اتجـــاهات طلبـــة كليـــــة التربيـــة بجامـعة إب نحو الفلسفة

د/ أحمد غالب الهبوب

أستاذ أصول التربية المشارك- كلية التربية ـ جامعة إب

الملخص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات السائدة نحو الفلسفة لدى طلبة كلية التربية بجامعة إب ، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

ـ ما طبيعة الاتجاه (إيجابي ، محايد ، سلبي) السائد لدى طلبة كلية التربية نحو الفلسفة ؟

ـ هل هناك فروق ذات دلالة معنوية في الاتجاه نحو الفلسفة بين طلبة كلية التربية وفقا لمتغيرات: (الجنس ، المستوى ، التخصص) ؟

ولتقصي الإجابة على هذه الأسئلة ، اختيرت عينة عشوائية طبقية من طلبة الكلية بلغ حجمها (٢٩٥) طالبا وطالبة موزعين حسب الجنس والتخصص والمستوى الدراسي .وطبق على أفراد العينة إستبانة (مقياس) مكونة من (٤٥) فقرة لقياس الاتجاه نحو الفلسفة وذلك بعد التحقق من بعض الخصائص السيكومترية لهذه الأداة ماثلة بتحري الصدق الذي بلغت نسبته (٨٢٪) والتحقق من الثبات بمعامل (٠,٨١). وبعد تطبيق أداة الدراسة ، حللت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينيتين مستقلتين غير متساويتين.

وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج لعل أبرزها :

١. إن مستوى الاتجاه نحو الفلسفة لدى طلبة كلية التربية بجامعة إب كان سلبياً إلى حد ما حيث تبين أن متوسط_درجاتهم (٨٥,٣٣) وهو متوسط أدنى من المتوسط النظري للمقياس البالغ (٩٠) درجة.

٢. وجود فروق ذات دلالة معنوية في مستوى الاتجاه نحو الفلسفة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أفراد العينة وفقا لجميع متغيرات الدراسة .

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، خلصت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات والتوصيات المعنية بتفعيل برنامج الأعداد التربوي لطلبة الكلية بما يمكن أن يساعد في

تكريس الاتجاهات الإيجابية نحو الفلسفة.

وتطويراً لهذه الدراسة وتوسيع مداها في تقصي واقع النظرة إلى الفلسفة في المجتمع اليمني، اقترح الباحث إجراء بعض الدراسات لتسليط مزيد من الضوء حول الاتجاهات نحو الفلسفة في اليمن.

أولا: الإطار العام للدراسة

(أ) أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الفلسفة ومكانتها الحضارية للفرد و المجتمع. فالتفكير ظاهرة إنسانية لا يمكن لأحد أن يستغني عنها أو أن يتخلص منها. فلا يختلف عاقلان على أن الفكر هو أهم أسس الشخصية السوية ، وإن الشخصية تتسم بالقوة أو الضعف على هذا الأساس. فالفلسفة هي عماد الفكر السليم حيث كان ظهورها قديماً من أهم معالم التقدم في تاريخ الفكر الإنساني . ذلك أن الفلسفة برهنت على نضج العقل الإنساني، ومدى قدرته على التوجه نحو الحضارة، (إبراهيم، ١٩٧١، ص٢٨)، (الحاج، ٢٠٠٧، ص٢٠).

والتفكير الفلسفي بصفته حالة مجتمعية حضارية مشروط حضوره الفاعل بوجود مؤسسات علمية وفكرية وتربوية تحتضنه وتعممه وتحميه ،(المرزوقي وتيزيني٢٠٠١، ص١٢٨). لذلك فإن الفلسفة تهم الناس جميعاً وإن لم يدركوا ذلك ، غير أن أهميتها تتعاظم للمربين والمنتسبين إلى المؤسسات التعليمية التربوية. حيث يتفق جميع الفلاسفة والمفكرين على أهمية التفكير الفلسفي ودور التربية والتعليم في تنميته لدى المتعلمين ، بحكم أن وظيفة المؤسسة التعليمية في تحليلها النهائي، أنما هي وظيفة فكرية تتمثل بتوجيه المتعلمين بالمعرفة وعلى أساسها ، حيث تستهدف تنمية عقولهم وتعديل اتجاهاتهم وتشكيل مواقفهم وأنماط سلوكهم ، في ضوء ما يكتسبونه من معارف و اتجاهات ومهارات، (على ، ٢٠٠٠، ٣٠٤)، (Reid,1971,P4) .

بل إن مواجهة التطرف الفكري والغلو الديني والتعصب المذهبي الذي يمثل اليوم تحدياً عويصاً للكثير من المجتمعات المعاصرة ، ولاسيما المجتمعات العربية والإسلامية ، إنما يتم عبر الالتفات إلى المؤسسة التعليمية للبحث عن مسؤولياتها في تعقب أسباب هذه الظاهرة ودرء مخاطرها . وعندما يتعلق الأمر بالتطرف والتعصب والغلو ، تحتل الفلسفة موقعاً مركزياً بين مكونات برامج التعليم المختلفة باعتبار أنها المجال المعرفي الذي يمكن أن يساهم في تكريس نزعة التفكير الحر وإرساء قواعد الحوار الفكري القائم على المنطق والحجة، هذا فضلاً عن دورها في بث ثقافة الوسطية و تكوين

الشخصية المستقلة التي تأبى الانقياد الأعمى للآخرين، وكذا إسهامها في تنمية التفكير النقدي وتكريس قيم الولاء والانتماء للوطن (مغيث ،١٩٩٧ ، ص ١٦٥) .

لذلك يؤكد الكثير من الفلاسفة والمفكرين والباحثين على أهمية الفلسفة وضرورة دراستها. لأن الأسئلة التي تطرحها والقضايا التي تعالجها والمناهج التي تستخدمها توسع إدراكنا، وتثري تصوراتنا، وتنمي قدراتنا العقلية وتزيد تمسكنا بما نتصوره يقيناً وتفتح عقولنا على التفكير والتأمل والنقد (Russell,1959,p.16) (Reid,1971,P11).

ويرجع كل من بروبيكر ونيللر عجز الكثير من المعلمين الأمريكيين عن تقديم تحليل دقيق وناقد لما يواجهه النظام التربوي الأمريكي من المشكلات والتحديات إلى فقدان المعلمين للوعي والتفكير الفلسفي وتراجع مقررات الفلسفة في الجامعات الأمريكية، (محمود، ٢٠٠٤، ص٤٧).

وتركز الاتجاهات الحديثة في تدريس الفلسفة على ضرورة تدريس الفلسفة في مختلف مراحل التعليم ، بل أن هناك العديد من المشروعات والبرامج التربوية الحديثة تركز على ضرورة تدريس الفلسفة للأطفال، من أهمها مشروع ليبمان ١٩٩٥م (Lipman) وبرنامج إلفي (Elfie) ١٩٩٥ وبرنامج جولز١٩٩٥(Goles) وبرنامج، أسبرود ١٩٩٩ (Sprod) والتي نالت اهتماما بالغاً من قبل الجهات الرسمية والشعبية ليس فقط في الولايات المتحدة، بل في كثير من دول العالم، (محمود، ٢٠٠٤، ص١٦٦- ١٧٢).

كما أثبتت البحوث والدراسات المختلفة التي أجريت في حوالي أربعة آلاف مدرسة أمريكية وفي ما يزيد عن خمسين دولة من دول العالم، أثبتت أهمية تدريس الفلسفة في مختلف مراحل التعليم وتنامي مكانتها رسمياً وشعبياً، (Gazzard 1995,p32) .

غير أن تنامي الاهتمام بالفلسفة وما يترتب على ذلك الاهتمام من مكانة لها، سواء في المؤسسة التربوية أو في الحياة المجتمعية عامة، إنما هو مرهون بطبيعة الاتجاهات السائدة حولها في المجتمع ولاسيما في الأوساط الفكرية القيادية ضمن المؤسسة التربوية التعليمية. فاتجاهات الناس نحو الفلسفة لها تأثيراتها المهمة على أفعالهم ومواقفهم الحياتية تجاهها .

لذلك فإن موضوع الاتجاهات يحتل موقعا مركزياً في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع لما له من صلة بين ما لدى الفرد من اتجاهات وبين ما تنشأ عن هذه الاتجاهات من أنماط سلوكية (مواقف حياتية) تحدد طبيعة التعامل في المحيط المجتمعي . فالاتجاهات تشكل عنصراً أساسياً في تفسير سلوك الأفراد وتوجيهه والتنبؤ به. كما أنها تمكن من العمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية

التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة وتعدل الاتجاهات السلبية التي تحول دون ذلك ، (الصوفي ١٩٨٨ ، ص ١٢). فقد تمحور اهتمام العديد من الباحثين حول دراسة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية ، وبعض القضايا الفرعية في هذه المواد ، ومنها المواد الفلسفية ، ولاسيما تلك الاتجاهات السائدة لدى طلبة الجامعة ، باعتبارهم قيادات فكرية مستقبلية ولكون اتجاهاتهم تعد مؤشراً لطبيعة الاتجاهات السائدة في المجتمع وينعكس بالتالي على طبيعة المكانة العلمية والحضارية التي تنالها الفلسفة داخل هذه المؤسسات وفي المحيط المجتمعي عامة.

وقد كان من بين الدراسات النادرة والرائدة في هذا السياق ، دراسة لليونسكو أجريت خلال العام الدراسي (١٩٥١/١٩٥٢م) طبق خلالها استقصاء دولياً حول أهمية تدريس الفلسفة ومكانتها ضمن برامج التعليم في بلدان العالم المختلفة. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج لهذه الدراسة العلمية ، قدمت اليونسكو جملة من التوصيات والمقترحات للدول الأعضاء بإعطاء الفلسفة مزيداً من الاهتمام في برامجها التعليمية بما يليق بالفلسفة من مكانة علمية مرموقة ليس فقط في المؤسسات التربوية بل وفي المجتمع بشكل عام ، (سنقر و أبيض ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٨).

ويرى الكثير من المفكرين العرب أن أبرز مقومات النهضة العربية وأهم ضمانات عودة الفلسفة والإنتاج الفلسفي إلى عصرها الذهبي في البلدان العربية ، أنما يتمثل في تفعيل الخطاب الفلسفي نفسه وغرس الاتجاهات الإيجابية نحو الفلسفة والتفكير الفلسفي ، (العبد ، ١٩٩٤م ص ٧) ، (المرزوقي وتيزيني ، ص ١٦٨) ، (الفلاحي ، ٢٠٠٧ ، ص٣٧) .

ونوه صليبا (١٩٩٨) إلى أن الدور الفاعل للفلسفة في تنمية وعي الطلبة وتحرير عقولهم وتعويدهم أصالة الرأي والتسامح والبعد عن الغلو ، لن يتأتى إلا إذا كان للقائمين على شؤون التربية في البلدان العربية ميول واتجاهات إيجابية نحو نشر الثقافة الفلسفية في المجتمع العربي الحديث (صليبا ، ١٩٩٨ ص٣٣١).

وخلصت دراسة مغيث (١٩٩٧) إلى أن مكافحة ظاهرة التعصب الفكري والغلو والتطرف الديني بين الشباب العربي والمسلم إنما تبدأ من تفعيل البرامج التعليمية ولاسيما برامج دراسة الفلسفة سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي وإعادة الاعتبار لهذا المكون المعرفي في العملية التعليمية. كما يعزو غياب التفكير النقدي وضعف قيم الولاء والانتماء الوطني في أوساط الشباب ، يعزو ذلك إلى ضعف فاعلية البرامج التدريسية وتغييب المقررات الدراسية الفلسفية (مغيث ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٥).

وكان من بين أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها دراسة (قاسم ٢٠٠٢)حول واقع المشهد الفلسفي المعاصر في الجامعات اليمنية أن الموقف الرسمي غير المشجع للفلسفة يضفي مزيداً من العوامل والظروف التي أفرزت الاتجاهات المناوئة للفلسفة في المجتمع اليمني (قاسم ،٢٠٠٢، ص٧٥).

ولكن وعلى الرغم من هذا التأكيد المتواتر على ضرورة تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الفلسفة وأهمية تعزيز مكانتها الاجتماعية ولاسيما في المؤسسات التربوية، نجد ندرة ملحوظة في الدراسات والبحوث المسحية الميدانية لتقصي طبيعة هذه الاتجاهات وخاصة في البلدان العربية وفي اليمن على وجه التحديد. ولقد وجد الباحث في ذلك مبررا منهجيا ومسوغا علميا للقيام بهذه الدراسة. وعليه، يمكن بلورة الحاجة إلى الدراسة الحالية على النحو الأتي :-

- أن الدراسة تأتي في وقت تخضع فيه برامج التعليم في اليمن ولاسيما برامج التعليم الجامعي لعملية تقويم وتطوير شاملة.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في لفت انتباه واضعي السياسة التعليمية وواضعي البرامج الدراسية الجامعية والقائمين على عملية الإرشاد الأكاديمي .
- تقدم الدراسة الحالية بعض المؤشرات عن طبيعة استجابة طلبة الجامعة حول الفلسفة ، يمكن استخدامها في دراسات وبحوث لاحقة .
- تمثل الدراسة الحالية أسهاماً متواضعاً لسد الفجوة المعرفية الناتجة عن الندرة الملحوظة في الدراسات والبحوث المعنية بقضايا الفلسفة وتقصي طبيعة الاتجاهات السائدة حولها، ولاسيما في المؤسسة التربوية.

(ب) مشكلة الدراسة:

إن الوعي بالفلسفة وما يترتب على ذلك الوعي من مكانة لها في المجتمع ، إنما يتحدد في الأساس وفقاً لطبيعة الاتجاهات السائدة بين أفراد ذلك المجتمع تجاه الفلسفة ، ولاسيما بين أولئك الذين ينتمون إلى المؤسسة التربوية وفي أعلى مستوياتها وهي الجامعة ،لكونهم يمثلون طلائع متقدمة في الوعي المجتمعي وقيادات فكرية يعول عليها مستقبلاً قيادة التغيير وريادة التنوير في المجتمع .

ولا شك في أن الفلسفة تواجه أزمة حادة في مجتمعاتنا العربية بشكل عام ، وفي مجتمعنا اليمني على وجه الخصوص ، يتجلى ذلك في شيوع الفهم المغلوط حولها وكثرة المواقف المتذبذبة حيال قضاياها والتشكيك المتصاعد في جدوى دراستها والعزوف المتنامي عن الانخراط في دراستها. فالفلسفة غير مستحبة على المستوى الرسمي ، ومكروهة في المنظور الديني ويحتدم الجدل حولها في

الأوساط الاجتماعية والثقافية .

ناهيك عن المواقف الرسمية في المؤسسة التربوية نفسها التي أسفرت عن تهميش وتغييب مقصود لمقررات الفلسفة في البرامج الدراسية ولاسيما في التعليم الجامعي، بل والتجرؤ على إغلاق أقسام الفلسفة في بعض الجامعات اليمنية بذريعة أن المتخرجين من هذه الأقسام لا يرتضيهم سوق العمل، وكان المتخرجين من الأقسام الأخرى يجدون فرص العمل شاغرة أمامهم ،(قاسم ٢٠٠٢، ص٣٦).

ولعل هذه المواقف مجتمعة قد تكون فعلت فعلها في تحديد مواقف معينة لدى طلبة الجامعة ولاسيما طلبة كلية التربية تجاه الفلسفة وجدوى دراستها. حيث تتعالى الشكوى من نفور الكثير من الطلبة من مناقشة بعض القضايا الفلسفية. ناهيك عن تعالي الشكوى من أنهم يفتقرون إلى التفكير المستقل ويعوزهم التفكير النقدي وتهيمن عليهم الذهنية المتطرفة والتفكير الحدي أو القطعي (إما - أو) كما تشيع في أوساطهم الرؤى السطحية والأفكار الخرافية، وبعض الاعتقادات الدينية المغلوطة التي تجرم الفلسفة وترى فيها الكثير مما يخالف عقيدة المجتمع، وغير ذلك من الآراء والمواقف المتذبذبة والغامضة تجاه الفلسفة .

والباحث و من خلال خبرته في مجال البحث التربوي والتدريس الجامعي، وفي ضوء تخصصه في فلسفة التربية، لا مس عن قرب مثل هذه الحالات والمواقف والآراء المغلوطة عن الفلسفة وعن مدى غياب التفكير المنطقي لديهم. مما كون لدى الباحث اعتقادا مفاده أن الطلبة يمتلكون مفهومات غامضة ومواقف متأرجحة حيال الفلسفة وبعض القضايا الفلسفية التي تدرس لهم في بعض المقررات الدراسية. لذلك شعر بضرورة التحقق علمياً من صحة هذا الاعتقاد، وذلك من خلال دراسة ميدانية تنقصي طبيعة الاتجاهات السائدة حيال الفلسفة في أوساط طلبة جامعة إب ممثلين بطلبة كلية التربية.

(ج) أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية :

١) ما طبيعة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة إب نحو الفلسفة (إيجابية - محايدة - سلبية)

٢) هل هناك فروق ذات دلالة معنوية في اتجاهات أفراد العينة نحو الفلسفة تعزى إلى متغيرات الدراسة : الجنس - المستوى الدراسي - التخصص ؟

3) ما أبرز التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيز الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة في أوساط طلبة الجامعة؟

(د)حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على تقصي طبيعة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة إب نحو الفلسفة خلال العام الجامعي / 2006 / 2007م .

(هـ) مصطلحات الدراسة:

تعريف الاتجاه: (Attitude)

- يعرفه البورت (Alport) بأنه" حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنتظم من خلال خبرة الفرد لتمارس تأثيراً دينامكيا على استجابته نحو الموضوعات المرتبطة بهذه الاستجابة (Allport /1958/P.15) .
- ويعرفه روكيتش (Rokeach) بأنه تنظيم من الاعتقادات حول موضوع أو موقف معين ، وهو ثابت نسبياً ويجعل الفرد قابلاً لأن يستجيب بطريقة معينة (Rokeach /1966/P.112) .
- ويعرفه السيد (1979) بأنه نسق لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه واستعداده للقيام بأفعال معينة ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض نحو الموضوع أو القضية موضع الاهتمام، (السيد، 1979، ص17).
- ويعرفه الباحث بأنه استعداد لدى الفرد تجاه موضوع معين يستند إلى حزمة معقدة من المعلومات والمشاعر والمواقف الناتجة عن تفاعله مع موضوع ما .

تعريف الفلسفة : (Philosophy)

يعد مفهوم " الفلسفة " موضوعاً جدلياً يختلف تعريفه باختلاف العصور التاريخية وتباين المذاهب الفلسفية . فقد تطور مفهوم الفلسفة من مجرد محبة الحكمة " إلى التفكير المنظم في مباحث الوجود والمعرفة والقيم ، ومن التفكير فيما وراء الطبيعة إلى التفكير في الإنسان وعلاقته بالطبيعة ، ومن الاعتماد على المذاهب الجامدة إلى التركيز على المذاهب المرنة ، ومع ذلك يمكن استعراض أبرز تعريفات الفلسفة على النحو الأتي :

ـ التعريف اللغوي :

- أن كلمة (فلسفة) تعريب من الأصل اليوناني (Philos) أي محب و (Sophia) أي (حكمة). فالفلسفة بمعناها اللغوي تعني محبة الحكمة أو المعرفة، (صليبا، 1973، ص160).

ومن أبرز تعريفات معجم لالاند للفلسفة:

- أنها المعرفة العقلية والعلم بالمعنى الأعم .

- أنها مجموعة الدراسات أو التأملات ذات الطابع العام التي تسعى إلى رد المعرفة إلى عدد صغير من المبادئ (علي ، 2000، ص 29) .

أما ابرز التعريفات الاصطلاحية، فهي:

- يعرفها أرسطو بأنها " علم العلل البعيدة والمبادئ الأولى ، أو هي البحث في الوجود بما هو موجود ، (العبد، 1994، ص14).
- ويعرفها ابن رشد بأنها النظر في الوجود بما هو موجود، (الطويل، 1979، ص50)
- ويعرفها ديكارت بأنها العلم الكلي الشامل للمبادئ الأولى للوجود(عبد الحميد، 1983، ص14).
- ويعرفها فتجنشتاين بأنها توضيح الأفكار توضيحا منطقيا، (الطويل، 1979، ص57)

ويمكن تعريف الفلسفة بأنها التصورات أو الأفكار المجردة التي توصل إليها الإنسان حول معرفة المسائل الوجودية .

الاتجاه نحو الفلسفة :

يعرفه الباحث نظرياً بأن منظومة المعارف والمشاعر والسلوكيات لدى الفرد والتي يعبر عنها بدرجات مختلفة من القبول أو الحياد أو الرفض للفلسفة .

أما التعريف الإجرائي لاتجاهات الطلبة نحو الفلسفة ، فيقصد به في هذه الدراسة ، الدرجة الكلية التي يحققها أفراد العينة من طلبة كلية التربية بجامعة إب من خلال استجاباتهم على جميع فقرات الأداة المستخدمة لقياس هذا الموضوع في الدراسة الحالية.

ثانياً: الاتجاهات النظرية حول الفلسفة

شغلت الفلسفة الفكر الإنساني عبر العصور التاريخية والمجتمعات والحضارات الإنسانية وثار حولها جدل طويل، ربما لم ينل أي مصطلح آخر، حتى خيل للبعض إنها من المفاهيم المبهمة والغامضة أو المفاهيم المزعجة بسبب ما تنزع إليه الفلسفة من بحث في العلل البعيدة واختلاف وجهات النظر حولها، (الحاج، 2007، ص114). فقد تباينت الاتجاهات الفكرية والمواقف الحياتية حول الفلسفة من حيث مفهومها ونشأتها وموضوعاتها ومكانتها ، سواء لدى الفلاسفة أنفسهم أو لدى غيرهم من العلماء ورجال الدين والساسة المؤرخين والتربويين بل والرأي العام في سائر

المجتمعات. وتبلورت هذه الاتجاهات في مواقف مختلفة حول الفلسفة بين التأييد والحياد و الرفض. وحسبنا في هذا الجانب أن نسلط الضوء على طرفي المعادلة في مسار هذه الاتجاهات وهما الاتجاه المؤيدة والاتجاه الرافض للفلسفة كونهما المؤشر الرئيسي والمحدد الفعلي لطبيعة المعالجات التربوية الهادفة إلى تقويم مسار طبيعة هذا الاتجاه نحو الفلسفة.

(أ): الاتجاهات التاريخية نحو نشأة الفلسفة (Historical Attitude)

(|) الاتجاه الغربي .

وهو الاتجاه الأكثر حضوراً بين فلاسفة الغرب ومؤرخي الفلسفة الغربية وفحواه إن الفلسفة قد نشأت أول ما نشأت في بلاد الغرب وفي بلاد اليونان على وجه التحديد (Sahakian, 1986,p.1). فقد رد أرسطو نشأة الفلسفة إلى الإغريق، وأنحدر بها إلى طاليس الأيوني (640- 547 ق . م)، (الطويل، 1979، ص39). وتابعه في هذا الاتجاه جمهرة المحدثين من الفلاسفة والمؤرخين الغربيين وعلى رأسهم الفيلسوف ومؤرخ الفلسفة الغربية برتراند رسل الذي حاول أن يختزل تاريخ الفلسفة بتاريخ الفلسفة الغربية، حيث يرى أن اليونانيين هم الذين ابتكروا العلم والفلسفة، (رسل، 1971، ص21)، وإلى مثل هذا الرأي، ذهب بعض مؤرخي الفلسفة الغربية المحدثين من أمثال تسلر الذي يزعم إن الفلسفة كانت إنتاجا عبقريا يونانيا أصيلا، (الطويل، 1979، ص39)، (عبد الحميد، 1983، ص 43).

ومع الاعتراف الضمني لأنصار هذا الاتجاه بسبق الشرق إلى أبتداع الحضارات وتأثر اليونان بتراثه وحكمائه، غير إنهم يجمعون على أن الفلسفة معجزة يونانية خالصة جاءت على غير مثال. ويستندون في ذلك على فهم ضيق لطبيعة التفكير الفلسفي باعتباره تفكير نظري مجرد ينشد المعرفة لذاتها ومنزهة من الغايات الدينية والأغراض الدنيوية، وذلك يعد في نظرهم مزية من مزايا العقل اليوناني دون غيره ، (الطويل، 1979، ص 32).

(| |) الاتجاه الشرقي :

ويرى أنصار هذا الاتجاه وعلى رأسهم المؤرخ اليوناني ديوجين اللايرتي أن التفكير الفلسفي، سواء وجد الأغراض معينة أو جاء منزها من الأغراض العملية، فقد كانت نشأ ته الأولى في بلاد الشرق القديم، ثم تطور على يد فلاسفة اليونان. مستدلين على ذلك باعتراف الكثير من فلاسفة الإغريق بأنهم قد زاروا بلدان الشرق القديم وتأثروا بالحكمة الشرقية، بل أن بعض فلاسفة اليونان هم من أصول شرقية. فطاليس، أول فلاسفة اليونان، هو من أصل فينقي وتأثر

بالتراث الشرقي. وفيثاغورث يؤكد إنه زار الشرق القديم وتأثر بالتراث الشرقي و بالفلسفة الهندية والرياضية والهندسة المصرية (الطويل ، 1979 ص 33) ،(عبد الحميد، 1983 ، ص47) .

ولا يعدم هذا الاتجاه أنصار من المحدثين، سواء من الفلاسفة أو المؤرخين. فهذا الفيلسوف الألماني نيتشه يذهب إلى القول بأن الفلسفة كانت مجرد استيراد من الشرق قام به الإغريق، فكان ذلك الاستيراد جسم غريب خرب المجتمع الإغريقي أكثر مما أصلحه (نيتشه، 1982م، ص40). بل أن أشهر مؤرخي الفلسفة والعلم من أمثال ول ديورانت وجورج سارتون، يؤكدون أسبقية الشرق في الفكر الفلسفي والعلمي، (الطويل، 1979، ص41).

والأقرب إلى الموضوعية أنه يصعب إرجاع نشأة الفلسفة إلى أمة معينة أو جنس معين أو حضارة معينة ولو أننا أطلقنا لفظ الفلسفة على أية حكمة إنسانية أو أية صورة ذهنية يكونها الإنسان لنفسه حول العالم، لكان في وسعنا أن نقول إن التفكير الفلسفي حق إنساني لا شأن له بخطوط الطول ودوائر العرض ، ولا علاقة له بمسائل الجنس واللون .. (إبراهيم 1971 ص26) .

(ب) الاتجاهات نحو مباحث الفلسفة:

على الرغم من إجماع الكثير من الفلاسفة ومؤرخي الفلسفة على أن للفلسفة موضوعات أو مباحث رئيسية كونت في مجملها إطاراً شاملاً لما ينبغي لأي فيلسوف أن يتناوله إذا أراد أن يقدم لنا نسقاً فلسفياً متكاملاً ، غير أن طبيعة هذه الموضوعات ودرجة أو لويتها في التناول الفلسفي قد اختلفت عبر العصور التاريخية وباختلاف المذاهب الفلسفية فنجد البعض يقصرها في ثلاثة مباحث رئيسية هي : مبحث الوجود ، مبحث المعرفة ، ومبحث القيم ، في حين نجد البعض الآخر يضيف إلى مبحث الوجود مبحثين آخرين هما : مبحث الكونيات ومبحث الميتافيزيقا. وفي الوقت الذي نجد فيه الأولوية لمبحث الوجود والقيم في الفلسفات القديمة ، نجد مبحث المعرفة في صدارة الاهتمام لدى الفلسفات الحديثة والمعاصرة (الطويل ،1979 ص 155) .

ومع ذلك سوف نعرض بإيجاز أهم هذه المباحث وأكثرها شيوعاً في التناول الفلسفي ، وهي :

مبحث الوجود (الأنطولوجيا): (Ontology)

ويبحث في طبيعة الوجود المطلق من حيث خصائصه العامة والنظر فيما إذا كانت الظواهر الكونية تسيير وفق قانون ثابت ونحو هدف محدد ، أم أنها تحدث مصادفة وعن غير قصد ، وفيما إذا كانت هذه الظواهر تحدث من تلقاء نفسها ، أم أنها تصدر عن علل ضرورية ، وفيما إذا كان الوجود مادياً أم روحياً أم مزيجاً منهما؟ إلى غير ذلك من القضايا الفلسفية التي تقع ضمن هذا

المبحث (الطويل، 1979، ص87). و هناك من يقسم هذا المبحث إلى مباحث فرعية آخري هي : مبحث الوجود ومبحث الكونيات ، ومبحث الميتافيزيقا.

مبحث المعرفة (ا لأيستمولوجيا): (Epistemology)

ويتناول معرفة الإنسان للحقائق ومدى صدق هذه المعرفة وحدودها ومنابعها وأدواتها. كما يبحث فيما إذا كان بإمكان الإنسان أن يدرك الحقائق ويطمئن إلى صدق إدراكه ، أم أن قدرته على معرفة الظواهر مثار للشك ؟ (عبد المعطي 1999ص 323) وكثير ما يطلق الفلاسفة والمؤرخون على مبحثي الوجود والمعرفة مبحث ما وراء الطبيعة (الميثا فيزيقا)، (الطويل، 1979، ص56).

مبحث القيم (الأكسيولوجيا): (Axiology)

ويبحث في المثل العليا (Ideals) أو القيم المطلقة وهي الحق والخير والجمال من حيث معرفتها لذاتها لا باعتبارها وسائل لتحقيق غايات معينة ، ومن حيث طبيعتها وهل هي مطلقة أو نسبيه ، ومن حيث علاقتها ببعضها البعض، وإمكانية التوحيد فيما بينها. وقد خصص لكل نوع من هذه القيم علم يدرسها. فقيمة الحق يدرسها المنطق ، وقيمة الجمال يدرسها علم الجمال وقيمة الخير يدرسها علم الأخلاق، (عبد المعطي، 1999ص407) .

(ج) الاتجاهات الدينية نحو الفلسفة (Religious Attitudes)

(ا) الاتجاه المؤيد للفلسفة :

يرى أنصار هذه الاتجاه إن الفلسفة قد نشأت في جانب كبير عن الدين ، وإن عدداً غير قليل من الفلاسفة كانوا في بداية عهدهم علماء في اللاهوت. فإذا كان فيلون اليهودي قد حاول أن يثبت لليونانيين إن التوراة فلسفة أقدس وأسمى من فلسفتهم. فهو لم يحاول الفصل بين الفلسفة والدين بقدر ما كان هدفه اتخاذ الدين أصلاً والفلسفة فرعا تابعا. وقد حاول الكثير من فلاسفة العصر الوسيط التوفيق بين الديانة المسيحية والفلسفة ، وأبرزهم أوغسطين وتوما الأكويني ، وفي العصر الحديث أقام ديكارت فلسفة مسيحية تدعم الدين ، وسار الكثير من الفلاسفة المحدثين بنفس التوجه ، أمثال باسكال وليبنتز وبراكلي وكانت (إبراهيم ، 1971، ص 18). بل إن بعض التيارات الفلسفية المعاصرة كالحركة التوماويه الجديدة لا تخرج عن كونها أحياء لبعض فلسفات العصر الوسيط التي حاولت جاهدة أن توفق بين الدين والفلسفة، (إبراهيم، ص26) .

وقد حاول فلاسفة الإسلام التوفيق بين الدين والفلسفة من أمثال الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد مستندين في ذلك على أن الشريعة الإسلامية توجب النظر والتأمل الفلسفي وترى في التفكير فريضة من الفرائض الإسلامية التي توجب استعمال البرهان المنطقي وتشجع على التأمل

والتفكر. فقد ورد في القرآن الكريم في أكثر من (600) آية وموضع ما يحث على التفكر والتدبر والتأمل والتعقل وغيرها من إعمال العقل والتفكير، (الذيفاني، 1997، ص89). ولا يوجد ما يدل على أن فيلسوفاً مسلماً قد قال في الخلق والخالق ما ينكره الإسلام (العقاد ، د.ث، ص 47). كما عرف العالم الإسلامي من رجال الدين أحراراً متنورين يسايرون التطور وينتصرون للعقل والحكمة ويحاربون الجمود والجهل والتعصب والغلو (الطويل، 1979، ص 218). لذلك مثلث الفلسفة الإسلامية بدء عصر تنويري مبدع تحول خلاله الفكر العربي الإسلامي من طور إلى طور وسار قدماً في درب التطور والازدهار الحضاري حتى حل به الأصيل وكاد المغيب أن يطويه.

(| |) الاتجاه الرافض للفلسفة:

وينطلق من أن هناك انفصاما بل صراعاً محتدما بين الدين والفلسفة ، يعود في الأساس إلى بداية نشأة التفلسف في بلاد اليونان. فقد نمت الفلسفة اليونانية على أساس من السخرية والتعالي على الدين، خاصة وإن بلاد اليونان لم يكن فيها رجال دين يعملون على نشر عقائد دينية معينة، بل إن الدين نفسه الذي عرفه اليونان كان مختلطاً بالأساطير والخرافات والغيبيات. وبذلك بدت الفلسفة على أنها تنكر الدين على تلك الهيئة الساذجة. حيث ظهر مفكرون وفلاسفة ينادون بتحرير الفلسفة من ذلك الدين الساذج. ومن هنا بدأ الصراع بين الدين والفلسفة، وتواتر ذلك الصراع وتبعاته عبر العصور حتى عصرنا هذا (عبد المعطي، 1999، ص 189).

و احتدم ذلك الصراع في العصور الوسطى المسيحية و خلال عصر النهضة الأوربية ، حيث حل الدمار والفناء بكثير من الفلاسفة والمفكرين في تلك العصور. ولعل أبرز ضحايا ذلك الصراع الفيلسوف بويثيوس ، وجيوردا نو برونو، والمفكر كوبرنيكوس والعالم جاليليو. كما ظهر اتجاه ديني متطرف في العالم الإسلامي ينادي بضرورة الفصل بين الدين والفلسفة ويعلن حرباً لا هوادة فيها على الفلاسفة والمفكرين إدعاء بأن الفلسفة تؤدي إلى الكفر، فهذا الغزالي يرى إن الفلاسفة تلزمهم سمة الكفر والإلحاد. لذلك حاول عبر العديد من أعمال ومؤلفاته أن يكشف عدم وفاق الفلسفة مع الدين وأن يصرف الناس عن أهلها ويزجر من يخوض في علومها (عبد المعطي، 1999، ص 88)، (إبراهيم، 1979، صـ187). وقد ظهرت مبالغة المتأخرين من رجال الدين في النفور من الفلسفة وكراهية الاشتغال بعلومها مما مهد لما حدث من اضطهاد للفيلسوف ابن رشد وغيره من الفلاسفة والمفكرين، فهذا أبن الصلاح يصرح إن الفلسفة أس السفه والانحلال ومادة الحيرة والضلال ومثار الزيغ والزندقة، ومن تمنطق، فقد تزندق. باعتبار أن المنطق هو مدخل

الفلسفة، وعيه، فان مدخل الشر، شر، في نظره، (علي، 2000، ص 19). مما حدا بالشاعر أبو الحسين بن جبير إلى القول في أبن رشد ونكبته بعض الأبيات الشعرية منها:

نفذ القضاء بأخذ كل مموه متفلسف في دينه متزندق

بالمنطق اشتغلوا فقيل حقيقة إن البلاء موكل بالمنطق

ولم تقتصر آثار تلك الهجمة الشرسة على الفلسفة والفلاسفة في ذلك العصر، بل تتابعت أثارها و تبعاتها في مراحل تاريخية لاحقة حتى عصرنا الراهن . فهذا المفكر الاسلامي راشد الغنوشي يقترح أن يوارى التراب على القضايا التي تدرسها الفلسفة لكونها ، كما يرى ، مشكلات زائفة أحدثت الكثير من الاضطرابات والفتن والحروب خلال تاريخ المجتمعات العربية والإسلامية (قاسم ، 2002، ص 44).

كما إن الأحداث الكبرى التي مر ويمر بها رجال الفكر العربي الحديث و المعاصر من تكفير وتشهير وتحقير وتهجير وزندقة وملاحقة، تعد أدلة مأساوية على طبيعة هذه النظرة المتطرفة للعلاقة بين الدين والفلسفة. وقد أفرزت هذه الاتجاهات أطروحة مركزية معممة في الأوساط الشعبية العربية والإسلامية تقوم على المقابلة بين الدين والفلسفة على نحو تظهر الفلسفة فيه (شيطاناً) يسعى إلى التهام الدين (المرزوقي وتيزيني ، 2001، ص 165).

الاتجاهات السياسية نحو الفلسفة: (Political Att.)

| - الاتجاه المؤيد :

يرى أنصار هذه الاتجاه أن هناك صلات وثيقة وعلاقة فاعلة بين الفلسفة والسياسة أكدها الكثير من الفلاسفة سواء من خلال أطروحاتهم الفكرية الشجاعة تجاه الساسة من الطغاة والمستبدين أو من خلال مواقفهم الحياتية وصلاتهم الشخصية وعلاقاتهم الإجتماعية بالحكام والملوك وأهل السياسة المستنيرين. فقد بدأت نهضة الإغريق بإصلاحات الحكيم السياسي سولون، ثم بلغت الفلسفة اليونانية عصرها الذهبي في عهد القائد الديمقراطي المستنير بيركليس، (الأثرم، 1996، ص132). وتبعاً لذلك نشأت روابط وثيقة بين الفلاسفة ورجال الدولة منذ عهد أفلاطون الذي نادى بضرورة توثيق الصلة بين الفلسفة والسياسة ووضع مقاليد السلطة في يد ملك فيلسوف، وأرسطو الذي كان مؤدبا للاسكندر الأكبر، مروراً بالصلات الوثيقة التي قامت بين ديكارت والملكة كريستين وبين فولتير وفريدريك الكبير، وبين ديدرو والملكة كاترين الثانية، وحتى عهد هيجل الذي زعم أن ثمة وحدة روحية تجمع بينه وبين نابليون (إبراهيم ، 1971م ،ص 239). ناهيك عن الأعمال

الفلسفية السياسية الضخمة التي قدمها مكيافيللي ومنتيسكيو وهوبز ولوك وروسو وغيرها من الأعمال التي مهدت لظهور الفكر الليبرالي الغربي. وفي المقابل نجد الأطروحات السياسية لكل من ماركس وإنجلز التي أسفرت لاحقا عن ظهور ما عرف بالإيديولوجية الاشتراكية التي مثلت القوة السياسية الفاعلة في السياسة الدولية خلال القرن المنصرم إلى جانب الإيديولوجية الرأسمالية، (ليمان، 2004، ص130).

وفي العالم الإسلامي نجد الكثير من الخلفاء والأمراء الذين انتصروا للفلسفة ووقفوا إلى جانب الفلاسفة والمفكرين. ولعل خير مثال على ذلك الخليفة المأمون الذي ارتبط بعلاقات مميزة مع كثير من الفلاسفة والمفكرين واقترن اسمه بالعصر الذهبي للفكر العربي والإسلامي.

وعليه يخلص أصحاب هذا الاتجاه إلى أن تاريخ الفكر الإنساني يشهد بكل وضوح أن الفلاسفة لم يعيشوا في أبراج عاجية بعيداً عن الأحداث السياسية، وإنما عاشوا الأحداث السياسية في عصورهم التاريخية وتجاوبوا معها إيجابياً وحاولوا أن يعكسوها في مواقفهم الحياتية وفي أعمالهم الفكرية. لذلك ظلت الفلسفة ذات مدى سياسي حتى عندما كانت تدعى الحياد من الناحية السياسية (ياسبرز، 1975 ، ص63).

|| - الاتجاه المعادي للفلسفة :

كثيراً ما يحلو لخصوم الفلسفة من السياسيين أن يصوروا الفيلسوف بصورة الرجل الانطوائي الذي يعيش على هامش التاريخ ويحيا بمعزل عن الأحداث السياسية. وهو وأن حاول الالتفات لي المسائل السياسية، فإما أن يقدم خطاباً صدامياً فحواه النقد للنقد إن لم يكن للهدم، وإما أن يقدم حلولاً للأوضاع السياسية أقرب ما تكون إلى الأحلام والأوهام الخيالية والرؤى الهلامية الساذجة، منها إلى الحلول العملية الواقعية. لذلك يردد أنصار هذا الاتجاه الحديث القائل: إن الذين يملكون القدرة على العمل يعملون، وإما أولئك الذين لا حول لهم ولا طول فأنهم لا يملكون سوى الكلام والتفلسف (إبراهيم ، ص 238).

إن هذه المواقف الفلسفية من الأحداث والقضايا السياسية قد جعلت الكثير من الفلاسفة عرضة للاضطهاد من قبل بعض الساسة، حتى لقد ساد بين المؤرخين العديد من الحكايات المأساوية حول مظاهر التصادم بين الساسة وبعض الفلاسفة ورجال الفكر وما آل إليه ذلك التصادم من مآسي وكوارث ألحقت الأذى والاضطهاد بكثير من الفلاسفة والمفكرين. ولعل من أبرز الشواهد التاريخية على ذلك ما حل بسقراط الحكيم من قبل الساسة السفسطائيين، وما حل بالفلاسفة

ومدارس الفلسفة من دمار بعد سقوط أثينا في يد الرومان وإغلاق مدارسها الفلسفية وخضوع بلاد اليونان للسيطرة الرومانية. وما لحق بابن رشد وكثير من المفكرين العرب والمسلمين من قبل بعض الخلفاء والأمراء ورجال الساسة في العالم الإسلامي. وغير ذلك من الشواهد التي لا زالت تتواتر تبعاتها حتى العصر الراهن.

هـ) الاتجاهات الاجتماعية (Social Att.):

(|) **الاتجاه المعارض:** يكاد معظم الناس ألاّ يتفقوا على شيء، قدر اتفاقهم على الشك في الفلسفة وجدواها ومكانتها في المجتمع . فالفيلسوف عندهم رجل سفسطائي ثرثار أو ملازم لبرجه العاجي بعيداً عن الواقع العملي المعاش، (الحاج، 2007، ص18). وإذا أحسنوا به الظن ، فهو متخصص في المجرد والعام ، ومتجه ببصره وبصيرته إلى ما "فوق" و"ما وراء" الأشياء أو الظواهر . لذلك أصبح الفلاسفة وفقاً لهذه النظرة شريحة فكرية تستخدم لغة فنية معقده ومبهمة تختلف كثيراً عن اللغة التي يستخدما العامة للتعبير عن المشكلات والظواهر الاجتماعية المباشرة ، مما جعل الفلسفة تبدو وكأنها ترفاً فكريا وجدلاً عقيما (مكاوي ،1998، ص 155) .

وكلما ازدادت مشكلات الحياة تعقيداً وتراكماً، كلما زادت الفلسفة انطواءً وانزوى أصحابها في قاعات الدروس النظرية. بل أن المحاولات الإصلاحية التي قدمها بعض الفلاسفة إنما هي محاولات أقرب إلى عالم الخيال منها على عالم الواقع والممكن في الممارسات اليومية. ذلك إن الفلاسفة لا ينظرون إلى الفلسفة كوسيلة اجتماعية يفيد منها الإنسان في ممارساته الحياتية اليومية، وإنما ينظرون إليها باعتبارها بحثا في المجردات والغيبيات والقضايا النظرية منزها من الأغراض العملية، كما يؤكد أرسطو قديما والفيلسوف الأمريكي استايس(Stace) حديثا (الطويل، 1979، ص 47)، (علي، 2000، ص15). لذلك يعتقد أنصار هذا الاتجاه أن التغيرات والتحديات التي تواجهها الفلسفة في العصر الراهن تؤشر إلى أنها صائرة إلى الموت والزوال وإنها لم تعد ذات جدوى لكونها لم يعد في وسعها أن تؤمن للإنسان منفعة تذكر في هذا العصر (قاسم ، 2002 ص47) لذلك تواجه الفلسفة في المجتمعات المعاصرة تشكيكاً مريباً من جانب السواد الأعظم من أبناء المجتمع، فهي تمثل كلمة ممجوجة تستخدم أحياناً للإشارة إلى لغو الحديث. بل أن الكثير من الناس يتعجبون حينما يعرفون أن الفلسفة ما زالت تستهوي عدداً من أفراد المجتمع وتنال اهتمامهم(علي، 2000، ص 8) .

بل أن الاتجاه الاجتماعي السائد نحو الفلسفة ولاسيما في المجتمعات العربية والإسلامية لا يتخذ شكل الرفض والاستهجان فحسب، وإنما يتخذ أحياناً شكلاً عدائياً يرى في الفلسفة نوعاً من الكفر والإلحاد ينبغي مواجهته. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الاتجاه الاجتماعي لا يمكن أن يستوعب بمفرده ، بل في ضوء الإتجاهات الأخرى ولاسيماً الاتجاه الديني عند تحالفه مع الاتجاه السياسي السائد (المرزوقي و تيزيني، 2001، ص 198) .

(| |) الاتجاه المؤيد:

وإذا كان الاتجاه السابق نحو الفلسفة يستند إلى أطروحات الفلسفة النظرية التقليدية التي سادت في عهد الإغريق وبقي لها نوع من التأثير حتى العصر الراهن، فإن هناك اتجاها أخر يستند إلى طروحات الفلسفة المعاصرة التي تعطي الأولوية للفلسفة التطبيقية التي تجسد الفكر الفلسفي في واقع الممارسات اليومية. حيث يجمع الكثير من الفلاسفة والباحثين على أن الفلسفة ليست مجرد فكر بلا زمان ولا مكان وبلا حضارة، وإنما هي نظام فكري ينشأ في عصر ويقوم به جيل ويخدم مجتمعاً ويعبر عن حضارة. فالفلسفة ظاهرة مجتمعية ودالة حضارية، لا تخلو منها حضارة إنسانية فهي تمثل نبع من موقف حضاري معين، تساهم في صنع نهضة وفي تحديد معالم مرحلة تاريخية يمر بها مجتمع ما (حنفي ،1998، ص 418)،(المرزوقي وتيزيني ،2001 ،ص29). فالتفكير الفلسفي ظاهرة ثقافية ذات دلاله اجتماعية، إنها نشاط فكري ينشأ استجابة لحاجة اجتماعية ويتأثر ويتكون وفقاً لظروف المجتمع (علي، 2000ص25)، (الحاج، 2007، ص13).

فقد كان ظهور الفلسفة قديماً من أهم معالم التقدم في تاريخ الفكر الإنساني ذلك أن الفلسفة دلت على نضج العقل البشري ومدى قدرته على التوجه نحو الحضارة والازدهار الاجتماعي (العبد، 1994 ص 16) وفي هذا السياق يرى أبن خلدون إن الأمم جميعاً يبغي أن يكون لها ضرب من الممارسة المعرفية التي يصح تسميتها بالفلسفة والحكمة أو بالعلوم العقلية (المقدمة، 1962ص 779).

فالفلاسفة هم المصلحون الاجتماعيون الحقيقيون ، وكل إصلاح تم في الماضي أو سيتم في المستقبل ، إنما هو اثر من أثار الفلسفة وما من ثورة اجتماعية شهدتها المجتمعات الإنسانية، إلا وكان وراءها الفلسفة (الطويل، 1979ص 129). والفلسفة كما يشير ياسيرز أمر حيوي وضرورة إنسانية لا استغناء عنها. فهي ما ثلة في المجتمع سواء في الأمثال المأثورة أو في الصيغ الفلسفية الجارية أوفي التصورات السياسية (علي ، 2000 ص 71).

والفلسفة وثيقة الصلة بالمجتمع وتتبلور تلك الصلة من خلال متابعة دورها الفاعل في حياة المجتمعات عبر المراحل التاريخية، وذلك من خلال سعيها الدءوب نحو تقييم الأوضاع الفكرية السائدة وتقويمها تمهيداً لإصلاح المجتمع ، بل أن لكل مجتمع فلسفة اجتماعية توجه مساراته وتحدد إختباراته وتتمثل بمجموعة من الأفكار والمبادئ والمعتقدات والمعايير والمسلمات التي تنظم شئون الحياة في المجتمع، (الخوالدة، 200، ص314). بل أن الفلسفة صارت في العصر الحاضر أكثر انغماسا في دراسة القضايا المجتمعية الراهنة، (الحاج، 2007، ص24).

و تتعاظم صلة الفلسفة بالمجتمع في العصر الراهن وذلك بتأكيدها على الجانب الروحي والأخلاقي في حياة الإنسان والمجتمع الذي يتجسد في كثير من مظاهر الصراع القيمي بين أبناء المجتمع (Dewey,1956,P.10).

هـ) الاتجاهات العلمية نحو الفلسفة : (Scientific Att.)

أ- **الاتجاه المعارض للفلسفة** : ينظر هذا الاتجاه إلى العلم والفلسفة وكأنها ضدان لا يجتمعان وأن تطور كل منهما قد تم في استقلال عن الأخر. فقد أستطاع العلم وخاصة في العصر الحديث، أن يحقق ما يشبه المعجزات التي شكلت نقلات تاريخية وقفزات نوعية في تطور البشرية. لذلك يطالب أنصار هذا الاتجاه الفلسفة بأن تتخلى عن عرشها التقليدي لتخلي المكان للعلم. لان جزءاً كبيراً مما كان فلسفة أصبح الآن علماً، وأن نطاق الفلسفة أخذ يضيق لاتساع ميادين العلم وارتباط هذه العلوم بميادين الحياة الإنسانية أكثر من الفلسفة (نيتشه، 1982، ص22) ، (بدران، 2006ص21)

وقد بدأ هذا الاتجاه يفصح عن نفسه في صيغ متعددة تأتي من مقدمها " ماتت الفلسفة " "يعيش العلم" وهي دعوة أو نزعة ترى في العلم كنسق في المعرفة الإنسانية، العلم الأساس المتمثل في الفيزياء والكيمياء والرياضيات لكونها تمثل التعبير السليم والوحيد عن المعرفة الإنسانية الصحيحة والنموذج الحقيقي لكل أنماط والمعرفة (المرزوقي وتيزيني، 2001، ص 143) .

ولعل أبرز من يعبر عن هذا الاتجاه هم فلاسفة الوضعية الذي يرون أن الفلسفة في أحسن الأحوال ، أصبحت اليوم " فلسفة لغة " تضبط لغة العلم ،وتقوم بتحليل نتائجه وتفسر قواعده ونظرياته وفق قواعد النظرية اللغوية. ومن ثم تصير الفلسفة وفقاً لهذا الطرح ، فلسفة دون موضوعاتها الرئيسية التي تبرر وجودها التقليدي ، أي دون الموضوعات الأنطولوجية والمعرفية والقيمية المعروفة تاريخياً كمباحث للفلسفة. فقد أدى تفتيت المعارف الإنسانية بما عرف بالعلوم

الجزئية إلى انفصام واضح بين العلم والفلسفة، ولم يبق ما يربط العلم بالفلسفة إلا تعبير دكتوراه الفلسفة (P h.D) كتذكار للصلة الواهية بين هذين المجالين من مجالات المعرفة الإنسانية، حيث يشير ذلك الرمز منهجيا إلى المستوى العلمي المتقدم الذي يعكس تفقه الباحث وتفلسفه في أصول العلم المتخصص فيه، سواء كان ذلك ضمن العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية (النجار، 1980، ص 66).

| | - **الاتجاه المؤيد للفلسفة** : ينطلق هذا الاتجاه من الاعتقاد بأن الفلسفة والعلم كانا في العصور القديمة يعنيان شيئاً واحداً له غاية واحدة وهي البحث عن الحقيقة. فإذا تتبعنا تاريخ الفكر الإنساني لوجدنا أن تطور الفلسفة قد ارتبط إلى حد كبير بتطور العلم . فاكتشاف الفيتاغوريون لبعض الحقائق الرياضية قد كان أصلاً رئيساً من أصول نظرية المثل الأفلاطونية وإن فلسفة ديكارت مدينة بالكثير من أصولها لما وصل إليه العلم لدى جاليليو ومعاصريه ، كما يصعب فهم مذهب ليبنتز مالم يفهم التقدم العلمي الذي حصل في حساب التفاضل والتكامل في عصره ، ويصعب أيضاً استيعاب أطروحات هيوم وكانت ما لم تفهم فيزياء نيوتن ، وهكذا.. (علي، 2000ص44). بل لقد مثلت الفلسفة قوة تورية خلال القرون الأولى لتطور العلم الحديث ، من خلال دورها الإيجابي في تفسير بعض القضايا العلمية ، ناهيك عن الدور الرائد الذي لعبته بعض المدارس الفلسفية المعاصرة كالفلسفة الماركسية و البراجمانية ، في تفسير العلم وتحليل نتائجه وتعزيز أطروحاته في واقع الممارسات (بدران ، 2006، ص 22).

وإذا كانت العلوم الجزئية قد انفصلت عن الفلسفة في العصر الحديث وقطعت شوطاً بعيداً في مناهجها ونتائجها ، فلا يعني ذلك أن الفلسفة لم يعد لها مجال يبرر وجودها ولم يعد لها صلة بالعلم ومعطياته فكثير من هذه العلوم تعتمد على مجموعة من المبادئ كمسلمات وليس بإمكان هذه العلوم ولا من اختصاصها بحث هذه المبادئ والبرهنة عليها وإنما تتركها كموضوعات أو مباحث تدرسها الفلسفة (علي، 2000، ص 75) .

وإذا كان قد أصبح للإنسانية اليوم بفضل العلم قسط موفور من القوة المادية فإن حظها من القوة الروحية هو نزر يسير. لذلك، فأن الفلسفة كفيلة بسد هذا النقص فالفلاسفة هم رافعو لواء القيم الروحية، وهم بناة الحضارة بمعناها الإنساني السليم ، وهم المصلحون الحقيقيون. والحق أن تاريخ الفكر الإنساني وتاريخ العلوم، خاصة، يظل كتاباً مطوياً ما لم تفسره الفلسفة.

وعليه يمكن القول بأن الفلسفة والعلم عضوان متكاملان في جسم المعرفة الإنسانية وإن التعاون بينهما آية الحياة الفكرية في هذا العصر حيث نجد البلدان المتقدمة علمياً وتقنياً تولى عناية كبيرة للفلسفة والفكر الإنساني بوجه عام ، وتسعى سعياً حثيثاً للإبداع في هذا المجال (توفيق ، Internet, 6- 2 ص 5).

ز) الاتجاهات التربوية نحو الفلسفة (Educational Att.)

I) **الاتجاه التجديدي** : ويركز على دراسة الفلسفة التطبيقيةPhilosophy (Applied)، كاتجاه حديث بدأ يتشكل خلال عقدي الخمسينات والستينات من القرن المنصرم، (ليمان، 2004، ص160)، وأثبت دورا تربويا فاعلا في التكوين العقلي للطلبة، وفي مساعدتهم على تحديد مواقفهم وأساليب تعاملهم مع المشكلات الحياتية. وذلك بتأكيد هذا الاتجاه على ضرورة ربط الفلسفة بحياة الطلبة وتوثيق الصلة بين الفلسفة والمجتمع. فالطالب لن يفيد ذلك القدر الكبير من الفلسفة النظرية المجردة، ما لم يتعلم كيف يكون إنساناً في المجتمع وكيف يواجه المواقف الحياتية اليومية والمشكلات الأخلاقية بأساليب تفكير منهجية ومنطقية. وتأسيساً على ذلك، يؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تدريس الفلسفة للطلبة على هيئة قضايا حياتية وتساؤلات فكريه تستلزم إجابات فلسفية تتطلبها المواقف الحياتية في المجتمع. فالطلبة في مختلف الأعمار بحاجة إلى التدريب على التفلسف كطريقة تفكير وكوجهة نظر أكثر من حاجتهم إلى الأطر الفلسفية العامة والأنساق الفكرية المجردة، (ليمان، 2004، ص39)، (محمود، 2004، ص10).

لذلك يؤكد هذا الاتجاه على ضرورة تدريس الفلسفة للطلبة ليس فقط في نهاية المرحلة الثانوية وفي التعليم الجامعي، وإنما في مختلف مراحل التعليم وأنواعه. بل أن التركيز في ذلك ينبغي أن يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة. فالفلسفة كما يؤكد أنصار هذا الاتجاه، كانت تدرس للأطفال في العصور الوسطى (Sasseville,1998,p,186).

وقد تبلورت آثار هذا الاتجاه في زخم المشاريع والبرامج الدراسية الفلسفية التي يستهدفها النظام التربوي الأمريكي ولاسيما في برامج تدريس الفلسفة للأطفال فقد قامت مؤسسات علمية متخصصة بتصميم برامج لتدريس الفلسفة في مختلف مراحل التعليم في الولايات المتحدة أهمها :

- مركز المدارس العالمية في تدريس الفلسفة الذي يعود تأسيسه إلى عام 1971.
- مركز المعلومات الدولية لتدريس الفلسفة في مراحل التعليم العام الذي تأسس عام 1973م.

- الرابطة الأمريكية لمعلمي الفلسفة، التي تأسست عام 1976م.

إضافة إلى إنشاء مراكز متخصصة بتدريس الفلسفة للأطفال، أهمها:

- مركز تعليم الأطفال الفلسفة في مونت كلير،
- مركز تعليم الأطفال الفلسفة في نيوجرسي،
- مركز دانس لتعليم الفلسفة للأطفال في هاواي،
- المؤسسة الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال في واشنطن، (محمود، 2004، ص: 11)

ومن أشهر مشاريع وبرامج تدريس الفلسفة للأطفال، ***مشروع ماثيو ليبمان*** (Mathew Lipman project). ونظراً لأهمية هذا المشروع وأتساع تأثيره ليس فقط في الولايات المتحدة الأمريكية، بل في كثير من دول العالم، سوف نعرض بإيجاز لأهم أهدافه ومسوغاته:

لقد بدأ العمل في **مشروع ماثيو ليبمان** (M Lipman) في عام 1969م ولا زالت مراجعاته و إثرائه والبرامج المترجمة له تتواتر حتى العصر الراهن. فقد أعد ليبمان مشروعاً أساسياً لتدريس الفلسفة للأطفال يتضمن مجموعة من القصص الفلسفية التي وضعت بقصد تحقيق أغراض محددة عنيت برفع مستوى التفكير الاستدلالي والنقدي و الإبتكاري لدى الأطفال وقد وضعت تلك القصص في سلسلة تتناسب مع أعمار الأطفال بدءً من الصف الرابع وحتى الصف التاسع ، ثم استكملت هذه السلسلة لتشمل كافة المتعلمين بدءً من مرحلة الحضانة و حتى الصف الثالث الثانوي، (محمود، 2004، ص13).

وأكد الكثير من الباحثين والتربويين على أهمية هذا المشروع كونه يجد الكثير من الأفكار التربوية التقدمية التي نادى بها رائد الفلسفة البرجماتية، وليم جيمس وعملاق التربية الأمريكية وفيلسوفها الأكبر، جون ديوي، على نحو تطبيقي في الميدان التربوي ،(محمود، 2004 ص134).

وقد استند ليبمان في تأسيس هذا المشروع على العديد من المسوغات أهمها:

1- أن الفلسفة مهمة لكل الأفراد ولا ترتبط دراستها بعمر معين، بل أنها أكثر أهمية في مرحلة الطفولة لكونها تساهم في :

(أ)- تنمية قدرات التفكير الإبداعي والنقدي (ب) تنمية الوازع الأخلاقي فيهم و تنمية العلاقات الإجتماعية السليمة، (محمود، 2004، ص20).

2- إن تدريس الفلسفة للأطفال ليس مشروعاً جديداً، ففي العصور الوسطى كان الأطفال يدرسون المنطق وقواعد التفكير السليم وفلسفة الأخلاق وغير ذلك من القضايا الفلسفية.

3- إن التربية الأمريكية تعاني من مشكلات كبيرة تتمثل في فقر تفكير الطفل. فالأطفال ، بل الطلبة عموماً، يعانون من صعوبات منهجية كثيرة وخطيرة. حيث تختلط لديهم الغايات بالوسائل والتبرير بالتفسير والسبب بالنتيجة والاستقراء بالاستدلال. كما تعوزهم القدرة على التحليل والنقد والنظرة الكلية للأشياء والظواهر، (Lipman, 1977,P.12))، (علي، 2000، ص95).

وقد ترجم هذا المشروع إلى العديد من البرامج الدراسية التي تستهدف تقديم الفلسفة للأطفال بمناهج وأساليب أكثر حداثة وإجرائية، وأهم هذه البرامج:

- **برنامج** (Elife) (1995)؛ أعدت هذا البرنامج المربية الأمريكية ماري مالفيل (Mary Melville) بهدف تطوير مهارات التفكير الثلاث لدى الأطفال وهذه المهارات كما يحددها وليم جيمس على النحو الآتي:
  - مهارات التمييزات(Distinctions).
  - مهارات المقارنات(Comparisons).
  - مهارات الارتباطات(Associations)، (Melville,1995,p30).
- **برنامج** (Goles) 1995 وقد أعد هذا البرنامج بناء على تشخيص علمي يوصف المساوئ القائمة في تعليم التفكير في المدارس الإنجليزية. والبرنامج يتفرع إلى أربعة برامج فرعية معنية بتطوير أساليب التفكير عند الأطفال وهي:
  - برنامج الوصول إلى النتائج وحل المشكلات.
  - برنامج الأدوات والوسائل الأدائية.
  - برنامج مهارات أكسفورد للتفكير.
  - برنامج بعض مهارات التفكير.(Goles,1995,p:60).
- **برنامج** (Sprod,1999)؛ وهو برنامج يستهدف تنمية أساليب التفكير لدى الأطفال الأستراليين. وقد بني البرنامج على أساس تكييف مشروع ليبمان بما يتوافق مع احتياجات الطفل الأسترالي. كما ألحق بالبرنامج كورس تدريبي للمعلمين (Sprod,1999,p:11).

وهذه البرامج لا ترمي إلى تقديم تاريخ الفلسفة أو مذاهبها الفلسفية العامة ومصطلحاتها المجردة، ولا تستهدف تلقين الأطفال مذهب فلسفي معين، وإنما تستهدف مساعدتهم في اكتساب مهارات التفكير مناهجه وأدواته ،(محمود 2004، ص136).

وقد خضع هذا المشروع وما ترتب عنه من برامج لعملية تقويم ومراجعة من قبل العديد

من الباحثين والمهتمين. و تزايد الاهتمام بتطبيق مشروع ليبمان والبرامج المترجمة له في كثير من دول العالم خاصة بعد أن أثبت الكثير من البحوث والدراسات التي أجريت في أكثر من (50) دولة تستخدم الكتب المعدة كمنهج لتدريس الفلسفة للأطفال وفقاً لمعطيات هذا المشروع، أثبتت نجاح هذا المشروع و البرامج المترتبة عنه في تنمية أساليب التفكير لدى الأطفال. ناهيك عن العديد من الدول الأخرى التي تضع كتبها الدراسية الخاصة بها بما يلائم ظروف مجتمعها، مستندة في ذلك على طروحات مشروع ليبمان والبرامج التابعة له في تدريس الفلسفة للصغار وللكبار، (محمود، 2004، ص: 17).

١١- الاتجاه التقليدي:

يرتكز هذا الاتجاه على الفلسفة النظرية المجردة (Pure philosophy) المتمثلة بالسعي المنهجي للكشف عن الحقيقة لذاتها، كما تراها المذاهب الفلسفية التقليدية. وقد تبلور هذا السعي على هيئة أنساق فكرية أو مذاهب فلسفية تباينت في تناولها للمواضيع أو المباحث الرئيسية التي حُددت تقليدياً للتناول الفلسفي، وصارت، بالتالي، تشكل ما يطلق عليه بالفلسفة الأكاديمية، (ليمان، 2004، ص39). وعليه فإن هذه النظرة التقليدية نحو الفلسفة وقضايا الرئيسية لازالت تفرض نفسها في حصر تدريس الفلسفة على نخب فكرية معينة باعتبارها ثقافة أكاديمية أدبية لا يدرسها سوى طلبة القسم الأدبي في نهاية المرحلة الثانوية ، وطلبة الأقسام الإنسانية في التعليم الجامعي ، (علي، 2000، ص88)، (محمود، 2004، ص10) .

وهذا الاتجاه في تدريس الفلسفة هو الأكثر حضوراً في المشهد التربوي التعليمي عبر العصور التاريخية، والأكثر شيوعاً اليوم في البلدان النامية ولاسيما البلدان الإسلامية والعربية ، ومنها اليمن على وجه التحديد. فالمتتبع لحالة الفلسفة وبرامج تدريسها منذ إدخالها إلى برامج التعليم في البلدان العربية حتى يومنا هذا ، سيجد أن هذا الواقع يكرس الاتجاه التقليدي. فالفلسفة وإن سمح لها بالحضور في برامج التعليم، نجد حضورها متواضعاً كما أنها وعلى هذا الحضور المتواضع تركز على القضايا المجردة وعلى المذاهب الفلسفية أكثر من ما ترتكز على مناهج التفكير وانساقه وأساليبه، وتقدم بطرائق تدريسية تلقينية تتناقض مع الأطروحات المنهجية المنطقية للفلسفة نفسها. لذلك نجد حضورها التربوي تحدده طبيعة الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة، كما سبقت الإشارة، فالفلسفة على المستوى الديني تعمل على إفساد أخلاق الشباب وإتلاف عقولهم وتحريضهم على الشك في عقيدتهم. وهي على المستوى الرسمي، عامل هدم و أذكاء للصراع

والتناحر المذهبي في المجتمع. وهي على المستوى الشعبي تمثل جدلاً عقيماً لا نفع فيه ولا طائل من ورائه لكونها تنتمي إلى مجال الكلام والأقوال لا إلى دنيا الأفعال والأعمال. حيث تشيع في أوساط العامة أقوال من قبيل:

" أن الله إذا فتح على قوم باب العمل ، أغلق عليهم باب الجدل"

لذلك نجد الكثير من الناس في المجتمعات العربية والإسلامية يتعجبون حينما يجدون إن الفلسفة لازالت تستهوي عدداً من الشباب. وإنهم يقبلون على دراستها من تلقاء أنفسهم ولا مشجع لهم سوى ميولهم اتجاهاتهم ورغباتهم الخاصة في الإقبال على دراستها. إن هذه الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة تلتقي مع أراء ومواقف الكثير من القادة التربويين وصناع القرار في العالم العربي الذين يرون في دراسة الفلسفة ترفاً فكرياً أو ربما زيفاً أيديولوجيا مضراً بالشباب أنفسهم وبالمجتمع عامة، مما يجعل هؤلاء القادة لا يرون مانعاً من إلغاء مقررات الفلسفة في برامج التعليم العام أو إغلاق أقسام دراسة الفلسفة في بعض الجامعات والمعاهد العربية. (المرزوقي وتيزيني، 2001، ص145).استنادا إلى قرارات رسمية سيادية، وإن سمح للفلسفة بالحضور في البرامج الدراسية، فإنما يقتصر ذلك على مجرد الحضور الشكلي الهامش. ففي المملكة العربية السعودية لا يسمح للفلسفة بأي مستوى من الحضور في برامج التعليم العام والجامعي حتى وإن كان حضوراً هامشيا. وإذا ما سمح بتدريس تيار فلسفي في إطار بعض المقررات، فيتم تدريسه بصورة سيئة ومشوهه وعبر أساتذة غير متخصصين، أو من ذوي النظرة الدينية المتطرفة، بهدف نقده ودحضه من وجهة نظر دينية معينة. وفي دولة الإمارات تم إلغاء مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية ، وواكب ذلك تجميد قسم الفلسفة في التعليم الجامعي، (توفيق 6- 2 ص3).

كما أن تهميش الفلسفة على المستوى الأكاديمي لا ينحصر في المستوى المتدني لحضورها وتمثيلها الجامعي، بل يتجلى ذلك في مواقف بعض الأكاديميين أنفسهم ممن ينظرون إلى الفلسفة نظرة المستهجن منها ، وهو موقف ينم عن تعصب مفرط للتخصص وضيق في الأفق المعرفي حتى إن بعضهم يجهل معنى عبارة "دكتوراه الفلسفة "(PhD) الواردة في شهادات الدكتوراه التي يحملونها (توفيق- الانترنيت- ص4). وعليه، فإن أسلوب الوصايا والحجر الفكري الذي يمارس على عقول المفكرين والمدرسين والطلبة وغيرهم من المهتمين بالفلسفة وقضايا الفكر الفلسفي، أصبح اليوم أسلوبا عقيماً وغير مجد في ظل الانفتاح الثقافي والتدفق المعرفي والمعلوماتي الذي تفرضه ظاهرة العولمة.

تدريس الفلسفة في اليمن:-

يهيمن الاتجاه التقليدي على واقع تدريس الفلسفة في اليمن. كما يعتقد أن معظم الاتجاهات السلبية السابق ذكرها هي الأكثر حضورا في واقع المشهد الفلسفي في المجتمع اليمني. فقد بدأ تدريس الفلسفة في اليمن بشطريه (الشمالي والجنوبي) في نهاية عقد السبعينات من القرن المنصرم ، وبمناهج مصرية في الغالب. حيث اقتصر تدريس الفلسفة على طلبة الصفوف النهائية من التعليم الثانوي في قسمه الأدبي. ثم خضعت مقررات المواد الفلسفية لبعض التعديلات الجوهرية في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات سواءً ما يتعلق بطبيعة القضايا الفلسفية أو ما يتعلق بالخطة المدرسية المحددة لها.

أما عن تدريس الفلسفة في التعليم الجامعي ، فقد بدأ في منتصف السبعينات في جامعتي صنعاء وعدن ضمن كليتي الآداب والتربية وفي برنامج من أربع سنوات. وخضع برنامج تدريس الفلسفة في التعليم الجامعي أيضا للكثير من التعديلات الجوهرية استهدفت في الأساس تحييد الطابع الإيديولوجي غير المرغوب فيه ، الذي كان مهيمناً علي مناهج الفلسفة لاسيما في مرحلة التشطير. كما استهدف تلك التعديلات تقليص عدد المقررات الفلسفية وتخفيض الساعات الدراسية المعتمدة لتدريسها. وبدأ برنامج الدراسات العليا تخصص فلسفة منذ العام الجامعي 1991- 1992م والذي هو أيضاً يواجه الكثير من المعوقات والتحديات ، (قاسم ، 2002 ، ص: 69).

وعلى الرغم من التوقعات في أن أوضاع الفلسفة ستتحسن في ظل دولة الوحدة وسيادة النهج الديمقراطي ، غير أن واقع المشهد الفلسفي وبرامج تدريسها سواءً في التعليم العام أوفي التعليم الجامعي يعكس واقعاً مأساوياً يزداد سوءً يوماً بعد يوم. فقد ضغطت مقررات المواد الفلسفية في التعليم العام والجامعي وتقلصت الخطط الدراسية المقررة لها ، كما سبقت الإشارة ، (قاسم ، 2002 ص: 70). بل أن أقساماً خاصة بتدريس الفلسفة قد أغلقت في بعض الجامعات ، ناهيك عن الاستبعاد المقصود للفلسفة في الجامعات الناشئة ، ليس فقط كتخصص دراسي أو قسم أكاديمي مستقل ، بل لقد غيبت الفلسفة وبقصد حتى كمساقات وكموضوعات دراسية ضمن بعض المقررات الدراسية الأخرى في جميع الجامعات اليمنية.

ويخلص أحد الباحثين في هذا المجال إلى جملة من الاستنتاجات حول واقع المشهد الفلسفي المعاصر في اليمن ، من أبرزها :

- أن واقع المشهد الفلسفي في اليمن ولاسيما على المستوى الجامعي يعيش أزمة تزداد يوماً بعد

يوم عكست نفسها بمزيد من الإنسحابية للفلسفة عن الموجهة المباشرة مع خصومها .

- إن الموقف الرسمي غير المشجع للفلسفة و التحالف مع القوى المجتمعية التقليدية المناهضة للفلسفة قد ساهم في تفاقم هذه الأزمة وزاد من فاعلية عوامل المواجهة مع الفلسفة .

- إن التراجع النسبي في الانتساب إلى أقسام الفلسفة وبروز بعض المواقف السلبية بين أوساط الدارسين يمثل حصيلة عوامل ومواقف سلبية متعددة تأتي في طليعتها سياسة القبول القائمة على ربط برامج التعليم الجامعي ومخرجاته بسوق العمل (قاسم ، 2002، ص75).

كانت تلك أبرز الجوانب المعرفية والمواقف الحياتية التي انعكست حولها طبيعة النظرة إلى الفلسفة، والباحث إذ يعرض هذه الاتجاهات في بعديها المتناقضين بين الطابع الإيجابي والطابع السلبي لهذه الاتجاهات، فإنه يميل إلى الجانب الإيجابي في طبيعة هذه الاتجاهات، لأنها في رأي الباحث تعكس حقيقة الدور الفاعل الذي لعبته وتلعبه الفلسفة في حياة الإنسان، والأهمية القصوى لها في حياة الفرد المجتمع ، كما سبقت الإشارة في أهمية البحث. كما تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الاتجاهات النظرية ،سواء الإيجابية منها أو السلبية ، وسواء كانت داخل المؤسسة التربوية أو من البيئة المجتمعية، قد يكون لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على اتجاهات الطلبة. ولكن يبقى السؤال المطروح هو: ما طبيعة الاتجاهات السائدة لدى طلبة كلية التربية تجاه الفلسفة ؟ وهذا ما ستتحقق منه هذه الدراسة في شقها الميداني كما سيرد لاحقاً.

ثالثا: منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

- منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي المسحي الميداني الذي يقوم على المسارات الآتية :

المسار الأول : ويتمثل باستعراض حال الفلسفة وطبيعة الاتجاهات النظرية حولها كما وردت في أدبيات الفكر الفلسفي وصولا إلى تقصي وتشخيص واقع المشهد الفلسفي في المجتمع اليمني وفق مقاربة موضوعية لطبيعة هذه الاتجاهات والمواقف المتباينة حول الفلسفة.

المسار الثاني : ويتمثل بتقصي طبيعة الاتجاهات السائدة نحو الفلسفة على المستوى الميداني بين طلبة الجامعة، ممثلين بطلبة كلية التربية باعتبارهم قيادات فكرية تربوية مستقبلية تؤشر على طبية المكانة التي تحتلها الفلسفة في الأوساط التربوية، بل وفي المجتمع بشكل عام.

المسار الثالث: ويتمثل بتقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تعزز الاتجاهات الايجابية وتعدل الاتجاهات السلبية السائدة لدى طلبة الجامعة نحو الفلسفة.

- **مجتمع الدراسة :** شمل مجتمع الدراسة كافة طلبة كلية التربية - جامعة إب للعام الجامع (2007/2006) ، والبالغ عددهم (2771) طالبا وطالبة موزعين وفق المستوى الدراسي والجنس والتخصص كما هو مبين بالجدول (1)

الجدول (1) توزيع طلبة أفراد مجتمع الدراسة بحسب النوع والمستوى والتخصص للعام الجامعي (2007/2006)

التخصص	الإنسانيات			العلميات			المجموع
المستوى/الجنس	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	الكلي
الأول	148	98	246	314	121	435	681
الثاني	201	109	310	213	102	315	625
الثالث	221	140	361	234	75	309	670
الرابع	316	159	475	227	93	320	795
الإجمالي	688	506	1392	988	391	1379	2771

❖ الإحصاء السنوي لجامعة إب للعام 2007/2006.

- **عينة الدراسة :**

اختيرت عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية بلغ عدد أفرادها (295) طالبا وطالبة وبنسبة (10.65٪) من المجتمع الإحصائي للدراسة. ويتوزع أفراد العينة حسب الجنس والمستوى والتخصص كما هو مبين في الجدول (2) :

جدول (2) توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والمستوى والتخصص الدراسي .

التخصص	الإنسانيات			العلميات			المجموع
المستوى/الجنس	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	الكلي
الأول	16	11	27	33	13	46	73
الثاني	21	11	32	23	11	34	66
الثالث	23	15	38	25	8	33	71
الرابع	34	17	51	24	10	34	85
الإجمالي	94	54	148	115	42	147	295

د) أداة الدراسة :

اعتمدت الإستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة . فبعد مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، والإطلاع على المقاييس المعنية بقياس الاتجاهات نحو بعض الموضوعات والظواهر الاجتماعية والمقررات الدراسية ، وضعت الصورة الأولية لأداة الدراسة متضمنة (40) فقرة ، (20) فقرة منها تعبر عن اتجاهات إيجابية ، (20) فقرة تعبر عن اتجاهات سلبية نحو الفلسفة.

صدق الأداة وثباتها:

وللتحقق من مدى صلاحية فقرات الأداة لقياس طبيعة الاتجاه السائد لدى أفراد العينة نحو الفلسفة ، استخرجت مؤشرات الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض الصورة الأولية للأداة على لجنة من (10) محكمين❖ في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم من كلية التربية بجامعة إب لإبداء الرأي حول فقرات الأداة . واعتمدت درجة اتفاق تتراوح بين (80ـ100٪) من قبل المحكمين فقد تم تضمين جميع الفقرات التي نالت تأييد (8) خبراء فأكثر في الصيغة النهائية للأداة التي أصبحت مكونة من (45) فقرة منها (23) فقرة إيجابية ، (22) فقرة سلبية وبنسبة اتفاق وصلت إلى (82٪) ، وتم إستخدام مقياس لبكرت الثلاثي (موافق ـ غير متأكد ـ غير موافق) . أما بالنسبة للتحقق من خاصية الثبات لأداة الدراسة ، فقد تم ذلك من خلال استخراج معامل الثبات بطرية التجزئة النصفية (Split-Half Method) وذلك بتطبيق الأداة على عينة صغيرة (50) طالبا وطالبة اختيرت بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. وبعد فرز إجاباتهم على الفقرات الفردية والفقرات الزوجية في قائمتين مستقلتين ، تم استخراج معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الفقرات في النصف الفردي ودرجاتهم في النصف الزوجي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وبينت نتائج التحليل أن معامل الارتباط بين المجموعتين بلغ (0.81) وهو مؤشر ثبات جيد لمعرفة درجة تجانس فقرات الأداة. إذ أن معامل الثبات المعتمد إحصائيا كما يذكر (لبكرت) يتراوح بين (0.93.0.62).

التطبيق النهائي للأداة : طبقت الأداة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العالم الجامعي 2007/2006م واستغرقت عملية التطبيق مدة أسبوعين من شهر نوفمبر 2007م . وقد حرص الباحث على مباشرة عملية التطبيق بنفسه.

.الوسائل الإحصائية : استخدمت في الدراسة الوسائل الإحصائية الآتية :

ـ معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية ،

ـ الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار معنوية الفرق بين متوسط أفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس وذلك للتحقق من مستوى الاتجاه نحو الفلسفة بين أفراد العينة ،

ـ الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين غير متساويتين وذلك لاختبار دلالة الفرق بين الاتجاهات نحو الفلسفة حسب متغيرات الدراسة وهي : الجنس ، المستوى والتخصص.

رابعا: عرض النتائج وتفسيرها

النتائج الخاصة بالهدف الأول :

لتحقيق الهدف الأول من أهداف الدراسة والذي خصص للتعرف على مستوى الاتجاه العام نحو الفلسفة عند طلبة كلية التربية بجامعة إب، طبق المقياس بصورته النهائية والمكون من (45) فقرة على جميع أفراد العينة. وبعد تحليل استجابة الطلبة على المقياس الثلاثي المتدرج إزاء كل فقرة، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على المقياس وتم حساب القيمة التائية للفرق بين المتوسط الحسابي المحسوب (الواقعي) من العينة والمتوسط الحسابي الفرضي (النظري) للمقياس وذلك باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة. وقد تم الحصول على المتوسط النظري للمقياس عن طريق حاصل جمع المدى النظري لدرجات الاختبار مقسوما على (2) ، كما هو موضح بالمعادلة الآتية :

المتوسط النظري = حاصل جمع المدى/2 = أعلى درجة للمقياس + أقل درجة للمقياس

$$90 = 2/180 = 45 + 135$$

وبعد تحليل استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقا لهذه الخطوات أسفر التحليل الإحصائي عن النتائج المبينة في الجدول (3) وهي على النحو الآتي :

جدول (3) يبين مستوى الاتجاه العام نحو الفلسفة لدى طلبة كلية التربية حيث (295=7)

أفراد العينة	الوسط النظري	الوسط المحسوب	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
295	90	85.33	10.3	1.817-	2.08	دال	294

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط المحسوب لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس والبالغ قيمته (85.33) هو أقل من المتوسط النظري للمقياس والبالغ قيمته (90) . وأن الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وهو فرق حقيقي وغير ناجم عن عامل الصدفة. ولتقدير متوسط درجات المجتمع ، استخدمت معادلة حدود الثقة (السيد، 1979، ص 426) وبمقدار ثقة قدرها (95٪) . ولما كان المتوسط النظري للمقياس والبالغ (90) أعلى من المتوسط المحسوب البالغ (85.33) فإن ذلك يعني أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون اتجاهات سلبية حيال الفلسفة. ويعزي الباحث الاتجاهات السلبية لطلبة الكلية نحو الفلسفة إلى طبيعة نظرتهم لها ولقضاياها والتي تكاد تقتصر على ما عرفوه عن الفلسفة من خلال ثقافتهم العامة وما اكتسبوه من

المعارف أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية، والتي تهيمن عليها النظرة الدينية ذات البعد السلبي حيال الفلسفة. يعزز ذلك النظرة العامة السائدة في المجتمع نحو الفلسفة وهي نظرة متدنية إن لم تكن نظرة محقرة للفلسفة وساخرة ومستهجنة لها. ناهيك عن غياب المقررات الفلسفية عن برنامج الإعداد التربوي التي كان يعول عليها أن تعطي فكرة أوضح عن الفلسفة وأقرب إلى الموضوعية والحيادية، باستثناء بعض المضامين ذات الطبيعة الفلسفية المتناثرة في ثنايا بعض المقررات الدراسية التربوية، كأصول التربية، أو المساقات الجامعية التثقيفية، كالثقافة الإسلامية والتي يلاحظ أنها أخفقت في الوفاء بهذه المهمة الفكرية، إما لقلة هذه القضايا ذات الطابع الفلسفي، وإما لسوء الطرائق والأساليب التدريسية التي تقدمها. أضف إلى ذلك التغييب المقصود لقسم الفلسفة، سواء في كلية التربية أوفي كلية الآداب، وما ترتب عن ذلك من ندرة ملحوظة للمصادر والكتب الفلسفية في المكتبة الجامعية والتي كان من شانها أن تمثل نوعا من مصادر الإثراء الثقافي في هذا المجال ولو في أدنى مستوياته.

نتائج الهدف الثاني : وتحقيقا للهدف الثاني المتمثل بمعرفة الفروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو الفلسفة تبعا لمتغيرات الدراسة ، وهي : الجنس والمستوى و التخصص. فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية في اتجاهات أفراد العينة نحو الفلسفة وفقا للمتغيرات الثلاثة وإن كانت في مجملها تصب في الاتجاه السلبي ، وذلك على النحو الآتي :

(5) متغير الجنس :

جدول (4) يبين الفروق في اتجاهات الطلبة نحو الفلسفة وفقا لمتغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند0.5
ذكور	199	89.82	13.01	6.045	دال
إناث	96	80.68	5.68		

ويتضح من الجدول (4) أن الطلاب قد حصلوا على متوسط مقداره (89.82) درجة بانحراف معياري قدرة (13.01) في حين حصلت الطالبات على متوسط مقداره (80.38) درجة وانحراف معياري (5.68). وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد ، تبين أن هناك فروقا ذا دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين قد تحقق ولمصلحة مجموعة الطلاب، حيث كانت القيمة التائية المتحققة (6.045) أكبر من القيمة الجدولية (1.98) المستخرجة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (293). مما يعني أن الطالبات يمتلكن اتجاهات أكثر سلبية نحو الفلسفة من الطلاب. ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة التنشئة والتنميط

الاجتماعي الذي تخضع له البنات في المجتمع اليمني والذي يتجلى في قولبة الإناث بالقالب النمطي العاطفي الذي يكرس الإحساس لديهن بان هذا البعد يمثل الميزة الأساسية لشخصية المرأة، وبالتالي، يحدد طبيعة والإعجاب بالمجال المعرفي والفكري الذي يمكن أن يمثل مجال اهتمام للإناث، ويجعل الذكور مهيئين لرجاحة العقل والاستناد إلى التفكير المنطقي الواقعي. وبالتالي فإن البنات يتأثرن بالاتجاهات السائدة نحو الفلسفة أكثر مما هو سائد لدى الذكور. بل أن إسهام الإناث في الفكر الفسلفي، سواء ككاتبات، أو كطالبات، يكاد أن يكون نادرا جدا، ناهيك عن صورة النمطية للمرأة في الفكر الفلسفي عامة والتي لازالت تحصرها في مهام تربوية بيتيه أو مدرسية لا ترقى إلى تلك المكانة التي يحظى بها الرجل في الفكر الفلسفي، (مارتن، 1983، ص41).

(5) متغير المستوى الدراسي :

جدول (5) يبين الفروق المعنوية في اتجاهات الطلبة نحو الفلسفة وفقا لمتغير المستوى الدراسي

المستوى	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	73	84.5	5.18	4.029	دال
الرابع	85	89.1	9.7		

ويتضح من الجدول(5) أن طلبة المستوى الأول قد حصلوا على متوسط مقداره (84.5) درجة بانحراف معياري (5.38)، في حين حصل طلبة المستوى الرابع على متوسط قدره (89.1) درجة بانحراف معياري (9.7). وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، اتضح أن هناك فرقا ذو دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين قد تحقق ولمصلحة طلبة المستوى الرابع. حيث كانت القيمة التائية المتحققة (4.029) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) المستخدمة عند مستوى دلالة (0.05). مما يشير إلى أن الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية يمتلكون اتجاهات سلبية نحو الفلسفة وإن كانت أكثر تطرفا في السلبية لدى طلبة المستوى الأول ولعل ذلك يرجع إلى ضعف تأثير مقررات الإعداد الأكاديمي والتربوي للطلبة الملتحقين في كلية التربية، إذ لا توجد مقررات معنية بالفلسفة سوى لبعض التخصصات النوعية وعلى وجه التحديد تخصص الإرشاد وتعليم الكبار وهي مقررات زهيدة ، ويغلب على تدريسها الأساليب التقليدية، بل أن هناك تغيبا متعمدا للمقررات المعنية بالفلسفة والفكر الفلسفي التربوي، كما سبقت الإشارة. فعلى سبيل المثال، ألغي الكثير من المقررات ذات الطبيعة الفلسفية من برامج إعداد المعلمين بكليات التربية والتي كانت تدرس في السابق، كمقرر فلسفة التربية والتربية المقارنة، والفكر التربوي وتاريخ التربية. ناهيك عن محاولات عديدة لإلغاء أقسام الفلسفة من كليات التربية. الأمر

الذي جعل برنامج الإعداد التربوي يخفق إلى حد كبير في تكوين بعض الاتجاهات الايجابية نحو الفلسفة.

(ج) متغير التخصص الدراسي (إنساني / علمي):

جدول (6) يبين الفروق المعنوية في اتجاهات الطلبة نحو الفلسفة وفقا لمتغير التخصص

التخصص	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إنساني	148	89.52	6.32	6.963	دال
علمي	147	85.00	5.48		

ويتضح من الجدول (6) أن طلبة الأقسام الإنسانية (النوعية) قد حصلوا على متوسط قدره (89.52) درجة وانحراف معياري (6.32) في حين حصل طلبة العلمية على متوسط قدره (85.00) درجة وانحراف معياري (5.48). وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في العدد، تبين أن هناك فرقا ذا دلالة معنوية بين متوسطي درجات المجموعتين قد تحقق ولصالح طلبة الأقسام الإنسانية. حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (6.963) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) المستخرجة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (293) . ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة التخصص الدراسي، سواء في المرحلة الثانوية، أو المرحلة الجامعية، والذي يكرس النظرة المجتزأة للمعرفة التي يدحضها مدخل العلوم البينية الذي لا يؤمن بفكرة التخصصات الضيقة التي تكرس القطيعة بالعلوم والتخصصات العلمية الأخرى. فالنظرة التقليدية السائدة في التعليم اليمني عن فكرة التخصصات العلمية والأدبية، قد أسفرت عن حرمان طلبة الأقسام العلمية من بعض المعارف ذات الطبيعة الفلسفية والمنطقية في المرحلة الثانوية. فعلى سبيل المثال تعد الفلسفة من الثقافات " الأدبية " ومن ثم لا ينبغي أن يدرسها إلا طلبة الأقسام الأدبية " الإنسانية ". بينما نجد كثيرا من مسائل الفلسفة هو مما يتصل اتصالا دقيقا بالعلوم الرياضية والطبيعية. هذا فضلا عن المنطق باعتباره أحد أبرز المواد الفلسفية التي يدرسها طلبة الثانوية العامة، تمثل أبرز موضوعاته وهي مناهج البحث العلمي، هي في الأساس معنية بنمو التفكير المنهجي في الرياضيات والعلوم الطبيعية و غيرها، ومع ذلك لا يدرسها إلا طلبة القسم الأدبي في المرحلة الثانوية. إن كل ذلك قد يكون وراء غياب الثقافة الفلسفية وما يترتب عنها من اتجاهات ايجابية نحو الفلسفة لدى طلبة الأقسام العلمية في المرحلة الثانوية. ناهيك عن غياب المقررات ذات الطبيعة الفلسفية على مستوى الدراسة الجامعية لطلبة الأقسام العلمية سواء في كلية التربية أوفي كلية العلوم. بل أن الأمر الأكثر غرابة أن طلبة كلية العلوم لم يدرسوا مقرر " تاريخ العلوم" إلا في فترة متأخرة جدا. أما فلسفة العلوم ،أ ومناهج البحث العلمي، فهم لا يدرسوها على الإطلاق. وهو ما يمكن أن يمثل الخلفية الفلسفية للمعرفة العلمية ، ويؤكد العلاقة التكاملية بين التفكير العلمي والتفكير الفلسفي، وبالتالي يسهم إلى حد ما في تكوين بعض الاتجاهات الايجابية نحو الفلسفة.

خامسا : الاستنتاجات والتوصيات و المقترحات :

(أ) الاستنتاجات:

- إن الفلسفة ظاهرة إنسانية ودالة حضارية وعظيمة التأثير في حياة الإفراد والمجتمعات على مر العصور التاريخية.
- إن المكانة التي تحظى بها الفلسفة في المجتمع ، تحددها طبيعة الاتجاهات السائدة حولها ، ولاسيما اتجاهات القيادات الفكرية في ذلك المجتمع.
- تحظى الفلسفة باهتمام متنامي في البرامج الدراسية في البلدان المتقدمة ، في حين نجدها مهمشة بل ومحاربة في البرامج الدراسية في البلدان المتخلفة ولاسيما في البلدان العربية والإسلامية.
- تواجه الفلسفة أزمة حادة في المجتمع اليمني ، تتجلى في شيوع لاتجاهات السلبية نحوها.

- تشيع الاتجاهات السلبية نحو الفلسفة بين أوساط الطلبة ولاسيما طلبة الجامعة ممثلين بطلبة كلية التربية على مختلف مستوياتهم الدراسية وجنسهم وتخصصاتهم الدراسية.
- ضعف تأثير برامج الإعداد التربوي ، سواء في بعدها العلمي الأكاديمي أو في بعدها التربوي المهني.
- ضعف الخلفية الفلسفية للطلبة ولاسيما المتعلقة بثقافتهم الفلسفية المكتسبة من مرحلة الثانوية العامة ولاسيما بالنسبة لطلبة الأقسام العلمية نتيجة لهيمنة الاتجاه التقليدي الذي يحصر الفلسفة في الثقافة الأدبية.
- إن أشد الاتجاهات سلبية نحو الفلسفة تشيع بين الطالبات وهو ما يعكس طبيعة النظرة التقليدية النمطية المتوقعة من كون المرأة تميل إلى الجوانب الخيالية والعاطفية وتعزف عن الخوض القضايا الجدلية و المنطقية والقضايا الفلسفية التجريدية التي تمثل أساس الدراسة الفلسفية.

(ب) التوصيات :

- تعميم مقرر الفلسفة والمنطق على كافة طلبة الثانوية العامة على اختلاف تخصصاتهم (علمي - أدبي - تجاري - فني).
- تعميم مقرر فلسفة عامة أو فلسفة التربية لكافة طلبة كلية التربية على اختلاف تخصصاتهم ، كمتطلب من متطلبات الإعداد التربوي.
- تعميم مقرر فلسفة ومناهج البحث العلمي لكافة طلبة الجامعة.
- فتح قسم للفلسفة والاجتماع في كلية التربية.
- فتح قسم للفلسفة والاجتماع في كلية الآداب.
- عقد دورات تدريبية لمدرسي الفلسفة في مدارس التعليم العام.
- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لطلبة الجامعات .
- عقد ندوات ومحاضرات نوعية حول الفلسفة ودورها التنويري والريادي في حياة الفرد والمجتمع .

(ج) المقترحات:

1. إجراء دراسة مماثلة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو الفلسفة.
2. إجراء دراسة مقارنة بين اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة اب واتجاهات طلبة كليات التربية في جامعات أخرى .
3. إجراء دراسة لتقويم واقع مقررات الفلسفة والفكر التربوي في كليات التربية.
4. إجراء دراسة لتقويم واقع تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية.
5. إجراء دراسة مماثلة حول اتجاهات طلبة الثالث الثانوي القسم الأدبي نحو الفلسفة.
6. إجراء دراسة مماثلة حول اتجاهات عينة من الرأي العام في المجتمع اليمني نحو الفلسفة.

قائمة المراجع

1. إبراهيم ، زكريا (1971) " مشكلة الفلسفة " . القاهرة : مكتبة ابن خلدون ، عبد الرحمن ، المقدمة .
2. ابن خلدون، " المقدمة"، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ط (1)، (196- 1962)، القاهرة: لجنة البيان العربي للنشر.
3. بدران ، شبل (2006) " الأصول الفلسفية والاجتماعية للإدارة المدرسية ، الإسكندرية : دار الوفاء للطباعة والنشر.
4. توفيق ، سعيد (2007) " محنة الفلسفة وأزمة العلوم الإنسانية في الجامعات الخليجية"، (الإنترنت) .
5. الحاج ، أحمد علي ، (1998) " فلسفة التربية " صنعاء : منشورات جامعة صنعاء .
6. حنفي ، حسن وآخرون (2002) " الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام " : الندوة الفلسفية الثانية عشرة ديسمبر 2002، بيروت: دراسات الوحدة العربية .
7. الخطيب ، محمد كامل (1997) " قضية الفلسفة " دمشق : دار الطليعة الجديدة .
8. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (2000) " مدخل في التربية " ، صنعاء: وزارة التربية والتعليم.
9. الذيفاني، عبد الله أحمد، (1997)، " تاريخ التربية وفلسفاتها"، تعز: مؤسسة إبداع للخدمات والمعرفة.
رسل، برتراند،(1971)، "تاريخ الفلسفة الغربية"، ج (1)، ت0 زكي نجيب محمود، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.
سنقر، صالحة وملكة ابيض (1982) " طرائق تدريس الفلسفة والتربية "، دمشق: مطبعة الإتحاد .
10. السيد ، عبد الحليم محمود (1979) " علم النفس الاجتماعي والإعلام" ، القاهرة : دار القاهرة للطباعة والنشر .
11. صليبا ، جميل (1973) " المعجم الفلسفي " ، بيروت: دار الكتاب اللبناني .
12. صليبا ، جميل (1997) " موقفنا إزاء الفلسفة" في **قضية الفلسفة**، تحرير محمد الخطيب ، دمشق : إدارة الطليعة الجديدة .
13. الصوفي ، محمد عبد الله ، " اتجاهات طلبة كلية التربية ، جامعة صنعاء نحو مواد علم النفس" ، مجلة البحوث التربوية ، العدد 13 ، السنة 1998 .
14. الطويل ، توفيق (1979) " أسس الفلسفة " القاهرة: دار النهضة العربية .
15. العبد ، عبد الحميد حسن (1983) " مدخل إلى الفلسفة " القاهرة : دار النهضة العربية
16. عبد المعطي، علي محمد (1999) " المدخل إلى الفلسفة " الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

17. العقاد ، عباس محمد (د . ت) " التفكير فريضة إسلامية " القاهرة : أميرة للطباعة .
18. علي ، سعيد إسماعيل (2000) " الأصول الفلسفية للتربية " ، القاهرة : أميرة للطباعة .
19. الفلاحي ، عبد الله محمد (2008) "مشهد الفكر الفلسفي العربي المعاصر ، بين جدلية النهضة والحداثة ومتغير مجتمع المعرفة وتحدياته الراهنة" ، مؤتمر مسقط ، 8/ 2008.
20. قاسم ، أحمد عبيد (2002) " واقع المشهد الفلسفي المعاصر في الجامعات اليمنية " مجلة كلية الآداب ، جامعة عدن ، العدد الأول نوفمبر 2002.
21. ليمان ، أو ليقر (2004) " مستقبل الفلسفة في القرن الحادي والعشرون " ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة.
22. مارتن، جين رولاند، (1983)، " إقصاء النساء عن ميدان التربية" ، مجلة الثقافة العالمية، العدد 8 السنة الثانية، الكويت.
23. محمود ، سعاد محمد (2004) " اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال " القاهرة : أيزال للطباعة والنشر .
24. المرزوقي ، أبو يعربي ، وطيب تيزيني (2001) "آفاق فلسفة عربية معاصرة" ، بيروت : دار الفكر المعاصر .
25. مكاوي ، عبد الغفار (1998) " ما الفلسفة " **في قضية الفلسفة** ، تحرير محمد كامل الخطيب : دار الطليعة الجديدة ، دمشق .
26. مغيث ، أنور جامد ،(1997) "التعليم والتطرف: ملاحظات حول منهج الفلسفة للمدارس الثانوية" ، **ندوة التعليم وتحديات الهوية الوطنية** ، مجلة المستقبل العربي ، العدد 218.
27. النجار، زغلول راغب (1980) " أزمة التعليم المعاصر " الكويت: مكتبة الفلاح .
28. نيتشه ، ، فريدريك ، ت سهيل الغش (1982) " الفلسفة في العصر المأساوي الإغريقي" ، بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر .
29. وزارة التخطيط والتعاون الدولي، " تقرير التنمية البشرية (2005)" ، صنعاء
30. يسبرز، كارل ، ت0 عادل العواد (1975) " نهج الفلسفة " دمشق : دار الفكر اليونسكو (1953) .

- Allport, G. (1958), "The Nature of Prejudice", Garden City: Addison Wesley Publishing Company, Inc.
- Dewey , John, (1957) "Reconstruction in Philosophy", Beacon Press: Boston.
- Gazzard, Ann, (1995)" Some more Ideas a bout Relationship Between Philosophy for Children and Self Steam & Thinking", The Journal of Philosophy for Children, vol.9.N1.
- Goles, M. (etal) (1995)" Teaching Thinking : A survey of Programs" in Education , vol.9-N2.
- Lipman , Matthew: (1990) "On Children Philosophical Style, Mata Philosophy Journal, vol. 20.N6-7.
- Lipman, (etal) (1977) : "Philosophy in the Classroom, Upper Montclair, N.J. Institute for the Advancement of Phil. For Children, U.S.A.
- Melville, M.(1995):"William James and the Nature of Thinking: A Frame work for Elfie" Thinking Journal. vol. 9-N2.
- Russell, Bertrand, (1959): "The Problems of Philosophy", Oxford University press, London.
- Sahakian, William: (1986) "History of Philosophy", Harper and Row Rub.
- Sprod, Tim, (1999) " Philosophy for Children", Federation of Australian Phil. For Children Association.
- Sasseville, M.(1988): "International Council of Philosophical Inquiry with Children", Unesco, Paris.
- Reid, Louis, A. (1971) "Philosophy and Education", London: Heinemann.