دراسة تحليلية للجوانب التربوية لبعض المدارس الفلسفية المعاصرة وأوجه الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم في مصر

أ. م. د: عماد صموئيل وهبة

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية جامعة سوهاج

المحور الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة:

إن البحث في موضوعات فلسفة التربية هو بحث متواصل لا ينتهـــي بإنتهـــاء فترة زمنية محددة أو عصر ما، كما لا ينقضي بإسهام فلسفة إنسانية معينة أو باجتهاد فيلسوف معين، وذلك لأن الدراسة والفحص في فلـــسفة التربيـــة وبـــصفة خاصـــة المعاصرة منها يمثل عملية مستمرة تعبر عن نفسها في حركة متصلة وتطور مستمر لا ينتهي عند معرفة مطلقة.

والناظر إلي تطور فلسفات التربية يجد أنها لم تقف عنـــد الفلـــسفات التقليديـــة (كالمثالية والواقعية والطبيعية والبراجماتية وغيرها)، والتي لم تف بمتطلبـــات بنـــاء المجتمعات الحديثة الساعية للتطور والنمو، كما لم تواكب هذه الفلـــسفات تطـــورات العصر ومتطلبات تربية الإنسان المعاصر، ولذلك ظهرت مجموعة مـــن الفلـــسفات الإنسانية المعاصرة والجديدة، لتقدم الجديد في الفلسفة والفكـــر الإنـــساني والفلـــسفي وتطبيقاته التربوية في الحياة.

ونظراً لأن العصر الحالي هو عصر التغير السريع، الذي أنـــدفع فيـــه العلـــم وتطورت فيه المعرفة بقوة يصعب تصورها من قبل، فقد حدثت تطورات جديدة في التكنولوجيا والفن والسلوكيات والأخلاقيات، ولم تكن فلسفة التربية استثناء من ذلـــك،

فقد طالها هي الأخري التغيير والتطوير الذي لا يزال نبضه حياً لم ينقطع الـصلات بالماضي وإنما يمتد فيه بجذوره ويطور منه (Kenneth, B. S., 2009: 47).

ومع ذلك فإن هذا التغيير والتطور في مجال فلسفة التربية لـم يكـن مجـرد استمرار للماضي، وإنما أدي بدوره إلي بروز عديد مـن المـدارس والاتجاهـات الفلسفية والتربوية الجديدة وفي مقدمتها الفلسفة التحليلية المعاصرة، والفلسفة البنيويـة المعاصرة، وأصبح لهاتين الفلسفتين عشرات الرواد والفلاسـفة وأصـحاب الفكـر الفلسفي المعاصر، وانتشرت أفكارهما وطبقت في كثير من دول العـالم ومجتمعاتـه المعاصرة.

وتُعد كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة من بين المدارس الفلسفية التي ظهرت في العقود القليلة الماضية، والتي ارتبطت بالتربية وأصبحت لها علاقة مباشرة بها، وأصبح لها صلة بالتعليم والعملية التعليمية وعناصرها من معلمين ومناهج دراسية وطرق تعليم وأساليب تقويم وغيرها، وبالتـالي فهـي تعتبـر مـن الفلسفات التربوية التي تبحث في تكيف الإنسان مع الحياة وتهتم بسبل تربيته وتعليمه.

وتعتبر الفلسفة التحليلية المعاصرة من أكثر الفلسفات الإنسانية التـي انتـشرت مبادئها وأفكارها بشكل واسع بداية من النصف الثاني من القرن العشرين، وبدأت هذه الفلسفة في السنوات الأخيرة تمارس تأثيراً متزايداً في جميع مجالات العلم والمعرفة، وارتبطت بكثير من التخصصات العلمية وفي مقدمتها: علم الاجتماع، والرياضيات، والعلوم وخاصة التطبيقية، والمنطق، ومناهج البحث، والعلوم السلوكية وما ارتبط بها من علوم تربوية تؤثر فيها وتتأثر بها.

وقد ارتبطت بالفلسفة التحليلية المعاصرة أسماء عدد كبير من الفلاسفة أمثـال: جورج أدوارد مور G. E. Moore (١٨٧٣م- ١٩٥٨م)، وبرتراند رسـل Bertrand Russell (١٨٧٢م - ١٩٧٠م)، ولودفيج فتجنـشتين L. J. Wittgenstein (١٨٨٩م- ١٩٥١م)، وكارل همبل C. Hempel (١٩٠٥م -١٩٩٧م)، ورودلف كارنـاب R. Carnap (١٨٩١م- ١٩٧٠م)، وجيلبـرت رايـل G. Ryle (١٩٠٠م- ١٩٧٦م)

(Michael, F. M., 2007: 139). وغيرهم من الفلاسفة الآخرين الذين قد يختلفون في تفسيراتهم، ولكنهم يشتركون في اهتماماتهم وتوجهاتهم ومناهجهم الفلسفية، وهذا هو عنصر الاتفاق الذي ينبغي التركيز عليه أثناء تناول الفلسفة التحليلية المعاصرة بالدراسة والبحث.

وبذلك تُعد الفلسفة التحليلية المعاصرة إحدي الفلسفات الإنسانية التي تقدم النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي في علاقاته بالواقع الاجتماعي العام وفي تحركه نحو المستقبل، من أجل توضيح السبل التي ينبغي أن يسير فيها، والمبادئ التي ينبغي أن يتبناها والغايات التي يجب أن يرسمها، إنها الاستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام (صابر جيدوري، ٢٠٠٩م: ٢٥). وبذلك أصبحت الفلسفة التحليلية المعاصرة تفرض نفسها علي الحركة الفكرية في نهاية القرن العشرين، وتركت هذه الفلسفة بصماتها واضحة علي صفحات الفكر والتطبيق التربوي.

أما بالنسبة للفلسفة البنيوية المعاصرة فهي حركة فلسفية واسعة ظهرت في بداية الستينات من القرن العشرين كفلسفة جديدة، وانتشرت مبادئها في كثير من الدول الأوربية وفي مقدمتها فرنسا وألمانيا وإنجلترا، وتبناها عدد كبير من الفلاسفة والمفكرين أمثال: ميشيل فوكو Michel Foucault (١٩٢٦م- ١٩٨٤م)، وجاك لاكان Jacues Lacan (١٩٠١م - ١٩٨١م)، ولويس التوسير Louis Altusser (١٩١٨م-١٩٩٠م)، ونعوم تشومسكي Naom Chomsky (١٩٢٨م)، وروسان جاكوبسون Roman Jakobson (١٨٩٦-١٩٨٢م)، وكلود ليفي ستروس Claude Lévi-Strauss (١٩٠٨-٢٠٠٩م)، وبيير بورديو Pierre Boudieu (١٩٣٠م- ٢٠٠٢م)، ورولان بارت Roland Barthes (١٩١٥م-١٩٨٠م)، وغيرهم من الفلاسفة الآخرين الذين ارتبطت أسمائهم بهذه الفلسفة (ويكبيديا، الموسوعة الحرة، ٢٠١٣م، وزكريا إبراهيم، د. ت: ١٣).

وقد طبقت أفكار ومبادئ الفلسفة البنيوية المعاصرة في كثيـــر مـــن مجـــالات الحياة، كما دخلت متضمنات هذه الفلسفة كل ميادين المعرفة الإنسانية مثـــل: اللغـــة، والانثروبولوجيا، وعلم النفس، والثقافة، والأدب، والاجتمـــاع، والفـــن، والـــسياسة، والتربية وغيرها من المجالات الأخري (جورج ف نيللر، ٢٠٠٦م: ١٢٤). كمـــا أن الفلسفة البنيوية المعاصرة تناولت بعض القضايا التي تناولتها الفلسفات الأخرى مثل: الطبيعة الإنسانية، والوجود، والمعرفة، والقيم والأخلاق. وأن كان ذلك التنـــاول تـــم بطريقة مختلفة ومتميزة عن سابقتها من الفلسفات الأخري، ومرجع ذلك إلى التطور المعرفي للعلوم الطبيعية والإنسانية والممارسات الاجتماعية.

كما أن للفلسفة البنيوية المعاصرة حضور بارز في جميع المجالات العلمية ولها تطبيقات واسعة في هذه المجالات، وما يشهد علي ذلك هو كثرة تناول هذه الفلـــسفة في المؤتمرات العلمية والندوات وحلقات النقاش، والتي أكـــدت معظمهـــا علـــي أن الفلسفة البنيوية لا تنحصر في مشكلة علمية محددة، كما أنها ليست موضـــة فلـــسفية جديدة مبتدعة تزول مع السنوات والأيام، بل إنها فكراً فلسفياً وتربوياً جديداً من نوعه في المعرفة العلمية يواكب التطور الثقافي والعلمي بداية من النصف الثاني من القرن العشرين.

بالإضافة إلي ما سبق تحدد الفلسفة البنيوية المعاصرة لنفسها مهمـــة الوصـــول بالعلوم الخاصة بالإنسان إلى مجالات معرفية لها نفس دقة العلـــوم الطبيعيـــة قـــدر الإمكان، وهذا ما دعا البعض إلي القول أن الفلسفة البنيوية قدمت تفـــسيراً للإنـــسان والثقافة بلغة سميت "بُني عميقة Deep Structures" في المعرفة والعلم والتربية (أحمد القصير، ١٩٨٥م: ١٤٦).

ولم تكن الفلسفة البنيوية المعاصرة بعيدة عن التطورات والتغيرات التي حدثت في الحقل التربوي، والعمل علي تحسين مستوي التعليم بعناصره المختلفة (كـــالمعلم والمتعلم والمناهج الدراسية وطرائق التعليم وأساليب التقويم)، كما أن هـــذه الفلـــسفة عنيت بعملية إعادة بناء العملية التربوية والتعليمية والعاملين بها، وذلك مـــن خـــلال

معاني جديدة تضاف داخل سياق معرفتهم وخبراتهم السابقة وبيئة التعلم (جيهان كمال محمد، ٢٠٠٤م: ٤٨). كما برزت جهود الفلسفة البنيوية المعاصرة في مجال التربية من خلال نظرتها إلي التعليم باعتباره عملية نشطة ومستمرة، والنظر إلي المدرسة بنظرة أكثر اتساعاً وبرؤية أكثر فاعلية تطرح أساليب ووسائل جديدة لتربية الإنسان وتعليمه.

وهكذا أصبحت الفلسفة البنيوية المعاصرة إحدى دعامات الفكر الفلسفي التربوي المعاصر محققة نجاحاً كبيراً لم يكن يحلم بها مؤسسيها أنفسهم، كما تكمن أهمية الفلسفة البنيوية في أنها تحاول تقديم وعي جديد للمجتمع، وتقديم طريقة جديدة في التفسير وطرح المشكلات الاجتماعية والتربوية وكيفية علاجها (لوسيان سييف، د. ت، ١٠٧). وهذا ما يوضح مدى أهمية الاستفادة من تطبيقات الفلسفة البنيوية في المجال التربوي والتعليمي في المجتمع المصري.

وقد توجهت إلي دراسة فلسفة التربية والفلسفات التربوية المعاصرة عديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل: دراسة الزواوي بغورة ٢٠٠٢م، ودراسة عبد الراضي إبراهيم محمد ٢٠٠٢م، ودراسة جيهان كمال محمد ٢٠٠٤م، ودراسة محمد علي أبو ريان ٢٠٠٥م، ودراسة عبد الحميد محروس ٢٠٠٧م، ودراسة سامي محمد نصار ٢٠٠٨م، ودراسة يزيد عيسى السورطي ٢٠٠٩م، ودراسة Simon, C., 2005، حيث أظهرت هذه الدراسات الحاجة إلي تجاوز الفلسفات والمدارس الفلسفية التقليدية والعقيمة عديمة الفائدة، والتي لا تجدي نفعاً ولا تساير التطورات والتغيرات التي يمر بها العالم، كما أوصت هذه الدراسات السابقة بضرورة البحث في الفلسفات التربوية المعاصرة التي تستحق الدراسة والبحث والتنقيب فيها، واستنتاج ما تتضمنه هذه الفلسفات من توجهات وأفكار، وتحديد جوانب الاستفادة منها في مجال التربية.

ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لتناول الجوانب التربوية لبعض المدارس الفلسفية المعاصرة والمتمثلة في كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة، وتحديد أوجه الاستفادة منهما في مجال التربية، وذلك باعتبار أن كلا الفلسفتين من

الفلسفات المعاصرة الجديرة بالدراسة والبحث في مبادئها وأفكارها، وتطويع ذلك في الجانب التربوي، بما يساعد القائمين علي العملية التعليمية وواضعي المناهج الدراسية في تأسيس رؤي تربوية جديدة في المجتمع المصري.

مشكلة الدراسة:

إن المشكلات التي تحيط بمجتمع من المجتمعات كثيراً ما تجعل هذا المجتمع يقف مع ذاته وقفة يتفحص فيها إمكاناته وقدراته، ويتلمس مواطن الضعف ويسعي إلي علاجها، ويضع يده علي مواطن القوة ويحاول استثمارها (محمود صديق سلطان، ٢٠٠٢م: ٩). وغالباً ما يلجأ هذا المجتمع وهو بصدد مواجهة التحديات المعاصرة إلي تجديد فلسفة التربية ومن ثم تطوير المنظومة التعليمية وخططها وسياساتها ومؤسساتها وعناصرها المادية والبشرية، وذلك بوصفها السبيل إلي تشكيل الإنسان القادر علي مواجهة تحديات عصره والتفاعل معها، والوصول إلي تحقيق متطلبات مجتمعه وطموحاته.

وقد برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال مجموعة من المعطيات البحثية والمجتمعية والتربوية وهي كما يلي:

- يشير البعض أن الفلسفات التربوية المعمول بها، والتي تعتبر من أسس النظام التربوي والتعليمي، ما تزال ومنذ فترة طويلة ثابتة نسبياً وجامدة، فلم تطل يد التغيير الحقيقى جوهرها، ولم تمس سوى شكلها فقط، مما جعلها ضعيفة الارتباط بالمجتمع وبعيدة عن روح العصر، كما أنه قلما ما تخضع الفلسفات التربوية للبحث والدراسة والمراجعة والتقويم والإصلاح، لذلك تأتى تلك الفلسفات بعيدة عن الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والتربوية المستعصية كالأمية والجهل والتخلف والفقر والمرض وضعف المشاركة والتفاوت الطبقي وغيرها (عبد الغني السمان رشوان، ٢٠١١م).
- تشير دراسة (يزيد عيسي السورطي، ٢٠٠٣م) أن الفلسفة التربوية فى كثير من الدول العربية ومن بينها مصر تعيش خارج العصر، قليلة التفاعل مع التقدم

العلمى والتطور التكنولوجى والانفجار المعرفى والإنجاز الحـــضارى، وبطيئـــة التكيف مع المستجدات المجتمعية الإقليمية والعالمية.

- لا يحظي مجال فلسفة التربية وخاصة ما تعلق منها بالفلسفات التربوية المعاصرة بالاهتمام الكافي في الوقت الحالي في برامج كليات التربية في مصر، بل وهـــذا الاهتمام لا يتحقق حتي في الأقسام المختصة بدراسة الفلسفة وفلسفة التربية.
- أن الباحثين قد أداروا ظهورهم للبحث في فلسفة التربيـــة أو البحـــوث الفلـــسفية التحليلية في مقابل البحوث الميدانية، ولاسيما بحوث الاستبيانات، وربما يرجـــع ذلك إلى صعوبة البحوث التحليلية الفلسفية، وصعوبة بناء المهارات اللازمة للقيام بها من جهة، أو لسهولة الدراسات الميدانية -كما يتصور كثير من الباحثين- من جهة أخرى.
- إن غالبية المشكلات التربوية السائدة بالنسبة للمتعلم والمعلم والمناهج الدراســـية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم وغيرها، إنما مردها إلي غياب فلسفة تربوية معاصرة يمكن في ضوئها معالجة سلبيات العملية التربوية والتعليمية، والتخطيط لتطويرها.
- أصبحت دراسة الفلسفات التقليدية المستخدمة في الحقل التربـــوي غيـــر كافيـــة لمجاراة التقدم العلمي، وتقديم نظريات وأفكار تربوية جديدة تشبع طموح العاملين في ميدان التربية والتعليم، الأمر الذي يتطلب دراسة فلسفات إنـــسانية وتربويـــة جديدة.
- يوجد شعور عام بعدم الرضي بين أوساط التربويين عن أفكار قديمة جـــددت أو أفكار تربوية أصابها التجديد، ويرغبون بطرق جديدة للتفكير التربوي والتطبيـــق العملي، والبحث عن الفلسفة التربوية الأصلح في وسط تغير عالمي في الـــوعي الإنساني والتربوي (إبراهيم ناصر، ٢٠٠١م: ٤٥٣).
- ما توصلت إليه دراسة (أشرف عبده حسن الألفي، ٢٠٠٣م) من أن شواهد الواقع التعليمي وما مر به التعليم فى مصر من مشكلات تعبر عن مظاهر عجز النظام

التعليمى، ومؤشرات لوجود أزمات متنوعة تشمل الأبعاد المختلفة لمنظومة التعليم والمتغيرات المرتبطة بها وهي: التمويل والانفاق علي التعليم، والمباني المدرسية، وتكافؤ الفرص التعليمية، والمناهج الدراسية، ونظـــم الامتحانـــات، والمعلمـــين، والإدارة المدرسية، والطلاب، والسياسة التعليمية، وعلاقة التعلـــيم باحتياجـــات التنمية وسوق العمل وغيرها، إنما تؤكد على قصور اتجاهـــات فلـــسفة التربيـــة المعاصرة فى المجتمع المصري في بناء الرؤي التربويـــة المـــستقبلية وتحقيـــق أهدافها المرجوة.

- ما توصلت إليه دراسة (سيف الإسلام مطر وهانى عبد الستار فـــرج، ٢٠٠٩م) من غموض الفلسفة التربوية في المجتمع المصري، ووجود عديد من الـــسلبيات المتمثلة فى النظرة الجزئية للسياسات التعليمية، والتسرع فـــى وضـــع الخطـــط والسياسات التعليمية، وتجاهل الواقع التعليمي، والفجوة بين الـــسياسة التعليميـــة والبحث العلمى التربوى، والاهتمام بلغة الأرقام لا بلغة القيمة، والاهتمام بالشكل من دون المضمون، واعتماد التمويل فى صنع السياسات التعليمية علـــى المـــنح والقروض، وأخيراً غياب رؤية سياسية واضحة مدعومة بتفكير إستراتيجى عند التعامل مع قضايا التعليم.
- ما توصلت إليه دراسة (السيد سلامة الخميسي، د. ت) من أن إحـــدى الأزمـــات التى تواجهها التربية العربية، أنه قد أصبح عليهـــا أن تجـــدد رؤيتهـــا الفلـــسفية لمواجهة متغيرات العصر فى غياب فلسفة اجتماعية تربويـــة عربيـــة، وأن أى انشغال علمى وجاد بشأن تجديد التربية العربية أو تطويـــرها لمواجهة التحديات المتنامية، لابد أن يبدأ من فلسفة التربية نفسها.
- ما توصلت إليه دراسة (محمد علي الكبسي، ٢٠١٠م) من أن الفلـــسفة العربيـــة المعاصرة، وما انبثق عنها من فلسفة التربية غير منشغلة بهموم عصرها وبعيدة عن مكونات المجتمع خاصة المكون التربوي والتعليمي، وهـــذا يفقـــدها ســـبب وجودها كفلسفة، ويجعلها تكف عن أن تكون ضرورية في المجتمع.

- توجد حالة فراغ فكري وفلسفي تعاني منه ساحة التربية المصرية والعربية، وغياب فلسفة تربوية معاصرة واضحة المعالم تسير عليها استراتيجيات التطوير التربوي في المجتمعات العربية، رغم أن هذه المجتمعات كان لها في العصور التاريخية القديمة فلسفات واضحة، كانت تقف وراء ما حققته من تقدم وما بلغته من حضارة، ولكن هذه الفلسفات طمست معالمها بفعل الصراعات والتناقضات التي فرضت علي هذه المجتمعات في مراحل تاريخية تالية (محمود صديق سلطان، ٢٠٠٢م: ٢٢٠).

كما تبرز مشكلة الدراسة الحالية من أن الواقع التربوي في مصر بحاجة ضرورية إلي فلسفات تربوية جديدة واضحة المعالم وواقعية التطبيق، قد تتعدد مداخلها، لكنها تتوحد في غاية واحدة هي بناء العملية التربوية ومن ثم بناء الفرد والمجتمع. كما أن أى محاولة لتجديد العملية التربوية والتعليمية لابد وأن تبدأ من فلسفة التربية المعاصرة.

ومما سبق تتضح الحاجة إلى فلسفة تربوية معاصرة تكون قادرة على تحديد غايات التربية وأهدافها، بحيث تنظر إلى الحاضر والواقع المجتمعي القائم بأوضاعه ومتغيراته الراهنة، وتعمل على الموازنة بين الرهان على ما هو كوني وعالمي في اتجاهات ومضامين التربية والتعليم، وبين ما ينبغي أن يظل مرتبطاً بالواقع المحلي، مساهماً في تطويره تربوياً ومجتمعياً.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تحديد الجوانب التربوية لبعض الفلسفات والمدارس الفلسفية المعاصرة وفي مقدمتها الفلسفة التحليلية المعاصرة والفلسفة البنيوية المعاصرة، وتحديد أوجه الاستفادة منها في العملية التربوية والتعليمية في المجتمع المصري.

أسئلة الدراسة:

تحدد السؤال الرئيس للدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما الجوانب التربوية في كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة؟ وما أوجه الاستفادة منها؟

وإجابة هذا السؤال الرئيس تتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الجوانب التربوية في الفلسفة التحليلية المعاصرة؟ وما هي ملامح هذه الفلسفة وأبعادها وخصائصها؟

٢- ما الجوانب التربوية في الفلسفة البنيوية المعاصرة؟ وما هي أبعاد هذه الفلسفة وخصائصها وأهم روادها؟

٣- ما أوجه الاستفادة من الجوانب التربوية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة في مجال التربية والتعليم في مصر؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١- تحديد المعالم الرئيسة للفلسفة التحليلية المعاصرة، من حيث نشأتها وروادها وأهميتها وخصائصها ومباحثها الفلسفية.

٢- التعرف علي تصورات الفلسفة التحليلية المعاصرة حول الكون والوجود والمجتمع والطبيعة الإنسانية والمعرفة البشرية والقيم والأخلاق وغيرها.

٣- الوقوف علي الجوانب التربوية في الفلسفة التحليلية المعاصرة فيما يختص بأهداف التربية وطبيعة المتعلم والمعلم ومواصفاته والمناهج الدراسية وطرائق التعليم وغيرها.

٤- التعرف علي أبعاد الفلسفة البنيوية المعاصرة من حيث ظروف نشأتها وأهميتها وخصائصها وأهم روادها وفلاسفتها.

٥- توضيح أفكار الفلسفة البنيوية المعاصرة حول الكون والوجود والمجتمع والطبيعة الإنسانية والمعرفة البشرية والقيم والأخلاق وغيرها.

٦- الكشف عن الجوانب التربوية في الفلسفة البنيوية المعاصرة والمتعلقة بأهداف التربية وطبيعة المتعلم والمعلم وواجباته والمناهج الدراسية وغيرها.

٧- تحديد أوجه الاستفادة من الجوانب التربوية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية في مجال التربية والتعليم.

أهمية الدراسة وقيمتها التربوية:

عند الحديث عن أهمية الدراسة الحالية وقيمتها التربوية يتبادر إلي ذهن الباحث تساؤل مهم وهو: ما قيمة البحث في الجوانب التربوية للفلسفات والمدارس الفلسفية المعاصرة؟ وما قيمة الوعي بهذه الفلسفات وتلك المدارس الفلسفية من جانب التربويين؟ والإجابة تكمن في أن هذه الفلسفات والمدارس والاتجاهات الفلسفية بما تحويه من مبادئ وأفكار تظل مصدراً مهماً لبناء رؤي تربوية معاصرة تساعد في تقدم الإنسان والمجتمع في مرحلة حضارية معينة.

ومن هذا المنطلق فإن للدراسة الحالية أهمية نظرية وأخري تطبيقية تبين قيمتها التربوية وذلك كما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية للدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال عدة جوانب يمكن تحديدها فيما يلي:

١- إن قيمة دراسة الفلسفات والمدارس الفلسفية المعاصرة في مجال التربية، لا تكمن فقط في الأخذ بها أو الأخذ منها للتطبيق -وأن كان هذا إحدي فوائد دراستها- ولكن قيمتها الأهم في استثارتها للعقول والأفكار بغرض البحث في متضمناتها وتحديد الأنسب للتطبيق في المجال التربوي.

٢- تتناول الدراسة الحالية مدرستين فلسفيتين معاصرتين وجديدتين من نوعهما هما الفلسفة التحليلية المعاصرة والفلسفة البنيوية، وهما من الفلسفات الجديرة بالدراسة والبحث، وذلك لتأثيرهما البارز في الممارسات التربوية في كثير من المجتمعات

المتقدمة، كما أن لهما انتشار واسع في دول العـــالم، وارتبطـــت بهمـــا أســـماء عشرات الفلاسفة والمفكرين المعاصرين.

٣- تتمشي الدراسة الحالية مع التغير العالمي في الوعي الإنساني سواء في الفكر أو العمل أو الإنتاج، وما يحتاجه تكوين هذا الوعي من إدراك لفلسفة العصر الجديد بما تعكسه من توجهات تربوية وطرق جديدة للتفكير والعيش.

٤- تتوافق الدراسة الحالية مع الاتجاه العام للتفلسف في الوقت الحاضر، والذي يتجه نحو نبذ الفكر والطرق القديمة والتقليدية في التربية، والاتجاه إلي الفكر المتجـــدد والطرق المبتكرة التي تساعد في تطوير الممارسات التربويـــة فـــي المجتمـــع حاضراً ومستقبلاً.

٥- تسهم الدراسة الحالية في إعادة النظر في الأهداف التربوية والمناهج الدراســـية وطرائق التعليم وأساليب وفكر التقويم وغيرها، وذلك في إطار فلسفي وتربـــوي معاصر.

٦- تلبي الدراسة الحالية حاجة العاملين في ميدان التربية والتعليم إلي التعرف علـــي بعض الفلسفات التربوية المعاصرة، والوعي بأنواع الصراعات والتناقضات بين الفلسفات التربوية، وكشف أسباب التناقض بين الفكر الفلسفي التربوي والواقـــع التعليمي، وبالتالي النظر إلي العملية التعليمية نظرة أكثر شمولية وتوسعاً.

٧- لا تقف الدراسة الحالية عند حد استنتاج الجوانب التربويـــة لـــبعض الفلـــسفات الإنسانية المعاصرة، وإنما تمتد هذه الدراسة لبيان أوجه الاســـتفادة مـــن هـــذه الفلسفات في مجال التربية والتعليم.

٨- تساعد الدراسة الحالية في إعادة وضع موضوعات فلـــسفة التربيـــة -وخاصـــة المعاصرة منها- موضع الدراسة والبحث والتعمق، في وقت قلّت فيه الدراسات والبحوث المرتبطة بفلسفة التربية، وأصبحت تتسم بندرتها، والنظرة السلبية إليها أحياناً من قبل الباحثين في مجال التربية.

٩- إن طبيعة الدراسة الحالية تربوية في المقام الأول، وليست فلسفية بحتة، وهي تتجه إلي استخلاص جوانب الإستفادة التربوية من المدارس الفلسفية موضع الدراسة، كما أن معيار اختيار أي فلسفة معاصرة وإخضاعها للدراسة والبحث هو واقعية أفكارها ومبادئها وقابليتها للتطبيق في مجال التربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية للدراسة:

تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال مجموعة من الجوانب يمكن تحديدها فيما يلي:

١- تقدم الدراسة أوجه استفادة تربوية قابلة للتطبيق في جميع المؤسسات التربوية والتعليمية فيما يختص بـ: الطبيعة الإنسانية، والمعرفة البشرية، والقيم والأخلاق، وأهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائق التعليم، والإدارة المدرسية، والتقويم التربوي وغيرها.

٢- تفيد الدراسة الحالية عديد من الفئات والعاملين في مجال التربية والتعليم مثل: المعلمين، والإدارة المدرسية، ومخططي السياسة التعليمية، وواضعي المناهج الدراسية، والمسئولين في الإدارات التعليمية، وأولياء الأمور وغيرهم.

٣- تفيد الدراسة الحالية الباحثين والدارسين في مجال الفلسفة وفلسفة التربية، وكذلك العاملين في مراكز البحوث التربوية والاجتماعية.

٤- تفيد الدراسة الحالية المتخصصين في إعادة تخطيط المناهج الدراسية طبقاً للأفكار والتوجهات الممكنة والمقبولة للفلسفات التربوية المعاصرة، وتزويدهم بمادة علمية منفتحة علي بعض الاتجاهات والرؤي الفلسفية العالمية في مجال التربية.

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية وإشكاليتها استخدام "المنهج الوصفي" بجوانبه التحليلية، باعتباره من أنسب المناهج البحثية للدراسة الحالية، ولما يستهدفه هذا

المنهج البحثي من رصد للظاهرة موضع الدراسة والبحث فيهـــا وتحليليهـــا ونقـــدها والتنبؤ بمستقبلها.

كما استخدمت الدراسة "أسلوب التحليل الفلسفي"، وذلك نظراً للطبيعة الفلـــسفية التربوية للدراسة الحالية، وما تسعي إليه من كشف للجوانب التربوية لبعض المدارس الفلسفية المعاصرة وأوجه الاستفادة منها، حيث تم استخدام أسلوب التحليل الفلـــسفي للتنقيب في المؤلفات والمصادر الخاصة بكل من الفلـــسفتين التحليليـــة المعاصـــرة والبنيوية، وتحديد أبعاد كل فلسفة والجوانب التربوية الخاصة بها.

وبذلك استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي وأسلوب التحليل الفلسفي وفقاً للخطوات المنهجية التالية:

١- اختيار كل من الفلسفيتين التحليلية المعاصرة والبنيوية، باعتبارهما من الفلسفات الإنسانية والتربوية المعاصرة الجديرة بالدراسة والبحث، ونظراً للانتشار الواسع لمبادئهما في كثير من دول العالم في الوقت الراهن.

٢- تحديد والرجوع إلي الكتابات والأدبيات التربوية والفلسفية ذات الصلة بكل مـــن الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية، ثم استقراءها وتحليلها للوقوف علي أهـــم أبعاد كل فلسفة منهما، وظروف نشأتها وخصائصها وأهـــم روادهـــا والقـــضايا المجتمعية والتربوية التي تناولتها.

٣- تحليل وتفسير النصوص الفلسفية من مـــصادرها الأوليـــة والثانويـــة والكتـــب المترجمة والتي كتبت عن كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية، وعن بعض مفكريها وأوجه الاستفادة منها في المجال التربوي.

٤- الرجوع إلي الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال الفلـــسفات التربويـــة المعاصرة، والاستفادة منها في تحديد الجوانب الواجب التركيز عليها عند دراسة كل من الفلسفتين التحليلية والبنيوية.

٥- إجراء عمليات المزاوجة بين التحليل وإعادة التركيب واستجلاء المفاهيم الفلسفية والتربوية والآراء والطروحات في كل مـــن الفلـــسفتين التحليليـــة المعاصـــرة والبنيوية.

٦- تحليل مبادئ وأفكار كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية حول قضايا: الكون والوجود والمجتمع، والطبيعة الإنـــسانية، والمعرفـــة البـــشرية، والقـــيم الأخلاقية وغيرها، وتوجهاتها التربوية تجاه هذه القضايا.

٧- استنتاج الجوانب التربوية في كل من الفلسفتين التحليلية المعاصـــرة والبنيويـــة، وتوجهات كل فلسفة حول: أهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائق التعلـــيم، والمتعلم وواجباته، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية، والتقويم التربوي.

٨- توظيف الإجراءات والخطوات السابقة في تحديد نتائج الدراسة، والتوصل لأوجه الاستفادة من الجوانب التربوية لكل من الفلسفتين التحليلية والبنيوية.

حدود الدراسة:

١- تقتصر الدراسة الحالية علي البحث في كل من الفلسفتين التحليليـــة المعاصـــرة والبنيوية المعاصرة، ويرجع ذلك لصعوبة دراسة مزيد من الفلسفات الإنـــسانية والتربوية الأخري، كما أن هاتين الفلسفتين من الفلسفات الإنسانية الحديثة ذائعـــة الصيت واسعة الانتشار، ولهما تأثيرهما البارز في الممارسات التربوية في كثير من المجتمعات في الوقت الحاضر، كما أن لهما ارتباط وعلاقة مباشرة بالعملية التعليمية وعمل المعلم والمتعلم وطرائق التعليم وغيرها، بالإضافة إلي أن هنـــاك خصائص مشتركة تجمع بين هاتين الفلسفتين موضع الدراســـة وتؤكـــد علـــي التقارب الواضح فيما بينهما. وبالتالي فـــإن هـــاتين الفلـــسفتين مـــن الفلـــسفات المعاصرة الجديرة بالدراسة والبحث في مبادئها وأفكارها.

٢- تقتصر الدراسة الحالية علي دراسة الجوانب التربوية المتمثلـــة فـــي: أهـــداف التربية، والمتعلم وواجباته، والمعلم وأدواره، والمنـــاهج الدراســـية، وطرائـــق

التعليم، والإدارة المدرسية والمناخ التربوي، والتقويم التربوي، وذلك من خـــلال الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة.

صعوبات الدراسة:

تمثلت أهم صعوبات إجراء الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

١- صعوبة البحث والتنقيب في أي فلسفة إنسانية، فذلك يحتاج من الباحث أن يكون في عمليتي "سباق وتحد" في نفس الوقت، فهو في عملية "ســباق" يتبــدي فــي حرصه علي الإحاطة بأكبر قدر ممكن من الآراء والأفكار الــواردة فــي تلــك الفلسفة، وكذلك فالباحث في عملية "تحدي" يتبدي في حرصه علي ألا تسقط منه فكرة مهمة أثناء سباقه في دراسة وفحص هذه الفلسفة أو تلك.

٢- قلة الدراسات والأدبيات التي تناولت الفلسفات الإنسانية المعاصرة في علاقتهــا بالعملية التربوية، والمتوفر من هذه الدراسات والأدبيات أهتم بالنواحي الفلــسفية البحتة أكثر من الناحية التربوية وفلسفة التربية.

٣- أحياناً ما تكون الكتب الفلسفية عسيرة الفهم علي كثير من قارئيها، كما أن أفكار الفلاسفة وتعبيراتهم أحياناً ما تحمل الغموض إلي القارئ، وتحتاج منه مزيداً من المراجعة والفحص والتفسير، وهذا يمثل صعوبة للباحثين في ميــدان الفلــسفة وفلسفة التربية.

٤- كثيراً ما تكون آراء الفلاسفة وأفكار الرواد المنتمين لأي فلسفة إنــسانية ليــست كياناً واحداً، بل يسكنها التعدد والتنوع والتشعب والاختلاف أحياناً، وهنا تكــون الصعوبة التي تواجه الباحث في محاولة التوفيق بين هذه الأفكار والآراء بــدون تلفيق أو ذاتية من جانبه في طرح هذه الأفكار والآراء، والصعوبة الأكثــر فــي التوصل إلي الصفة أو الفكرة المشتركة بــين أفكــار وآراء هــؤلاء الفلاســفة والمفكرين.

مصطلحات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية عدة مصطلحات أساسية، سـوف يعـرض الباحـث بعضها باختصار هنا، علي أن يقدم عرضاً مفصلاً وتحليلياً لها في مـتن الدراسـة وأجزائها المختلفة، ومن أهم هذه المصطلحات ما يلي:

١- المدارس الفلسفية المعاصرة:

الفلسفة المعاصرة هي نوع من التجدد الفلسفي والمجتمعي المستمر، كما أنهـا ميدان معرفي يتواصل باستمرار، وهي لا تقوم علي ماهية ثابتة، ولا علي يقينيـات مطلقة ومتعالية، إنما هي في حالة من الدينامية المـستمرة، وهـي دائمـة التحـول والتجدد، سواء أكان هذا التحول والتجدد في ذاتها أم في المفـاهيم التـي تبـدعها أو تقرأها أو تعيد قراءتها حسب مقتضيات وتحولات العصر (عبد الأميـر الـشمري، ٢٠١٢م: ١٢٧).

ويشير (عمر بوفتاس، ٢٠١٠م: ٢٣٣) إلي أنه عند النظـر إلـي المـدارس المعاصرة في مجال فلسفة التربية وتحديدها يجب مراعاة أنه في العقود الأخيرة مـن القرن العشرين بدأت الاتجاهات والمدارس الكلاسيكية للفكر الفلسفي تتراجع تباعاً بعد أن أوشكت علي استنفاذ أغراضها، ومن هذه الاتجاهات والمدارس الفلسفية: المثاليـة والوجودية والطبيعية والماركسية وغيرها، وحدوث إنطفاء متتالي للمدارس الفلـسفية الكبري التي تركت بصماتها الواضحة علي الفكر الفلسفي التربـوي خـلال قـرون طويلة ماضية.

والدراسة الحالية تري أن المدارس الفلسفية المعاصرة تعني تعبير يُطلق علـي مجموعة الفلسفات والاتجاهات والمدارس الفلسفية التي ظهرت في السنوات والعقـود القليلة الماضية من القرن العشرين، وكان لها تأثيرها ودورها المـؤثر فـي الحيـاة الاجتماعية والسياسية والعلمية والتربوية وغيرها، كما كان لها تطبيقاتهـا التربويـة الواقعية، ولها تأثيرها البارز علي الممارسات التربوية في كثيـر مـن المجتمعـات خاصة المتقدمة منها.

وبذلك يقصد بالمدارس الفلسفية المعاصرة هي تلك الفلـــسفات التـــي صـــارت معروفة في السنوات والعقود القليلة الماضية، وقد تكون هذه الفلسفات جديدة بمعنـــي أنها ظهرت حديثاً، أو أنها قامت علي فلسفات قديمة ولكن بمفهـــوم جديـــد ورؤيـــة معاصرة تتناسب مع تطورات العصر وتغيـــرات نظمـــه الـــسياسية والاجتماعيـــة والاقتصادية في العالم.

٢- الفلسفة التحليلية المعاصرة:

الفلسفة التحليلية المعاصرة هي إحدي الفلسفات الإنسانية الحديثة التي انتـــشرت مبادئها وأفكارها بشكل واسع بداية من النصف الثاني من القرن العشرين، وبدأت هذه الفلسفة في السنوات الأخيرة تمارس تأثيراً متزايداً في جميع مجالات العلم والمعرفة، وارتبطت بكثير من التخصصات العلمية وفي مقدمتها: علم الاجتماع، والرياضيات، والعلوم وخاصة التطبيقية، والمنطق، ومناهج البحث، والعلوم السلوكية وما ارتبط بها من علوم تربوية تؤثر فيها وتتأثر بها. كما ارتبط بالفلسفة التحليلية المعاصرة أسماء عدد كبير من الفلاسفة أمثال: جورج أدوارد مـــور، وبرترانـــد رســـل، ولـــودفيج فتجنشتين، وكارل همبل، وكارناب، وجيلبرت رايل.

وتعد الفلسفة التحليلية المعاصرة إحدي الفلسفات الإنسانية التي تقـــدم النظـــرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي في علاقاته بالواقع الاجتماعي العام وفي تحركه نحو المستقبل، من أجل توضيح السبل التي ينبغي أن يسير فيهـــا، والمبـــادئ التي ينبغي أن يتبناها والغايات التي يجب أن يرسمها، إنها الاســـتشراف المنهجـــي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بوجه عام (صابر جيدوري، ٢٠٠٩م: ٢٥).

وبذلك أصبحت الفلسفة التحليلية المعاصرة تفرض نفسها علي الحركة الفكريـــة في نهاية القرن العشرين، وتركت هذه الفلسفة بصماتها واضحة علي صفحات الفكر والتطبيق التربوي.

٣- الفلسفة البنيوية المعاصرة:

الفلسفة البنيوية المعاصرة هي حركة فلسفية واسعة ظهرت في بداية الستينات من القرن العشرين كفلسفة جديدة، وانتشرت مبادئها في كثير من الدول الأوربية وفي مقدمتها فرنسا، وتبناها عدد كبير من الفلاسفة والمفكرين أمثال: ميشيل فوكو، وجاك لاكان، ولويس التوسير، وفرديناند دي سوسير، وكلود ليفي ستروس، ورولان بارت، وغيرهم من الفلاسفة الآخرين الذين ارتبطت أسمائهم بهذه الفلسفة (ويكبيديا، الموسوعة الحرة، ٢٠١٣م، وزكريا إبراهيم، د. ت: ١٣). وقد طبقت أفكار ومبادئ الفلسفة البنيوية المعاصرة في كثير من مجالات الحياة، كما دخلت هذه الفلسفة كل ميادين المعرفة الإنسانية مثل: الانثروبولوجيا، وعلم النفس، والثقافة، والأدب، واللغة، والفن، والسياسة، والتربية، وغيرها من المجالات الأخري (جورج ف نيللر، ٢٠٠٦م: ١٢٤).

وقد عنيت الفلسفة البنيوية بعملية إعادة بناء العملية التربوية والتعليمية والعاملين بها، وذلك من خلال معاني جديدة تضاف داخل سياق معرفتهم وخبراتهم السابقة وبيئة التعلم (جيهان كمال محمد، ٢٠٠٤م: ٤٨). كما برزت جهود الفلسفة البنيوية المعاصرة في مجال التربية من خلال نظرتها إلي التعليم باعتباره عملية نشطة ومستمرة، والنظر إلي المدرسة بنظرة أكثر اتساعاً وبرؤية أكثر فاعلية تطرح طرقاً وأساليب ووسائل جديدة لتربية الإنسان وتعليمه.

٤- الجوانب التربوية في الفلسفات المعاصرة:

يقصد بالجوانب التربوية في الفلسفات المعاصرة كل ما يتم استنتاجه والتوصل إليه من مضامين وتطبيقات ونظريات وأفكار وطرائق تربوية جديدة من نوعها، وذلك من خلال دراسة فلسفة (أو مجموعة فلسفات) إنسانية وإخضاعها للبحث والتدقيق، بغرض الاستفادة من تلك المضامين والتطبيقات التربوية في تطوير العمل التربوي والتعليمي بجوانبه المختلفة من: أهداف تربوية ومناهج دراسية ومعلم ومتعلم وطرائق تعليم وإدارة تعليمية ومدرسية وأساليب تقويم وغيرها.

خطة السير في الدراسة:

حتي يتمكن الباحث من الإجابة عن التساؤلات التي طرحتها الدراسة من جهة، وتحقيق أهدافها من جهة أخري اتبع الباحث الخطوات التالية للسير في الدراسة:

- لتحديد مشكلة الدراسة الحالية وإبراز أهميتها وقيمتها التربوية خصص الباحث المحور الأول من الدراسة بعنوان (الإطار العام للدراسة) والذي تضمن: مقدمة الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها النظرية والتطبيقية وقيمتها التربوية، والمنهج البحثي المستخدم فيها، وحدود الدراسة ومصطلحاتها، وصعوبات الدراسة التي واجهها الباحث، وأخيراً خطوات السير في الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية خصص الباحث المحور الثاني من الدراسة بعنوان (الجوانب التربوية في الفلسفة التحليلية المعاصرة) والذي تضمن: نشأة الفلسفة التحليلية وتطورها، وطبيعتها ومفهومها، وأهم رواد الفلسفة التحليلية وفلاسفتها، وأهميتها ومجالات تطبيقها، وخصائصها، وأفكار الفلسفة التحليلية حول كل من طبيعة الوجود والكون، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة، وطبيعة القيم والأخلاق، والتطبيقات التربوية للفلسفة التحليلية المعاصرة المرتبطة بـــ: أهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائق التعليم، والمتعلم وواجباته، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية والمناخ التربوي، والتقويم التربوي، وأخيراً الانتقادات الموجهة للفلسفة التحليلية المعاصرة.
- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية خصص الباحث المحور الثالث من الدراسة بعنوان (الجوانب التربوية في الفلسفة البنيوية المعاصرة)، والذي تضمن: نشأة الفلسفة البنيوية وتطورها، وطبيعتها ومفهومها، وأهم رواد الفلسفة البنيوية وفلاسفتها، وأهميتها ومجالات تطبيقها، وخصائصها، وأفكار الفلسفة البنيوية حول كل من طبيعة الوجود والكون، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة المعرفة، وطبيعة القيم والأخلاق، والتطبيقات التربوية للفلسفة البنيوية المعاصرة حول كل من: أهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائق التعليم، والمتعلم

وواجباته، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية والمناخ التربوي، والتقويم التربوي، وأخيراً الانتقادات الموجهة للفلسفة البنيوية.

- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية خصص الباحث المحور الرابع من الدراسة بعنوان (نتائج الدراسة التحليلية وأوجه الاستفادة من الجوانب التربوية للفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة في مجال التربية والتعليم في مصر)، حيث تضمن هذا المحور: نتائج الدراسة التحليلية، وأوجه الاستفادة من الفلسفتين التحليلية والبنيوية المعاصرة في مجالات: تفسير الكون والوجود، والطبيعة الإنسانية، والمعرفة البشرية، والقيم والأخلاق، وأهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائق التعليم، والمتعلم وخصائصه، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية والمناخ التربوي، والتقويم التربوي.
- اختتمت الدراسة خطواتها بقائمة المراجع العربية والأجنبية التي اعتمدت عليها الدراسة واستخدمتها في أجزائها المختلفة.

ملخص المحور الثاني للدراسة

بعنوان: الجوانب التربوية في الفلسفة التحليلية المعاصرة

حيث تركز الحديث في هذا المحور من الدراسة حول الجوانب التربويـــة فـــي الفلسفة التحليلية المعاصرة، وقدم الباحث من خلال هـــذه المحـــور عرضـــاً وافيـــاً لمجموعة من الجوانب المرتبطة بالفلسفة التحليلية المعاصـــرة وأبعادهـــا المختلفـــة، وكانت البداية مع أولاً: نشأة الفلسفة التحليلية المعاصرة وتطورها، وثانيـــاً: طبيعـــة الفلسفة التحليلية المعاصرة ومفهومها، وثالثاً: أهم رواد الفلسفة التحليليـــة المعاصـــرة وفلاسفتها، ورابعاً: أهمية الفلسفة التحليلية المعاصرة ومجالات تطبيقهـــا، وخامـــساً: خصائص الفلسفة التحليلية المعاصرة وأهم سماتها، وسادساً: طبيعة الكون والوجـــود في الفلسفة التحليلية المعاصرة وتفسيرها لهذا الوجود والكـــون، وســـابعاً: الطبيعـــة الإنسانية في الفلسفة التحليلية المعاصرة ووجهة نظرها حـــول الإنـــسان المعاصـــر وطبيعته، وثامناً: طبيعة المعرفة في الفلسفة التحليلية المعاصرة ومكوناتهـــا وطـــرق اكتسابها، وتاسعاً: طبيعة القيم والأخلاق في الفلسفة التحليلية المعاصرة ومـــصادرها وعلاقتها بالإنسان في العصر الحالي.

كما تناول أيضاً هذا المحور من الدراسة الحالية في عاشراً: التطبيقات التربوية للفلسفة التحليلية المعاصرة، حيث تم تحديد: أهداف التربيـــة وغاياتهـــا، والمنـــاهج الدراسية، واستراتيجيات وطرائق التعليم، والمتعلم وأهم واجباتـــه، والمعلـــم وأهـــم أدواره، والإدارة المدرسية والمناخ التربوي، والتقويم التربوي في الفلسفة التحليليـــة المعاصرة.

وأخيراً تضمن المحور الثاني من الدراسة الحالية أهـــم الانتقـــادات الموجهـــة للفلسفة التحليلية المعاصرة من قبل أصحاب الفلسفات الأخري والباحثون والكُتـــاب، وسبل الرد علي هذه الانتقادات وتفنيدها، وإبراز مواطن القـــوة فـــي هـــذه الفلـــسفة وتوجهاتها.

ملخص المحور الثالث للدراسة

بعنوان: الجوانب التربوية في الفلسفة البنيوية المعاصرة

تناول الباحث في هذا المحور من الدراسة أبعاد الفلسفة البنيوية وجوانبها التربوية باعتبارها حركة فلسفية واسعة انتشرت مبادئها وأفكارها بشكل واضح بداية من الستينات في القرن العشرين وحتي الوقت الراهن. وقد تضمن هذا المحور من الدراسة في أولاً: نشأة الفلسفة البنيوية وتطورها في كثير من دول العالم المعاصر، وفي ثانياً: طبيعة الفلسفة البنيوية ومفهومها كحركة فلسفية واسعة الانتشار، وفي ثالثاً: أهم رواد الفلسفة البنيوية وفلاسفتها، وفي رابعاً: أهمية الفلسفة البنيوية ومجالات تطبيقها في الحياة المعاصرة، وفي خامساً: خصائص الفلسفة البنيوية وما تتسم به من سمات تجعلها فلسفة العصر.

كما عرض المحور الحالي للدراسة في سادساً: طبيعة الوجود والكون والمجتمع في الفلسفة البنيوية وتفسيرها لكل منهم، وفي سابعاً: الطبيعة الإنسانية في الفلسفة البنيوية ووجهة نظرها حول الإنسان وطريقة تعامله مع متغيرات العصر، وفي ثامناً: طبيعة المعرفة في الفلسفة البنيوية ومكوناتها وطرق اكتسابها، وفي تاسعاً: طبيعة القيم والأخلاق في الفلسفة البنيوية ومكوناتها ومصادرها وعلاقتها بالإنسان المعاصر.

كما عرض المحور الحالي للدراسة في عاشراً: التطبيقات التربوية للفلسفة البنيوية، والتي بدأت بتحديد أهم أهداف التربية في الفلسفة البنيوية، ومروراً بتحديد طبيعة ومكونات وبنية المنهج الدراسي البنيوي، وطرائق التعليم المستخدمة في تطبيق هذا المنهج، وأدوار المعلم ومواصفاته، ومواصفات المتعلم وواجباته، وأساليب التقويم وآلياته وأدواته في الفلسفة البنيوية.

وأخيراً تناول المحور الحالي من الدراسة أهم الانتقادات الموجهة للفلسفة البنيوية، وسبل الرد علي هذه الانتقادات، وذلك من منطلق أن أي فكر إنساني أو فلسفة أو مدرسة فلسفية مهماً بلغت من شهرة وانتشار عالمي لأفكارها وتطبيقاتها فهي معرضه للانتقاد من الفلسفات الأخري.

المحور الرابع للدراسة

نتائج الدراسة التحليلية وأوجه الاستفادة من الجوانب التربوية للفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة في مجال التربية والتعليم في مصر

مدخل:

تناولت الدراسة الحالية في محوريها السابقين مدرستين فلسفيتين تُعدان من أهم المدارس الفلسفية المعاصرة، إلا وهما الفلسفة التحليلية المعاصرة والفلسفة البنيوية المعاصرة، حيث تم التركيز علي طبيعة كل فلسفة منهما، وأهميتها ومجالات تطبيقها ونشأتها وتطورها وأهم روادها وخصائصها، وأفكار كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والفلسفة البنيوية حول طبيعة الوجود والكون والطبيعة الإنسانية وطبيعة المعرفة البشرية وطبيعة القيم والأخلاق. كما تم استخلاص الجوانب التربوية في هاتين الفلسفتين حول كل من: أهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائق التعليم، والمتعلم وواجباته، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية، والمناخ التربوي، والتقويم التربوي. كما تم تحديد الانتقادات الموجهة لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية، وكيف دافع أصحاب هاتين الفلسفتين في مواجهة هذه الانتقادات.

وبحكم أن طبيعة الدراسة الحالية تربوية في المقام الأول وليست فلسفية بحتة، وأن هدفها الرئيس هو استخلاص الجوانب التربوية في الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة، وتحديد أوجه الاستفادة منهما في المجال التربوي والتعليمي، لذلك يأتي المحور الحالي من الدراسة ليجيب عن السؤال الأخير من أسئلة الدراسة وهو "ما أوجه الاستفادة من الجوانب التربوية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة في مجال التربية والتعليم في مصر؟، حيث تضمن هذا المحور أوجه الاستفادة من هاتين الفلسفتين في مجال التربية والتعليم في مصر وذلك في مجالات: تفسير الكون والوجود والمجتمع، والطبيعة الإنسانية، والمعرفة البشرية،

والقيم والأخلاق، وأهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائـق التعلـيم، والمـتعلم وواجباته، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية، والمناخ التربوي، والتقويم التربوي.

نتائج الدراسة التحليلية:

توصلت الدراسة التحليلية لكل من الفلسفة التحليلية المعاصرة والفلسفة البنيويـة المعاصرة إلي مجموعة من النتائج التي توضح آراء وأفكـار هـاتين المدرسـتين الفلسفيتين تجاه الموضوعات الفلسفية والتربوية المطروحة خاصة في الوقت الراهن، ويمكن تلخيص هذه النتائج التحليلية في النقاط التالية:

١- كشفت الدراسة الحالية عن إن كل من الفلسفتين البنيوية والتحليلية المعاصـرة تُعدان من المدارس الفلسفية والتربوية الجديدة مـن نوعهـا، حيـث تميزتـا بانتشارهما الواضح وتأثيرهما البارز في كثير من المجتمعـات فـي العقـود والسنوات القليلة الماضية وخاصة بداية من النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك لما تضمنته هاتين الفلسفتين من جوانب فلسفية وتربوية يمكن أن يـستفيد منها العاملين في مجال التربية والتعليم وفي مقدمتهم المعلمين ورجـال الإدارة التعليمية والمدرسية وغيرهم.

٢- أظهرت الدراسة الحالية تميز كل من الفلسفتين التحليلية والبنيويـة المعاصـرة بمسايرتهما لطبيعة العصر الحالي، وما يوجد به من تغيرات علمية ومعرفيـة وفلسفية وتكنولوجية، كما اتسمت هاتين الفلسفتين بتعدد الرواد والفلاسفة وكثرة عددهم في كل فلسفة، مما أعطي لكل الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيويـة شهرة واسعة وقبول عريض بين أوساط الدارسين والباحثين فـي كثيـر مـن مجالات المعرفة ومن بينها المجال التربوي والتعليمي.

٣- أبرزت الدراسة الحالية أن المدرستين التحليلية والبنيوية المعاصرة تمثلان كلاً منها فلسفة ومنهجاً فكرياً وعلمياً متفرداً، ولكل فلسفة منهما أصـولها الفكريـة والفلسفية التي تؤثر في نظرتها تجاه كل من: الكون والإنسان والمعرفة والقـيم وغيرها من القضايا الفلسفية.

٤- كشفت الدراسة الحالية عن اشتراك كل مـــن الفلـــسفتين التحليليـــة والبنيويـــة المعاصرة في الدعوة إلي الإيمان بوجود قوة عليا منظمة للكون وهـــذه القـــوة العليا تتمثل في "الله" سبحانه وتعالى، المتحكم والمتكلم داخل هذا الوجود، وهـــو خالق كل شيء ومنظمه. وأن إمكانية إدراك الكينونة والوجود تكمن في الأفراد أنفسهم، فكل فرد يستطيع أن يدرك الوجود والأشياء من حوله.

٥- توصلت الدراسة الحالية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصـــرة والبنيويـــة أن تفسير الوجود الألهي يتم وفقاً لعدة صفات منها: الواحدية واللا نهائية، وكليـــة الحقيقة، والإله هو الخالق للعالم والمقابل لمجموع العالم المكبر والملازم معه. والتأكيد علي أن هناك عديد من البراهين علي وجود "الله" سبحانه وتعالي، في مقدمتها أن كل معرفة عن "الله" هي معرفة يقدمها "الله" نفسه للإنسان من خلال الأديان السماوية، وهي معرفة تتمثل في الوعي والفعل الدينيين.

٦- أظهرت الدراسة الحالية أن الوجود يحمل كثير من الغموض لكـــون معنـــاه لا يمكن تجربته وإدراك أحداثه بالحواس والتجربة العملية، وهو بذلك قريب مـــن المنظور الميتافيزيقي، أما الكون فيتكون من عديد من المعطيات الحسية التـــي تترابط فيما بينها ترابطاً منطقياً، وأن الكون يتمثل في العديد مـــن المركبـــات والجزيئات التي يمكن أدركها في الغالب من خلال الإدراك الحسي.

٧- أظهرت الدراسة الحالية إن الدين يعيد تفسير النظام الجوهري للعالم، ويـــؤدي إلي الإيمان والتسليم بوجود "الله" سبحانه وتعالي، وأنه لا يمكن الأخذ بوجـــود الموجودات التجريبية المعروفة بدون الاعتراف في نفس الوقت بوجود خـــالق لها، ووجود "الله" مختلف عن وجود المخلوقات، وأن وجود كل شـــيء يعتمـــد على إرادة "الله" الحرة.

٨- توصلت الدراسة الحالية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية إلي أن الإنسان مركب التكوين، فهو كائن عضوي يعيش مع أمثاله في بيئـــة معينـــة، ووجوده يقوم علي جسمه قبل كل شئ، ولهذا فمن الخطـــأ أهمـــال متطلباتـــه

وحاجاته أو عدم الاهتمام بعلاقاته مع بيئته لأنها مجال نشاطه، وكذلك فالإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش في عزلة بعيداً عن أمثاله، فحياته بمفرده تبقيه علي حيوانيته، ولا تعين إنسانيته الكامنة علي الظهور والازدهار، والإنسان أيضاً كائن روحي يستطيع أن يتجاوز وضعه ككائن عضوي وكائن اجتماعي، وأن يتحرر إلي حد كبير من علاقاته بجسمه، ومن ضغط المجتمع عليه، ليعيش حسب مقتضيات روحه.

٩- تشير كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية إلي أن الطبيعة الإنسانية واحدة لدي المتحضر والبدائي، وأن الإنسان له طبيعة واحدة في كل المجتمعات سواء في المجتمعات المتقدمة أو المجتمعات البدائية، وأن الإنسان هو الإنسان أينما وجد، وأنه قادر علي اكتساب المعارف والخبرات في كل الأوقات، إذا أُتيحت له الإمكانيات ووجد البيئة المناسبة. ولذلك فإن نظم التربية والتعليم هي التي تحدد وجهة الإنسان في الحياة وتساعده في تطوير نفسه ومجتمعه.

١٠- كشفت الدراسة الحالية عن تقديم كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية تصوراً جديداً لإنسان عالمي، ليس هو إنسان الغرب ولا هو إنسان الشرق إنما هو إنسان متحرر من كل أشكال العنصرية، وهو إنسان الغد المتطلع إلي المستقبل والذي يريد أن يعيش في سلام مع غيره من بني بشره، وأن تكون لديه نزعة إنسانية جديدة تبتعد عن كل أشكال التمييز العنصري بين البشر.

١١- أظهرت الدراسة الحالية تركيز الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية علي أن الإنسان المعاصر يجب أن يحمل عديد من السمات والخصائص من بينها: الطبيعة الإنسانية المرنة القابلة لبيئة التعلم، والطبيعة الإنسانية المحايدة التي تود العيش في سلام، والطبيعة الإنسانية المتفردة التي تتفاوت بتفاوت الناس وتختلف باختلافهم في الثقافة، والطبيعة الإنسانية التي تراعي الفروق الفردية بين البشر، حيث يختلفون حسب طبيعة البيئة التي يعيشون فيها، والطبيعة الإنسانية التي تراعي التوازن بين الموضوعية والذاتية، والطبيعة الإنسانية التي

تنقل الإنسان من العمل الفردي إلي العمل الجماعي المعتمـــد علـــي الإنـــدماج الاجتماعي، والطبيعة الإنسانية المتكيفة مع الحيـــاة المتغيـــرة وفـــق معـــايير مجتمعية، والطبيعة الإنسانية ذات البنية العميقة المنضبطة ذاتياً والحـــرة فـــي أفعالها وتصرفاتها.

١٢- كشفت الدراسة الحالية عن أن المعرفة تُعد من الجوانب الفلـــسفية والتربويـــة الحاضرة بقوة في الفلسفتين التحليلية والبنيوية المعاصرة، حيث اهتمت هـــاتين الفلسفتين بتحليل وتفسير أنظمة المعرفة في العقود والسنوات الأخيرة وخاصـــة تلك المعرفة التي شهدت تقدماً عالمياً منذ منتصف القرن العشرين.

١٣- كشفت الدراسة الحالية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية عـــن أن المعرفة لها طابعاً علمياً، ولا تتم إلا بالطريقة العلمية، فمـــن خـــلال الخبـــرة والتجربة يتم التعرف على المعرفة والتحقق من صدقها، كما أن المعرفة تتكون من خلال مجموعة أحداث، تلتقي فيها الحواس بالمعطيات الخارجيـــة التقـــاءً مباشراً وغير مباشر، حيث تنتقل هذه المؤثرات من خلال الجهاز العصبي إلى مراكز الحواس في المخ، وتتجمع بعد ذلك تلك المدركات الحسية الجزئية عـــن طريق عملية الإدراك أو المعرفة، وبذلك تتم المعرفـــة مـــن الإدراك المباشـــر للمعطيات الحسية.

١٤- كشفت الدراسة الحالية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصـــرة والبنيويـــة عـــن الطابع الاجتماعي للمعرفة البشرية، وارتباطها ارتباطـــاً قويـــاً بالممارســـات الاجتماعية والثقافية للمجتمع. كما أن المعرفة ليست موجودة بشكل مستقل عن الإنسان، فهي من ابتكاره وتكمن في عقله، أي أن المعرفة تصبح أساس نظرية للأشياء والعالم المحيط به، وعلي أساس ذلك تفسر الظواهر والأحـــداث التـــي تحدث في هذا العالم.

١٥- توصلت الدراسة الحالية لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية إلي أن المعرفة تنقسم إلي عدة أنواع أولها: هو المعرفـــة المنطقيـــة والرياضـــية أي

التحليلية التي تقتصر على تحليل الأفكار الذهنية لتحديد ما بينها من علاقات لزومية استنباطية، أما النوع الثاني: فهو المعرفة المتعلقة بالإخبار عن الواقع كما تفعل العلوم الطبيعية، وهذه لا مصدر لها إلا انطباعات الحس ومعطيات التجريب. أما النوع الثالث: فيتمثل في المعرفة الاستقرائية عند العلوم الوضعية، وموضوع هذا النوع من المعرفة هو الواقع الخارجي، أما النوع الرابع: فهو معرفة "البنية الماهية" لكل ما هو موجود، أي معرفة ما الأشياء، أما النوع الخامس: فهو "المعرفة الميتافيزيقية"، وهو ينتج عن الربط بين نتائج العلوم الوضعية والفلسفة التي تدرس الماهيات.

١٦- قدمت الفلسفة البنيوية رؤية جديدة في مجال المعرفة البشرية تقوم علي دراسة بنية الظواهر والأشياء في ظاهرها وباطنها، وإدراك الواقع في باطنه يمكن أن ينفصل عن إدراك الواقع في ظاهره، وذلك استناداً إلي أن المخفي من الشيء هو بنيته، وأن هذه البنية تحكمها قوانين يمكن أن تتجلى علي السطح، ويمكن أن تظل في حيز الكمون متوارية لا يظهرها إلا إدراك نوعي يخرج من الإدراك المألوف.

١٧- توصلت الدراسة من خلال الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية إلي الربط بين كل من الإنسان والعالم والقيم في منظومة واحدة، فهي تري أن العالم الذي لا يوجد فيه إنسان يتأثر به ويؤثر فيه، لا يمكن أن يكون عالماً قيمياً مهماً كان وضعه، لأنه يكون في هذه الحالة عالماً مغلقاً في حدود ذاته، عالماً لا يعرفه أحد ولا يمكن أن يقال عنه شئ.

١٨- تتفق كل من الفلسفة التحليلية والفلسفة البنيوية علي أن القيم نسبية وذلك حسب حاجات البشرية، وأن القيم متغيرة ومتجددة من عصر إلي أخر حسب طبيعة المجتمع والظروف التي تحيا فيها، فالحياة تحكمها قيم وفضائل أخلاقية بين أفراد المجتمع الواحد. ولكن هذا لا يمنع من وجود قيم أخلاقية ثابتة مثل القيم

الدينية، فهي قيم ثابتة في حقيقتها ولكنها متوافقة مع تطورات العصر والحيـــاة، والدين ثابت يستخرج منه كل يوم قيم أخلاقية جديدة تتماشي مع العصر.

١٩- توصلت الدراسة من خلال البحث في الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيويـــة إلي إن القيم "كالخير والجمال وغيرها" تحتاج إلي تحليلها ونقدها وأخـــضاعها للتجربة والطرق العلمية، فعند ذلك يكون معيار الحكم عليها كونها صـــالحة أو غير صالحة تترك للفرد وحكمة، فما يمكن أن يكون جيداً في مجتمـــع قـــد لا يكون كذلك في مجتمع آخر أو لدى فرد آخر. كما أن القيم الاجتماعية (كالعدل والخير وغيرها) هي محصلة ونتائج للتفاعل الطبيعي بين الأفراد في تعـــاملهم معاً، وعلي ذلك فإن النمو الأخلاقي يتحقق عندما يتوفر للفرد فـــرص واســـعة للتفاعل الاجتماعي.

٢٠- توصلت الدراسة من خلال البحث في الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيويـــة إلي أن القيم الاقتصادية هي أساس القيم الأخري لدي الإنسان، وأنها شرط فـــي اتجاه الإنسان للوصول للقيم الأخري، وذلك لأن الإنسان لا يمكن أن يتطلع إلي الحق والخير والجمال وحاجته الجسمية الأساسية تتطلب الإرضـــاء، كمـــا أن كثيراً ما ترتبط القيم الوجدانية بالقيم الاقتصادية، كما أن للقيم الاقتصادية قدرها في حياة الإنسان، وأن لم تكن كل شئ فيها، وهي بمثابة القـــيم الأولـــي التـــي يصطدم بها الإنسان لأنها تتعلق بوجودة مباشرة، وكثيراً ما يـــصفها الـــبعض بكونها قيم الحياة أو قيم الإنسان في العالم.

٢١- أكدت الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية علي مجموعة واسعة من الأهداف التربوية، وهذه الأهداف تناسب جميع المراحل الدراســـية، ومـــن بـــين هـــذه الأهداف: تنمية الموضوعية في النظر إلي القضايا المختلفـــة، وبنـــاء العمليـــة التربوية علي احتياجات وخبرات المـــتعلم واحتياجـــات المجتمـــع وقـــضاياه ومشكلاته، وزيادة صلة المدرسة بالمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه التلاميـــذ، وتنمية جانب الإيمان بوجود الله لدي الناس، وتنمية الـــروح الابتكاريـــة لـــدى

المتعلم، والاهتمام بالعلوم الطبيعية والتجريبية، وتشجيع استخدام المنهج العلمي في التربية، والاهتمام بتعليم اللغة الأم وكذلك اللغات الأجنبية، وإعـداد مـتعلم للمستقبل وتدريبه علي إنتاج الأفكار والتصورات المستقبلية، والتركيـز علـي تشكيل المتعلمين كذوات أخلاقية، وتنمية مهارات التفكير العلمي والوصول إلى حقيقة المعرفة وإدراكها، وتناول المشكلات التربوية بشكل شـمولي، ووضـع نظريات جديدة في التعليم تدعو إلى إعادة إنتاج المعرفة والتعليم نفسه، وإتاحـة الفرصة للنمو المهني للمعلم ومساعدته في التحرر من قيـود طـرق التعلـيم التقليدية.

٢٢- أظهرت الدراسة الحالية أن رؤية كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية حول المناهج الدراسية تركزت في الاهتمام ببرمجة المواد الدراسية ووضـعها في شكل التعليم الآلي، والتركيز علي دقة صـياغة الأهـداف فـي المنـاهج والمقررات الدراسية، وتلبية المنهج لاهتمامات الطفل واحتياجاتـه، والعنايـة بتدريس الرياضيات والعلوم والتاريخ والفنون والأديان والأنـشطة الرياضـية وغيرها من الفروع الدراسية التي تكون عقلية ومهـارات المـتعلم، وتركيـز المناهج الدراسية علي أن تكون مجالاً لطرح المـشكلات الفلـسفية والقـضايا الاجتماعية، والإنفتاح علي الثقافات العالمية، فذلك يسهم في الانتقال إلي الفكـر الحديث واستيعاب التطورات العلمية، ويساعد في اكتـشاف معـاني الحريـة والديمقراطية لدي الآخرين.

٢٣- ركزت كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية علي أن تكون المنـاهج الدراسية مجالاً للبحث والتحليل وطرح القضايا الأساسية والاجتماعية، وكـذلك طرح المشكلات الفلسفية المرتبطة بطبيعة التربية، مع إتاحـة الفرصـة أمـام المتعلمين لممارسة العلاقات والمهارات الاجتماعية المرغوب فيها.

٢٤- نظرت كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية إلـي طرائـق التعلـيم باعتبارها تطبيق أوسع للطرائق العلمية في معالجة المشكلات التربوية معالجة

واقعية، والتي معها تتحول حجرة الدراسة إلي معمل تطبيقي، وعلي المعلـــم أن يحدد مجموعة التحركات الذي يتكون منها التدريس، ويعين سلسلة الخطـــوات الضرورية لإحراز النجاح، كما يجب علي المعلم أن ينقـــد طـــرق التـــدريس ويحللها تحليلاً منطقياً لتحديد الفلسفات والقيم والاتجاهات التي تقف وراءهـــا، وأن يبتعد عن العقوبات البدنية فهي غير مجدية وضارة وتؤدي إلـــي الـــسلبية والانعزال لدي الطلاب.

٢٥- أظهرت الدراسة الحالية اهتمام الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيويـــة بعـــدة طرائق للتعليم في مقدمتها: الحوار والمناقشة وهو يتم فـــي حجـــرة الدراســـة ويكون بين الطلاب وأنفسهم من ناحية ومعلمهم من ناحية أخرى، وطريقة حل المشكلات ودفع الطلاب إلى البحث والاكتشاف، وطريقة التعلم التعاوني والعمل في مجموعات، وطريقة التعلم الذاتي، وغيرها من الطرق الأخري، مع مراعاة أن الاتجاه العلمي والإنفتاح العقلي والموضوعية والتفكير النقدي كلهـــا أمـــور ضرورية لاستخدامها في التعليم وفي التعامل بين المعلم والطالب، فالتفكير هو أساس التعليم، كما أن البحث العلمي يرتقي بنوعية المعلمين والطلاب ومكانتهم المهنية في المستقبل.

٢٦- أظهرت الدراسة الحالية اتفاق كل من الفلسفتين التحليلية والبنيوية علي النظـــر إلي المتعلم باعتباره إنسان ناقد ومحلل لمختلف القضايا والأفكار التي تطـــرح عليه، وهو له مجموعة دوافع تمثل محور سلوكه، وأن المتعلم يحتاج لدراســـة وتنمية الفكر التحليلي لديه من أجل فهم العالم المحيط به بظواهره ومـــشكلاته، وأن بمقدور المدرسة بناء تلميذ خير من تلميذ شرير، وتحويل سلوك التلميذ من سلوك غير مرغوب إلى سلوك مرغوب عن طريق تعديل دوافع التلميـــذ، وأن علي التربية تدريب التلميذ أن يكون موضوعياً في بحث وتحليل كل بناء سواء كان محتوي علمي لكتاب مدرسي أو ظاهرة اجتماعية، وأن يمتلـــك مهـــارات

التسلسل المنطقي للأحداث والظواهر العلمية التي يتعرض لها المتعلم في حياته مما يساعده علي الابتكار والإبداع.

٢٧- توصلت الدراسة الحالية إلي أن من مهام المعلم من وجهة نظر كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية في: إثارة دوافع التلاميذ للتعليم وإشباع هذه الدوافع، وإشعار التلاميذ بمدي تقدمهم دراسياً، والاهتمام بتنمية الاتجاه العلمي والإنفتاح العقلي والموضوعية لدي التلاميذ، وبناء العملية التعليمية والتربوية داخل حجرة الدراسة علي خبرات التلاميذ، واتصاف المعلم بالأخلاق الحميدة، وأن يكون قادراً على تحمل المسئولية الاجتماعية والأخلاقية لعمله كمعلم.

٢٨- كشفت الدراسة الحالية عن اهتمام كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية بضرورة تأهيل المعلم، حتي يمتلك المعلم مهارات بناء المتعلم وتنميته، ومساعدته في أن يكتسب الخبرة الجديدة، وتشجيع ذاتية المتعلم ومبادراته التي يقوم بها أثناء علمية التعلم، والنظر إلى المتعلمين على أنهم أصحاب إرادة، وإدماج المتعلمين في حوارات ونقاش مع بعضهم البعض وتهيئة الفرصة للمتعلمين تسمح لهم ببناء معرفة جديدة وفهم عميق.

٢٩- كشفت الدراسة الحالية عن اهتمام كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية بتوضيح أدوار الإدارة المدرسية، ومن بين هذه الأدوار: تشجيع مبادئ العمل الجماعي داخل المؤسسات التعليمية، وبناء العمل المدرسي علي أساس احتياجات وخبرات المتعلم واحتياجات المجتمع وقضاياه الفلسفية ومشكلاته الحاضرة منها والمستقبلية، وتشجيع فكرة الحوكمية في الإدارة، وتطبيق فكرة السلطة الرعوية من منظور تربوي داخل المؤسسات التربوية، على اعتبار أن هذه النوعية من السلطة تهتم بالجوانب الاجتماعية والسياسية والتربوية في حياة الأفراد، واهتمام الإدارة المدرسية بالنقد المستمر لسلوكياتها، والإنفتاح علي

التقافات العالمية، واستخدام الأساليب الديمقراطية في إدارة المدرسة، وإعطـــاء الفرصة للمعلمين والتلاميذ للمشاركة بجدية في إدارة مدرستهم وفصولهم.

٣٠- أظهرت الدراسة الحالية تحديد الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية لمجموعة من الواجبات لإدارة المدرسة من بينها: العمل علي زيادة صلة المدرسة بالبيئة والمجتمع الخارجي، وكذلك تعميق صلتها بالأسرة، وتشجيع فكـــرة المؤســـسية والمدرسة المدارة ذاتياً، والتأكيد علي مبدأ الثواب في البيئة المدرسية، باعتباره يعزز السلوك الإيجابي لدي المتعلمين، وتشجيع فكرة معـــاودة الإنتـــاج للبنيـــة الاجتماعية المطلوبة للمحافظة على استمرارية المجتمع وعلاقات الإنتاج فيه.

٣١- أظهرت الدراسة الحالية تركيز كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيويـــة علي مجموعة من المبادئ في عملية التقويم التربوي يأتي في مقدمتها: تنميـــة مبدأ تقويم الذات لدي التلاميذ باعتباره أفضل أنواع التقويم التربوي، والـــدعوة إلي تجنب المبالغة في الإثابات والمكافآت أو العقاب للتلاميذ، وتشجع التعامـــل مع الطلاب في عملية التقويم بناء علي تقديرات موضوعية بعيداً عن التقديرات الشخصية والرؤية الذاتية من جانب المعلم، مع التأكيد علي المسئوليات الفردية والجماعية لدي التلاميذ، وتشجيع استخدام وتحقيق مبدأ السوية والعدالـــة لـــدي الطلاب من خلال عملية التقويم، وتوجيه النظر إلي التقويم التربوي باعتبـــاره وسيلة لتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها، مـــع تركيـــز وســـائل التقـــويم التربوي علي تنمية تفكير الفرد وتكوين عادة التأمل لديه، وتكوين قوي ذاتيـــة لديه يستطيع من خلالها إصدار أحكام مستقلة.

وبصفة عامة فقد توصلت الدراسة الحالية من خلال البحث في كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية إلي مجموعة كبيرة من النتائج التي ابـــرزت توجهـــات وأفكار هاتين الفلسفتين القيمة حول كل من طبيعة الوجود والكون والطبيعة الإنسانية وطبيعة المعرفة البشرية وطبيعة القيم والأخلاق، والجوانب التربويـــة فـــي هـــاتين

الفلسفتين حول: أهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائق التعليم، والمتعلم وواجباته، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية، والمناخ التربوي، والتقويم التربوي.

أوجه الاستفادة من الجوانب التربوية للفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية المعاصرة في مجال التربية والتعليم في مصر:

تبين من خلال الدراسة التحليلية أن لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية عديد من الجوانب التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم في كثير من المجتمعات ومن بينها المجتمع المصري، وتتحدد أهم جوانب هذه الاستفادة من هاتين الفلسفتين في مجال التربية والتعليم في مصر كما يلي:

أولاً: أوجه الاستفادة في مجال تفسير الكون والوجود والمجتمع:

تناولت الدراسة الحالية مجموعة من الأفكار والآراء والمضامين التربوية حول تفسير الكون والوجود في كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية، ويمكن الاستفادة من هذه الأفكار وتلك المضامين من خلال الجوانب التالية:

١- أن الوجود قيمة لأن الإنسان يعثر فيه علي الأساس الصحيح للحقيقة، والوجود هو القوة التي لا يمكن الشروع في عمل شئ فيه دون فهمه وتحليله، وأنه الطريقة لفهم الوجود والعالم تتم بالمنهج العقلي والتجربة العلمية والطبيعية.

٢- يمثل الوجود بناء متكامل يضم بين جنباته عدة بنيات جزيئية، تقوم هذه الجزيئات فيما بينها بعلاقات محددة هي التي تعطي لهذا الشيء بناؤه ووظيفته، ويتكون العالم من أربعة مكونات هي: الجزئيات والصفات والعلاقات والوقائع، وهذه المكونات مترابطة بعضها البعض، فالجزئيات والعلاقات بمثابة مكونات للوقائع، وأن كل مكون من هذه المكونات يمكن أن يرد في وقائع مختلفة. وهذا يدعو الإنسان إلي الاهتمام بالنظر إلي الأشياء والأحداث والموجودات بشيء من الموضوعية، وليس النظر إليها بشيء من الفردية الإنسانية.

٣- إن نظام الكون مطرد شامل ذو علاقات سببية ضرورية تجعل كل حدث مـــن أحداثه نتيجة ضرورية لما سبق، ومقدمة شرطية لما سيلحق أوضاع الكون في أي لحظة. وأن مجرى الأحداث بجملته حتمته اللحظة الأولى في تاريخ العالم، ومنذ أن تحددت تلك اللحظة والطبيعة تسلك طريقاً يستكشفه العلم.

٤- إن الوجود والعالم يتصف بالنمط المنطقي، ويقوم علي التسلسل المنطقي والبنية الكامنة في المعاني والعناصر العامة، وهذه البنية تتطـــابق مـــع بنـــي العـــالم الموجود، وإنطلاقاً من ذلك فالذهن جزءاً من هذا العالم، وهـــذا الـــذهن ينـــتج الأفكار التي تنظم البني المختلفة للعالم ويتحكم فيها وفقاً لمقتضيات الحياة. وهذا يدعو إلي تدريب المتعلم علي التسلسل المنطقي للأحداث والظواهر العلمية التي يشاهدها أو يتعامل معها في حياته وفي مواده العلمية، مما يساعده علي الابتكار والإبداع. كما يدعو إلي ضرورة التناغم والانسجام بين أفراد المؤسسة التعليمية بما يعطي للعمل التربوي صورة أفضل، وينعكس بالإيجاب علي المتعلم الـــذي يعيش حياة التوافق مع أقرانه وأسرته ومجتمعه.

٥- الإيمان بإن الوجود والعالم يستندان إلي قوة عليا عظمي منظمة لهـــذا الكـــون ومدبرة لحاجاته، وهذه القوة تتمثل في "الله" سبحانه وتعالي. وبالتالي لا يمكـــن إنكار وجود الوحي ومضمونه الذي لا يمكن أن يكون متناقضاً مـــع المـــذاهب الفلسفية والعلمية، لأن الوحي والعالم يأتيان كلاهما من نفس المصدر وهو الإله الحق شامل العلم. إلا أن الفلسفة تستطيع أن تقدم رؤية في الدين وتفسيره فـــي شتي العصور والأزمنة. وهذا يدعو إلي الإيمان بوجود الله، والتصديق بأن لهذا الكون خالق ومنظم ومدبر لأموره.

٦- التركيز علي تعليم الإنسان فن الوجود الذي يعني الفهم الجيد لمغـــزى الحيـــاة، الذي يتجلي بدوره بممارسة الذات أي تجسيدها جمالياً والاهتمام بهـــا بطريقـــة فنية علي درجة من السلاسة والانسياب، مع اهتمام الإنسان بالبحث عن قالـــب فني للوجود يتغير معه حياة الفرد إلي نوع من الإنتاج المبدع.

٧- يوجد ثلاثة أنماط للوجود أولها: الوجود التاريخي وهو خاص باكتشاف ذات الإنسان والكون وعلاقتهما معاً، وكيفية التعرف علي الأشياء الموجودة في الكون، حيث ينتج عن ذلك اكتساب بعض الثقافات والمعلومات العامة، وثانيها: الوجود المعرفي وهو خاص بما يعرفه الإنسان عن الكون وما هو دوره فيه، وأيضاً ما هي علاقته بأقرانه ومجتمعه والدولة التي يعيش فيها أي معرفة ما واجبه وحقوقه تجاه الوطن الذي يعيش فيه، وثالثها: وجود أخلاقي حيث يوضح هذا النوع من الوجود ما هي أخلاقيات المتعلم وما يجب أن يلتزم به من أمور دينه ومعتقداته وعاداته وتقاليده.

٨- الاهتمام في تفسير الوجود بالانتقال من دراسة الظواهر الواعية إلي دراسة البنية التحتية غير الواعية، والابتعاد عن بحث الوحدات ككيانات مستقلة واتخاذ العلاقات بين الأشياء أساساً ومنطلقاً للتحليل، واستخدام مفهوم المنظومة أو النسق بجانب مفهوم البنية لفهم طبيعة الوجود، والسعي إلي اكتشاف قوانين عامة ضرورية وواجبة إما بالاستقراء أو بالاستدلال المنطقي، وهذه القوانين هي التي تنظم جميع الأشياء الموجودة في الكون والوجود وتساعد في جعل هذه الأشياء في حالة تناغم وصيرورة دائمة.

٩- إدراك الإنسان عامة والمتعلم خاصة أن الكون يتركب من قوى وعلاقات مترابطة، وأن الوجود تجريبي قابل للملاحظة والتحليل، مع الاحتكام للعقل الذي يعطي الحقيقة معناها، والذي يدرك أن الوجود موجود مسبقاً، وأن عقل الإنسان يكتشف بعض حقائق الوجود علي فترات زمنية متباعدة.

١٠- إن الحقيقة لا تدرك إلا بالذات العارفة ولا تنفصل عنها، ومن ثم فإن التصور حول "الله" سبحانه وتعالي يتم من خلال ما تتبناه الذات الإنسانية عنه، إنه موجود في كل إنسان يحيا على هذه الأرض، وأنه يوجد تماثل بنيوي عميق بين العقل والعالم، وبين الداخلي والخارجي، وبين الباطن والظاهر، وبين الفرد والمجتمع، وبين الإنسان والكون.

١١- توعية المتعلم بأن الكون بناء متكامل يضم بين جنباته عدة أشياء متناسقة مـــع بعضها البعض، مما يعطي امتياز للمتعلم لتقوية الروابط بالمحيطين به وتكوين علاقات أسرية وتعليمية سوية بينه وبين أقرانه. كما أن وجود كل من المعلـــم والمتعلم وعملهما المشترك وعلاقتهما معاً مرتبط بالثقافة والفكر السائدان فـــي الكون المحيط بهما، وهذا يدعو إلي الاهتمام بتنمية الذات العارفة لدي المتعلم، والتي لا يصل إليها المتعلم إلا بالمزيد مـــن التـــدريب واكتـــساب المعـــارف والخبرات من المحيطين والمهتمين به.

١٢- الاتجاه إلي جعل المتعلم في تفسيره لمعني الوجود وفهم طبيعته لا ينظر فقـــط إلي الأشياء الميتافيزيقية التقليدية في الوجود والتي تناولتها معظـــم الفلـــسفات القديمة، ولكن ينظر أيضاً إلي حداثة التنوير والمتغيرات المعاصرة التي يعيشها الإنسان في الوقت الراهن.

ثانياً: أوجه الاستفادة في مجال الطبيعة الإنسانية:

لقد تبين من الدراسة الحالية مدي اهتمام كل من الفلسفتين التحليلية المعاصـــرة والبنيوية بتقديم أفكار وتفسيرات وتوضيحات ومضامين تربوية متعمقة حول الطبيعة الأنسان ووجود الإنسان وثقافته وأفكاره ونشاطه في الحياة، ويمكـــن تحديـــد أوجـــه الاستفادة من هذه الأفكار والآراء والمضامين التربوية حول الطبيعة الإنـــسانية مـــن خلال الجوانب التالية:

١- إدراك رجال التربية والتعليم أن الإنسان مركب التكوين، فهو كـــائن عـــضوي يعيش مع أمثاله في بيئة معينة، وكذلك فالإنسان كائن اجتماعي لا يـــستطيع أن يعيش في عزلة بعيداً عن الآخرين، والإنسان أيضاً كائن روحي يـــستطيع أن يتجاوز وضعه ككائن عضوي وكائن اجتماعي، وأن يتحرر إلي حد كبير مـــن علاقاته بجسمه، ومن ضغط المجتمع عليه، ليعيش حسب مقتـــضيات روحـــه. ولذلك فمن الخطأ أهمال متطلبات المتعلم أو عدم الاهتمام بعلاقاته مـــع بيئتـــه لأنها مجال نشاطه.

٢- إدراك التربويين أن الإنسان مميز عن سائر المخلوقات، وهو يمتلك عديد من الصفات كالقدرة على التعلم والتفكير الموضوعي، حيث يشكل التعلم مرحلة متقدمة للإنسان قد تصل به إلى ما يطلق عليه عبقرية الإنسان. كما أن الوجود يتمثل في الإنسان وما يتميز به من ثقافة وفكر في المجتمع. وهذا الأمر يدعو إلي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير من حيث كونه من أهم وظائف الإنسان.

٣- وعي رجال التربية والتعليم بإن الإنسان جزء من بناء متكامل للوجود يضم بين جنباته عدة جزيئات، كل جزئية لها وظيفة محددة تتفاعل وتتحد مع الجزئيات الأخرى مكونه الكل أو الوجود. وأنه يمكن النظر إلي طبيعة السلوك الإنساني من خلال النظر إلى دوافع الفرد وإمكاناته، حيث يتميز بجهاز عصبي يربط أجزاء الجسم في تركيب واحد، وهذه الصفات هي التي تمكن الفرد من التفاعل مع البيئة، وأن الطبيعة الإنسانية التي يكتسبها الفرد نتيجة لما يتعرض له من تأثيرات ومتغيرات اجتماعية تحدث في مجتمعه وبيئته.

٤- إدراك المتعلم لطبيعة العلاقة بين وجود الإنسان ووجود العالم المادي والربط بينهما، مع مراعاة تفرد الوجود الإنساني بكونه وجوداً سابقاً علي الماهية، ووجوداً لذاته، ووجوداً يفرض علي الإنسان بأن يكون ذات عاقلة لذاتها وللعالم، وذات فاعلة تتميز بحرية اختيار ماهيتها، وذات عارفة تنزع دوماً إلي التعامل مع المستقبل.

٥- سعي نظم التربية والتعليم إلي تحرير الإنسان من المعتقدات والأفكار الفلسفية الخاطئة وتلك المبالغ فيها، وتوجيهه نحو المعرفة التي تساعده في إصدار الأحكام بعد التدقيق والتجربة، وفي مراعاة الدقة والموضوعية في النقد، والبعد عن الذاتية في تناول الموضوعات والقضايا وفي التعامل مع الآخرين.

٦- إدراك حقيقة إن الإنسان يحقق سعادته في الحياة من خلال مكافحة الخوف، وتأكيد الشجاعة والتعامل الناجح مع الحياة من خلال التربية، وكذلك إدراك إن الإنسان قادر على تحقيق قدر ضخم من التقدم في حياته شريطة أن لا تعوقه

الطبيعة أو الخرافة، وأن كل طبيعة ومنها طبيعة الإنـــسان ينبغـــي أن تـــصير موضوعاً للدراسة العلمية بهدف أن تنتج مزيداً من السعادة.

٧- إدراك المسئولين عن التربية والتعليم إن الإنسان -بما يتوفر له مـــن قـــدرات وإمكانيات عقلية وبدنية- هو الذي يستطيع أن يكشف النقاب عن العالم، وهـــو الذي يهتم بالكون المحيط به، لأن استمرار وجوده متوقف عليه، فالإنـــسان لا يستطيع أن يستغني عن الوجود والعالم، ولا أن يكتفي بذاته لأن وضعه كإنسان يفرض عليه الارتباط به.

٨- إدراك المهتمين بتربية الإنسان وتعليمه أن العقل هو أعلى درجة من درجـــات الوجود، وأن العقل مرتبط أوثق ارتباط بالتكوين العضوي والنفسي للإنـــسان، والنفس العاملة إنما هي الصورة الحقيقية التي تعبر عن الوجود الإنساني، وإن ماهية الإنسان حاوية للوظائف العضوية الفيزيقية والكيميائيـــة، وأن الإنـــسان يعتمد علي العقل اعتماداً ظاهراً للتحكم في الكيان العضوي، وبالتالي فـــإن أي إتلاف -ولو كان هيناً- للمراكز العصبية يمكن أن يؤدي إلى إلحـــاق الـــضرر الشديد بالكيان العضوي للإنسان.

٩- وعي رجال التربية والتعليم بإن الفكر والنشاط العقلي لدي الفرد لا يمكـــن أن يوجد دون موضوع خارجي أي وجود العالم الخارجي، وإن الشخص لا يوجد إلا من حيث أنه يقوم بأفعال، ولا يعني هذا أن الشخص مجرد نقطة إنطـــلاق للأفعال، وكذلك لا يعني أن يكون هو هذه الأفعال ذاتها، وإنما الشخص يكـــون متواجداً بكل جوانبه في كل فعل من أفعاله، وهو يأخذ أشكالاً متنوعة بحـــسب تنوع الأفعال، ولكن بدون أن يسيطر أي فعل خاص عليه. وبذلك فعلي رجـــال التربية والتعليم إدراك أن الشخص مربوط إلى البدن، ومن ثم فـــإن الـــسيطرة على البدن هي شرط من شروط الحياة السليمة للإنسان.

١٠- الدعوة إلي التقارب بين الشعوب الإنسانية، والاختلاط بـــين البـــشر وتبـــادل الخبرات والثقافات بينهم، فالعزلة والانكماش يؤديان حتماً إلي الجمود والعقـــم

الثقافي والمعرفي بين البشر، والواجب الكبير الملقي علي عاتق البشرية الآن هو الابتعاد عن النزاعات العنصرية التي تقلل الامتياز والتفوق بين البشر. وبالتالي يجب علي الأنظمة التربوية والتعليمية الاهتمام بتعميق روح التعاون والإخلاص بين الطلاب، والابتعاد عن الخلافات والنزاعات المعرفية التي تكون عائقاً في سبيل التميز في الحقل التربوي والاجتماعي.

١١- الدعوة إلي النزعة الديمقراطية في فهم الطبيعة البشرية، هذه النزعة التي تعارض أشكال التمييز العنصري للجنس البشري، وتقوم علي فكرة التعايش العالمي بين الشعوب وإلغاء العنصرية وتنمية فكرة المواطنة العالمية. والمناداة بضرورة احترام جميع المجتمعات البشرية ونبذ التفرقة بين شعوب الأرض، والدعوة إلي إقامة مجتمع عادل يسوده المساواة بين البشر.

١٢- وعي القائمين علي نظم التربية بضرورة التركيز علي تلبية حاجات الإنسان المتجددة والمتطلعة إلى المستقبل، ومساعدته في أن يكون متزناً في تصرفاته ويستطيع ضبط هوائجه، ويتجنب التطرف في الأمور التي تسبب دماراً وهلاكاً للفرد والمجتمع.

١٣- وعي القائمين علي نظم التربية بأن العقل الإنساني بناء يضم عدة أبنية فرعية، كل منها مسئول عن شكل محدد للفهم والسلوك والتغيير، والعقل مبرمج جينياً ولكن برنامجه رغم أنه يضع حدوداً علي العقل، إلا أنه من ناحية أخرى يساعد في إنجاز أمور متعددة. وأن الإنسان والمتعلم يحمل معه منذ ولادته بنيات ذهنية أولية، هذه البنيات الأولية تمثل مجموعة الإمكانيات التي يمتلكها الفرد ويستعملها في تحديد علاقته بالعالم وبالآخرين.

١٤- اهتمام رجال التربية والتعليم بالتغيرات الجوهرية المعاصرة التي حدثت في أنماط الفكر الإنساني، والوضع في الاعتبار طريقة التفكير التي يستخدمها المتعلمون في الوقت الراهن، ومن ثم البدء في تطوير المناهج بما يناسب

تطورات العصر، وبما يساعد في تنمية الطبيعة المرنة غير الجامدة لبيئة التعلم، والطبيعة المتكيفة مع الحياة وفق معايير مجتمعية مقبولة.

ثالثاً: أوجه الاستفادة في مجال المعرفة البشرية:

قدمت كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية -التي تـم بحثهمـا فـي الدراسة الحالية- مجموعة كبيرة من الأفكـار والرؤيـة حـول المعرفـة البـشرية وتطبيقاتها التربوية، وماهية هذه المعرفة وطرق الحصول عليها وتفسيرها، ويـري الباحث أنه يمكن الاستفادة من هذه الأفكار والرؤي والتطبيقات حول المعرفة البشرية في مجال التربية كما يلي:

١- إدراك رجال التربية العلاقة بين الفلسفة والعلم، فالمعرفة الفلسفية لا تختلف في جوهرها عن المعرفة العلمية، والنتائج التي تهتدي إليها الفلسفة لا تختلف فـي الأساس عن تلك التي يتوصل إليها العلم، ولكن الميزة النسبية للفلـسفة التـي تجعل منها دراسة متميزة عن العلم هي النقد والمراجعة، فهي تتعرض للمبادئ التي يستخدمها العلم وتتجلي في الحياة اليومية بالنقد والفحص، وتبحث عما قد يكون بينها من تناقض، ولا تقبلها إلا بعد الفحص الدقيق وبعد أن ينتفـي كـل سبب لرفضها.

٢- إدراك التربويين ورجال التعليم أن المعرفة العلمية طريق الوصول إلي الوجود، وأن هناك مرحلتين متعاقبتين لوصول الإنسان لتلك المعرفـة، الأولـي: هـي مرحلة استقصاء وملاحظة عناصر الواقع كما يعاش وكما يبدو فـي التجربـة الحسية، بقصد التعرف إلي سمات وخصائص الوجود الملموسة، والثانية: هـي مرحلة بناء هذا الواقع بناءً نظرياً كي يصبح موضوعاً للعلم، فالواقع العلمـي واقع مبني لا واقع مُعطي.

٣- اهتمام رجال التربية والمناهج بدراسة الأنواع المختلفة مـن المعرفـة وفـي مقدمتها المعرفة المنطقية والرياضية والتحليلية، والمعرفة المتعلقة بالإخبار عن الواقع كما تفعل العلوم الطبيعية، والمعرفة الاستقرائية عند العلـوم الوضـعية،

ومعرفة البنية الماهية لكل ما هو موجود أي معرفة مـا الأشـياء، والمعرفـة الميتافيزيقية التي تنتج عن الربط بين نتائج العلوم الوضعية والفلسفة التي تدرس الماهيات.

٤- إدراك رجال التربية إن موضوع المعرفة الرئيس وأساسها هو الوجـود، مـن حيث هو أساس الخير والحياة، وإن الاهتمام الأساسي للمعرفة هو الوصول إلي حقائق صادقة تتعلق بالعالم، وكذلك تكوين رؤيـة حـول طبيعـة الظـواهر المتنوعة، ومن ثم الوصول إلي معرفة تتجاوزها وتكـشف طبيعـة الأشـياء والظواهر وتفسرها.

٥- اهتمام المربين بوضع معايير للحكم علي المعرفة، من بينها مدي قدرتها علـي تيسير أمور الفرد وحل المشكلات التي يواجهها، كما أنها تساعد علي التكيـف مع الضغوط الحياتية الممارسة، فبناء المعرفة عملية تقوم علي المواءمة بـين المعرفة والواقع وليست مجرد المطابقة بينهما.

٦- إدراك المربين ورجال التعليم أن المشاهدة وحدها لا تكفي لبلوغ المعرفة، حيث لا يمكن للعقل الإنساني أن يكون مجرد شاهد سلبي أمامـه المعـارف كاملـة وموجودة في الكتب والوثائق، ولكن لابد للعقل الإنساني أن يدرك مـا بـداخل السطور من معارف، وأن يبني معارفه من ذاته باستخدام عقله وعن عن طريق الوسائل التعليمية المتاحة، ومن خلال معلمه، حيث يستطيع المتعلم أن يمـارس فكرة البناء والممارسة في الحقل التربوي وذلك لإنتاج معرفة من معرفة أخرى معطاة له عن طريق معلمه.

٧- تركيز التربويين وواضعي المناهج الداسية علي تنمية المعرفة الإبداعية لـدي طلاب مختلف المراحل الدراسية، من خـلال المنـاهج الدراسـية المتطـورة ووسائل التعليم الحديثة المتداولة بين الطلاب أنفسهم.

٨- الاهتمام بتحليل ونقد المعرفة التربوية الموجودة في الكتـب الدراسـية، مـع الاهتمام بتحليل المادة العلمية كمنتج اجتماعي من المجتمع نفسه، والتركيز علي

تحقيق النظرة التكاملية للمناهج الدراسية، وبناء مواد دراسية متكاملة فيما بينها في مجالات عدة، أي يكون هناك ربط وتواصل بين المواد الدراسية.

رابعاً: أوجه الاستفادة في مجال القيم والأخلاق:

اهتمت الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية بالقيم والأخـــلاق وتفـــسيرهما، وقدمت حولهما مجموعة من الآراء والأفكار التي يمكن الاستفادة منها فـــي المجـــال التربوي وتطبيقاته ومناهجه، ويمكن تحديد أهم جوانب الاستفادة من آراء الفلـــسفتين التحليلية والبنيوية فيما يختص بالقيم والأخلاق من خلال النقاط التالية:

١- وعي المربين ورجال التربية بأن القيم لا يمكن حصرها فـــي مكـــان وزمـــان معينيين، وإنها فوق كل تعيين، وإن القيم موجودة في مستوي الحيـــاة العاديـــة للإنسان، وتستهدف تحقيق منفعة الإنسان وسلامة بنيته النفسية والجسمية، وهذا يعني أن حكم القيمة يقوم علي حكم الوجود، وأن يقين القيمة تـــابع لحـــضور الوجود، فلا قيمة بدون وجود، ولا وجود بدون قيمة، والقيمة تكون حـــضوراً ومثلاً أعلي في آن واحد.

٢- إدراك رجال التربية أن معطيات القيم مرتبطة كلها بالقصد والجهد مـــن أجـــل تحقيق شيء ما، وإن القيم في الأساس هي قيم للإنـــسان وموجهـــة لخدمتـــه، والإنسان علي صلة دائمة بالقيم، والقيم التي يتعلق بها الإنسان أنـــواع كثيـــرة ومتفاوتة يسمو بعضها علي بعض، والحكم علي الأشياء قيمياً (كالجمال والخير والحق وغيرها) يكون حكماً ذاتياً نابعاً من داخل الفرد ووفقاً لطبيعة تربيته.

٣- إدراك التربويين فكرة الجوهر الأخلاقي للفرد، والذي يجعل الفرد جـــزءاً مـــن ذاته، ويمثل موجهاً أساسياً لسلوكه الأخلاقي. فالجوهر الأخلاقي هو المحـــرك لسلوك الفرد والمتحكم في تصرفاته الأخلاقية، ولذلك يتعـــين علـــي الفـــرد أن يجعل نفسه جزءاً من السلوك الأخلاقي، والذي من خلاله يعرف ما ينبغي فعله وكيف ومتى يتم فعله، فالجوهر الأخلاقي يدل علي الأفعـــال المرتبطـــة فـــي وحدتها بالذات.

٤- دعوة المؤسسات التربوية إلى غرس القيم الدينية في الفرد المتعلم حتـــى ينـــشأ ولديه تربية أخلاقية، وإدراك أن الله (سبحانه وتعالي) هو القيمة الأعلـــي، وأن الله هو حقيقة الوجود وصانع القيم، وهو القيمة العليا بالنسبة للإنـــسان الـــذي يسعي للوصول إليها والارتباط بها.

٥- وعي المربين والمعلمين بعدم الخلط بين القيمة والواجب، فالقيمة هـــي أســـاس الواجب، والإنسان قادر على تكوين قيم ومُثل عليا للحياة، هذا المثل العليا تحقق الحياة الطيبة للفرد، والقيم تبرز من تفاعل الأفراد مع بعضهم الـــبعض، ومـــن خلال هذا التفاعل تنتج نوعيات من القيم فـــي المجتمـــع كـــالقيم الاجتماعيـــة والوجدانية.

٦- إدراك رجال التربية أن الإنسان كائن أخلاقي بطبيعته، وأن هناك قيم راســـخة لدي مختلف الشعوب، وأن الأخلاق تعبر عن واقع روحي يشترك فيه جميـــع البشر، ويتميزون به عن سائر الكائنات، مما يبرر إلتقاءهم حول قيم أخلاقيـــة ثابتة.

٧- وعي القائمين علي وضع المناهج الدراسية بأن القيم لها دورها الفاعل في حياة البشرية في كل الأزمنة وعبر جميع العصور، وأن القيم الأخلاقيـــة لا تقـــصر نفسها في مناهج أو مواد دراسية بعينها، وإنما ينبغي لها أن تمثل توجهاً أساسياً للحياة، ويتم تقديمها من خلال نشاطات دراسية إيجابية تلائم المـــتعلم وطبيعـــة المجتمع.

٨- تأكيد المعلمين والتربويين علي فكرة تنمية المسئولية العقلية وممارسة الرقابـــة علي الذات لدي الناشئة، وهي تدل علي نمط التحكم في الذات وفي إحـــساساتها ورغباتها ومواجهتها، إذا بلغت حدود الإفراط والمبالغة، وكذلك تعنـــي العمـــل الخلقي الذي يمارسه الفرد علي ذاته نفسها.

٩- وعي رجال التربية بفكرة الغائية الأخلاقية أو غائية الفعل الخلقـــي، والغائيـــة الأخلاقية تعني ماذا يريد الإنسان من الأخلاق؟ وما غايته فيها؟، وفكرة الغائية

ينظر إلى هذه التقسيمات على أن كل منها يمثل فضاء أكبر من مجموع أجزائه، وأن كل عنصر عرضة للمؤثرات الخارجية.

١٢- وضع نظريات جديدة في التعليم تدعو إلى إعادة إنتاج التعليم نفسه، وتهدف إلي مساعدة المتعلم على كسب الحقائق والمناهج العلمية بصورة وظيفية وحقيقية، وكسب الاتجاهات العلمية المناسبة، واستثارة المتعلمين على المعرفة، وتقديم الدوافع المناسبة لذلك.

١٣- تنمية الجانب العلمي عند المعلم والارتقاء بمستواه، من خلال تقديم دورات مهنية وإرشادات نفسية تفيده في التعامل مع طلابه، وإتاحة الفرصة للنمو المهني للمعلم ومساعدته في التحرر من قيود طرق التدريس التقليدية.

١٤- تنمية القدرة على التعليم الذاتي لدي المتعلمين، وتنمية حب الاستطلاع والتنقيب في المعارف المختلفة لديهم، مع ترسيخ قيم التواضع والتعاون والأخلاق النبيلة لدي المتعلم.

سادساً: أوجه الاستفادة في مجال المناهج الدراسية:

برز الاهتمام بمجال المناهج الدراسية في كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية، وكان لكل منهما رؤي وتوجهات مميزة في هذا المجال، ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من هذه الرؤي والتوجهات في مجال المناهج الدراسية من خلال الجوانب التالية:

١- إعداد المناهج الدراسية كبنية متكاملة تتسم بطابع المنظومية، بحيث تتألف من عناصر إذا حدث تغيير في أحدها يتعين التغيير في العناصر الأخرى، وبحيث يأخذ المنهج تكوين المجتمع ومعني البيئة من حيث تجانس عناصرها ومكوناتها.

٢- ملاءمة المناهج الدراسية لاهتمامات الطفل واحتياجاته، مع الاهتمام بتنمية شخصية المتعلم باعتبارها وحده متكاملة ذات جوانب متعددة، وتنمية أنواع

مفيدة من المهارات وحب الاستطلاع المعرفي والعلمي لدي المتعلمين، وذلـــك من خلال الاستعانة بالأنشطة التربوية اللامنهجية وتنويعها.

٣- الاهتمام بدراسة الرياضيات والعلوم في المناهج الدراسية منذ الصغر، ويـــأتي هذا الاهتمام من كون الرياضيات تاج العلم الحديث ورمزه الفاعل، كما تتبارى العلوم في الاقتراب من الرياضيات والتسلح بلغتها، وتحاول أن تبلغ ما بلغتـــه من أهمية، ثم الاهتمام بدراسة العلوم الحيوية ثم العلوم الإنسانية. وهذا التـــدرج المنطقي تبعاً لدرجة عمومية موضـــوعاتها، وكـــذلك تبعـــاً لمـــستوى تعقيـــد موضوعاتها. وكذلك امتداد المناهج الدراسية خارج العلوم والرياضيات ليشمل فروعاً أخري كاللغة والتاريخ والفنون والأديان والأنشطة الرياضية وغيرها من الفروع الدراسية التي تكون عقلية ومهارات المتعلم.

٤- الوعي بأن المنهج الدراسي لا ينجح ويحقق أهدافه بمـــضمونه وحـــده، وإنمـــا بالمضمون والطريقة التي يتم تقديم المنهج من خلالها، ولذلك ينبغي أن يركـــز المنهج علي تنمية التنافس في التحصيل بين المتعلمين، ليس بغـــرض اجتيـــاز الامتحانات وإنما بغرض تكوين الذات، فالتحصيل لأجل الامتحانات يؤدي إلي تراجع الخيال والذكاء.

٥- السعي نحو برمجة المواد الدراسية ووضعها في شكل التعليم الآلي الذي ينمـــي لدي المتعلم مهارات التعليم الذاتي، ويساعد في تحويل غرفـــة الدراســـة إلـــي معمل، ويساعد في خضوع كل عناصر العملية التعليمية -من معلـــم ومـــتعلم ونظام مدرسي وامتحانات وغيرها- للضبط والتطوير المستمر.

٦- اهتمام المناهج الدراسية بالكشف عن الاستعدادات الدراسية والتخصصية لـــدي الطلاب، وإكساب الطلاب القدرة على التعلم الذاتي، وتدريبهم علـــى مهـــارات البحث في المعارف الإنسانية.

عالم منظم اجتماعياً وثقافياً وتربوياً، فالمشاركة في الممارسات الاجتماعية تُعد القالب الأساسي للتعلم.

٧- تشجيع طرائق التعليم التي تتيح فرص الحوار والنقاش في حلقات الدرس، حيث ينتج عن هذا الحوار تفاعل بين المعلم والمتعلم، ويستطيع المتعلم أن يكتسب معلومات وفيرة من خلال الحوارات التي تدور بينه وبين زملائه أو معلمه، كما تمثل هذه الحوارات فرصة لطرح الأسئلة والإجابة عنها بطرق مختلفة.

٨- الابتعاد عن طرائق التعليم التي تعتمد علي التلقين والاستماع من جانب التلميذ، فحصيلة هذه الطرق تكوين شخصيات سلبية غير قادرة علي استخدام التحليل العلمي والتجريبي لدي التلاميذ.

٩- استخدام المعلم طرائق التعليم الإبداعية، وطرائق التعليم التي تحقق النظرة الترابطية في تقديم الدروس والوحدات الدراسية، وتشجيع النشاط الحر في عملية التعليم، علي أن يكون من اختيار التلاميذ أو المعلم، ويلعب فيه المعلم دور الرفيق أو الشريك، ويكون غير مقيد بأهداف الدرس، ولكنه يرتبط بمضمونه من موضوعات وقضايا.

ثامناً: أوجه الاستفادة في مجال المتعلم وخصائصه:

اهتمت كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية بعنصر المتعلم، وقدمتا أفكار ووجهات نظر تربوية متميزة حول خصائص المعلم وواجباته ودوره في العملية التعليمية. ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من أراء وتوجهات الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية فيما يختص بالمتعلم وخصائصه وواجباته من خلال النقاط التالية:

١- تحول نظرة المربين إلي المتعلم من مجرد متلقي قابل لكل ما يملي عليه، إلي إنسان مفكر ناقد لمختلف القضايا والأفكار التي تطرح عليه، فهو يخضعها للنقد والتحليل ومن ثم يقبلها أو يرفضها. كما أن المتعلم يبحث عن المعنى ويقوم بترتيب الأحداث ويعتمد على معرفته السابقة ليتعلم.

٢- إدراك رجال التربية والتعليم أن المتعلم إنسان قادر على استخدام اللغـــة وفهـــم رموزها ومعانيها بطريقة عملية، وهو يستخدمها للتواصل مع الآخرين وتناول الأفكار، كما يستخدمها في قراءته المتعددة وإطلاعه علي المعارف المختلفـــة، ومن خلال اللغة يتفاعل المتعلم مع أقرانه، ويتبادل معهـــم المعـــاني القريبـــة والبعيدة المرتبطة بالمادة العلمية، وهذا يؤدي إلى نموه عقلياً وسلوكياً.

٣- نظر المربين إلي دوافع المتعلم باعتبارها تمثل محور سلوكه، فهي التي توجهه نحو الآتيان بسلوك ما والابتعاد في الوقت نفسه عن ســـلوك آخـــر، وبالتـــالي فمعرفة هذه الدوافع تسهل عمل المدرسة وتـــساعدها فـــي تحقيـــق وظيفتهـــا التربوية، كما أن بمقدور المدرسة بناء تلميذ سوي، وتحويل سلوكه من ســـلوك غير مرغوب إلى سلوك مرغوب عن طريق تعديل دوافـــع التلميـــذ، فـــدوافع الإنسان قابلة للتعديل والتغيير والتطوير حسب المواقف الثقافيـــة والاجتماعيـــة والخلقية التي يمر بها.

٤- اهتمام رجال التربية والتعليم بتنمية بعض الخصائص والسمات في شخـــصية المتعلم، وبحيث يصبح المتعلم مبتكر يفكر بوضوح ويتجنب الغموض، ويكتسب المعرفة بموضوعية وبعيداً عن التحيز الشخصي، ويكون نشط في عملية التعليم من خلال المناقشة والتقصي، وكذلك يصبح المتعلم اجتماعي وعضو مؤثر في المجتمع متأثر به.

٥- وعي رجال التربية بحاجة المتعلم في العصر الحالي إلي دراسة وتنمية مهارات التفكير العلمي لديه من أجل فهم العالم المحيط به بظواهره ومشكلاته المختلفة، وكذلك من أجل فهم حداثة التنوير والمتغيرات المعاصرة التي يعيشها المـــتعلم بنفسه.

٦- وعي المربين بأن عقل المتعلم ليس مكوناً كونياً بديهياً، ولكنه ملكة يتم بناؤهـــا بطريقة اجتماعية، كما يندرج داخل ممارسات متعددة، وبالتالي لابد للمتعلم أن يتصرف بحرية ويقوم بتجارب في الطبيعة ويتعلم منها.

٧- إدراك رجال التربية أن المتعلم يكون في قمة الفهم والتفاعل وهو في وسط جماعة تعليمية سواء مع أقرانه في المدرسة أو أصدقاءه في المجتمع، وأن المتعلم أحياناً لا تكتمل لديه عملية الفهم والإدراك للمعلومات بصورة فردية.

٨- اهتمام المربين بتوجيه الطلاب إلي التكيف مع ثقافات أخري غير مدرسية، ومساعدتهم في التعامل مع وسط آخر غير الوسط المدرسي والجامعي، وتفسير ذلك في أن الطلاب الذين ينجحون في الامتحانات والثقافة المدرسية ليسوا بالضرورة يتحقق نجاحهم في أوساط عملهم مستقبلاً.

٩- تركيز التربية على تقديم برامج وتدريبات عقلية وآليات معينة للطلاب وذلك بمساندة المعلم، فالمشاهدة وحدها لا تكفي لبلوغ المعرفة، حيث لا يمكن للعقل الإنساني أن يكون مجرد شاهد سلبي أمامه المعارف كاملة وموجودة في الكتب والوثائق، ولكن لابد للمتعلم أن يبني معارفه من ذاته وباستخدام عقله ومن خلال الوسائل التعليمية المتاحة وعن طريق معلمه.

١٠- توعيه المتعلم بأنه تقع عليه مسئولية أخلاقية يجب أن يعرفها ويلتزم بها سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وهذه المسئولية هي نوع من التحكم في الذات أو النفس والميول والرغبات، بحيث يمكن مواجهتها إذا بلغت حدود الإفراط والمبالغة، فالرقابة علي الأفعال لابد أن تكون من خلال الذات الأخلاقية للفرد.

تاسعاً: أوجه الاستفادة في مجال المعلم وأدواره:

يُعد المعلم أحد العناصر التربوية التي أبدت كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية اهتماماً بها، ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من أراء وأفكار هاتين الفلسفتين فيما يختص بالمعلم ومواصفاته وأدواره في العملية التعليمية من خلال النقاط التالية:

١- اهتمام المعلم بتنمية الاتجاه العلمي والانفتاح العقلي والموضوعية لدي طلابه، من خلال استخدام المعلم لطرائق تعليم تتحدى أفكار المتعلمين، وتتيح الفرصة

للمتعلمين للاستفادة من الأفكار الجديدة ومناقشتها، وتشجيع الـــرأي الجمـــاعي والعمل علي تطويره وصولاً للرأي العلمي السليم.

٢- اهتمام المعلم بإثارة دوافع طلابه للتعلم، وحرصه علي إشباع تلـــك الـــدوافع، واشعارهم بمدي التقدم في الدراسة، وذلك من خلال البيانات والاختبارات التي يقدمها للطلاب من فترة لأخري، مع اهتمام المعلم بربط تعلم الطلاب بمـــشاكل حقيقية وواقعية، كما أنه يتقبل أخطاء الطلاب أحياناً ويعتبرها جزء مـــن بيئـــة التعليم، وينظر إلى هذه الأخطاء على أنها تؤدي إلى نمو الفهم وتحقيق تعلـــيم أفضل لدي الطلاب.

٣- تشجيع المعلم للحوار الذي يدور بينه وبين المتعلمين، وكـــذلك الحـــوار بـــين المتعلمين أنفسهم، والتعاون فيما بينهم على إدراك المعلومات، كما يسمح المعلم للمتعلمين بالمشاركة في توجيه سير الدروس، وتعديل إستراتيجية شرح وإلقـــاء المعلومات.

٤- أن يكون المعلم صاحب مرجعية معرفية، وتكون لديه خبرة ومعلومات وفيرة، حتى يتسنى له أن يقدم المعلومة بطرق مختلفة لإدراك الفهـــم لـــدى المـــتعلم، ويشجع التلاميذ على الاستقلال الذاتي وإبداء المبادرة تجاه القضايا المعرفيـــة، ويتحلى بمرونة في تقديم المحتوى التعليمي.

٥- اهتمام المعلم ببناء علاقات إنسانية داخل حجرة الدراسة، وتحفيز التعاون بـــين التلاميذ فتنمو تلك العلاقات الإنسانية، مع اتصاف المعلم بالصبر مـــع التنـــوع الموجود داخل حجرة الدراسة، واهتمامه بتدريب تلاميذه علي التفاعل فيما بينهم في ممارستهم التعليمية، ويدفع تلاميذه إلي التفكيـــر فـــي فاعليـــة نـــشاطاتهم التعليمية، وكذلك ينظم المعلم الممارسات التعليميـــة التعاونيـــة بـــين تلاميـــذه، فالتعاون سلوك يمكن تعلمه.

٦- اتجاه المعلم إلى الواقع أو المرجع المجتمعي لينقل لطلابه العلوم والمعلومـــات بكل موضوعية وهي تمثل الواقع، واستخدام المعلم البيانات الأصلية والمصادر

الأولية في تقديم المعرفة لطلابه، ومساعدة المعلم لطلابه في إدراكهم للمفـــاهيم الحديثة وإشباع الفضول العلمي الطبيعي لديهم.

٧- تحمل المعلم المسئولية الاجتماعية والأخلاقية لعمله كمعلم، وإدراكه بأن العمـــل التربوي ينبغي أن يستجيب لقضايا المجتمع، ويحترم خبرات وتجارب الطلاب، ويربط بين المنهج وحياتهم وممارساتهم اليومية.

٨- اهتمام المعلم بالمحافظة علي نظام وضبط متسق داخل حجرة الدراسة، مع عدم استخدام المعلم لسلطته في قهر التلاميذ إلا بقدر ما يسمح بتهيئة المنـــاخ العـــام للدراسة.

٩- امتلاك المعلم مجموعة من السمات والمواصفات مثـــل: الالتـــزام بأخلاقيـــات المهنة، والنقد والفكر الثاقب، والتحمس للتدريس، والثقـــة بـــالنفس، وتـــشجيع الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين، والعدل وعدم التحيز، والأفكار الواضحة والمترابطة، وتجنب الغموض، والاعتماد علي التحليل والفكـــر المنفـــتح فـــي اكتساب المعارف، ومشاركة الطلاب في مشكلاتهم وحلولها.

١٠- الاهتمام بتأهيل المعلم وتطوير عملية إعداده، بما يمكنه مـــن إدراك حاجـــات طلابه المعرفية والعلمية والنفسية، وما هم بحاجه إلى تعلمه، وبحيـــث يكـــون المعلم قادراً علي القيام بأدواره التدريسية والتطبيقية في العملية التربوية.

عاشراً: أوجه الاستفادة في مجال الإدارة المدرسية والمناخ التربوي:

اهتمت كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية بعنـــصر الإدارة ومنـــاخ العمل بصفة عامة والإدارة التربوية والمناخ التربوي بصفة خاصة، وقدمت هـــاتين الفلسفتين آراء وأفكار عديدة في هذا المجال يمكن الاستفادة منها في المجال التربوي وفي المدارس المصرية كما يلي:

١- تطبيق فكرة السلطة الرعوية من منظور تربوي داخل المؤســـسات التربويـــة، على اعتبار أن هذه النوعية من السلطة تهتم بالجوانب الاجتماعيـــة والـــسياسية

والتربوية في حياة الأفراد، وتضع مقاييس جديدة لتصنيف الأفراد والنظر إلـــيهم حسب مواصفاتهم، وهو ما يؤهلهم لخدمة الآخرين حاضراً ومستقبلاً.

٢- تشجيع فكرة الحوكمية في الإدارة، وتعني جملة من القواعد المستخدمة في إدارة وتسيير مؤسسة ما، وهذه القواعد بمثابة "عقلية الحكم أو العقلية الحاكمة علميـــة وراشدة". وبالنظر إلي المدرسة فإن فكرة الحوكمية تعني قيام مؤســـسة تعليميـــة بتحديد الأنشطة وآليات حل المشكلات واتخاذ القرار في الموضوعات التربوية، وتوظيف إمكانات التقدم المعرفي والتكنولوجي في العمليات التعليمية والإداريـــة داخل المدرسة لكي تكون مؤسسة مدارة ذاتياً. وبالتالي تهدف الحوكميـــة إلـــى توظيف المدرسة لجميع إمكاناتها كي تكون مؤسسة مدارة ذاتياً.

٣- اهتمام إدارة المدرسة بالنقد المستمر لسلوكياتها، والإنفتاح علي الثقافات العالمية، وتطبيق الاتجاهات والنظريات الحديثة في الإدارة المدرسية، وكـــذلك اســـتخدام الأساليب الديمقراطية في إدارة المدرسة، وإعطاء الفرصة للمعلمـــين والطـــلاب للمشاركة بجدية في إدارة مدارسهم وفصولهم.

٤- اتصاف إدارة المدرسة بصفات عديدة مثل: النضج في إصدار الأحكام، والقـــدرة علي التحليل الموضوعي للمواقف، والإيجابية في العمل، والقدوة في الـــسلوك، واحترام قدرات الآخرين واستثمارها، وتحمل المسئولية التعليمية والمجتمعية.

٥- تشجيع فكرة المؤسسية والمدرسة المدارة ذاتياً والتي تقوم علي علاقات القوة بين المعلمين والطلاب حول قضايا العلم والتعليم والمعرفة، والتأكيد علـــي أســـاليب الضبط الذاتي، والتي يقوم فيها الطلاب بوضع أنفسهم وسلوكهم دائمـــاً موضـــع الفحص والاختبار، ويعرف من خلالها كل طالب موقعـــه ومهامـــه وعلاقتـــه بالآخرين (سواء مع المعلمين أو الزملاء أو الإدارة المدرسية).

٦- استخدام إدارة المدرسة لمبدأ الثواب في البيئة المدرسية، باعتباره يعزز الـــسلوك الإيجابي لدي المتعلمين، مع ابتعاد إدارة المدرسة عن استخدام العقوبات البدنيـــة

مع الطلاب لما لها من نتائج نفسية سلبية، والاتجاه إلي استخدام عقوبات تحقـق نوع من التغيير الإيجابي في سلوك الطلاب داخل حجرة الدراسة وخارجها.

٧- تشجيع فكرة معاودة الإنتاج الاجتماعي في مجال إدارة العمل المدرسي، والتـي مفادها أن المدارس تقوم بدور رئيس في إعادة الإنتاج للبنية الاجتماعية المطلوبة للمحافظة على استمرارية المجتمع وعلاقات الإنتاج فيه.

حادي عشر: أوجه الاستفادة في مجال التقويم التربوي:

لكل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية وجهات نظر وأفكـار متميـزة حول فاعلية عملية التقويم التربوي ودورها في مساعدة المدرسة في تحقيق أهـدافها تجاه المتعلم، ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من أراء وتوجهات الفلـسفتين التحليليـة المعاصرة والبنيوية في مجال التقويم التربوي في العملية التعليمية من خلال النقـاط التالية:

١- تنمية مبدأ تقويم الذات لدي التلاميذ، وتعريفهم بمدي تقدمهم في عمليـة الـتعلم، وإشعارهم بأن عملهم الجماعي قد أصبح ملموساً، فالتلاميذ في مثل هذه المواقف يشعرون بقيمة أكبر أثناء تعلمهم، ولا يشعرون بالعزلـة، وغالبـاً مـا يحققـوا إنجازات مدرسية أفضل.

٢- تشجيع وتطبيق مبدأ السوية والعدالة لدي الطلاب مـن خـلال عمليـة التقـويم التربوي، وتصنيف كل طالب على حسب قدراته، ومدى إدراكه وفهمه لمـواده العلمية، ومدي تقديمه لاستجابات مناسبة في المواقف التعليمية المختلفة. فالتقويم في حقيقته يتيح تمييزاً للأفراد وفقاً لمعيار معين، ويمكنهم من معرفـة إنتـاجهم كأفراد متمايزين.

٣- النظر إلي التقويم التربوي باعتباره وسيلة لتحسين العملية التعليمية، وتـشخيص للمشكلات التربوية وعلاجها، وطريقة لمساعدة التلميذ في فهم الأخطاء التي وقع فيها وكيف يعمل على تصحيحها في المستقبل.

٤- النظر إلي التقويم كمنظومة تتضمن عدة وظائف أولها: أنه آليـــة مـــن آليـــات الانضباط وسلطة تمارس على الطلاب بهدوء وبطقوس عالية من أجل تزويدهم بمهارات ومهام خاصة، وثاني هذه الوظائف: أن التقويم يساعد في تنمية قدرات الطلاب على ضبط النفس، وتشجيعهم على الانسجام في العمل المدرسي، ممـــا يجعلهم يستجيبون للتوجيه المدرســـي، وثالـــث هـــذه الوظـــائف: أن التقـــويم والامتحانات ميداناً كاملاً من المعرفة، فالطلاب في الاختبـــار يكونـــوا تحـــت المجهر، ويتم مراقبة أعمالهم وتقييم معلوماتهم وفحص أنشطتهم وجهودهم، ولذا يوفر التقويم معرفة موثقة عن الطلاب.

٥- تجنب المبالغة في الإثابات والمكافآت أو العقاب للتلاميذ، وتشجيع التعامل مـــع الطلاب في عملية التقويم بناء علي تقديرات موضوعية بعيداً عـــن التقـــديرات الشخصية والرؤية الذاتية من جانب المعلم، مع التأكيد علي المسئوليات الفرديـــة والجماعية لدي التلاميذ.

٦- تركيز وسائل التقويم التربوي علي تنمية خيال وتفكير التلميذ وتكوين عادة التأمل لديه، وتكوين قوي ذاتية لديه يستطيع من خلالها إصدار أحكام مستقلة. واستخدام وسائل بديلة للاختبار من بينها: المناقشات والحوارات التي تقـــام فـــي حجـــرة الدراسة بين الطلاب أنفسهم وبين المعلم والطلاب، وإجراء الأبحـــاث، وإعـــداد تقارير مدرسية من قبل المعلم تكون خاصة بكل مادة دراسية، وآراء المدرســـين في طلابهم، ومشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفـــة، واســـتخدام الاختبـــارات والمقاييس النفسية المقننة بأنواعها.

هذه مجمل جوانب الاستفادة التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال البحث والتحليل في كل من الفلسفتين التحليلية المعاصرة والبنيوية، وهذه الجوانب تركـــزت في مجالات: طبيعة الوجود والكون والمجتمع، والطبيعة الإنسانية، والمعرفة البشرية، والقيم والأخلاق، وأهداف التربية، والمناهج الدراسية، وطرائـــق التعلـــيم، والمـــتعلم وواجباته، والمعلم وأدواره، والإدارة المدرسية، والمناخ التربوي، والتقويم التربوي.

ويأمل الباحث فى نهاية هذه الدراسة أن تجد جوانب الاستفادة التي استخلصتها الدراسة الحالية من أراء وأفكار كل من الفلسفتين التحليليـــة المعاصـــرة والبنيويـــة نصيبها من التنفيذ من جانب المسئولين والقائمين على النظام التربوى والتعليمى فـــى المجتمع المصرى، حتى يمكن لهذا النظام أن يؤدي دوره بفاعلية في تربيـــة وتعلـــيم الناشئة.

ويشير الباحث إلي أن الدراسة الحالية –وأن كانت قد جاءت في وقت قلّت فيـــه بشدة الدراسات والبحوث الخاصة بفلسفة التربية– فإنها تدعو إلي مزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية في مجال فلسفة التربية المعاصرة، فالبحث فـــي مجـــال فلـــسفة التربية هو بحث متجدد بطبعه، ولا ينتهي مع جهد فرد من خلال دراسة أو ورقـــة بحثية، وإنما يحتاج مزيداً من الدراســـات والجهـــود البحثيـــة الفرديـــة والجماعيـــة المستقبلية.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

١- إ. م. بوشنسكي (١٩٩٢م)، "الفلسفة المعاصرة في أوربا"، ترجمة: عزت قرني، **سلسلة عالم المعرفة**، عدد (١٦٥)، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، سبتمبر ١٩٩٢م.

٢- إبراهيم أنيس وآخرون (١٩٨٥م)، **المعجم الوسيط**، الجزء الأول، ط٢، القاهرة: دار المعارف.

٣- إبراهيم طلبة عبد الخالق (١٩٩٢م)، "نظرية المعرفة بين الوصفية المنطقية والبنيوية"، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة طنطا.

٤- إبراهيم ناصر (٢٠٠١م)، **فلسفات التربية**، عمان: الجامعة الأردنية.

٥- ابن داود عبد النور (٢٠٠٩م)، **المدخل الفلسفي للحداثة**، بيروت: الدار العربية للعلوم للنشر والطبع.

٦- ابن منظور (١٩٩٠م)، **لسان العرب، الجزء السادس**، مجلد (١٤)، تحقيق: عبد الله على الكبير وآخرون، القاهرة: دار المعارف.

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

٨- احمد القصير (١٩٨٥م)، **منهجية علم الاجتماع بين الوظيفية والماركسية والبنيوية**، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

٩- أحمد محمد أحمد نايل (٢٠١١م)، "الفلسفة البنيوية وتطبيقاتها التربوية: دراسة تحليلية"، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة سوهاج.

١٠- إديث كريزويل (١٩٩٣م)، **عصر البنيوية**، ترجمة: جابر عصفور، الكويت: دار سعاد الصباح للطبع والنشر.

١١- إرنست فون بلاسر (٢٠٠١م)، "البنائية الراديكالية والتدريس"، ترجمة: أحمد عطية أحمد، **مجلة مستقبليات**، مجلد (٣٢)، العدد (٢)، اليونسكو: مكتب التربية الدولي باليونسكو، يونية ٢٠٠١م.

١٢- أشرف عبده حسن الألفي (٢٠٠٣م)، "إدارة أزمات التعليم فى مصر: دراسة تحليلية مستقبلية"، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

١٣- أكرم حجازي (٢٠٠٧م)، **سوسولوجيا بيير بورديو: مفاهيم وأشكاليات**، بيروت: التنوير للطباعة والنشر.

١٤- الإمام محمد بن أبى بكر عبد القادر الرازى (د.ت)، **مختار الصحاح**، جمعه ورتبه: محمود خاطر، القاهرة: دار الحديث.

١٥- الربيع ميمون (د. ت)، **نظرية القيم في الفكر المعاصر ما بين النسبية والمطلقة**، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

١٦- الزواوي بغورة (٢٠٠٠م)، **مفهوم الخطاب في فلسفة ميشيل فوكو**، القاهرة: المجلس الأعلي للثقافة.

١٧- الزواوي بغورة (٢٠٠٢م)، "البنيوية منهج أم محتوي"، **مجلة عالم الفكر**، العدد (٤)، المجلد (٣)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أبريل- يوليو ٢٠٠٢م.

١٨- السيد سلامة الخميسي (د. ت)، **التجديد فى فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة: رؤية نقدية من منظور مستقبلى**، الرياض: المكتبة الإلكترونية لأطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

١٩- السيد ولد أباه (١٩٩٤م)، **التاريخ والحقيقة لدى ميشيل فوكو**، بيروت: دار المنتخب العربي للنشر والتوزيع.

٢٠- أوبير دريفوس وبول رابنوف (د. ت)، **فلسفة ميشيل فوكو**، ترجمة: جورج أبي صالح، بيروت: مركز الإنماء القومي للنشر.

٢١- إيان كريب (١٩٩٩م)، "النظرية الاجتماعية من بارسونز إلي هربرماس"، **سلسلة عالم المعرفة**، ترجمة: محمد حسين غلوم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد (٢٤٤)، أبريل.

٢٢- ب. برتراند (٢٠٠٨م)، **النظريات التربوية المعاصرة**، ط٤، ترجمة: محمد بوعلاق، الرباط (المغرب): دار الأمان للطبع والنشر.

٢٣- بيير بورديو، وجان كلود بارسونز (٢٠٠٧م)، **إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة: ماهر تريمش وسعود المولى، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

٢٤- ثابت كامل حكيم (١٩٩٦م)، **قراءات في الفكر التربوي: واقعه وفلسفته**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥- جان بياجية (١٩٨٥م)، **البنيوية**، ترجمة: عارف منيمنة وبشير أبري، بيروت: عويدات للطبع والنشر.

٢٦- جان لاكروا (٢٠٠٥م)، **نظرة شاملة علي الفلسفة الفرنسية المعاصرة**، ط٣، ترجمة: يحي هويدي وأنور عبد العزيز، القاهرة: دار المعرفة.

٢٧- جورج ف نيللر (٢٠٠٦م)، **الحركة الفكرية في التربية الحديثة**، ترجمة: سعيد إسماعيل علي، وبدر جويعد العتيبي، القاهرة: عالم الكتب.

٢٨- جون ستروك (١٩٩٦م)، "البنيوية وما بعدها من ليفي ستروس إلى دريدا"، ترجمة: محمد عصفور، **سلسلة عالم المعرفة**، عدد (٢٠٦)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون.

٢٩- جون ليتشه (٢٠٠٨م)، **خمسون مفكراً أساسياً معاصراً من البنيوية إلى ما بعد الحداثة**، ترجمة: فاتن البستاني، بيروت: المنظمة العربية للترجمة والنشر.

٣٠- جيهان كمال محمد (٢٠٠٤م)، "النظرية البنائية: نماذج واستراتيجيات"، **صحيفة التربية**، السنة (٥٥)، العدد (٢)، يناير ٢٠٠٤م.

٣١- حبيب منسي (٢٠٠٠م)، **القراءة والحداثة**، بيروت: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

٣٢- حسن الكيلاني (٢٠٠٨م)، **ما البنيوية؟** Available at: www.fakharysalah.com.

٣٣- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣م)، **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، القاهرة: عالم الكتب للطبع والنشر.

٣٤- حسن طه (٢٠٠٧م)، **الفكر التربوي وجذوره الفلسفية**، عمان: دار المسيرة.

٣٥- حكمت صباغ الخطيب (١٩٨٤م)، **في معرفة النص: دراسات في النقد الأدبي**، ط٢، بيروت: دار الآفاق الجديدة للنشر.

٣٦- دان سبيربر (٢٠٠٨م)، **البنيوية في الانثروبولوجيا**، ترجمة: علي قانصو، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.

٣٧- دريان ليدر، وجودي جروفز (٢٠٠٣م)، **الفيلسوف لاكان**، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، عدد (٤٦١).

٣٨- دونالد ب. بالمر (٢٠٠٧م)، **البنيوية وما بعد البنيوية**، ترجمة: مؤسسة البيان للطبع والنشر، دبي: مؤسسة البيان للطبع والنشر.

٣٩- رافد قاسم هاشم (٢٠١١م)، "التحليل في فلسفة فتجنشتاين"، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية**، المجلد (١٩)، العدد (٢)، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة.

٤٠- رولان بارث (٢٠٠٢م)، **مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص**، ط٢، ترجمة: منذر عياشي، بيروت: مركز الإنماء الحضاري للطبع والنشر.

٤١- زكريا إبراهيم (د. ت)، **مشكلة البنية**، القاهرة: مكتبة مصر.

٤٢- سامي محمد نصار (٢٠٠٥م)، **قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر.

٤٣- سامي محمد نصار (٢٠٠٨م)، "قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة"، **سلسلة آفاق تربوية متجددة**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر.

٤٤- سعيد إسماعيل علي (١٩٩٥م)، "فلسفات تربوية معاصرة"، **سلسلة عالم المعرفة**، عدد (١٩٨)، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، يونيو ١٩٩٥م.

٤٥- سعيد إسماعيل علي (١٩٩٧م)، **التربية التحليلية**، القاهرة: عالم الكتب.

٤٦- سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٧م)، **التطور الحضاري للتربية**، الرياض: مكتبة الرشد.

٤٧- سعيد إسماعيل عمرو (٢٠٠٧م)، **التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٤٨- سماح رافع محمد (١٩٧٥م)، **المذاهب الفلسفية المعاصرة**، القاهرة: مكتبة مدبولي.

٤٩- سيد إبراهيم الجيار (د. ت)، **التربية ومشكلات المجتمع**، القاهرة: مكتبة غريب.

٥٠- سيد إبراهيم الجيار (د. ت)، **التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية**، القاهرة: مكتبة غريب.

٥١- سيف الإسلام مطر، وهانى عبد الستار فرج (٢٠٠٩م)، "خطايا السياسة التعليمية فى مصر: رؤية تحليلية ناقدة"، **المؤتمر العلمى الرابع "أنظمة التعليم في الدول العربية: التجاوزات والآمال" من ٥-٦ مايو ٢٠٠٩م**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٢- شمس الخويطر (٢٠٠٦م)، **قراءات في الفكر التربوي**، الرياض: د. ن.

٥٣- صابر جيدوري (٢٠٠٩م)، "الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية: دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية للتربية العربية"، **مجلة كلية التربية، جامعة دمشق**، المجلد (٢٥)، العدد (١، ٢).

٥٤- عادل السكري (١٩٩٩م)، **نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلي أرض المدرسة**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩٦- ميشيل فوكو (١٩٨٥م)، **نظام الخطاب وإرادة المعرفة**، ترجمة: أحمد السلطاني وعبد السلام بن عبد العالي، الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

٩٧- ميشيل فوكو (٢٠٠٤م)، **الاشغال بالذات**، ترجمة: محمد هشام، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق للنشر.

٩٨- ميشيل فوكو وجاك دريدا (٢٠٠٦م)، **حوارات ونصوص**، ترجمة: محمد ميلاد، سوريا: دار الحوار للنشر.

٩٩- نشوى صلاح الدين محرم (١٩٩٧م)، "مفهوم السلطة عند ميشيل فوكو"، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

١٠٠- هاورد أوزمون وصموئيل كرافر (٢٠٠٥م)، **الأصول الفلسفية للتربية**، ترجمة: بدر جويعد العتيبي، الرياض: مكتبة الرشد.

١٠١- ويكيبيديا (٢٠١٣م)، **الموسوعة الحرة** Available at: http://ar.wikipedia.org.

١٠٢- ياسين خليل (د. ت)، **مقدمة في الفلسفة المعاصرة**، بيروت: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٠٣- يزيد عيسى السورطي (٢٠٠٣م)، "التغريب الثقافي وانعكاساته التربوية والتعليمية في الوطن العربي"، **المجلة العربية للتربية**، المجلد (٢)، العدد الأول، جامعة الدول العربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٠٤- يزيد عيسي السورطي (٢٠٠٩م)، "السلطوية في التربية العربية"، **سلسلة عالم المعرفة**، العدد (٣٦٢)، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، أبريل ٢٠٠٩م.

١٠٥- يُمنى طريف الخولي (٢٠٠٠م)، "فلسفة العلم في القرن العشرين: الأصول- الحصاد- الآفاق المستقبلية"، **سلسلة عالم المعرفة**، العدد (٢٦٤)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر ٢٠٠٠م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

106- Abel, D. C. (1994), **Readings of Philosophy**, U. S. A.: McGraw Hill.

107- Badeock, C. R. (2003), **Structuralism And Sociological Theory**, London: Jut Hinson.

108- Barker, A. G. (2009), **Modern Philosophy in European**, London: Olympia Publishers.

109- Bohen, A. (2001), "**Cooperative Learning**", New York: Harper & Rown.

110- Charlesworth, M. J. (2003), **Philosophy and Linguistic Analysis Duquesne Studies**, U. S. A.: Pittsburg University.

111- Chomsky, N., (2003), **Language And Responsibility**, 3rd. ed., New York: Pantheon.

112- David, P., (1983), **Claude-Lévi-Strauss, The Bearer Of Ashes**, London: Routledge & Paul.

113- Deved, V., (2011), **Structuralism**, London: Routledge and Kigan Paul.

114- Dived, P. (2003), **Philosophical Analysis in the Twentieth Century**, London: Oltreval Publisher Co.

115- Douglas, N. (2007), **A Study of the Foundations of Analytic Philosophy**, New York: Marry Simon publisher.

116- Elthebis, L. C. (2008), **Structuralism and Philosophy**, New York: Columbia University Press.
117- Frank, S. E. (2001), **Analytic Philosophy and Society**, New York: Wiley Simon Publishers Co.
118- Hooper, D. (2005), **The principals of Philosophy**, New York: Henry Holt.
119- James, D. (2003), **An Anthology Philosophical Analysis**, New York: American Philosophical Association.
120- Kenneth, B. S. (2009), **European Philosophy**, 3rd. ed., London: Trade Book Publishers.
121- Mardiros, A. M. (2008), **The Origin and Development of Contemporary Philosophical Analysis**, U. S. A.: Inc. Press.
122- Michael, F. M. (2007), **Analytical Philosophy and Education**, Boston: Boston University Press.
123- Morton, W. (2004), **The Age of Analysis**, New York: Modern Publishing.
124- Muilder, G. N. (2003), **What is Analytic Philosophy?**, New York: American Publishers Inc.
125- Natalie, R. A. (2004), **Philosophy of Structuralism**, New York: Humanity Books.
126- Philip, E. A. (2006), **History of English Philosophy**, England: Oxford University Press.
127- Quinton, A. M. (1995), **Contemporary British Philosophy**, in: Oconnor, Vol: 4.
128- Robert, D. (2005), **History of Structuralism**, Minnesota: University of Minnesota Press.
129- Robert, S. L. (2006), Methods and Value of Philosophy, **Philosophy Humanity Books.** http://books.google.com/books?.
130- Rossi, I. (1982), **The Logic of Culture, Advance in Structural Theory and Method**, USA, J. F. Pergin Publishers.
131- Samuel, E. (2001), **A History of Philosophy Since Socrates to Sarter**, Oxford: Oxford University press.
132- Simon, C. (2005), **The Foundations Of Structuralism**, New Jersey: The Harvester Press.
133- Strauss, C. L. (1995), **The Elementary Structures of Kinship**, Edit by: R. Neadham, London: Satinwood.
134- Stroll, R. (2002), **Questions About Analytic Philosophy, U. K:** Cambridge University Press.
135- Walter, A. (2005), **A Contemporary Introduction in Philosophy**, Australia: Williamson Publisher Inc.
136- George, A. (2010), **Structuralism Philosophy and Theory**, New York: Allen co. Publishers
137- John, D. F. (2004), **History of Structuralism**, Berlin: Walter de Gruyter.
138- Foucault, M. (2003), **Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason,** 3rd. ed., Los Angeles: Semiotext.
139- Frederick, T. (2007), "What is The Structural Philosophy?", **Journal of the Philosophy and Society**, Vol. 2, No. 3, Spring.

140- Philip, P. (2009), **Structuralism and Cultural Theory**, California: University of California Press.
141- Joseph, M. (2005), **Structuralism as a Philosophy and Scientific Method**, Cambridge: Harvard University Press.
142- Karl, L. C. (2006), "The Structuralism View of Theories", **Journal of Philosophy of Science**, Vol. 2, No. 1, April.