فيما يتعلق بالنصح والتوجيه

٥ لـ الدقة في اختيار الألفاظ حتى يمكن صياغة الأهداف التربوية صياغة واضحة وسليمة وخالية من الأخطاء اللغوية.

٦ لـ تفعيل مقررات الماجستير والدكتوراه فيما يخص مقررات فلسفة التربية (١)، وفلسفة التربية (٢) باعتبارها متطلبًا سابقًا للباحثين حتى يكون هناك ارتباط بين ما يدرسه طالب (الماجستير والدكتوراه) والبحث العلمي

٧ لـ التحقق من الشعارات التى تحمل ألفاظًا وجدانية والعدول عنها لأنه لا يمكن إخضاعها لمبدأ التحقق والاختيار

٨ لـ الاهتمام بالمعرفة التربوية والنظر إلى أفكار الفلاسفة التحليليين لتوظيفها في الحقل التعليمى والاستفادة منها عند التخطيط لصناعة القرار التربوي

٩ لـ اخضاع برامج كليات التربية للتحليل الكيفي حتى تتوافق مع قضايا حركة التحليل من حيث الوضوح والدقة والاتساق والاختيار والتجريب وربطها بالواقع حتى يمكن تفعيل الفكر الفلسفي ليكون داعمًا للممارسات التطبيقية للقائمين على العملية التعليمية.

١٠ لـ ربط المعرفة المقدمة للمتعلم في اية مرحلة تعليمية بالواقع واعتمادها على الإدراك المباشر والوصف حتى تمكن التحقق منها□

وفي نهاية هذه النتائج والتوصيات أمكن التوصل إلى محاولة لبناء معالم لفلسفة التربية في إطار حركة التحليل وهذا أمكن الإجابة عليه في السؤال السادس□

المراجع

أولا- المراجع العربية :

١- **إ.س. رابوبرت (٢٠١٥):** قضايا الفلسفة، **ترجمة: أحمد أمين، الجيزة: مكتبة النافذة.**

٢- **إ. م. بوشنسكى (١٩٩٢):** الفلسفة المعاصرة في أوربا، **عالم المعرفة، (١٦٥)، ترجمة د. عزت قرنى، الكويت: مطابع السياسة.**

٣- **إبراهيم عبد الله ناصر (٢٠٠٢):** أصول التربية ، **عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.**

٤- **أحمد أبو هلال وآخرون (١٩٩٣):** المرجع في قضايا التربية ، **عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.**

٥- **أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦):** الحصيلة اللغوية ، أهميتها ، مصادرها ، وسائل تنميتها، **عالم المعرفة، (٢١٢)، الكويت: مطابع السياسة.**

٦- **الزواوى بغورة (٢٠٠٧): "العلامة والرمز في الفلسفة المعاصرة (التأسيس والتحديد)"،** عالم الفكر، **المجلد (٣٥)، العدد (٣)، تصدر عن المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأداب، الكويت، يناير/مارس.**

٧- **أمانى محمد السيد قنديل (٢٠١٥): "أهداف التربية وأغراضها عند فلاسفة التحليلية"،** مجلة كلية التربية بالمنوفية، **مجلد ٣٠، عدد ٢، ص ص ٢٧٣-٣١٧.**

٨- **برتراند رسل (١٩٧٨):** في التربية والنظام الاجتماعى، **ط٢، ترجمة سمير عبده، بيروت: دار العرب ودار مكتبة الحكمة.**

٩- **بهاء درويش (٢٠٠٩): "مفهوم التحليل عند جورج إدوارد مور"،** مجلة جامعة دمشق، **مجلد ٢٥، عدد١، تصدرها جامعة دمشق.**

١٠- **جمهورية مصر العربية – مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤):** المعجم الوجيز، **القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.**

١١- **جورج. ف. نيللر (١٩٧١):** مدخل إلى فلسفة التربية ، **ترجمة د. نظمي لوقا، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**

١٢- **خالد الفضاة (١٩٩٨):** المدخل إلى التربية والتعليم، **عمان: دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع.**

١٣- **خليل أحمد عمايرة (١٩٨٧):** في التحليل اللغوى - منهج وصفي تحليلى وتطبيقى على التوكيد /

اللغوى وأسلوب الاستفهام، تقديم: سليمان حسن العانى، الأردن: مكتبة المنار.

١٤- رافد قاسم هاشم (٢٠١١): التحليل في فلسفة فيتجنشتين، مجلة العلوم الإنسانية، تصدرها جامعة بابل، بغداد، مجلد (١٩)، ع (١)

١٥- زكى نجيب محمود (١٩٥٣): خرافة الميتافيزيقا، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦- سعيد إسماعيل علي (١٩٩٧): التربية التحليلية، القاهرة: عالم الكتب.

١٧- ـــــ (٢٠٠٠): أصول التربية - الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٨- سعيد بنتاجر (٢٠١٨): تصور فيتجنشتين للاعتقاد الدينى: بين منطق العقل ومنطق الإيمان، مجلة التفاهم، العددان (٥٩، ٦٠)، فصلية فكرية إسلامية، تصدرها وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، مسقط.

١٩- سهام محمود العراقى (١٩٩٠): الاتجاه التحليلى في التربية: التحليل الفلسفي في التربية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع(١٤)، م(١)، تصدرها كلية التربية بالمنصورة، ص ص ١١٤-١٣٠.

٢٠- صادق سمعان (١٩٦٢): الفلسفة والتربية - محاولة لتجديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة: دار النهضة العربية.

٢١- صلاح إسماعيل (٢٠٠٧): نظرية جون سيرك في القصدية، دراسة في فلسفة العقل، حولية كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية السابعة والعشرون، يصدرها مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

٢٢- طبرشى كمال (٢٠١٤): قراءة في الفلسفة التحليلية المعاصرة، مجلة الحكمة، عدد (٣١) تصدرها مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص ص ١٣٩-١٥٢

٢٣- عادل السكرى (١٩٩٩): نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، تقديم د. حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٤- عبد الغنى النورى وعبد الغنى عبود (١٩٧٦): نحو فلسفة عربية للتربية، القاهرة: دار الفكر العربى.

٢٥- عبد الفتاح إبراهيم تركى (٢٠٠٣): فلسفة التربية . . . موتلف علمى نقدى، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٦- عزمى إسلام (١٩٩٨): لدفيج فيتجتشتين، سلسلة نوابغ الفكر الغربى (١٩)، القاهرة: دار المعارف بمصر.

٢٧- فؤاد زكريا (١٩٦٠): نظرية المعرفة والموقف الطبيعى للإنسان، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

٢٨- فيليب. هـ. فيكس (١٩٦٥): فلسفة التربية، ترجمة د. محمد لبيب النجيحى، القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٩- كامل محمد محمد عويضة (١٩٩٣): لودفيج فيتجنشتين – فيلسوف الفلسفة الحديثة، بيروت: دار الكتب العلمية.

٣٠- كريم زكى حسام الدين (٢٠٠٠): التحليل الدلالى – إجراءاته ومفاهيمه، ج١، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٣١- لودفيج فيتجنشتين (١٩٦٨): رسالة فلسفية منطقية، ترجمة د. عزمى إسلام، مراجعة د. زكى نجيب محمود، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

٣٢- ـــــ (١٩٩٠): بحوث فلسفية، ترجمة وتعليق عزمى إسلام، الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

٣٣- مايدة السلطى (٢٠٠٣): كيف نعالج بالألعاب اللغوية الضعف القرائى والكتابى، مجلة التطوير التربوي، شهرية، تصدرها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، العدد الرابع، فبراير.

٣٤- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، ط٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

٣٥- محسن خضر (٢٠٠٣): التيارات المعاصرة في فلسفة التربية في: طلعت عبد الحميد وعصام الدين هلال ومحسن خضر، الحداثة وما بعد الحداثة، دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٦- محمد أحمد كريم (١٩٨٩): الفلسفة التحليلية المعاصرة – نظرة تفسيرية، مجلة التربية المعاصرة، السنة (٧)، ع(١٣)، أكتوبر، ص ص ٤١-٥٥.

٣٧- محمد أحمد كريم ومحمد خلفان الراوى (١٩٩٢): في أصول التربية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٨- محمد أحمد محمد صادق الكيلانى (١٩٩٠): التحليل الفلسفي ومفهوم فلسفة التربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية تصدرها كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة (٧)، عدد (٣)، يوليو، ص ص ٦٥-١٠١

٣٩- محمد زكريا توفيق (٢٠١١): الفلسفة التحليلية – لودفيج فيتجنشتين، مجلة الحوار المتمدن، العدد (٨، ٣٥) متاح على http://www.ahewar.org/dent/show-art.asp?aid-281324 .

٤٠- محمد سيف الدين فهمى (١٩٨٦): دراسة نقدية لكتب فلسفة التربية وأساليب تدريسها في البلاد العربية، رسالة الخليج العربى، ع(٢٠)، س(٧)، يصدرها مكتب التربية العربى لدول الخليج.

٤١- محمد شبل الكومى (٢٠١٨): الوجود والصيرورة.. مدخل إلى فلسفة المستقبل، تقديم د.محمد عنانى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٢- محمد عبد الخالق مدبولى (١٩٩٠): تحليل المفهومات التربوية عند فلاسفة التربية التحليليين، جامعة عين شمس، كلية التربية، ماجستير غير منشورة.

٤٣- محمد عبد الخالق مدبولى (٢٠٠٨): التربية تجدد نفسها – تفكيك البنية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٤٤- محمد كمال محمد درة (١٩٩٣): إسهام التحليل اللغوى في البحث التربوي، نظرة تحليلية، مجلة كلية التربية بطنطا، عدد (١٩)، تصدرها كلية التربية – جامعة طنطا، ديسمبر، ص ص ١٨-٣٨.

٤٥- محمد محمود الخوالده (٢٠١٣): فلسفات التربية – التقليدية والحديثة والمعاصرة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤٦- محمد منير مرسى (٢٠٠٢): فلسفة التربية – اتجاهاتها ومدارسها، القاهرة: عالم الكتب.

٤٧- **محمد مهران (٢٠٠٤):** فلسفة برتراند رسل، **القاهرة: دار المعارف بمصر.**

٤٨- **ـــــ ومحمد مدين (٢٠٠٣):** مقدمة في الفلسفة المعاصرة ، **القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.**

٤٩- **محمود فهمي زيدان (٢٠١٦):** مناهج البحث الفلسفي، **تصدير د. محمد فتحي عبدالله، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.**

٥٠- **مراد وهبة (٢٠١٦):** المعجم الفلسفي، **القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.**

٥١- **مصطفي سويف (١٩٩٨): تيارات في فلسفة العلم، مع عناية خاصة بالعلوم النفسية والاجتماعية،** مجلة كلية الآداب، **تصدرها كلية الآداب – جامعة القاهرة، المجلد (٢٨)، العدد (٤)، أكتوبر.**

٥٢- **ناصف مصطفي عبد العزيز (١٩٨٣):** الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية ، **تقديم ومراجعة د.محمد إسماعيل، الرياض: دار المريخ.**

٥٣- **هانى فرج عبد الستار (١٩٩٣): فلسفة التربية: محاولة للتوضيح المنطقى،** مجلة دراسات تربوية ، **مجلد (٨)، جزء (٥٨)، تصدرها رابطة التربية الحديثة، ص ص ٢٤٠-٢٧٩.**

٥٤- **هبة عادل (٢٠٠٥):** الفكر التربوي في فلسفة برتراند رسل **دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.**

٥٥- **هشام محمد الشمرى (٢٠١٢): فلسفة التربية عند برتراند رسل،** مجلة كلية الآداب، **العدد (١٠٢)، تصدرها جامعة بغداد.**

٥٦- **وجيهة ثابت العانى (٢٠٠٥): المضامين الفلسفية التربوية الموجهة للممارسات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التربوية في الجامعات الاردنية، دراسة تحليلية،** مجلة العلوم التربوية ، **تصدرها كلية التربية – جامعة الكويت، عدد (٧٧)، مجلد (٢٠)، ص ص ١٦٥-٢٠١.**

٥٧- **ياسين خليل عبد الله (٢٠١٤):** الفلسفة العلمية ، **تقديم د. عبد الأمير سعيد مرسى الشمرى، القاهرة: كنوز للنشر والتوزيع.**

٥٨- **يمنى طريف الخولى (٢٠٠٣):** فلسفة كارل بوبر، منهج العلم.. منطق العلم، **ط٢، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.**

٥٩- **يوسف كرم (٢٠١٧):** تاريخ الفلسفة الحديثة، **القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.**

ثانيا- المراجع الأجنبية :

60- Aderien M. Dupies (1972): Philosophy of Education in Historical Perspective, India: Thomson Press.

61- Allen Brent (1983): Philosophy and Educational Foundations, London: George Allen andUnwin.

62- Brain Leiter (2005): What is Analytic Philosophy? Thoughts from Fodor, on Line Available at: http://www.leiterreports. typepad.com/blog/ 2004/10/whatisanalytic.htm.

63- Carl. G. & Hempel (1950): problems and Changes in the Empiricist Criterion of meaning, Review International Philosophy, Vol.41, P.4

64- Chien Chang His (2018): What Educational Issues has The Analytic Philosophy of Education Resolved? In: Journal of East China Normal University Education, Vol.36, Issue 2.

65- Cornel M. Hamm (1989): Philosophical Issues in Education: An Introduction, New York: The Falmer Press.

66- Edward J. Power (1982): Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies, New Jersey: Englewood Cliffs

67- Gray L. Hardcastle (1993): Themes in Contemporary Analytic Philosophy as Reflected in The Work of Monty Python, U.S.A: Steven Point Ontine. Available at: http:www.mtholyok-edu/ebaranes/pythos.htm

68- Harry Schofield (1978): The Philosophy of Education: An Introduction, London: George Allen & Unwin.

69- Howard A. Ozmon & Samuel M. Craver (1994): Philosophical Foundation of Education, New York: Macmillan Publishing Company

70- Jonathan Dolhenty ( ): Philosophy Education and Wittgenstein's Concept Language –Games, The Radical Academy. Available at: http:www.theradicalacademy.org/phillangamen/html. PP.1-5

71- Mambous Sholihin (2010): Analytic Philosophy and Education Available at: http://www.mambaus.sholihin-blogspot. Com/2010/01/amalytic- Philosophy- and edu. Htm/PP.1-5

72- Matt chick and Mathew (2015): The Relevance of Analytic

73- Michael Dummett (1994): Review of origins of Analytic Philosophy, Cambridge: Harvard University Press

74- Richard Peters (1981): Ethic and Education, 9th, London: Allen amd Unwin.

75- Richard Pratte (1979): Analytic Philosophy of Education: A Historical PerspectiveEric N. Ej229035 Available: http.www.eroc.ed.gov/?/d:Ej229035

76- Richard Rorty (1999): Analytic Philosophy and Transformative Philosophy on line available at: http://www.stanford.edu/morty/amalytictrans.htm

77- Roger Janes (2000): Analytic Philosophy, Available at: Http://www. Philosopher.org.uk/anal.htm

78- Sholimowski, H. (1967): Polish Analytical Philosophy, London: Routledg & Kegan Paul.

79- Shri Nikunja Ranjan Dash (2015): Philosophical Foundation of Education, Education For all. Utkal University: Vanivihar

80- The Philosophical Gourmet (2004): Analytic and Continental Philosophy, Online available at: http://www.Philosophical.gourment.com/analytic.htm

81- Wikipedia: (2018) Analytic Philosophyavailable at: http: www.en-wilipedia.org/wiki/analytic-ph, P.1-13