الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

رقم التسجيل: .....

رقم التسلسل: .....

فلسفة التربية عند جون ديوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة

من إعداد الطالب:

البار عبد الحفيظ

تحت إشراف:

الدكتور جديدي محمد

أعضاء لجنة المناقشة:

1 - أ.د. غيوة فريدة	**جامعة منتوري قسنطينة**	**رئيســـــــا**
2 - د. جديدي محمد	**جامعة منتوري قسنطينة**	**مشرفا ومقررا**
3 - د. حمود جمـــال	**جامعة منتوري قسنطينة**	**عضـــوا مناقشا**
4 - د. عصام عبد الحفيظ	**جامعة منتوري قسنطينة**	**عضـــوا مناقشا**

تاريخ المناقشة: .....

السنة الجامعية: 2010/2009

بسم الله الرّحْمَن
الرّحيم

شكر وعرفان

إلى أستاذي المشرف الدكتور **محمد جديدي** الذي واكب البحث منذ لحظاته الأولى وتحمل عناء قراءته وتهذيبه مما يشوبه من لحن أو خطأ أو غموض قد يقع فيه الباحث، كما لم يبخل علي بمساعدته وإبداء توجيهاته القيمة وتزويدي بالمصادر والمشورة. الأمر الذي كان له أثر بالغ في هذا العمل، ولقد أفدت من توجيهاته الكريمة وملاحظاته النافعة واستدراكاته القيمة،

فله مني كل التقدير والامتنان.

الإهداء

إلى أغلى ما أكتنز في هذا الوجود
والدي الكريمين عمـــــر وعيشـــوش
إلى التي وهبتني بسمة الأمل
وإشراقه حب العمل **زوجتي** ناريمان
إلى الذي أدخلني الأبوة
من أوسع الأبواب **إبني** تاج
إلى كل أفراد
أسرتي وأسرة زوجتي صغيرا وكبيرا
إلى كل
أساتذة معهد العلوم الاجتماعية **قسم الفلسفة**

وتعبيرا على حبي وإخلاصي لهم جميعا

أهدي هذا الجهد

عبد الحفيظ

الفصل الأول
جدلية وأسس فلسفة التربية

المبحث الأول: الفلسفة والتربية بين المفهوم والعلاقة

أولا - ديوي وإعادة بناء الفلسفة

ثانيا - تجديد رؤية ديوي التربوية

ثالثا - مفهوم فلسفة التربية عند "جون ديوي"

المبحث الثاني:أسس التجديد التربوي عند "جون ديوي"

أولا - الأسس المنطقـــية والقواعـــد الفلسفية

ثانيا - أثر نظرية التطور الداروينية ودور المدارس النفسية

ثالثا - موقف "جون ديوي" من أهم النظريات التربوية

الفصل الثاني

المنظور البراغماتي لفلسفة التربية

المبحث الأول: النـــزعة التقـــدمية والتـــربية

أولا - التربية التقدمية والطبيعة الإنسانية

ثانيا - الرؤية الجديدة لمجالات الحياة

ثالثا - فلسفة الأهداف في التربية الجديدة

المبحث الثاني: واقـــع المـــدرسة وآفاقـــها

أولا - المدرسة في التربية التقدمية

ثانيا - طبيعة الموضوعات الدراسية وأهميتها

ثالثا - المنهج التربوي في المدرسة التقدمية

الفصل الثالث

إستراتيجية فلسفة التربية "الديوية" وآثارها

المبحث الأول: تطبيقات فلســـــفة ديوي التربوية

أولا - الفكر والعمل في طريقة المشروع وتطبيقاتها

ثانيا - طريقة المشروع: تحديات وعقبات

المبحث الثاني: آفاق النظـــرية التربوية "الديوية"

أولا - امتدادات فلسفة ديوي التربوية

ثانيا -أهم الاعتراضات عليـــــــها

مقدمة

يتناول هذا البحث فلسفة التربية باعتبارها موضوعا شغل حيزا معتبرا من تفكير الفلاسفة عامة و"جون ديوي" خاصة. وزادت أهميتها أكثر في زمن أصبح من الضروري أن يكون لكل أمة فلسفة تربوية تراعي خصوصياتها ماضيا وحاضرا ومستقبلا، تأخذ بها إلى التقدم وتجعلها قادرة على مجابهة تحديات العصر. إن الفحص الدقيق لتاريخ الفلسفة يكشف عن حقيقة هامة وهي أن الفلسفة هي روح التربية ومهما كان نوعها فهي تعكس واقعها المعيش؛ والتفكير الفلسفي باعتباره تأملا فكريا شاملا يهدف إلى فهم الواقع وتفسيره مثلما يسعى إلى تغييره بهدف الارتقاء بالطبيعة الإنسانية ولا يكون ذلك ممكننا إلا برؤية تربوية جادة، فالمتتبع لمراحل تاريخ الفكر الفلسفي من حقبه اليونانية إلى الفلسفة المعاصرة مرورا بالمذاهب الفلسفية الوسيطية إسلامية ومسيحية، وما تلاها من اتجاهات فلسفية حديثة أبرزت بشكل خاص تماهي الأفكار التربوية مع الأوضاع الفكرية والسياسية والعلمية بشكل أساسي. ومن تلك الحقيقة يتضح أن كل نظرة في التربية هي جزء من النظرية الفلسفية لكل فيلسوف. لتتأكد لكل متمعن في تاريخ الفكر البشري لزومية تلك العلاقة بين الفلسفة والتربية.

من هنا يمكننا أن نتساءل: ألم يبن أفلاطون مدينته الفاضلة التي تعكس الواقع الذي يعيشه بدعوته إلى إعداد الناس بما يحافظ على التفاوت الطبقي بين العبد والسيد ؟ ألا تتجلى في دعوته الفلسفية هذه نظريته التربوية التي لا تخرج عن الطابع العام لفلسفته المثالية؟ ألم يسع رجال الدين من أمثال أوغسطين والغزالي إلى تربية الناس على مكارم الأخلاق ؟ أليست هذه النظرة التربوية من نتاج الطابع العام للفلسفة في العصر الوسيط؟ ألم تعكس فلسفة كانط رؤيته التربوية حينما يدعو إلى بناء قواعد أخلاقية عامة يلتزم بها المربون والمتعلمون ؟ ألم تكن فلسفة سارتر -التي تعكس معاناة الإنسان من القلق والتمزق الذي خلفته الحرب العالمية-دعوة لبناء شخصية واعية بحريتها من خلال المواقف التي تحياها وتعانيها؟ فكذلك الأمر مع الفلسفة البراغماتية فهي تعبر عن وضعية الإنسان الأمريكي الذي يعيش دوامة الحضارة المعاصرة وهي روح التربية التقدمية.

لهذا، انطلق "ديوي" من الواقع الأمريكي وحاول تقديم إصلاح أعمق في شتى مجالاته ذلك أن مشروع أي مجتمع والصورة المراد تجسيدها له وفيه وبه تستوجب التأكيد على إصلاح بنياته البشرية لضمان استمراريته وتطور أفراده، ولما أدرك أن ذلك لا يتأتى إلا بالتربية راح يبحث لها عن قاعدة فلسفية تخرجها من نمطها التقليدي وتأخذ بها إلى ما يواكب التحول الذي شهدته ولا زالت تشهده الحياة في مختلف مناحيها، ذلك ما يحتمه الواقع الأمريكي الذي عرف تحولا سياسيا واجتماعيا مع بروز الثورة الأمريكية وظهور الساسة المفكرين من أمثال توماس جيفرسون الذي آمن بأفكار الثورات التنويرية في أوروبا القائمة على الحرية والمساواة ودعا إلى تغيير المجتمع الأمريكي وفق تلك القيم، وآمن "ديوي" بما ذهب إليه جيفرسون وأقتنع بضرورة وضع فلسفة فعالة لبناء منظومة تربوية جديدة

تصلح المجتمع وتشع بين أفراده مبادئ الديمقراطية والعدل والمساواة والحرية.

من أجل ذلك كان "جون ديوي" في طليعة المربين البراغماتيين المعاصرين وأكثرهم إفاضة في الحديث عن التربية. فكان إعلانه محاربة كل نظرة عدائية للعلم والتقنية بداية إصلاحه التربوي بطريقة علمية منظمة، وصاحب ذلك استقراره الفكري والفلسفي على التوجه البراغماتي بعد مراحل متباينة غلبت عليها في بدايتها النزعة المثالية ثم انزاحت إلى التجريبية لينتهي إلى تبني البراغماتية كمذهب عام والأداتية كتوجه متميز، وعلى هذا التوجه بنى أفكاره التربوية ومناهجه الإصلاحية، فكانت البراغماتية والوسيلية هي القاعدة الفلسفية الأساسية للتربية التقدمية التي رفع لواءها. فأفكاره التربوية صنعت ثورة حقيقية في عالم التربية والتعليم، وهو الذي يعترف أن التربية أول الأمور التي اتسم بها تفكيره الفلسفي، إذ اطلع على الكثير من النظريات التربوية ووقف منها موقف الناقد والمثمن حيث أخذ منها ما يخدم مشروعه متجاوزا عيوبها بأسلوب أداتي متميز، فصنعت فلسفته التربوية انقلابا عظيما على التربية التقليدية مما جعله موضع بحث واهتمام لدى الكثير من الباحثين، فلم يكن من هذه الزاوية بالفيلسوف المجهول لدى أولئك المنشغلين بالفلسفة والتربية.

من هنا كان اهتمامي بالبحث في فلسفة التربية انطلاقا مما قدمته هذه الشخصية العظيمة بغرض الوصول إلى بلورة نظرة متكاملة حول طبيعة فلسفة التربية عنده من خلال الربط بين ميدانين مهمين في حياته وهما الفلسفة والتربية، ولقد حرصت على تجسيد هذا الاهتمام في هذا البحث الأكاديمي والذي وسمته بعنوان "**فلسفة التربية عند جون ديوي**"، فاهتمامي بهذا الموضوع هو رغبة مني في جمع أفكار "جون ديوي" المتعلقة بالتربية والبحث فيها بحثا علميا من خلال مؤلفاته التي حوت تلك الأفكار وتوزعت عليها للوقوف على العلاقة بين رؤاه الفلسفية وإنتاجه التربوي الضخم.

لقد رأيت في الكثير من المحاولات الأكاديمية التي درس أصحابها "جون ديوي" إجماعا على أن الإسهام التربوي أهم ما ميز هذه الشخصية، مع أن هذه الأعمال لم تبرز بما هو كفاية فلسفته التربوية رغم تركيزها على رؤاه السياسية والاجتماعية والجمالية. وهو ما حفزني على أن أخص هذا الجانب المتعلق بطبيعة فلسفة التربية عنده بالبحث والدراسة، ودفعني إلى استشكال الموضوع في الصيغ الاستفهامية الآتية: ما هو مفهوم فلسفة التربية عند "ديوي" ؟ و ما هي الأسس التي أقام عليها فلسفته التربوية ؟ فيما تتجلى معالمها الجديدة ؟ وأين تظهر تطبيقاتها وأثارها التربوية ؟ وكيف يمكن النظر إليها من زاوية تقييمية ؟

من أجل معالجة هذه الإشكالية، وما تضمنته من مشكلات فرعية للوقوف على جزئياتها الخفية والإحاطة بجميع جوانبها، اعتمدت منهجا تحليليا لإبراز حقيقة فلسفة التربية عند "جون ديوي" إذ توجهت إلى نصوصه بالقراءة والتعليق وتحليل أفكارها والربط فيما بينها بغية استخلاص نظرته الفلسفية في التربية والوقوف على جوهر فلسفة التربية عنده. ومن باب الفحص المنهجي الموضوعي استعملت المنهج المقارن حينما كان مجال المقارنة متاحا بين أفكار "ديوي" التي قدمها مع غيرها

من الأفكار لإبراز مدى تأثره وتأثيره، كما ولج المنهج التاريخي بعض محطات بحثي إذ أخذت به لما كان ذلك مهما ومفيدا وخصوصا في عرض بعض النظريات التربوية التي عني بها من حيث النقد أو التثمين حيث تتبعت مسارها الزمني لتكون لها صورة تاريخية واضحة المعالم.

وفقا لما سبق ذكره فإن مقتضيات البحث ومادته جعلتني اتبع الخطة المجسدة في العناصر الآتية: مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة. **فالمقدمة** كانت عبارة عن استهلال للعمل، عرفت فيها بالموضوع وذكرت خلفيته الفكرية وعرضت دوافع اختياره وطرحت إشكاليته كذا المنهج الذي سلكته، ثم مراحله.

أما بخصوص **فصول** البحث فقد تضمنت جملة الأفكار المطروقة في ثنايا العمل والمطروحة للدرس والفحص حيث اشتمل كل فصل على مبحثين، يحمل الفصل الأول عنوان " **جدلية وأسس فلسفة التربية** " ويعالج ضبط مفهوم فلسفة التربية والبحث في مبادئها ومنطلقاتها، بالتركيز على مفهومي الفلسفة والتربية عنده وإبراز العلاقة الجدلية بينهما للوصول إلى تحديد مفهوم لفلسفة التربية. أما الأسس والمنطلقات فتحدثت عن القواعد الفلسفية والمنطقية ودور النظريات العلمية وبعض المدارس النفسية، وكذا موقفه من أهم النظريات التربوية التي استفاد منها جميعا في بناء فلسفته التربوية مجسدا بذلك توجهه الأداتي.

عالجت في الفصل الثاني، والذي حمّلته عنوان " **المنظور البراغماتي لفلسفة التربية** "، المعالم الفلسفية الجديدة في التربية وكذا ملامح النظام التربوي الجديد. حيث أردت أن أبرز أفكاره الفلسفية التي ساهمت بطريقة مباشرة في رسم الفكر التربوي التقدمي، من خلال عرضي لنظرته حول الطبيعة الإنسانية وبينت أنها نظرة جديدة تتماشى والتطور العلمي وكذا نظرته لمجالات الحياة السياسية والاجتماعية والأخلاقية، فهي جميعها رؤى فلسفية تعبر عن توجهه البراغماتي وتمثل عماد رؤيته التربوية الجديدة والتي بدأت تتضح من خلال فلسفته في الأهداف، إذ أبرزت فيها نظرته للأهداف التربوية الصالحة وكيفية تدبرها، لتكتمل رؤيته للنظام التربوي الجديد الذي تصوره. تتمثل تلك الملامح في نظرته للمدرسة حيث قدم لها تصورا جديدا أخرجها من تصورها النمطي والذي انتهى به إلى اعتبارها هي المجتمع ذاته تتضمن ما يتضمنه من أنشطة وموضوعات. الأمر الذي قادني إلى عرض طبيعة الموضوعات الدراسية وكذا المنهج التربوي المتبع في العملية التربوية والذي انتهى بـــ"ديوي" إلى اعتبار المتعلم يتقدم على كل الموضوعات فهو أساس التربية ومركزها.

أما في الفصل الثالث فعرضت فيه دور نظرية "ديوي" التربوية الجديدة من خلال أهم تطبيقاتها التربوية وتأثيراتها، وكذا أهم المؤاخذات التي أُخذت عليها. وقد وضعت هذا الفصل تحت عنوان "**إستراتيجية فلسفة التربية "الديوية" وآثارها**" أين عرضت طريقة المشروع، باعتبارها إحدى أهم الطرق التربوية التي تمثل ثمرة فلسفة التربية الجديدة من خلال تطبيقاتها في المدارس الأمريكية، وتناولت محاسنها وعيوبها، ثم تطرقت إلى أفاق النظرية التربوية الديوية من خلال امتداداتها خارج الولايات المتحدة الأمريكية، وبينت كيف حاول الكثير من رجال التربية في العالم تشييد منظومات

تربوية بناء على قواعد فلسفة التربية التقدمية التي وضع معالمها "ديوي"، لأعرج في نهاية هذا الفصل إلى أهم الاعتراضات الموجهة لفلسفته التربوية وهذا من زاوية تقويمية.

لقد أنهيت عملي بخاتمة ضمّنتها أهم الاستنتاجات التي استخلصتها من كل فصل محاولا جمعها في إطار ما يوضح طبيعة فلسفة التربية عند "جون ديوي" وما يبرز مكانتها وأهميتها، وما يبين توجهه الأداتي في بناء تلك الفلسفة، ولقد وجدت آداتيته واضحة المعالم في كل خطوة خطاها في بناء نظريته التربوية، تلك النظرية وذلك الفكر كانا لهما التأثير الجلي في أهم المنظومات التربوية العالمية.

هذا البحث ما كان ليكتمل أو ليخرج في صورته التي هو عليها لولا متطلباته ومادته التي حوتها جملة المصادر والمراجع المعتمد عليها وكذا الدوريات والبحوث الأكاديمية، ومن المصادر أذكر الديمقراطية والتربية، المدرسة والاجتماع، مدارس المستقبل، تجديد في الفلسفة، آراء توماس جيفرسون الحية، التربية في العصر الحديث، أخلاقهم وأخلاقنا، نمو البراغماتية، البحث عن اليقين وغيرها، ومن المراجع التي ساعدتني في بحثي هذا نجد فلسفة الخبرة لمحمد جديدي، ورواد الفلسفة الأمريكية لتشارلز موريس، وتاريخ الفلسفة الأمريكية لهربرت شنيدر، التربية والطبيعة الإنسانية لمحروس سيد مرسي، وتاريخ الفلسفة الحديثة لوليام كلي رايت، بالإضافة إلى العدد الكبير من المراجع باللغة العربية والأجنبية الخاصة بالفلسفة البراغماتية عامة، دون إهمال بعض الدراسات والأبحاث الأكاديمية ومنها، منهج الإصلاح الاجتماعي لدى "جون ديوي"، وهي رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، بالإضافة إلى بعض المعاجم والقواميس والموسوعات والدوريات باللغتين العربية والأجنبيـــة، وكذا بعض الصحف والمراسلات الإلكترونية.

ليس غريبا أن تعتري كل بحث أكاديمي مجموعة من الصعاب والعوائق، ولعلّ أشد المعوقات في هذا البحث تتعلق بالمادة المعرفية التي حوتها مصادر "جون ديوي" المعربة حيث كثيرا ما وقفت موقف المستغرب من بعض الأفكار في بعض النصوص والتي تضمنت الغموض وعدم الوضوح الذي يميل في بعض الأحيان إلى التناقض، والسبب يرجع إلى صعوبة الترجمة في ظل عدم وفرة الكتب الأصلية وبخاصة كتابي الديمقراطية والتربية، والمدرسة والمجتمع.

ومع هذا، فلي أمل كبير في أن يكون عملي هذا مساهمة في إثراء الدراسات الفلسفية وخاصة في مجال التربية والتي لم تحز قدرا من الاهتمام والاعتناء ، وأن يوضح للمربين عامة الخلفية الفلسفية لأهم الرؤى التربوية الجديدة والمتمثلة في التربية البراغماتية مع "ديوي" ودورها في تربية النشئ، وكذا محتوياتها وطرقها وأهدافها.

تمهيد

عرف المجتمع البشري تحولات عديدة عبر المراحل المختلفة التي مر بها بدءا بمجتمع الصيد إلى غاية مجتمع المعرفة والمعلوماتية مرورا بمجتمع زراعي وآخر صناعي بحيث ظل مهندسوه في كل مرحلة منشغلون ببلوغ نموذج أمثل يكون فيه انسجام أفراده مع الواقع وتكيفهم معه بشكل يضمن لهم مسايرة التطورات الحاصلة هو الهدف وبما ان أهم مدخل لهذا الأمر هو التربية فقد حرص الفلاسفة والمفكرون منذ القدم على إيلاء التربية منزلة مرموقة من تفكيرهم.

واتجه الباحثون إلى التربية باعتبارها الأداة الضامنة لإعداد المجتمع المتطور، فهي لا تقوم على الأحلام والآمال بل على فهم الواقع المتغير ورسم المبادئ والأسس التي تحكمه لبناء مجتمع تتناسب أفكاره و ممارساته مع ذلك التغير الحاصل فيه، وحتى تبلغ التربية تلك الأهداف لا بد أن تقوم على فلسفة واضحة تنطلق من النظرة الواعية للحياة المتغيرة وللطبيعة الإنسانية فيها من جهة، وللطريقة التي تمكّن من تحقيق التكيف وتجاوز المشكلات بين الفرد وواقعه الذي يجابهه من جهة أخرى، فالدراسة التربوية تتأسس على موضوعات فلسفية ترتبط بالنظرة للحياة و للإنسان، وتنتهي ببناء تصورات على الحياة الصالحة ومكانة الإنسان فيها، وتعمل على اختبار تلك التصورات على أرض الواقع .

ذلك الذي يدل أنه يستحيل وجود فلسفة للتربية دون فلسفة نظرية كاشفة بعمق عن التربية وموضوعاتها راسمة لها المنهج الذي تسلكه في تحقيقها، وليس غريبا أن يحرص رجالها قديما وحديثا على أن تكون لكل منهم فلسفته التربوية الخاصة به، منطلقاتها فلسفية والتربية مختبرها في الواقع فكانت بهذا فلسفة التربية (Philosophy of Education) من أهم المصطلحات التي أطلعنا عليها أعلامها عبر التاريخ، وليس من شك أن تكون لفلسفة التربية عند "جون ديوي" (John Dewey)[*] معالم وملامح أحدثت أثرا عميقا في الميدان التربوي عموما وكان لها امتدادها الذي تجاوز الحدود الأمريكية شرقا وغربا حتى وصل إلى البلدان العربية كمصر والعراق[1]، وإننا لنجد المصطلح فلسفة التربية الأهمية البالغة معه ذلك أنه لا يكاد يخلو مؤلف من مؤلفاته الكثيرة من أفكاره التربوية والتي توزعت على معظم كتاباته.

---

[*]- جون ديوي فيلسوف ورجل تربية أمريكي ولد في برلنجتون سنة 1859م، دخل المدرسة ثم التحق بجامعة فيرمونت وبعد ذلك انصرف للتخصص في الفلسفة والتربية ، تحصل على دكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوكينز سنة 1884م، عمل أستاذا للفلسفة في جامعة ميتشيغان بين عامي 1889م و1894م ثم أستاذا للفلسفة والتربية بجامعة شيكاغو من 1894م إلى 1904م حيث أنشأ أول مدرسة تطبيقية، كما ترأس

وحتى نقف على ماهية فلسفة التربية عنده لا بد من ضبط المفاهيم المتعلقة بها وتحديد منطلقاتها وعليه نتساءل : ما هي نظرة "ديوي" للفلسفة ومجالاتها؟ وما مفهوم التربية عنده؟ وكيف يرى العلاقة بينهما ؟ وأيّ الأسس الفلسفية والعلمية والمنطقية التي ساعدته على بناء فلسفته التربوية ؟

قسم الفلسفة بجامعة كولومبيا لما عُين بها كأستاذ، كما قام بعدة رحلات إلى الخارج حيث زار انجلترا وإيطاليا عام 1904م وتركيا عام 1924م والمكسيك سنة1926م، لتثمر هذه الجولات العديد من الأفكار الفلسفية والتربوية التي ميزت فكره عموما، وقد رحل عن الدنيا سنة 1952م تاركا الكثير من المؤلفات ولعل أبرزها نذكر(الديمقراطية والتربية، التربية في العصر الحديث، الخبرة والتربية، البحث عن اليقين وغيرها من المؤلفات التربوية والفلسفية) - أنطوان الخوري، **أعلام التربية "حياتهم وأثارهم"**، دار الكتاب اللبناني بيروت، 1964م، ص 197.

(1)- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط.1، 2004، ص.226.

المبحث الأول: الفلسفة والتربية (بين المفهوم والعلاقة)

أولا - ديوي وإعادة بناء الفلسفة:

للتحدث عن ماهية الفلسفة عند "جون ديوي" يجب التّعرض للمذهب البراغماتي وبصورة موجزة ومن خلاله نبرز سمات الفلسفة الديوية والتي تهمنا، فإذا كانت الفلسفة البراغماتية تعتبر من معالم الفلسفة المعاصرة عرفت النشأة والتطور والتطبيق في مختلف مجالات الحياة الأمريكية، ولهذا نعرّج إلى التعريف بالمذهب و نبيّن أصوله و خصائصه بصورة موجزة .

1 – فلسفة ديوي البراغماتية وأهم سماتها :

ما هو شائع أن هذا المذهب يرتد إلى ثلاثة من الفلاسفة الأمريكيين وهم "تشارلز بيرس" (Charles Sanders Peirce)[*]، و"وليام جيمس"(William James)[**] و"جون ديوي" وظهر في كنف الثورة الصناعية والتقدم العلمي غير أن مدلوله اللغوي يشير إلى الكلمة اليونانية الأصل(PRAGMATIC) وتعني العمل، النشاط والفعل[1]، أما مدلوله الاصطلاحي، فيشير إلى أن مؤسسها بيرس أخذه من الفيلسوف الألماني كانط [2] حين ميز هذا الأخير بين

---

[*]- تشارلز بيرس (1839م- 1919) :فيلسوف أمريكي كان والده عالم فلك شهير ،مما جعله يعمل في مجال مراقبة الأفلاك دون إهماله للفلسفة التي كان يدرسها في جامعة هارفارد، والمنطق الذي كان يدرسه في جامعة جون هوبكنز،وتميزت فلسفته باهتمامه بكيفية التحقق من مدلولات الأفكار التي نستعملها ومن ابرز مؤلفاته:"كيف نجعل أفكارنا واضحة، دراسات في المنطق، نشأة الذرائعية"

-الرئيس شارل الحلو، **موسوعة أعلام الفلسفة العرب والأجانب**، ج$_1$، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط.$_1$، 1992م،ص.ص.297،298.

[**]- وليام جيمس (1842- 1910): يعد من أبرز الفلاسفة الأمريكيين حرص طوال حياته على تحويل "السيكولوجيا" إلى علم على أساس المنهج التجريبي مما جعله يسهم في بروز"المنهج الأداتي"في علم النفس والذي كان العنوان البارز في فلسفة ديوي ،وتعتبر ظاهرة الانفعال أشهر القضايا النفسية التي نظر إليها بنظرة علمية وهي القضية التي عرفت بنظرية "جيمس –لانغ"،من أهم مؤلفاته :"إرادة الاعتقاد،صنوف الخبرة الدينية.

-خلف الجراد، **معجم الفلاسفة المختصر**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط.$_1$، 2007م، ص. ص.71،72.

[2]- إيمانويل كانط (1724 – 1804): فيلسوف ألماني شهير أثر في الكثير من الفلاسفة اللذين جاؤوا بعده غير أن جون ديوي جعل من أفكاره الفلسفية ثورة على الفلسفة الكانطية ويمكن الوقوف على ذلك وبصورة واضحة من خلال مؤلفيه "البحث عن اليقين و تجديد الفلسفة ".

ماهو براغماتي وما هو عملي، وعرض هذا في كتابه "ميتافيزيقا الأخلاق" لمّا جعل ما ينطبق على القوانين الأخلاقية عمليا وما ينطبق على قواعد الفن براغماتيا"[1] واستعمل ذلك لكشف المستقبل بمقتضيات الحاضر ولهذا فهي صفة للتاريخ؛ أراد "بيرس" من استعماله للفظ الكانطي تعديل الوجود باستخدام المفاهيم والآراء لتغيير المواقف التي تواجهنا في خبرتنا[2]، كما يعترف "ديوي" بفضل "جيمس" في تأسيس الفلسفة الوسيلية، ويرى أنها وثيقة الصلة بعلم النفس السلوكي لواطسون[3] وقام بتفسير نظرية "جيمس" الوسيلية واتخذ من الفكرة أداة يكيف الإنسان بها نفسه ليلائم بيئته، وأصبح الفكر حسبه ذريعة لخدمة الحياة وطالب بتطبيق المنهج العلمي في مختلف مجالات التفكير حتى يتم الانتقال من نطاق الفكر إلى نطاق العمل.

وباختصار، فإن البراغماتية مذهب قصد منه "بيرس" جعل العمل المنتج معيارا للحقيقة لا الأفكار النظرية المجردة والتأملية، وأكمل "جيمس" ما بدأه "بيرس" –حسب ما أكده ديوي- وغيّر نظريته بجعل النتائج الخاصة هي معيار الصدق بدلا من النتائج العامة وأصبح المذهب البراغماتي يرفض حصر وظيفة الفلسفة في البحث المجرد فلا يتم قبول الأفكار المجردة إلاّ إذا كانت قابلة لبلوغ منفعة، وعلى هذا الأساس يعتبر "جيمس" أن المعتقد الديني يظل صادقا طالما ترتبت عليه آثارا عملية في حياتنا اليومية [4]، فالبراغماتية بهذا "ليست نظرية أمريكية خالصة كما يشاع عند الكثير، فهي يونانية الأصل عرفها "بيرس" من دراسته لكانط.

لقد حاول "جون ديوي" نزع الغموض الذي أحاط بكلمة البراغماتية واصطنع الوسيلية (Instrumentalism) كاتجاه براغماتي خاص به وصارت البراغماتية عنده تستخدم النتائج على أنها اختبارات لازمة للوقوف على صدق القضايا لتكون عمليات قابلة للتطبيق والإجراء باعتبارها أدوات تؤدي إلى حل المشكلات التي تقتضي تلك الإجراءات[5]، وبهذا تحددت معالم البراغماتية مع بروز العقلية الأمريكية والتي مثلتها أصدق تمثيل، ذلك أن اللذين هاجروا من البلدان المختلفة وبدوافع متعددة إلى هذا العالم الجديد المكتشف حديثا وظهرت حاجتهم

---

(1)- جون ديوي، **نمو البراغماتية الأمريكية**، ضمن، داجوبرت د. رونز، فلسفة القرن العشرين، مجموعة مقالات في المذاهب الفلسفية المعاصرة، ترجمة عثمان نوية، مؤسسة سجل العرب 1963م، ص. 232 .

(2)- **المصدر نفسه**، ص. 238.

(3)- **المصدر نفسه**، ص. 232.

(4)-وليام جيمس، **البراغماتية**، ترجمة محمد علي العريان، دار النهضة العربية القاهرة، 1965م، ص.ص.64،65.

(5)- رالف ن .وين ، **قاموس جون ديوي للتربية "مختارات من مؤلفاته "**،ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلومصرية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر القاهرة- نيويورك 1964م، ص. 45 .

إلى الاجتماع السياسي في الوطن الجديد وتعاونوا جميعهم على تحقيق ذلك الأمل، حتى انعكس المزيج بين الأمال واختلاف الجنسيات على النمط الفكري والفلسفي للمجتمع الذي بدأ ينشـــأ، ومعه تبلورت الفلسفة البراغماتية التي كانت أكثر ملاءمة لطبيعة هذا المجتمع الجديد[*].

فالخبرة الحسية عند البراغماتيين تتجاوز ما تقدمه الحواس من الواقع إذْ تشمل الآثار الحسية والأفعال السلوكية. فهي كما يصورها لنا "ديوي" تتعدى الانطباعات الحسية المتفرقة إلى العلاقات الاجتماعية فهي تنشأ من الخبرة أو التجربة[1]، ممّا يعني أن البراغماتية قدمت معنى جديدا للتجربة فأخرجتها من دائرة المخبر إلى نطاق الفكر الذي يكون في خدمة الإنسان فهي تمثل الترابط بين ما أنتجته العلوم وما يحقق للفرد من خدمة عملية[2]، من هذا المنطلق سعى البراغماتيون إلى بناء منهج يتجاوز المثالية المجردة ولا يقف على ما تقدمه الحواس بل يتجه بالفكر إلى العمل تلبية لمقتضيات الحياة المتغيرة وتحقيقا لاستمراريتها.

إن التفاعل بين الفكر والواقع هو الذي يحقق النجاح وهو منطلق لكل فرضية أو فكرة براغماتية، وفي هذا يرى "جيمس" أن آية الحق النجاح وآية الباطل الإخفاق[3]، ويدعم "ديوي" هذا الموقف مستندا لمذهبه الذرائعي إذْ يجعل من الفكر ذريعة لخدمة الحياة القائمة على الانسجام بين الفرد ومحيطه والفكرة الصائبة في الفلسفة الذرائعية يكمن معناها في نتائجها العملية ولهذا تحولت وجهة الفكر نحو العمل والمستقبل.[4] فبيرس يقر بأن الصدق والحق لا يكونا إلا في الأفكار العملية التي تنتهي إلى سلوك عملي لا إلى تخمينات مجردة فارغة[5]، وكذلك الأمر بالنسبة لجيمس إذْ يعتبر الفكرة التي تحقّق لسلوكنا ما ينفعه من نتائج هي فكرة صادقة، فهو يجعل من الصدق والمنفعة صفتان مترادفتان للفكرة.

---

[*]- رغم دور طبيعة الحياة الأمريكية في بناء الفلسفة البراغماتية إلا أن هذا لا يمنع من امتداد هذه الأخيرة في التاريخ، إذْ عرفها السوفسطائيون (The Sophists) لكن ليس بالشكل المنظم الذي تتميز به البراغماتية الحديثة وكذا الأمر مع أعلام الفلسفة اليونانية، كما عرفها القديس "أوغسطين"(Augustin) في العصر الوسيط والفلاسفة الإنجليز في العصر الحديث، غير أن البراغماتية التي عرفها هؤلاء عبر التاريخ كانت تعني لهم أسلوب الحياة، وهناك من ربطها مباشرة بالتراث التجريبي الإنجليزي الذي يركز على الخبرة الحسية في بناء المعرفة، بيد أنها لا تعني التجريبية بدليل أن البراغماتيين أنفسهم وفي مقدمتهم "جون ديوي" يعتبرون الإحساسات منبهات للتفكير و السلوك لا منابع للمعرفة كما يعتقد التجريبيون.

[1]- يحي هويدي ، **قصة الفلسفة الغربية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة، 1993م ، ص. 135 .

[2]- زكرياء إبراهيم ، **مشكلات فلسفية "مشكلات الفلسفة"**، ج.4، مكتبة مصر، ص. 39 .

[3]- وليام جيمس، **البراغماتية**، ص. 237 .

[4]- ويل ديورانت، **قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي**، ترجمة فتح الله محمد المشعشع، مؤسسة المعارف بيروت، 1966م، ص. 618 .

[5]- توفيق الطويل، **أسس الفلسفة**، دار النهضة العربية، ط. 5، 1967م، ص. 65.

لا شك في أن تأثر "ديوي" ببيرس وبجيمس خاصة كان واضحا سواء تعلق الأمر بعلم النفس أو الأخلاق حيث جمع بين الأصول البراغماتية التي وضعها " بيرس " في توجيه الفكر إلى العمل من جهة وما أخذه من "وليام جيمس" في جعل الفكرة أداة من أجل كل عمل نافع من جهة أخرى، فأسس فلسفته البراغماتية القائمة بذاتها والتي تهدف إلى:

1–أن تصبح الفلسفة أداة فعالة تفسّر الأحداث وتساعد الناس على حل المشكلات للتكيف.

2– أن تكون للفلسفة آثارا عملية اجتماعية تحقق تطلعات المجتمع التي يتطلبها الواقع المتغير، ومن غير ذلك فلا قيمة للفلسفة مهما كانت صحتها العقلية[1].

من هذه الأهداف التي رسمها "ديوي" لفلسفته يمكن إبراز مفهوم الفلسفة عنده وكذا منهجه فيها، فهو يعرف الفلسفة على أنها رؤية تهدف إلى تحرير العقول من الأهواء وتخفيف حدّة التوتر في الحياة الاجتماعية السائدة ويجعل من البيئة مصدرا أداتيا لغرس المعايير الأخلاقية في النفوس البشرية[2] ويحصر مهمتها في قوله: "إن الوظيفة المميزة للفلسفة، وان مشكلات الفلسفة ومادتها، إنما تنشأ عما يحدث من ضروب التوتر في الحياة الاجتماعية التي منها ينشأ لون بعينه من ألوان الفلسفة"[3]، ويعتقد أن الفلسفة كان لها دور كبير في ظهور الحركة العلمية كعلم الفلك والفيزياء والتاريخ يثبت أن المناقشات الفلسفية التي اكتسحت مجالات الحياة قد أنجزت عملا كبيرا إذ لولاها لما وصل العلم إلى ما هو عليه اليوم.[4]

لقد دعا "جون ديوي" إلى تجديد الفلسفة من خلال معالجة قضايا الحياة الإنسانية المتغيرة بالبحث على أسبابها وحقائقها، وفي هذا يقول: "فمن العمليات التي يجب أن تضطلع بها الفلسفة المجددة عملية مؤداها أن نجمع ونعرض الأسباب التي تعلل زوال ما قد كان قائما من فصل بين ما هو نظري وما هو عملي"[5] ، وهنا يستند لما قدمه "جيمس" في تصوره لوظيفة الفلسفة والتي رآها لا تخرج عن العمل على تحرير عقول الناس من التحزب والهوى وتعمل على توسيع مدارك الناس للعالم الذي يحيط بهم، وبهذا يظهر طموح "ديوي" في إزالة الثنائية التي تميزت بها الفلسفة التقليدية، وعمل على بيان وجهات النظر المختلفة الذي ميزت تاريخ الفلسفة وعبرت عنها المذاهب الفلسفية المختلفة والتي اختلفت فيما بينها حول طبيعة الحقيقة

---

[1]- عبد الراضي إبراهيم محمد عبد الرحمان، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، دار الفكر العربي القاهرة، ط.1، 2002م، ص. 105.

[2]- يحي هويدي ، **قصة الفلسفة الغربية** ، ص. 138 .

[3]- جون ديوي ، **تجديد في الفلسفة** ، ترجمة أمين مرسي قنديل، مراجعة زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، 1947م ، ص. ص.9،10.

[4]- **المصدر نفسه**، ص.27.

[5]-**المصدر نفسه**، ص. 55.

في حين يرى "ديوي" أن الاختلاف كان له أن يكون حول الهدف الاجتماعي الذي يتم السعي لبلوغه ولو كان ذلك الاهتمام ليس منعزلا على الإنسان في طبيعته وطبائع حياته وتاريخ مؤسساته الاجتماعية لظفرت الفلسفة بما ظفر به العلم اليوم، وبالتالي ستكون مهمة الفلسفة إذا ارتبطت بالقضايا الاجتماعية هي العمل على توضيح أفكار الناس وتبصيرهم بشأن ما يدور فعلا في عصرهم وتسعى لمعالجة ذلك التعارض في الواقع[1].

يظهر مما سبق، أن الفلسفة في تصور "ديوي" تهدف إلى تغيير الوقائع تغييرا فكريا وعمليا بما يناسب التقدم العلمي والصناعي الذي تشهده الحياة، ولعلّ هذا الذي جعله يعترف بفضل المنهج التجريبي عليه في بناء فلسفته الوسيلية، فكان بذلك فيلسوفا براغماتيا لامعا نظرا لما تضمنته نظريته من أفكار ساهمت في تطور البراغماتية وامتدادها، إنّ ما قدمه "ديوي" يبين أن براغماتيته تتضمن توجهات حتى وإن تباينت في بعض المواقف عما قدمه أعلامها الآخرون إلا أنها تتماهى جميعها في خدمة المذهب البراغماتي، ومن هنا يمكن الوقوف على سمات براغماتية "جون ديوي" من خلال توضيح رؤيته لمجالات الفلسفة نذكر:

2 – موقف ديوي من مجالات الفلسفة :

إذا كان" بيرس" منطقيا في توجهه البراغماتي بجعله وظيفة الفلسفة تتمثّل في وضع معاني للعالم تتناسب مع ميولات الأفراد واستجاباتهم لبيئتهم و"جيمس"مربيا وإنسانيا في دفعه الناس التحقق من أنّ للمشكلات الفلسفية أهمية في حياتهم وتؤدي إلى ألوان متنوعة من السلوك، حيث دعا إلى تعليم الفلسفة حتّى يتوفّر التفكير السليم في حاجات المجتمع بما يحقّق المنفعة لأفراده. فإنّ نظرة "ديوي" الفلسفية تأخذ موقفا متميزا من نظرة كل منهما باعتباره مجدّدا في الفلسفة. ويتمثل موقفه من مجالات الفلسفة في مايلي :

أ- يدعو "ديوي" إلى ضرورة ان تغير الفلسفة من طبيعتها وتتخذ طبيعة عملية وتصبح فعالة وتجريبية، وتتجاوز فكرتي المثالي والواقعي، فليست الأولى عالما منفصلا قائما بذاته، وليست الثانية شيئا عتيدا جاهزا نهائيا.[2]

ب- يعتبر ديوي فلسفة "بيرس" تستلزم في أساسها علاقة معينة بالعمل والسلوك الإنساني غير أن دور العمل متوسط، فلكي يكون الإنسان قادر على أن ينسب معان لتصورات معينة عليه

---

[1]-جون ديوي، **تجديد في الفلسفة** ، ص.88.

[2]- **المصدر نفسه**، ص.215.

أن يكون له القدرة على تطبيقها عن طريق العمل وما ينتج عن هذا التطبيق من نتائج هو الكفيل بتكوين المعاني الصحيحة للتصورات(*).

ج- رغم تأثّر "ديوي" بأفكار "جيمس" وخصوصا في فلسفته الوسيليّة إلاّ انّه يعيب عليه حصر البراغماتية في التصوّرات التي تبيّن الحقائق في المستقبل(**). ويظهر هنا اللون الجديد للفلسفة البراغماتية المسماة "الآداتية"(***) حيث جعل من الفلسفة أداة لإصلاح المجتمع إصلاحا واعيا في كل مجالات الحياة، والإصلاح الذي يشير إليه يكشف عن القيمة الوظيفة والعملية للفلسفة من جهة والقيمة البنائية للخبرة من جهة أخرى، ممّا جعل براغماتيته تتّسم بالنزعة التجريبية التي تتخذ من الخبرة العامة نقطة انطلاقها بحيث يتم الاعتماد عليها في مجابهة شتى مشكلات الحياة .

د– ركز "ديوي" على المجال التطبيقي للفلسفة وحدّده في التربية، ورأى أنّ التفلسف يجب أن يدور حولها لأنها أقصى اهتمام إنساني يرتبط بالمشكلات الكونية والأخلاقية والمنطقية(1).

ه- هذا الذي يدل على تميز البراغماتية بالتعدد فليس هناك براغماتية واحدة، فبراغماتية "بيرس" تختلف عن براغماتية "جيمس" وبراغماتية "ديوي" تتميز بطابعها الأداتي وهناك براغماتيات كثيرة(****)، إلا أن هناك طابع عام يجمعها وهو الإطار البراغماتي العملي .

من ذلك الوقف يتضح أن الخصائص التي تميزت بها الفلسفة البراغماتية بالإضافة إلى العوامل التي أدت إلى ظهورها، توحي كلها بأن الفلسفة البراغماتية بما تحمله من تعدد

(*)- وتجدر الإشارة هنا أنّ بيرس في تساؤله عن المعنى الحقيقي للعبارة أو الفكرة انتهى إلى أنّ التجريب هو الذي يمكّن من المدلول الواقعي للعبارة ولهذا اعتبر المعرفة منهج والمنهج المتّبع هو المنهج العملي .

(**)- يجب أن نذكر هنا أنّ جيمس أراد أنْ بوئيد الاعتقاد الديني ويجعل من نظريّاته أدوات تبريريّة لمعتقدات مثل الأيمان باللّه .

- جون ديوي، **نمو البراغماتية الأمريكية**، ص.240.

(***)- وتأخذ في اللغة العربية ألفاظا متعددة: الوسيلية، والذرائعية ،وتطلق على مذهب مدرسة شيكاغو عموما وديوي خصوصا وهي مذهب يقرّر أن كل نظرية أو فكرة هي أداة أو ذريعة لها دور عملي.

–جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ج1، دار الكتاب اللبناني بيروت، ط.1، 1973م، ص.587.

(1)- أحمد فؤاد الأهواني ،**جون ديوي**، دار المعارف بمصر 1968م، ص35.

(****)- لقد اشرنا إلى مميزات براغماتية الأعلام الأمريكيين الثلاثة،إلا أن هناك فرديناند شيلر Ferdinand Schiller (1864م -1937م) والذي يمثل البراغماتية في انجلترا، ويتفق مع ديوي في الأخذ بالمنهج الذرائعي وفي أن الحياة هي الميدان الحيوي لتفعيل الفلسفة،غير أن ذرائعيته تتميز بطابعها الإنساني والتي تعتبرالنتيجة الخيرة والطيبة والأخلاقية معيارا للحقيقة .

-روزونتال ويودين وآخرون، **الموسوعة الفلسفية**، ت. سمير كرم، ، دار الطليعة للنشر بيروت، ط.3، 1981م ،ص.267.

وتنوع في القضايا التي تطرحها وبهذا تكون البراغماتية قد أنزلت الفلسفة من برجها العالي إلى العالم الواقعي المتغير وأرادت أن تجعلها طريقة عمل في الحياة، ولهذا فهي تحتكم إلى التجربة والنتيجة العملية في معالجة القضايا الفلسفية[1]، وكانت بهذا فلسفة "ديوي" دعوة إلى التفاعل المستمر الذي يجري واقعيا بين ذهن الإنسان وما يحيط به بصورة حركية تجريبية لا تجربة آلية، بل تجربة تتميز بالاستمرار والاتصال (Continuity) فديوي يبدي شعورا بتجانس الحياة وكلما أشار إلى استمرارية الخبرة وتواصل الحياة وتجددها ينبعث ذلك الشعور ويتجلّى، هذا الذي جعله يرفض ما ذهبت إليه الفلسفات القائمة على ثنائية الروح والمادة، والفكر والعمل، وجعل من الفكر جزء من التجربة يتأمل فيما يحيط به ويشارك في مجرى الحياة [2].

إن الرؤية الفلسفية لـــ"جون ديوي" تقوم على الربط بين الوعي والطبيعة وهذا ما يدل على قيام مذهبه على دعامتي الفكر والخبرة في ترابط وانسجام، وهذه الأخيرة تتميز بالحركية والنمو والتطور فهي محصلة التفاعل بين الكائن وبيئته، فالفلسفة عنده ليست طريقا خاصا ينتهي إلى أشياء غريبة عن الفكر أو المحيط في المعارف والأخلاق والعقائد، بل هي نقد فاحص لكل الأفكار التقليدية لتجديدها وجعلها متماشية مع المقتضيات الراهنة [3].

ليس غريبا أن يكون للفيلسوف في نظر "ديوي" مهمة تقوم على جعل الطبيعة البشرية موضوعا لعمله ويصوغها كما يصوغ الخزاف الطين، لأنه في نظره يستطيع أن يأخذ بيد الإنسان و يقوده إلى المعرفة وبها يغير محيطه ويجدد واقعه، فهو الذي يؤمن بدور المنهج التجريبي في تطور العلوم، ودور العلم في تطور المجتمعات، "فالمعرفة الديوية غرضها تغيير العالم فهي لا تطلب لذاتها."[4] لقد اعتمد "جون ديوي" في فلسفته على منهج التقييم النقدي للتجربة ذلك أن الفلسفة هي عملية بناء مستمرة للتجربة البشرية، واختيار أي أفكار فلسفية يتوقف على ما تصل إليه من نتائج في إطار الخبرة العامة.[5]

إن هذه المهمة تقتضي تبصّر قوي من الفيلسوف لفهم الواقع والعمل على تغييره بتجاوز مشكلاته، ذلك التوجيه البصير هو ما عبر عنه ديوي بالذكاء (Intelligence) والذي هو

---

[1]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية**، دار المعارف القاهرة، 1988م، ص.106.

[2]- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة –نيويورك، 1960م ، ص. 07 .

[3]- رالف ن .وين، **قاموس جون ديوي للتربية " مختارات من مؤلفاته"**، ص. ص.162 ،163 .

[4]- جون ديوي ، **البحث عن اليقين** ، ص227 .

[5]- زكرياء إبراهيم ،**دراسات في الفلسفة المعاصرة** ، ج.1، ص. ص. 64 ، 65 .

منهج ووسيلة لمواجهة المشاكل التي يثيرها المجتمع. والمعارف التي يتم الوصول إليها تكسب قيمتها من مدى اعتمادها على الذكاء[1]، فالسعادة الإنسانية تتحقق بقدرة العقل على تغيير أفكار المجتمع بما يتماشى والتقدم العلمي، حيث يبدو العقل في نظر "ديوي" ليس أداة للمعرفة وإنما وسيلة للحياة [2]، كما تبدو قيمة الفرد كبيرة في الفلسفة البراغماتية إذْ تضعه في الاعتبار الأول لأنه يحمل الفكر المبدع ويضع العمل ويصاحب تطبيقه، فهو بعقله مهمّ في كل تغير وتطور ذلك أنّ عقله–حسب "ديوي" – جزء من الطبيعة يحاول دائما التكيف معها، وهو بذلك قابل للتربية[3] قبول الطبيعة للتغير والتحول. إذن فالحياة الصالحة والمعرفة السليمة والتفكير الصحيح ومكانة الإنسان في الكون إنما تقع جميعها ضمن المجالات الفلسفية التي أهتم بها "جون ديوي"، وعلى هذا الأساس نُوجز أهم رؤى ديوي الفلسفية لبعض المجالات الفلسفية (العالم والمعرفة والقيم) والتي نعرضها في ما يلي :

ا - نظرة "ديوي" للعالم والمعرفة:

إن نظرة "جون ديوي" للعالم هي من نظرته للمعرفة، فلقد رفض الثنائية القائمة على التعارض بين العالم العقلي والعالم الواقعي المحسوس وهو يعتبر أن العالم ليس مجردا كما يرى المثاليون، بل هو في كليّته واقع يشمل الطبيعة والإنسان في تفاعل مستمر، وإذا كان النظام البطلمي (بطليموس) يقوم على أن الأرض ثابتة وهي المركز والشمس تدور حولها والنظام الكوبرنيكي يجعل الشمس مركزا لجميع الكواكب، فإنّ النظام الذي يراه "ديوي" لا يتخذ من الشمس أو الأرض مركزا وإنما هما وما معهما من كواكب جميعها أجزاء من عالم واحد، كله يتحرك باستمرار في تفاعل وترابط بين سائر أجزائه[4]. وتُفضي نظرية "ديوي" هذه إلى أن الكون والإنسان والأشياء في حركة دائمة تتميز بالتطور والنمو .

تلك هي الحقيقة البارزة التي أقرّها العلم الطبيعي حيث أبان على أنّ الوجود والكون في جريان وتغير، بيد أن "ديوي" يعتقد أنه رغم شيوع فكرة التغير في العلم إلا أن أثرها ضئيل على أذهان الناس حين ينظرون إلى الدين والأخلاق والاقتصاد والسياسة، وحيثما تسود فكرة الثبات تسود كذلك فكرة الوحدة، وفي هذا يقول: "أنظر إلى المقدار الذي يشغله التفكير الشعبي في البحث عن معنى الحياة وعن الغاية من الكون، ترى الناس الذين يطلبون مغزى واحدا وغاية واحدة إما أن يصوغوا عنهما فكرة تتفق مع رغباتهم وتقاليدهم، وإما أن يقلعوا

---

[1]- جون ديوي ، **البحث عن اليقين** ، ص. 227 .

[2]- يعقوب فام، **البراجماتيزم أو مذهب الذرائع**، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ط.2، 1985، ص.15.

[3]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 94 .

[4]- جون ديوي، **البحث عن اليقين** ، ص.07 .

عن التفكير إذا لم يجدوا مثل هذه الوحدة الواحدة، وينتهي بهم الأمر إلى أنه لا وجود لأي معنى حقيقي أو قيمة حقيقية في أي مرحلة من مراحل الحياة "[1]، فهو يرى أن البحث عن الثبات والوحدة مآله الفشل مما يجعل الناس يفكرون في المتغيرات التي تحدث في الكون الذي ينوّع الخبرة ويكشف عن دوام النمو .

فالكون والطبيعة يتصفان بالمرونة والحركية في دلالة عن النمو المستمر، و يستدل "جون ديوي"على ذلك بما أكّده العلم حيث بيّن أنّ أبسط أجزاء الكائن الحي وهو الخلية الواحدة تتميز بالتغير ، فكذلك الأمر للكون فهو محكوم بقوانين متغيرة، وبهذا يعارض الدعوات التي تدعو إلى تمثّل الكون بهيئة كمالية مطلقة، بل يعتبرها اعتراف صريح بالعجز عن التّحكم في شتّى الأمور التي ترتبط بحياتنا الخاصة[2]. وطالما أن الكون يتصف بالتغير لا يعرف الثبات فكذلك الواقع متغير فـ"ديوي" والبراغماتيين عموما يرون بضرورة تهيئة الإنسان للتأقلم مع تلك التغيرات ومواجهة التحديات، والحياة في هذا الكون تكونُ سارّة كما تكون محزنة والفرد الناجح هو الذي يكون قادرا على التكيف مع هذه الظروف .

إن العالم في نظر "ديوي" متعدد وله معالم كثيرة ومختلفة وهذا ما أشار إليه "وليام جيمس" حينما ذكّر في إحدى محاضراته التي نُشرت عام1907م بعيوب المشكلة الفلسفية التي تدور حول "الوحدة والتعدد" وأثبت "أن الواحدية مرادفة لعالم جامد لا مكان فيه للتغير وللتجديد أو للإرادة الحرة "[3]، فالكون عنده متعدد بما يناسب الحرية البشرية. كما يتفق أيضا "ديوي" "جيمس " في أنّ غاية الكون ليست نهائية ولا مُحدّدة مسبقا، وإنما تأتي نتيجة التفاعل المستمر بين الإنسان والطبيعة أو بين الوجود الروحي والعالم الواقعي المتحرك[*].

---

[1]- لقد ورد النص الأصلي باللغة الانجليزية على النحو الآتي:

(Consider the place occupied in popular thought by search for the meaning of life and a single end either frame an idea of them according to their private desires and tradition ,or else ,note findingany such single unity, give up in despair and conclude thate there is no fenuine meaning and value in any of life's episodes.)

- مقتطف من مقال "عقيدتي الفلسفية "- أحمد فؤاد الأهواني ، **جون ديوي** ، ص. 187.

[2]- رالف ن.وين، **قاموس جون ديوي في التربية " مختارات من مؤلفاته** " ، ص. 180 .

[3]- جون ديوي ، **نمو البراغماتية الأمريكية** ، ص. 238 .

[*]- نذكر هنا أن جيمس كان يميل ميلا قويا للربط بين الواحد الذي لا يتحرك (اللّه) وبين الخبرة الإنسانية المتحركة أي المزج بين ماهو روحي وما هو واقعي مما يدل على ميله الديني، في حين كان "ديوي" اقل تطرفا من جيمس برفضه فكرة الجوهر الثابت في كل العلاقات رغم اعتقاده بوجود كيفيات دينية في الخبرة.

-هربرت شنيدر، **تاريخ الفلسفة الأمريكية**، ترجمة، محمد فتحي الشنيطي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1964م، ص. 394 .

إذن، فالفلاسفة البراغماتيين يؤمنون بفكرة التواصل بين الإنسان والكون والذي يتجلّى حسب "جون ديوي" في مشاركة الذهن في مجرى الحياة عن طريق الذكاء بتغيير الأشياء وجعلها أكثر مُلاءَمة بما يحقق التكيف.[1] فنظرة "ديوي" للكون تمثل مبدءا من مبادئ مذهبه البراغماتي الذي ساعده على بناء نظريته في التربية والتي اهتم بها اهتماما خاصا وعميقا طالما أنها هي مُختبر صحّة الأفكار وأداة تطبيقها. وبما أن التغير هو من طبيعة الواقع وسمة الفلسفة البراغماتية، فإن الإنسان اليوم أدرك من خلال العلم أن ثمة تغيير دائم يشمل كل مظاهر الحياة طيلة الوقت كله وأن كل شيء يبدو لنا في حالة سكون هو في حقيقته متغير وبالتالي انتقلت هذه النظرة إلى الجانب المعرفي، وتتجلى نظرته للمعرفة في ما يلي:

انتهى "ديوي" إلى "أنّ وظيفة الفلسفة تتجلّى في الدور الذي يجب أنْ تنهض به في سبيل حل مشاكل الإنسان "[2] عن طريق تغيير الواقع لا بتفسيره كما عهدته الفلسفات السابقة والذي يتم بتغيير الناس أنفسهم حتى يتمكنوا من إنشاء القوانين التي تتماشى وظروفهم المتغيرة، إنّه تغيير يقوم على إحداث ثورة على الواقع برفض كل القيم الفاشلة التي أفضت إليها الفلسفات المجردة [3]. هذه الوظيفة لايمكن للفلسفة أن تؤديها إنْ بقيت حبيسة التصور الكلاسيكي في المعرفة، ذلك التصور أبعد الحقيقة عن واقع الإنسان وخبراته ولم يساير ما تثيره الحياة من قضايا بفعل التطور الحاصل في مختلف ميادينها .

بناء على ذلك نظر "ديوي" إلى المعرفة بمعيار جديد يواكب التقدم العلمي الذي عرفته الإنسانية، فرفض الأفكار المثالية المتعالية وأكد على أهمية التجربة الديناميةالحركية المتطورة [4] ، وخالف بهذا كل فلسفة تنادي بالثنائية (Dualism) وهي الفلسفات التي أقامت نظرياتها في المعرفة على التمييز الواضح بين الروح والمادة أو بين الذات والموضوع. ويُرجع "ديوي" سبب ذلك التفريق الذي تتسم به الفلسفات الثنائية إلى "الحواجز المنيعة التي تفصل بين الفئات والطبقات الاجتماعية، كالحواجز بين الغني والفقير، والرجل والمرأة، والشريف والوضيع، والحاكم والمحكوم وتلك الحواجز معناها انعدام التعامل الحر اليسير، وهذا معناه وضع أنواع مختلفة من الخبرات في الحياة لكل منها مادته، وهدفه في تقدير

---

[1] - جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. 8 .

[2] - محمد جديدي ، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، ص. 218 .

[3] -توفيق الطويل، **فلسفة الأخلاق نشأتها وتطورها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة ط.4، 1981م، ص.299.

[4] -لقد ذكرنا عبارات كثيرة ترتبط بفلسفة "ديوي" مثل (العقل جزء من الطبيعة، والتطور، التفاعل والحركية) كلها تدل بوضوح على تأثره بنظرية داروين التطورية والتي نتطرق إليها في المبحث الثاني من هذا الفصل.

القيم."[1] ذلك ما يؤثر على الذكاء و يضيق في نشاطه لأن العقليين (Rationalists) يؤثرون التمتع بعالم من المعاني بعيدا عن الواقع، والتجريبيين (Empiricists) ترتبط خبرتهم بالأشياء المعزولة، أما المثاليون فهم الذين يعزلون معاني الأشياء في عالم روحي بعيدا عن الواقع.[2]

إن نظرته للمعرفة تنطلق من الخبرة الواقعية حيث رفض التساؤل عن إمكانية المعرفة والوسائل المؤدية إليها إذْ ليس هناك موضعا للحديث عن ذات عارفة وموضوع معروف، فهذا التقسيم من مخلفات الفلسفة الثنائية، ودعا "ديوي"إلى ربط الوعي بالطبيعة ربطا مباشرا ينطلق من الخبرة التي هي جزء لا يتجزأ منها[3]، فنظريته هذه تتماشى والوظيفة التي حددها للفلسفة التي تتغير تبعا للخبرة بجعل إمكانياتها أمورا قائمة على العقل، فالمعرفة عنده ليست شيئا معزولا قائما بذاته وإنما هي ضمن الطريق الذي تتطور فيه الحياة تقوم على توجيه الفكر المتبصر[4]، ولهذا فهو يعترف أننا ننظر إلى المعرفة نظرة المتفرج دون اعتبارها أداة للسيطرة على الطبيعة وهذا الذي جعل الفلسفة الحديثة بعيدة كل البعد عن فهم الإنسان العادي، وأما السبيل إلى تجاوز ذلك وجعل كل منهما أي المعرفة والفلسفة فعالتين فيكون بتصور المعرفة على أنها عملية فعالة أشبه بالتجربة العلمية التي تقوم على الفرضيات والاستدلالات معرفة تعني الظفر بما هو موجود بالفعل.[5] فهي بمثابة منشطات وحوافز للعمل حين تحرك الفكر ليتصرف بطريقة معقولة، وبالتالي فهي مفاتيح السلوك لا معارف حسية.[6]

ويعتقد "ديوي" أن التحول الذي حدث للمعرفة في انتقالها من التأمل إلى الفعالية كان النتيجة المحتومة للبحث في الكثير من المجالات العلمية والصناعية والفنية[7]، وبالتالي فكل ما يتعلق بنظرية المعرفة يقع داخل الخبرة التي تشمل الإنسان والطبيعة والكون في تفاعل قائم ودائم، فلا يمكن الاعتماد على الوضوح الذي أقرت به العقلانية أو الانطباعات الحسية كمعايير للمعرفة، لأنّه إذا كان منطلقها واقع الفرد وخبرته مكّنته من التغلب على مشكلاته وساعدته على التكيف. ومن هنا يكون معيار المعرفة عنده هو النجاح في الواقع فلا قيمة

---

(1)-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة، متى عفراوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1946م، ص. 340.

(2)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص.351 .

(3)-إبراهيم مصطفى إبراهيم، **نقد المذاهب المعاصرة**، ج.$_1$، دار الوفاء، الإسكندرية، 1999م، ص.131.

(4)- جون ديوي ، **البحث عن اليقين** ، ص،14 .

(5)- جون ديوي، **تجديد الفلسفة**، ص 216.

(6)- رالف ن.وين ، **قاموس جون ديوي في التربية"مختارات من مؤلفاته"** ، ص. 207 .

(7)- **المرجع نفسه**، ص. 219.

لمعرفة ماضية مالم تساعد على فهم الحاضر وتجاوز مشكلاته، فهي أداة لتنظيم الأشياء في الطبيعة بما يخدم الإنسان. فالأفكار والتصورات وغيرها أدوات لبلوغ أهداف معينة والمعرفة عنده آداتية[1]، وفي ذلك يقول: "ينبغي أن نقيم نظرية للمعرفة أساسها النظر إلى المعرفة من حيث هي الطريقة التي تجعل إحدى الخبرات صالحة لتوجيه خبرة أخرى وإمدادها بالمعنى."[2] ويؤكد على أن التطور العلمي الذي حدث في علم النفس والعلوم التجريبية يمكنه أن يقدم الوسائل التي تساعد على تأسيس نظرية صحيحة للمعرفة. ومن كل هذا نستخلص خصائص المعرفة التي يشير إليها "ديوي" ودورها في بناء فكره التربوي ونجملها فيما يلي:

1- ليست المعرفة هي التطابق بين الذات والموضوع، وإنما تسير مع المنهج التجريبي وتتطور بتطوره[3] مما يجعل المعارف التي يتعلمها المتعلم متجددة وتتناسب والتطور العلمي. العلمي. 2- ليست المعرفة قبلية إنما هي نتاج الخبرة ثمرة لها، وهي ليست ثابتة نهائية بل أداة للمراجعة وافتراض فروض جديدة.[4]وهي ذريعة لكل عمل، تتوقف قيمتها على النتائج النافعة التي تنجر عنها، والخبرات المربية السليمة هي التي تؤدي إلى معارف ناجحة.

3- وسائل اكتساب المعرفة ليست كما رأى العقليون في العقل وحده دون الحواس، ولا كما رأى الواقعيون في الحواس وحدها دون العقل، بل تجاوزت بها البراغماتية الثنائية ووضعت الوسائل لما يتناسب مع طبيعة مذهبها، ومن الوسائل الخبرة التي تعبر عن الموقف الذي يكون فيه التفاعل بين الفرد ومحيطه، وتنطوي الخبرة على وسائل أخرى مترابطة فيما بينها، ورأى ضرورة تطبيق المناهج العلمية في الشؤون الإنسانية[5]، إذْ يتخذ منه قاعدة لكل معرفة.

4– إنّ التجربة التي يؤمن بها "ديوي" ليست هي التجربة المخبرية وإنما تقوم على التفكير، ولهذا كانت الخبرة باعتبارها مصدر للمعرفة تتضمن التفكير والبحث كمصدرين آخرين لها. فأما مصدرها الأول (التفكير) فيبدأ بشعور الفرد بوجود المشكلة، ثم يفترض فروضا لها ويقوم بجمع المعلومات التي تساعده على حلها، وأخيرا يتوجه إلى اختيار الحل المناسب لها، وبهذا يكون التفكير هو جوهر حل المشكلات. وأما مصدرها الثاني (البحث) فيبدأ بالتجربة التي تتخذ من المواقف والنتائج وسائل لحلول ممكنة، ومنه فإن كلمة بحث عند "ديوي" تعني

---

(1)- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص.17 .

(2)- جون ديوي ، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 252 .

(3)- جون ديوي ، **البحث عن اليقين** ، ص.21 .

(4)- **المصدر نفسه** ، ص. 21 .

(5)- **المصدر نفسه**، ص،223 .

التحويل من موقف مشكل إلى موقف يمثل حلاّ له[1]. ويتضح أن رفض "ديوي" التساؤل عن إمكانية المعرفة "يناسب كثيرا ما ذهب إليه الوضعيين" [2]، وفي المقابل يضع اكتشاف الوسائل المعرفية ونقلها في مقدمة الاهتمامات التربوية، بحيث يكون المربي قادرا على تقدير الأسس التي تبنى عليها كل معرفة، ويساعد تلاميذه على التمييز بين المعرفة والاعتقاد، والرأي والواقع. ويُظهر لنا "ديوي" الإقبال الكبير على المعرفة اليوم بالشكل الجديد يرجع الفضل فيه إلى التجريب العلمي الذي جعلها الأكثر تقبلا والأكثر تأثيرا[3]. ومن نظرة "ديوي" للمعرفة يتجلى مذهبه الأداتي بصورة ما والتي ستكتمل في عرضنا لنظرته حول مبحث القيم.

2 - نظرة "ديوي" لمبحث القيم :

إذا كان لنظرية المعرفة أهمية في التربية والتدريس، فإنّ الحاجة إلى نظرة خلقية ومنطقية تعد أساسا في كل ممارسة تربوية، الأمر الذي جعل "ديوي" يهتم بدراسة الظروف المحيطة بمبحث القيم، سواء تعلق الأمر بالمنطق في إطار العملية الذهنية الخاصة بالتفكير أو بالقيم الأخلاقية وأيضا الجمالية ومساهمته في إظهار أهمية الاهتمامات المهنية والأخلاقية في تطور التجربة الإنسانية[4]. حيث اهتم البراغماتيون بمسألة القيم بالتركيز على الجانب المنطقي فبيرس ركز على التفسير الإجرائي للمعنى واهتم جيمس بمشكلة الصدق، حتى بدا الاتجاه البراغماتي يمثل فلسفة للقيمة، ورغ تنوع وجهات النظر بين الفلاسفة البراغماتيين حولها، إلا أن جميعها تركز على النتائج في كل فعل وسلوك، وكي نتفحص موقف "جون ديوي" على وجه الخصوص من مشكلة القيمة يجب بيان طبيعة القيم وأصنافها:

تتنوع القيم في الفلسفة البراغماتية وتُصنّف إلى قيم فكرية وأخلاقية واجتماعية وجمالية ودينية، ونظرة "ديوي" للقيمة الفكرية تتجسد في كتابه "كيف نفكر" والذي نشر عام 1909م وتم تنقيحه سنة1933م وفيه ربط تصوره المنطقي بفلسفته التربوية وأوضح أنه كلما كان التفكير منطقيا كانت الأفكار والأحكام مترابطة فيما بينها، بحيث يستطيع الفكر أن يتجه وفق حركة مستمرة نحو الهدف وهو حل مشكلة ما[5] ويتم ذلك في خمس مراحل وأطوار متتالية،

---

(1)- فؤاد زكرياء، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، دار الجيل بيروت، ط.1 ، 1993م، ص. 120.

(2)-زكرياء إبراهيم ، **مشكلات فلسفية" مشكلات الفلسفة"**، ج.4 ، ص. 39.

(3)- جون ديوي ، **البحث عن اليقين**، ص.24 .

(4)- هربرت شنيدر، **تاريخ الفلسفة الأمريكية**، ص.267 .

(5)- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ترجمة، محمود سيد احمد، المجلس الأعلى للثقافة، ط. 2، 2005، ص. 515 .

وميزة النظرية المنطقية عنده تكمن في تحليل المفاهيم بطريقة علمية[*]، ولعل هذا الذي جعله يثور على المنطق اليوناني القائم على التمثلات المجردة حيث اعتبره تصور رياضي يهدف إلى توافق نتائجه مع مقدماته دون ضرورة مطابقته للواقع. ولهذا نظر إلى المنطق الأرسطي على أنه منطق استنباطي صوري لا يبالي بما يجري في الخبرة حبيس الذهن بعيد عن الواقع، ولم يكن بمقدوره تجاوز العقم في النتائج، وبالمقابل يرى أن مهمة المنطق الحديث والذي يردّه إلى "بيكون" هي الكشف عن الحقائق في الطبيعة وتنمية روح البحث العلمي، فرفض "ديوي" للمنطق القديم كان بهدف تجديده وتغيير أسسه باللجوء إلى الأسلوب العلمي حتى يساير منطق التفكير التطورات العلمية، ولقد برهن "ديوي" على أنه لا فرق بين مجال الأمور الإنسانية ومجال الأمور الطبيعية إلاّ في الدرجة، وعليه كانت نظريته المنطقية الجديدة تصلح في كل المجالات الإنسانية والتربوية لأنها تواكب المناهج العلمية وتسايرها.[1]

وإذا كان ما يهمنا هو إبراز تأثير نظرته للقيم في بناء فكره التربوي فإننا نلمس ذلك في المكانة التي قدّمها "ديوي" للتفكير الفعّال في الحياة والتي سمحت للذهن بالمشاركة الفعلية في كل القضايا الاجتماعية من خلال وضع الخطط داخل الخبرة والعمل على مواجهة الواقع بمشكلاته. فيتعلم الأطفال التفكير المنطقي السليم للتعود على الحلول المنطقية والعلمية لضمان التوازن في المجال الواقعي وتطوير الحياة.[2] ومن كل هذا يمكن توضيح الأسس التي ترتكز عليها نظرية "ديوي" المنطقية فيما يلي :

1–الطبيعة الإجرائية للقضايا: وتجلت من خلال ثورته على المنطق القديم حيث أصبح مدار القضية ليس صدقها أو كذبها، وإنما لما لها من قوة إجرائية على السير بالعمل إلى النجاح.

2– الصورة المنطقية منبعها الخبرة والواقع : مثلما ذكرنا سابقا فإن الصورة المنطقية في نظر "ديوي" تنشأ داخل ما يجرّبه الباحث من إجراءات عندما يحاول الوصول إلى نتائج مجدية، والخبرة هي التي تثبت نجاح طرق البحث إذ يتم أثناءها الاحتفاظ بالصورة الناجحة وإهمال الصور الفاشلة، فمثلا فن التعدين لا يأتي بتطبيق معيار خارجي، بل يأتي من الفن نفسه، فبعد أن عرف الإنسان طرقه ونتائجه، يقوم بالعمل على تكييف هذا الفن مع الحاجات المتجددة[3]، ومعنى ذلك أن الصورة المنطقية تنشأ من مجرى البحث ذاته، وتتغير بتغيّره.

---

[*]- تلك هي خطوات منهجه المنطقي والتي ينهجها الفكر السليم في حل المشكلات والتي يعتبرها أهم الطرق التربوية وهي على منوال خطوات المنهج التجريبي، وسنعود إليها بالتفصيل في الفصل الثاني.

[1]- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**،عالم المعرفة، سلسلة الكتب الثقافية الشهرية يُصدرها المجلس الوطني الثقافي للفنون والآداب، الكويت، العدد، 190، جوان، 1995م، ص. 78 .

[2]- بول وردنج، **نحو فلسفة للتربية**، ترجمة سعد مرسي و فكري حسن، عالم الكتب، 1966م، ص. 62.

[3]- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص. 84.

3- النمط المشترك للبحث: تبدأ عملية البحث المنطقي حينما يجد الإنسان نفسه أمام مواقف باعثة على الشك و الارتياب، فيعمل البحث باعتباره عملية منطقية على إزالة الشك وتحويله إلى موقف محدد وباعث لليقين، وما ينتج عنه من حلول ومواقف يمثل في نظر "ديوي" معرفة، لذلك كان يعتبر البحث مصدرا من مصادرها[1].

وبهذا، فالبحث المنطقي هو"عملية تحويل موجهة منضبطة نستطيع عن طريقها أن نحيل موقفا غير محدد إلى موقف هو من التحديد في مقوماته وعلاقاته بحيث أنه ليملك إحالة عناصر الموقف الأصلي إلى كل موحد." [2] والتنظيم العلمي للبحث المنطقي يقتضي أنْ تكون الفكرة لازمة عن فكرة ومؤدية إلى أخرى، ذلك هو التناسق المنطقي الذي يكون في الفكر وفي كل بحث علمي وهو الذي صرح به "ديوي" حينما قال :"..أنْ تؤدي فكرة إلى فكرة أخرى وتؤيّدها، هو ما نقصده باصطلاحي (منطقي ومعقول) " [3].

ولما كان للمربي دور في جعل الطفل ينسجم مع المشكلات التي تجابهه ويهيئ له الظروف التي تساعده على حلّها، كان لا بدّ أن يمتلك التفكير المنطقي في مهمته في قدرته على توفير المادة وتنظيمها بصورة منطقية لتسهيل نقلها إلى الفرد وبالتالي إلى الأجيال نقلا صحيحا، ولأنّ الفرد عنصر اجتماعي يتميز بالنمو والتفاعل فإنّ المهمة الإيجابية للمربي تقتضي أن يُقيّم الأحداث والأعمال من خلال نفعها الاجتماعي، ثم يتجه إلى النظرة العلمية التي تنطوي عليها تلك الأعمال وذلك عن طريق تنظيم الأفكار بما يوسّع خبرات الأفراد. ومع هذا تتجلى نظرته للقيم الاجتماعية فالمجتمع في نظره كلمة واحدة لأشياء كثيرة لا حصر لها إذْ يشمل الوسائل والطرائق التي يشارك بها الناس عن طريق الخبرة في تعايشهم وترابطهم والمجتمع الصالح هو الذي يتمكن من حل مشاكله والتأقلم مع المستجدات التي تحملها الحياة الجديدة ولا يكون ذلك إلاّ بقدرة أفراده على استخدام العلم وتقنياته لأهداف اجتماعية مشتركة بالتخطيط التربوي الصحيح[4]، وتظهر أهمية القيم الاجتماعية في العلاقة بين أفراد المجتمع ودورها في بناء الخبرة، وما تقدمه هذه الأخيرة من منفعة إلى كل الأفراد، "فالقيمة هي التي تؤدي الوظيفة وتحقق شروطا معينة وتدل على الإيثار والترجيح" [5].

فذلك هو الذي ينطبق على كل القيم الاجتماعية بما فيها التربية التي تُعتبر وسيلة اجتماعية تضمن المصالح المختلفة وتجعلها مترابطة فيما بينها ومتعاونة، فالتعاطف والشجاعة

---

(1) -زكرياء إبراهيم، **دراسات في الفلسفة المعاصرة**، ج. 1، ص. 67.

(2) -**المرجع نفسه**، ص.67 .

(3) - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 199 .

(4) - رالف ن. وين، **قاموس جون ديوي في التربية "مختارات من مؤلفاته"**، ص. 189 .

(5) - جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. 23 .

والحب تمثل قيما تكوّن الخبرة التي يكتسبها كل فرد في الحياة عن طريق التربية، إذْ لا سبيل لبلوغ تلك القيم إلاّ بالممارسة الفعلية، وحتى الحرية باعتبارها أيضا تعبر عن المشاركة الجماعية الحرة داخل الخبرة، يجب تحقيقها لبلوغ المجتمع الناجح. وليس غريبا أن يُلحّ "ديوي" كثيرا على التربية في المجتمع الديمقراطي، وذلك تقديرا منه لتلك القيم التي أشرنا إليها، كالمحبة والحرية والمناخ الديمقراطي هو الكفيل بتحقيق تلك القيم في الحياة الإنسانية. وبالتالي "يكون المجتمع ديمقراطيا بمقدار ما يُعدّه من العُدة لإشراك جميع أعضائه في خبراته على قدم المساواة، وبمقدار ما يكفل لمؤسساته من المرونة والتكيف بتفاعل صور الحياة الاجتماعية المختلفة بعضها مع بعض ولابد أن يكون لمثل هذا المجتمع نوع من التربية تغرس في أفراده روح الاهتمام الشخصي بالعلاقات والسيطرة الاجتماعية، وتكوّن فيهم عادات في التفكير من شأنها أن تُحدث تغييرات في المجتمع دون الإخلال به"[1].

ولما كانت القيم الأخلاقية وثيقة الصلة بالقيم الاجتماعية فإن نظرة "ديوي" فيها كنظرة غيره من البراغماتيين وتمثل نظرياتهم في الأخلاق وسيلتهم للدفاع عن مواقفهم في مواجهة الموقف المادي من القضايا الاجتماعية[2]، إذْ يرفضون مطلقية الحقائق مستدلّين بما أفضت إليه نتائج العلم الحديث، ولهذا اعتبر "ديوي" القيم الأخلاقية تخضع في أحكامها إلى السلوك الإجرائي كنتيجة للتفاعل داخل الخبرة.[3] فالأخلاق عنده تتميز "بالفعالية ونتائجها ليست متعالية كما زعم أفلاطون، وليست مجرد صفة شخصية وإنما هي ناشئة من الخبرة"[4]،وهذا المقياس الموضوعي هو الذي ميّز نظرته في الأخلاق على نظرة غيره من المتديّنين والعاطفيين الذين يؤسسون الأخلاق على النية والإرادة[5]وانعكس على توجهه العلمي في القضايا الإنسانية والتربوية فدعا إلى تطبيق المنهج التجريبي فيها مما يوحي بثبات موقفه المتسم بميله العلمي.

والأمر نفسه بالنسبة لرؤيته للقيم الجمالية إذ يعتبرها نتيجة للخبرة المستمرة، فكل الوسائل الاجتماعية هي أدوات لبلوغ قيم فنية متنوعة ولكل عمل فني لغة تمثل وسيلته للتواصل والتبليغ، فللرّسم، والموسيقى، والرّقص والتمثيل المسرحي والشّعر لغة خاصة به وكل الفنون. وتتميز القيم الجمالية بنسبيتها وديناميكيتها، تتغير بتغير الخبرة وتستمر باستمراريتها وتتجدد

---

[1]- جون ديوي ، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 102 .

[2]- جون ديوي ، ليون ترو تسكي، جورج نوفاك، **أخلاقهم وأخلاقنا "وجهتا النظر الماركسية والليبرالية في المثل الأخلاقية"**، ترجمة، سمير عبده، دار دمشق، ط.1 ،1969م ،ص. 100.

[3]- محمد الهادي عفيفي، **في أصول التربية(الأصول الفلسفية للتربية)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980م، ص. 298 .

[4]- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. 24 .

[5]- جون ديوي، **أخلاقهم و أخلاقنا**، ص. 101 .

بتجددها، وإنْ كان "ديوي" يُحمّل الأخطاء في مفهوم الفن إلى أولئك الذين يفصلونه على الأحداث القائمة في الخبرة لأنّ حقيقة أي عمل فني مهما كان يقتضي أن يُعاش في خبرة فردية على نحو ما، فهو يظل محتفظا بذاتيته طوال العصور لكنه في نفس الوقت يخلق خلقا ثابتا في كل مرة يتم الإحساس به إحساسا جماليا كخبرة وبالتالي لا نستطيع بأي حال من الأحوال أنْ ننفذ إلى معنى العمل الفني ما لم نُقحم أنفسنا في إطار الخبرة الفنية [1].

كما يؤمن "جون ديوي" بوجود التجربة الدينية شأنه شأن "جيمس" ولكنه يختلف عنه في كون هذا الأخير استشهد بالتجربة الدّينية ليبين أنّ الإله ماثل بالفعل في تجربتنا وأنّ له صفات أخلاقية في الجوهر مرتبطة بالواقع الإنساني[2] وتأخذ هذه التجربة ما يأخذه العلم من أهمية لأن الإنسان يستخدم العلم ويعيش على الدين فلا تعارض بينهما في نظر "جيمس". في حين نجد "ديوي" أقل ّتطرّفا إذ يربط الإيمان بالحرية ويجعل القيم الدينية في خدمة حرية الفرد ويبقيها بعيدة عن جميع أنواع العلم الكوني، وهو بهذا لا يخفي التعارض بين القيم الدينية كما يتصورها هو وبين الشرائع والأديان لأن الناس يمارسون الإيمان في الواقع وضمن الخبرة، وأنّ الله هو رمز الإتحاد بينهم.[3] ومن هذا المنطلق يكون "ديوي" قد اتجه بالقيم الدينية إلى الخبرة وأعتبر الإخلاص والتفاني في العمل والمحبة بين الناس والدفع بالروح الجماعية داخل المجتمع هي كلها من القيم الإيمانية. وخلاصة القول أن تحليلنا لنظرة "ديوي" إلى مبحث القيم باعتباره مبحثا فلسفيا تنتهي إلى الاستنتاجات الآتية :

1- إنه يتحدث عن القيم بكل أصنافها (المنطقية، الاجتماعية، الأخلاقية، الدينية، والجمالية) ويردّها جميعا إلى الخبرة فهي مصدرها، تلك الخبرة القائمة على التفاعل بين الفرد والبيئة.

2- تتميز القيم بواقعيتها لأنها تتعلق بالإنسان كعنصر فعّال وآتية من واقعه الخبري. وهي قيم متغيرة ومتجددة بتغير الواقع لأنها ثمرة الخبرة التي تتغير بتغير الأفراد وظروفهم.

3- تُمثل القيم في نظره وسائل وغايات وتتميز بالنسبية لأن وجودها ليس مطلقا ولا نهائــيا.

4-وأخيرا يدعو إلى تطبيق المنهج التجريبي على القيم بكل أصنافها ويلّح على دراستها دراسة موضوعية بما يتماشى والتطور العلمي.

وأخيرا، نجد في قراءتنا لمعظم توجهات "جون ديوي" الفكرية حول مباحث الفلسفة تُظهر أنّ الخبرة هي المحور الذي تدور حوله فلسفته، فهي مصدر المعرفة والقيم وكل التفاعلات الفكرية والواقعية وما تتضمنه من معارف ومواقف وأفعال هو الكفيل بضمان

---

[1]- رالف ن. وين، **قاموس ديوي في التربية**، ص. 167 .

[2]- هربرت شنيدر ، **تاريخ الفلسفة الأمريكية**، ص. 394 .

[3]- **المرجع نفسه**، ص. ص. 294 ، 295 .

استمرارية الحياة، لأن الخبرة اليوم تملك مناهج علمية بما يمكنها من تنمية السلوك الإنساني وتنظيمه، وبهذا تكون الخبرة عنده هي مركز العملية التربوية. وإذا كان من المسلّم به أنّ "ديوي" فيلسوف الخبرة بحق، كان لابد من توفر المخبر الذي تطبق فيه أفكاره الفلسفية القائمة على الخبرة ولقد وجد في التربية المحك الذي يمكن ان يختبر صحة تلك الأفكار، ذلك أنّ ما يميز المجال التربوي هو البحث في الظواهر الاجتماعية والإنسانية والتي تمثل صميم فلسفة الخبرة التي يرتكز عليها فكره عموما[1]، وعليه يجدر بنا أن نتطرق إلى مفهوم التربية عنده.

ثانيا - تجديد رؤية ديوي التربوية:

قبل التطرق إلى مفهوم "ديوي" للتربية يمكننا تناول مدلولها اللغوي والاصطلاحي، وتتبّع تطور مفهومها تاريخيا بدءاً من التربية عند اليونانيين وصولا إلى التربية التقدمية.

1 - المدلول اللغوي للتربية :

تشير أغلب المعاجم العربية والأجنبية إلى معان متقاربة، ففي اللغة العربية تضمن التربية ثلاثة مدلولات: فأما الأول ومفاده أنّ التربية من الفعل "ربا، يربو" بمعنى زاد ونما وورد في معجم لسان العرب ربا الشيء يربو ربوا ورباء زاد ونما. وأربيته نميّته[2] وقال الأصمعي: ربوت في بني فلان، أربو: نشأت فيهم، وربيت فلانا أربيه تربية وتربيته وربته وربّبته بمعنى واحد [3]، وقد ورد في قوله تعالى: "وما أُوتيتم من ربا ليربو في أموال الناس فلا يربوا عند الله، وما أوتيتم من زكاة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون"[4] في حين يشير المدلول الثاني إلى أنها جاءت من الفعل "يرْبي" على وزن يخفي ومعناه النشأة والترعرع، لقول الأعرابي:(فمن يْك سائلا عنّي فإنني ** بمكّة منزلي وبها ربيتُ) وأما المدلول الثالث فيدل على أن لفظ التربية جاء من الفعل "يرب" بوزن يمد وتعني أصلحه وتولّى أمره ورعاه، ولهذا فمدلولها اللغوي في اللغة العربية يظهر أنها تتمحور حول النشأة والرعاية والإصلاح.[5]

---

[1]- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة" جون ديوي نموذجا**"، ص. 211 .

[2]-ابن منظور، **لسان العرب**، مج. 3، مادة ربا، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ص. 1572.

[3]- **المرجع نفسه**، ص. 1574.

[4]- **القرآن الكريم، سورة الروم**، الآية 39.

[5]-عبد الرحمان الباني، **مدخل إلى فلسفة التربية في ضوء الإسلام**، المكتب الإسلامي، ط. 2، 1983م ص.147.

وعليه فإن ما تضمنته المعاني اللغوية من حيث أنها نعني النمو والزيادة والرعاية لا تختلف عما يشير إليه معناها عند "جون ديوي" في اعتبارها أنها هي النمو والزيادة فيه.

أما في اللغة الأجنبية الفرنسية والانجليزية خاصة فإنّ التربية (Education) لا تخرج أيضا عن المعنى الذي رسمه لها "ديوي" إذ تعني القيادة أو التعليم كما تعني التلقـــــين [1]، وهنا يظهر التشابه الكبير مع المدلول اللغوي الإنجليزي إذْ تعني في اللغة الانجليزية النمو والقيادة.

2 - المدلول الاصطلاحي للتربية:

يُقدّم لنا "لالاند" في موسوعته الفلسفية مفهوم التربية بمعنييها العام والخاص ففي المعنى الأول يشير إلى أنها تقوم على تطوير وظيفة أو عدة وظائف تطويرا تدريجيا عن طريق التجربة والتدريب وتظهر من عمل الفرد ذاته، فهي بهذا عملية متجددة. أما المعنى الخاص فيتمثل في عمليات إجرائية يتم بها تدريب الأفراد عن طريق إبراز ميولاتهم وتشجيعهم على حمل عادات مجتمعهم، كما تعني تهذيب الحواس لدى الفرد في تقبّل الإدراكات الحسية الجديدة لتنتظمَ مع باقي الظواهر النفسية لكل فرد[2]. وبهذا المعنى تنطلق التربية من العام إلى الخاص أي من المجتمع إلى الفرد وتتجه نحو تهذيب الفرد وتنمية وظائفه الحسية والعقلية والنفسية، وحتى تؤدي وظيفتها على أكمل وجه تعتمد على التمرين فتربية الولد مثلا تتطلب ترويض ملكاته وتهذيب سلوكاته ليصبح صالحا في المجتمع، فهي بهذا المعنى ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في تطوّرها[3] وهي ليست حكرا على المؤسسات التعليمية كالمدارس بل تشمل جهود المربي من أعمال ومهن تمارس في الشارع وفي السجون وفي المؤسسات الاجتماعية وفي الرّوض وتخص الأطفال والمراهقين وكل طبقات المجتمع بما فيها ذوي الاحتياجات الخاصة كالمعوقين والمتخلفين ذهنيا.[4]

غير أنّ المعنى الذي قدمه "ديوي" للتربية كان نتيجة تفحصه لكل المفاهيم التي عرفها هذا المصطلح وكذا أهم النظريات التي تعلقت به عبر التاريخ، وللوصول إلى ذلك المعنى فإنه من الأجدر تتبع تاريخ النّظريات التربوية خاصة تلك النّظريات التي تأثر بها "ديوي" سواء كان لها ناقدا أو مثمنا، وتاريخها يعرض لنا صورتين أو شكلين من معاني التربية، فالصورة

---

(1)-Champy Phillipe, et Christian Etevé, **Dictionnaire encyclopédique de L'éducation et de la formation**, Editions Nathan, 1994, P. 317.

(2)- أندري لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، المجلّد الأول، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط. 2، 2001م، ص.322.

(3)- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ج.1، ص. 266.

(4)-Champy Phillipe, et Christian Etevé, Dictionnaire encyclopédique de L'éducation et de la formation, P. 253

الأولى تَظهر فيها على أنها نمو ينبع من الداخل والثانية على أنها عملية تكوين تجري من الخارج[1]، لهذا يمكننا الوقوف على هذين الشكلين من خلال تتبع تطور مفهومها عبر التاريخ.

3 - تطور مفهوم التربية عبر التاريخ :

ا -التربية في العصر اليوناني :

إنّ الحديث عن التربية عند الإغريق ارتبط كثيرا بأفلاطون وكانت محورا لكتابه الجمهورية وتتميز التربية عنده بغايتها المثالية وتبدأ بتهيئة الفرد لأن يصبح عضوا صالحا في المجتمع لتحقيق الغاية الكبرى وهي سعادة القصوى والتي لا تتم إلا بالتعاون مادام الإنسان اجتماعي بطبعه مما يستوجب منه التعاون مع غيره لإشباع حاجاته، والتربية تقوم على إعداد الجسم والرّوح معا لبلوغ الجمال والكمال، ولهذا الأساس ركّز "أفلاطون" على تنمية الذوق الجمالي لدى الطفل عن طريق التربية الموسيقية، وتقوية الجانب البدني بالتركيز على التربية البدنية وبهذا يرى أفلاطون أنّ العملية متكاملة ووظيفية بين الرّياضة والموسيقى.[2]

وحتى تكون التربية سليمة مثلما يرى أفلاطون لابد للشخصية الإنسانية أن تحافظ على مبادئ كل نفس من الأنفس الثلاثة فالنفس العاقلة "ينبغي أن تكون لها الغلبة تستعين بالقوى الغضبية من أجل إخضاع القوى الشهوانية وقهر رغباتها"[3]، كما آمن أيضا بأن هذه التربية هي الكفيلة بالوصول إلى مجتمع عادل يلتزم فيه كل فرد بطبقته التي يعيش فيها، ذلك هو المجتمع الذي يدعو فيه أفلاطون إلى إلغاء الزواج وهدم الأسرة وينادي بشيوعية النساء والأطفال[4]، وعليه فالتربية الأفلاطونية هي من روح فلسفته المثالية وأما أرسطو فلا يختلف كثيرا على أستاذه إذْ يرى أنّ الغرض من التربية هو حمل الفرد على تعلم كل ما هو مفيد وضروري في الحياة لتحقيق السعادة لذلك دعا إلى إعداد العقل لاكتساب العلم والمعرفة.[5]

---

[1]- أنطوان الخوري، **التربية من أفواه رجالها (قديمهم وحديثهم)**، دار الكتاب الدار البيضاء، ص. 20.

[2]- شبل بدران وأحمد الفاروق محفوظ، **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، ط.$_4$، 2000م، ص. ص.19.

[3]- أفلاطون، **جمهورية أفلاطون**، دراسة وترجمة فؤاد زكرياء، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004م، ص. 123.

[4]- **المرجع نفسه**، ص. 94.

[5]- شبل بدران وأحمد الفاروق محفوظ، **أســس التربية**، ص. 19 .

ب- التربية في العصر الوسيط:

إن التربية في العصور الوسطى[*] لا تخرج عن الطابع الإيماني لدى المسيحيين والمسلمين. ففي الفكر المسيحي برزت المدارس الدينية التي تهدف إلى إصلاح المجتمع من الفساد الوثني من خلال تعليم الناس للتعاليم الدينية القائمة على رفض الأرستقراطية والتركيز على التربية الأخلاقية للوصول إلى الحياة المثالية الراقية "ويشيد جميع المؤرخين أنه خلال القرون الثلاثة الأولى من تاريخ المسيحية كانت الحياة بريئة لا يفسدها الطمع، ولا يشوبها الدنس وقد كانت هذه المثالية الراقية للحياة الخلقية مفروضة على كل عضو من أعضاء الكنيسة."[1]وقد عكفت في البداية المدارس الديرية (الرهبانية) على تحقيق ذلك حيث كان لآباء الكنيسة الدور الأكبر في بروز الفكر المدرسي في القرون الوسطى ونمت تدريجيا وبلغت أوجها وأمتد تأثيرها إلى القرن السابع عشر حتى أصبحت تدرس في الجامعات الكبرى في انجلترا وإيطاليا وفرنسا. كما كان للمدارس التي أسسها رجال الدين وعرفت باسم المدارس الأسقفية شهرة كبيرة وبلغت ذروتها مع بداية القرن الثاني عشر للميلاد وانتشرت في انكلترا وألمانيا وكذا فرنسا.[2] أما المدارس البلاطية فضمّت اللاهوتيين والعلمانيين على حد السّواء وأشهرها مدرسة شارلمان والتي تدرس الفنون العقلية وتحتوي على الخطابة والجدل والهندسة والفلك والموسيقى وتهتم بتحصيل المعارف القديمة بما فيها الفلسفة، واستمرت طريقة تدريس الفنون العقلية مرتبطة بتلك المدارس حتى ما بعد القرون الوسطى بل وبقيت إلى القرون المتأخرة.[3]

وكان الهدف التربوي من تدريس اللاهوت في جل المدارس المسيحية هو معالجة الجانب الخلقي في الإنسان، لكن حدث التغير على الموضوعات التربوية في المدرسة المسيحية التي بدأت بالتعليم الديني الذي يخص التعاليم والشعائر المرتبطة بالدين المسيحي ثم انتقلت

---

[*]- وتقع فلسفة العصور الوسطى بين القرن 9م والقرن 14م أو 15م وهي فلسفة كلامية أو مدرسية كاصطلاح الغربيين، فالمسلمون كانوا يعتبرونها وسطا بين الفلسفة والدين والمسيحيون رأوا فيها فلسفة تُدرّس في المدارس ويشرف عليها الرهبان.

- عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ج. 2، ص.1021.

[1]- محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص.36.

[2]- عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ص.140.

[3]- علي زيعور، **الفلسفة في أوروبا الوسيطية وعصري النهضة والإصلاح**، المكتب العالمي للطباعة والنشر والتوزيع، 1997م، ص.47.

إلى العلوم الفكرية والاعتماد على التدريب الفكري في منتصف القرون الوسطى وأواخرها مما يدل على التغير في الهدف التربوي من الهدف الروحي إلى الهدف العقلانـــــي.[1]

وفي الفكر الإسلامي نجد التربية مستلهمة من قواعد الدين الإسلامي وركائزه وغاياته، وكان التصور التربوي الذي يقدمه الإسلام عن التربية يتماشى وتصوره للطبيعة الإنسانية، وأما ركائز هذا التصور فهي:

- يرتكز الفكر التربوي الإسلامي على التكامل بين الجسم والروح وبين الدنيا والآخرة لقوله تعالى :"وأبتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين"[2]. كما ترتكز التربية في الإسلام على الخبرة لأن حياة المسلم كلها خبرات مستمرة تهدف إلى صلاح المسلم وسعادته[3]، وهي تقوم على التفاعل والنشاط الإنساني في المجتمع، والحديث على الخبرة يقتضي الحديث عن التفكير الذي يُعد ركيزة هامة في التربية الإسلامية، فالإيمان الصادق يقوم على التفكير لا التقليد لأن الإسلام جاء محررا للعقول، والقرآن الكريم مليء بالآيات الدالة على ذلك، بل يُعدّه الإسلام مصدرا من مصادر التشريع. فالقياس مثلا يقوم على حدة العقل إذ يتم اقتباس الكثير من الأحكام التكليفية عن طريق التفكير العقلي للفقهاء وبها يتم تربية الناس، لقوله تعالى: "فاعتبروا يا أولي الأبصار"[4] أي أن الله تعالى أمر بالاعتبار والقياس نوع منه.

- تتميز الأهداف التربوية في الإسلام بالتكامل والمرونة وقابلية التحقيق وتتنوع بين اجتماعية وروحية وجسمية ودينية وخلقية وغيرها فه تعتني بجميع جوانب الطبيعة البشرية.[5]

- أما من حيث المنهج في التربية الإسلامية فإن أسسه متعددة بين النفسية والفلسفية بحيث تؤكد الفلسفة الإسلامية على التكامل بين الجوانب الطبيعية في الإنسان، والتفاعل بينها وبين الظروف يقتضي تفعيل التفكير والعمل لحدوث التغير الهادف والبناء، هذه الأمور يجب مراعاتها في بناء كل منهج تربوي، بالإضافة إلى مراعاة الجانب النفسي والمتمثل في الاهتمام بالميولات والقدرات التي يتمتع به الأطفال[6].

والتاريخ الإسلامي يقدم نماذجا عن المفكرين المسلمين الذين أولوا اهتماما خاصا بالتربية ونذكر هنا أبو حامد الغزالي الذي رتب المنهج الدراسي تبعا لمراتب العلوم عنده فيجعل العلوم

---

[1]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 154.

[2]- **القرآن الكريم، سورة القصص**، الآية 77.

[3]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 330.

[4]- **القرآن الكريم، سورة الحشر**، الآية 02.

[5]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 361.

[6]- **المرجع نفسه**، ص. ص. 274،275.

الدينية التي تشمل الأصول ويقصد بها القرآن والسنة وآثار الصحابة، والفروع والمتمثلة في الفقه وما يتصل بعلوم اللغة والنحو والقراءات والتفسير فهي كلها مقدمة ومتممة ومكملة للأصول ويصفها بأنها علوم فرض عين، أما علوم فرض كفاية فتشمل الطب والحساب والصناعات والعلوم الثقافية، كما اهتم بتدريس تلك العلوم لتربية الفرد على التعاليم الخلقية والدينية وكذا ما يرتبط بضروريات المجتمع [1]، وأما ابن خلدون فقد توخى خطوات الغزالي في التأكيد على أهمية تعليم العلوم الشرعية التي تنمي الجانب الروحي في الإنسان وتساعده على أموره الأخروية، إلا انه يضع لكل علم حدوده ولا يلغي دور العقل في تحصيل بعض العلوم حيث اعتبر هناك العلوم والصنائع باعتبارها الغاية التي يجري وراءها البشر في الحياة والتي ينبغي تعلمها[2] كما يتحدث عن تعليم العلوم بأنها من جملة الصنائع أي أن التعليم فن من الفنون وفي هذا يقول: "وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والإستلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن حاصلا."[3] وأما من حيث المنهج والطريقة فإننا نجده ينهج منهجا مغايرا عن منهج الفقهاء وغيرهم فهو يدعو المتعلمين على أخذ العلوم من أصحابه مباشرة وبطرق مختلفة وإن كان يؤكد على طريقة المحاكاة والممارسة، بشد الرحال والتجوال بحثا عن العلم، ويتطلب ذلك رجاحة العقل من المتعلم فيتأمل ويتيقن فيما يأخذه، ويرى أن تعلم الفنون يكون بحسب رغبة المتعلم فيختار الفن الذي يناسبه، ويكون تلقين العلوم مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا ويتناسب وقوة عقله واستعداده لقبول ما يقدم له من علوم.[4]

ويظهر هنا أن ابن خلدون قد سبق رجال التربية المحدثين في تأكيده على قدرات المتعلمين واهتماماتهم وكذا تأكيده على الممارسة الفعلية كطريقة من طرق التعلم دون التركيز على الجانب النظري وهذا هو جوهر التربية التقدمية عند "جون ديوي".

ج– التربية في العصر الحديث :

إن الحديث عن التربية في هذا العصر يقودنا إلى الحديث عن أهم النظريات التربوية التي ظهرت فيه وكان لها الأثر الكبير على كل الفلسفات التربوية اللاحقة، ويحتل "جان جاك

---

(1) -محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 382.

(2) - عبد الأمير ز.شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، الشركة العالمية للكتاب، مكتبة المدرسة، الإسكندرية، ط. 1 ، 1991م، ص. 68.

(3) - عبد الرحمان بن خلدون، **المقدمة**، الفصل السادس من الكتاب الأول، تحقيق حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ص. 519.

(4) -عبد الأمير ز.شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، ص. 78.

روسو" مركز الريادة في الاهتمام بالتربية والتي اتخذها منهجا وطريقة لتحقيق فلسفته الطبيعية، حيث رأى أن الإنسان يملك طبيعة حسنة رغم امتلاكه للطبيعة الجسمانية الشهوانية المنحطة، فهو يقابل بين نوعين من الميول بعضها يتميز بالأنانية ويدفعه إلى التضحية في سبيل ذاته وبعضها الآخر يصدر عن الشفقة وهي التي تدفعه إلى التحرر والرغبة في ممارسة العدالة والإصلاح [1]، ويرى في كتابه "إميل أو التربية" أن التربية تأتي من الطبيعة أو الناس أو من الأشياء، ورغم اعترافه بهيمنة تربية الناس إلا أنه يدعو إلى ضرورة تضافر التربيات الثلاث، ويؤمن بأن خلق الرجل الطبيعي يتطلب العمل على عزل الإنسان عن كل ما هو مستحدث عن طبيعته لأنها مصدر سلوكاته السلبية الدخيلة[2]، ويقدم الوسيلة المثلى لتحقيق التربية الطبيعية هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وميولاته عن طريق الخبرة، فالتربية التي يدعو إليها تهدف إلى الإصلاح الاجتماعي لأنه لم يكن يثق في كل ما يأتي من المجتمع لاعتباره قيدا وتسلطا على أفراده، ولهذا عمل على أن تتيح التربية الحديثة الحرية للأطفال وتراعي ميولاتهم بما يحقق الانسجام مع الطبيعة الإنسانية الخيرة، هذا الذي جعل نظرياته التربوية تؤثر بشكل واضح في كل فلسفات التربية اللاحقة.

أما التربية عند "جون لوك" فجاءت متماشية والطابع التجريبي الانجليزي، فهي تقوم على تدريب القوى الموجودة لدى الفرد وتساعده على أدائه لأعماله وتتمثل القوى في الحفظ والإدراك والتذكر بالإضافة إلى القوى الجسمية المتنوعة، والطريقة التي تتم بها العملية تأخذ اسم الترويض الشكلي[3] وتتركز على التمارين والتكرار للعمليات المراد تعليمها، كما ظهرت نظريات تربوية أخرى في هذا العصر ونذكر هنا نظرية "كانط" التي عكست مثاليته إذ تتركز على مجموعة من القواعد والأوامر التي يجب أن يلتزم بها المربين والمتعلمين، ومنها تبرز القواعد المتعلقة بالمهارة من خلال القدرة على فعل ما نحتاج إليه، وقواعد التصرف الحكيم الذي يكفل السعادة، وكذا القواعد الأخلاقية أو القانون الأخلاقي، ويبدو أن "كانط" قد جعل من التربية فنا عمليا دون إبعاد الجانب النظري فهي فن وعلم معا، وهي أيضا خبرة منظمة يجب أن تتأسس على نظام عملي.[4]

وكذا نظرية "هيغل" والتي ترى أن هدف التربية هو تحقيق الكمال المطلق، فركزت على النمو الكامل للفرد، وأكدت على الالتزام بالنظام المدرسي لأن تحقيق هدف التربية يمكن

---

[1]- أندريه كريسون، **تيارات الفكر الفلسفي من القرون الوسطى إلى القرن الحديث**، ترجمة نهاد رضا، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط.$_2$ ، ص. 23.

[2]- محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. ص. 171،172.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 63.

[4]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 156.

أن تؤدي إليه المدرسة لو ساد الاحترام بين التلاميذ والمربين والقيام بالأعمال المنوطة بهم، وخارج النظام المدرسي يجب أن يكون المتعلمين أحرارا ليعرفوا أي الطرق أفضل للأخذ بها[1]، كما نجد نظرية "فروبل" والتي تركز على التربية باعتبارها انكشاف لقوى الأطفال والتي أشاد بها "ديوي" وأكد على ما قام به "فروبل" في اهتمامه بالاستعدادات الطبيعية للطفل وحثه الناس على دراستها فكانت هذه الالتفاتة التربوية- في نظر "ديوي"- من أهم النظريات في تاريخ التربية والتي أسهمت في انتشار فكرة النمو والاعتراف بها[2].

كل هذه النماذج المستقاة من النظريات التربوية في العصر الحديث تمثل بحق الجسر الذي نقل التربية من التصور الكلاسيكي القديم إلى التصور الجديد والذي أنتج ما يعرف بالتربية التقدمية، وما تضمنته هذه الأخيرة من أفكار تربوية هي نتاج فلسفة التربية عند "جون ديوي" وخلاصة كل ما إطّلع عليه من جهود المربين وما حوته نظرياتهم ووقفته المتميزة منها ليقدم لنا تصورا جديدا يتماشى والتطور العلمي، هذا التصور الجديد في المفاهيم والطرق يثري الميدان التربوي ثراء فكريا ومعرفيا ومنهجيا ويبرز التنوع بين التربية التقليدية والتقدمية، والتي من خلالها رفض "جون ديوي" التربية التسلطية القديمة التي تجعل الأطفال متلقيين للمعارف فحسب[3]، ولقد حاول الكثير من المصلحين التربويين من أمثال "روسو" و"باستالوتزي" و"فروبل" وصولا إلى "جون ديوي"، أن يبرزوا أهم التناقضات التي وقعت فيها التربية القديمة، إذ أراد "ديوي" أن يقدم مفهوما جديدا لها يتناسب مع الطبيعة البشرية وكذا الطابع المتغير للواقع الاجتماعي، فما هو هذا المفهوم يا ترى؟

يعتقد "ديوي" أنّ التربية تتسم بالطابع الاجتماعي فهي نتاج التفاعل بين الغرائز والميولات الفردية والظروف الاجتماعية الرّاهنة [4]، وتبدأ بالمشاركة الفعالة للفرد في الشعور الاجتماعي مما يجعل منها عملية حياة وتجديد اجتماعي، ولهذا كان مفهوم التربية عنده يتمحور حول الخبرة والتي تنتقل بالتربية من جيل إلى جيل بصورة مستمرة ونامية وبطريقة ديمقراطية وعلمية، وفي هذا يقول: "إنّ التربية هي ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة"[5] فهي عملية نمو وحياة وتجديد للخبرة تتم في جوّ ديمقراطي يضمن تفاعلا اجتماعيا، ويساعد على النمو

---

(1)- محروس سيد مرسي ، **التربية والطبيعة الإنسانية** ، ص. 157.

(2)- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، ص. 249.

(3)- فؤاد زكرياء، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، ص. 122 .

(4)- جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ج. 1 ، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المقرجي، مراجعة محمد بدران، ، مكتبة النهضة المصرية، 1949م، ص. 56.

(5)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص، 70 .

المستمر[1] إنّها السبيل إلى التقدم الاجتماعي وأساس الإصلاح الذي يرجوه أو كما قال: "إنني أعتقد -أخيرا- أن التربية ينبغي أن يكون مفهومها في أذهان الناس هو أنها عملية إعادة بناء الخبرات من جديد وبصفة دائمة مستمرة، وأن هدفها الذي تنشد تحقيقه، إنما هما في الحقيقة شئ واحد."[2] ويمكننا أن نبرز الخصائص التي تضمنها مفهومه للتربية التّقدمية فيما يلي:

1- إنّ التربية التّقدمية أو الجديدة عملية اجتماعية تنشأ بإشراك الفرد في الوعي الاجتماعي.

2- إنّها عملية حياة تخالف الرأي التقليدي في كونها عملية تهدف إلى إعداد الطّفل للمستقبل.[3]

3- إنها "التّغير الحاصل في الفرد نتيجة الخبرة" [4]، حيث تضمن استمراريتها من خلال نقلها من جيل إلى جيل. ولا تَفرض أساليبها على الأطفال بل تعمل على تنمّية قدراتهم الكامنة.

4– إنّ هدفها هو استمرار النّمو والمزيد منه في كل مرحلة لأنّ التربية التي لا تراعي ذلك لا يمكنها أن تنشئ مجتمعا جديدا.

5- تَعتبر التّربية الجديدة المعارف التعليميّة ليست غايات وإنّما هي وسائل للنمو ودالّة عليه.

6- عن طريقها يتم اكتساب المفاهيم الحقيقية بتنمية الذكاء وبالتّالي تنمية الشّخصية بمستوياتها الإدراكية والوجدانية والحركية.

7- تراعي التّربية التّقدمية القيم في تنمية الوجدان وتركز على المهارات العملية المختلفة.

وبناء على تلك الخصائص يتضح مفهوم التربية التقدمية التي يتحدث عنها "جون ديوي" فهي تمثّل العملية التي يتم بها إحداث التغير في الحياة وعن طريقها يتحقق ما يُنتجه التفكير الفلسفي، فهي بحق محك اختبار الأفكار الفلسفية، وهو ما يبيّن العلاقة التي يضعها "ديوي" بين الفلسفة باعتبارها تفكير نظري والتربية باعتبارها إجراء عملي وترجمة لأفكار بصورة عملية. ومن هنا نبحث عن مفهوم فلسفة التربية عنده من خلال تلك العلاقة.

ثالثا – مفهوم فلســفة التربية عند "جون ديوي" :

يُقرّ "ديوي" في كتابه "الديمقراطية والتربية" أنه عرض "فلسفة التربية" في فصوله الأولى دون أن يقدم لها تعريفا واضحا، الأمر الذي جعله يعترف بأن البحث فيها يتطلب الوقوف

---

(1)- عمر محمد التّومي الشيباني، **تطور النّظريات والأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب، ط. 3، 1962م، ص. 349 .

(2)-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ترجمة، عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962م، ص. 39.

(3)- محمد جديدي، فلسفة الخبرة"جون ديوي نموذجا"، ص. 233 .

(4) - John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey**, In Paul Arthur Schilpp, **The Philosophy of John Dewey,** Tudor Publishing Company New York, U. S.A, 2^em edition,1951,P.420.

على المسائل الفلسفية المرتبطة بنظريات المعرفة والأخلاق المتضمنة في مختلف المثل التربوية العليا[1]، وليس من شك في أن ما أوردناه من مواقفه حول مجالات الفلسفة يتضمن غايات تربوية، وعلى هذا الأساس يمكننا إبراز مفهومه لفلسفة التربية من خلال تتبع العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية، ولهذا نبدأ في البحث عن هاته العلاقة .

يثبت التاريخ العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية حيث اعتمد رجال التربية على الفلسفة في تحديد ملامح نظرياتهم التربوية ومضامينها ومناهجها، فمثالية أفلاطون كان لها الأثر الواضح على فكره التربوي، كما تأثرت التربية عند روسو بفلسفته الطبيعية، وكذا الأمر بالنسبة لتأثير الفلسفة البراغماتية والأداتية على الفكر التربوي عند "جون ديوي"، لقد كان أفلاطون أوضح الفلاسفة القدامى في التعبير عن العلاقة بين الفلسفة والتربية حيث أولى لها عناية خاصة في جمهوريته وربطها مباشرة بتوجهه الفلسفي[2]، فكان لهذا أثرا كبيرا على كل من جاء من بعده بما فيهم "جون ديوي" والذي أقرّ بذلك في قوله :" إنّ الفلسفة الأوروبية عند الآثنيين قد نشأت في ظلّ الحاجة الملحّة إلى حل القضايا التربوية"[3]، إلاّ أنّ الاختلاف في الرؤى الفلسفية بين الفلاسفة ينعكس وبصورة واضحة على النظريات التربوية، بدليل أن رجل التربية يأخذ من مجالات الفلسفة ما يساعده على تعليم الأطفال حيث يأخذ من القيم والمعرفة وغيرها بما ينمي قدرات الأفراد [4].

وأصر "جون ديوي" على توثيق الصلة بين الفلسفة والتربية على اعتبار أن هاته الأخيرة هي الكفيلة باختبار صحة المبادئ الفلسفية وتساعد على إصلاح المجتمع وتغييره، وحمله على مسايرة الإيقاع المتسارع لظروف الحياة [5]، حيث حصر قيمة الفلسفة في تحديدها للمشكلات واقتراحها لطرق معالجتها، لأن المذهب الفلسفي يسعى إلى إيجاد سبل التكيّف الاجتماعي ويعمل على تشخيص المشكلات التي تعترض الفرد في واقعه ويبحث عن الحلول لها انطلاقا من الواقع المتغيّر، أما إذا بقت في سياقها الفكري المجرد تخص الفلاسفة دون غيرهم وتبتعد عن الواقع فإنها تصبح تشكل خطرا على الفكر والإنسان والمجتمع.

---

(1)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 332 .

(2)- صادق سمعان، **الفلسفة والتربية (محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية)**، دار النهضة العربية، القاهرة، ط.1، ص. 89 .

(3)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 337 .

(4)- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط.2، 1996م، ص. 17.

(5)- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"** ، ص. 227 .

وتبدو معالم الترابط بين الفلسفة والتربية التي يسعى إليها "جون ديوي" من خلال دعوته إلى تقريب الفلسفة من الواقع حتى تُعين الفرد على فهم مشاكله الاجتماعية وتساعده على تجاوزها "وتغدو من فورها هذا صوغا صريحا لمصالح الحياة المختلفة، وشرحا لوجوه النظر والأساليب التي تكفل إيجاد التوازن المجرّد بين هذه المصالح."[1] وهكذا يبرز الترابط الوثيق بين النشاط الفلسفي النظري والنشاط التربوي العملي.

لقد جعل "ديوي" مفتاح الفلسفة هو التجربة لأن الحياة متغيرة ومتطورة، حيث يبدأ التفكير من الشك الذي يطمح إلى تحويل وضعية غير منظمة وتتصف بالفوضى إلى وضعية واضحة ومتجانسة، ولا يتحقق ذلك إلا بعمل تربوي يقوم على تحويل تلك الافتراضات الفكرية إلى حلول وضعية مما يُحدث تغير الأوضاع على الفرد والمجتمع [2]، وبناء على ذلك تكون مشكلات التربية ذات طابع فلسفي عام ولا تستطيع النّظريات والمناهج التربوية أن تتأسس وتنجح من دون النظر إلى المشكلات الفلسفية في الحياة، ذلك أنّ التربية التقدمية هي الحياة ذاتها، كما هي عملية اجتماعية وتكشف عن الواقع وتعمل على تبديله وتغييره[3]، وكذا طبيعة الإنسان نفسه لأنه هو المقصود من التربية بل هو أساسها ومركزها المحوري.

ويبرز مفهوم فلسفة التربية عنده في أنها استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير لمناقشة المسائل التربوية حيث اعتبر "جون ديوي" الفلسفة "هي النظرية العامة في التربية"[4] وهي من جهة أخرى النشاط المنظم الذي يتخذ من الفلسفة وسيلة لتحديد منطلقات وتوضيح الأهداف التي يود تحقيقها، وفيلسوف التربية هو أيضا "ذلك المهندس الذي يخطط ويرسم مخططاته انطلاقا من حاجات المجتمع "[5]، واختلاف الرؤى الفلسفية في نظره لا يؤدي إلى الاختلاف في التطبيق التربوي[6] ذلك أن إدراك حلول المشكلات الواقعية يختلف من شخص لآخر.

لقد اتضح المفهوم الذي قدّمه "جون ديوي " لفلسفة التربية، غير أن هذا المفهوم يوحي لنا بعدم تفرقته ولا تمييزه بين فلسفة التربية ونظرية التربية إذْ يجعلهما وجهان لعملة واحدة وهو ما يفسّر التداخل الذي وضعه بين التربية والفلسفة وما يؤكد ذلك قوله :"التربية كالفلسفة

---

(1)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 339 .

(2)- Gérard Deledalle**, La Philosophie Américaine**, éditions L'Age, Suisse, 1983, P.175.

(3)- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، ص. 228.

(4)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 336.

(5)- محمد لبيب النجيحي، **مقدمة في فلسفة التربية** ، دار النهضة العربية بيروت، 1992، ص. 32.

(6)- John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey**, In Paul Arthur Schilpp, **The Philosophy of John Dewey**, P. 420.

في صعوبة عزل أي مبحث من مباحثها ابتغاء البحث والمناقشة"[1] ، فالترادف الذي وضعه بين الفلسفة والتربية مردّه إلى اشتراكهما في وظيفة واحدة فكلاهما يقوم على نفس المبادئ الأخلاقية ويحمل نفس الغايات الاجتماعية هذا الذي أثّر على الكثير من فلاسفة التربية إلى درجة أن تفريقهم بين فلسفة التربية ونظرية التربية يكاد يختفي، فكثيرا ما يتم استعمالهما على أنهما كلمتان تؤديان معنى واحدا، فلما اعتبر "ديوي" "التربية عملية تكوين النزعات الفكرية والعاطفية في الإنسان تلقاء الطبيعة وأخيه الإنسان"[2] أراد أن يشير إلى أنّ تحقيق تربية سليمة للفرد يقتضي تجسيد النظرية التربوية في الواقع تلك النظرية المتمثلة في الأفكار ذات الصلة بالحقائق وكذا واقع الحياة والتي تكون قابلة للتحقيق حتى تصبح أفكارا عملية، وإذا لم يتم ترجمة تلك النظرية في الواقع تبقى أفكارا مجردة لا طائل منها.

فالنظرية في التربية ترتبط بالخبرة، ومادام لكل إنسان خبرة داخل مجتمعه فإنّه ينبغي على المربي أنْ يكون ملما بها ، فذلك الربط الذي يقدمه "جون ديوي" بين الجانب النظري والذي يمثل النظرية التربوية والجانب التطبيقي المتمثل في التحقيق الميداني لتلك النظرية يوضّح مدى إمكانية أن تُصبح النظرية التربوية نظرية علمية وهذا إذا ما تّم الالتزام بالأسس العلمية، فمن البديهي إذن أن يوجّه "ديوي" التربية نحو العلم ومناهجه لأنّه يطمح إلى التربية التقدمية التي تصلح المجتمع وتجعله يساير الازدهار العلمي، وبهذا فالنظرية التربوية مُوجَّهة للتطبيق التربوي مما يثبت أن الفلسفة التي يقصدها هي نظرية في التربية، والتربية هي الأداة لتطبيقها في الميدان[3]، ذلك ما جعله يسعى جاهدا إلى ترجمة أفكاره التربوية ترجمة عملية بالاعتماد على المنهج العلمي في تطبيق أفكاره كمنهج جديد للوصول إلى نتائج تقدمية تنعكس على الفرد والمجتمع في الحياة، وهنا يتضح أن اعتبار "ديوي" الفلسفة نظرية في التربية إنما هو إعلاء من قيمة فلسفة التربية التي تسعى لبلوغ الأهداف العملية والتي نُوجزها في مايلي :

1- تعميق الفهم المشترك بين الأفراد داخل الوسط لحملهم على إدراك المشكلات والعمل على تجاوزها.

2- "العمل على تحقيق الانسجام في عمليات التطور الاجتماعي بتكريس الحرية والتكيف والنمو وغيرهما" [4]

---

[1] -جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، مراجعة أحمد فؤاد الأهواني، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة ،1966م ، ص. 65.

[2] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 336.

[3] - **المصدر نفسه**، ص. 339.

[4] - محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"** ، ص. 229.

3- الأخذ بالنتائج العلمية بما يساعد الفرد على وضع تخطيط جديد لعملية النمو ويجعل من نتائج مخططاته أدوات تؤدي به إلى بلوغ النمو الفعال في الحياة الاجتماعية على اعتبار أن عملية النمو عملية مستمرة .

وخلاصة القول أنّ هدف "ديوي" من ربط فلسفة التربية بواقع الحياة، وجعل من النظريات التربوية أدوات لحل المشكلات الواقعية هو أن يخرج التربية من طابعها الكلاسيكي الضيق إلى فضاء التقدم العلمي. وهذا ما يشير إلى توجهه البراغماتي وطبيعة منهجه الأداتي الذي كان هو الصورة الجلية والغالبة فيما قدمناه عن فلسفته التربوية بين الماهية والنشأة، ولقد جعل من الفلسفة نظرية للتربية وجعل من التربية أداة لتحقيق الفلسفة في الواقع بل محكا لجميع النظريات الفلسفية، فكان مفهومه لفلسفة التربية يؤكد بأنه واحد من المجددين البارزين في الميدان التربوي، الأمر الذي يجعلنا شغوفين بالاطلاع على أهم أفكاره التربوية الجديدة، ولكن بما أن لكل نظرية أو فلسفة أصل ومنشأ فإنه لابدّ لنا من الوقوف على المرتكزات والأسس التي اعتمد عليها "جون ديوي" في نشأة فلسفته التربوية التقدمـــــية.

المبحث الثاني: أسس التجديد التربوي

ليس من شك أن أهم ما تميزت به براغماتية "ديوي" جانبها التربوي الذي يمثل إضافة نوعية وتوسيعا للمذهب البراغماتي. غير أن آراؤه التربوية الجديدة لم تكن وليدة الصدفة وإنما هي نتاج تفحّصه العميق لأحوال المجتمع وتغيراته، وانعكاس لتصوراته الفلسفية وتأثُّراته بمختلف النظريات التربوية والفلسفية التي اطلع عليها والمدارس التي انتمى إليها عبر حياته الفكرية المتنوعة، مما أوحى بأنه كان مفكرا تحدوه الرغبة إلى التجديد في كل مناحي الحياة ومجالات الفكر والمعرفة، فكان ينظر إلى النظريات التربوية السابقة عليه نظرة الناقد أحيانا والمقدّر أحيانا أخرى فيأخذ بمآثرها ويبدّل مساوئها ليصل إلى ما يلائم الإنسان والمجتمع، ومن هنا كان لزاما علينا أنْ نقف على أهم المناهل التي نهل منها وعلى أهم الأسس الفلسفية والمنطقية التي ساعدته على بلوغ ذلك التجديد التربوي، وعليه فما هي هذه الدعائم والأسس التي ساهمت في نشأة فلسفة التربية عنده ؟

أولا - القواعد الفلسفية والأسس المنطقية:

لكل فلسفة تربوية طريقة أو منهج يُحققها وقواعد فكرية تمثل مضمونها ولا يختلف اثنان في أن "ديوي" هو فيلسوف الخبرة هاته الأخيرة تقترن عنده بمنهجه الأداتي الذي يمثل الأساس المنطقي لفلسفته التربوية وتمثل الخبرة قاعدتها الفلسفية، ولهذا يظهر دور كل منهما فيما يلي:

1 - الخبرة أساس فلسفة التربية عند "جون ديوي":

إن السؤال البديهي الذي يُطرح وهو أيُّ خبرة يتم الوثوق فيها واعتمادها كأساس لكل تربية وتعليم، طالما أن حياة الإنسان كلها خبرات متعددة تتصل مباشرة بمواقفه الحياتية وبسلوكياته واتجاهاته من حيث التأثير والتأثر ؟

ليس من شك في أنّ ثورة "جون ديوي" على الفلسفة المثالية الكلاسيكية إنّما هي ثورة على الذين لا يهتمون بالواقع الخبري ويحتكمون للأفكار المجرّدة، وفي مقابل ذلك قدّم تصورا جديدا للفلسفة بصورة عامة والتّربية بصورة خاصة ذلك التصور يتمثل في الخبرة، ولهذا يجب أن نلفت النّظر إلى مفهومها الصحيح في إطارها الفكري والفلسفي، ثمّ نعرّج عليها باعتبارها قاعدة فلسفية متينة في بناء التربية التقدُّمية.

لقد أشرنا فيما سبق بأنّ فلسفة "ديوي" البراغماتية تهدف إلى تطبيق المنهج التجريبي وتوسيعه، نظرا لفعاليته في الميادين العلمية المختلفة، إلا أنّ ميله للمنهج التجريبي مردّه إلى تأثُّره بالفلسفة التجريبية ل" بيكون " و" لوك " و" هوبز " هذا الأخير قد لمّح إلى دور

الخبرة في هداية النّاس في سلوكاتهم هداية عملية متواضعة.[1] لقد حاول "جون ديوي" تحت تلك التّأثيرات وذلك الميل لنتائج العلم أن يجعل من الخبرة عملية ديناميكية متغيّرة ومتطورة تعبر عن الترابط بين الفكر والعمل والتّفكير والنّشاط والفرد والمجتمع، إنّها عملية الحياة نفسها وحقيقة التّكيف ذاته، بل إنّها السبيل إلى بناء الحياة الديمقراطية القائمة على احترام الفرد، وأداة التّفاعل بين الكائن الحي وبيئته[2]، فالخبرة ليست شيئا اختباريا (Empirical) بل تجريبيا (Expérimental)[3] بما يجمع بين التّجريب والمعرفة العقلية. وفي هذا يقول: " فإذا ذهب عن التجريب عمى الاندفاع والعرف وصار موجها بهدف ومسيّرا بطرق ومقاييس فقد غدا حينئذ عقليّا حقا وإنْ بطُل ما نعانيه من الأشياء وما نلقاه منها عن أن يكون رهيبا بالمصادفات بل تبدّل حتّى صار نتيجة لأعمالنا السّابقة المقصودة، فقد غدا حينئذ ذا معنى عقلي نستنير به ونتعلّم منه"[4]، فالخبرة التي تجمع بين التجربة والمعرفة هي أيضا ذلك "الموقف الذي يتعرض له الفرد فينفعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به"[5]، ويحدث التّعلم نتيجة ذلك فيكتسب الفرد معارف تساعده في الحياة.

ومن أجل ذلك اعتبر "جون ديوي" الخبرة أساس التربية الجديدة وأولى اهتماما خاصا بها فآمن بأنّ التربية الصحيحة إنما تتحقق بها، ولاشك من أنّ الخبرة التي يقصدها "جون ديوي" هي الخبرة النافعة التي تُحقّق تفاعلا بين الفرد وبيئته ويستثني بذلك الخبرات التي لا تتضمّن تفاعلا ولا تُحدث التّغيّرات المرغوب فيها في سلوك الفرد [6]، وبهذا كانت التربية للخبرة عن طريقها وفي سبيلها، وفهم طبيعتها يقتضي ملاحظة ما تتضمّنه من عنصرين هامين وهما الفاعل (Active) والمنفعل (Passive) فأما النّاحية الفاعلة فيعني بها "ديوي" المحاولة أو التجربة في حين يُشير الانفعال إلى المعاناة، بحيث إذا أثّرنا في شيء فإنه يعاودنا ويُحدث فينا أثرا مقابلا[7] ، فتظهر طبيعتها متغيرة تغيرا منتجا لا عقيما لأنها ترتبط بالوعي لما ينتج عنها، وبهذا لا يمكن الفصل بين العمل الفاعل والمعاناة المنفعلة في الخبرة.

---

(1) - فريدة غيوة، **اتجاهات و شخصيات الفلسفة المعاصرة**، دار الهدى ، عين مليلة ، ص. 112 .

(2) - رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية "مختارات من مؤلفاته"، ص. 99 .

(3) - جون ديوي،**الديمقراطية والتربية**، ص. 287 .

(4) - **المصدر نفسه**، ص. 284.

(5) - كوثر عبد الرّحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص. 22 .

(6) - جون ديوي، **الخبرة والتربية**، ترجمة محمد بسيوني ويوسف الحمّادي، دار المعارف بمصر، 1954م، ص. 20.

(7) - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 145 .

ويلح "جون ديوي" كثيرا على ضرورة توطيد العلاقات بين ما يقوم به الفرد في البيئة وبين ما تفعله هي كاستجابة له حتى يتعلم فهم نفسه وفهم عالمه وهذا ما جعله يدعو إلى أن تُعد التربية المقصودة [*] نوعا من البيئة لضمانها الخبرة المتمثلة في ما تم اكتسابه من معاني وأعمال وأشياء والتي تصبح هي بدورها ذريعة لزيادة التعلم [1]. فتجدد المعارف لدى الإنسان يتوقف على الخبرة التي بها يتغير وجوده المادي ومعها تتجدد معتقداته وتتحقق آماله وسعادته وهذا التغير وذلك التجدد هو الذي يضمن دوام الخبرة واستمراريتها.

ولما كانت التربية هي أداة لاستمرار الحياة والحياة مرتبطة بالخبرة فإن "جون ديوي" نظر إلى التربية على أنها هي التكوين الجديد للخبرة أو كما يقول: "هي عملية نمو داخل الخبرة وبالخبرة وللخبرة " [2]، ويستبعد بذلك الخبرات التي تُفضي إلى النقص في التكيف. وهو يميز بين الخبرات التي تصدر من الحياة اليومية المعاشة والخبرات الناتجة عن التطور العلمي الحاصل، فالأولى تقوم على تقبل المعتقدات والأفكار دون تفحص ولا تدبر، أما الثانية فهي التي تجعل الفرد أكثر تكيفا لأنها تقوم على الفهم الصحيح لإدراك العلاقات بين الأشياء وما يرتبط بالقوانين التي تحكم الظواهر في الطبيعة والحياة الاجتماعية[3]،ومع هذا تتضح الشروط التي يضعها "ديوي" لاختيار الخبرة التي تكون أساسا لكل تربية صالحة وتمثل أيضا طبيعتها والتي تسمح بالحصول على خبرات أخرى مفيدة في المستقبل .

إنّ الخبرة الصالحة هي التي تساهم في تنمية الذكاء وتحصيل الفهم والإدراك ولا يكون ذلك دون ولوج المنهج العلمي إلى الحياة، ونظرا لما للعلم التجريبي من دور في الخبرة الحياتية فإن "ديوي" أكد على ضرورة اصطناع الأعمال التطبيقية العلمية في التربية المدرسية لربطها بالواقع الذي يتصل بالخبرة الإنسانية، الأمر الذي جعله يحدد "وجه الحاجة إلى فلسفة الخبرة أو نظرية لها تمكن من وضع الخطط والمشروعات التربوية ولا تترك عرضة للصدفة".[4]

لاشك من أن إيمان "جون ديوي" بدور الخبرة في الحياة يُعبر عن طموحه لبناء التربية التقدمية التي تتماشى وما قدمه العلم الحديث، ولهذا كان يحدد الخبرات التي تنطوي على قيم تربوية فالذي يؤدي إلى السرقة ويحجب الذكاء و يعلّم الاستسلام ليس بخبرة تربوية، لأن هذه

---

[*]- التربية المقصودة التي يتحدث عنها "ديوي" هي التربية المدرسية التي تأتي بعد التربية غير المقصودة وهي الاجتماعية، وهي نتاجها ومتضمنة فيها ولا يمكن تصورها بعيدة عنها، وقد ساهمت فكرته هذه في بروز مايعرف بالمدرسة المجتمع.

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 285 .

[2]- جون ديوي، **الخبرة والتربية** ، ص. 24.

[3]- فريدة غيوة، **اتجاهات وشخصيات في الفلسفات المعاصرة**، ص. 112.

[4]- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"** ، ص. 238.

الأخيرة تؤدي إلى صلاح الفرد والمجتمع وتسعى إلى استمرار النمو، والانحراف عن هذا المنحى يقلل من تعلّم الفرد لخبرات جديدة فالخبرة التربوية بحق هي التي تزيد من مهارة الإنسان وتسمح له بتقبل خبرات جديدة، كما تكسبه "المتعة المباشرة مثل الاحتفالات والزخرفة والرقص والغناء (..) والعمل المفيد الذي يؤدي إلى فنون عملية ومعرفة علمية."[1]

لقد أعاب "جون ديوي" على التربية التقليدية عدم تدبرها للخبرات التي يمر بها الطفل أثناء تربيته بحيث عجزت على تحديد الخبرة المناسبة للعمل التربوي مما أضعف الذكاء وجمّد السلوك بل وأدّت إلى كراهية التعليم وفقدان حوافزه. ومن هنا دعا إلى تُظهر التربية التقدمية أهمية الخبرة وضرورتها وتبين أنواعها التي تُؤثر في السلوك وتساعد الفرد على اكتساب خبرات لاحقة لأنه ليس هناك خبرة تبدأ وتنتهي مستقلة بذاتها بل تترك أثارا مثمرة ومنتجة لخبرات جديدة ومتجددة ، ومن أجل ذلك وضع "جون ديوي" معيارين أساسيين للخبرة بهما يتحدد نوعها وتتحقق وظيفتها التربوية وهما :

ا - **الاستمرار**: أو تواصل الخبرة، وهو سمة ضرورية في الخبرة التربوية لأنّ النمط القديم لم يكن يراعي هذا المقوّم ممّا جعل التربية التقليدية تنحرف عن النُّمو وتتجه الاتجاه غير السّليم، ويعني هذا المبدأ أنّ الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة السابقة وتستفيد منها، وتشترك معها في ظروف مختلفة، وتتصل أيضا مع الخبرة اللاحقة لتأخذ بها إلى مستوى أعلى وأفضل، وبالتّالي تشترك معها في ظروف وعوامل معينة وفي هذا يقول: " كما يعني مبدأ استمرار الخبرة من هذه الوجهة أنّ كل خبرة تستمد شيئا من هذه الخبرات التي مضت من قبل وتُكيّف بطريقة ما تلك الخبرات التي تتلوها"[2] والخبرة التربوية السليمة هي التي تُكتسب عن طريق الديمقراطية أي تقوم على المشاركة الحرة الفعّالة للفرد داخل المدرسة أو المجتمع، وعن هذا الطريق الديمقراطي تنتج خبرة راقية[3]، لأنها بعيدة عن كل ضغط وإكراه على عكس ما كان يحدث في التربية الكلاسيكية التي تجبر الأفراد على حمل المعلومات كما يراها المربّون دون مراعاة رغبات الأطفال وقدراتهم ومستوياتهم الفكرية والنّفسية.

وبناء على ما ذكرناه يتّضح أنّ مبدأ استمرار الخبرة يُنمّي الفرد من الناحية الجسمية وكذا العقلية، فالطفل الذي يتعلّم الكلام يكتسب سلاسة جديدة ورغبته في التعلّم تزداد توسعا في مجال الظروف الخارجية[4] فالبيئة التي تصنع من الفرد طبيبا أو محاميا هي التي تستطيع أن تجعله أكثر استجابة لظروفها، فهو الذي تكون ميوله ورغباته النّفسية أكثر تأقلما معها، ذلك

---

(1)- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة** ، ص.527.

(2)- جون ديوي، **الخبرة والتربية**، ص. 32 .

(3)- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 54 .

(4)- محروس سيّد مرسي، **التربية و الطّبيعة الإنسانية**، ص. 118.

أنّ الخبرة إذا كانت توسع مجال الظروف الخارجية فهي أيضا تقوّي الميول الداخلية[(1)]، ومبدأ استمرار الخبرة التربوية يعتمد أساسا على العادة أي يمارسها الفرد حتّى يتم تعديل سلوكه بما يساهم في نقل الخبرات التالية. فالسلوك التّعوّدي في هذا المعنى يتضمّن التّكوين في الجوانب النّفسية والانفعالية والعقلية كما يتضمّن أيضا كيفية مجابهة مقتضيات الحياة [(2)]، ونظرا لدور الخبرة في تنمية الفرد فإن الإنسان ملزم أن يكافح من أجل المحافظة على الاستمرارية في الخبرة وهذا ما يتماشى مع المعنى الحقيقي لفلسفة التربية[(3)]، وعلى المربي أن يؤمن بذلك. ويمكننا أن نخلص إلى أن مبدأ استمرار الخبرة يتضمن صفات كثيرة أبرزها:

- إنّ معيار الاستمرار والاتصال في الخبرة التربوية هو الذي لا يُنظر إلى الحاضر والمستقبل كنقيضين منفصلين بل يُنظر لهما على أنهما متواصلان يكمّل كلٌّ منهما الآخر، فالخبرة الحاضرة تكشف عن الخبرة اللاحقة.
- يجعل هذا المعيار من التربية عملية نمو مجالها الحاضر الذي يفيد الإنسان في المــستقبل.
- أصبحت الاستمرارية[(*)] أساسا للتربية في عصرنا الحاضر والتربية المستمرة تشمل كل الأعمار وكل المجالات والمستويات طالما أن الحياة في تطور مستمر.

ب - التّفاعل (Interaction):

في حديثنا عن طبيعة الخبرة وجدنا أنها تعني من النّاحية الفاعلة: المحاولة والتجربة، ولما كان ليس ثمّة شيء في الوجود يوجد منعزلا بل كل الأشياء في ترابط فالكواكب السيّارة توجد وتتحرّك في نظم شمسية، وكذا النّباتات والحيوانات تتحرّك في ظروف وأحوال متفاعلة ومتداخلة، فكذلك الأمر بالنّسبة للإنسان الذي يعيش على الاتصال بالآخرين، إذْ بمجرّد خروجه من الأسرة يجد علاقات وروابط أخرى في المدرسة والمجتمع، فإذا جُرّد من هذه الرّوابط فقد إنسانيته. وبهذا فالخبرة هي التي تجعل الفرد يعيش دائما في تفاعل مع الأشياء التي تُمثل وسطه ومع الآخرين الذين يتواصل معهم، كما هي محصّلة ذلك التّفاعل، لأنها تحدث عن طريق المحاولة والتجربة مما يثبت فعالية الخبرة من جهة وعمق التجربة

---

(1)- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 55 .

(2)- محروس سيّد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 119.

(3)- Gérard Deledalle, **La philosophie Américaine**,P.117.

(*)- ليس من شك في أن هذه الصفة للاستمرارية التي يلح عليها ديوي كمعيار للخبرة والمتمثلة في التكامل بين النقيضين تكشف الستار عن تأثره بهيغل .

وشساعتها من جهة أخرى[1] ويرى "ديوي" أنّ فكرتي "الموقف" و"التّفاعل" لا تنفصلان لارتباط الفرد بالآخرين وبالواقع مما يثبت استمراريّة التّفاعل بين الأشخاص والأشياء في الحياة [2]. فالخبرة وظيفة اجتماعية تجمع بين الفرد والبيئة وتتميّز بدوام التّغيّر والتّجدد[3].

وهنا يلتقي مبدأ الاستمرار مع مبدأ التّفاعل في الخبرة التّربوية، هذا الذي يمثّل انتفاضة "ديوي" على التربية القديمة في تركيزها على الظّروف الخارجية وإهمالها لميولات الأفراد، فالتربية التّقدّمية تقوم على التّفاعل بين الظّروف الدّاخلية من جهة والخارجية من جهة أخرى ويسمى تفاعلهما "موقفا" [4] يُفضي إلى خبرة تربوية سليمة، وتتنوّع الخبرات النّاتجة تبعا للفروقات الفردية من حيث الاستعداد والتّفاعل، ولهذا يُؤمن المربّون بأنه لا يُمكن معاملة جميع التّلاميذ في المدرسة معاملة واحدة، فقد تكون هناك مساواة من حيث توفير وسائل التّفاعل ولكن لا يمكن ضمان تلك المساواة من النّاحية التربوية، لأنه كلما زادت اختلافات الأفراد زادت اختلافاتهم في الخبرة[5]، ولمّا كان "ديوي" يهدف إلى الحفاظ على الاتّزان بين ميولات الفرد ومقتضيات البيئة عمل في إصلاحه التربوي بتركيز الجهود على الطفل في كل جوانبه باعتباره طرفا مركزيا في عملية التّفاعل دون إغفال الجانب الآخر من التّفاعل وهو المدرسة أو البيئة وظروفها [6]، وهذا التّوازن في التّفاعل هو الذي يُكون الخبرة ويجدّدها. وعليه إذا لم يكن نتيجة تفاعل الخبرة هو التّغير الذي يحدث للفرد ولبيئته فلا يمكن أن توصف بأنها خبرة مربية، ونخلص مما ذكرناه على مبدأ التّفاعل كمعيار للخبرة إلى ما يلي:

1- أنّ التّفاعل الذي يُشير إلى الترابط بين الفرد وميولاته والظروف المحيطة به ترابط أفقي لا عمودي كما عهدته التربية القديمة، بحيث لا يمكن فيه إهمال الطرف المركزي وهو الفرد والتّركيز على المادة التّعليمية فقط، وهذا التفاعل هو معيار الخبرة التربوية.

2- وفي الخبرة يتجلى التفاعل بين ثلاث مستويات وهي: (المادة والحياة والذّهن)، وكل ذلك يُعبر عن التّبادل المشترك بين الفرد وبيئته أو بين التلميذ ومادته التّعليمية.[7]

3- الخبرة النّاتجة عن كل تفاعل ليست واحدة بين الأفراد بحكم طبيعة قدراتهم وما يحيط بهم.

---

[1]- بيتر كاز، **تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200عام**، ترجمة حسن نصار، مراجعة مراد وهبة، مكتبة الأنجلومصرية، 1980م، ص. 333.

[2]- جون ديوي، **الخبرة والتّربية**، ص. ص. 41، 42 .

[3]- **المصدر نفسه**، ص. 44 .

[4]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 56.

[5]- **المرجع نفسه**، ص.ص. 55، 56 .

[6]- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة"جون ديوي نموذجا"**، ص. 240 .

[7]- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص. 527 .

4- تتنوع الخبرة تبعا لتنوع المواقف فهي في تجدد وتعدد .

5- إنّ التّقدم العلمي الحاصل يُمكّن الخبرة "حينما تصبح تجريبية أن تُنمّي أفكارها ومعاييرها المنظّمة الخاصة بها"[1]، وبالتالي تتجدد الخبرة والمعاني والقيم والأفكار الفلسفية والدينية التقليدية وتتجه إلى الواقع المتغير والذي يتّسم بالتّطور.

صفوة القول، أن "جون ديوي" جعل من هدف التربية هو النمو في كل نواحي الفرد الجسمية والعقلية والنفسية، وذلك لا يتحقق في ظل النّظام التربوي الكلاسيكي القائم على إهمال قيمة الخبرة والتركيز على الأفكار والتّصورات العقلية المجردة بعيدا عن دور الطفل المعني بالتربية، بل يتحقق بالخبرة والتي تتأسس على مبدأي التّفاعل والاستمرار، ذلك أنّ المهمة التربوية اليوم أصبحت أكثر من ذي قبل تهتم بالنمو الناتج عن اكتساب خبرات جديدة من التّفاعل بين قوى الفرد وميولاته مع محيطه بحيث يتسنى للمربيين الاعتناء بأفعال واهتمامات الأطفال في كل الأنشطة بما ينمي فيهم الجوانب العقلية والمهارية نموا حرا وبصورة دائمة ومستمرة، هذه الخبرات تتواصل مع بعضها البعض وترتبط فيما بينها لتؤدي إلى الزّيادة في النّمو بما يعبر عن استمرارية الخبرة التربوية، إلى جانب ذلك حاول "جون ديوي" أن يصل إلى تحسين الواقع بتسخير الخبرة التي تساعد على تشخيص المشكلات والتعرف عليها وتكون طرقا وحلولا لها وتشكل حلولا جديدة لمشكلات أخرى وهذا بحكم التفاعل، وهكذا تستمر العملية التربوية ويستمر معها دور الخبرة بحيث لا تصل إلى الكمال في بلوغ الحلول أو التنشئة الكاملة ّذلك أنه لا يؤمن بالكمال والمطلق والثبات. وعلى هذا الأساس كانت الخبرة قاعدة فلسفية متينة في فلسفة "ديوي" التربوية .

2 - المنهج الأداتي ودوره في بناء فلسفة التربية التّقدمية:

مما لاشك فيه أنّ الخبرة ساهمت في بناء فلسفة التربية عند "جون ديوي" بشكل واضح كما ساهمت أيضا في إبراز المناهج والطرق التي تُظهر النّجاح والتّقدم وتميزه عن الفشل والإخفاق[2]، ولقد بينا ذلك من خلال نظرته إلى المنطق والتي تقوم على جعل الفكرة وسيلة لكل معرفة، وتبعا لذلك أضحت منهجيته تقوم على استخدام نتائج البحث كوسائل للدلالة على صدق القضايا، فالصدق عنده هو ما يفيد وينفع[3]، وهو يجمع بين الصدق والنّفع، فالصدق عنده ليس صدقا إلاّ لأنه نافع وليس نافعا إلا لأنه وسيلة تستجيب للواقع المشخص للإنسان.[4]

---

[1]- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. 132 .

[2]- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة"جون ديوي نموذجا"**، ص. 210 .

[3]- فؤاد زكرياء، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، ص. 120 .

[4]- وليام جيمس، **البراغماتية**، ص. 241 .

ويبدو أن تأكيد "جون ديوي" على أنّ الفكر ذريعة لخدمة الحياة والفلسفة نظرية عامة في التربية يُشير إلى العلاقة الوثيقة بين التفكير الفلسفي والمجال التربوي من جهة ودور التّصورات الفلسفية لكل فيلسوف في حل المشكلات الاجتماعية في الحياة من جهة أخرى، تلك التصورات هي وسائل يتم الاعتماد عليها في معالجة كل القضايا الراهنة، وبهذا يمكننا الإطلاع على دور المنهج الأداتي في بناء فلسفته التربوية، فما هو هذا الدور الذي لعبته الآداتية في بناء فلسفة التربية عنده ؟

يمكننا أن نعرج إلى مفهوم المنهج الأداتي عند "ديوي" قبل الوقوف على فعاليته في نشأة فلسفة التربية عنده، فكلمة منهج ليست مصطلحا أُحادي المعاني في العلم لأن استعمال هذه الكلمة عادة ما يكون مقرونا بصفة ونوع المنهج المأخوذ بعين الاعتبار مثل: المنهج علمي، المنهج تجريبي، المنهج تاريخي وغيرها من المناهج، فالمنهج إذن يدل على مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ الهدف، كما يدل على كيفية تصور العمل حول موضوع دراسة ما والتخطيط له، فمثلا المنهج العيادي ينشد هدفا علاجيا، كما يفرض المنهج التجريبي طريقة تصرف ما على مستوى الملاحظة، و أسلوب في معالجة المعطيات النّاتجة عنها[1].

وإذا كان الطابع العام لفلسفة "ديوي" يتسم بالنزعة الآداتية وترجع دعائم منهجه الأداتي إلى دراسته للطريقة التي يعمل بها الفكر في مواجهته للمشكلات وبحثه عن الحلول الناجحة حيث توصل إلى الحقيقة والتي مفادها أن التفكير في جوهره هو حل لكل المشكلات[2] وأن المعرفة ليست سوى أدوات لمواقف أخرى تتطلب الحلول. فمن المفيد أن نعرف كيف أقام "ديوي" منهجه الأداتي على اعتبار أنه جعله المنهج الملائم للتفكير في الحياة المعاصرة، عندما وضع منهجه هذا كان يهدف إلى "الرجوع إلى مذهب أرسطو من اتخاذ المنطق أداة للتفكير لا كما فعل كانط وأتباعه من جعلهم المنطق صوريا وأن في العقل صورا أولية للتفكير"[3]، وتحت تأثير المنهج التجريبي رأى "ديوي" ضرورة وجود منهج جديد فأخذ برأي "بيكون" في معارضته للمنطق الأرسطي لما اعتبره منطقا يهدف إلى السيطرة العقلية لا الواقعية وقد صرّح بهذا في كتابه تجديد في الفلسفة حينما قال: "ولكن لم يفت بيكون مع ذلك أن يحمل على طريقة أرسطو ذاتها، فقد كانت في أدق أشكالها ترمي إلى الإقناع، ولكن البرهنة والإقناع كليهما يرميان إلى السيطرة على العقل لا على الطبيعة، فضلا عن أنهما يفترضان أن أحدا قد حصل من قبل على حقيقة معينة أو اعتقاد خاص وأن المشكلة التي يواجهها لا تخرج

---

[1]- موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة، بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص. ص. 98، 99 .

[2]- زكرياء إبراهيم ، **دراسات في الفلسفة المعاصرة**، ج.1، ص. 65.

[3]- أحمد فؤاد الأهواني ، **جون ديوي**، ص. 100.

عن أن يقنع آخر بهذه الحقيقة أو بذلك الاعتقاد أو يعمل على تعليمها الناس ونشرها فيما بينهم."[1] وفي المقابل يدافع عن منطق بيكون الجديد ويسميه بالمنطق الاستكشافي ويختلف عن المنطق الجدلي القديم، فالمنطق الجديد ينمي روح البحث العلمي ويطورها كما أوضحنا ذلك في المبحث السابق .

لمّا أخذ "جون ديوي" بالمنهج التجريبي الذي وضعه "بيكون " حاول ربطه بالشؤون الإنسانية والاجتماعية لتأسيس منهجه الأداتي وأتخذ من خطواته الثلاثة (الملاحظة والفرضية والتجربة) دعامة للتّفسير المنطقي وأسس نظريته في البحث التي تقوم على مراحل مترابطة، إذْ تبدأ بالمشكلة وتنتهي بالحل الذي يُمثل نتائج البحث، والتي تصبح بدورها أدوات ووسائل يستخدمها الفكر في مواجهة مشكلات أخرى[2]، فالأفكار في المنهج الأداتي مهما اتّسعت وخلت من التّناقض وتحققَ فيها الانسجام الذّاتي ينبغي إخضاعها لمحك التّجريب العلمي لتكون أدوات صالحة لأعمال ممكنة[3]. وبهذا تتجلى الفلسفة الأداتية عنده فهي تدعو إلى التّخلص من الطّابع الميتافيزيقي الكلاسيكي[4] والتّحلي بالمنهج العلمي والاستفادة من نتائجه، وعلى هذا الأساس تميّزت فلسفته بالطابع العلمي وفي كل مجالاتها .

وتبعا لانشغال "ديوي" بالمعضلات الاجتماعية التي تواجه الإنسان والمتفاقمة في الحياة والتي تزداد وتيرتها بفعل التّقدم العلمي والتّكنولوجي، حاول أن ينحو المنحى العلمي في معالجتها فعُني منهجه البراغماتي الجديد بتغيرات الوقائع وسيرورتها الدّائمة وانتهى إلى أنّ المرء لا يمكنه من معالجة عوائق الحياة دون تسخير كل الوسائل العملية والعلمية، فاتخذ من نتائج العلم ذرائع لخدمة الحياة ونظر إلى التّفكير كأداة تُمكّن الإنسان من تنظيم المجتمع وربطه بمعطيات الواقع، ومن أجل ذلك جعل "ديوي" الذّكاء وهو الذكاء الاجتماعي القائم على التّوجيه المتبصّر أو المتعقّل منهجا يلائم التفكير الذي بوسعه تهيئة الوسائل لإحداث التّغير في الظروف والأحوال ولا يتأتى له ذلك إلا بإجراءات عملية في الواقع[5]، حتى يتمكن الإنسان من التكيف مع محيطه، فاتخاذ الذّكاء كأداة لتحقيق ذلك الانسجام والتكيف هو ما يفسر تسمية فلسفته بالوسيلية، ويرى في منهج الذّكاء وفق خطواته المعروفة أي الملاحظة وبناء الفروض واختبارها في الشؤون الإنسانية سبيلا لتجاوز العوائق الابستمولوجية التي تحول دون البحث العلمي، كما يمكنه من تناول المشكلات الاجتماعية تناولا واقعيا بعيدا

---

(1)- جون ديوي ، **تجديد في الفلسفة** ، ص. 95.

(2)- زكرياء إبراهيم ، **دراسات في الفلسفة المعاصرة** ، ص. ص. 67 ،68 .

(3)- رالف ن. وين، **قاموس حون ديوي في التربية"محتارات من مؤلفاته"**، ص. 211 .

(4)- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة"جون ديوي نموذجا"**، ص. 218.

(5)- رالف ن. وين، **قاموس جون ديوي في التربية"مختارات من مؤلفاته"**، ص. 73 .

عن الاعتبارات الذاتية والبواعث التّقليدية، فهو "يقينا المخاطر إذْ يسمح لنا بأن نحسن في أذهاننا شتّى الأفعال الممكنة بدلا من أن نجربها في الواقع نفسه"[1] وأما إذا اتصل بالمشكلات التي لا تنشأ من ظروف اجتماعية حقيقية كان تفكيرا مجرّدا لا طائل منه وكانت نظرياته مصطنعة.

ومن هنا يبرز دور منهج الذكاء في الميدان التربوي وفي الشؤون الإنسانية عموما، إذ له القدرة على تحقيق نتائج إنسانية تبلغ في نجاعتها ما تبلغه الظواهر الفيزيائية[2]، فهو المنهج الذي ينبغي إتباعه عن طريق توجيه الأفكار توجيها وظيفيا أي باعتبارها وسائل لتجاوز العوائق التي يثيرها الواقع الاجتماعي والتي تُفضي إلى تكوين مواقف جديدة، ذلك التوجيه البصير هو الذكاء، والذكاء عند "ديوي" لا يعني العقل بمفهوم اليوناني الكلاسيكي، إنّما هو في معناه المنطقي مرتبط بالحكم ويعني القدرة على تقدير المواقف حق قدرها، والتّصرف بما يقضي به تقديره [3]،، وبهذا المنهج يتم إعادة بناء القيم الاجتماعية التي تُغيّر المجتمع وتُجدّده وفي مقدّمة هذه القيم الديمقراطية والتي تُعد من أهم مبادئ الليبرالية، فالدّيمقراطية الأسمى تتحقق بوسيلة الذّكاء المنظّم، فمنهج الذّكاء المنظّم هو أساس قيام المجتمع الديمقراطي الذي يصفه "ديوي" بصفتين أساسيتين: فأما الأولى فتمثل اشتراك أفراده في المصالح المتنوعة وأما الصفة الثانية فتعني التفاعل الحر بينهم تفاعلا يدل على التكيف المستمر والمتجدد والناتج عن مجابهة ما يوجد من المواقف التي تنشأ من شتى ضروب الاتصال[4].

إن تأكيد "جون ديوي" على دور منهج الذكاء من أجل تطبيقه تطبيقا موضوعيا في كل المواقف الاجتماعية لتنشئة مجتمعا متقدّما اجتماعيا وسياسيا وهذا التوجه يثبت عقيدته التي يؤمن بها والمتمثلة في اعتبار التفكير أداة تمكن الإنسان من التكيف مع المتغيرات والتي تعبر عن فلسفته الوسيلية، وهذا التأكيد هو من أجل تحقيق مشروعه الاجتماعي الذي يرتبط بصورة ملزمة مع فلسفته التربوية، الأمر الذي جعله يهتم بالتربية ويتيقن بأنها هي الأداة الكاشفة على نجاعة مشروعه، ومن هنا كان لفلسفته الوسيلية أثرا عميقا في إبراز تصوراته التربوية التي ترى في التربية أداة ترتقي بالمجتمع إلى الديمقراطية حينما تتحلّى بالمناهج العلمية والدراسات الموضوعية، وحينها تصبح الديمقراطية هي في حد ذاتها منهجا علميا وأداة كفيلة

---

[1] - زكرياء إبراهيم ، **مشكلات فلسفية** ، ج. 2، مكتبة مصر، ص. 21.

[2] - جون ديوي، **الفردية قديما وحديثا** ، ترجمة خيري حمّاد، مراجعة مروان الجابري، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، نيويورك، 1960م، ص.127 .

[3] - جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. ص. 14، 15 .

[4] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 89.

ببعث دور التجربة الإنسانية في خلق المناهج وتحقيق الأهداف لبلوغ تجارب أخرى أرقى وأغنى[1]، ذلك أن المجتمع الديمقراطي هو أرقى المجتمعات وأكثرها تقديرا لدور التربية، وهو بهذا يُقارب بين لفظي التربية والديمقراطية من الناحية التطبيقية و يجعلهما مترادفان.

ولهذا بحث "جون ديوي" في الشروط التي تضمن صلاح الوسيلة وتُفعّلها على إحداث التغير المنشود، مما يبين أن "الأداتية قائمة على العلاقة بين الوسائل والنتائج باعتبار هذه العلاقة هي المقولة الأساسية لتفسير الصورة المنطقية" [2] أي إعطاء أهمية للتفكير في تدبر النتائج المستقبلية بما يخدم الحياة، وهذا ما انعكس على التربية لأن نجاحها يتطلب التفكير البصير ووضع الخطط الملائمة لإصلاح المجتمع وتطويره، فطموح "جون ديوي" في تجديد الفكر وتغيير المجتمع هو الذي أدى به إلى بسط فلسفته الوسيلية للكشف عن أفكاره التي يتضمنها مشروعه الإصلاحي، وإظهار منهجه الأداتي كمنهج ملائم لبلوغ دلك المشروع والتربية كأداة لضمان الإصلاح الاجتماعي، وبهذا تكون فلسفة "ديوي" التربوية هي ثمرة التقاء الجانب الفلسفي والمنطقي مع الجانب العملي التربوي.[3]

وما نخلص إليه أنّ "ديوي"حاول تطبيق توجهه البراغماتي في كل مجالات الفكر والحياة، فدعا إلى التجديد في الفلسفة واشتغل بتغيير المجتمع وظروفه وجعل من التربية ميدانه الذي يختبر فيه جميع تصوراته وأفكاره الفلسفية، فلم تكن نظرياته وأساليبه التربوية بعيدة عن توجهه الفلسفي، فهي تعكس فلسفته في الخبرة وتبرز بوضوح منهجه الأداتي حيث جعل من الخبرة العملية الدّعامة الأساسية لكل تربية صالحة، واتخذ من التربية الوسيلة الفعّالة في تحقيق المجتمع الديمقراطي، وآمن بفكرة الحرية والديمقراطية في التربية، وسعى إلى تطبيقهما ليجدد في **التربية** و يُخرجها من مبادئها القديمة القائمة على التّسلط و التّوجيه والتّلقين دون مشاركة حرة و فعّالة وديمقراطية من الفرد الذي هو أساس كل عمل تربوي.

ثانيا - أثر نظرية التطور الداروينية ودور المدارس النفسية السائدة:

لقد اتّفق الجميع على أنّ كتاب "الديمقراطية والتربية" هو أهم مؤَلف "لجون ديوي" عرض فيه مضمون فلسفته التّربوية، وحسْبنا أن نقف على مقدّمته في هذه العبارات حين يقول: "وسيظهر للقارئ عند قراءته للكتاب أنّ الفلسفة التي بسّطناها تصل ارتقاء الدّيمقراطية بارتقاء الطّريقة التّجريبية في العلوم وبأفكار النشوء والارتقاء في علوم الحياة، وبالتّنظيم الصناعي

---

(1)- هربرت شنيدر، **تاريخ الفلسفة الأمريكية** ، ص. 410.

(2)- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي** ، ص. 108.

(3)- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، ص. 228.

الحديث، وأنها تُعنى ببيان ما يتطلّبه هذا الارتقاء من تبديل في مادة التربية وأسلوبها" [(1)]، ويتّضح من هذه العبارة أنّ مذهبه الفلسفي وفلسفته التّربوية بصورة خاصة لم تكن إلاّ ثمرة الاتصال المباشر بأهم النّظريات العلمية والفلسفية التي آمن بها ودافع عنها أو حتى التي ثار على بعضها ودعا إلى تغييرها، كما كان شعوره بالتّقدم الصّناعي دافعا قويا لرغبته في تجديد التربية وأساليبها، وبالتالي قد ساهمت أهم النّظريات العلمية خاصة ما تعلّق بعلم البيولوجيا وعلم النّفس في صنع فلسفته التربوية من جهة وفي اهتمامه بالتربية نظريا وعمليا من جهة أخرى، وعليه فما هي هذه النّظريات؟ وما دورها في بناء فلسفة التربية التّقدمية؟

1- أثر نظريّة التّطــور الداروينية:

كان " تشارلز داروين"[(*)] عالما تجريبيا وتميّزت دراساته بخصائص البحث العلمي في أكمل صورها، وانتهى بعد عشرين عاما من الدّراسة إلى انقلاب على ما ذهب إليه رجال الدّين في أنّ الله خلق أنواع الكائنات كلها منذ القدم في ستة أيّام، وانتهى إلى ما يخالف ذلك في أنّ الأنواع نشأت بالانتخاب الطبيعي آليا عن طريق التّنازع على البقاء ويُرجع "داروين" نمو أعضاء الكائن الحي إلى ضرورة تكيّفه مع بيئته لضمان الحياة الطبيعية ثم انتقلت تلك الصّفات المكتسبة بالوراثة، و رأى أنّ الفرق بين الإنسان والحيوان هو فرق في الدّرجة فقط وليس فرق في النّوع، بحيث أنّ الإنسان هو الحيوان الوحيد الذي يُعتبر أخلاقيا.

هذه الآراء التي نشرها "داروين" في كتابيه "أصل الأنواع" و"تسلسل الإنسان" هزّت أركان الفكر في العالم الأوروبي والأمريكي[(2)]، ولم يكن "ديوي" بعيدا عن تأثير هذه النّظرية التي اكتسحت علم البيولوجيا، فهو الذي يعتبر الإنسان جزءا من مجموعة التّطورات الطبيعية، ويرى أنّ المصطلح طبيعي (Naturalistic) له عدّة معاني من بينها أنه يعني تلك العمليات العقلانية التي تنمو من عمليات عضوية دون أنْ تكون مماثلة مع الشّكل الذي تشكّلت عنه، مما يدل على التّطور الحاصل في كل جوانب الطبيعة الإنسانية، فالنمو هو عملية تطور وتغير، ويُسقط "ديوي" تصوره هذا على المجتمعات الإنسانية إذْ يعتبرها تتغير وتتطور تبعا لتغير طبيعة كل فرد فيها بما يناسب التّطورات الحاصلة في الحياة الاجتماعية، فكان إصلاح

---

(1)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، مقدمة المؤلف.

(*)- هو تشارلز روبرت داروين (Charles Robert Darwin) (1809م- 1882م) عالم أحياء انجليزي صاحب أكثر النظريات تأثيرا في القرن التاسع عشر، تعلّم الطب، واللاهوت إلا أنه اتجه إلى دراسة الأحياء بتأثير صداقته بعالم النبات "هنسلو" وقراءاته "همبولت" و"هرشل" ومن أهم كتبه "أصل الأنواع" (The Origin of Species) و"تسلسل الإنسان" (The Descent of Man) .

-أنظر عبد المنعم الفني ، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ج. 1، ص. 565.

(2)- توفيق الطويل، **فلسفة الأخلاق نشأتها و تطورها**، ص. 242.

المجتمع هو الشغل الشاغل "لجون ديوي" وهو الذي اعتقد أنّ كل من "أصل الأنواع" و"تسلسل الإنسان" لداروين يُمهّد الطّريق لإعادة بناء الفلسفة لأنه يدفعنا بأن نعيد النّظر في أنفسنا باعتبارنا كائنات طبيعية ينبغي أن تتكيّف مع بعضها ومع الظّروف المتغيّرة في البيئة من أجل البقاء[1]، الأمر الذي جعله يُؤمن بأنّ كل شيء قابل للتّغير في هذه الحياة.

وبالتّالي تتغيّر أسس الأخلاق وقواعد السّياسة والاقتصاد تغيّرا يجعلها أكثر ملاءمة لظروف العصر الجديد ولا يكون ذلك إلاّ بالتربية، فكان للثّورة التي أحدثتها نظريّة التّطور الداروينية إحداث ثورة في الميدان التّربوي مع "ديوي". ويظهر ذلك التأثير في اعتقاده بأنّ حياة الإنسان في جوهرها هي محاولة متّصلة لتحقيق التّوافق مع البيئة المحيطة به ويتخذ من الأفكار سبيلا لتحقيق ذلك التّوافق[2] وهذا الاعتقاد يُظهر بوضوح تأثير "داروين" ذلك أنّ نظرية التّطور والارتقاء تقوم على أن نمو الأعضاء كان نتيجة محاولة تكيّف الكائن من ظروفه المحيطة به، ويلمح "ديوي" للأثر الذي أحدثته تلك النظرية على الفكر عموما في قوله: "وقد استخدم تفسيرا من التّفاسير التي تؤول بها مبدأ التّنازع على البقاء، ومبدأ بقاء الأصلح اللذان قال بهما داروين لتأييد هذه السياسة (أي سياسة القوة) من الوجهة النّظرية، واقترحت فئة من الكُتّاب، وبخاصة الفيلسوف الألماني"نيتشه"[*] أخلاقيات للقوة يعارضون بها الأخلاقيات المسيحية التي تدعو إلى التّضحية، ولما كانت الطبيعة البشرية هي العامل الذي يتفاعل دائما بشكل ما مع الأحوال البيئية في إنتاج الثقافة فقد عُني الناس بالموضوع وأولوه اهتماما خاصا فيما بعد"[3]، فعلى الرغم من أن استخدام فكرة القوة عُرف قبل انتشار نظرية "داروين" ولكن استخدامها كان محتشما، وبعد شيوع هذه النّظرية استمدّت فكرة القوة مكانتها من مبدأ التّنازع من أجل البقاء الذي أقرّته نظريّة التّطور، وعرفت بعد ذلك انتشارا واسعا خاصة في الفلسفة الألمانية هذه الفلسفة هي التي تأثر بها "ديوي" في انطلاقته الفلسفية[4].

(1)- فؤاد زكرياء، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، ج.1 ص. 119.

(2)- يحي هويدي، **قصة الفلسفة الغربية**، ص. 138 .

(*)- فيلسوف ألماني عاش ما بين (1844م-1900م) تشكلت آراؤه في الفترة ما بين عامي 1869م و1879م وهي الفترة التي دخلت فيها الرأسمالية مرحلة الامبريالية،لم يتم استقبال أول مؤلفاته "مولد المأساة"استقبالا حارا بل على العكس من ذلك وانتهى –مثلما تبرزه كل مؤلفاته-إلى أن "إرادة القوة" هي أثر الدوافع الإنسانية أساسية إذْ يجب على الإنسان أن يتغلب على ضروب الخذلان التي تكتنف حالته الراهنة ، ولعل مؤلفه "هكذا تكلم زرادشت" أكثر تعبيرا على ذلك.

- خلف الجراد، **معجم الفلاسفة المختصر**، ص. ص. 245، 246.

(3)- جون ديوي، **الحرية والثقافة**، ص. ص. 22، 23 .

(4)- إبراهيم مصطفى إبراهيم، **نقد المذاهب المعاصرة**، ص. 130.

ويتجلّى تأثير النظرية الداروينية على "ديوي" في اعتباره التّفاعل الحادث في الطبيعة والذي يتميز بالاستمرار يتم إدراكه بالذّكاء الذي يتم ترويضه داخلها لأنّه جزء منها يتغير ويتطور تحت تأثير التفاعل معها فهو داخلها يعني التحرير والتّوسع[1]، ولا يقع خارجها مثل ما رأت النظريات المثالية في المعرفة، وتبعا لذلك دعا إلى تطبيع العقل أي جعله جزءا من الطّبيعة، فالذّكاء يُعبّر عن العقل لا من حيث هو حقائق ومعارف موروثة تنتشر بالتّلقين والتّحفيز وإنما يُعبر عن تنظيم التجاوب العضوي مع المحيط، ذلك أنّ كل عضو هو قطعة في مجرى الأحداث [2]، فالطفل لا يوهَب الذّكاء منذ الولادة ولكنّه يكتسب الطبيعة العقلانية عندما يحدث التّفاعل بين عقله باعتباره عنصرا طبيعيا مع ظروف البيئة وقضاياه، فيكتسب المعارف والتي هي ليست فطرية بل تطوّرت بواسطة تجربة سلالة الجنس البشري الطّويلة والشاقة، ولا يتم ذلك إلاّ بالتربية[3]، وفيها يكتسب الفرد العادات والتّقاليد والمعارف، فحتى عمليات التفكير المنطقي مرتبطة في تطورها المستمر بما هو بيولوجي ولقد أشار "ديوي" إلى ذلك في كتابه "المنطق نظرية البحث"[4].

وفي الحقيقة أن هذا التأثر ظهر أيضا مع "جيمس" حينما تحدث عن العادات البشرية والتي رغم صعوبة تغييرها إلا أنها تتطور من حالة إلى أخرى دون المساس بالطبيعة الأساسية للإنسان. وهذه الفكرة هي امتداد لنظرية "داروين" حينما لاحظ أنّ عملية التفريخ الاصطناعي يمكنها خلق أنواع ملونة من الحمام الأبيض أي تطوير النوع الواحد، وعلى ضوء هذه الحقيقة العلمية أكد "جون ديوي" بإمكانية تحسين الجنس البشري بتطوير الجانب البيولوجي منه خاصة القوى التي يحتويها الدماغ[5]، فالذكاء كقوة عقلية مرتبط بتغيير الأفكار وتجديدها بما يسمح بتطوير الإنسان نفسه وبالتالي تطوير وإصلاح المجتمع، فبحث "ديوي" في المحيط الذي يمكن من تنمية الذكاء واعتبر المدرسة تجاوبا حيا بين المحيطين الطّبيعي والاجتماعي تساهم في نمو الفرد وتعينه على التطور[6]، ويظهر هنا جليا تأثير النّظرية التّطورية في بلوغ "ديوي"

---

(1) - جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. 242 .

(2)- John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey**, In Paul Arthur Schilpp, **The Philosophy of John Dewey**, P. 424.

(3) **- Ibid**, P425.

(4)- موريس كورنفورد، **البراغماتية والفلسفة العلمية**، ترجمة،إبراهيم كبة، منشورات الثقافة الجديدة، 1960م ، ص. 100.

(5)- ه.ب.فان واسب، **الحكماء السبعة**، ترجمة يوسف الخال وأنيس فاحوري، دار مجلة الشعر، المكتبة العصرية، بيروت، ط. 1، 1963م، ص. 187.

(6)-John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey**, In Paul Arthur Schilpp, **The Philosophy of John Dewey**, P.426.

لأفكاره التربوية ويتجلّى تأثيرها أكثر في اعتباره الطفل حيوانا يتم تنميته كي يعيش بنجاح في هذا العالم المتغير بحرية ودون تدخل في هذا النمو بل ينبغي أن نفعل كل ما تستطيع فعله حتى ينمو جسمه وعقله نموا خالصا حرا متكاملا[1].

كما اعتقد "جون ديوي" أيضا أنّه لا انقسام في الخبرة بين شؤون الإنسان والطبيعة، فالطبيعة موطنه وتحقيق أهدافه يتوقّف على أحوالها، وكذلك الأمر في التربية فالتفريق بين الإنسان ومحيطه الدراسي إنما هو تفريق بين الأحوال التي يجب مراعاتها في تكوين الأهداف العملية وتحقيقها وبين الأهداف ذاتها، ولذلك فلا تفريق بينهما في التربية التقدمية، وهي الفكرة التي يؤيدها مذهب التطور البيولوجي لأنه يظهر لنا أنّ الإنسان جزء من الطبيعة وفي علاقة طردية معها، ولهذا دعا "ديوي" إلى تعميم هذه النظرية على الميدان التربوي وأقر بضرورة ربط المسائل الإنسانية بالمسائل الطبيعية كنقطة بداية لكل تربية، ذلك أن البحث في الشؤون الاجتماعية بما قدمه علم البيولوجيا من شأنه أن يجعلها علمية ويُمكّن من توسيع المجال العلمي في دراسة الظواهر الإنسانية والتّاريخية والاجتماعية والنّفسية[2].

ونخلص مما سبق، أن نظرية التطور الداروينية كانت بحق نقطة تحول في الفكر العلمي والفلسفي، ورغم الكثير من الاعتراضات التي لحقتها إلا أنها ساهمت في بروز العديد من النظريات في مختلف العلوم، ففي علم النفس مع "جون فيسك" ونظرية التطور النفسي، وفي علم الاجتماع مع "لستر.ف.وارد" الذي طور مساهمة "جون فيسك" في إظهار نظرية القوى الاجتماعية –والمستمدة من نظرية شوبنهاور القائمة على قوة الإرادة أو الرغبة في تفسير كل فعل اجتماعي– بما يساهم في حل المشكلات الاجتماعية العملية، فاتخذت بذلك نظرية التطور معه وجهة جديدة [3]، وأما "جون ديوي" فلم يكن في منأى عن ذلك التأثير الذي أحدثته النظرية التطورية حيث برز في توظيفه لأفكارها من خلال تصوره الجديد للذكاء وتطبيع العقل وتسخيره ذلك في الميدان التربوي بالإضافة إلى تأكيده على التغير والتفاعل بين البيئة والفرد في بناء السلوكات الاجتماعية وتطوير القدرات العقلية وتنمية الاهتمامات النفسية، وكذا دعوته إلى النمو الطبيعي والحر على اعتبار أن الطبيعة من شأنها تكسب الإنسان المعارف وتدرب قواه المختلفة وتنميها وتكون تلك التنمية فعالة إذا كانت بطريقة حرة لا تسلطية، وهكذا يتبين أن نظرية التطور الداروينية ساهمت بشكل واضح في بناء نظرة ديوي للطبيعة البشرية وبالتالي دورها في بروز فلسفة التربوية.

---

(1)- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. ص.71، 72 .

(2)- جون ديوي، **الديمقراطية والتّربية**، ص. ص. 296 ، 297 .

(3)- هربرت شنيدر، **تاريخ الفلسفة الأمريكية**، ص. ص. 264،267 .

2 - أثر المدارس النّفسية:

إن الأثر السيكولوجي على فلسفة "جون ديوي" عموما يرتد إلى "جيمس" فالأداتية التي ترجع أصولها إليه، ترتبط تاريخيا بتأثير النظريات النفسية التي عرفها علم النفس الحديث، وخصوصا نظرية واطسون السلوكية(*) التي كان لها أثرا علميا كبيرا-على حد تعبير أحمد فؤاد الأهواني- على الأداتية عند "جيمس" إذْ أن الاستجابات التي يُبديها الفرد من سلوكات إنما هي نتيجة عمل المخ باعتباره عضو بيولوجي فهو الذي "ينسّق المؤثرات الحسية في سبيل إحداث استجابات ملائمة"[1]، وتبعا لذلك اعتبر الأداتيون بأن عمليات التفكير المنطقية قائمة على علم النفس البيولوجي لا على التأمل والاستبطان[2]، فدور العقل يجمع بين الأداء البيولوجي والتدبر المنطقي، ذلك الذي آمن به "ديوي" حينما اعتبر العقل البصير هو المصدر لكل سلوك ناجح وهو الذي يجمع بين ماهو طبيعي فيه (تطبيع العقل) وبين التفكير الذي يكتسبه من التفاعل مع ما يحيط به في بيئته هذا الذي جعله يتحدث على منهج الذكاء متجاوزا المفهوم الكلاسيكي للعقل وآخذا بما قدمه علم النفس البيولوجي.

وكثيرا ما ألحّ "جون ديوي" على استخدام أسلوب المحاولة والخطأ -وهي الفكرة التي عرفتها مدرسة ثورندايك- كمرحلة لا بد منها في اكتساب الأفعال، بحيث يشعر الفرد من خلالها بأنّه يفعل شيئا ما، ولما كان الفشل يلاحق الإنسان في الكثير من المحاولات فلا يعني هذا التخلي عنها بل يبقى في محاولته حتى يتمكّن من النّشاط الملائم، وبهذا الشكل تُعرَف النّتائج المحتملة وتُحقق المراقبة التّطبيقية، وهذه هي التجربة المنعكسة التي يعتبرها "جون ديوي" أداة كاشفة للتّفكير الذي هو جهد منظّم لكشف الترابط الخاص بين ما نفعله وبين ما يتبع فعلنا من نتائج، حتى يتحقق الهدف المنشود [3]، ذلك التفكير الذي لا معنى للخبرة من دونه هو الذي يميز العلاقة بين الفعل ونتائجه، وبالتالي فكل خبراتنا تنطوي على ما يسميه علماء النّفس بأسلوب المحاولة والخطأ (Trial and error) إذْ أن تكرار المحاولات يحدّ من الأخطاء ويقود الإنسان إلى تقويم سلوكاته وينمي من خبراته التي تساعده في كل أعماله

(*)- السلوكية من السلوك وهي الاستجابة الكلية الحركية والغددية التي يبديها الكائن الحي نتيجة موقف ما، والسلوكية نظرية فلسفية في علم النفس كرد فعل للمنهج الاستبطاني، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي تقوم على دراسة الاستجابات الواقعية وترفض كل ما يتعلق بالشعور، ومن أقطابها البارزين نذكر "واطسون" و"ثورندايك" و"سكينر" و"تولمان"

-عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ج.1، ص.746.

(1)- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 91.

(2)-**المرجع نفسه** ، ص. 92.

(3)- فوزي كنعان، **الاتجاهات الفلسفية المعاصرة**، مطبعة جامعة دمشق، 1989م، ص. ص. 211 ، 212 .

الموالية، ويؤمن أيضا بأن أسلوب المحاولة والخطأ يُغيّر في نوعية الخبرة بما يؤدي إلى الخبرة التفكيرية[*] التي تساهم في النّمو لكونها ترتبط بالشروط الموضوعية وتستبعد الإحكام الشخصية وفق خطوات علمية تساهم في حل المشكلات[1]، والتفكير الذي تتضمنه هو الذكاء والذي هو شرط وجود الأهداف وتحقيقها .

فإذا كانت السلوكية مع "جون واطسون" (1878م-1958م) دعت إلى دراسة السّلوك الإنساني دراسة موضوعية تبعا لمكوّنات الإنسان الفيزيولوجية ورأت أنّ السّلوك يظهر في شكل مثير واستجابة وترتد هذه النظرية إلى العالم الرّوسي "بافلوف" الذي توصل بتجربته لقياس كميّة اللّعاب التي يفرزها الكلب أثناء الطّعام إلي تمييزه بين المنعكس الطبيعي والمنعكس الشرطي، فأُعجب "واطسون" بهذه التّجربة وأخذ يفسّر على غرارها سلوك الإنسان، حيث جعل تنوّع السّلوك يتوقّف على ما يجابهه من مؤثّرات في البيئة، ومن ذلك انطلق "ديوي" في تفسير الكثير من أفعال الإنسان التي تتعدّل تبعا للمؤثرات الموجودة في البيئة، فمثلا الكلاب والخيل تتبدّل أعمالها بملازمتها للإنسان وتعتاد شتى العادات لاهتمامه بأعمالها، ذلك أنّ الإنسان يتحكّم في أفعالها بضبط المؤثرات التي تؤثر فيها، فكذلك الإنسان بالنّسبة لسلوكاته داخل بيئته ووسطه، ويقدم لنا مثالا عن ذلك في التربية الأسرية، حيث يرتب الأب طفله الصغير على تعريضه للاحتراق كلّما مسّ لعبة من لعبه، فيتعلّم اجتنابها آليا مثلما يجتنب لمس النّار، وكذلك الأمر بالنسبة لجميع السّلوكات البشريّة إذ تتأثر بالمؤثرات الخارجية وتصبح بمثابة منعكسات شرطية أو كما يسميها "ديوي" بالرجاع[2].

ويمكن تشكيل سلوك الأولاد داخل الأسرة من خلال تدبّر المؤثرات المناسبة التي تقود إلى السلوك المُراد والأمر نفسه بالنسبة للمربيين في المدرسة، إذْ ينبغي اختيار الوسائل الفعّالة التي تؤثر في السلوك بما يسمح من تحقيق النتائج المرجوة والتي تتماشى والتطور الحاصل في المجتمع حتى يستطيع الفرد التكيف مع المتغيرات التي تحدث في واقعه، ومن هنا يقترب "جون ديوي" في تفسيراته السلوكية من "واطسون" حينما اعتبر ضروب الانفعال هي منعكسات شرطية، بحيث يمكن تدبّر المؤثرات التي تنمّي العواطف والميولات مثل المحبة والكراهية وغيرهما، فهي ليست انفعالات فطرية في الإنسان بل حدثت نتيجة مؤثرات معينة، وتربية

---

[*]- ينبغي أن نشير هنا أنّ "ديوي" قد ميز بين الخبرة الناتجة عن المحاولة والخطأ والخبرة التفكيرية التي ترتبط بالدقة والناتجة عن توجيه الذكاء، ورغم دور الخبرة الأولى في بلوغ الخبرة التفكيرية، إلى أنه يعتبرها تتعلق بأساليب العمل البدائي، في حين يجعل من الخبرة التفكيرية منهجا علميا في التربية.

- أنظر جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص 157.

[1]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 124.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. ص. 13 ،14 .

الإنسان لاتقتصر على الجانب الخارجي فقط أو الجانب الفكري فحسب، بل تتعداه إلى الجانب النفسي والأخلاقي وبنفس الطرق والمناهج على اعتبار أن سلوك الإنسان كله استجابات ورجاع لمؤثرات خارجية، وعلى هذا الأساس يمكن للتربية أن تصنع من الناس ما تشاء تبعا لما تُعده من مؤثّرات.

ويتضح مما سبق، أن "ديوي" يؤكد على أن الفلسفة الأداتية وثيقة الصلة بعلم النّفس السّلوكي لواطسون كما يعترف بفضل الأفكار السيكولوجية التي تضمنها كتاب (مبادئ علم النفس) لوليام جيمس والذي جعله يتّجه نحو فلسفته الأداتية توجّها طبيعيا وبيولوجيا[1]، لأن المنهج السلوكي الذي وضعه واطسون يأخذ طابعا علميا ويرتكز على نظرية المنعكس الشرطي لبافلوف وأما كتاب مبادئ في علم النفس لجيمس فيتضمن إعادة تفسير علم النفس الاستبطاني حيث رفض التفسير التقليدي الذي يرى أن الإحساسات والتصورات منفصلة، بل قدمها على أنها مجرى دائم ومستمر بالإضافة إلى تضمنه للطابع البيولوجي في تفسير الذاكرة والانتباه وعلاقته بالاهتمام[2] فهذه النظريات في علم النفس الحديث كان سببا في وصول "ديوي" لفلسفته الوسيلية التي ميّزت جميع ميادين دراسته وبخاصة الميدان التربوي، مما ساعده على صياغة نظريته في التربية ومكّنته من تجاوز التصورات المجردة الخاصة بها، وجعلها وثيقة الصلة بالوقائع وقابلة للتّطبيق في الكثير من المواقف وأصبحت بذلك أداة تحسّن الحياة وتطورها. وعلى هذا الأساس رفض "ديوي" الكثير من الفلسفات التّربوية التّقليدية رغم اعترافه بإسهاماتها في الميدان التربوي، فهذا الرّفض وهذا الثّناء كان لهما أيضا الدّور الكبير في بناء التّربية التّقدمية. وتبعا لهذا نعرج على موقفه من أهم النظريات في **التربية**.

ثالثا - موقف "جون ديوي" من أهم النظريات التربوية:

لاشك من أن دعوة "ديوي" إلى التجديد في التربية لم تكن وليدة الصدفة وإنما ثمرة إطلاعه العميق على كل الأفكار التربوية السائدة في زمنه أو السابقة عليه سواء كان ناقدا أو مثمنا، وتبرز مواقفه من أهم النظريات التربوية فيما يلي :

1 - موقف "ديوي" من نظرية الإعداد في التربية :

إنّ اعتبار "جون ديوي" التربية عملية نمو متواصل هدفها زيادته في كل مجال من مجالات الحياة تعارض فكرة اعتبار التربية عملية إعداد، تلك النظرية التي ترجع إلى الفلسفة المثالية مع "أفلاطون" و"أرسطو" في الفلسفة اليونانية ومع القديس "أوغسطين"

---

[1]- جون ديوي، **نمو البراغماتية الأمريكية**، ص. 244 .

[2]- **المصدر نفسه**، ص. 245 .

في الفلسفة المسيحية، وقد عمّرت هذه النظرية كثيرا وكانت تهدف إلى بلوغ المجتمع المثالي وإعداد الإنسان الصالح وتوجيه الاهتمام للمسائل العقلية والروحية وتنمية روح الجماعة التي توضع فوق مصلحة الفرد(1) ويعيب عليها اهتمامها بالإعداد للمستقبل بوسائل قهرية وتسلطية لأنها لا تراعي قدرات الأفراد وميولاتهم ولا تهتم باستعداداتهم الفردية وتركز على التوجيه فقط، فالمربي فيها لا يبالي بالحوافز النّفسية عند الطّفل ويتجاهل تسخير قواه الفعّالة وفي هذا يقول: "من يعدّ نفسه لمستقبل يجهل ماهيته وعلّته يفقد دعامته الحاضرة ويبحث عن نصيب غامض يستمد منه قوته الدّافعة"(2) ويرى أنه مادام المستقبل الذي نُعدّ له الطفل لا نمتلكه ويلزم وقتا لبلوغه فلا جدوى من التّعجّل في الإعداد له لأن ّفي ذلك إهمال للواقع وما يتضمّنه، وعليه تكسب التربية فعّاليتها عندما تكون جهود المربّي قائمة على جعل محيط الطفل وما يقع في حاضره عاملا مساعدا على تربيته ونموه قدر المستطاع.

إذا التربية المبنية على الإعداد تبقى افتراضية الأهداف بعيدة عن كل يقين، فالمربّي مثلا عوض أن ينتظر من أطفاله مستوى معيّنا في انتقالهم من صف إلى صف أعلى تجده يضع المستوى المنتظر وفق ما يتصوره وما يتمناه بعيدا عن قدراتهم الخّاصة فيكون ما ينتظره فرضيا غير واضح لأن هذه النظرية في التربية لم تقدّر طاقات الأطفال بل تجاوزتها إلى البحث عن دوافع خارجية ما جعل المربي يلجأ في الكثير من الحالات إلى الوعد والوعيد لإرغام الأطفال على الأفعال أو تركها، ويحمّل "جون ديوي" التربية الإعدادية القائمة على العقاب والثواب مسؤولية النفور الطوعي للأطفال من الدراسة، وبذلك ضحّت تلك الأساليب المصطنعة "بممكنات الحاضر في سبيل الإعداد للمستقبل، وكيف كانت لا تلبث أنْ تقابل هذه الأساليب بالاشمئزاز والنّفور لصرامتها وقلّة جدواها فيميل المربّون عنها إلى نقيضها ويلجئون إلى طلاء ما يريدون تجريعه للأطفال من المعلومات استعدادا للمستقبل بطلاء من السّكر طمعا في أخذهم بالغفلة وحملهم على تقبّل ما هم عنه معرضون."(3)

بيد أن التربية الحقيقية هي التي تنمّي استعدادات الطفل تدريجيا لتُمكّنه من تلبية مطالب المستقبل، فالمستقبل وليد الحاضر، والتربية التي تولي العناية بظروف الحاضر هي التي تصنع المستقبل دون أن نترجاه أو ننتظره. ولهذا يصر "ديوي" على ضرورة تجاوز نظرية الإعداد التقليدية بجعل البيئة داخل المدرسة وخارجها تلائم استعدادات الأطفال وطاقاتهم

(1)-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 149.
(2)- جون ديوي، **الديمقراطية و التّربية**، ص. 56 .
(3)- **المصدر نفسه**، ص. ص. 57، 58 .

من أجل استغلالها بما يحقق النمو المستمر ومعه تتحقق التربية السليمة التي تتخذ من الطفل أساس كل عمل تربوي.

2 - موقف "جون ديوي" من نظرية الانكشاف في التربية :

وترجع هذه النظرية إلى رجل التربية "فروبل" (Froebel) [*] والفيلسوف الألماني "هيغل" (Hegel) ويعتقد "ديوي" أنّ هذه النظرية التربوية تجعل من فكرة النمو أساسا لها إلا أنّها لا تشير إلى النمو على نحو مطرد بل تعتبره انكشاف يحدث لقوى كامنة في الفرد وانكشاف هذه القوى يؤدي إلى كماله، وإذا كان كل من "هيغل" و"فروبل" يمثلانها عمليا آراءهما متباينة حول كيفية حصول الانكشاف التدريجي للمبدأ الكامل وكيفية ظهوره. فبالنسبة لهيغل تتماشى نظريته والطابع العام لفلسفته فهو الذي اعتبر الإنسان روح وحرية وكل منهما على درجات ثلاث: فهناك الروح لذاته والروح في ذاته وأخيرا الروح لذاته وفي ذاته، وفي هذه المرحلة يعتقد هيغل بحدوث الاندماج الأعلى بين الروحين حينها تتحقق الحياة الروحية للوجود متجلية في الفن والدين والفلسفة[1]، وتظهر نظرته في التربية من خلال رسم غايتها والمتمثلة في الكمال المطلق الذي ينكشف بسلسة من المؤسسات التاريخية التي تحمل في طياتها عناصر ذلك الكمال الذي تطمح إلى بلوغه.

ويرى "ديوي" أن فلسفة هيغل هذه كانت أداة مساعدة لفهم عملية الحياة فهما صحيحا من حيث إدراكه لضعف الفلسفات الفردية المجردة واستطاع أن يدحض المذهب النفسي التربوي القائل بأن العقل قوة مهيأة لفرد قائم بنفسه بل أظهرت فلسفته أنّ المعرفة الشاملة أو الفكرة المطلقة تحمل في باطنها عوامل استمرارها، وتنوع تركيبها يكفل لها قابلية التّطور من خلال التّفاعل بين الأضداد، ويظهر لنا التّاريخ الإنساني النزاع بين المؤسسات البشرية من خلال تحدي الحضارات وتصادم الثّقافات، فهو يرى أنّ كل مؤسسة ضرورة مطلقة في زمانها ومكانها من حيث أنّها درجة من درجات تكامل العقل المطلق.

---

[*]- يؤكد "ديوي"أن "ف.فروبل" (1746م-1827م) من التربويين المحدثين وقد تعلّم من "روسو" و"بستالوزي" مبادئ التربية على أساس أنها نمو طبيعي، ويضيف "ديوي" شيئا مهما على هذا المربي وهو أنه ناقض ما ذهب إليه كل من "روسو"و" بستالوزي"حيث كان مولعا بالأسلوب العقلي وشديد الاهتمام بعلمي ما وراء الطبيعة والتصوف، بل ويذهب "جون ديوي" إلى أبعد من ذلك حين اعتبر أن تاريخ التربية لم يعرف من حاد على طريق أهمية اللعب الطبيعي في تربية الأطفال غير "أفلاطون" و"فروبل" رغم إشادته به في التركيز على الاهتمام بالجانب الغريزي في الأطفال.

- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 151.

[1]- يوسف كرم، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، دار القلم، بيروت، لبنان، ص. 280.

فهو هنا يرفض اعتبار جميع المؤسسات التاريخية أنظمة استبدادية[*]. وعلى هذا المنوال يريد من التربية أن تقوم بمسايرة تلك المؤسسات لا بتغييرها حتى وإن أظهر التاريخ ذلك التبدّل والتغيّر والسقوط والتحول في الكثير من المؤسسات والدول والممالك فإنه بحسب "هيغل" أثر من آثار (الرّوح العالمي) ليس للفرد دخل فيه إلا العظماء وهم الصفوة المختارة[1].

ورغم هذا الاعتراف الذي قدمه "ديوي" حول نظرية "هيغل" ودورها في التربية إلا أنه يكشف عيوبها والمتمثلة في إهمالها لدور الفرد في العملية التربوية وهو ليس عيبا هيّنا إذْ أن عدم التركيز على التفاعل بين الإنسان وما يحيط به يضفي على هذه التربية نوعا من الإعداد والتوجيه، فهي حسب "ديوي" نمط آخر لنظرية الإعداد والتهيئة والفرق بينهما هو أنّ أصحاب نظرية الإعداد يركّزون على الأعمال المفروضة على الفرد لتهيئته، أما نظرية الاكتشاف فترتكز على الصفات الروحية المثلى للمبدأ الذي ينكشف في الفرد وفي هذا يقول :" إنّ الفكرة القائلة بأنّ النمو والتّقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغيّر ولا يتبدّل، هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى نظرة مفعمة بالحركة (Dynamic)، فهي تقلّد أسلوب النّظرة الأخيرة فتكثر من الحديث والتّغني بالنّمو والعملية (Process) والتّقدم، ولكنها تنظر إلى هذه العمليات جميعها على أنّها مجرّد أمور انتقالية خالية من أي معنى ذاتي، فلا أهمية لها لأن في اتجاهها نحو شيء بعيد عمّا يجري في الوقت الحاضر."[2] فعملية النمو هنا لا معنى لها إلاّ من حيث أنّها تحوّل حركي إذ تصبح وسيلة لغاية الإعداد فقط.

إن نظرية هيغل في التربية لا تهدف إلى ما تصبو إليه التربية التقدمية من نمو فعلي لأنّ المربي في تصورها يحاول بكل الأساليب التربوية السليمة أن يستخرج من الطفل ما يريده، فإذا بلغ إلى ذلك فالطفل ينشئ بصورة صحيحة وإذا لم يحدث تراه يبحث عن الوسائل بصورة غير منظمة لبلوغ مراده، ولعل من هذه الأساليب الفاشلة الاعتماد على التلقين الذي يعد خطرا على تربية الأطفال. وبالتالي هذه النظرية نصبت هدفا كاملا للنمو لكنها ابتلعت شخصيات الأفراد رغم أنها اعتنت بالفرد من حيث أنه فكرة مجرّدة، ورغم محاولة أتباعها التوفيق بين حقوق الكل وحقوق الفرد على أساس أنّ الهيئة الاجتماعية هي كائن حي على غرار الجسم

---

[*]- يعتقد جون ديوي أن هذه الفكرة التي قدمها هيغل ساهمت بشكل واضح في بروز جهود الباحثين الألمان التي تقدّر المؤسسات الاجتماعية التي أنتجتها البشرية إلى درجة أنه تعذّر عليهم اعتبارها شيئا مصطنعا، ومن هؤلاء نذكر، لسينك، هردر، كانط، شيلر.

-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 61.

[1]- **المصدر نفسه**، ص. نفسها.

[2]- **المصدر نفسه**، ص. ص. 58، 59.

في علاقته بأعضائه، لكن "ديوي" يرفض ذلك ويرى أنه إذا طبّق في التربية صار معناه التّسلط الخارجي لا النمو في معناه الحقيقي. [1]

أما "فروبل" فيرى أن هناك قوة دافعة لذلك الانكشاف وإذا كان من أهم خواص الكمال المطلق الرمزية فإنّ هذه القوة تبعث في الطفل من خلال تقديم رموز رياضية حتى يستيقظ منه الكمال الكامن فيه، ذلك أنه يعتقد بإمكانية تصميم طريقة للتربية والتعليم دائمة ونهائية يستطيع أن يستخدمها كل مربي بعيدة عن الظروف المتغيرة أو خبرات الأطفال المتمايزة، فاللعب لا يكشف عن النمو الحقيقي إلا إذا كان المربي قادرا على التوغل داخل الجانب الوجداني للطفل، وهو بهذا يؤكد على "الاهتمام بالتعبيرات الغريزية عن حياة الطفل"[2]، مما يدل على أن النمو الطبيعي للنشئ لا يكون على النحو الذي أكدته النظرية الطبيعية مع "روسو" بل يرتبط مع "فروبل" بالكشف عن القوى الكامنة في نفسية الطفل. ولهذا تكون كل الوسائل التربوية بمثابة محفزات تؤدي إلى انكشاف مكونات النمو، فمثلا رياض الأطفال تمثل حلقات يجتمع فيها الأطفال، فهي ليست مستعملة من حيث طريقة ملائمة لاجتماعهم فقط بل نستعملها "لأنها رموز للحياة المجتمعة التي يحياها كافة البشر."[3]

ويؤكد "ديوي" أن "فروبل" يؤمن بوجود علاقة تطابق بين خصائص الأشياء الخارجية وصفات العقل الحرة الطليقة وكل منهما يمثل مظهرا لحقيقة حرة واحدة مما أظهر نتيجتين عمليتين كان لهما الأثر الكبير في اهتمام "فروبل" الشديد بالأطفال، وأما النتيجة الأولى فتقوم على توفر قانونا شاملا وكليا للنمو لدى المربيين حتى يتمكنوا من كشفه وإظهاره من الأطفال بصورة سليمة أما النتيجة الثانية فهي الجانب العملي من خلال عرض الوسائل الخارجية التي تمثل الطريقة الضامنة للنمو. ويعتقد "فروبل" أن هذه المادة الخارجية هي في صميمها رموزا رياضية، فمثلا ألعاب الأطفال التلقائية تمثل رموزا إذْ لا تخرج عن الدوائر والمستقيمات وغيرها من الرموز الرياضية التي تثير الشعور لدى الطفل، ومن هنا كان اللعب في نظره يأخذ طابعا مميزا على خلاف دوره الطبيعي، فاللعب عنده أداة تربوية لا لطبيعته بل لأنه رمز لقانون عالمي موجود[4]. هكذا أخذ اللعب اهتماما خاصا عند "فروبل" الذي أراد التركيز على القوى الكامنة في الطفل والعمل على بعثها بما يضمن النمو.

ويشيد "ديوي" بما قدمه "فروبل" في تقدير أهمية الاستعدادات الأصيلة للأطفال واهتمامه بها وتأثيره في دراستها ما سمح بانتشار فكرة النمو والاعتراف بها في نظريات التربية، لكن

---

(1)-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 62 .

(2)- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 152.

(3)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 60 .

(4)- جون ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. ص. 152،153.

ما يعيبه "ديوي" على نظرية فروبل هو اعتبارها النمو انكشاف لقوة كامنة جاهزة مما أخرج النمو عن طابعه المستمر، ولهذا اعتبرها "ديوي" فكرة فلسفية متعالية بعيدة عن الخبرة غير قابلة للفهم وبخاصة لما جعل "فروبل" الخبرة رمزا للمثل المتعالية وجعل الوقائع المعروفة رموزا لبلوغ النمو المتعالي دون أن يبتكر أسلوبا معينا يبصرهم بمعاني الرموز الحسية[1].

3 - موقف "ديوي" من نظرية التّرويض الشّكلي:

ترى هذه النّظرية أنّ مهمة التربية هي خلق قوى معيّنة للعمل بالتدريب فالشخص المدرّب يكون أداؤه لمهامه أكفأ وأسرع وترى في العقل عدد معيّن من القوى يجب تدريبها، وهي قابلة للإحصاء، وتأخذ هذه النّظرية اسم "التّرويض الشّكلي" إذْ ترتبط بطريقة الترويض أما عن تلك القوى فتتمثّل في الإدراك والتّذكر وتداعي المعاني والانتباه والإرادة والشّعور والتّخيل والتّفكير وهي قوى يتم تكوينها بالتمرين.[2] وكان "جون لوك" (J.Locke) أول من بسط هذه النظرية في الميدان التربوي وميّز بين محتويات المعرفة التي تأتي من العالم الخارجي للفرد ويتلقاها بالحواس وبين ما يحتويه العقل من قوى مهيأة كالإدراك والملاحظة والتحليل والتركيب، فإذا استطاع العقل تحليلها وتركيبها على نحو صحيح حصلت عنده المعرفة.

وأمّا ما يخص التربية فترتبط النظرية بكيفية تدريب القوى العقلية حتى يتعوّد عليها العقل ويتم تثبيتها وذهب "لوك" إلى ضرورة ترويض قوة التفكير ذاتها باستعمال بالرياضيات فهي القادرة على ذلك، فمن النّاحية العملية وضعت هذه النّظرية مهاما محددة وواضحة للمربّي بحيث يستطيع أن يقوم بتكرار عمليات الملاحظة والانتباه والحفظ في كل عمل تربوي، كما مكنت من خلق نظام كامل للتّدريس بتدريج الأعمال حسب صعوبتها في مجموعات ويؤكد "ديوي" على أنّ هذه النّظرية لاقت رواجا كبيرا بعد "لوك" رغم عدم ذكر اسمه صراحة[3]، ويضيف "ديوي" أن هناك ترابط بين المنبّهات والرجاع، فالمنبهات البصرية تثير الرجاع، فمثلا رؤية اللّهيب يمنع رجع مد اليد، وكلّما كان التكيّف بين الرجع والمنبّه تقلّ ميزة التّدريب من النّاحية الفكرية والتّربوية ويعتقد أصحاب هذه النظرية أنّ الطالب إذا تمرّس على الإملاء تزداد قدرته على الملاحظة والانتباه والتّذكر (كالتركيز على شكل الكلمات ومعانيها أو النّصوص التي تستعمل فيها أو ما يشتق منها من ألفاظ) وبالتالي يستعملها في وقت الحاجة، لكن الحقيقة في نظر"ديوي" عكس ذلك فالقدرة التي يستعملها الفرد في ملاحظة الأشكال والتّركيز عليها لا تكون قابلة للانتقال في إدراك أشياء أخرى.[4]

---

(1) - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 60 .

(2) -**المصدر نفسه** ، ص. 63 .

(3) - **المصدر نفسه**، ص. 64 .

(4) -**المصدر نفسه** ، ص. ص. 66، 67 .

ومن قراءة "ديوي" لنظرية التّرويض الشّكلي تتضح عيوبها، إذ اعتبرها ترجمة للصراع الثّنائي الذي كان سائدا آنذاك فهي تؤمن بأن المعرفة التي يتعلمها الفرد واقعية ثم تجعل غاية التربية هي تكوين القوى الفردية وبالتالي تصطبغ بصبغة مثالية، كما اعتبرها أيضا فلسفة شيئية تهمل الطابع الجماعي للإنسان وتركز على هدف التربية والمتمثل في الوصول إلى الكمال الفردي الذي يكتمل بعد ترويض كل قواه الفطرية ويصبح قادرا على خلق أفكار صحيحة بمفرده. وأما الاعتقاد بوجود قوى فطرية مزعومة فهو في نظر "ديوي" محض خرافة إذ ليس هناك قوى جاهزة قابلة للتدريب بل هناك غرائز وميولات كميل العينين لتتبع الضوء وميل عضلات الرقبة إلى الدوران لتتبع الصوت فهي استجابات متشابكة لتغيرات مختلفة، وعليه فتدريب القوى الفطرية ليس صقلا وتقوية للعضلات بالتمرينات، إنما ترتبط بالميل والاهتمام والاستجابة للمؤثرات، في حين أن ما يتم ترويضه هو الجانب العضوي كمد اليد وغيرها[(1)]، فهذه النظرية تعتبر أنّ المادة شيءٌ مستقل عن الفرد وقيمتها تتوقف على ما تقدّمه من الفرص لتدريب القوى العامة فهي بفصلها هذا تضحّي بالإبداع وسرعة التكيف التي تقوم على التّفاعل الواسع بين أشكال مختلفة من الأعمال، وبناء على ذلك رفض "جون ديوي" أن تتكون الخبرة والتجربة من قوى خارجية وبعيدة، بل تتم من عمق التفاعل الواقعي "بقيس المستقبل على الماضي وتتبعه أو نستخدم الماضي كمورد لبناء المستقبل."[(2)]

4 - موقفه من نظرية هربارت (التربية عملية تكوين) :

نظرية هربارت (John Friedrich Herbart)[(*)] تُنكر وجود القوى التي تتكشف من داخل الفرد مثلما رأى "فروبل" وليست تدريب لقوى ثابتة في العقل كما رأى "لوك" وإنّما هي عملية تكوين للعقل وذلك بعرض المواد الدّراسية من الخارج. ويرى "ديوي" أنّ هذه النّظرية تسير بالتربية إلى طريق التّعليم، لأنّ هذا الأخير يعني إدخال المادة التّعليمية من الخارج إلى العقل بما يسمح من توسيع الدائرة الفكرية للمتعلم وتنمية اهتماماته أو ما يُسمى بالتثقيف الذي ينمي من إرادة الطفل ويسمح بتكوينه تكوينا سليما، و"هربارت"

---

(1) -جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 65 .

(2) - إحسان أحمد القوصي، **رسالة في فلسفة التربية الحديثة "ملخصة من آراء العلامة الأستاذ جون ديوي"**، مطبعة المعارف بمصر،1928 م، ص.27 .

(*) - جون فريدريك هربارت (1776م-1841م) فيلسوف ومربي ألماني، من أرائه أن الفلسفة لا يميزها موضوعها بل منهجها في توضيح المعاني ، وفي التربية يرى أن هدف التعليم منى هدف الأخلاق ، ومهمة علم النفس توضيح الوسائل التي تحقق ذلك ، ومن مؤلفاته :النظرية العامة في التربية، الفلسفة العلمية العامة ، خلاصة علم النفس ...

-عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ج. 2، ص. ص. 1505،1504.

يُمثّل هذه الطّريقة أحسن تمثيل، إذْ يرى أنّه ليس في العقل إلاّ القوة التي تساعد على تكوين صفات تتماشى مع ما يؤثر فيه ويستجيب له في الواقع فلا وجود لقوى فطرية أخرى، وأنّ ما يتكوّن في العقل يمثّل صورا ذهنيّة تستقر فيه بعد تكوينها، فإذا ما تكوّنت فيه صورا جديدة أقوى منها ذهبت الصور الأولى إلى عتبة الوعي (Threshold of Consciousness) [1] والقوى العقلية ناشئة عن تركيب هذه الصورة الذهنية، فالتّذكر مثلا هو استثارة صورة قديمة وإخراجها فوق مستوى الوعي بوصلها بصورة أخرى. وهذا ما ساعد "هربارت" على بناء نظريته الشّهيرة في الانفعال[*]، فالانفعال عملية ناتجة عن الاختلاف بين التّصورات الذهنية، وأما المضامين التربوية لهذه النظرية يمكن إيجازها فيما يلي:

1- إنّ العقل يتكوّن من صور وتمثّلات ذهنية تأتي من الاستجابة لاستثارة الأشياء التي يتفاعل معها العقل ويتأثر بها وتأتيه من الخارج.

2- هذه الصور والتّمثلات هي التي تكّون القوى العقلية كالإدراك والتذكّر والانفعالات وعلى المربّي أنْ: يختار المادة المناسبة التي تؤثر في العقل لتعيين الاستجابات الأصلية، وينظّم تسلسل الصور التالية استنادا إلى مجموعة الأفكار التي حصل عليها العقل بعمليّاته الفكرية السابقة، فالسيطرة على التّفكير تتولّد من الماضي على عكس ما يرى أصحاب نظرية الانكشاف.[2]

3- إن نظرية هربارت أحدثت أثرا كبيرا حينما بيّنت أن المادة التّعليمية التي تقدّم للأطفال ذات قيمة عليا، ثم قدم مخططا مفصّلا يمكن من ربط الغاية بالوسيلة وربط التربية بالأخلاق لأن هدفه هو تقوية الفرد خلقيا بخلق الإرادة المتحررة من داخله حتى يكون السلوك المرجو منه يتماشى والقانون الأخلاقي. فبنى "هربارت" التربية على أركان ثلاثة وهي: "التثقيف والنظام والتدريب" [3] وكان هو وتلامذته[**] جادّين في انجاز شيء ما في سبيل تقدّم الإنسانية فكانوا رجال أعمال لا أقوال.

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 72 .

[*]- ويمكن أنْ نشير هنا إلى أنّ نظريّة "جيمس" في الانفعال تُناقض نظريّة "هربارت" ويوافقه فيها "كارل لانج" الدّانماركي وتقوم على النّظرة الفيزيولوجية للانفعال .

-عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ص. 1504.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتّربية**، ص. 73 .

[3]- عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ص. 1505.

[**]-من أبرز تلامذة هربارت نذكر "راين" وهو من فلاسفة التربية الألمان والذي يملك مدرسة توضيحية تؤمن بالعقيدة الهربارتية وتهدف إلى تثقيف الأطفال وتنمية روح الاهتمام فيهم بالأعمال الدراسية المناسبة.

- جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، مقدمة ج.ج. فندلاي، ، ص. 08.

لقد وقف"جون ديوي" إذن، من النظرية الهربارتية موقف الناقد تارة والمشيد تارة أخرى، حيث اتبع بعض مبادئها وخصوصا فكرة الاهتمام، كما عاب عليها تركيزها على الجانب النفسي لدى المعلم أكثر من المتعلم، ويرى أنّه يمكن وضع خطوات شكلية لجميع صور وأساليب التّعليم بحيث يكون عرض المادة الدّراسية الجديدة هو المحور الأساسي لتلك الخطوات والتي تنطلق بالتّمهيد ببعث الصور القديمة وتنشيطها وإبرازها فوق مستوى الوعي فتكون بمثابة الأرضية التي تتهيأ لها الصور الجديدة، ثم تأتي عملية التّفاعل بين القديم والجديد من خلال القيام ببعض الأعمال، ولهذا السبب ركّز "ديوي" في بحثه على موضوع يعتبر صميم العقيدة الهربارتية وهو الاهتمام، مع تحليل تفصيلي لطبيعته فالمشكلة التي يراها هنا تدور حول جعل تعليم المربي مشوّقا بما يضمن اهتمام التلاميذ، وهذا ما جعله يستعرض سلسلة كاملة من التّصورات النّفسانية مثل: الانتباه، والانفعال والرّغبة والإرادة، وينظر إلى النظرية الهربارتية في جوهرها بأنها عبارة عن علم نفس المدرّس لا علم نفس الطفل[1]، وساعده في تأليف كتابه الذي يحمل عنوان "الاهتمام والجهد في التربية" سنة (1913م)، وفيه أكد على ما ذهب إليه "هربارت" في أن التركيز على مطالب الطفل وقدراته الكامنة في نفسه هو الذي يحقق النمو فيه لكن "ديوي" أضاف على ذلك، الاهتمام بمتطلبات المجتمع التي هي بدورها تمثل عاملا مساعدا على تربية الأطفال الأمر الذي جعله يؤلف كتابه "المدرسة والمجتمع" عام (1915م).[2]

إن النتيجة التي نستشفها من نظرة "جون ديوي" لمختلف النظرات التربوية هي أنه لم يكن متطرفا ولا ناقدا جارحا لأيّ نظرية من النظريات التي اطلع عليها بل كان يظهر تقديرا لها لأنه يؤمن بأن بناء تربية سليمة وتقدمية يقتضي الاستفادة من كل النظريات مهما كانت عيوبها. ولقد حاول كشف محاسن بعضها للأخذ بها ومساوئ البعض الآخر لتجاوزها، آملا في الوصول إلى النظريات التربوية الصحيحة التي تضمن استمرارية الحياة بما يواكب التطورات والتغيرات التي تحدث فيها، ومن كل هذا شرع "ديوي" في بناء التربية التقدمية والتي نعرض معالمها في الفصل اللاحق .

وأخلص في آخر هذا الفصل والذي تضمّن البحث في فلسفة التربية عند "جون ديوي" من حيث مفهومها ونشأتها إلى الاستنتاجات الآتية:

1- لم تكن نظرته للتربية بعيدة عن نظرته الفلسفية، إذْ اعتبر هذه الأخيرة نظرية عامة في التربية وجعل كل منهما شديد الارتباط بالحياة الاجتماعية، فهو يُقر بتغير الفلسفة

---

(1)-جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، مقدمة ج.ج. فندلاي، ، ص.07 .

(2)- جون ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 24.

في معناها ووظيفتها ويؤمن بتجدد التربية في مجالاتها حتى يأخذ كل منهما طابعه الفعلي والواقعي بعيدا على التصورات الميتافيزيقية.

2 - يوحي الترابط الوثيق بين الفلسفة والتّربية بإيمانه الشديد بعقم الطّرح الكلاسيكي لكل منهما، فلا يمكن تصور الفلسفة بعيدة عن واقع الإنسان ومشكلاته، كما لا يمكن الحديث عن **التربية** من دون التركيز على الفرد الذي هو محورها، هذا الذي جعله يُقر بفشل الفلسفة المثالية وعدم نجاعة النظريات التربوية التقليدية.

3 -رأى "ديوي" في التربية المخبر والمحك الذي يقف على صدق التصورات الفلسفية والتربوية ومدى نجاعتها واعتبر فلسفة التربية هي استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير حول المسائل التربوية، كيف لا وهو الذي أكد على أن الفلسفة هي النظرية العامة في التربية.

4 - إنّه يطمح إلى جعل كل من الفلسفة والتربية مواكبتين لروح العصر ولما كانت روحه تكمن في التطور العلمي بفعل المنهج التّجريبي الذي أبان على فعاليته في مختلف الميادين العلمية، دعا إلى بلوغ تلك الفعاليّة في الأمور الإنسانية والاجتماعية، من خلال توسيع المنهج العلمي على الظّواهر الإنسانية.

5 - إنّ معالم التربية الجديدة التي أراد "ديوي" تجسيدها هي محصّلة مرتكزات فلسفية ومنطقية وعلمية، ففلسفته في الخبرة كانت أساسا قويّا لبناء تصوّراته التربوية فهو الذي لقّب بفيلسوف الخبرة لكنه لم يكن متطرفا لها بل وجّه المربيين إلى السلبيات التي تترتب على الخبرات غير التربوية، إذْ يعتبر أن هناك بعضا من الخبرات لا يحقق أهدافا تربوية بل تتعارض معها، ومن أجل هذا وضع شروطا ومميزات لكل خبرة تربوية صالحة.

6 - إنّنا نشعر في كل أفكاره بمنهجه الأداتي الذي كان ميزة فلسفته البارزة، فلقد اعتبر كل ما هو كائن من أفكار وأفعال أدوات لبلوغ أهداف و غايات معيّنة، حتى هذه الأخيرة نفسها تتحوّل إلى وسائل لغايات أسمى منها. وبهذا تكون التّربية في حد ذاتها الوسيلة الأولى لبلوغ المجتمع المتطوّر والذي هو بدوره يحافظ على تقدّمه وتطوره بتفاعل أفراده المستمر مع كل المتغيرات التي تطرأ على مختلف ميادينه.

7 - ليس من شك أن تكون المعالم التّربوية الجديدة التي يصبو إليها "جون ديوي" هي ثمرة إطلاعه على أهم النظريات التربوية التي حاول الاستفادة من محاسنها وتجاوز مساوئها وأراد من ذلك أن يبني تصورا جديدا للتربية يتماشى والتقدم الحاصل في مختلف العلوم التطبيقية من جهة ويساير طبيعة المجتمع الأمريكي وثقافته من جهة أخرى، حتّى يشق طريقه في الاتجاه السليم الذي ينبغي أن تسلكه التربية في هذا العصر، هذه المعالم والأفكار التي تمثل جوهر التربية التقدمية عند "جون ديوي" هي محور عملنا في الفصل الموالي.

الفصل الأول: ـــــــ

الفصل الأول: ـــــــ

انطلاقا من القراءة الدقيقة للأصول الفلسفية والمنطقية **لفلسفة التربية** عند "جون ديوي" وكذا موقفه من أهم النظريات التربوية السائدة، بدت بوضوح رغبته الشديدة في تغيير النمط التقليدي للتربية وبناء معالم جديدة تتلاءم والتطورات الحاصلة في مختلف مناحي الحياة. من أجل هذا دعا إلى التجديد في الفلسفة عامة وفي التربية بصورة خاصة، آملا في أن ترتقي هذه الأخيرة بمناهجها وطرقها وموضوعاتها إلى التقدم الذي يميز العصر والذي أفضت إليه النظريات والمناهج العلمية الحديثة، فوضع مبادئ فلسفية وفكرية كانت بمثابة القواعد الرئيسية لفلسفة التربية التقدمية وسعى من خلالها إلى بناء نظام تربوي جديد في أمريكا يُعد الآن مرجعا للسياسات التربوية التي تطمح إلى مواكبة التطور وبلوغ التقدم، الأمر الذي جعل الكثير من الباحثين في الميدان التربوي يعتبرونه رائد التربية التقدمية وفيلسوف التجديد بحق.

وإذا كان الأمر كذلك، فما هو المنظور البراغماتي لفلسفة ديوي التربوية ؟ وأين تظهر الرؤية الجديدة في النظام التربوي من خلال واقع المدرسة وآفاقها؟

المبحث الأول: النزعة التقدمية والتربية

تمهيد:

كان "جون ديوي" علما بارزا في ميدان التربية يدعو إلى الإصلاح والتجديد[*] من أجل مواكبة التقدم الذي حدث بفعل تطور العلم وارتقاء الديمقراطية لبلوغ المعارف والنظريات التي تحرر الإنسان من سلطان الميتافيزيقا وتجدد الحياة وتوجهها[1]، والتجديد الذي يريده لا يختلف عن ذلك الذي أدى إلى التطور العلمي والتقدم الصناعي، فهو ليس صيغا جاهزة تُفرَض على الناس أو ينكشف دفعة واحدة بل هو محصلة التفاعل بين الكائن وبيئته ويتضمن الوعي بالعلاقات التي تربط الأشياء بعضها ببعض في كل وسط توجد فيه، هذا التفاعل الحيوي والمستمر هو التجديد في حدّ ذاته[2]، فالتجديد يهدف إلى ربط التربية بالعمل والتجربة بالوسائل الموجهة للبحث في مختلف شؤون الحياة الاجتماعية والأخلاقية كما يتخذ من العقل وسيلة للتجديد عن طريق الوعي بأحوال الحياة المختلفة، وفي هذا يقول: "إنّ التجديد عمل عقلي محض يتطلب أكبر قسط من الدراسة العلمية"[3] وفي دعوته هذه تظهر ملامح توجهه الفلسفي في التربية، فهو يهدف إلى بناء تصور تربوي جديد يرتكز على مرجعية فلسفية ونظرية مسايرة للتقدم العلمي.

ذلك هو التجديد الذي أراده "ديوي"، يعبر عن اهتمامه بتنمية الفرد وجعله أساسا لكل تطور اجتماعي؛ فالمتعلم هو مركز التجديد ومحور التربية التقدمية، والتقدمية عنده تتجاوز الثبات وتنبذ الجمود وترحب بالتغير وتدعو إلى تطوير الطبيعة الإنسانية. تلك هي الدعائم التي أراد بها "جون ديوي" بناء معالم التربية التقدمية لبلوغ المجتمع الديمقراطي الذي يتسم بالمشاركة الفعلية لأفراده في بنائه وتسوده الحرية ولا يكون ذلك ممكنا إلا بالنمو المستمر والمتجدد. حيث آمن "ديوي" بأن التربية الديمقراطية هي الكفيلة بتحقيق ذلك، فهي تساعد على تحرير الفرد في ميولاته واهتماماته وقدراته، وبهذا تجاوز الرؤية المحافظة التي تدعو

---

[*]- لفظ التجديد (innovation) : يعني جدد الشئ جعله جديدا والتجديد هو إنشاء جديد أو تبديل شئ قديم بجديد هو مادي ومعنوي كتجديد مناهج التفكير وطرق التعليم

-جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ج. 1، ص. 242.

[1]- جون ديوي، **تجديد في الفلسفة**، ص.119.

[2] - محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية (الأصول فلسفية للتربية)، ص. 282.

[3]- جون ديوي، **تجديد في الفلسفة**، ص. 48.

إلى الالتزام بالتعليم التقليدي؛ وسعى إلى وضع نظام تربوي جديد في الولايات المتحدة الأمريكية يمثل المرجعية الأساسية عند رجال التربية المعاصرين. ولكي نوضح تلك المعالم الجديدة عنده يجب إمعان النظر في فكره التربوي والذي يشمل رؤيته الجديدة للطبيعة الإنسانية والحياة والأهداف التربوية.

أولا - التربية التقدمية والطبيعة الإنسانية:

لقد بيّنا في الفصل السابق كيف جعل ديوي من الخبرة أساسا لفلسفته التربوية بحيث اقترنت غالبية نظرياته وتصوراته الفكرية بها، مما يوحي بأنّ الفهم السليم للخبرة التربوية يتوقف على فهم الطبيعة البشرية ومختلف الأبعاد الإنسانية والبشرية التي تساهم في تكوينها وتوجيهها، وعليه نتساءل كيف نظر "ديوي" للإنسان ؟ وما هو التصور البراغماتي الذي قدّمه للطبيعة الإنسانية ؟ وبم يتميز هذا التصور عن غيره من الرؤى والتصورات ؟

1 – المنظور الطبيعي والبيولوجي للإنسان:

سعت البراغماتية إلى تقديم تصور جديد للإنسان يختلف عن المفاهيم الميتافيزيقية ويقترب من الواقع الطبيعي ويتضمن هذا التصور اعترافا بقدرة الفرد على التغيير ومجابهة الواقع ومسايرته[1]، فهي تنظر للإنسان على أنّه مخلوق طبيعي متكامل جسما وعقلا وروحا، وهو في المنظور البراغماتي ليس إنسان "أفلاطون"، ولا إنسان "بافلوف" بل هو إنسان الواقع بكل أبعاده ومؤثراته، يواجه مشكلاته ويسعى إلى تجاوزها بأفضل الطرق ليضمن الاستقرار الدائم في الحياة [2]. ومن هنا حاول "ديوي" أن يبعد كل التصورات المثالية عن مفهوم الإنسان والتي ترجع بدايتها إلى العصر اليوناني وتنظر إليه على أنه مركبا من جوهرين أساسين أحدهما مادي والآخر روحي[*]. غير أن الإنسان في نظره كائن بيولوجي مثل الحيوان يتحرّك وينظر ويسمع ويملك المخ الذي ينسق به حواسه وحركاته، لكنّه يختلف عنه في أنه يحتفظ بخبرته الماضية والتي تموت لدى الحيوان فور حدوثها وهو يعيش في عالم يحمّل فيه كل حدث بذكريات الماضي عالم يكون فيه كل حادث منبئ بأمور أخرى[3]. فالكائن البشري نتاج التطور وهو يكتسب خبرات تطوره مثل كل الكائنات ودون أي تأثير ميتافيزيقي.

وأما الوسيلة التي تمكن الإنسان من التفاعل في محيطه فيحددها "ديوي" في العقل الذي

---

[1]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 128.

[2]- بول وردرنج، **نحو فلسفة التربية**، ص. 62.

[*]-يمكن الاستناد إلى تصور أفلاطون للإنسان حيث اعتبره مؤلف من جوهرين النفس والبدن، فأما النفس فألحقها بعالم المثل وفي حين أنسب البدن إلى العالم الحسي، وبالتالي فهو ينكر التّغير و يدعو إلى الثّبات.

- أحمد فؤاد الأهواني، **أفلاطون**، دار المعارف، القاهرة، 1965م، ص. 14 .

[3]- رالف ن. وين، **قاموس جون ديوي في التربية'مختارات من مؤلفاته"**، ص.ص. 39 ،40.

لا يخرج عن نطاق الطبيعة أي تطبيع العقل، إذ يعتقد أنه من الخطأ اعتبار العقل قوة خفية منفصلة عن التجربة فهو معطى طبيعي[1] تنمو قواه وقدراته لتصبح فعالة عندما يواجه مشكلات الواقع، وهذا ما يسميه بالذكاء أو التوجيه البصير، فالذكاء هو الذي يضمن التّكيف الرّتيب والفعّال للكائن البشري في بيئته وبه تتعدّل الظروف وتتغيّر، فالإنسان الذكي هو القادر على مجابهة تغيرات الظروف الطبيعية والتفاعل معها بصورة منظمة من أجل ضمان بقائه وتوازنه[2]. فالعقل في تصور "ديوي" يرتبط معناه وتتجلى مكانته في وظائفه الحقيقية والمتمثلة في التفاعل مع الأشياء التي تنمي ملكاته، فهي موجودة بالقوة تتحول إلى قدرة موجودة بالفعل عندما تتفاعل قواه مع المشكلات الواقعية. والحق يقال أن اعتبار ديوي "العقل ليس ملكة منفصلة عن التجربة أو أنّه قدرة متعالية"[3] هو ثورة ضد الاتجاهات الكلاسيكية المثالية والميتافيزيقية لأن الإنسان في نظره جزء من الطبيعة يملك مؤهلات تجعله يتحكم فيها. لكن وظيفة العقل لا تتوقف على الطابع البيولوجي والفيزيائي بل تتجاوزها، فهي محصلة تفاعل المستويات الثلاثة البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية، ففي هذا التفاعل تكتسب التجربة بعدا إنسانيا واجتماعيا وتتسع العلاقات مع الوسط و تتطور[4].

إنّ تلك النظرة التي قدمها "ديوي" حول الإنسان جعلته ينكر على التربية التقليدية بناء تعليمها على الفصل بين العقل والجسم لأنه لا مفر من استعمال الأعمال الجسمية والعضوية أثناء التّعلم، فحتى الدروس التي يتم في تعلمها الاعتماد على العقل نجد فيها التلاميذ يستعملون حواسهم في استيعاب ما تحويه الوسائل التعليمية مثل الكتب والخرائط والسبورات وما يقوم به المعلم [5]، ففي هذا ترابط كبير بين جوانب الإنسان الذهنية والبدنية التي لا تقبل الانقسام حيث يتم بهما التفاعل مع المحيط فتنمو الميولات والدّوافع وتتطور القدرات البدنية، مما يثبت مرونة الطبيعة الإنسانية وتغيرها وعدم ثباتها على حالة واحدة.

ليس من شك أن تكون هذه النظرة للطبيعة البشرية هي انعكاس للنزعة التجريبية لدى "ديوي" والتي تتسم بالدينامية الحركية المتطورة. وهنا يبرز الحديث عن تكوين الإنسان والذي يقود إلى الحديث عن تأثير الوراثة والبيئة في الطبيعة الإنسانية، وفي تكوين الجانب الفردي والاجتماعي في الإنسان ومختلف القيم والسلوكات والمبادئ التي تمثل شخصيته وثقافته.

---

(1)- زكي نجيب محمود، **حياة الفكر في العالم الجديد**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1956م، ص.244.

(2)- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. 227 .

(3)- إبراهيم مصطفى إبراهيم، **نقد المذاهب المعاصرة**، ص. 131.

(4)- فوزي كنعان، الاتجاهات الفلسفية المعاصرة، ص 210 .

(5)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص 147 .

2 -الطبيعة الإنسانية بين الوراثة والبيئة:

اتضح لنا من خلال مفهوم "جون ديوي" للإنسان أنه كائن بيولوجي يتميز بخصائص وراثية تتفاعل مع المحيط الذي يوجد فيه بما يوحي بأهمية الوراثة والاكتساب في نشأة الإنسان وتطوره وفي هذا يقول: "ولما كانت الطبيعة البشرية هي العامل الذي يتفاعل دائما بشكل ما مع الأحوال البيئية في إنتاج الثقافة، فقد عني الناس بالموضوع وأولوه اهتماما خاصا"[1] ويضيف قائلا: "فأيا كانت العناصر الفطرية التي تُعد مقومات للطبيعة البشرية، فثقافة جماعة ما في عصر معين هي لا شك المؤثر الذي يتعين به نظام هذا العناصر، وهي التي تعيّن طراز السلوك الذي يتميز به نشاط أي جماعة" [2]. والقراءة المتمعنة لما ذكره "ديوي" تظهر دور كل من الجانبين الفطري والبيئي في تكوين الإنسان، فطبيعته لا تستقر على حال في ظل التغير الذي يحدث في الظروف البيئية المحيطة به، ورغم إيمانه بدور الوراثة لما تمد به الإنسان من صفات ليست في متناول البيئة إلا أنه يعتقد بأنه ليس في وسع الأحوال البيئية أن تُكسب الإنسان التّعلم من دون التركيبات الفطرية التي تُميزه عن غيره من المخلوقات. ولمّا كان ما يصدر عن الإنسان من سلوكات يكون على نحو عال من التنظيم لدرجة أنه يترتب عليه الأصناف المتنوعة من الثقافة والحضارة والقانون واللغة والعلوم والأخلاق وجميع الشرائع فإن "ديوي" يعتبر الخصائص العضوية هي المنظمة لتلك السلوكات التي لا تُفقه إلا بها. فالجانب الوراثي والبيئي يعملان على تكامل سلوك الإنسان وتنمية شخصيته.

هكذا، فالإنسان باعتباره كائن عضوي وجزء لا يتجزأ من البيئة الطبيعية يستطيع التحكم فيها بفعل قدراته العقلية الفعلية بل له القدرة على تجديد البيئة وتغييرها من جهة، ومن جهة أخرى فإن التفاعل الحاصل بينه وبين عناصر البيئة وظروفها جعل "ديوي" يقف موقفا معتدلا بين دعاة البيئة وأنصار الوراثة في تكوين الإنسان، إذ يعتبر أنّ النّظرة المحافظة تقف موقف الشك من التغيير والتجديد في البيئة، وترى أنّ الطبيعة الإنسانية ثابتة عبر الأزمنة والعصور، وهو يحذر من هذا التوجه لما فيه من خطورة فكرية لأنه يحث على الجمود والركود ويقضي على التطور والتقدم، أما نظرة دعاة البيئة فهي تقلل من دور الوراثة وتنظر إلى الطبيعة الوراثية على أنها فارغة وما يملؤها هو التغير الاجتماعي[3].

إن محاولة "جون ديوي" الوقوف موقفا وسطا بين الوراثة والاكتساب يدل على اعترافه

---

[1]-جون ديوي، **الحرية والثقافة**، ترجمة أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1955م، ص.23.

[2]- **المصدر نفسه**، ص24.

[3]- جون ديوي، **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ترجمة، محمد لبيب النجيحي، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط.1، 1963م، ص. 132 .

بوجود الاستعداد الطبيعي في الإنسان والذي يتم توجيهه وتنظيمه تربويا من خلال إثارته بوسائل البيئة وظروفها. فالوسط الاجتماعي عامل مهم في تربية الفرد فهو يحدث أثرا لاشعوريا خفيا في كل طرق تفكيره وعاداته وكذا في تنمية الذوق السليم وتقدير الجمال[1]. فالبيئة تنمي الميولات العاطفية والقدرات العقلية وفي المقابل تعمل التربية على توفير البيئة السليمة التي تصنع الكائن السليم، فالعلاقة بين الطبيعة البشرية والوسائل الاجتماعية هي علاقة تفاعل وتكامل إذ تبدأ الطبيعة الإنسانية فارغة وسلبية فبداية حياة الرضيع مثلا عنفوانية إلا أنها الأساس في تكوين المجتمع الإنساني وركيزة تقدمه والمؤسسات الاجتماعية لا روح فيها من غير الطبيعة البشرية بل تفتقد الطابع الاجتماعي ولا تكتسبه إلا في وجود الإنسان بكل استعداداته الوراثية والفطرية والتي هي بدورها تتغير بفعل تلك الوسائل الاجتماعية.[2]

يتضح مما سبق، تأكيد "ديوي" على دور التفاعل بين جوانب الإنسان الوراثية والبيئية في تكوين الطبيعة الإنسانية وفي هذا يقول: "إن كانت ثقافة الأمريكيين تقوم على المال إلى حد كبير فليس لأن تركيب الطبيعة البشرية الفطرية تتجه من تلقاء نفسها نحو الحصول على المكاسب المالية، وإنما ذلك لأن الثقافة معقدة معينة توقظ فيهم نزعات فطرية معينة وترقيها وتنظمها بشكل يجعلها تنتج طرازا معينا من الرغبات والأغراض، فلو تدبرنا أحوال الجماعات والشعوب التي قامت على ظهر البسيطة لثبت لنا أنه لا يمكننا أن نلتجئ إلى الطبيعة البشرية وهي منعزلة، لتعليل ما نراه في شتى الأشكال الاجتماعية من كثرة التنوع والاختلاف، مادام تكوينها الفطري هو الأمر الثابت."[3] والتطور الثقافي الذي يحدث لكل مجتمع يتم تتبعه من خلال التغير الحادث في مختلف العادات والأطر الثقافية للمجتمعات لا بدراسة الجوانب الجسمية والعضوية للأفراد وإنما يلعب في ذلك التغير التعلم والتعليم دورا كبيرا، هذا ما آمن به ديوي وفسر به نقل الخصائص الثقافية بين المجتمعات. فكان اهتمامه عظيم بالتربية لما لها من دور في التطور الثقافي، حتى أطلق عليه اسم فيلسوف التربية [4].

ولما كان النوع الإنساني منقسم بين الذكر والأنثى فإنّ هناك من الفلاسفة من يفرّق في الطبيعة البشرية بين المرأة والرجل[*]، إلا أننا لا نجد مع "ديوي" وفي جميع آرائه الفكرية

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 19 .

[2]- جون ديوي، **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ص. 129.

[3]- جون ديوي، **الحرية والثقافة**، ص. ص. 24،25.

[4]- هـ. ب. فان وسب، **الحكماء السبعة**، ص. 188.

[*]-اعتبر "أرسطو" النساء مخلوقات تشبه الأطفال لا تقوى على الاعتماد على نفسها، فلا بد لها من الخضوع الكلي للرجل كخضوع العبد للسّيد، كما نادى "أفلاطون" بشيوعية النساء والأطفال.

- محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 34.

ما يثير مسألة المرأة كقضية خاصة متميّزة عن الرّجل، مما يجعلنا نستشف موقفه في أنّه لا يميز بين نوعي للطبيعة الإنسانية، فهو يساوي بينهما. ولما كانت التربية تقوم على الخبرة والتي بدورها تقوم على التفاعل بين الفرد وبيئته فإن الاختلاف بينهما يكمن في الميول والاهتمامات فقط، كما أنّ تأثير البيئة لا يكون نفسه على المرأة مثل ما يكون على الرجل بحكم التمايز في طرق التّفاعل بينهما، ولهذا كانت **التربية** في الحياة تنشئ لكل من الرجل والمرأة شخصيته الفعالة في الحياة الاجتماعية وفي الخبرة المشتركة [1].

مجمل القول، أنّ الطبيعة الإنسانية في نظر"جون ديوي" لها بعدا بيولوجيا وطبيعيا وتتميز بالمرونة إذْ يمكن تطويرها وتغييرها حسب الأهداف التربوية التي نضعها وتبعا للظروف والوسائل المتوفرة، والتفاعل الذي يكون بين الاستعداد الوراثي والطبيعي للإنسان مع المحيط الاجتماعي والبيئة الطبيعية هو الذي يكوّن الإنسان ويعلّمه بغض النظر على نوعه ذكرا كان أم أنثى، ويتوقف تطور كل فرد تبعا لقدرته على التفاعل داخل الخبرة المشتركة. ولهذا تكون التربية وسيلة من وسائل تثقيف الإنسان من خلال تكييف الظروف الاجتماعية مع مقوماته الفطرية، ويكون بذلك "ديوي" قد وقف موقف المعتدل من تأثير البيئة والوراثة في الإنسان وتجاوز صراع التقدمية والمحافظة، وأعطى رؤية جديدة تتلخص في قبول دور العوامل الوراثية والاستعداد الفطري في الإنسان والذي يشترط توجيهه وترشيده تربويا من خلال الأوضاع البيئية المتغيّرة، وهذا عن طريق التفاعل الذي ينمي الفرد ويكوّن الروح الجماعية فيه مما يسمح له بالمشاركة الجماعية والأخذ بأساليب العمل الجديدة التي تساعده على التقدم.

3 - الفردية والاجتماعية في الطبيعة الإنسانية[*]:

إن نظرة "ديوي" للتفاعل القائمة على الجمع بين العناصر الفردية للإنسان والوسائل الخارجية للبيئة والمجتمع تبرز دور الميولات الفردية في بناء الخبرة التربوية فالجانب الفردي في الإنسان يُظهره "ديوي" في العقل باعتباره قوة طبيعية تنمو وتتحول فهو أداة فردية في متناول الكائن البشري تمكّنه من حل المشكلات وتجاوز العوائق التي تعترضه، وبالرغم من أنه خاصية فردية إلا أنّه لا يوجد خارج الخبرة أو التجربة الحياتية فهو من نتائجها وثمرة من ثمراتها، ويظهر العقل الاجتماعي على أنه محصلة ترابط الخبرات الفردية المختلفة والعلاقات الاجتماعية المتنوعة، ويتجلى البعد الاجتماعي في الطبيعة الإنسانية والذي يركز

---

[1]- محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 139

[*]-يقال أن أقرب كتاب وضعه "ديوي" يعالج فيه هذه الفكرة بصورة خاصة هو كتابه الفردية قديما وحديثا والذي ظهر سنة 1930م، وفيه يتحدث عن مأساة الفرد الضائع، ولا يتحدث عن الفرد منعزلا عن محيطه، ويؤكد أن الفردية ليست شيئا قائما في ذاتها بل تنمو وتكتمل مع الأوضاع الواقعية المحيطة بها.

- ه. ب. فان وسب، **الحكماء السبعة**، ص. ص. 209،210.

عليه "جون ديوي" في تنمية الخبرة واستمرارها فالمواهب العقلية يكتسبها الفرد عن طريق تكيّفه مع الخبرة، والخبرة الاجتماعية تتكون من الفعاليات الفردية وتزداد فعالية القدرات العقلية إذا تم استخدامه للعقل بطريقة علمية، وقيمة ما ينتج عنه من أفكار تتوقف على مدى استطاعتها تغيير سلوك الإنسان وتنمية حياته وتجديدها، ولن يتأتى ذلك إلا بالاستخدام العلمي في الميادين الاجتماعية. وهنا يعيب "جون ديوي" على أولئك الذين يحتكرون العلم ويستخدمونه لمنافعهم الذاتية ويحرمون غيرهم منه [1].

إنّ الهدف البعيد من نظرة "ديوي" للفردية يكمن في بناء مجتمع جديد ومتطور، وينطلق من أنّ الإنسان كائن يملك طاقة فردية كامنة تتمثل في الميولات الفردية، تحتاج إلى إيقاظها اجتماعيا قصد التكيف لبناء العقل الاجتماعي من خلال اشتراك الفرد في حل المشكلات الاجتماعية الراهنة، ولعل هذا ما ميز فلسفته التي ارتبطت بالمشكلات الاجتماعية على خلاف فلسفة "جيمس" التي غلب عليه طابع الذاتية [2]. فالفكرة التي أقامها "ديوي" حول الفردية تتضمن الدور الاجتماعي للإنسان لأنّ المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد يكوّنون تنظيما اجتماعيا ويشكلون الحياة الاجتماعية من خلال انتظام المجموعات المتنوعة كالأسر والأحزاب السياسية والمنظمات الاقتصادية[3] فالمجتمع ظاهرة واقعية بديهية يتجلى دوره التربوي في تنمية الفرد ببعث الشعور الجماعي فيه وتنمية قدراته وميولاته. والتربية الناجحة هي التي تعتني بالفرد من حيث أنّه كائن عقلي وروحي يتفاعل مع ظروف الحياة المتغيرة، وهذا التفاعل هو الذي يسمح للمجتمع بمواكبة التطور العلمي ويحقق نجاحه[4].

فالجانب الفردي والاجتماعي من الطبيعة البشرية يبين أنّ الفرد في التربية التقدمية يتقدّم الموضوعات الدراسية ولا يُنظر إليه على أنّه يملك قدرات فطرية تُظهر نفسها ولا روحا تسيطر على قواه الجسدية، بل هو كل متكامل يتفاعل مع واقعه لتنمية قواه الفكرية تحقيق مشاركته في الحياة الاجتماعية، والجانب الاجتماعي في الطبيعة الإنسانية هو بدوره الضامن لإثارة القدرات الفردية وتنميتها فهو الوسط الذي يتمكن فيه الفرد من ممارسة تفاعلاته بكل حرية، ويوفر الظروف لكل الأفراد بالتساوي بما يضمن المشاركة الفعلية للأفراد في المصالح العامة. ذلك ما يسميه "ديوي" بالجماعة الديمقراطية، ويعطي لنا مثالا عن المشاركة الفردية في حل المشكلات بإيقاظ اهتماماتهم، وإثارة مشاعرهم وعواطفهم، حيث استشهد بما قدّمه أحد

---

[1]- جون ديوي، **الفردية قديما وحديثا**، ص. 143.

[2]- محمد عبد الحفيظ، **الفلسفة والنزعة الإنسانية "الفكر البراغماتي نموذجا"**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط.1، 2006م، ص.77.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 15.

[4]- جون ديوي، **الفردية قديما وحديثا**، ص. 154.

المدرّسين لمّا كان يعلّم تلاميذه الجغرافيا ويعرّفهم بقناة "بنما" فوجد نفسه يلقي بمعارف مجردة وجد التلاميذ صعوبة في فهمها لأنه لم يكن لهم اهتماما فكريا لما يقدم لهم، لكن لمّا غير طريقته تغييرا شاملا بأنْ طلب منهم بأن يفترضوا قيام حرب بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وأنْ يتخيّلوا أنفسهم مسؤولون حكوميون في واشنطن، وكان عليهم إدارة شؤون الحرب، فتغير اهتمامهم بسرعة وعرفوا أهمية القناة وضرورتها بتسخير اهتماماتهم بكل حرية وإتقان، لأنهم كانوا مهتمين أشد الاهتمام بإنقاذ بلادهم من الغزو[1]، تلك هي التربية التي يريدها "ديوي" والتي تقوم على تفعيل المساهمة الفردية في تنمية الوعي الاجتماعي. هذه المساهمة في الحقيقة تبدأ بلا وعي غالبا عند الميلاد، وتشكل باستمرار قوى الفرد وعاداته ومشاعره وانفعالاته لذا يولي أهمية كبيرة للتربية الديمقراطية القائمة على الحرية والمشاركة الفعلية للفرد في الخبرة [2]، فهي الطريقة المثلى للإصلاح الاجتماعي وفيها يتم توافق نشاط الفرد مع الوعي الجماعي والذي يتجسد في المؤسسات الاجتماعية كالمدرسة مثلا.

من هنا تظهر أهمية الحرية في العملية التربوية، تلك اللفظة التي اتخذت معان متعددة تبعا لتغير الرؤية الفلسفية لكل فيلسوف غير أنّ معناها السياسي يتضمن القدرة على التعبير عن الفكر والرأي [3]، ورأى فيها "جون ديوي" مبدأ يسهم في وجوده الأفراد ويشتركون في الظفر به فهي ليست هبة تمنح للناس، وفي هذا يقول : "نحن أحرار بالدرجة التي نتصرف بها، ونحن عالمون بالذي نحن عليه مقبلون."[4] هذه الرؤية هي انعكاس لنظرته للحرية الإنسانية في شقها السياسي والاجتماعي، فهو كما أوضح لنا في المثال السابق يؤكّد على الحرية لا في معناها الميتافيزيقي وإنّما التي تعني تحرر الذكاء لتمكين العقل من أداء وظيفته المتمثلة في العمل ووضع الأحداث، فهاته النظرة ترتكز على الوثوق بقدرات الطبيعة الإنسانية وبفعالية الذكاء الإنساني والخبرة الجماعية.[5]

إن الحرية التي ينادي بها "جون ديوي" هي حرية الفرد وحرية الجماعة، طالما أن الحياة تفاعل بين الفرد ومواهبه الفطرية والمجتمع وأحواله وظروفه المتغيرة. وعليه فالمجتمع الديمقراطي الذي تنشده التربية التقدمية هو المجتمع الحر القائم على تبادل الخبرات بين أفراده والحرية هي منفذه للتفتح على أعضائه. وليس غريبا أن يؤكد "ديوي" على حرية الفرد

---

[1]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 128.

[2]- محمد عبد الحفيظ، **الفلسفة والنزعة الإنسانية "الفكر البراغماتي نموذجا"**، ص.119.

[3]-كميل الحاج، **الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي**، مكتبة لبنان، ناشرون، ط.1، 2000م، ص. 291.

[4]- رالف ن. وين، **قاموس جون ديوي للتربية " مختارات من مؤلفاته"** ، ص. 86.

[5]- جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ص. 07 .

والمجتمع فهو ابن البيئة الأمريكية تأثر بأكبر زعمائها "توماس جيفرسون"[*] حتى أنه نقل أغلب أفكاره السياسية والاجتماعية وضمنها في كتاب عنونه بـــ"آراء توماس جيفرسون الحية" ومن بين ما أخذ عنه قوله: "نحن أبناء الولايات المتحدة الأمريكية ديمقراطيون من الناحية الدستورية والوجدانية (...) والإنسان يخلق وفيه رغبة إلى الحياة الاجتماعية ويوهب القوى لتحقيق هذه الرغبة بالتضامن مع الآخرين"[1] وفي هذا دعوة صريحة لمحبة الحرية وتبنيها بالتعاون والتضامن لا بالتقاتل والتصارع كما يفعل الاستعمار.

لقد كان لتوماس جيفرسون وقعا سياسيا واجتماعيا وأدبيا على "جون ديوي" حيث يظهر ذلك في إيمانه بالحرية السياسية والتي انعكست على رؤيته للحرية في الطبيعة الإنسانية فردية كانت أو اجتماعية. ففي جانبها الفردي تتجلى في حرية الذكاء لأن التفكير الرّاجح والمتبصر أساس السلوك القويم وطريق التطور. وفي جانبها الاجتماعي تظهر في الجماعة الديمقراطية التي تضمن المشاركة الحرة والفعالة للأفراد، ذلك أنّ الديمقراطية هي الشكل السياسي الأمثل في المجتمع الذي يمنح لكل فرد منه الفرصة لكي يصبح فردا ديمقراطيا[2]، وتبعا لذلك فإن التربية التقدمية هي التي تضمن تنمية الأفراد بكل حرية دون سيطرة، لأنّ السيطرة تعرّضنا للأخطاء الخطيرة وفي هذا يقول: "بل قد نحسب أثر القوة القاهرة في الأفراد سيطرة عليهم ناسين أننا قد نسوق الجواد إلى الماء دون أن نستطيع إرغامه على الشرب" [3] فالسيطرة تعني التوجيه والإعداد الذي يتنافى ووظيفة التربية التقدمية القائمة على الحرية الإيجابية الضامنة لتحقيق الذات وتنمية الميولات الفردية في المجتمع الديمقراطي على اعتبار أن الديمقراطية نمط حياة يتأسس على الحرية والمشاركة الجماعية. مما يشير إلى أنّ القيم

---

[*]- توماس جيفرسون (1743-1826) رئيس الولايات المتحدة الأمريكية لعهدتين 1801و1804 ورفض ترشيحه للمرة الثالثة، بدأ حياته المهنية محاميا وسرعان ما تحول إلى السياسة حيث أنتخب في المجلس التمثيلي لفرجينيا، ساهم في الإعلان الأمريكي لحقوق الإنسان كما هاجم سياسة انجلترا تجاه المستعمرات الأمريكية، شغل منصب وزيرا مفوضا لبلاده في فرنسا بين 1785و1789م ثم عين وزيرا للخارجية بعد ذلك، كان كاتب الثورة الأمريكية،بصياغته لقانون العقيدة الأمريكية، ويعتقد أن الأعلام الخالدون في نظره هم ثلاثة: بيكون، لوك، ونيوتن، له كتب كثيرة أهمها، "موجز حقوق الولايات المتحدة الأمريكية"، "إعلان الاستقلال"، "الحياة والأخلاق وعيسى الناصري"، توفي في يوم الاستقلال الأمريكي 04جويلية من عام 1826.

- عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة، ج.1**، ص491.

[1]- جون ديوي، **آراء توماس جيفرسون الحية**، ترجمة محمود يوسف زايد، دار الثقافة، بيروت، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين المساهمة للطباعة والنشر، بيروت، القاهرة، نيويورك، 1957م، ص.36.

[2]- تشارلز موريس، **رواد الفلسفة الأمريكية**، ص. 195 .

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 28.

الفردية والحرية والديمقراطية تحتل مكانة عالية في سلم القيم الاجتماعية في تصور"جون ديوي" مما يحيلنا إلى نظرته في الجانب الأخلاقي من الطبيعة الإنسانية.

الحقيقة أنه لما كان التباين بين الفلسفات حول قيمتي الخير والشر في الطبيعة الإنسانية واضح وجلي، فإن "ديوي" يشير إلى ذلك ويتخذ موقفا محايدا بين تلك النظريات المتباينة. فإذا كان "هوبز"[*] قد نظر إلى الطبيعة البشرية في حالتها الفجّة غير المدرّبة بحيث طغت عليها المقاتلة بحثا عن المجد وحب الامتلاك، وجعل طبيعة الإنسان شريرة قاسية، فإنّ "روسو"[1] جعل منها خيّرة واعتبر قساوة المجتمع هي سبب فسادها وحيادها عن أصلها، لهذا دعا إلى عزل الطفل عن المجتمع أثناء تربيته. في حين يعيب "ديوي" على هذين الموقفين المتعارضين كون كل منهما تصوّر النتيجة أولا ثم بحث عن الأسباب التي تناسبها، وفي هذا الصدد يقول:"وقليل هم الذين يؤمنون اليوم برأي هوبز المتطرّف الذي يقول بأنّ الطبيعة الإنسانية طبيعة غير اجتماعية...ترتبت عن تناحر النّاس"[2]، ويضيف قائلا: " (...)إنّ مثل هذه الأفكار التي تُعرض بشأن تركيب الطبيعة البشرية (...) قد أهملت المشكلة الأساسية الخاصة بكيفية إيقاظ مقوّماتها أو كفّها وردعها (...) ومن جرّاء هذا الفشل كانت آراء الناس عن الطبيعة البشرية هي تلك الآراء التي تتلاءم مع الأغراض ومع السياسة "[3].

إنّ موقف "جون ديوي" من نظرة "هوبز" للطبيعة الإنسانية يشير إلى أنّ هذا الأخير لما تخيّل طبيعة الناس على أنها شريرة ودعا إلى الحد منها بطريقة استبدادية فهو يهمل التفاعل الحاصل بين الإنسان وبيئته، ولو ركّز على ذلك لأتضح له أنّ الشر يتوقّف على هذا التفاعل كما يتوقف الخير عليه أيضا، والذي كان يريده "هوبز" من ذلك تصور هو وضع أسس للحكم الملكي المطلق، وأما في الدراسة الثانية والتي أخص بها تصور "روسو" للطبيعة البشرية نجده يُثمّن التقابل بين الإنسان والبيئة والذي أشار إليه "روسو" لكن ما وقع فيه هذا الأخير وضْعه المحاسن والمزايا على الطبيعة الإنسانية رغم حالتها غير المهذبة وكذا مهاجمته

---

[*]- هوبز، فيلسوف انجليزي (1588م- 1689م)، وهو من أتباع الفلسفة المادية، عاش فترة اتسمت بالفوضى والاضطراب في كل الأنظمة ويرى أنّ علاج تلك الأوضاع يكون الحكم الدكتاتوري المطلق لأنّ الإنسان ذئب للإنسان.

- يوسف كرم، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، دار المعارف، القاهرة، ص. 54.

[1]- جان جاك روسو (1712م-1778م) فيلسوف فرنسي وهو أحد منظري علم التربية له أعمال فكرية عظيمة منها:(مقال في أصل وأسس عدم المساواة بين البشر والعقد الاجتماعي) وأشهرها في التربية "إميل".

- روزنتال ويودين وآخرون، **الموسوعة الفلسفية**، ص. 232.

[2]- جون ديوي، **الحرية والثقافة**، ص. 38 .

[3]- **المصدر نفسه**، ص.40 .

الحياة الاجتماعية وتفضيله الفردية والعزلة رغم أهمية الدافع الطبيعي في بناء حياة منظمة يحافظ من خلالها الفرد على نفسه ويصنع تعاطفه مع الآخرين[1]. بين هذا وذاك جاءت نظرة "ديوي" للطبيعة الإنسانية محايدة ترى فيها بأنها قادرة على أن تصبح خيرا كما هي قادرة على أن تصبح شرا ويتوقف ذلك على التفاعل الحاصل بين الفرد ومحيطه، هذا التّفاعل أساس الخبرة ومنشأ الثقافة المتنوعة مما ينعكس على مفهومي الخير والشر فهما نسبيان طالما أنّ الحياة متغيرة، فصورة الشر ترتبط بالكبت والقمع وعدم التّعاون، أما صورة الخير تنتج عن الحرية والمشاركة الجماعية وممارسة النّشاط وتحرر الدّوافع وتحقيق المنافع[2].

ضمن هذا السياق، يمكن القول أن الطبيعة الإنسانية في المنظور البراغماتي عموما وفي تصور "ديوي" خاصة ليست بخيّرة ولا بشرّيرة بل تكتسب الخير أو تتصف بالشر من خلال تفاعلها مع ما يحيط بها من ظروف بحسب المعايشة وطريقة التّفكير وكيفية تدبّر الأمور في الواقع؛ وبلوغ الطبيعة الخيّرة يقتضي تنمية ميولات الأفراد وتقوية مواهبهم العقلية واستعداداتهم النفسية ولا يكون ذلك إلا بالتربية التي تراعي كل جوانب الطبيعة الإنسانية بما فيها الجانب النفسي، لأنّ الطفل يملك ميولات مرنة ومتداخلة قابلة أنْ تتغيّر، الأمر الذي جعل التربية التقدمية اليوم تعتني بكل ما يرتبط بنفسية الطفل لأنه هو محورها ومدارها. فالاهتمام مثلا يتعلق بميولات المتعلمين وهو من المبادئ الهامة في كل عملية تعليمية ولا يمكن لأيّ مجهود في التربية أن ينفصل بأي حال من الأحوال عن الاهتمام، فكلما زاد اهتمام الطفل زادت قابليته للنمو والتّعلم. فعلى هذا الأساس ربط "ديوي" الاهتمام والجهد بمعايير الأهداف التربوية، لأنّ تدبر الأهداف يحدد مقدار كل منهما في إثارة المتعلّم في كل عمل تربوي[3].

وحاصل الأمر، أنّ تصور "ديوي" للطبيعة الإنسانية لا يخرج عن نظرته البراغماتية وفلسفته الأداتية فهو يعتبرها طبيعة متكاملة لا مجال فيها للثنائية والانفصال، وتخضع في تكوينها لاستعدادات الإنسان وميولاته الطبيعية، كما تتأثر بالبيئة المحيطة بها، وتتميز بالحرية في السلوك والنشاط ذلك ما يتماشى مع المجتمع الديمقراطي الراهن. فالإنسان اجتماعي يكوّن كيانه الفردي من خلال علاقته بالآخرين. وعلى ضوء هذا التصور أرسى "ديوي" معالم التربية الجديدة وأفكارها التقدمية وأصبحت التربية التقدمية هي فلسفة الحياة.

---

[1]- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص. 239.

[2]- جون ديوي، **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ص. 230.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 109.

ثانيا -الرؤية الجديدة لمجالات الحياة:

إن ما يترتب عن الرؤية الفلسفية السابقة عن الطبيعة الإنسانية أنّ مهمة الفلسفة عند البراغماتيين عموما و"ديوي" خصوصا تنحصر في خدمة الحياة وتأمين استمراريتها طالما أنها متغيرة فهي في حركية دائمة في كل مجالاتها الاجتماعية والأخلاقية والسياسية والعلمية، ولما كانت التربية عند "ديوي" تعني الحياة والتي لا يمكن الفصل بينها وبين الفلسفة التي ترسم لها التصورات الضرورية في كل مسار تعليمي، والتربية بدورها تمثل التطبيق العملي لتلك التصورات، فإن ذلك الأمر يقتضي وجود رؤية تربوية جديدة . من أجل ذلك أيقن "ديوي" بضرورة وضع معالم جديدة في التربية تتناسق والتوجه الفلسفي البراغماتي لخلق مجتمع يمتلك أفراده القدرات والخصائص التي تمكنه من الاستجابة لمعطيات الحياة الجديدة، وذلك لا يتحقق إلا بتجسيد رؤية جديدة لمجالات الحياة تلك الرؤية تتجلّى فيما يلي:

1 - التربية التقدمية ضرورية للحياة:

لقد شهدت الحياة الإنسانية مع بداية القرن العشرين تحولات علمية كبيرة ترتبت عنها تغيرات ثقافية واجتماعية وتحت تأثير ذلك بدا في الأفق ضرورة تهيئة الإنسان المعاصر لمجابهة تلك التحولات، وسعى "ديوي" إلى ترسيم فلسفة جديدة للحياة من أجل بناء إنسان جديد وحسْبنا أنْ نتأمل قوله في الحياة إذْ يقول: "الحياة هي عملية تجدد ذاتها بفعلها في البيئة "[1]، فمعنى تجددها تغيرها بتغير عناصرها ومكوناتها في صورة متعاقبة فكلما ذهبت أنواعا من الكائنات خلفتها أنواعا أخرى أكثر تعقيدا وتركيبا، وعليه فدوام الحياة يتوقف على التكيف الذي تبديه عناصرها، ولما كان الإنسان عنصرا منها وأرقى الكائنات الحية كان استمرار حياته وتطورها يتوقف على ما يبديه من تفاعل مع ما يحيط به، وهنا ارتسمت صورة التجديد في الحياة عند "ديوي" والذي يشمل التجديد في المحيط المادي يصاحبه تجديد في طموحات الإنسان وآماله وتطلعاته؛ والوسيلة الضامنة لحدوث ذلك هي من دون شك التربية والتي يعتبرها ضرورة طبيعية بمقتضاها يتم نقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر[2]، غير أنها لا تؤدي دورها في الحياة بصورة آلية بل تتطلب جهدا واعيا ومنظما حتى يحدث التناسب بين التطور العلمي والتطور الاجتماعي.

إن فلسفة "جون ديوي" في التربية تهتم بالجانب الاجتماعي في ارتباطه بالجانب الطبيعي، فالجانب الاجتماعي يمثل الجسر الذي يحول السلوكات الطبيعية ويعطيها البعد الإنساني[3]،

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، مقدمة المؤلف.

[2]- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص.121.

[3]-John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey, In Paul Arthur Schilpp, The Philosophy of John Dewey**, P. 435.

وفي هذا إشارة لأهمية الاتصال في بناء الخبرة وتكوينها ونقلها من الكبار إلى الناشئين، طالما أن هؤلاء الصغار لاحول لهم ولا قوة مما يحدث من تحولات في الحياة، فالواقع يثبت أن "بني الإنسان يولدون قليلي النضج إلى درجة أنهم لو خلو وأنفسهم بدون توجيه الآخرين وعونهم ما تمكنوا من الحصول حتى على أيسر الكفايات اللازمة لحياتهم المادية."[1] مما جعله يؤكد على المشاركة الجماعية الحرة وهي ميزة المجتمع الديمقراطي الذي تنشده التربية التقدمية، فهي ضرورية لدوام الحياة الجماعية وبمثابة الغذاء والتناسل في الحياة الفسيولوجية ولذلك دأب "ديوي" على وضع التلازم بين التربية والحياة، وتنكشف رغبته من خلال هذا التلازم في بناء تصور جديد لطبيعة الحياة.

ومما لاشك فيه أن تأكيد "ديوي" على أن فلسفة التربية تقتضي تدبر ما يجب عمله والوصول إليه وكذا الطريقة التي ينبغي انتهاجها في ذلك[2] يثبت أن فلسفته التربوية تمتد إلى كل مجالات الحياة لاعتبار التربية وسيلة للحياة الحاضرة وأداة مستقبلية للمجتمع، لا تقوم على إعداد أفراده بل تعمل على تمكينهم من التكيف ومسايرة الظروف الاجتماعية والثقافية عن طريق خلق روح المشاركة الجماعية في الوعي الجماعي من خلال إثارة قوى الأفراد لما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهونها[3]، فهي بذلك أسلوب في الحياة. ولعل هذه هي أبرز ميزة للتربية التقدمية كونها أخرجت التربية من مفهومها الضيق الذي ينحصر في الوظيفة المدرسية وجعلت منها فلسفة ونظرية عملية في الحياة وأصبحت معها المدرسة وسيلة تربوية كغيرها من الوسائل الاجتماعية المتعددة والتي تساهم جميعها في تنمية الخبرة، فالعيش المشترك داخل المجتمع يؤدي إلى توسيع خبرة الفرد وبالتالي تربيته[4].

لقد أولى "ديوي" اهتماما بالغا للتربية غير المباشرة والتي تتم في الوسط الاجتماعي بصورة عفوية لما لها من أثار جلية في توسيع الخبرة، ويستدل في ذلك بنشأة الحياة العائلية الحميمية والتي كانت بدافع تخليد الأسرة وإشباع الحاجيات فكذلك الأمر في الحياة العملية حيث كانت بدايتها تنظيم العمل وتقسيم المهام والتخلص من البطالة، إلا أن الحياة الحميمية تنشأ داخلها بصورة غير مباشرة بدافع الاحتكاك والمخالطة. ولذلك أكد على ضرورة تنشئة الأطفال داخل المجتمع بمراعاة الظروف التي تسهل مشاركتهم في الحياة العامة لتنمية قدراتهم على تحقيق روح المشاركة الجماعية وذلك بالتوجه مباشرة إلى ميولاتهم. وأما هذا التوجه

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 4.

[2]- جون ديوي، **الخبرة والتربية**، ص. 20.

[3]- نوال الصراف الصايغ، **الفكر الفلسفي" نحو فلسفة توازن بين التفكير الميتافيزيقي والتفكير العلمي"**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1983م، ص. 261.

[4]- جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ص. 17.

فيسميه "ديوي" بالتربية المقصودة وهي نوع آخر من التربية يقع ضمن التربية الواسعة وهي تقوم على معرفة نفسية الطفل بحيث يتم إشراك الطفل مباشرة في أعمال الكبار مشاركة فعلية. ولما كانت عملية الإشراك المباشر للأفراد تتخللها صعوبات بحكم التقدم الذي عرفته مجالات المجتمع فإنه يدعو إلى تسبيق العمل المدرسي والذي يهيئ الأطفال للمشاركة الفعلية في الحياة وهي المهمة التي توضع على فئة خاصة من الناس وهم المربيون.[1]

وفي مستوى أهمية المجتمع في تنشئة الأفراد يبرز دور المدرسة باعتبارها وسيلة تربوية وجزء من الحياة الاجتماعية، فهي أساس التربية التي يسميها "جون ديوي" بالتربية المقصودة والتي يكون فيها العمل المدرسي خال من الأفكار التقليدية بتركيزها على قدرات المتعلم وميولاته والعمل على توفير المواد المناسبة لقدراتهم، فالتربية المقصودة هي اليوم أكثر ضرورة لتجديد الحياة بعد التغيرات الهائلة التي شهدتها الإنسانية في الحاضر[2]. إن ارتباط التربية المقصودة بالحياة الاجتماعية مرهون بتجديد الحياة بوسائلها وأساليبها التطبيقية، لأنه على قدر ما تقوم به المدرسة بروحها الخاصة من تمثيل للحياة الاجتماعية الحقة بقدر ما تكون مناهجها وخططها المستعملة بنّاءة تمكن الطفل من التربية الصحيحة، حيث تربّيه وتعلمه على الأعمال التي يحتاجها الوسط الاجتماعي. وبهذا فالطفل لا بد أن يعرف الحياة الحقيقية للمجتمع لكي يستطيع التأقلم معها وهذا هو عمل المدرسة في التربية التقدمية[3].

غير أن "ديوي" يلح على ضرورة الموازنة بين التربية المقصودة والتربية غير المقصودة، هذه الموازنة تصبح ضرورية كلما حدث التطور السريع في مناحي الحياة من علوم وفنون ومعارف وتقنيات[*]، ذلك أن مستجدات المجتمع في العلوم والثقافة والأخلاق والتي تغير البناء الاجتماعي تجبر المدرسة باعتبارها وسيلة اجتماعية على الارتقاء في وسائلها وأنشطتها ومناهجها بالتجديد المستمر في المناهج والبرامج التربوية بما يساير التغير والتطور، وإزّاء هذه الضرورة في تجديد الحياة وإدامتها تقوم التربية ببعث الروح فيها كما يفعل الغذاء في الجسم، فالوظيفة الطبيعية للتربية تقوم على تكييف الأفراد مع المستجدات وتتطلب هذه المهمة توفر وسائل تخص التربية المقصودة كالأنشطة التعليمية المباشرة

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. ص. 7، 8

[2]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 43.

[3]-John Dewey, **L'Ecole et L'Enfant**, Pelachaux et nistels, A. Neuchtel, Paris, 4ème édition, 1974, P.139.

[*]-ليس من شك في أن فكرة الربط بين التربية المقصودة وغير المقصودة هو الذي جعل"جون ديوي" يقول بالمدرسة المجتمع إذْ يجدد في روح المدرسة ويتجاوز الفكرة التربوية الكلاسيكية القائمة على اعتبار المدرسة وسيلة تربوية فقط. وسيتضح الأمر أكثر في المبحث الثاني عند التطرق إلى المنهج التربوي الجديد.

حتى يحدث التقارب بينها وبين الواقع الاجتماعي الذي هو مصدر التربية غير المقصودة. فالتقارب بين المدرسة والمجتمع أوجبه "ديوي" لأن في تباعدهما خطر على التربية وعلى الحياة.

هذه الدعوة الملحة في التقارب بين المدرسة والحياة الاجتماعية تدل على ما عبر عنه "ديوي" في أن التربية عملية حياة وليست إعدادا للحياة المستقبلية، وقد حاول الكثير من رجال التربية في العصر الحديث التنبيّه إلى خطر الإعداد المبني على القهر والتسلط أثناء التربية ومنهم "كوندياك" (*) الذي نشر كتابه "التجربة حول أصل المعارف البشرية" عام1746م وغايته الدراسة الموضوعية للفكر بعيدا عن كل تفسير ميتافيزيقي، لكن ظهور القيمة التربوية لبحثه هذا جعله يدعو إلى إقامة فن تربوي يتتبع مراحل التطور الطبيعي للطفل بما يسمح له ببناء نفسه. ولمّا أُتيحت له الفرصة في تربية أحد أولاد الأمراء كشف دور الميول الطبيعية والنفسية في بناء الفرد، دون أن توجه بقوة أفكار خارجية، ولهذا تمنى "كوندياك" من الذين يتحملون عبء تربية الأطفال العمل على مساعدتهم بإظهار قدراتهم بصورة طبيعية دون تسلط، وهو في طريقة تعامله مع الطفل الذي أوكل بتربيته بدا يضع نفسه موضع الطفل قبل المربي فكان يتركه يلعب ويشاركه في لعبه حتى اكتشف ذكاءه وعمل على تنمية قدراته واهتماماته[1].

ذلك الربط بين حياة المتعلم والحياة الاجتماعية بصورة مباشرة ودون قهر وتسلط دعا إليه "كوندياك" وأكّد عليها "جون ديوي" والكثير من رجال التربية تحذّر جميعها من الوسائل التربوية التي تتجاوز قدرات المتعلمين؛ فالتربية المقصودة والمتمثلة في المدرسة والتربية غير المقصودة المرتبطة بالمجتمع تتداخلان معا من أجل جعل الطفل يعيش حاضره ويحاكي محيطه بما ينمي ميوله وقدراته ويكسبه خبرات جديدة تعينه في حياته الرّاهنة والمستقبلية. وهنا يبدو التصور الواضح والجلي للحياة في ضوء التربية التقدمية وضمنه تتجلّى نظرة "ديوي" للحياة بأبعادها الماضية والحاضرة والمستقبلية، تلك النظرة التي تتناسب مع فلسفة التّغيّر التي مثلت الطابع العام للبراغماتية، حيث اعتبر الحاضر ما يعيشه الفرد

(*)- كوندياك: فيلسوف فرنسي ولد بمدينة غرونوبل عام 1714م، تأخر في تعلم القراءة حتى الثانية عشرة من عمره بسبب ضعف نظره فأوكلت تربيته إلى أحد الرهبان، تعلم اللاهوت واهتم بمسائل الفلسفة والعلم، اطلع على الفلسفة الانجليزية وتأثر بالاتجاه الحسّي وجعل من الحس مصدر للمعرفة، أرسله لويس الخامس سنة 1758م، ليكون مربيا لولي العهد "دون فرديناد" فقام بمهته بعناية لمدة تسع سنوات، ومن تجربته هذه استخلص أفكارا تربوية في غاية الأهمية.

- الرئيس شارل الحلو، **موسوعة أعلام الفلسفة**، ج2 ، ص.311.

(1)-إنجيلا ميدسي، **التربية الحديثة**، ص. ص. 19، 20.

ويتفاعل معه والماضي ما اكتسبه من خبرات تعينه على الحاضر أمّا المستقبل لا يحق لنا أن نستبق إليه" فنتاج الماضي يضع بين أيدينا الوسائل الوحيدة لفهم الحاضر"[1]، لأن التربية تهدف إلى النمو لا الإعداد وهذا يجعلنا نتطرق إلى التربية من حيث أنّها عملية نمو.

2 - التربية عملية نمو:

إن اعتبار التربية أسلوب للحياة تتأسس على التّفاعل بين الفرد وبيئته المتغيّرة، مثلما أشار إليه "ديوي" وغيره من أعلام التربية من أمثال: السيدة "مونتيسوري"، و"كوزينيه"، وقبلهما من تلامذة "كونديلاك" مثل "إدوار سيغان" وغيرهم حيث اعتبروا التربية تتميز بالديناميكية والتوافق مع الحياة[2]، يؤكد على الترابط بين الحياة كتجربة وخبرة وبين التربية، بما يدل على التغير في تنمية طبيعة الإنسان التي يتبعها التّغير في تربيته. ولمّا كان الطفل أساس العملية التربوية كان لابد من تطوير طبيعته بتنميتها بما يلائم هذا التّغيّر. لهذا ربط "ديوي" التربية بالنمو (Growth)، حيث يعتبره الخاصية المميزة للحياة وليس له غاية تتجاوزه بل تكمن غايته في النمو ذاته، وقيمة أية تربية ناجحة تتجلى في الدرجة التي تصل إليها من خلق الرغبة اتجاه النمو المرتبط بتهيئة الوسائل اللازمة التي تجعل هذه الرغبة فعّالة [3].

فالتربية والنمو في نظر "ديوي" صنوان، لذا يتعيّن أن توفّر الإمكانيات التي تجعل الأفراد أكثر قدرة لمجابهة الظروف المستجدة لإحداث النمو في كل صوره الفكرية والاجتماعية؛ على أنّ هذا النمو لا يُدرك على نحو كامل وإنّما يكون بشكل مستمر وتواصلي، أي أن للنمو شروطا أساسها الفجاجة أو عدم النضج. ولا تعني هذه الأخيرة شيئا سلبيا بل تعني قابلية النمو من خلال قوى إيجابية تمكنه من ذلك[4]. فالنمو ليس هدفا جامدا وإنّما أمر يقوم به الأطفال بأنفسهم، ولا يكون إلا في الجوانب التي لم تنمو بعد؛ فالوليد يعجز في الكثير من الجوانب.إلا أنّ هذا لا يعد ضعفا بل هي دليل القوة الكامـــنة التي تتميّز بالإيجابية[5]، فهو يحمل إمكانيات تجعله يتفوّق على غيره من الكائنات إذا ما تم استغلالها بشكل مرن يتحقق النمو. ونمو المتعلمين مقرون بما يهيؤه لهم الكبار ذلك باعتبارهم جزء من الخبرة المشتركة، حيث يأخذ الأطفال اهتمامات الراشدين ويعمل هؤلاء على تنويع الأنشطة والأساليب في تفاعل مشترك بحيث يحدث التعلم ومعه يحدث النمو واكتساب

---

[1]- جون ديوي، **الخبرة والتربية**، ص. 83.

[2]- إنجيلا ميدسي، **التربية الحديثة**، ص. ص. 35، 36.

[3]-رالف ن.وين، **قاموس جون ديوي في التربية'مختارات من مؤلفاته"**، ص. 220.

[4]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 43.

[5]- محمد لبيب النجيحي، **مقدّمة في فلسفة التربية**، ص. 157.

الخبرات الجديدة.

تلك النظرة حول النمو لا تختلف عما قدمته "ماريا مونتيسوري" (1870 – 1952) في ميدان التربية حيث عملت على توفير جو من الحرية للطفل ليختار الألعاب والأنشطة المتوفرة في المدرسة من أجل تطوير قدراته المعرفية ومهاراته الحرة بأسلوب اللعب واشترطت في الوسائل التعليمية في المدرسة أن تكون قادرة على جذب عناية الطالب وتقوية دافع التعلم عنده. وفي تركيزها على الأنشطة الحرة دعمت الفكرة التي تقول أن الطفل هو النواة الرّوحية المتعطشة للنمو والكمال. من هذا المنطلق عملت "مونتيسوري" على توظيف الوسائل المادية في تنظيم حركات الطفل وتكوين مشاعره، فحلّت الكراسي والطاولات مكان المقاعد الدرّجة المكدّسة ووضعت في كل صف وسائل الإيضاح[1] كلها لتثبيت دعائم الحرية وتنشيط قدرات الأطفال بما يسمح لهم بالنمو، ذلك هو العمل الذي قام به "فروبل" في دعوته إلى الاهتمام بالاستعدادات الفطرية للأطفال، مما ساعد على انتشار فكرة النمو [2].

وإذا كان "ديوي" يثمّن ما قامت به المربية الإيطالية، إلا أنّ ما يتعلّمه الأطفال في المدرسة في أسمى صوره وأشكاله ما هو إلا جزء ضئيل من التعلّم بل وسطحي قد يخلق فوارقا مصطنعة في المجتمع. فهو يؤكّد على أنّه يجب ألا نحمّل عملية التعليم في المدرسة فوق ما تحتمل دون الإنقاص من قيمتها في عملية النمو؛ إنما يجب أن نتّجه إلى خبرات الأطفال لا إلى خبرات المدرسة وتجاربها المزخرفة بالمسائل الشكلية. هنا يركز "ديوي" على عملية التعلم قبل المدرسة. وفي هذه المرحلة يربط التعلم بالدوافع التي تثار في الأطفال وتمليها عليهم ظروفهم الخاصة، هذا ما يثبت أنّ التربية عملية نمو وحفظ الذات، لكن "جون ديوي" يعترف بأسبقية "روسو" في ذلك [3]. فمجمل ما تهدف إليه التربية التقدمية هو النمو الذي لا يخضع إلا للنمو ذاته لأنها تعتمد كل الاعتماد على تنمية ميولات الأطفال وبالتالي فهي تحترم الطفولة وتعطيها حقها في الرعاية والعناية[4].

لا شك من أن تهيئة الطفل من الناحية العقلية أو العملية يكون بمراعاة احتياجات النمو في وضعه الرّاهن واحترام هذه الحاجيات هو خير ضامن لأن تؤدي التربية وظيفتها وتحقق غاياتها[5]، فعن طريق هذا الالتزام يضمن المربي النمو الجسمي والعقلي السليمين للمتعلم،

---

(1)- إنجيلا ميديسي، **التربية الحديثة**، ص. ص. 56،57..

(2)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 60.

(3)- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**،ص. 56.

(4)- محمد لبيب النجيحي، **مقدمة في فلسفة التربية**، ص. 158.

(5)- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 58.

وذلك اعتمادا على استخدام الطبيعة العضوية الحسية استخداما صحيحا، لأنها تمثل وسائل الاتصال المباشرة بأدوات المعرفة التي فيها يحفظ الطفل ذاته ككائن حي متطور، وبهذا فإن كل ألوان النّشاط التي يبديها الأطفال ليست أهدافا وإنما هي وسائل لبلوغ معرفة العالم الذي يعيشون فيه، وبالمقابل ينمو إدراكه لأنه يفكّر في ما يحيط به، وكلما أصبح كائنا ناشطا ازداد وعيه وصار نموه الفكري موازيا لما طرأ عليه من تغيّر في النشاط والحركة [1]، وهنا يتّفق "ديوي" مع "روسو" في أنّ الأنشطة الجسمية تتعاون مع النمو العقلي في تنمية الفرد. فأول ما يبديه الطفل في الطبيعة يعبّر به عن رغبته في التلاؤم معها حيث أطرافه اللّينة وحواسه القوية ترغب جميعها أن تتأقلم مع الأجسام التي تقع عليها أو تشدها بالاهتمام بحثا عن التكيف معها وهذا ما يثبت عمق الترابط بين جوانب الطبيعة البشرية.

في هذا الصدد، يدعو "جون ديوي" المربين أن لا يقعوا في الخطأ الشائع والخطير في التعليم عن طريق إملاء خبراتهم على الصغار لأن النمو الحقيقي يقتضي الإطلاع الواسع للمربي بشتى المواقف التي تمثل مشكلات الخبرة ليسمح للطفل بتوظيف قدراته ويحقق النمو الطبيعي[2]. فلا هدف للتربية غير تحقيق النمو وضمان استمرارها، ويعترف "ديوي" بأن هذه الفكرة ترجع إلى "روسو" ويؤكد على أثرها العميق نظريا في التربية منذ عهده إلى يومنا هذا، غير أنّ تطبيقاتها المدرسية كانت أقل من ذلك، ومن بينها التجربة التي أشرفت عليها "مسز جونسون" في فيرهوب ولاية ألباما[*]حيث اعتمدت على ما ذهب إليه "روسو" في أن خير وسيلة لتربية الطفل هي تركه يستمتع بطفولته ويجرب ما يشاء دون أي سلطة خارجية. فثارت على المدارس التقليدية التي قيدت النمو الحقيقي وجعلته كالبيت الزجاجي الذي نرى فيه النباتات دون الانتفاع بها، وكان هدفها إظهار القدرات في شكلها الجامد. فهذه المدارس كانت سببا مباشرا في كره التلاميذ للمدرسة التي حشرتهم في حجرات ضيقة وانهالت عليهم بالمعارف المكدسة التي لا طعم لها في ذوق التلاميذ، وترى"جونسون" أنّ حياة الطفل الحقيقية تقتضي التمتع بالأنشطة التي تناسب ميولاته، فهو ينتقل من مكان لآخر ليتمكن من اكتشاف نفسه[3]، بمعنى أن النمو الحقيقي هو النمو الحر والطبيعي[**] . ورغم ذلك يرى "ديوي" بعض

---

[1]-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل** ، ص. 62.

[2]-**المصدر نفسه**، ص. ص. 66، 67.

[*]-المدرسة التي أسستها "مسز جونسون" تسمى مدرسة " فيرهوب" بولاية ألباما، والتي أثرت أثرا عميقا مما ساهم في إنشاء العديد من المدارس على نمطها في كل أجزاء أمريكا، فكانت مدرستها محج للطلاب والمربين - جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 71.

[3]-**المصدر نفسه**، ص. ص. 71، 72.

[**]- يؤكد "ديوي" أنّ تأثير فكرة "روسو" في اعتبار **التربية** عملية نمو طبيعي للطفل لم يظهر تطبيقه عمليا

النقائص في هذه الرؤية تتمثل في تركيزها على تحسين النظام في المدرسة على حساب التلاميذ رغم سعيها لتجسيد النمو الطبيعي.

لمّا اعتبر "ديوي" التربية عملية نمو ركز على الجانب النفسي في تنمية الطفل لأن التربية التي يدعو إليها يمكنها أن تنظم الغرائز والدوافع والرغبات التي يتمتع بها المتعلم، ودعا المربي أن لا يستهين بقيمة هذه الميولات لأنها مرنة قابلة للتغير مع ظروف البيئة وتنتظم بواسطة التربية في عادات وسلوكات جديدة. وحذّر من أخطاء التربية والمتمثلة في وضع عقل الطفل كما لو كان مجرّدا بعيدا عما يحيط به من الأشياء المادية ذلك أن تنمية قدرات العقل في إنتاج أفكار ومعارف لا تتم إلا من خلال عملية التفاعل التي تمكّن العقل من استخدام الأشياء لبلوغ نتيجة ما، والمربي إذا أراد أن ينير عقل الطفل عليه أن يستخدم الظروف المادية الطبيعية والاصطناعية ليثير في نفسه فعاليات تستجيب لتلك الظروف. ويكون بذلك هدف كل تجربة تعليمية ليس خلق طرق تعد التلاميذ أو تزيد من كمّهم المعرفي بل في إعطاء الطفل لونا من التعليم يكشف عن قدراته ويجعله يكيّفها بما يلائم ما يحيط به وبالتالي يكون ما يتحصل عليه في المدرسة من مهارات مستمدة من أفعاله اليومية تساعده في الحياة.

ويترتب عما سبق ذكره، أنّ المربي الناجح من الناحية النفسية هو الذي يوظف القدرات الطبيعية للطفل ويحولها إلى ذكاء واهتمام وقدرات إيجابية في المجتمع، وهذه هي مهمة التربية الجديدة من الناحية النفسية، والتربية النفسية هي التي تحدد المسلك الذي تكون عليه التربية الأخلاقية والاجتماعية والتي لا انفصال بينهما، وفي هذا يقول "ديوي": "وعليه فمن واجبنا أن نعرف ما هي هذه الغرائز والدوافع وحالتها في كل مرحلة من المراحل الخاصة بتطور الطفل كي نعرف ما هي الدعامة التي نقيم عليها هذا البناء وعلى أي شيء نقيمه"[1] فيبدو حرصه على جعل الطفل مدار كل عملية تربوية هذا الحرص الذي يشاركه فيه الكثير من المربين بدءا من روسو وبستالوزي وصولا لفروبل، لكن "ديوي" هو الذي طور هذه الفكرة وأضفى عليها بصمته الفلسفية[2]، كما أن تنمية الطفل من الناحية النفسية بالاهتمام

مع"مسز جونسون" في مدرسة "فيرهوب"، بل هناك مدرسة ابتدائية لجامعة "ميسوري" في ولاية "كولومبيا"، ويديرها الأستاذة "ج. ل. مريام"، إلا أن هذا الأخير يؤمن بأن العمل واللعب في المدرسة يجب أن يكون مناسبا للأطفال ويتفق مع طبائعهم، بل دعا إلى أن تكون الحياة داخل المدرسة أفضل من خارجها، وذلك حتى يتعلّمون كل شيء بطريقة صحية و سليمة.

- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص.109.

[1]- جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ص.ص. 52، 53.

[2]- سعد مرسي احمد، **تطور الفكر في التربية**، عالم الكتب القاهرة، ط.1، ص. 491.

بغرائزه وميوله هو شكل من أشكال التربية الأخلاقية وجزء من التنمية الاجتماعية لأنها تساهم في تنمية سلوكاته وطبائعه مستقبلا وفي هذا يقول: "كما أن مبادئنا الأخلاقية في حاجة هي الأخرى إلى أن تقرر بلغة علم النفس، لأن الطفل هو الذي يمدنا بالوسيلة الوحيدة التي بالسيطرة عليها يمكننا تحقيق المثل الأخلاقية "[1]، والمقصود بالسيطرة تنمية الشعور الداخلي للفرد بانتمائه الاجتماعي لا السيطرة القهرية، ويظهر هنا الترابط الوثيق بين مجالات التربية التقدمية النفسية والأخلاقية والاجتماعية هذا الترابط هو نتاج الخبرة الحقيقية. وعليه فإن تنمية الطفل نفسيا وأخلاقيا واجتماعيا هي وحدها مقياس نجاح أو فشل كل تجربة تربوية.

3 - التربية والحياة الاجتماعية:

لقد كانت نظرة "ديوي" إلى مختلف الآراء التربوية نظرة الناقد والمشيد، حيث أخذ منها ما جعله يجدد في التربية عموما حيث اعتبرها أسلوبا في الحياة وجعل من هدفها هو النمو الحر متجاوزا بذلك فكرة التوجيه والإعداد، وليس غريبا أن يكون لهذه النظرة الأثر الكبير في النظريات التربوية اللاحقة، بل حتى على شعارات المنظمات الدولية كمنظمة "اليونسكو" والتي جاء في بريدها الصادر في نوفمبر 1972م، وفي النقطة الثامنة منه أنه "ليس هدف التربية إعداد النشء لتسلم مهنة معينة بل ينبغي وضع الأجيال الصاعدة في مجال التكيف مع مهمات مختلفة، وأن تستطيع تحسين وضعهم دون انقطاع...وعلى هذه التربية أن تسعى إلى تسهيل عملية التّكيف المهني"[2]. إنّ هذه التوصية الصادرة من هذه المنظمة الدولية تمثل انعكاسا لأهم الأراء التربوية التي جاء بها "جون ديوي"، الأمر الذي يجعلنا نعود إلى نظرته التربوية في علاقتها بالحياة الاجتماعية وفي ميادينها المختلفة.

فالتربية التقدمية تسعى إلى تنمية الفرد وتطوير قدراته في ظل التغيرات الراهنة والمستمرة التي مسّت المجتمعات ودون استثناء وبدرجات متفاوتة من حيث العمق والسرعة والاتساع مما يجعل التغير في التربية ضروري في كل المستويات وفي كل القطاعات [3]، والتغير التربوي الذي يؤمن به "ديوي" يقوم على إشراك الفرد في الوعي الاجتماعي مشاركة فعالة في الحياة، ولنا أن نتأمل قوله في المادة الأولى من عقيدته التربوية إذْ يقول: "إني أعتقد أن كل تربية تقوم على مشاركة الفرد في الوعي الاجتماعي في الجنس البشري وتبدأ لاشعوريا وتشبه أن تكون منذ الولادة، ثم لا تزال تشكل باستمرار قوى الفرد، بتغذية شعوره،

---

[1]-جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ص. 53.

[2]- آنّا بونبوار، **التربية المستقبلية**، ترجمة موريس شربل، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط.1، ص.ص. 12، 13.

[3]- محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار الطباعة والنشر، بيروت، ط.1، 1981م، ص.252.

وتكوين عاداته، وتهذيب أفكاره، وتنبيه مشاعره وانفعالاته، وعن طريق هذه التربية اللاشعورية يصل الفرد شيئا فشيئا إلى المشاركة في التراث"[1]. فالبيئة الاجتماعية هي الوسط الحيوي الذي يوفر شروط الحياة، ومعها يتفاعل الفرد وبها تتكوّن خبرته الضرورية وتصنع له أنواع سلوكه، وفيها يتعلّم اللغة وآداب السلوك والأخلاق والذوق الجمالي، غير أن نقل هذه الأمور من الكبار إلى الناشئين يتم حسب "ديوي"عن طريق تهيئة الأطفال لإشراكهم في الحياة الاجتماعية، ولا يتحقق ذلك إلا بوسيلة الاتصال التي تبعث التفاهم بينهم وقد عبر عن ذلك في قوله: "الاتصال هو عملية الاشتراك في الخبرة اشتراكا يجعلها مشاعا بين الناس"[2].

ضمن هذه الرؤية التي يقدمها "جون ديوي" حول الدور التربوي للبيئة يتجلى معناها، فالبيئة والوسط عنده يحملان أكثر من معنى لأنهما يمثلان الأشياء المحيطة بالفرد، " فالأشياء التي يتغير الإنسان وفقا لها هي التي تكوّن له بيئته الحقيقية"[3] تلك الأشياء التي تشكل الوسط، والبيئة تدل على انسجام ميولات الفرد مع محيطه لأنها تحوي الظروف التي تقوي أفعال الفرد وتثيرها أو تمنعها وتضعفها؛ فمعناها هو كل الأوضاع والشروط التي تؤثر في الفرد، والتجديد التربوي يبدأ من العناية بالظروف والوسائل التي تخص الوسط والتي بواسطتها يتمكن الكائن الحي من التأقلم مع محيطه. لهذا يدعو "ديوي" المربين إلى العناية بتلك الظروف من خلال استغلال جميع عناصر البيئة التي تثير اهتمام الفرد وتمثل ثقافة الجماعة فأي محاولة تنظر للطفل خارج محيطه الاجتماعي أي تهتم بجوانبه الغريزية فقط فإنها لا تحقق غاية التربية[4]، لأن التربية الجديدة تنطلق من الاعتبارات الفردية والجماعية[5].

في سياق تأكيد "ديوي" على دور الوسط الاجتماعي الكبير في تنشئة أفراده يظهر البعد الاجتماعي في التربية من خلال ملازمة المتعلمين لأفراد مجتمعهم داخل المدرسة وخارجها، فحتى الأنشطة التربوية داخل المدرسة هي جزء مما يجدونه في المجتمع الذي يمكنه أن يغير أعمال الإنسان مثلما يمكن للإنسان ترويض الحيوانات وضبط دوافعها الطبيعية من خلال ملازمته لها واهتمامه بسلوكاتها، ويعرض لنا "ديوي" مثالا يوضح ذلك في قوله: "أنّ أحد الآباء رتّب لطفله الصغير من الظروف ما يجعله يتعرّض للاحتراق كلما مسّ لعبة من اللعب، فإن الطفل تعلم اجتنابها بصورة آلية كما يجتنب لمس النار"[6]. وعليه فإن الظروف الخارجية

---

(1)- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 151.

(2)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 10.

(3)-**المصدر نفسه**، ص. 12.

(4)- جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ص. 19.

(5)- أنطوان الخوري، **أعلام التربية (حياتهم وآثارهم)**، ص. 204.

(6)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 13.

تمثل سببا بسيطا في تعديل سلوك الفرد، هذه التعديلات السلوكية تكوّن لديه عواطف الكراهية أو عواطف المحبة؛ ولعل هذا الذي جعله يقر بأن "تبديل عادات العمل الخارجية بتبديل المحيط على نحو تتغير معه الدوافع إلى العمل يؤدي في بعض الحالات إلى تبديل الاتجاهات العقلية اللازمة للعمل"[1].

غير أن تأثير الوسط في سلوكات الفرد لا يتم من دون تهيئة الظروف التي تمرنه وتدربه على أساليب العمل بما يسمح له بالتكيف، فالوسائل وحدها لا تكفي ما لم يصاحبها استجابة في ميولات الأفراد. لهذا اعتبر "ديوي" التربية هي التي يمكنها خلق ذلك الانسجام بين المتعلم وبيئته فهي تهيء ظروف مشاركة الأطفال في أعمال الكبار وتتعدد وظائفها بتعدد الوسائل المتوفرة وفي مقدمتها اللغة والتي يرى أنها تمثل مجموعة من الأصوات يفهمها عدد من الناس ودلالة معانيها تقترن بالخبرات المشتركة بينهم[2]، وبها يكتسب المتعلم معاني الأشياء من خلال مشاركته في الخبرة، ودوام اللغة بين الأفراد يكفله الوسط الاجتماعي، فالطفل مثلا إذا نشأ في أسرة مولعة بالموسيقى تتحرّك فيه مواهبا موسيقية أكثر من غيرها من الدوافـــــع[3].

إذا لم يحدث للطفل هذا الميل فهو طفل غريب عن أسرته ليس له معها خبرة مشتركة ووجوده فيها وجود بيولوجي فقط، هذا الذي يثبت بحق أن الخبرة هي محصلة التفاعل بين جميع العناصر البيولوجية والعقلية والنفسية في الفرد وما يحيط به من عناصر اجتماعية ومادية في البيئة فهي بشروطها وظروفها توصل الصغار إلى مستوى التفكير والذوق الذي يتمتع به الكبار وكذا الأمر لميولاتهم العاطفية والعقلية[4]، فقوى العقل تنشطها المطالب الاجتماعية وتعمل التربية المقصودة أو المدرسية على تنظيم وتهذيب ما كونته البيئة لأن المدرسة في التربية التقدمية هي جزء من الحياة الاجتماعية تتم بصورة مباشرة وتهتم بجسم الطفل وفكره [5]. ويعد "ديكرولي"[*] من المربين الذين ألحوا على الدور الاجتماعي للمدرسة ،

---

[1]-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 14

[2]-**المصدر نفسه** ، ص. 16.

[3]-**المصدر نفسه** ، ص. 17.

[4]- تركي رابح، **النظريات التربوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982م، ص. 152.

[5]-John Dewey, **Comment Nous Pensons**, traduit de l'anglais par, O. Decroly, édition Ernest Flammarion, Paris, 1925, P. 70.

[*]-ديكرولي، مربي بلجيكي أنشأ مدرسة عام1907م في بلجيكا وسميت بمدرسة "التنسك"،حيث اهتم ديكرولي في البداية بقضية تربية المنحرفين، حيث أنشأ في بيته رفقة زوجته النواة الأولى لمؤسسة الطلاب المنحرفين والتي لقيت فيما بعد شهرة عالمية وفي عام 1907م، ثم استجاب ديكرولي لأولياء الطلاب وبعض الأطباء وأنشأ في ضواحي بروكسل مدرسة "التنسك"والتي خصصت للتلاميذ العاديين والتي اتخذت عدة تسميات منها

،

وكان شغوفا بخلق مدارس ملائمة للحياة الاجتماعية فهو يرفض فكرة الإعداد ويؤمن بالتربية في المدرسة كحياة يتعلم منها الطفل كيف يحيا طفولته وشبابه وكيف يحل مشاكله في محيطه الذي يعيش فيه[1]. فهؤلاء المربين بما فيهم "ديوي" وجهوا انتقادات للنظريات التربوية الكلاسيكية لإهمالها الطابع الاجتماعي في التربية وعزلها المدرسة عن الحياة الاجتماعية، في حين أن التربية تمثل الوعاء الذي يستقي منه المجتمع المبادئ الطبيعية وتمكنه من الحياة، كما هي الوسط الذي ينقل معارف المجتمع إلى أفراده أثناء تربيتهم وبها يشعر الفرد بأن نجاحه يتوقف على نجاح الجماعة وفشله من فشلها ويكشف عن نفسه في مجتمعه؛ وهذا ما جعل "ديوي" يهتم كثيرا بكيفية كشف الفرد على نفسه في وضع اجتماعي جديد ومتغير[2].

مما يعني أن "جون ديوي" يؤمن بأثر البيئة الاجتماعية في تكوين طبيعة الأفراد وتنمية ميولاتهم من خلال الاستجابات للمؤثرات التي تحملها، كتأثير التهديد في تكوين الخوف والمداعبة في تكوين الفرح، كما يتفطن لخطورة السيطرة عند إجبار الأطفال على سلوكات معينة قد تتعارض وميولاتهم ومواهبهم الطبيعية، فالسيطرة لا تحقق الأهداف التربوية ومثال ذلك قد يُنتزع الطفل من النار وبشدة وعنف حتى لا يحترق وحينها يتم الظفر بالنتيجة المرجوة وهي تجنب الاحتراق لكن لا يمكن ضمان طاعته بصورة أخلاقية مثلما يمكن منع السارق من التسلل إلى البيوت بوضعه في السجن لكن ليس ذلك ضامنا لتغيير سلوكه في السرقة[3].

إن الحقيقة من وراء تأكيد "ديوي" على الأثر الاجتماعي للتربية هي الدعوة إلى تغيير فكرة ثبات الطبيعة البشرية طالما أنها تتميز بالمرونة وقدرتها على التفاعل والتغير مع المحيط الذي توجد فيه[4]، ويبرز دور العمل التربوي لضمان مشاركة الأفراد في بلوغ النتائج المنشودة وهذا بالتركيز على الميولات الفردية وتكييفها ضمن الخبرة الحقيقية. ويكون بذلك تأثير الوسط الاجتماعي في طبيعة الناشئين يقوم على ما يثير ميولاتهم ويحرك طاقاتهم وإن كانت هذه المؤثرات تتعدد تبعا لظروف المجتمع لكنها تعمل على إشراك الطفل في حياة الجماعة. فالطفل مثلا يشاهد من يعيش معهم يستعملون الكراسي والطاولات بطرق مختلفة،

"مدرسة الحياة من أجل الحياة"، مات ديكرولي عام 1932م بعدما أنهكه التعب في ذلك البيت والذي قضى حياته فيه لخدمة التربية.

-أنجيلا ميديسي، **التربية الحديثة**، ص. ص.80،81.

[1]- **المرجع نفسه**، ص. 83.

[2]- جون ديوي، **التربية قديما وحديثا**، ص. 78.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. ص. 27،28.

[4]- ويل ديورانت، **قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي**، ص. 628.

كتقريب الكرسي إلى الطاولة يمثل إشارة للجلوس وإمداد اليد اليمنى إليه يمثل إشارة إلى مدّ يده، فهي جميعها مؤثرات تثير ميولات الأطفال وتنشط عقولهم[1] وتزداد تلك الميولات توسعا وانتظاما كلما تدرج الناشئون في الخبرة الجماعية التي ينتمون إليها، وعلى هذا المنوال، ينبغي أن تنتظم أعمال المربي في المدرسة بحيث يتمكن من خلق التوازن بين كل نشاط يبديه المتعلم مع النشاطات التي تليه حتى يصل إلى رابطة مستمرة بين كل الأنشطة والنتائج المرجوة منها بتوظيف أمثل لوسائل الإيضاح.[2] لذلك فالتربية المدرسية هي امتداد للتربية الاجتماعية، هذا ما يبرز أهم الوظائف التي تتمتع بها البيئة المربية في التربية التقدمية والتي نجملها فيما يلي :

أ- تبسيط وتنظيم ميولات الناشئين والعمل على تنميتها.

ب- تغيير العادات الموجودة وترقيتها بتطهيرها من كل ما يعيق الفكر عن التفكير السليم[3].

ج- خلق بيئة جديدة تتناسب والتفاعل بين قدرات الأفراد والتغيرات الحاصلة في المجتمع.

على ضوء هذا الدور الذي تقوم به التربية في الحياة الاجتماعية تتكون الجماعات الصغيرة المتنوعة كالجماعة السياسية والدينية والصناعية والعلمية، فهي تتعدد حسب وظائف كل جماعة بين الصالحة والطالحة على اعتبار أن العصابات واللصوص يشكلون أيضا جماعات؛ والتربية تعتمد على ماهو كائن في الحياة من وسائل وظروف لتحسين الجماعات وبلوغ الحياة الواقعية التي تقوم على المشاركة الجماعية والحرة والفعالة للأفراد[4]، وتتوقف قيمة أي شكل من أشكال المجتمع على معياري (الحرية والمشاركة الجماعية) بين أفراده وفي كل مصالحه، فالمجتمع غير المحمود هو الذي يضع الحواجز التي تحول دون نقل الخبرة بين أفراده وفي هذا يقول "ديوي": "لابد أن تتاح لأعضاء المجتمع الفرص المتكافئة للأخذ والعطاء فيما بينهم (...) وإلا فإن المؤثرات التي تربي البعض على أن يكونوا سادة تربّي البعض الآخر على أن يكونوا عبيدا، وإذا امتنع بين الطائفتين التبادل الحر لشتى ألوان الخبرة في الحياة فقدت الخبرة لديهم جانبا من معناها"[5]، فغياب الحرية في المجتمع يؤثر على كل طبقاته فحتى في المجتمع الطبقي تضعف ثقافة الأسياد وتصبح عقيمة في ظل غياب الحرية.

من أجل ذلك أسرّ "جون ديوي" على أن تقوم التربية بغرس روح الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية وتعويد النشء على التفكير بحرية والتي من شأنها أن تحدث تغيرات في المجتمع، بمعنى أن التربية تسعى إلى تكوين المجتمع الديمقراطي، وديمقراطية المجتمع تتوقف

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 34.

[2]- عمر محمد تومي الشيباني، **تطور النظريات والأفكار التربوية**، ص. 349.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 24.

[4]- **المصدر نفسه**، ص. 102.

[5]- **المصدر نفسه**، ص. 87.

على ما يعده من ظروف تعمل على إشراك جميع أفراده في خبرته على قدم المساواة ويوفر المرونة والتكيف في كل صور الحياة الاجتماعية المختلفة، ويقدم لنا "توماس جيفرسون" مثالا تاريخيا على فعالية الحرية في تطوير المجتمع إذْ يقول: "فلو لم تسمح الحكومة الرومانية بحرية البحث لما تيسر دخول المسيحية إلى بلاد الرومان"[1] ويعترف "ديوي" بأن النظريات التربوية السابقة اهتمت بالغاية الاجتماعية للتربية رغم اقتصارها على جانب واحد من الخبرة وهو الجانب السياسي ودعوتها إلى خضوع الفرد إلى المؤسسات الاجتماعية [*].

على هذا الأساس، حاولت التربية التقدمية التي تسعى إلى تنمية الروح الاجتماعية لدى المتعلمين تجاوز المناهج التربوية التلقينية والطرائق التسلطية التوجيهية التي ميزت التربية التقليدية، وعمل "ديوي" على بعث الروح الديمقراطية في كل المجالات التعليمية أو ما عُرف معه بديمقراطية التربية، وكل ما قدّمه من أفكار سياسية وفلسفية وتربوية تشير بأنه جعل من التربية والديمقراطية وسيلتان للحياة الاجتماعية، وتجاوز بذلك الطابع السياسي للديمقراطية وربطها بالجانب التربوي والاجتماعي، فأصبحت بذلك أسلوبا في الحياة.

ليس من شك أن يكون تأكيد "ديوي"على ديمقراطية التربية نابع من ثقافته الأمريكية المتشبعة بتعاليم الثورة التنويرية التي ألغت امتيازات الأشراف والنبلاء في المجتمع الأمريكي، وساوت بين الجميع ووضعت المساواة في الحقوق بين الناس في مقامها الأول ذلك ما تضمنته "وثيقة حقوق الشعب"[**] (Bill of Right) التي ألحت على حق الاقتراح وضمنت الحريات للأمريكيين، بالإضافة إلى الأوضاع التي عايشها "ديوي" جعلته يؤمن بالحاجة إلى الديمقراطية كما هي الحاجة إلى التربية، وأصبح شديد الحماس بجعل كل شيء ديمقراطي لا بالمعنى الحزبي بل بالمعنى الاجتماعي والواقعي؛ ودعا إلى المساواة في التعليم الذي يكون متاحا للجميع بغض النظر على أجناسهم ودياناتهم ومكانتهم الاجتماعية فالتعاون في المجتمع أوالمدرسة يبعث بالروح الديمقراطية والتي ينبغي أن يعيش الأبناء هذه الروح في منازلهم[2].

---

[1]- جون ديوي، **أراء توماس جيفرسون الحية**، ص. 154.

[*]-يقصد "ديوي" نظرية "أفلاطون" الذي يعد أول من عمد إلى تعليم الإنسانية على حد تعبيره، وكذا نظرية "روسو" الذي نادى بتربية الحرة للفرد، بالإضافة إلى نظرية "هيغل" والتي هدف منها بلوغ الدولة القومية.

- جون ديوي، **الديمقراطية التربية**، ص.91.

[**]-ترجع هذه الوثيقة إلى سنة 1789م حينما اجتمع مجلس الأمة للولايات المتحدة الأمريكية في نيويورك وأقر عشرة تعديلات تتضمن حرية الدين، وحرية الكلام، وحرية الصحافة... وتعتبر هذه الوثيقة ضمانا موثقا لحقوق الشعب الأمريكي والتي يعزون إليها نهضتهم.

-جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ص. 07.

[2]- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص. ص. 508،509.

هذا، ولتحقيق الديمقراطية يدعو "جون ديوي" إلى ضرورة النظر إلى الخبرة على أنها نمو عضوي تنسجم فيه كل الاهتمامات، لا أن يُنظر إليها على أنها تتكون من اهتمامات منفصلة ومستقلة[1]. فالفهم الصحيح للخبرة هو الذي يجنب التربية الفشل ويساعدها على مهمتها في الحياة الاجتماعية ويحقق الديمقراطية ويضمن التربية السليمة للفرد. بهذا يكون للوسط الاجتماعي أهمية كبيرة في العملية التربوية، إذْ لا يمكن أن نفصل التربية عن المجتمع فهي حق لكل الناس وفي كل المجتمعات كما يمكنها أن تعين على ضمان إيجاد عالما أكثر أمنا ورخاء في بيئته، كما تسهم في الوقت نفسه في التقدم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي[2].

باختصار، إن "جون ديوي" قد جعل التربية تبدأ من المجتمع وتعود إليه، إذ يمكن اعتبارها فن من الفنون الاجتماعية تنتقل من المجتمع وتعود أخيرا إلى المجتمع نفسه، وغايتها تكمن في ضمان حياة أفضل للطفل والجماعة، فاهتمت بالواقع الاجتماعي بمختلف مشكلاته وسعت إلى تحقيق أهدافا تسمح باستمراريتها، فأزالت الغموض عن المسائل الفلسفية واتسع نطاقها ليشمل عموم الخبرة التربوية حتى أصبحت الخبرة هي قوام التربية الصحيحة [3] وأرست دعائم الحرية والمساواة في كل مجالات الحياة وأضحت القوانين الأخلاقية في منظور التربية التقدمية بعيدة عن النظرة الاستبدادية تستمد وجودها من القيم التي تنتجها وتنظمها.

ليس غريبا أن يقيم "ديوي" البناء التربوي على هذا الربط الوثيق بين التربية والأخلاق، فهو الذي دعا إلى المبادئ الأخلاقية في التربية بصورة عملية لا بشكل نظري كما هو في التربية التقليدية. وبهذه الدعوة يكون قد أحدث ثورة جديدة غزا بها الميدان التربوي -على حد تعبير" فندلاي"[*]- الذي رأى أنّ المبادئ الأخلاقية في التربية تمثل ما كان ينتظره المدرسون في انجلترا، ويرى أن "ديوي" قدم نظريتين للأخلاق نظرة نفسية وأخرى اجتماعية، فأما الأولى ركزت على السلوك في إطار ضيق، مما جعله يعجّل بالنظرة الثانية أي الأخلاق

---

[1]-وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة** ، ص. ص. 512،513.

[2]-عن المشاركين في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع المنعقد في جومتيان في تايلاندا، **مجلة التربية الجديدة**، مكتب اليونسكو الإقليمي في البلاد العربية، العدد 48، سبتمبر 1989م، ص. 100.

[3]-أوليفيه ربول، **فلسفة التربية**، ترجمة، جهاد نعمان، منشورات عويدات، باريس، ط.2، 1982م، ص. 128.

[*]-الأستاذ ج.ج فندلاي جمع أعمال "ديوي" التربوية في ثلاث بحوث تحت عنوان (بحوث التربوية) وكان أولها: المبادئ الأخلاقية في التربية والثاني الاهتمام علاقته بتدريب الإرادة، والثالث علم النفس والتطبيق الاجتماعي.

-جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، مقدمة عبد الفتاح السيد هلال، ص. ص. 3،4.

الاجتماعية، حيث يظهر الإلمام بالسلوك في ترابط الجانبين[1]. فالتربية التقدمية ترفض الفصل بين الجانبين النفسي والأخلاقي لأن ذلك يعيق تنشئة الفرد، كما أن الفصل بينهما يمثل انعكاسا للثنائية الكلاسيكية والتي أفضت إلى نتائج سيئة في المجال التربوي كما يؤدي هذا التفريق إلى عدم تدبر المربي لدوافع النشاط ونتائجه[2]. هذا التمييز بين الخلق والسلوك واعتبار الأول مسألة داخلية والثاني مرتبط بالمؤثرات الخارجية التي تسيطر عليه، جعلت "ديوي" يعتبر التربية التقليدية تثبط للفرد وتبعده عن واقعه بدلا من تربيته على مجابهته.

بناء على ذلك، جعل "ديوي" القيم الأخلاقية وسائل تخدم حياة الفرد، فالتربية كما يتصورها تقوم على خطة يكون فيها التّعليم مرتبطا بجميع القيم المحمودة التي لها هدف اجتماعي، وكل تربية تضمن لأفرادها المشاركة الجماعية في الخبرة هي تربية أخلاقية والتي لا يمكنها أن تخرج عن التربية الاجتماعية، وهنا يربط "ديوي" التربية الأخلاقية بالشروط الاجتماعية وبالسلوك ونتائجه ربطا وثيقا[3]، حيث يظهر اتجاهه الذرائعي بربطه الغاية بالوسيلة في الأخلاق، ورأى أنه لا شيء يجعل الوسيلة خيّرة أو سيئة إلا نتيجة استخدامها[4]، فالسلوك والنتائج والوسائل والغايات تنشأ كلها من موقف أخلاقي، ولما كانت القيم الأخلاقية متغيرة فإنه لا يمكن بناءها على الثوابت المطلقة، إذْ تبدو الأخلاق في نظره ليست مستقلة بمبادئها بل مرتبطة بكل ما هو مادي وبيولوجي وتاريخي وُضعت في محتوى إنساني بحيث تثير فاعليات الإنسان وتهديها سواء السبيل[5].

لقد جعل "ديوي" من الأخلاق هدف الخبرة نحو القيم الأفضل وبصورة مستمرة، والتربية هي تحصيل الفرد للخبرة في المواقف التي تمتد جذورها في المستقبل؛ مما يعني أن هدف الأخلاق التوفيق بين مطالب الذات ومقتضيات الواقع[6] وهي في نفس الوقت وسيلة تربوية، لأنه ينبغي على المربي أن يراعي الميولات الداخلية للفرد والظروف التي يعيشها حتى ينتج عن تفاعلهما ما يسميه "ديوي" بالمواقف الأخلاقية، فالمبادئ والقيم الأخلاقية في التربية التقدمية تأخذ مميزات الحياة الاجتماعية، وأبرز هذه المميزات هي:

أ- تتماشى القيم الأخلاقية وطبيعة الإنسان وتنبع من شعوره وتتوافق مع واقعه وتبتعد عما هو غيبي أو ميتافيزيقي، فهي نتاج تفاعل بين الفرد بميولاته الداخلية والبيئة بظروفها

---

(1)-جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ص. 20.

(2)- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 353.

(3)- جون ديوي، ليون تروتسكي، جورج نوفاك، **أخلاقهم وأخلاقنا**، ص. 102.

(4)- **المصدر نفسه**، ص. 103.

(5)- جون ديوي، **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ص. 320.

(6)- صلاح قنصوة، **نظرية القيم في الفكر المعاصر**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1988م، ص. 158.

المتنوعة.

ب- تخضع القيم الأخلاقية للملاحظة والتقسيم والتعديل مثلها مثل أي ظاهرة واقعية وتتميز بالتغير تماشيا مع طبيعة الحياة المتغيرة والتي لا تقف على الثبات، وهذه هي سمة البراغماتية عموما، ولعل هذا الذي جعل "جون ديوي" يربط بين الوسائل والغايات في الأخلاق.

ج- ومادامت متغيرة فهي نسبية لا مطلقية لأنها من صنع الإنسان، تعبر عن حريته وهي نتاج حالات راهنة لا تصورات مستقبلية.

د- تمثل وسائل وذرائع لتربية الفرد وتنميته، وهذا ما يتماشى وفلسفة "جون ديوي" الوسيلية.

ثالثا: فلسفة الأهداف في التربية الجديدة:

من خلال ما عرضناه سابقا تبين أن التربية التقدمية هي عملية نمو وهي الحياة نفسها وأنّ نجاحها يتوقف على مدى تحقيقها للنمو المستمر وما تعده من وسائل لأجل ذلك، مما يؤكد من دون شك بأنّ العملية التربوية تقوم على تدبر النتائج المختلفة التي تترتب على العمل في وضع معين وبأساليب مختلفة، واستغلال هذا التدبر في توجيه الملاحظات وتنظيمها لتنشئة الفرد يوحي بمكانة "الأهداف" في فلسفة التربية عند "جون ديوي" وعليه، فما هي طبيعة هذه الأهداف؟ وماهي معاييرها وشروطها التربوية؟ وهل استوفت هذه الأهداف الشروط الموضوعية لتبلغ البناء التربوي الذي يستجيب للواقع الراهن؟ وكيف يمكن تحديديها وتحقيقها؟

من أجل الإجابة على هذه الأسئلة يجب الوقوف على كل الاعتبارات التي اتخذها "ديوي" في رسم الأهداف التربوية على اعتبار أن هذه الأخيرة تمثل إشكالية تربوية واجتماعية بالغة الأهمية لأنها تمثل مدخلا فعالا لدراسة أيّ نظام تربوي واجتماعي في المجتمع.

1 - الأهداف والغايات والوسائل (بين المفهوم والعلاقة):

إن مفهوم الهدف التربوي يشير إلى تضمنه جانبين أولهما ذهني ويشمل التصور والتخيل والتخطيط أما الجانب الثاني فيمثل صورته الواقعية التي تعني تحققه في الواقع؛ فهو إما أن يكون صورة ذهنية أو عملا واقعيا، وبهذا يكون الهدف التربوي هو "الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه...وهي المحددات التي تحدد وتوضح مسار التربية في المجتمع والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع"[1]، وأما إذا ما تأملنا قول "جون ديوي" في الأهداف:" الهدف في معناه، وجود عمل مرتب منظم، عمل يقوم فيه النظام على الإكمال التدريجي لعملية من العمليات التربوية"[2] نجده يدل على النتيجة المرغوب في تحقيقها ويكون ذلك على مستوى الوعي "بحيث يحيله عنصرا في تقرير

---

[1]- صالح دياب هندي وآخرون، **أسس التربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989م، ص.21.

[2]- جون ديوي، **التربية والديمقراطية**، ص.105.

الملاحظة الراهنة، وفي اختيار طرق التصرف، وفحواه أنّ النشاط قد أصبح ذكيا"[1]. فهو بهذا يعتبر الأهداف عملا من أعمال الذكاء في تشكيلها وخلق الوسائل لتحقيقها، فالهدف الحقيقي نابع من الخبرة المشتركة وباعث للذكاء بعيد عن كل سلطة خارجية أو ضغط من أفكار تقليدية، فالأهداف ترجمة لغايات المجتمع التربوية في شكل كمي أو نوعي، كزيادة العنصر البشري في التعليم أو تأهيل المربيين من الناحية الكمية، أو من الناحية النوعية كغرس القيم الأخلاقية والروح الجماعية والإيمان بالحرية.

لما كانت الأهداف تعبر عن طموحات المجتمع وتطلعاته فمن الضروري أن نميز بين الهدف (Objectif) والغاية (Fin)، هاته الأخيرة بعيدة المدى قد تمتد لتشمل حياة الفرد برمتها أو حياة مجتمع في أزمنة متواصلة فهي عامة تأخذ طابعا شموليا. أما الهدف فهو نهاية عملية تتضمن ترابطا بين نهاياتها وبداياتها في خطوات متراتبة. بناء على ذلك كان الترابط في العملية التربوية بين بدايات التعلم ونهاياته يقوم على الفهم والإدراك ليتجلى لدى المربي بوضوح، ويوجه الخبرة التربوية توجيها مبنيا على أساس الذكاء وفيه يتحقق النمو الدائم. أما النتائج فتختلف عن الأهداف والغايات، فما تحدثه الرياح في رمال الصحراء من تغير يمثل نتيجة وليس هدفا، فالنتيجة تعني عدم استيفاء لأمور تقدمت وما يبدو منها ما هو إلا مجرد إعادة توزيع موضعي[2]، فلكل ظاهرة من ظواهر النشاط نتائجها تمثل آثارا لا غايات.

من جهة أخرى هناك ترابط بين النتيجة والهدف في الأنشطة التربوية، إذْ يمثل الهدف خطوة إجرائية عملية لنوع القيمة التربوية التي يتضمنها مفهوم الغاية، فهو أقل شمولا وأكثر تحديدا من الغاية التي تشمل على طابع فلسفي شمولي، وتتضمن الغاية فهما فلسفيا بينما الهدف يمثل أساس تطبيق الغاية. على هذا الأساس يكون التمييز بينهما متوقفا على التمييز بين الوسيلة والغاية. فالهدف أساس تطبيق الغاية بل على الأكثر من ذلك هو روح العمل التربوي الذي يعكس ملامح كل فلسفة تربوية من خلال ما ترسمه من أهداف تصبو إليها في كل مجتمع وفي كل حقبة زمنية، التي تتحقق بتوفير الوسائل التي تساعدها على ذلك، وبغض النظر عن طبيعة هذه الوسائل فإن المشكلة تكمن في العلاقة بينها وبين الأهداف. فإذا كان "جون ديوي" يقر بصعوبة تحديد هدف واحد للتربية تخضع له سائر الأهداف، فهو يدعو إلى اصطناع أهداف متعددة تشمل كل المواقف الراهنة.

---

[1] - رالف ن. وين، **قاموس جون ديوي في التربية "مختارات من مؤلفاته"**، ص.41.

[2] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 105.

ولهذا اعتبر "وليام كلباتريك"[*] أن الأهداف بالمعايير الصالحة التي تشمل كل الظروف بإمكانها بناء شخصيات ذكية تحترم حقوق الآخرين وذلك بالعمل للصالح العام داخل المدرسة وخارجها[1]، مما يبين الترابط بين الأهداف والوسائل وكذا استمرارية التربية، فلا يمكن فصل الوسائل في التربية عن أهدافها ذلك أن الأفعال فيها مترابطة فيما بينها بحلقات متسلسلة، فكل حلقة تمثل وسيلة والهدف يمثل نهاية تلك الحلقة ووسيلة لبداية حلقة أخرى تربطها وبهذا تستمر العملية التربوية.

هكذا، رفض "ديوي" الأهداف الخارجية التي تسلط على الطفل بعيدا على حلقاته التفاعلية بين ميولاته وقدراته وظروفه المحيطة به حيث يقول: "وبعبارة أخرى أن فكرة الهدف الخارجي تؤدي إلى فصل الوسيلة عن الغاية في حين أن الهدف الذي ينشأ من بين ثنايا العمل كخطة تقوم على تسديده هو دائما غاية ووسيلة معا لا يُفرق بينهما"[2]. وبهذا فكل وسيلة هي هدف مؤقت وكل هدف بعد تحقيقه هو وسيلة لهدف آخر ولا تفريق بينهما، ونتائج الأفعال وسائل للدلالة على صدقها طالما أن الصدق هو ما يفيد وينفع " فالنتائج هي أيضا تستعمل لحلول ممكنة"[3]. فرفضه الفصل بين الوسائل والأهداف يشمل كل مسائله الفكرية حيث يعتبر حكمنا على الوسائل يتم بتقدير منافعها "فالتي ترشدنا إلى الحق فهي حق وخير"[4].

2- طبيعة الأهداف ومعاييرها:

إن الهدف في التربية التقدمية يحقق الاستمرارية في تربية الأفراد، لأنه يقوم على فعالية الذكاء التي تكوّن الأهداف وتخلق الوسائل لتحقيقها، وإن هذه الفعالية تتجلى في عمليات معقدة، لأنها تتضمن ملاحظة دقيقة للظروف المحيطة ومعرفة ما حدث من قبل المواقف المتشابهة

[*]-وليام هرد كلباتريك: هو واحد من تلامذة جون ديوي الذين ساهموا في انتشار أفكاره الفلسفية والتربوية إلى جانب (راندال ، إيدمان، هوك، راتز وغيرهم) وهو أستاذ فلسفة التربية بكلية المعلمين التي تعد قسما من جامعة كولومبيا بنيويورك لتدريب الباحثين في شؤون التربية من أمريكا وخارجها، ويعترف جون ديوي بعظمته حيث أشاد به في مقدمته لكتابه الديمقراطية والتربية واعتبره خير رسول وداعية في التربية، ومن مؤلفاته "أسس الطريقة" و"التربية لحضارة متبدلة".

– جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، مقدمة المؤلف.

[1]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 226

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 110.

[3]- فؤاد زكرياء، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، ص. 120.

[4]- جون ديوي، ليون تروتسكي، جورج نوفاك، **أخلاقهم وأخلاقنا**، ص. 103.

في الماضي[1]، وهذا لا يكون إلا مع المربي الناجح الذي يستطيع تدبر الأهداف التربوية بفهمها وتنظيمها وإبعادها عن العشوائية، واختيار الخبرات المناسبة في محيط المتعلم التي تضمن تحقيق النمو ودوامه[2]. وهذا التدبر يقوم على الفهم والذكاء ولا يعني توفر العقل فقط بل فهم السلوكات بمعرفة الوسائل وكيفية التصرف بها، والذي يقتضي من المربي فهم الظروف التي حدثت فيها والعواقب التي تؤدي إليها، بحيث يتمكن من معرفة العمليات والسلوكات التي تجعل التحكم ممكن والتوقع مميز[3] فمن العبث أن نتحدث عن أهداف التربية من غير توفير الظروف التي تسمح للأفراد بتدبر نتائج أعمالهم. لهذا فتدبر الأهداف التربوية في نظر "جون ديوي" يعمل بطرق ثلاثة وهي:

أ- أنْ يتضمن الملاحظة الدقيقة للظروف القائمة، أي ارتباط المقتضيات الراهنة بالهدف، وهذا لبيان الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف.

ب- الترتيب الصحيح والمتسلسل في استخدام الوسائل.

ج- التمكن من اختيار وسيلة انطلاقا من مواقف سابقة، فمثلا معرفة أسباب الأمراض يسمح بأخذ الحيطة، وبنفس الطريقة يتم التطلع إلى الأهداف وتدبرها تدبرَ المهتم بعاقبة الأمر.

الأكيد أن وضع "ديوي" لهذه الطرق وجعلها مترابطة فيما بينها من خلال ملاحظة الظروف الحاضرة التي تقوم على الانتباه بما يمكّن من اختيار الوسائل الحسنة التي تسهل العمل التربوي وتجعله مرنا [4]، يهدف إلى تحديد طبيعة الأهداف التربوية التي تقوم على الترابط الوثيق بين الوسيلة والهدف، فليست الأهداف عنده ثابتة ولا محددة من الطبيعة البشرية لأن الأهداف إذا ما أُنجزت أصبحت وسائلا لغايات تسعى لتحقيقها[5]. بالعقل يتم تبصّر الأهداف وملاحظة الوسائل التي تحقق خطته، فعديم الذكاء من يرسم الخطط دون أن تكون له دراية بالظروف الراهنة متّخذا من رغباته الذاتية وسيلة في تدبر الأهداف. في حين أنّ الذكي هو الذي يرسم أهدافه بتبصّر لكل ما يحيط بالفرد وبما يحمله من اهتمامات ويعمل على خلق التفاعل بينهما[6]؛ غير أنّ المشكلة الأساسية في فلسفة الأهداف التربوية نفسها هي الاختيار والتحديد وعليه فما هي المقاييس والمعايير التي يتطلبها التبصّر الصحيح

---

[1]- جون ديوي، **الخبرة والتربية**، ص. 73.

[2]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. ص. 39، 40.

[3]- John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey, In Paul Arthur Schilpp, The Philosophy of John Dewey**, P.425.

[4]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 106.

[5]- فؤاد زكريا، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، ص. 120.

[6]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 107.

للأهداف؟

إنّ الأهداف العامة للتربية عند "جون ديوي" تتلخص في أنّ كل تربية تؤدي إلى مزيد من التربية، وكل نمو يؤدي إلى مزيد من النمو[1] لارتباطها بالحياة والخبرة، أما الأهداف الخاصة بكل عملية تربوية لا تخرج أيضا عن الخبرة التي تضمن التفاعل بين الفرد وبيئته، ومن خلالها تتم تنميته في كل جوانبه الداخلية والخارجية، ويسمي "ديوي" الأهداف الخاصة والصالحة لكل عمل تربوي بالأهداف السليمة والتي ينظر في معاييرها ويحددها كما يلـــــي:

أ- يجب أن يكون الهدف نابعا من النشاط الداخلي للفرد أي من الظروف التي تتعلق بالخبرة، حيث يقول: "يجب أن يكون الهدف وليد الظروف الراهنة مبنيا على الأمور الجارية فعلا، وعلى ما في الوضع من وسائل وصعاب "[2]؛ هنا تبدو رؤية "ديوي" واضحة بالنسبة للأهداف الخارجية التي تقيّد الذكاء وتحد من حرية المتعلم. تلك الأهداف التي كانت سمة التربية الكلاسيكية، ونشير هنا أنّ موقف "ديوي" قد اتخذه "برتراند راسل" في اعتباره أنّ تنمية الأطفال لا يكون لغاية خارجية تقترحها أي سلطة، بل نابعة من الداخل حيث يقول: "...بل من أجل غايات تصبو إليها بغموض نفس الولد ذاته، يستطيع الإنسان الذي يحركه شعور هذا أن يتقلّد سلطة المربي دون أن يدوس على مبدأ الحرية"[3]، فالتربية قائمة على تكييف الواقع في عملية النمو وهي بمثابة الأداة السياسية والاجتماعية والاقتصادية لبلوغ المجتمع الصالح.

ب- يجب تعديل فكرة تكوين الأهداف الكاملة قبل الإقبال على تحقيقها، وحول هذا يقول : "لقد كان كلامنا حتى الآن يفرض أنّه من الممكن تكوين أهداف كاملة قبل محاولة تحقيقها، وقد آن لنا أن نعدل هذا الانطباع الذهني، فليس الهدف في أول ظهوره إلا شيئا مجملا خاضعا للتجربة "[4]، فالتجربة هنا تحمل معنى المحاولة وبهذا المعنى أراد تجاوز الطابع المجرد للأهداف إذ يعتبر الأهداف التربوية الصالحة ترتبط بالتجربة جزء من الواقع ولا يمكن الإقرار بثباتها وكمالها. لأنه هنا يضع معيار "المرونة" في الأهداف، إذ يشترط أنْ يكون الهدف مرنا حتى يلائم طبيعة الحياة المتغيرة؛ وصلاح الهدف التربوي يقاس بمدى تأقلمه وتطابقه مع الظروف الراهنة، وكأنه بهذا الأسلوب يعالج المواقف لإحداث التغيرات المراد إحداثها، فالفلاح الناجح هو الذي يضع الخطط وهو واعي بظروف التربة والمناخ وغير ذلك، فكذلك

---

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، **تطور الأفكار و النظريات التربوية**، ص. 349.

[2]-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 108.

[3]- برتراند راسل، **أسس لإعادة البناء الاجتماعي**، ترجمة، إبراهيم يوسف النجار، ط.1، 1987م، ص.121.

[4]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 108.

الأمر في كل الأهداف التي يرسمها المربون حيث صلاح الهدف يقترن بالتجربة التي ترتبط بالحالة التي عليها خبرة الأفراد الراهنة. فالهدف يرتبط بخطة تجريبية تتعدل حسب تغير الظروف، هذا الذي جعل "ديوي" يعيب على ما ذهبت إليه العقلانية في رفضها للتجربة فما ذهبت إليه لا يمكن أنْ يهذّب الطفل، لأن هذا الأخير يحتاج إلى محيط يختبر فيه أفكاره[1].

ج- ينبغي أنْ يكون الهدف محرّرا لفعاليات الإنسان ومنشطا لها، فالمرء يسعى إلى بلوغ الهدف ومتى تحقق ذلك كان عمله وسيلة لهدف آخر وهكذا دواليك. يقدم لنا "ديوي" مثالا لذلك فالمرء الذي يسدد بندقيته فإنه يركز من خلال النظر إلى المرمى والسدادة التي على البندقية أيضا، وبالتالي فالأشياء التي يفكر فيها المرء هي وسائل لتوجيه العمل، فإنْ كان يوجه بندقيته إلى أرنب مثلا فإنه يهدف إلى جعل رميه مستقيما نحوها، وهو يقوم بذلك في إطار عمل منظم، حيث يكون الاتجاه عنصرا من عناصر هذا العمل، ثم إنّ هذه الغاية تهدف إلى غاية أخرى، كأن يأكل هذا الأرنب أو أن يبرز مهارته في الرماية أوغيرها[2]، فالأهداف بقدر ما تكون غايات بقدر ما تكون أدوات لغايات أخرى، إلا أنّ الغاية التي يصبو إليها "ديوي" هي نجاح العمل بانسجام الوسائل والأهداف، حيث تتحرر فعالية الفرد وتُنشط داخل الخبرة.

د- يجب أنْ تستند الأهداف إلى بيئة اجتماعية سليمة والتي من خلالها يحدث التفاعل وتتوفر تلك الشروط التي تمكّن من بلوغ الأهداف الصالحة، سواء كانت بيئة مقصودة (المدرسة) أو غير المقصودة (المجتمع). بحيث يشترك في تحديد الأهداف كل المعنيين على أنْ يكونوا واعين بالظروف التي تحيط بالأولاد، لا مثل أولئك الذين يطبقون نظريات في التربية دون أنْ يكون لهم تصورا أثناء أداء أعمالهم أيا من الأولاد الفعليين أمامهم -على حد تعبير راسل- [3].

ه- يجب أنْ تقوم الأهداف على أسس نفسية لتنمية كل النواحي الشخصية في المتعلمين [4].

لا شك من أن الغرض من تلك المعايير التي وصفها "ديوي" للأهداف التربوية خلق التوازن بين الهدف والظروف الواقعية فأي محاولة لتثبيت الأهداف وجعلها واحدة هي محاولة عقيمة لأنها تنطوي على عدم تقدير واقع المتعلم، وبالتالي حمله على ما لا يستطيع وكبح قواه وميولاته. كما يظهر مما وصفه أيمانه بقيمة التربية الطبيعية– التي نادى بها روسو– حيث اعترف بإسهامها في عملية النمو وتنبيهها لخطورة الأهداف التي لا تقيم وزنا لمواهب

---

[1]- John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey**, In Paul Arthur Schilpp, **The Philosophy of John Dewey,** P.426.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 109.

[3]- برتراند راسل، **أسس لإعادة البناء الاجتماعي**، ص. 117.

[4]- كوثر عبد الرحيم شهاب شريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 38.

المتعلمين الطبيعية، ويصل إلى فضل "روسو" في تحديد عوامل النمو والتي تتمثل في: (البنية الفطرية للأعضاء الجسمية وما تقوم بها من أعمال، مجالات استخدام فعاليات هذه الأعضاء بتأثير الآخرين، التفاعل المباشر بين الجوانب الفطرية والبيئة.) ويتفق "ديوي" مع "روسو" في أنّ التربية الصحيحة هي التي تهدف إلى النمو الذي تتضافر فيه العوامل الثلاثة السالفة الذكر رغم أنه أعاب عليه تصوره لغاية التربية وكذا الالتباس بين الطبيعي الذي يعني السوي (Normal) والطبيعي الذي يعني الفطري، الأمر الذي خفّظ من قيمة استعمال الذكاء استعمالا إيجابيا في تدبر الأهداف والسعي إلى تحقيقها[1]، كما يُؤاخذه على اعتباره الحياة الاجتماعية المصطنعة ضارة لطبيعة الإنسان الخيرة.

على هذا الأساس، حاول "ديوي" تعديل فكرة "روسو" في اعتبار أنّ الهدف من التربية هو الكفاية الاجتماعية[*]، أي تنشئة الأفراد على الاشتراك في الأعمال العامة اشتراكا حرّا كاملا يقوم على إنماء ثقافاتهم وتوسيع معارفهم في التعامل مع مكونات المحيطة به. والنمو الثقافي باعتباره هدفا تربويا صالحا لا يقوم على صقل العقول صقلا داخليا لأن في ذلك تعارضا مع معايير الأهداف الصالحة، بل يقوم على إنماء ميولات الأفراد وتكوينهم اجتماعيا[2]، تلك الميولات يجعلها "ديوي" أسمى أهداف التربية التقدمية، بالإضافة إلى مراعاة الاهتمام لدى المتعلم الذي عُدّ أكبر تحول في ميادين التربوية المعاصرة.

3 - الاهتمام والميل كهدف تربوي:

يترتب عن المعايير التي حددها "جون ديوي" للأهداف التربوية تصورا جديدا لفلسفة الأهداف في التربية على اعتبار أنها مشتقة من فلسفة التربية، وإنْ كان قد استفاد في تصوره هذا مما قدمه "روسو" نوعا ما، إلا أنه استطاع تجاوز التناقض الموجود بين اتجاهين: أحدهما يركز على الميولات الذاتية للفرد على حساب الظروف الراهنة المحيطة بالمتعلم والآخر يستند إلى الجهد العملي في التعليم على حساب الدوافع الداخلية للطفل، فكانت نظرة "جون ديوي" للأهداف التربوية قائمة على نظرته إلى التربية من حيث أنها هي الحياة؛ وبالتالي ينبغي تدريب الطفل على عادات نشيطة أثناء طفولته بما يناسب اهتماماته التي تسمح له أن يكون عضوا فعالا في الحياة. يبدو هنا أن "ديوي" يعود إلى النظرية الهربارتية التي تركز

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. ص.117،118.

[*]-استعمل "ديوي" مصطلح الكفاية الاجتماعية كهدف تربوي، ولا يعني به تقديم الخدمات الخارجية للأفراد، بل توفير الظروف على صنعها، لأن الخبرة عنده ليست شيئا ماديا وتتوسع من الداخل، ولا تعرض على الفرد من الخارج.

-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 127.

[2]- **المصدر نفسه**، ص.ص. 128، 129.

على الاهتمام باعتباره الضامن الوحيد للانتباه، فأصحاب هذه النظرية يؤمنون بوجود قوى مدركة في الطفل يعمل المربي على إثارتها بإعداد المادة التعليمية التي تناسبها، فالمادة الدراسية هي التي تثير اهتمام الأطفال. ولهذا كان الهدف التربوي الذي تقوم عليه هذه النظرية هو جعل المتعلمين يتجاوبون مع تلك الأنشطة التي تثير اهتماماتهم، ففي نظرهم إذا لم تبن التربية على ذلك الهدف فلا يمكن تدبر لما يحدث لقوى الطفل في أية حالة معينة[1].

رغم أهمية ما ذهبت إليه تلك النظرية إلا أنّ "ديوي" يرى أنّ اعتقاد الهربارتيين ينطوي على إكراه خارجي يفرض على الطفل في شكل نظام تعليمي لبلوغ النتيجة، حيث يرفض كل ما يعيق حرية الطفل في التعلم إذ رأينا أنه يعتبر الأهداف المسلطة من الخارج هي أكبر عائق في التربية، وحتى الانتباه العابر لا يكفي لتحقيق أي هدف تربوي[2]. ولهذا يجب خلق ظروف تتماشى ورغبات الأطفال ولا تُفرض عنهم قصرا. أما النظرية الثانية وهي نظرية المجهود والتي تشكك في قيمة الاهتمام أيضا[*] وترى أنّ هذه الفكرة تتنافى مع الفكرة القائلة بأن التعليم يقتضي بذل كل الجهد لاكتساب المهارة بكل بساطة وبصورة مذهلة. غير أنّ "ديوي" يعيب أيضا على نظرية المجهود كونها تناقض نفسها بنفسها، ذلك أنه يستحيل اجتذاب أي نوع من أنواع النشاط دون أن يكون ثمة اهتمام به بعض الشيء، وفي هذا يقول: " إنّ ما تفعله نظرية المجهود في بساطة إنما هي استبدال مجهود بآخر، فهي تستبدل الاهتمام المشوب بالخوف من المدرس أو بالأمل في مكافأة مقبلة بمحض الاهتمام بالمادة المعروضة عليه"[3].

بين هذا وذاك أسس "جون ديوي" فكرته التي مفادها أن كل سلوك نشيط لا يتعارض فيه الاهتمام مع الجهد أبدا وإنما يكمل أحدهما الآخر؛ فكلما شعر الفرد باهتمام أكبر كلما كان الجهد الذي يبذله أعظم. فهو يرفض أن يكون الجهد العملي المبذول في التعليم هدف تربوي أساسي، ويعتبر الاهتمامات نقطة البداية في كل عملية تربوية، حيث يترك الطفل حرا مع اندفاعاته المباشرة في المرحلة الأولى من تربيته، ثم تظهر المشكلات في صعوبتها وقسوتها، ويعمل المربي على بذل الجهد بتفعيل قدرات المتعلم على تجاوزها، فالاهتمام الذي يتحدث عنه يوضع موضع التنفيذ بالمجهود للمحافظة على استمرار النشاط ليصبح بهذا هدفا تربويا ومبدأ أساسيا لاكتساب الخبرة التربوية، فتصور "ديوي" يختلف عن تصور الهربارتيين،

---

[1]- جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ص. 67.

[2]- جون ديوي، وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 34.

[*]-من أبرز المعارضين لفكرة الاهتمام "الهربارتية" في أمريكا نذكر "وليام هاريس" (1835م ــ 1909م).

[3]- جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ص. 67.

لأنه حلل الاهتمام تحليلا عميقا وجعل منه منطلقا نحو النشاط الهادف، ولما كانت الأهداف التربوية تتميز بالتغير والتجدد فإن التربية تكوّن دائما اهتمامات جديدة لدى المتعلمين، والاهتمامات الجديدة تتوقف على نوع الحياة وظروفها وتلك هي وظيفة التربية الجديدة، وعليه فعدم إثارة التربية لاهتمامات الفرد وترجمتها في الواقع يمثل خطرا تربويا وهذا ما عبر عنه في قوله: "تدلنا الملاحظة العادية ولاسيما ملاحظة الشباب أن لا شيء يستفز الناس ويغيظهم ويجعلهم ينقمون، مثل استثارة بعض الدوافع والميول فيهم ثم الحيلولة بينها وبين الظهور"[1] فكانت من بين سمات عقيدته التربوية كيفية إيقاظ قوى الطفل وتنظيم اهتماماته. يكون ذلك بترتيب نمو قدراته عن طريق تقديم المواد المناسبة لها وتتحول اهتمامات الطفل تبعا لما يلاقيه من وقائع وما يعترضه من عوائق وهذا التحول في الاهتمامات هو دليل تفاعله وقوته النامية، حيث تمثل مظهرا لحالة النمو التي بلغها الطفل. لهذا يرفض "ديوي" السخرية من اهتمامات الطفل أو كبتها بل يلح على إثارتها لأن في ذلك تنمية للفرد نفسيا واجتماعيا وأخلاقيا.[2]

باختصار، نصل إلى أن هذا التصور الذي بناه "جون ديوي" حول الاهتمام كهدف تربوي تبرز مساهمته الرئيسية في علم النفس الاجتماعي، حيث أظهر دور الاهتمام من الناحية التربوية والأخلاقية بعيدا عن التصور الكلاسيكي، وأصبح التعليم اليوم يتطلب دراسة الطفل من خلال علاقته بالظروف التي في مجتمعه[3] ولهذا احتلت فلسفة الأهداف مكانة مميزة في فكر "ديوي" التربوي حيث جعل من طبيعتها ما يوافق مبادئ فلسفته العامة في الخبرة والأداتية والاستمرار، وبها يتم تنمية قدرات الفرد البيولوجية والنفسية والاجتماعية من خلال التفاعل مع المواقف الخبرية المستمرة. وما قدمه من معايير وخصائص تتعلق بطبيعة الأهداف التربوية وتركيزه على الاهتمام لدى المتعلم كهدف تربوي أسمى يمثل بحق إضافة عظيمة في ميدان التربية وعلم النفس وعلم الأخلاق تزيده شأنا عظيما في إلهام غيره في كل الميادين التربوية بالتبصر العميق لمكانة الطفل في بناء المجتمع الراقي وذلك عن طريق التربية التي تتخذه أساسا ومركزا في كل جوانبها من حيث المناهج التعليمية وطرق التدريس.

---

[1]- جون ديوي، **الحرية والثقافة**، ص.54.

[2]- إبراهيم مصطفى إبراهيم، **نقد المذاهب المعاصرة**، ص. 139.

[3]- John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey, In Paul Arthur Schilpp, The Philosophy of John Dewey**, P.438.

المبحث الثاني: واقع المدرسة وآفاقـــها

تمهيد:

لقد عرضنا في المبحث السابق معالم فلسفة التربية عند "جون ديوي" من خلال نظرته للطبيعة الإنسانية ورؤية التربية الجديدة للحياة وفلسفته للأهداف التربوية، واتضحت دعوته إلى تدبر الأهداف في التربية والتي حدد لها معايير وخصائص تجعلها مرنة لا تنفصل عن الوسائل التي تعد أهدافا مرحلية مثلما تعد الأهداف وسائل لمراحل أخرى. وكانت صياغته للأهداف من خلال تلك المعالم الفلسفية التي رسمها حول الإنسان والحياة. إلا أن كل هذا لا بد من تحقيقه ميدانيا، وذلك يقتضي تطبيقا عمليا يراعي الجوانب التربوية التي تتعلق بالمنهج التربوي والمدرسة وبأهم الموضوعات الدراسية باعتبارها أهم الوسائل التربوية الكفيلة بترجمة الأهداف التربوية والوقوف على مدى نجاعتها.

بناء على ذلك سننتقل إلى المحتويات الجديدة التي قدمها "ديوي" وتخص النظام التربوي، ففيما تتمثل هذه المحتويات الجديدة؟ وكيف نظر إلى المدرسة وما هي المكانة التي تحتلها في التربية التقدمية ؟ وماهي طبيعة الموضوعات الدراسية الجديدة وفيما تتجلى قيمتها التربوية؟ وما هو المنهج التربوي الجديد وما علاقته بالأسلوب العلمي؟

أولا - المدرسة في التربية التقدمية:

يبدو من خلال المعالم التربوية لفلسفة التربية التقدمية أن التجديد في الفكر التربوي وفي وسائل التربية عموما بات ضرورة ملحة اشتغل به "جون ديوي" ومن عمل بمشروعه من بعده، ذلك أن التربية كأداة فعالة لتغيير المجتمع وتطويره تنهل من هذا التجديد وتستلهم من منطلقاته ومبادئه ومعالمه.

في هذا السياق لزم الحديث عن التجديد في أهم وسيلة تربوية وهي المدرسة حيث ينعكس ذلك على الموضوعات والأنشطة التربوية التي تحتويها، وكذا المناهج وطرق التدريس المعتمدة فيها. وعليه فالمدرسة في تصوره هي أساس التحول البيداغوجي لأنها مخبر فعالية الأفكار التربوية وهي الوسط القادر على إنتاج الفرد المعاصر والديمقراطي، ومن هنا يمكن عرض وجهة نظر التربية التقدمية من المدرسة فيما يلـــــي:

1 -مفهوم المدرسة عند ديوي:

لما كانت التربية في تصور "جون ديوي" تمثل الحياة التي تُسخّر فيها كل العوامل على تربية الطفل وتسمح له بالاشتراك الجماعي وتجعله قادرا على أن يساهم في المجتمع عن طريق مواهبه وقواه، وبما أن المدرسة هي الجزء المصغر لتلك الحياة الاجتماعية يكتسب فيها الطفل الخبرة والقيم الخلقية عن طريق مشاركته في المجتمع، فإن التجديد في المدرسة يهدف إلى جعلها صورة للحياة الاجتماعية، ولهذا نادى "ديوي" بالمدرسة(*) التي تلائم المجتمع والتي أصبحت في ظل التربية الجديدة تمثل مؤسسة اجتماعية تشبه في واقعيتها وأهميتها حياة الطفل في المنزل أو البيئة المجاورة له أو الفناء الذي يلعب فيه(1).

يرى "جون ديوي" بأن المعنى اللغوي لكلمة "مدرسة" يشير إلى أنها تدل على التغير الذي حدث فيها وفي هذا يقول: "إن الكلمة الإغريقية التي اشتقت منها كلمة (مدرسة) في اللغة الإنجليزية، معناها خلو من العمل، أو فراغ. وهذه الحقيقة توحي لنا بطبيعة التغير الذي حدث." (2) ويرجع سبب استمداد مفهومها إلى فكرة الفراغ هو أن الناس قديما نادوا بالفصل بين فصول الترفيه أو الفراغ، وفصول العمل وكان التعليم يهدف إلى تحقيق النوع الأول أي فصول الفراغ لأن ما ارتبط بالتعليم في ذلك الوقت كان يخص الأثرياء ولم يكن لهم دافعا إلى العمل.(3)، غير أن هذا الفهم تغير -رغم ماله من تأثير في بروز التعليم النظري الذي يعتمد على الكتب- وأصبح مفهوم المدرسة أكثر توسعا خاصة لما بدت الحاجة الضرورية للتربية في سبيل العمل وأضحت صورة للحياة الاجتماعية تزخر بالأنشطة التي يسعى الفرد لتعلمها لتساعده في حياته المنزلية والزراعية والتجارية والصناعية وحتى السياسية.

إن التنظيم الجديد في المدرسة لا ينحصر في الجوانب الخارجية رغم أهميتها اليوم وإنما يكون في تنظيمها باعتبارها مجتمعا مصغرا حتى لا تكون منعزلة عن المجتمع.

(*)- كما أن هناك معنيين معنى ضيق ومعنى واسع، المدرسة بالمعنى الضيق هي جماعة من الفلاسفة لهم مذهب واحد ونظام واحد ورئيس أو عدة رؤساء يتعاقبون على التعليم، والمدرسة بالمعنى الواسع هي جماعة من العلماء أو الفلاسفة ينتسبون إلى مذهب واحد، أو يدافعون عن مبدأ أساسي واحد، وإذا أُستعمل اللفظ بصيغة المفرد دلّ على الفلسفة المدرسية.

-جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ج.2، ص.210.

(1)- أنطوان الخوري، **التربية من أفواه رجالها (قديمهم وحديثهم)**، ص.210.

(2)-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص.266.

(3)- **المصدر نفسه**، ص. ص. 266،267.

والتاريخ يظهر لنا أقساما متعددة من أنظمة المدارس يحددها "ديوي" في ثمانية أقسام ضمن أزمنة مختلفة، ففي العصور الوسطى ظهرت المدارس المختصة بالقانون واللاهوت، والجامعات اليوم هي امتداد لتلك المدارس من تلك الحقبة الزمنية لكنها بعيدة عن تقاليد القرون الوسطى في التعلم.

كما كانت روضة الأطفال التي عرفها القرن الثامن عشر عبارة عن اتحاد بين دور الحضانة التي تقوم على الألعاب التي تجريها الأم مع أولادها وفلسفة "شيلينج" المثالية الكثيرة الرموز والخيال، فكانت تلك الفلسفة عائقا لربط المدرسة بالحياة الاجتماعية حيث فصلت الروضة على المدرسة نظرا للاختلاف في الأغراض لدرجة الصعوبة في الربط بينهما على اعتبار أن منشأهما ليس واحدا[1]. أما القرن التاسع عشر فأنتج مدارس فنية ومدارس أخرى لإعداد المعلمين (Normal Schools) فالأولى جاءت تبعا للظروف التجارية التي عرفها ذلك القرن في حين كانت الثانية للتمرين المهني والفني والتثقيف العقلي.[2]

من هنا يظهر سبب تأخر المدرسة على أداء الدور المنوط بها والمتمثل في الفصل بين الأقسام المختلفة من أنظمة المدارس والذي لا يزال مستمرا. فـ"جون ديوي" يؤمن بأن الطريق الوحيد لتوحيد الأقسام المدرسية هو أن تُقرن بمجالات الحياة الاجتماعية من دون إعداد الأطفال لأنواع معينة من الحرف والمهن بل لإنشاء علاقة تفاعلية بين المتعلمين وما يحيط بهم، وتعمل المدرسة على الحفاظ على هذه الرابطة. أما فيما يخص العلاقات التجارية فإن المدرسة تعلّم الطفل الحساب التجاري بتقريبه من محيطه ليتعرف على المصارف وكيفية عملها فيتعامل مع العمليات الحسابية على أساس الواقع التجاري القائم على الربح والخسارة، وحينها يكون تعلم الأعمال الحسابية معنى راق بالنظر لارتباطها بما يثير اهتمام الأطفال.[3]

وأما عن علاقة المدرسة بالجامعة فتتجلى في نظر "جون ديوي" من خلال ربط الأقسام الدنيا بالعليا، ويعيب على المواد الدراسية في مراحل التعليم الأولى في عدم مراعاة ما ينتظر المتعلمين في حياتهم. ويتحقق ربط المدرسة بالجامعة باكتساب التلميذ فيروح البحث منذ بداية تعلمه وهذا بالوقوف على الحقائق التي تثيره في واقعه؛ ثم يتم إشراك القسم الأعلى في البحث كما هو الحال في الجامعة[4]. بهذا أصبحت المدارس تقوم على توثيق الصلة بينها وبين المجتمع لأن ذلك لا يجعل العمل المدرسي خصبا فقط بل يزيد من خدمة المجتمع والبيئة

---

[1]- جون ديوي، **المدرسة والاجتماع**، تعريب ديمتري قندلفت، مطبعة المعارف، القاهرة، 1928م ص.ص.94،95.

[2]- **المصدر نفسه**، ص. 97.

[3]- **المصدر نفسه**، ص. 104.

[4]- **المصدر نفسه**، ص. 106.

فعلى سبيل المثال: يبذل التلاميذ الذين يدرسون التربية الوطنية جهودا في تحسين ظروف مجتمعهم فيؤثرون في مجريات الحياة على العكس من ذلك حينما تكون دراستهم للتربية الوطنية من كتب مقررة تحمل حقائق مجردة لغياب مجال التطبيق الذي يربط مباشرة اهتمام التلميذ بمحيطه[1].

2 - المدرسة المجتمع ومهامها:

فالمدرسة في التربية التقدمية مؤسسة اجتماعية تمثل استمرار للحياة المنزلية التي تعود عليها الطفل وألفها إذْ تعمل على تجسيدها حتى يقوم بها ويأخذ نصيبه فيها[2]، فهي جزء من الحياة الواقعية تمثل جميع النظم الاجتماعية بقدر الإمكان التي يشيع فيها النشاط والحركة ويحيا فيها الأطفال حياة اجتماعية إذْ تحاول[3]. والحاجة إلى جعل الحياة المدرسية حياة اجتماعية خالصة هي روح الإصلاح الاجتماعي الذي تبناه "ديوي" الذي يتجسد في تغيير شكل المؤسسات التربوية ومهامها وغاياتها بحيث يصبح النظام التعليمي ينبعث من الحياة المدرسية في صورتها الجديدة ليتسنى للتربية تجاوز مهام المدرسة التقليدية القائمة على إعداد المتعلمين للحياة المستقبلية بالاعتماد على المربي دون العناية بميولاتهم واهتماماتهم ونشاطاتاتهم الذاتية فهي عبارة عن بناء فيه فصول دراسية تحوي التلاميذ ليتلقوا ما يمليه عليهم المعلمون، فكانت المدرسة مكانا مهيئا للاستماع ولم تكن معملا يعمل فيه الطفل بنشاط [4].

لقد جعل "جون ديوي" المدرسة مجتمعا مصغرا يعكس كل المظاهر الاجتماعية والأخلاقية والسياسية يتفاعل أفراده مع ظروفها والتي لا تختلف عما يوجد خارجها أي "مجتمعا مصغرا متفاعلا مع ضروب الخبرة الاجتماعية خارج جدران المدرسة"[5]ومتى أمكن ذلك كانت فرصة بلوغ المجتمع الديمقراطي كبيرة وفي هذا يقول "ومتى ربّت المدرسة كل ولد من الأمة على مبدإ اجتماعي وأدخلته في عضوية جمعيتها الصغيرة، مجهزا بعدد من التدبير الذاتي الفعال فحينئذ نحرر الضمان الأقوى للحصول على هيئة اجتماعية خليقة بالمحبة والاحترام متناسبة الأعضاء متلائمة الأجزاء تسطع فيها أنوار البهاء"[6] كما رغب في توسيع نشاط المتعلم فيها ليكون أساس كل عمل تربوي.

وتظهر هنا المقاربة بين التجديد التربوي والتغير الجديد في الحياة وأصبحت نجاعة التربية

---

[1]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 246.

[2]- جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ص. 20.

[3]- عبد المجيد عبد الرحيم، **التربية والحضارة**، مكتبة النهضة المصرية، ط.1، 1966م، ص. 175.

[4]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص.47.

[5]-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 368.

[6]- جون ديوي، **المدرسة والاجتماع**، ص. 52.

تقاس بمدى استجابة المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها المدرسة للمتطلبات الاجتماعية المتنوعة للمتعلمين بالشكل الذي يضمن لهم الاندماج الاجتماعي بصورة آلية، وبهذا كانت المدرسة عنده "مركز إشعاع لكل القيم والأغراض التي تسعى إليها كل جماعة ويمكن أن ننظر إلى مناهجها وأهدافها باعتبارها بشائر لمصير المجتمع"[1].

فالمدرسة في التربية التقدمية تتضمن جميع شروط الممارسة التربوية الجديدة بجعل الطفل محورا للعمل التربوي وتوفير الوسائل التي تقرب نشاطه من واقعه الاجتماعي، فـ"مدرسة شيكاغو" والتي افتتحت عام 1892م على يد "ديوي" وبعض المدرسين من أمثال "هربرت ميد" و"مورتوفيتس" تجمع بين النظرية والتطبيق، على اعتبار أن الأفكار في نظر "ديوي" خطة عمل[2] والجمع هو بغرض تفعيل دور المدرسة في تمثيلها للمجتمع في حياته ونشاطه، وهذا ما وصفه المفكر العربي "زكي نجيب محمود" للمدرسة التقدمية لما اعتبر أن عملها الاجتماعي ينطلق من اعتبار تلاميذها مجتمعا مصغرا يشبه المجتمع الكبير في حياته ونشاطه[3].

وكان أسف "جون ديوي" كبير لما آلت إليه المدارس التي كانت في عزلة عن التحولات الاجتماعية وبعيدة عن شؤون الحياة اليومية للمتعلمين وأصبحت ترهقهم أكثر مما تربيهم حيث يقول بشأنها: "(...) حتى بلغ من أمرها أن المكان الذي ترسل إليه الأولاد قصد التربية الحيوية والتنشئة على العمل هو المكان الوحيد الذي يتعذر فيه كل التعذر تحصيل الاختبار"[4]، واقتضت نزعته البراغماتية والعملية دعوته إلى التعلم بالعمل واللعب (Learning by doing and playing) الذي يرتبط فيه المعمل بالمنزل حيث كانت في زمن مضى العائلة الواحدة مركزا لصنع جميع ما يحتاجونه، وكان أفرادها يحملون مهارات كالغزل أو زجّ الصوف أو صناعة الأواني وغيرها، كما كان الأطفال حينما يبلغون قوة من البدن والذهن يربون ويدربون وسط العمل.[5]

هذا، ويقدم لنا "جون ديوي" بعض المدارس التي يعتبرها كنماذج للمؤسسات الاجتماعية

---

[1]- دافيد و. مارسيل، **فلسفة التقدم**، ترجمة، خالد المنصوري، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1974م، ص.164.

[2]- Gaston Berger, **L'Home moderne et son Education**, Presses Universitaire de France, paris, 2ème édition, 1967, P61.

[3] –زكي نجيب محمود، **حياة الفكر في العالم الجديد**، ص. 261.

[4]- جون ديوي، **المدرسة والاجتماع**، ص. 36.

[5]- **المصدر نفسه**، ص. 26.

والتي تعمل على تكريس المواطنة والروح الديمقراطية وتواكب التقدم العلمي وتعتمد على التعليم بالعمل وتنتهج طرق جديدة كطريقة المشروع وتقدر دور الأنشطة المهنية واليدوية، فعمل أصحابها على تقديم كل ما لديهم من مساعدات في سبيل ذلك.

يمكن أن نخلص إلى أن المدرسة في التربية التقدمية تمثل مجتمعا يجد فيه المتعلم كل ما يرتبط بحياته لا مكانا يتلقى فيه الدروس بصور ذهنية خيالية، فهي الصـــورة المصغرة للمجتمع تسعى إلى تنشئة الجيل الذي يواكب الحياة المتغيرة و في كل زمان ومكان . ونشير إلى أن " جون ديوي " يرد على أولئك الذين اعتبروا توجهه في تجديد المدرسة توجها ماديا نفعـــيا حيث أكد على أن طبيعة الحياة الراهنة تقتضي ذلك لأن كل شيء اليوم له عمـــــله ومهنته لكن الأهم هو إدراك المغزى الإنساني من كل عمل يؤديه الإنسان.

إن رغبة " ديوي" في تحويل المدرسة إلى بيئة تحوي نشاط التلميذ انطلاقا من ميـــولات الأطفال وطبائعهم ومقوماتهم الشخصية، هو شعار المدرسة الجـــــــديدة والذي يعد ثورة على المدرسة التقليدية التي فشلت في خلق المجتمع المتطور. وعليه فإصلاح المدرسة يقوم على ربطها بالحياة الاجتماعية لتصبح مركزا لتجديد المجتمع بما يسهم في التقدم لأبنائه.[1]

ثانيا - طبيعة الموضوعات الدراسية في المدرسة التقدمية:

إن كل ما يستطيع المربي فعله في نظر "ديوي" هو تعديل المنبهات بما يسمح بتكوين ميول فكرية وانفعالية مناسبة.[2] فتكون للموضوعات الدراسية صلة وثيقة ببيئة المتعلمين وتبدأ بالواقع الاجتماعي وفيه تتحقق التربية غير المقصودة حيث المواد التعليمية محمولة مباشرة في ثنايا التواصل الاجتماعي الذي يجب أن ينعكس على التعليم النظامي أو المقصود. فإذا كانت التربية غير المقصودة تنهل من المجتمع اللغة والعادات والتقاليد وكل ما يأخذه الفرد فكريا وأخلاقيا ونفسيا وحتى بدنيا بدافع دور الوسط الطبيعي في ذلك، فإن التربية المدرسية يجب أن تنطلق من الواقع الاجتماعي، لأن حياة الطفل الاجتماعية هي أساس تحصيله التربوي والمدرسة صورتها لذا يجب توفرها على الوسائل والأنماط التي تمكن الأفراد من كيفية الحكم على الأشياء في حياته الاجتماعية[3] ، ولهذا تكون الموضوعات الدراسية متميزة نابعة من الواقع وبعيدة عن التجريد، ذلك أن تعليم الطفل

---

[1]- دافيد و. مارسيل، **فلسفة التقدم**، ص. 165.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 189.

[3]- John Dewey, **L'Ecole et L'Enfant**, P.142.

المواد الدراسية بصورتها النظرية المجردة سواء تعلق الأمر بالقراءة والحساب أو بالكتابة والجغرافيا من دون أنْ يكون لها صلة بواقعه يخرجه عن غرض التربية ذاتـــــــــه [1].

ا -المادة الدراسية في المدرسة التقدمية:

حتى يتم ربط المواد الدراسية ببعضها البعض يؤكد "جون ديوي" على ضرورة اللجوء إلى نشاط الطفل الاجتماعي نفسه وعنها يقول :" إذا حاولنا جعلها مركزا لدراسة الطفـــل وتعلمه (يقصد دراسة العلوم أو مشاهدة الطبيعة) من غير صلة بالحياة الاجتماعية نكون بذلك قد أدخلنا مبدأ التفريغ والتشتيت لا التركيز والوحدة " [2] ويعني ذلك أن دراسة العلوم تقتضي استخدام المواد التي ترتبط بالواقع، وكذا مع بقية المواد كالتـــاريخ والجغرافيـــا، غير أنه يجب تتوفر المادة المعرفية لدى المربي أكثر من المتعلم لتســـاعده علـــى فهـــم سلوكات المتعلمين والتعامل معها في الحالات الطبيعية وحتى الطارئة فيـــتحكم بوســـائل الإيضاح ويميز ما يناسب المتعلمين، لهذا يجب تهيئة المواد الدراسية بمعايير معينة ومنها:

ا- أن تكون مادة الموضوعات الدراسية تعبّر تعبيرا مفصلا عن معاني الحياة الاجتماعية الراهنة التي يتم نقلها إلى الأطفال، مما يوحي بضرورة استيفاء المربي لعناصـــر الثقافـــة المتعلقة بالواقع والضرورية وبشكل منظم حتى تنتظم جهوده [3].

ب- توفر الخبرة التربوية التي تجعل المربي يستطيع توجيه الاستجابات الشاردة والمندفعة لتمكنه من الحصول على سلوكات ذات قيمة، فمثلا كلما زادت معرفته بالموسيقى أدرك اندفاعات الطفل الموسيقية غير المنظمة من قابليات النمو. وبالتالي فالمادة الدراسية المنظمة تمثل ثمرة الخبرة التي تعمل على إنماء الخبرات الجديدة[4] .

ج- ينبغي أن تكون المادة الدراسية مبسطة تتجنب الإثارة وتتماشى مع قدرات لتلميذ .[5]

هكذا، فإن المادة الدراسية المتنوعة تمثل زاد المربي يعينه في مهامه التربوية، لكن ليست تلك المعرفة التي يحملها الكبار أو منظمة في الكتب، بل يجب أن تدخل مباشرة في التفاعل مع استعدادات المتعلم. ولهذا يلح "ديوي" على عدم التركيز على المادة نفسها بل على تفاعلها مع حاجات التلميذ، فالمادة الدراسية تساعد المعلم على توجيه انتباهه

---

[1]- جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ص. 22.

[2]-جون ديوي، **التربية في العصر الحديث** ، ص. 23.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 190.

[4]- **المصدر نفسه**، ص191.

[5]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 123.

إلى مواقف المتعلمين وفهم ما ينتج عن تفاعلاتهم بحيث يكون عقل التلميذ منشغل بالمادة المقدمة له ولا ينصرف إلى نفسه. فهو يؤمن بأن قدرة المربي العلمية لا تكفي وحدها في التربية ما لم يتعود على الاهتمام بتفاعل المادة الدراسية مع خبرة التلميذ بمعرفة المادة نفسها من جهة ومعرفة حاجات التلميذ واستعداداته من جهة أخرى [1].

غير أن المادة الدراسية تنمو في خبرة المتعلم بمراحل، فهي تصل في بدايتها إلى الأفراد وتظل متأصلة فيهم وتتمثل أولا في معرفة الطريقة التي بها ينجزون الأعمال كمعرفتهم كيف يقرأون ويكتبون وكيف يستعملون الآلات الحاسبة أو يمارسون رياضة ما؛ فمعرفة الطريقة ضرورة لتحقيق الغايات والأهداف ثم تعمّق بعد ذلك الموضوعات الدراسية بالمعرفة والمعلومات التي تأتي عن طريق الاتصال حيث يزود المجتمع خبرة المتعلم من خلال ما ينقله له الآخرون، وما يكون من علاقة بين المعلومات المنقولة والأعمال الشخصية للمتعلم هو الذي يمثل المعيار الذي تقاس به قيمة المعلومات الدراسية، التي تكون نابعة من شعور الطالب بالحاجة إليها ويجد السبيل إلى تطبيقها في واقعه [2].

ويعترف "ديوي" بفضل "بستالوزي" في ترجمة النمو الطبيعي إلى قوانين عملية تساعد رجال التربية أثناء أداء أعمالهم الدراسية، وكان لـــ"بستالوزي" وكذا "فروبل" أثر عميق في التطبيق العملي لتلك النظريات بالمدارس، حيث ركّز الأول على الموضوعات والأنشطة العملية وخاصة في التعليم الابتدائي، بينما ابتدع "فروبل" رياض الأطفال وهي نوع جديد من المدارس مليئة بالأنشطة العملية [3]، فـــ"بستالوزي" أدرك أن النمو الطبيعي يعني النمو الاجتماعي وبالتالي جعل الموضوعات الدراسية ترتبط بالأنشطة المهنية وناضل كثيرا من أجل تجاوز التعليم التقليدي المجرد. ولقد كانت لأفكاره التربوية أثرا على الكثير من المدارس اللاحقة وفي مقدمتها مدارس "مونتسوري". [4]

لقد حاول "ديوي" جعل الموضوعات الدراسية تأخذ أكبر قدر من الحيوية والنشاط بحيث تدخل في مناهجها المادة العلمية التي تسمح للتلاميذ بالتكيف مع الدروس التي تحويها بما يسمح بتطوير مهاراتهم وتحسين سلوكاتهم، ولا يكون ذلك إلا باستنباط جميع المعلومات والمواد العلمية من ظروف الحياة الاجتماعية، وحول هذا يقول: "فنحن حين نستن منهجا يجب أن نحسب حسابا لوفاء الدروس بحاجات الحياة الاجتماعية الحاضرة،

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 192.

[2]- **المصدر نفسه**، ص. 195.

[3]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 112.

[4]- **المصدر نفسه**، ص. 120.

فنتخير منها ما نرمي به إلى تحسين الحياة التي نشترك فيها حتى يكون مستقبلنا خيرا من ماضينا." [1]

لقد عرفت الكثير من المدارس في "شيكاغو" ذلك التحول الذي دعا إليه "جون ديوي" في سبيل تطعيمها بالموضوعات الدراسية الحيوية، حيث تم تعديل العديد من المناهج والكتب المدرسية وطبق ذلك على العديد من المواد التعليمية . ففي دراسة التاريخ مثلا قد يدرس التلاميذ تاريخ فن العمارة ويتعرفون على الطرق البدائية في بناء البيوت ومن ثم نراهم يبنون هذه البيوت أو الكهوف أو بيوت الاسكيمو على الرمل ويعملون بمفردهم، ويختلف العمل من صف إلى آخر حسب الأنشطة المقررة . كما يؤكد "ديوي" على أهمية اللغة التي يدرسها التلاميذ ويستعملونها للتعبير على كل ما يقومون به من أنشطة لكنه يلح على ضرورة تحديد الغرض والهدف منها، فإذا ارتبطت اللغة بحياة المتعلم لتعليمه الكتابة والقراءة تبعا لأشياء تقع تحت اهتمامه يكون التعلم أكثر تطورا، ويستطيعون بذلك استخدام الأساليب اللغوية وهم يمارسون مختلف الأنشطة الدراسية، أي أن اللغة لايمكن تدريسها كمادة مستقلة بذاتها بل يتعلم التلاميذ الإنشاء من خلال مواضيع تاريخية أو أعمال ينجزونها أو رحلات يقومون بها[2]، وهكذا تصبح اللغة في حد ذاتها نشاطا حيويا.

تكون بهذا الموضوعات الدراسية مترابطة فيما بينها لاستخدامها لقربها من الحياة الاجتماعية، فليس لدراسة التاريخ قيمة تربوية إلا إذا مثّل جوانب الحياة الاجتماعية، حيث إذا دُرس كمادة قائمة بذاتها فإنه لا يمثل إلا الماضي البعيد. وإذا ما تم تدريسه على أنه تاريخ لحياة الإنسان الاجتماعية وشعُر المتعلم بأنه جزءا منه حصل التعلم السليم، وكذا الأمر مع بقية المواد من أدب وجغرافيا وحساب وفن، والتي يجب أن تسير وفق خبرات الفرد الاجتماعية [3] لتساهم في توسيعها.

وباختصار، فإن طبيعة المواد الدراسية في المدرسة التقدمية كما يتصورها "ديوي" تتجاوز المعارف التي تنقل تراث الماضي إلى الجيل الحاضر مثلما كان يحدث في التربية التقليدية، لأن عملية تنظيم تلك المواد داخل المدرسة أخذت توجها جديدا يمكن أن نوضحه حسب تصوره في النقاط الآتية:

---

[1] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 200.

[2] - جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. ص. 133،134.

[3] - جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ص. 24.

ا- الموضوعات الدراسية ليست تراثا فقط بل هي خبرات ماضية يمكن توظيفها عمليا في الحاضر لتمكن المتعلم من عملية النمو التي تؤهله للمستقبل. [1]

ب-المواد الدراسية تتضمن في محتواها خبرات تراعي المجتمع بكل ظروفه بما فيه التطور الحاصل فيه وقدرات المتعلمين واهتماماتهم حتى يمكنهم من ترجمة ذلك عمليا.

ج- يجب أن تكون تلك المواد متناسقة فيما بينها لتشكل صورة متكاملة في ذهن التلميذ، فاللغة مثلا لا تدرس منعزلة وإنما في إطار الأنشطة الأخرى، وكذا الأمر بالنسبة لمواد الجغرافيا والتاريخ وغيرهما لتقرب التلميذ من حقائق المجتمع ويحدث الترابط بين كل الموضوعات الدراسية ذلك أن "الطبيعة هي الوسط الذي يقع فيه الأحداث الاجتماعية" [2].

د- يدعو "جون ديوي" إلى ضرورة تنظيم المواد الدراسية في صورة مشكلات ويترك للتلاميذ حرية التفكير ليتمكنوا من الاستفادة من النتائج التي يتحصلون عليها في المواقف الأخرى، هذا الذي جعل "ديوي" ينظر إلى الموضوعات الدراسية على أنها وسائل لتحقيق غايات أخرى في المدرسة والمجتمع[3]، وتكتمل المهمة التربوية للمدرسة الجديدة من خلال ما تعده للطفل من موضوعات تساير حياته الاجتماعية وتجعله جوهر العملية التربوية، ذلك لم يكن ليحدث لولا الأنشطة والأعمال اليدوية في المدرسة التقدمية.

ب - أهمية الأعمال اليدوية في المدرسة التقدمية:

إن وظيفة المدرسة التقدمية هي أن تجعل من تلك الموضوعات الدراسية وسيلة هامة في تنمية الطفل فتكسبه المعرفة عن طريق ممارساته العملية للأنشطة التربوية لا عن طريق قراءة الكتب أو استماعه للشرح رغم ما لذلك من أهمية في التحصيل المعرفي. وما على المدرس اليوم إلا العمل من أجل خلق التفاعل بين استعدادات المتعلمين والموضوعات الدراسية المقدمة لهم حتى يتمكنوا من المحافظة على اهتمام الطفل بصفة دائمة ومستمرة. وكلما استطاعت المدرسة إبراز قدرات المتعلمين العملية كان تعلمهم أكثر سهولة ويزداد تعلقهم بها، وذلك من خلال التعلم بالعمل لأن ميل المتعلمين إلى استخدام الأدوات العملية في التعبير على عواطفهم وأفكارهم يساعدهم على النمو ويمكن المدرسة من تجسيد الواقع الاجتماعي بتوفير الفرص في العمل المشترك والتعاون فيما بينهم بما يضفي على ما يكتسبونه من مهارات ومعارفهم الدعامة الاجتماعية. [4]

---

[1]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 49.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 220.

[3]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 51.

[4]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 203.

ليس من شك أن تكون الفائدة التعليمية من العمل اليدوي في المدرسة هي دوام استعمال الأشغال اليدوية التي تلائم قوى التلاميذ من جهة وتماثل الأعمال في المجتمع من جهة أخرى؛ فالأعمال التي تمثل الأنشطة التي تشتهر بها المدارس التقدمية والتي تستعمل فيها أدوات كثيرة كالمعادن والتربة والورق وغيرها تساعد الأطفال على عمليات متنوعة كالطي والقص والقياس والسبك والتسخين والتبريد وسائر الأنشطة الأخرى التي تقوم على التجوال والرياضة والبستنة وكذا التمثيل وتأليف القصص والحكايات[1]، كل هذه الأنشطة تكسب التلاميذ المهارات وترغبهم في الأعمال الجماعية وتشعرهم بالراحة لأنها تلائم قواهم وميولاتهم وتكوّن عندهم الروح الجماعية.

على الرغم من أهمية الأعمال اليدوية إلا أن "ديوي" يدعو إلى عدم المبالغة في تكليف الأطفال بموضوعات معقدة عقلية كانت أم جسمية حتى لا تتجاوز قدراتهم، وما على المعلم إلا أن يوجه التلميذ إلى تنظيم أعماله في حينها وأن يمرنه بالتمارين التي تؤدي به إلى استكمال قواه؛ كما عليه أن يجعله يدرك النقص في أعماله في حينها، ويجد الطريق إلى بعثه على القيام بالتمارين التي تؤدي به إلى سد النقص في قواه. وبالتالي فهدف كل نشاط يدوي تنمية الذكاء والروح الإبداعي في الطفل والذي يسهم في تنظيم أعماله وصقلها.[2]

لهذا كانت الأعمال اليدوية الفعالة هي التي تضع الجميع موضع الاهتمام أي ضرورة وجود الولع والرغبة لدى جميع المتعلمين؛ أما الاهتمام بالمهارات الفردية فيقتضي وضع التمارين بمعزل عن كل غرض. ففي المختبر مثلا يتم تقسيم التمارين بين التلاميذ حول القياس الدقيق بغية تعلم الوحدات الأساسية في الفيزياء، وكذا الأمر مع الأطفال في الرياضيات لتعليمهم المعلومات حول المكعبات والكرات وغيرها لتتكون عندهم عادات تركيب الأشياء من تلك أشكال، وتعليم التلاميذ الفلاحة ليس لإعداد فلاّحي المستقبل وإنما في سبيل معرفة منزلتها في النظام الاجتماعي الراهن حتى يكون الطلبة فيما بعد شغوفين بها لارتباطها بحياتهم وبالتالي سيبحثون عن حلول لمشاكلها بإراداتهم بما يسمح من تطوير الفلاحة في خدمة المجتمع المتطور[3]. فتمكين المتعلمين من معرفة كيفية استخدام الأدوات شرطا أساسيا قبل مزاولة العمل وترغيبهم في الأنشطة يبعث فيهم الشعور بالمنفعة المبتغاة من كل عمل يكونون بصدده مهما كانت صعوبته.

---

[1] -جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 205.

[2] - **المصدر نفسه**، ص. 206.

[3] - **المصدر نفسه**، ص. ص. 208،209.

فأهمية الأعمال اليدوية في التدريس جعلت "جون ديوي" يعطي أهمية كبيرة إلى "اللعب" باعتباره نشاطا تعليميا له غايات تربوية محددة، فالعمل واللعب في تصوره ليسا نقيضين كما يعتقد الكثير؛ إذ يرى أن العب يتضمن الولع مباشرة لكن فعاليته ليس لها غاية مؤقتة كما يظن الكثير بل له غاية موجهة، فمن يلعب لا يقتصر على مجرد الحركات المادية وإنما يحاول أن ينجز شيئا ما فهو يرجو نتيجة مهما كانت بساطتها. وعليه فالطفل الذي يريد أن يصنع قاربا صغيرا يلعب به يضطر إلى أن يضع نصب عينيه غاية واحدة ويعمل على القيام بعدد كبير من الأفعال أما إذا أراد أن يكتفي بلعبة القارب فقط فإنه يأخذ أي شئ آخر ليحل محل القارب ويصلح لتنفيذ لعبته [1]؛ هنا تبرز القيمة الحقيقية للعب والمتمثلة في تضمنه للحرية والمرونة. فبه تتحقق الحرية والراحة النفسية باعتبار اللعب مكملا للعمل . لهذا يرى "ديوي" بأنه على التربية أن تيسر الفرص للتسلية المفيدة حتى يتوفر التدريب الصحيح ولا تنحرف غرائز الناشئين وتغرق في الخيال، فللعب من الناحية النفسية دور في تجديد القدرات الفردية والزيادة في العمل، وفي هذا يقول: "فعندما يبقى العمل مشبعا بروح اللعب فإنه يغدو فنا من الفنون". [2]

هكذا، يمكن أن ننظر إلى ما قدمه "جون ديوي" حول طبيعة الموضوعات الدراسية وأهمية الأعمال اليدوية في المدرسة التقدمية على أنه يهدف إلى جعل المدرسة مواكبة للحياة العملية للوصول إلى النجاح الفردي والانتفاع المادي الاجتماعي، ذلك أن تعلم المهن يخدم الإنسان في المجتمع ويجعله يتحدى متغيرات الحياة. فالتربية الجديدة تجمع كل العناصر المؤدية إلى التعلم الناجح "إذ تبرز الغرائز والعادات وتستغلها (...) من حيث أن لها هدفا وهو التوصل إلى النتائج فإنها تستحدث الفكر وتقتضي وضع فكرة الهدف نصب العين دائما"[3] ، ذلك الهدف يعني التربية ذاتها. من هنا يكون "ديوي" قد وضّح الغاية من التربية الجديدة ووضع ميادين العمل التربوي فيها ورسم معالم الأنشطة التي تؤدي من خلالها إلى تطوير الفرد والمجتمع والحياة بصورة عامة[4] وتكون تبعا لذلك المدرسة التي يتصورها هي المخبر الذي يستطيع المربي اختبار فيه جميع التجارب التي

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 212.

[2]- إحسان أحمد القوصي، **رسالة في فلسفة التربية الحديثة**، ص. ص. 42،43.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.321.

[4]- يعقوب فام، **البراغماتيزم أو مذهب الذرائع**، ص. 102.

يراها مناسبة لتطوير الحياة الإنسانية، وهي لا تنفصل عن الفرد ولا على المجتمع [1]، إذ تمثل المدرسة المجتمع التي جاء بها "ديوي" وجعلها ميزة التربية التقدمية.

ثالثا - المنهج التربوي في المدرسة التقدمية:

لقد بين لنا "جون ديوي" مهمة المدرسة التقدمية متجاوزا بذلك العيوب التربوية التي أنتجتها المدرسة التقليدية في موضوعاتها وطرائقها المنتهجة، نظرا لانشغال رجال التربية في ذلك الوقت بصقل عقول الأطفال بالتراث الثقافي والمعارف، حيث كان المنهج فيها مرتبطا بتنظيم الموضوعات التي تتميز من صف إلى آخر لتلقين التلاميذ ما تحمله الكتب المقررة استعدادا للامتحانات في آخر العام وفي كل صف، حيث يسترجع المتعلمون ما تم تثبيته من معلومات رغبة في الحصول على الدرجة والتفوق الذي يؤدي بهم إلى الانتقال إلى الصف الأعلى والفشل في ذلك يؤدي إلى الرسوب، فالمنهج التقليدي في تصوره لا يهتم بحاجات التلاميذ وميولاتهم، إذ بُني على تصور الهدف التربوي بأنه التدريب العقلي فهو يقوم على المعرفة الذهنية المجردة [2]، لهذا الأساس حصر "ديوي" عيوبه فيما يلي:

ا- ما يقدمه المنهج في التربية التقليدية يرتبط بالناحية العقلية فقط من نمو التلميذ في حين أن النمو في المتعلم يرتبط بالنواحي النفسية والاجتماعية والجسمية والعقلية.

ب-إهماله لتنظيم سلوك المتعلم لأن حشو العقل بالمعارف لا يعني تنظيم سلوك في الحياة.

ج- ضعف اهتمامه بالجانب العملي، في حين أن التربية هي أنشطة عملية وليست موضوعات إنشائية.

د- يقيد مهمة المربي من خلال العمل على تنفيذ المقرر طبقا لقواعد الحفظ والتسميع وبالتالي لا يستطيع أن يبدع في تحرير أنشطة المتعلمين بما يسمح لهم من الابتكار. [3]

من هذا المنطلق، حاول "جون ديوي" إعادة تدبر الأهداف التربوية بتحديد طبيعة الموضوعات الدراسية التي تستطيع رسم معالم المنهج التربوي السليم طالما أن هذه الأهداف كما يتصورها تتميز بالمرونة والنسبية ونابعة من الواقع الراهن بحيث يمكنها المساهمة في تطور المتعلم والزيادة من نموه. فالبراغماتية في التربية تنظر للمتعلم على أنه كائن حي يتفاعل مع بيئته فيكتسب خبرات متنوعة تساهم في تغيير سلوكه والخبرة

---

[1]- Ludwig Marcuse, **La Philosophie Américaine** ,Traduit de L'allmande par Daniel Boher, Edition Gallimard, 1967, P.253.

[2]- محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص.227.

[3]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. ص. 45،46.

الناتجة عن هذا التفاعل المستمر تساعد الفرد على تحقيق كيانه الاجتماعي، كما تحقق كيانه الفردي لأن التفاعل يقوم على الميول الفردية نحو البيئة الخارجية [1].

بناء على ما سبق، بات التفكير في تجديد المنهج التربوي ضرورة تقتضيها الحياة الراهنة بحكم تغيرها باستمرار، فالأهداف التربوية تتنوع ولا تقف على جانب واحد في تربية الطفل عكس ما كان الحال عليه في المنهج التقليدي الذي يهتم بالجانب الذهني للمتعلم؛ ولهذا يجب الكشف على كل جوانبه وتنميتها. فالمنهج الجديد يتجاوز التحصيل المعرفي إلى تنمية الجانب الجسمي والوجداني والخلقي والاجتماعي، وهو المنهج الذي يهتم بالطفل حتى يستجيب للتعلم من خلال الأنشطة وما تحتويه الموضوعات الدراسية.

إذا كان المنهج في معناه الدقيق "هو مجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة"[2] وهو أيضا مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها في الداخل والخارج - قصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية وهذا في معناه الواسع[3]- فإن أساس المنهج التربوي الجديد هو الخبرة التي ترتبط بما يكسبه من المواقف المتغيرة التي يواجهها في حياته. فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج، ذلك أن الحياة الاجتماعية للطفل هي الأساس لجميع جهوده وبالتالي يجب إضفاء الوعي الاجتماعي على المنهج الدراسي وكذا مراعاة التقدم العلمي[4]. فالخبرة التي تمثل المبدأ الأساسي في المنهج التربوي هي تلك التي تقوم على تنظيم الظروف والموضوعات تنظيما علميا، أي وفق ما يقتضيه المنهج العملي وذلك بما يعود بالنفع على المتعلمين؛ الأمر الذي جعل "ديوي" يسميها بالمداولة الفكرية أو الخبرة التفكيرية ويضع لها صفات ومميزات تجعل منها أساسا للمنهج التربوي الجديد.

1 - الخبرة التفكيرية أساس المنهج التربوي:

ليس غريبا أن يجعل "ديوي" من الخبرة أساس كل تصوراته الفكرية بما فيها تصوره للمنهج التربوي الجيد، فهي دليل على سلامة المنهج وصحته، والخبرة التي يقصدها هي الخبرة التفكيرية القائمة على الدقة والتي استلهمها من خلال تجاوزه المفاهيم الخاطئة عنها والتي ارتبطت بها قديما وحديثا فهي لا تقف على الجانب النظري بل تتعداه

---

[1]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 228.

[2]- موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ص.36.

[3]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج التربوي والتطبيق التربوي**، ص. 48.

[4]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص.229.

إلى الجانب التطبيقي[1]. والخبرة التفكيرية ليست هي التجربة المخبرية كما عرفها التجريبيون ولا التجربة المعقولة مثل ما عبر عنها "كانط" وإنما هي تجربة تقوم على الفكر والنشاط العملي معا حيث تعبر عن الفكر تعبيرا واقعيا في نجاحه أو فشله[2]. ففي تأكيده هذا يظهر ربطه الصريح بين ما يفكر فيه الإنسان وما ينجر عن أفعاله من نتائج، حيث يُبرز أهمية التفكير وسط الظروف المتجددة لأن الخبرة المكتسبة لا تكفي وحدها في مواجهة المواقف الجديدة فكل موقف جديد ينطوي على مشكلة تقتضي تفكيرا جديدا ومتميزا. لذا ينبغي ربط الخبرة بالتخطيط العلمي الدقيق وعلى هذا الأساس يدعو "ديوي" إلى بناء الموضوعات الدراسية معتمدا على الخبرة من جهة والأسلوب العلمي من جهة أخرى.

تظهر ملامح الخبرة التفكيرية على ضوء هذا الربط بين التفكير والمنهج، وتتجلى مهمتها التربوية فهي تقوم على تنظيم الأفكار وما ينتج عنها من تصورات وظيفية. وإذا ما أستطاع المربي وضعها موضع التنفيذ في ميدانه التربوي مع الناشئين أحدثت نتائج جديدة، لأنه في هذه الحالة يكون قد تحلى بالموضوعية العلمية والتي هي سر التقدم الذي حصل في الميادين الأخرى. ذلك أن المنهج العلمي يكون دائما فعالا بقدر ما يساعد على تغيير الظروف التي يوجد فيها الإنسان[3]؛ تلك الفعالية التي أبان عليها العلم جعلت "ديوي" يدعو إلى ربط الخبرة بالأسلوب العلمي ويجعل منها ما منهجا تربويا علميا وفق ما أسماه بالخبرة التفكيرية أو المداولة الفكرية. ودعوة "ديوي" إلى تطبيق نتائج العلم في المناهج التربوية هو جزء من إعجابه بما قدمته العلوم في عصره من جهة وتعبيرا عن إيمانه العميق بأن التربية هي وسيلة لمواجهة التغيرات الحاصلة في الحياة الاجتماعية وفي هذا يقول: "ولذلك ينبغي كلما بحثنا في المسائل والأمور الاجتماعية والأخلاقية إنما نودع الأمل في هداية المعرفة الحقيقية، وإما أن نستعير سلطة علمية على حساب الأمور الإنسانية"[4]. فبلوغ التطور في القضايا الاجتماعية والإنسانية يقتضي الأخذ بنتائج العلوم ومناهجها، وهو هنا يدافع عما دعا إليه ليس بغرض الوصول إلى نتائج يقينية وثابتة كما يعتقد أصحاب المذهب التجريبي بل لتحقيق النجاح والتلاؤم مع متغيرات الواقع.

---

[1]- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، ص. 210.

[2]- يحي هويدي، **قصة الفلسفة الغربية**، ص. 134.

[3]- جون ديوي، **نمو البراغماتية الأمريكية**، ص. 242.

[4]- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص.223.

على هذا النحو تكون الخبرة التفكيرية قد رفعت عن المنهج التربوي الجمود الذي عرفه مع التربية التقليدية، من خلال تجاوزها للتصور الذي كان يعتبر المنهج مادة محددة بين مقررات الكتب الدراسية وانتقالها إلى التصور الذي يجعل منه متميزا بالنشاط الذي يسعى إلى خلق التفاعل بين المتعلم وموضوعاته، حيث يبرز في المنهج الجانب الأول ويمثل المتعلم والجانب الثاني ويمثل الجماعة المحيطة به وكل الموضوعات والأنشطة التي يتفاعل معها[1] وبهذين الجانبين ينمو المتعلم في قدراته الفردية والاجتماعية. وتأخذ الخبرة التفكيرية معنىً متميزا لأنها تعبر على فعالية الذكاء وتتيح للمربي العمل في ظل أهداف يضعها نصب عينيه ومن الواقع.

فإذا كان الطفل المتعلم ينطلق في بناء أحكامه باستخدامه العلاقة التي يتمثلها بين الأشياء كأن يتخذ من الشيء دليلا على شيء آخر وينشئ العلاقة بينهما، فإن المربي الناجح هو الذي يلاحظ ذلك على نحو أدق فيختار الأشياء بعد تدبر عواقبها لتوسيع فكر المتعلم وتنميته على الاستدلال السليم؛ أي أنه يستعين بما يحمله من خبرات ويستثمرها بدقة بما يكسب المتعلم تلك الخبرة وذلك الذكاء[2]، إذْ لايمكن أن يسعى المربي إلى تربية الأطفال على الذكاء أو التدبر الصحيح وهو لا يمكنه فعل ذلك، ولهذا فالخبرة التفكيرية هي معيار نجاح المربين أنفسهم.

إن التأمل في الخبرة التفكيرية كأسلوب تربوي متميز يُظهر أنها تنطلق من النظرة المتمعنة لسلوكات المتعلمين وتوقّع ما ستفضي إليه من نتائج، فهو كأسلوب ومنهج تنطلق من الوعي الاجتماعي وما يحمله المربي من خبرات بحيث يعمل على توظيفها بما يسمح للمتعلم من المشاركة الفعلية في المواقف الراهنة، حتى يستطيع هو نفسه تدبر تأثيراتها بناء على ما يتوفر لدى المربي من حقائق، مما يثبت دون أدنى شك أن الخبرة التفكيرية تعتمد على المنهج التجريبي في خطواته الشهيرة الملاحظة والفرضية والتحقق. إن تلك النظرة التي ينطلق منها المربي تمثل التبصر الموضوعي لسلوكات الأطفال وهي بذلك تقابل الملاحظة العلمية في المنهج التجريبي، في حين أن تدبر النتائج والعمل على إقحام المتعلم في المواقف الجديدة يقابل بقية الخطوات الأخرى وهي الفرضية والتجريب وهي بطبيعة الحال خطوات كل بحث علمي ناجح، وهذا ما عبر عنه "ديوي" بقوله : "فالتفكير إذا عملية بحث وتحقيق وفحص للأشياء".[3]

---

[1]- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص. 130.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 152.

[3]- **المصدر نفسه**، ص. 154.

إن الخبرة التفكيرية تمثل أفضل أن تقول آلية يتخذها المربي للانتقال من نطاق الفكر إلى نطاق العمل أين يمكنه وضع الناشئة أمام المشكلات وإعطائهم البدائل التي تمكنهم من حلها حتى ينمو بالتدريج وينمو معهم الشعور بالمسؤولية ويساهمون في تطوير الحياة الاجتماعية. ومن المفيد هنا أن نجمل مميزات ما يسميه "ديوي" الخبرة التفكيرية فيما يلي:

ا- التفكير المرتبط بالخبرة أداة للتعلم والتطور والتقدم وحل المشكلات.

ب- التفكير باعتباره ضرب من السلوك ومرحلة من مراحله المستمرة يكون موجها للتجريب وجاعلا منه نشاطا منظما بأفكار تتلاءم مع الظروف التي تثيرها المشكلة.[1]

ج- الخبرة التفكيرية باعتبارها وسيلة ليست مستقلة عن مشكلات الحياة بل وثيقة الصلة بظروفها، إذ أنها تساهم في استحداث مواقف جديدة وتزيل عنها الصعوبات. [2]

2 - الذكاء منهج أداتي :

يبدو مما سبق ذكره، أن المداولة الفكرية التي تجمع بين التفكير العقلي والتدقيق العلمي تنطوي على أداة فعالة والتي تتمثّل من دون شك في "التوجيه البصير" (Intelligent)، الذي يحدد علاقات التتابع عن طريق الملاحظة ويفترض الخطط ثم يقوم بتنفيذها، ذلك هو الذكاء أو العقل البصير (Intelligence)[3] الذي يساهم في الوصول إلى نتائج علمية. وبالتالي فالخبرة التفكيرية كما يتصورها "جون ديوي" تبرز تأثره الكبير بالتقدم الذي أحرزه العلم في شتى ميادين الحياة، حيث جعل منها أداة للإصلاح التربوي بعد ما بدأ بالتجديد في الخبرة ذاتها، وهنا يتفق مع "جيمس" في أن ألوان التجديد تنشأ داخل الخبرة التي تقتضي مراجعة الحقائق بصورة مستمرة وإعادة بنائها[4].

ليس من شك أن تكون الخبرة التفكيرية متجددة لأنها تعبر عن التفاعل الوظيفي بين الفكر والواقع من جهة وتميز المحيط بالتغير المستمر من جهة أخرى، إذْ تقتضي توجيها متبصرا، أي التوجه الذي ينظم مجريات التجربة ويبعد عنها العشوائية طالما أن الخبرة عند "ديوي" هي ضرب من التجريب المستمر والدينامي[5]؛ وسوف يظل وجود التوجيه

---

[1]- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص. 115.

[2]- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص.111.

[3]- **المصدر نفسه**، ص. 14.

[4]- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص.515.

[5]- زكرياء إبراهيم، **دراسات في الفلسفة المعاصرة**، ج.1، ص.70.

المتبصر في التجربة ضروري لتكوين المواقف الجديدة، وهذه العملية تتم عن طريق الذكاء أو العقل البصير الذي يمثل الأداة الفعالة في الخبرة التفكيرية.

إن استخدام "ديوي" للفظ الذكاء لم يكن استخداما كلاسيكيا بل أبرزه في تصور جديد يثبت انقلابه على الاصطلاح الكانطي من جهة وقربه من التصور العلمي من جهة أخرى، فلم يعد الذكاء معه هو العقل الخالص مثلما اعتقد "كانط" بل ينظر إليه بنظرة جديدة عبر عنه في قوله: "رمز مختصر نشير به إلى طرائق عظيمة لا تنفك عن النمو وأعني بها طرائق الملاحظة والتجريب والتفكير البرهاني والتي قلبت في وقت جد وجيز ظروف الحياة الفيزيقية (المادية) "[1].

معنى هذا أن الاعتقاد بوجود الذكاء كقوة خفية بالنسبة للعقل يجعله بعيدا عن الواقع والطبيعة؛ في حين أنه معطى طبيعي يكتسب قوته الفكرية باستمرارية التفاعل مع قوى الطبيعة الأخرى، هذا الذي جعل "ديوي" لا يجد حرجا في القول بأن العلم قد جعل من العقل ظاهرة طبيعية أو ما يسميه بتطبيع الذكاء.[*] فليس الذكي في تصور "ديوي" من يمتلك العقل وإنما هو من يشارك عقله مع الأشياء ويتفاعل معها؛ فهو التوجيه البصير للبحث التجريبي الذي يفضي إلى معارف علمية حيث يتكامل الذكاء مع النشاط العملي فيؤدي إلى تعديل الظروف وتغييرها بما يحافظ على تكيف الفرد مع بيئته ويضمن نموه المستمر، فإمكانية التحسين في الظروف والطبيعة البشرية إنما يحدث بفعل التعديل في الأشياء[2]، واستخدام الذكاء كمنهج في الشؤون التربوية يساهم في الارتقاء إلى ما بلغته العلوم التجريبية لأن التقدم الحاصل في دراسة الظواهر الطبيعية يمكن تعميمه على الظواهر الإنسانية والتي تختلف عنها في طبيعتها. وأما النتائج فيعتقد "ديوي" أنها تبقى نسبية بحكم تغير جميع الظواهر في الحياة وباستمرار.

فالذكاء كمنهج تربوي مرتبط باختيار الوسائل وكيفية تنظيمها في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من كل نشاط تربوي، فهو يعبر عن الطرق التي تكشف حلول المشكلات، كما يساعد المتعلمين على تنمية خبراتهم. وبهذا فهو ينطوي على مهام عملية في التربية بصورة خاصة وفي الشؤون الإنسانية عامة، والتي يمكن إبرازها فيما يلـــــي:

---

[1]- جون ديوي، **تجديد في الفلسفة**، ص. 14.

[*]-التجديد الذي قدمه "ديوي" حول مفهوم الذكاء بجعله ظاهرة طبيعية ليس غريبا طالما أنه متأثر بنظرية التطور الداروينية بحيث اتخذ من كتابه أصل الأنواع طريقا ممهدا لإعادة بناء الفلسفة من جديد، لمزيد من التفاصيل حول تأثير داروين على فلسفة ديوي التربوية يمكن الرجوع إلى المبحث الثاني من الفصل الأول.

[2]- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص227.

ا- الذكاء يضع الخطط والمقترحات ويخضعها لمحك الخبرة والتي تتخذ من المنهج العلمي أداة لتبريرها.[1]

ب- هو التوجيه الذي يصنع الأفكار ويغيرها ويصححها تبعا لتغير الظروف.

ج-ما يضعه من خطط وأفكار ليس مطلقة ولا ثابتة بل هي مجرد فروض تطبق عمليا[2].

د-ما يميز هذا المنهج هو طابعه الاجتماعي إذْ يهدف إلى تغيير المفارقات الاجتماعية[*].

تبعا لمهمة الذكاء التربوية التي تجعل منه منهجا وغاية في التربية التقدمية، جعل "ديوي" من وظيفة هاته الأخيرة تنمية ذكاء المتعلمين بتوفير الوسائل الكفيلة بتربية الطفل وتنميته داخل الخبرة حيث يتم وضعه مباشرة أمام المشكلات والمواقف وتسخّر له الوسائل التي تكون في حدود متناوله لتلك المشكلات من أجل التكيف معها. من هنا جاء تصوره للمنهج التربوي الجديد على صورة المنهج التجريبي بخطواته المعروفة "الملاحظة الفرضية والتجريب" وهذا ما يثبت تأثره بما قدمه العلم. واهتمامه بالعلم في التربية التقدمية هو الذي مكنّه من إخراج المنهج التربوي من نسقه التقليدي الذي يعتمد على تنمية الطفل من نواحي ضيقة واتجه به إلى النسق العلمي عن طريق التدبر البصير في رسم الأهداف التربوية الصالحة التي تتماشى مع ميولات المتعلم وقدراته؛ وجعله هو مدار كل عملية تربوية.

مما زاد في حجم رغبة "ديوي" في حمل المنهج التربوي إلى درجة الدقة العلمية بيئته التي تمجد العلم وخير دليل على ذلك تأثره بـــ"توماس جيفرسون". فبالرغم من أنه لم يكن منتسبا لدائرة العلماء إلا أنه –أي "جيفرسون"- آمن إيمانا عميقا بالتقدم العلمي كوسيلة لتنوير الشعب الأمريكي فكان مهتما باكتشافات العلماء، الأمر الذي جعله يؤكد على العلاقة بين العلم والتربية وما ينجر عنها من منفعة عملية[3]. وهو ما أشاد به "ديوي" في فضل "جيفرسون" في خلق بيئة تؤمن بقيمة العلم وتتخذه أداة لتطوير أجيالها من خلال

---

[1]- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، ص. 251.

[2]- جون ديوي، **تجديد في الفلسفة**، ص. 182.

[*]-إن غاية منهج الذكاء في التربية والمجتمع هي البناء الاجتماعي والذي يضعه ديوي في إنماء العمل الجماعي وهو هنا يتفق مع "ماركس" في هذه الغاية لكن اشتراكية "ديوي" وظيفية تبنى بإجراءات اجتماعية وتربوية وهي أيضا سياسية.

- جميلة حنيفي، **منهج الإصلاح الاجتماعي لدى جون ديوي**، رسالة لنيل الماجستير في الفلسفة، ص.ص.29،30.

[3]– جون ديوي، آراء **توماس جيفرسون الحية**، ص. 120.

إقحامه في الميدان التربوي. وعليه فالمنهج الذي يضعه في التربية ويلبسه الصبغة العلمية هو المنهج القائم على الخبرة التفكيرية والذكاء المنظم، ذلك هو المنهج الذي يعبر عن حياة المتعلم، والذي يقتضي في تطبيقه خطوات وشروط.

3 - خطوات المنهج التربوي وشروطه:

كثيرا ما تحدث "ديوي" في نظرياته حول المنطق على ضرورة ربط التفكير بالنشاط فيما يسميه بالخبرة التفكيرية، ومن أجل ذلك وضع لها خطوات تشكل بصورة عامة رؤيته المنطقية والتي نستشف منها تصوره للمنهج التربوي الجديد ويمكن إيجازها فيما يلـــــي:

ا - الشعور بالمشكلة: وذلك من خلال إحساس المتعلم بالاضطراب والحيرة تجاه الوضع المقدّم له نتيجة الشعور بالنقص فيه، هذا الوضع الإشكالي (Problimatic Situation) يتصف بالاضطراب فيدرك أن تمام النقص يكون بالتكيف مع ذلك بصورة ملائمة[1]، حيث يدعو "ديوي" المربي إلى الإدراك السليم للوضع الإشكالي وذلك من خلال تمييزه بين المشاكل الصحيحة والمشاكل المزيفة، هذه الأخيرة تكون مفتعلة وآتية من الخارج بصورة تسلطية تتنافي ومغزى التربية الديمقراطي لأنها تتضمن توجيها مسبقا إعداديا لا يحقق الأهداف التربوية المنشودة، أما المشكلة الصادرة صدورا طبيعيا فهي التي ترتبط بخبرة الفرد وتتعلق بمحيطه المدرسي والاجتماعي، ويُعد "ديوي" هذه الخطوة الأولى في كل تربية علمية منسجمة، تهدف إلى تنمية الذكاء وتجسيد الروح الديمقراطية.

ب - عقلنة المشكلة: في هذه المرحلة يستند الفرد في تأويله المؤقت للموقف الراهن إلى عناصر محيطة به[2]، بحيث يبدأ التفكير بما اكتسبه من خبرة ماضية وما يعيشه من مواقف راهنة وبما ينمي فكره في حل المشكلات التي تواجهه. وبهذا يتم صياغة المشكلة بصورة عقلية سليمة ومحددة [3]، ولا بد أيضا من أن نشير إلى الأخطاء التي وقعت فيها التربية التقليدية لما اعتبرت أنه كلما كانت المشكلات أكثر صعوبة نمت معها قدرات التفكير؛ إلا أن السبيل السليم الذي يراه "ديوي" في ذلك هو أن تكون المشكلات التي يتعرض لها الطفل نابعة من واقعه الذي يعيشه لا المستقبل غير المتوفر[4].

ج - الاقتراحات والافتراضات: تأتي عملية اقتراح الحلول بعد عقلنة المشكلة وتحديدها، وهنا تبرز المداولة الفكرية بحيث يستطيع المربي أن يحيط الإحاطة الوافية بكل

---

[1] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 156.

[2] - **المصدر نفسه**، ص156.

[3] - وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص. 516.

[4] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 156.

الاعتبارات التي ترتبط بالمشكلة، وعليه أن يكون ملما بكل الحقائق الناتجة عن التجربة الفعلية المرتبطة بالموقف المشكل وهذا ما عبر عنه "ديوي" قائلا: "فالأفكار توجه العمليات والعمليات تثمر نتيجةً ليست الأفكار فيها مجردة، إلا حين تصف الأشياء المحسوسة"[1]، أي أن الافتراضات هي أفكار ليست تجريبية خالصة ولا عقلية تجريدية، وإنما هي أفكار وظيفية عملياتية متجددة.

د -مراعاة الفروض وتفحصها: يتم "بصورة استنباطية على ضوء المعرفة الماضية والتجربة"[2]، ويقترح "ديوي" توسيع الفروض المؤقتة حتى تصبح أكثر دقة بين أجزائها باتفاقها مع أكبر عدد من الحقائق[3]؛ فالافتراضات تظل ناقصة باعتبارها أفكار مقترحة والتطبيق هو محك اختبارها والذي يقوم على التفاعل بين الظروف المهنية والقدرات الفردية، وهو وحده الذي يؤكد على صحة فروضا ويسقط أخرى فينبغي هنا على المربي أن يراعي الأنشطة التي تسمح له بالتأمل في الافتراضات الممكنة والمناسبة للمواقف المطلوبة والمستثارة.

ه - اختبار الفرضيات المحتملة عن طريق التجريب: هنا تتم العملية بصورة استقرائية حيث تنكشف نجاعة الفروض المناسبة للوضع الإشكالي، فتتحول إلى مواقف واضحة لا اضطراب فيها؛ غير أن "ديوي" يلحّ على اتخاذ الفروض الناجحة كخطة عمل وتطبيقها على الأحوال الراهنة للتوصل إلى النتائج المتوقعة، ثم جعلها حلقة أخرى يتم تطبيقها على مواقف تشابها ولكن في ظروف أخرى[4]. وفي ذلك تأكيد واضح وصريح منه على دور الخبرة في منهجه التربوي.

تلك هي الخطوط الأساسية للمنهج التربوي الذي وضعه "جون ديوي" والقائم على الخبرة التفكيرية التي تتميز بالدقة والشمولية. هذه المبادئ تبدأ من الإحساس بالمشكلة وتنتهي بنتائج يعتبرها "ديوي" ثانوية في فائدتها طالما أن الحياة متغيرة لا تعرف الثبات. وليس من شك في أن هذا التصور الجديد يعبر بصدق عن آداتية "ديوي" لأنه جعل العلاقة ين العلم والتربية وسيلة لبناء حياة جديدة للجيل الحالي تتناسب والتطور العلمي الحاصل.

على هذا النحو، تكون مهمة التربية التقدمية في فهم الواقع وتوفير الوسائل الضرورية لتسهيل تربية الطفل وجعله يتمتع بكل مراحل نموه إلى أبعد حد ممكن، " فإذا ما اشتغلت

---

[1]- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ص. ص. 194،195.

[2]- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص. 516.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. ص. 156،157.

[4]- **المصدر نفسه**، ص. 157.

التربية بحاضر الطفل في جميع المراحل التي يمر بها فإنها بلا شك تعد للمستقبل"[1]. ولما كانت هذه المهمة محمولة على عاتق المربي باعتباره المسؤول المباشر على تطبيق المنهج التربوي الجديد الذي يعتمد على الخبرة التفكيرية والذكاء البصير ويجعل من الطفل أساس كل العمليات التربوية؛ فإن تلك المهمة لا يكتب لها النجاح حسب "ديوي" إلا من خلال الشروط التي وضعها والتي تتعلق في عمومها بالمربي، و نذكر من أبرزها:

1 - الاستقامة والإخلاص في العمل: وتعني الاهتمام المباشر بالمشكلات والمواقف الراهنة حتى لا يتم إهدار جهد في سبيل إيقاظ ميولات الأطفال واهتماماتهم، وإذا ترك المتعلم على قدر قليل من الاهتمام فإن ثقته بنفسه تتضاءل[2]؛ ولهذا يلح "ديوي" على تعليم الأطفال الإخلاص والاستقامة في العمل. فإذا ما تمكن المتعلمون من إبداء الاستجابات الفعالة نحو أعمالهم يكون المربي قد نجح في مهمته لأن ذلك يعبر على مدى إخلاصهم لأعمالهم، ومن هنا يجب أن تعمل المدرسة بكل وسائلها المناسبة على خلق الميل إلى العمل[3].

2 - سعة الفكر: وتعني أن المربي يتجه توجها فكريا يمنحه الاستعداد على تدبر المعلومات والمقترحات المختلفة والمناسبة لعمله التربوي. وهذا ما وقفنا عليه مع "ديوي" حينما اعتبر الأهداف والغايات وسائل تمكن الفرد من التعامل مع وضع جديد متغير؛ فالمعارف توسع الفكر لأغراض واستجابات متجددة. أما الفكر الضيق فلا يصلح أن يكون وسيلة تربوية ناجحة، لأن ضيق الفكر والتعصب يعطلان النمو ويحجبان عن العقل تدبر الأهداف ومعرفة تأثير الموضوعات على سلوك الأطفال، من هنا انطلق في رفضه للمدارس التي ترغب في توحيد أساليب التربية بصورة مفرطة لأن في ذلك عائق لسعة الفكر ومخالفة لهدف التربية الحرة. ولهذا ركّز على ضرورة التدريس الذي يهتم بسلوكيات الأطفال تجاه ما يحيط به[4] ويقوم على تنويع الأساليب والطرق في معالجة المشكلات التي ترتبط بواقعهم؛ أما التمسك بطريقة واحدة فهو إرغام وقهر تربوي يتنافى وطبيعة التربية الحرة.

3 - الشعور بالمسؤولية: وهي استعداد الفرد لقبول النتائج المحتملة قبولا مقصودا، بمعنى وضعها في الحسبان وإقرارها في العمل وليس مجرد المواقف الكلامية عليها [5].

---

[1] - محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعية للتربية**، ص. 20.

[2] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 181.

[3] - **المصدر نفسه**، ص. 185.

[4]-John L.Childs, The Educational Philosophy Of John Dewey, In Paul Arthur Schilpp, The Philosophy of John Dewey, P.420.

[5] - رالف ن وين، **قاموس جون ديوي للتربية**، ص. 203.

فالمسؤولية في التربية ترتبط بجوانب أخلاقية واجتماعية والمربي مسؤول عما يقدمه للأطفال من تربية وما ينتج عنها من تصرفات، لذا ينبغي عليه الانتباه إلى عواقب كل خطوة يخطوها ويتدبر نتائج كل عمل يقوم به وتحمل مسؤولية ما يترتب عنه من نتائج[1].

ضمن هذه الشروط التي يضعها "جون ديوي" للمربين في سبيل تحقيق المنهج العلمي في التربية تبرز الروح العلمية التي تمكنهم من الابتعاد عن الذاتية والتحلّي بالموضوعية. فالمربي في تمسكه بتلك الشروط يستطيع أن ينجح في مهمته التربوية ويخلق الانسجام بين ما يقدمه من أنشطة وأعمال تربوية وبين ما يواجهه من نتائج؛ وليتمكن من ذلك دعاه "ديوي" إلى معالجة عدد أقل من الوضعيات معالجة فكرية لتجاوز الحشو في الموضوعات الدراسية والتي تقلق المربي وتتعب المتعلم وتغيب فيها المسؤولية ويضيق معها الفكر ويعجز حينها المربي على إتقان أعماله[2]. في حين أن شعور المربي بالمسؤولية الفكرية وسعة فكره والإخلاص في أعماله يرتبط بما يقدمه من موضوعات لتلاميذه. وإذا ما كان ذلك الارتباط مبني على قواعد علمية سليمة تراعي فيها ما يتماشى مع خبرات التلاميذ وواقعهم ومستوى مداركهم؛ فذلك هو من صميم التربية التقدمية.

الحقيقة التي نخلص إليها في هذا الشأن، وهي أن "ديوي" وضع تلك الشروط حتى لا يختلط الأمر على المربيين في الاعتماد على الخبرة التفكيرية، باعتبارها منهجا تربويا ولا يقعون في أخطاء المنهج التقليدي المتمثلة خصوصا في التوجيه المتسلط وضعف الاهتمام بالنشاط العملي، فكانت تهدف إلى تبسيط الكيفية التي ينتهجها المربي في تنمية الخبرة من خلال خلق الترابط بين الأنشطة التربوية وما يحيط بواقع التلميذ وما يناسب مواهبه. ولهذا فإن المنهج التربوي الجديد يتخذ من الأسلوب العلمي وسيلة تؤمّن مشاركة المتعلم في التربية مشاركة فعلية، ويفعّل نشاطاته وينمي قدراته ويوسع من خبراته. ذلك هو المنهج الذي أقامه "ديوي" على الخبرة التفكيرية أو المداولة الفكرية ووضع له شروطا لتتضح صورته ويسهل تطبيقه؛ فهو الذي ينظر إليه على أنه كائن حي يتفاعل مع واقعه الدراسي ومع بيئته تفاعلا مستمرا يمكنه من اكتساب خبرات جديدة ويحقق كيانه الفردي والاجتماعي، وبهذا المنهج حاول "ديوي" إبراز البعد التربوي للموضوعات الدراسية[3] واتخذ منه طريقا لبناء المدرسة المجتمع ووسيلة لتنمية المتعلم في جميع الجوانب ليكون هو الإنسان الحاضر المتطور علميا والقادر على التكيف مع المتغيرات ويمتلك الروح

---

[1]- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص. 120.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 186.

[3]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 229.

الديمقراطية التي توفر الفرص المتكافئة للجميع. هذا الذي جعل "ديوي" يدعو إلى اتخاذ المواد والموضوعات الدراسية وسائلا مثيرة لأنشطة التلاميذ وهي الميزة الأساسية لطريقة التدريس في المدرسة التقدمية.

تلك هي أهم الأفكار والآراء التي جدد فيها فيلسوف الخبرة والمربي الأمريكي "جون ديوي" حيث قدم معالما تربوية جديدة ضمن إطاره الفلسفي العام، إذْ تنطلق من رؤيته للطبيعة الإنسانية بكل أبعادها البيولوجية والإنسانية والاجتماعية؛ ونظر إليها على أنها متغيرة في كل جوانبها وهي نظرة علمية تتم عن تأثره بما قدمه العلم حيث تصور الإنسان الجديد بخصائص علمية وسلوكات عملية متجاوزا بذلك التصورات النظرية. كما أضفى عليه الطابع الاجتماعي فهو يتفاعل معه ويتطور بتطوره. وأما التربية فهي الوسيلة التي تسمح ببلوغ المجتمع المتطور المنشود، إنها التربية التقدمية التي تجعل من الحياة تربية ومن التربية حياة وليس لها غاية غير النمو؛ وتقدم المتعلم على كل الموضوعات الأخرى وتجعل منه مدار كل عمل تربوي ناجح في بعده الاجتماعي والديمقراطي والأخلاقي والنفسي. فكل هذه المعالم تجسد المنظور البراغماتي لفلسفة التربية.

من أجل ذلك بنى "ديوي" فلسفة للأهداف تقوم على تحديد معايير تربوية صالحة ترتكز على الميل والاهتمام كهدف تربوي. ولما كانت المدرسة هي المعمل الذي يتم فيه ترجمة الأفكار التربوية، كان تصوره لها يقوم على اعتبارها جزء من حياة المتعلمين لا تبتعد عن ظروفهم المعاشة تلك التي يسميها بـــ"المدرسة المجتمع" تتنوع فيها الأنشطة والموضوعات ويغلب عليها الجانب العملي إذْ يولي الأهمية البالغة للأعمال اليدوية. والمنهج التربوي الجديد فيها يجمع بين التفكير والأسلوب العلمي، أقامه "ديوي" على الخبرة التفكيرية والذكاء المتبصر بما يمكن المربي من بلوغ الأهداف التي يرسمها والمتمثلة دون شك في صناعة مجتمع يساير التطورات والتغيرات التي تشهدها الحياة .

يتضح لمستقرئ المعالم الجديدة التي تضمنتها فلسفة "جون ديوي" في التربية- والتي تم عرضها في الفصل الثاني- أنه لا قيمة للتربية والتعلم من غير العمل الذي يكون في مختلف المؤسسات التعليمية، إذ ينبغي لها أن تصطنع الأعمال وتوفر الخبرات بما يعين المتعلمين على اكتساب المهارات والقدرات الفكرية التي تلائم كل تغير يحدث في مجالات الحياة. كما لا يمكنه أن يغفل الدور الجديد لتلك المؤسسات وفي مقدمتها المدرسة التي أصبحت في ظل التوجه التربوي التقدمي تمثل جزء من المجتمع تعبر عن كل ظروفه؛ وكذا الملمح الجديد للمنهج التربوي والدراسي الذي أعطاه "جون ديوي" صبغة علمية وحاول به أن يساير المنهج العلمي في الظواهر الطبيعية .

تلك المعالم الجديدة تهدف إلى بلوغ المجتمع المتطور، الذي يتمتع أفراده بالذكاء والقدرة على تحمل المسؤولية والتحلي بالروح الاجتماعية والديمقراطية؛ ولا يكون ذلك إلا بالتربية التي تتخطى التعليم النمطي التقليدي وترتكز على الفرد في جميع تفاعلاته مع ما يحيط به. وما يترتب على هذه الرؤية الفلسفية الجديدة في التربية جملة من التطبيقات التربوية والتي تعد مرجعا للكثير من الأفكار التربوية المعاصرة رغم الانتقادات والاعتراضات التي واجهتها من الباحثين والدارسين في الميدان التربوي، ومن هنا نتساءل: فيما تتمثل أهم التطبيقات التربوية لفلسفة ديوي البراغماتية؟ وما هي آفاق النظرية التربوية الديوية؟ وهل ما قدمته في الميدان التربوي يجعلها في منأى عن المؤاخذات مما قدمته للتربية عموما ؟

المبحث الأول: إستراتيجية فلسفة التربية "الديوية" وآثارها

تمهيد

إن التربية التقدمية التي وضع معالمها "جون ديوي" والتي تقوم على مبدأ تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به والمجتمع الذي يعيش فيه ليستطيع حل المشكلات التي تواجهه وفق أسس علمية وموضوعية، واستناداً لهذه الرؤية فإن العلوم النظرية الكثيرة ليست ذات أهمية في المنهاج التعليمي الجديد طالما أنها لا تخدم المتعلم في حياته؛ ومن أجل ذلك قام بتحويل العناية بالمُثل العقلية المجردة إلى الاهتمام بالنتائج المادية الملموسة ضمن توجهه البراغماتي وأسلوبه الأداتي، حيث دعا إلى التركيز على البحث العلمي لمعالجة القضايا الإنسانية، وأكد على الأسلوب العلمي في التربية بما يساعد على تربية الفرد وتكوين المجتمع الديمقراطي الذي يطمح إليه، وبهذا ينبغي أن تتناسب التطبيقات التربوية في المدرسة الجديدة والتوجه الجديد. ومن ثم برزت الطرق الجديدة لفلسفة "ديوي" البراغماتية في التربية.

فإذا كنا قد أشرنا إلى ذلك في أن المنهج التربوي الذي يدعو إليه يساير المنهج التجريبي في خطواته رغبة منه في بلوغ التربية السليمة، فظهرت طريقة حل المشكلات التي أصبحت في نظر الكثير من رجال التربية تمثل الطريقة المناسبة لكل تعليم علمي سليم، وهي مستمدة من رؤية ديوي للتفكير المنطقي؛ حيث رسم –من خلالها- الأسس التي ينبغي أن تقوم عليها عملية التعليم[*]، فأصبح لطريقة حل المشكلات في التعليم باعتبارها تخص الأنشطة النظرية والعملية تطبيقات متميزة في عالم التربية للفلسفة البراغماتية عامة وتتمثل هذه التطبيقات في "طريقة المشروع" والتي تعني "التربية عن طريق النشاط". بما أن الطريقة هي الأداة الفعالة في تنفيذ المنهج، فلقد أولاها "ديوي" اهتماما كبيرا وعمل على وضع الأسس السليمة لجعلها أكثر نجاحا في العمل التعليمي، إذ نجده يقول: "فالطريقة على كل حال ليست إلا الأسلوب النافذ لاستعمال المادة في سبيل الوصول إلى غرض من الأغراض."[1] كما ساهم اطلاعه على أهم النظريات التربوية

---

[*]- اعتبر ديوي المنهج المتبع في التعليم يقوم على الطريقة العلمية، وجعل من"حل المشكلات" طريقة التربية السليمة ووضع لها خطوات (الشعور بالمشكلة، عقلنة المشكلة، الافتراضات وتفحصها، اختيار الفرضيات الناجعة للوضع الإشكالي) ووضع لها شروط، وأصبحت هي الطريقة المميزة في كل الأنشطة التعليمية نظرية كانت أم عملية، ويمكن الوقوف على ذلك بالتفصيل بالعودة إلى المبحث الثاني من الفصل الثاني.

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 174.

بقسط كبير في بروز تصوره للطريقة التربوية المناسبة، حيث استنبط منها ما يناسب نظريته في التربية[*]. وأتاح للمربي طرقا متعددة فأصبح لا يقف على طريقة واحدة تلزمه في ميدانه بل يجد نفسه أمام الكثير من الطرق كالحوار والمناقشة، وطريقة التمثيل وطريقة القصة وغيرها، ومنها "طريقة المشروع" التي تجمع بين الفكر والعمل [1].

أولا - الفكر والعمل في طريقة المشروع وتطبيقاتها:

إن الطريقة الرشيدة في التدريس هي عمل فني يجمع بين الجانبين النظري والعملي ويتم وفق خطوات منهجية منظمة بعيدة عن الارتجالية والعفوية، ولكل طريقة طبيعتها وخطواتها ومعاييرها.

1 - طبيعة الطريقة وخطواتها:

إن المعايير التي يمكن على ضوئها الحكم على أفضلية كل طريقة ترتبط بمدى قدرتها على جعل المتعلم يمارس نشاطه بحرية وفق ظروف لا تتجاوز مواهبه وقدراته واهتماماته. بالإضافة إلى توفرها على المعايير والشروط المتعلقة بالأهداف السليمة والخبرة الصالحة، لأن ذلك يتناسب مع طبيعة الفلسفة البراغماتية التي تستند إلى الخبرة والتفاعل[2] وترتكز على التربية التي تهدف إلى النمو وفق ما يقتضيه التغير.

فالطريقة التربوية في المنظور البراغماتي لا تقوم على الفصل الكلاسيكي بين المادة الدراسية المقدمة والمنهج أو الطريقة المعتمدة، ذلك الفصل من أكبر الأخطاء التي يقع فيها البيداغوجيون ويقول "ديوي" في هذا الصدد: "لما كان التفكير حركة للمادة توجهها وتنتهي بها إلى نتيجة ما، ولما كان العقل هو الناحية القصدية المتعمدة من هذه العملية، فكل فكرة للفصل بين المادة والطريقة خاطئة كل الخطأ، فوجود مادة من مواد العلم منظمة ماهو إلا دليل على أن المادة قد سبق لها الخضوع لذكاء الإنسان، أو قل إنها أخضعت لطريقة تفكيره (Methodized)."[3] فالطريقة من وجهة نظره ليست أمرا خارجيا وهي من صميم المادة بل تمثل حركة المادة أو الأسلوب النافذ لاستعماله في سبيل الوصول إلى الهدف من الأهداف، ويعطي لنا مثالا توضيحيا لذلك يتمثل في الأكل والطعام أو كما عبر عنه في قوله: " فالإنسان إذ يأكل إنما يأكل طعاما ولا يقسم عمله إلى أكل وطعام،

---

[*] -لأن "جون ديوي" وقف من أهم النظريات في التربية والتعلم موقف الناقد والمثمن في نفس الوقت، ونذكر هنا نظريات الانكشاف والترويض الشكلي والتكوين وغيرها للمربين من أمثال (فروبل، جون لوك، هيغل وهربارت) والتي عرضناها في المبحث الثاني من الفصل الأول.

[1] -محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 233.

[2] -**المرجع نفسه**، ص. 233

[3] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 172،173.

ولكنه إذا أراد أن يبحث عمله بحثا علميا فإن أول ما يعمله هو أن يميز بينهما فيفحص خواص المادة الغذائية من جهة وعمل الجسم من الحي في استساغة الطعام وتمثيله من جهة أخرى"[1]، وهذا ما الترابط بين المادة والطريقة ويعبر في الوقت نفسه عن استمرارية الخبرة لأنها تعبر عن العلاقة بين ما يحاول الفرد القيام به وبين ما يعانيه نتيجة ذلك.

ما يثبت ذلك من أن الخبرة تعبر في نموها على الترابط بين المادة والطريقة، عدم وجود لطريقة المشي أو الأكل غير ما يبديه الواقع من مشي وأكل، أما الفصل فيكون بغرض البحث والتتبع فقط، كمراقبة الإنسان لعملية نمو النبات فيحكم على أن بعضها ينمو بطريقة جيدة والبعض الآخر ينمو بطريقة بطيئة، ويكتشف بذلك الشروط الخاصة بالنمو الجيد، ويدرك الكيفية والطريقة التي يتم بها النمو [2].

ويحدد "ديوي" المساوئ التي وقعت فيها التربية لما فصلت بين الطريقة والمادة والتي يتقدمها الإهمال للأوضاع المحسوسة للخبرة لأن الطريقة تصبح أمرا مقترحا على المربين أنفسهم ويطبقونها بصورة آلية على التلاميذ دون أدنى اعتبار للقدرات والمواهب الفطرية، ويتبع ذلك اللجوء إلى أساليب غير تربوية كتهييج الأطفال ومباغتتهم أو تعمد الوعد والوعيد لبلوغ المبتغى، مما يحيل المتعلم إلى الانغماس في التعلم كغاية فارغة من مضامينها التي تتعلق بالموضوعات والأنشطة التي هي أساس اكتساب كل خبرة.[3] ولهذا ربط "ديوي" الطريقة بالتفكير وجعل لها اتجاهات تمثل أساس الطرق الفكرية الناجعة في معالجة المادة، ومن أهمها: استقامة الاتجاه في العمل، وسعة الفكر، والانصباب القلبي في العمل والشعور بالمسؤولية. تلك هي خصائص الطريقة الجيدة والي تؤتي ثمارها في النهاية والمتمثلة في تنمية الفرد وتوسيع الخبرة وضمان استمراريتها وفي ذلك يقول: "إن مسألة الطريقة ترجع في النهاية إلى مسألة ترتيب نمو قوى الطفل واهتماماته، إن القانون الخاص بتقديم المواد ومعالجتها هو القانون الذي تتضمنه طبيعة الطفل ذاتها، وحيث كان الأمر كذلك فإني أعتقد أن الأحكام الآتية عظيمة الأهمية في تحديد الروح التي تطبق عليها التربية."[4]

أصبحت الطريقة في التربية التقدمية تقترن بالمادة الدراسية، وتغير منهج الدراسة تغيرا عظيما فأضحى تنشيط قدرات التلميذ وإبراز دوافعهم الطبيعية وإكسابهم المهارات

---

[1]-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص. 174.

[2]-**المصدر نفسه**، ص. 174.

[3]- **المصدر نفسه**، ص. 176.

[4]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. ص. 167،168.

الجديدة هو هدفها في المدرسة التقدمية وباتت الموضوعات الدراسية تقترن باللعب والعمل المهني اللذين قرباها من الواقع والبيئة. هنا يتجلى التدريس النشيط. حيث لقيت "طريقة النشاط" في التربية البراغماتية رواجا كبيرا في الكثير من مدارس الولايات المتحدة كمدارس شيكاغو وإنديانا وغيرهما والتي بلغ تأثيرها إلى خارج أمريكا، ونظر إليها الكثير من المربين على أنها هي التي تضمن نجاح عملية التفاعل بين الفرد وموضوعاته الدراسية، وهي التي تحقق النمو في الفرد وتساهم في تطوره لأنها تثير قواه. فالنشاط يعني تحرير قدرات المتعلم وتفعيل مواهبه واستغلالها بما يسمح بالإبداع، فيها يستطيع الطفل أن يمارس الأنشطة المتنوعة كاللعب والأشغال اليدوية بحيث يعبر أثناءها عن اهتماماته وميولاته بكل حرية[1]. أما المربي فيقف موقف المتمعن والمتدبر لتلك المواهب والاستجابات ويعمل على تنشيطها وإثارتها وتنظيمها لأنها هي طريق الإبداع.

فإذا عدنا إلى ما ذهب إليه "ديوي" لوجدناه يطمح إلى تعليم الطفل تقدير قواه ومواهبه حتى يتسنى له اختيار الأنشطة التي تناسبه وتكون طريقة العمل بصورة تتضمن المواد الدراسية ما يناسب ذلك وتبعا لمراحل النمو، فإذا كانت تأخذ طابع اللعب والتسلية في بدايات التعلم فإنها تصبح تمثل "مشروعا" حين تنمو قوى المتعلم الذهنية وتزداد خبرته ويكتسب القدرة على مواجهة المشكلات في حياته المدرسية والاجتماعية، وتصبح بذلك طريقة التدريس هي طريقة العمل الذي توجهه الأهداف؛ حيث تفعل الخبرة التفكيرية فعلها لأنها قائمة على تدبر النتائج السابقة لأولئك المتقدمين الذين ظفروا بوافر التربية ويتم توظيفها في تنمية المتعلمين عن طريق ما يشبه طرق الفن. " فالمصور مثلا ينبغي أن يكون بصيرا بالقماش والأصباغ حاذقا أساليب تناول هذه الأدوات كلها، وهو لا يبلغ هذه المعرفة إلا بمثابرته وتركيز انتباهه في هذه المواد، كما أنه يدرس تقدم محاولاته الفنية ليرى مواضع نجاحه وفشله".[2]

إن العمل أو مشروع العمل يقوم على المنهج التربوي الجديد، الذي يرتبط بالأسلوب العلمي بخطواته المحددة- التي ذكرناها سابقا- يعد أسلوبا لحل المشكلات القائم على حرية المتعلم وأكثر إيجابية من الطرق والأساليب التلقينية. وتتجسد هنا نظرة "جون ديوي" العملية في التربية التي تخالف الطرق التي دعا إليها "جون لوك" و"فريدريك هربارت"وغيرهما في كيفية توصيل المعلومات إلى المتعلم سواء بالتدريب للقوى العقلية كما رأى " لوك " أو عن طريق خطوات منهجية في عرض المواد الدراسية لتكوين عقل الطفل أو المتعلم كما رأى

---

[1]- محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص.234.

[2]-**المرجع نفسه**، ص. 178.

"هربارت" [1]؛ فعاب "ديوي" على الطريقتين في عدم مراعاتهما للميول والاهتمامات والقدرات الذاتية للمتعلمين في كل فصل.

إذا اتضح أن التربية في نظر "ديوي" تهدف إلى النمو وترى أن تحقيقه يقتضي خلق التفاعل بين المتعلم وبيئته من خلال ما يقدم له ضمن الموضوعات والأنشطة التربوية، فإن منهج الدراسة فيها يقوم على النشاط عن طريق المشروعات التي تحوي المشكلات التي تثير التلميذ وتضمن له التعامل معها عن رغبة قصد بلوغ حلولها بما ينمي ذكاءه ويبرز ميولاته، وحتى نبرز الدور الذي تتمتع به التربية التقدمية يمكن أن نعرض تلك الطريقة المتمثلة في "طريقة المشروع" والتي تعد إحدى ملامح الفكر التربوي الجديد الذي وضعه "ديوي" فهو الذي أبرز أفكار هذه الطريقة ورسم قواعده دون أن يشير إليها كطريقة ومنهج تربوي مميز، بل الذي فعل ذلك ونظم خطواتها وشرح مراحله هو تلميذه "وليام كيلباتريك"، فكانت بذلك إحدى أهم الطرق التربوية التقدمية التي أنتجتها فلسفة ديوي التربوية.

فكلما نتحدث عن التربية عن طريق النشاط إلا ونتكلم على الإصلاح التربوي الجديد الذي قدمه "جون ديوي " للتربية عموما من خلال المدرسة وموضوعات الدراسة وكذا المناهج فيها، فالمدرسة باعتبارها تمثل الحياة الاجتماعية بمختلف ميادينها والموضوعات الدراسية تنطلق من ظروف المجتمع الذي يشعر بها المتعلم على النحو المباشر بما يبعث في نفسه الإثارة والرغبة والميل في التفاعل معها، فإصلاحه في التربية يمثل انطلاقة المتعلم نحو الحياة التي يواجهها. لهذا تعد "طريقة المشروع" أبرز مثال عن التربية النشيطة التي تعمل على تفعيل قدرات التلاميذ الذهنية والجسمية بإشراكه عمليا في أهم الموضوعات التي تهمه وتهم بيئته ومجتمعه فيدرك ذلك ويعمل على حل المشكلات التي تتضمنها تلك الموضوعات المثارة من خلال طريقة حل المشكلات التي يتخذها "ديوي" كمنهج علمي في التربية بدءا بالملاحظة وافتراض الفروض والعمل على التحقق منها إجرائيا. وبالتالي يمكن لطريقة المشروع ترجمة الخطوات العلمية للمنهج التربوي التقدمي، من هنا نأتي إلى مفهوم طريقة المشروع وخصائصها وكذا مراحلها في مايلي:

ا - مفهوم طريقة المشروع:

بنيت طريقة المشروع "project method" على أفكار "جون ديوي" التربوية. ويقصد بها أنَّ يترك المتعلمون أمام موضوعات لدراستها من عدة جوانب يكون الهدف منه بلورة مشكلة معينة يشعرون فيها بالرغبة في إيجاد الحلول لها صلة بحياتهم الاجتماعية، ويقوم المربي بتوفير الظروف التي تسمح للمتعلمين من التفاعل الحر مع تلك

---

[1]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 65.

الموضوعات، سواء أكان العمل فرديا أو جماعيا، أي أن العمل التربوي ينطلق من داخل المتعلم ويتجه إلى الخارج ويرتبط بقضايا حياته اليومية عكس ما كان في الطرق التقليدية[1]، وقد أشار "ديوي" إلى ذلك في قوله: "وإننا إذا تأملنا الطرق التي ندرك بها النجاح دائما في التربية المدرسية سواء كان ذلك في الحساب أم تعلم القراءة أم درس الجغرافيا أم الفيزياء أم اللغة الأجنبية، لبان لنا أن كفاية هذه الطرق ناشئة من رجوعنا إلى ذلك النوع من الأوضاع التي تثير التفكير في الحياة اللامدرسية."[2]، فهذه الطريقة هي أسلوب يعمل على انخراط التلاميذ في الموضوعات الدراسية عن طريق الأنشطة المؤسسة على اهتماماتهم وحاجاتهم، أي مدهم بمادة دراسية تحفزهم على العمل وهذا العمل يستلزم تفكيرا متميزا، لأن الهدف هو التفكير في كيفية تنمية الخبرة دون تسلط ولا توجيه، وهذا ما شرحه فيما بعد تلميذه "وليام كلباتريك".

لما اشترط "ديوي" في طبيعة المادة الدراسية أن تظهر في صورة مشكلات يفكر فيها التلاميذ بحرية ليتمكنوا من الاستفادة من النتائج التي يتحصلون عليها في المواقف الأخرى، بدا تأكيده على الحرية داخل المدرسة لجعل النشاط داخلها يبرز القدرات الحقيقية والمواهب الكامنة في المتعلمين لتنميتها، ويوضح ذلك في حديثه عن الحرية بصورة عامة وفي المدرسة بصورة خاصة في قوله:" فالحرية في جوهرها معناها الدور الذي يقوم به التفكير في التعلم أي معناها الإقدام الفكري والاستقلال في الملاحظة والابتكار الرشيد وتدبر العواقب وسعة الحيلة في التكيف لها."[3] ليظهر لنا معنى حرية النشاط في المدرسة والتي تستند إلى توفير الظروف التي تسمح للمتعلمين ممارسة أعمالهم بحرية وهذه الممارسة هي صميم النشاط التربوي في المدرسة التقدمية.

ويتضح أن طريقة المشروع تعتمد على النشاط الحر الذي ينطلق من المشكلة التي تشد انتباه المتعلمين وتعبر عن انشغالاتهم ليقوموا بتوظيف كل قواهم العقلية دون إرغام ولا تشديد، وفي هذا الصدد يقول: "أما ودورة النشاط الذاتي كلها تقتضي الفرصة للبحث والتجريب واختبار ما لدينا من الأفكار لتطبيقها على الأشياء والكشف عما يمكن عمله بالمواد والوسائل التي بين أيدينا، فهذا ما لا يوافق التشديد في تحديد النشاط البدني"[4]. بل ينال التلميذ قسطا وافرا من الحرية فيستخدم كل ما يملكه من حواس بصورة طبيعية فينظر ويقارن ويتخذ بنفسه المقاييس التي يراها صحيحة ثم يدعى بعد ذلك إلى التعبير

---

[1]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 13.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 161.

[3]- **المصدر نفسه**، ص.ص. 313،314.

[4]-**المصدر نفسه** ، ص.314.

عن معارفه بوسائله الخاصة، لهذا فالنشاطات اليدوية ستلعب دورا هاما، وما يبعث على فعالية النشاط الحر هو بلوغ المدرسة الحياة الاجتماعية في الكثير من جوانبها، وتختلف تلك الشروط باختلاف المراحل الدراسية حيث يراعي المربي المستوى الذهني والنفسي للطفل، ففي المستوى الأول لا يمكن أن ينقاد الطفل إلى كل ميولاته الذاتية بينما الحال يختلف مع الراشد في المستويات الأخرى من الدراسة، لأن ارتقاء الطفل من مستوى إلى آخر يرافقه نمو في قدراته تبعا لما يحصل عليه من معارف التي يجب أن تناسب تلك القدرات.[1]

على هذا الأساس كان الهدف من النشاط الحر في المدرسة عند "جون ديوي" ليس ترك التلاميذ يشتغلون بمفردهم رغم ما يعطيه من أهمية للفردية وكذا دورها في توفير الهدوء، إلا أنها تخص التفكير لأن الفرد يقوم به لنفسه، لكن نمو شخصيته يتوقف على المشاركة الحرة والجماعية، فالنشاط يسمح للمتعلم أن يستجيب لما يعرض له من مشكلات استجابة تعبر عن ميله ورغبته الفردية من دون إكراه أو إملاء ليتحقق لهم اكتشاف الحلول ويحدث بالتالي التعلم، وهذا ما أشار إليه "وليام كلباتريك" وهو يصف التدريس بالنشاط قائلا : "نشاط تصاحبه حماسة قلبية ويجري في محيط اجتماعي"[2]. فالمراد من هذه الطريقة في التعليم هو تجاوز الطرق التقليدية التي تستنفذ جهود التلاميذ في الحفظ والتسميع بل الهدف هو أن يتمكن التلميذ من اكتشاف حلول المشكلات بإرادته ووفق قدراته، وهذا الذي قصده "ديوي" من قوله: "بل إن ما نختصه بالبحث هو أن يكون التلميذ مبتكرا في موقفه أي أن تكون استجابته صادرة عن فرديته من دون إكــراه أو إملاء."[3]

يعني بهذا، أن أهم ما يأتي به المشروع في الميدان التربوي هو تحقيق المشاركة الحرة للمتعلم وزيادة فاعليته على اعتبار أن أغلب الأنشطة مستوحاة من واقعه؛ فالتلاميذ يهتمون بمشكلاتهم الحياتية من خلال اتصالهم بالناس وبالأشياء وبالمؤسسات في البيئة اتصالا مباشرا ، ولا تتحقق تلك الفاعلية إلا بتوفير كل الإمكانيات المادية التي توفر للمتعلمين ما يريدون تحقيقه وما يستهوي مشاعرهم وما يثر ميولاتهم يواكب حياتهم الاجتماعية، تلك الإمكانيات تتمثل في الدراسات العملية والتطبيقات المهنية والتي ترتبط

---

[1] - إنجيلا ميديسي، **التربية الحديثة**، ص. ص. 133،134.

[2] -كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.62.

[3] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 315.

بالموضوعات الدراسية مباشرة [1]، ليكون للمشروع دلالة في حياة المتعلمين. من هنا كانت الدراسة التي تعتمد على طريقة المشروع تتوفر على مميزات وخصائص.

ب -مميزات طريقة المشروع:

لقد اتضح أن التصور العام الذي بلوره "كلباتريك" حول طريقة المشروع يعتمد على أفكار "جون ديوي" التربوية، وتتحدد مميزات هذه الطريقة وخصائصها في:

1 - وجود الغرض أو الهدف:

تعني أن يتضمن المشروع موضوعا تدعو إليه الحاجة ويكون في كل عمل يتم إشراك المتعلم فيه، فمن دون الهدف لا يكون المشروع المختار سليما، لأن شعور المتعلم بالغاية من كل عمل يشترك فيه يجعله يوظف كل قواه ومواهبه الطبيعية وخبراته المكتسبة اتجاهه[2]. غير أن "كلباتريك" يرفض فرض المشروعات على المتعلمين ذلك أن التربية التقدمية التي وضّح معالمها أستاذه "جون ديوي" تقاوم كل تعليم يتضمن تسلط في الأهداف والوسائل على التلاميذ، والمعايير التي وضعها للأهداف التربوية الصالحة دليل على رفضه المطلق للتربية التسلطية الآتية من خارج المتعلمين.

إن كل نشاط يُبنى على الفرضية بمعنى الغرض والهدف، يتم اختياره انطلاقا من شعور التلاميذ أنفسهم ويعد ركنا هاما من أركان طريقة المشروع. أما إذا كان الاختيار في المشروع نابعا من ذات المربي دون مشاركة تلاميذه فيمثل العودة إلى النمط الكلاسيكي في التربية والابتعاد عن الروح الديمقراطية للتربية التقدمية. ومن النماذج التي ركّز عليها "ديوي" في ذلك ما قامت به المربية الأمريكية "مسز جونسون" والتي كانت أشد نقدا للمدارس التي "أنشئت لتيسّر عمل المعلم الذي يبغي تحقيق نتائج ملموسة عاجلة وأنها تغفل النمو الكامل للتلاميذ"[3]. لهذا نادت المدارس اليوم بإتاحة فرص النمو عن طريق وضع الأنشطة التي تنطلق من اهتمامات الأطفال أنفسهم وحاولت تطبيق ذلك في مدارس فيرهوب بولاية "ألباما" وخلت فيها كل المشاريع التي تقدمها لتلاميذها من التكليف بالأعمال المنافية لرغبات المتعلمين. حيث هيأت هذه المدرسة الظروف التي تكفل النمو الحر والطبيعي للتلميذ، وبينت أن التلاميذ يستطيعون أن يعيشوا فيها نفس المعيشة الطبيعية التي يحيونها في خارجها.

---

[1] -جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة عبد الفتاح المنياوي، ص. 14.

[2] -كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 62.

[3] -جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 72.

بهذا تعتمد طريقة المشروع على التعلم والنشاط الذاتي لجعل المتعلم يربط جهوده جميعها لتحقيق غاية معينة تتمثل في البداية تحقيق مبدأ حرية المتعلم وتنتهي بتنمية جميع قدراته المختلفة وتوسيع خبراته والمشاركة الفعالة في بناء المجتمع الديمقراطي المتطور، فمهما كان المشروع الذي ينجزه التلاميذ بصفة فردية أو جماعية فهو يمثل مرحلة من مراحل تحقيق أهداف معينة تعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

2 -الاهتمام والميل:

لقد بين لنا "جون ديوي" أن الميل والاهتمام هدفين تربويين أساسيين في التربية التقدمية يمثلان منبع كل الموضوعات الدراسية، إذْ يبحث المربي على الأعمال التي تثير اهتمام المتعلم وتشده إليها، وعند ذلك يمكن للتلميذ وبصورة طبيعية تسخير قدراته وقواه العقلية والجسمية أثناء تفاعله مع تلك الموضوعات؛ ويعتبر "ديوي" هذه هي ميزة الموضوعات الدراسية والمناهج التربوية التقدمية. وعلى هذا المنوال سار تلميذه "كلباتريك" واعتبر أن اختيار المشروع الناجح يرتبط بصفة يعتبرها جوهرية والمتمثلة في اهتمام التلميذ بالمشروع المختار وميله نحوه، ذلك الذي "يقوي دوافعه حتى يستمر في العمل في هذا المشروع حتى الانتهاء منه وفقا للخطة الموضوعة لهذا المشروع".[1]

فشعور المتعلم بالاهتمام يدفعه لبذل الجهد الأكبر. ويؤكد "ديوي" على ترك الطفل حرا مع اندفاعاته ليكتشف المشكلات ويتجاوب معها مبديا ما فيها من صعوبة، ومعها تتفاعل قدراته لتجاوزها، فالاهتمام هنا يوضع موضع التنفيذ بالمجهود للمحافظة على استمرارية النشاط لأنه هدف تربوي [2]، وإذا ما أستطاع المربي أن يوفر هذه الخاصية في ما يقدمه من مشاريع في المدرسة يكون بذلك قد وضع المتعلم في صلب العمل التربوي. وبالتالي يتمكن من القضاء على الجفاء الذي كثيرا ما يكون بين التلميذ والموضوعات الدراسية، لأن صفة التعليم اليوم تقتضي أن يكون الطفل منبع كل موضوع ومادة دراسية بما يسمح من دراسته وفق علاقاته بالظروف الاجتماعية المحيطة به[3].

غير أن "جون ديوي" يرفض أن يتجاوز اهتمام التلاميذ مضمون النشاط الذي يمارسونه كأن يكون شعورهم بأنهم يدرسون ويتعلمون، بصورة تصرف انتباههم على ما ينبغي أن يتعلمونه، وهي نتيجة حتمية عن فصل بين الطريقة والمادة الدراسية وفي هذا يقول: "إن هذا الفصل يجعل عملية التعلم هدفا مباشرا مقصودا في ذاته،

---

[1]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 63.

[2]-جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ص. 67.

[3]-John L.Childs, **The Educational Philosophy Of John Dewey**, In Paul Arthur Schilpp, **The Philosophy of John Dewey,** P .438.

على أن التعلم في ظل الظروف العادية هو نتيجة للانهماك في المادة وثواب له، فالأطفال لا يشرعون في تعلم المشي أو الكلام عن مقصد أو تعمد، وإنما يلجأ كل طفل منهم إلى إظهار دوافعه إلى التحدث والاتصال بغيره اتصالا وافيا، فيتعلم بنتيجة فعاليته المباشرة."[1] وعليه فأفضل الطرق في تربية التلاميذ هي التي تنطلق من اهتماماتهم وتثير فعالياتهم فيتعلمون بانهماكم بهذه الفعاليات، ويكون بالتالي التلميذ في موقف يقربه من الموضوع المراد تعلمه. لأن النشاط الدراسي إذا كان لا يراعي ظروف المتعلمين الخارجية والداخلية ولا يهتم بحاجياتهم وميولاتهم لا يمكنه أن يحقق أهدافهم التربوية.

3 - الصفة الاجتماعية:

إن الشيء المؤكد في التربية التقدمية هو طابعها الاجتماعي حيث انتهت ثورة "جون ديوي" على النمط الكلاسيكي في التربية إلى اعتبار أن التربية تبدأ من المجتمع وتعود إليه. وكان إشراك التلميذ في المشروع شرطا تربويا على كل مربي لأن التلميذ لا يتعلم بمفرده بعيدا عن أفراد الفصل. المشروع الذي ينطلق من اهتمامات المتعلم يعبر عن علاقاته الإنسانية والاجتماعية بينه وبين بقية التلاميذ؛ كما يمتد النشاط الذي يمثل المشروع إلى خارج المدرسة أي إلى البيئة المحيطة بها. وهنا يجب أن نبين بأن المربي لا يمكنه أن يضع المشكلات التي تمثل انطلاقة كل نشاط تربوي دون إثارة اهتمام التلاميذ بالمشكلات التي تحويها البيئة الخارجية لأن الفرد في مشاركته الجماعية يدرك تمام الإدراك أن نشاطه مرتبط بنشاط غيره ويسعى بذلك لتكييف مناشطه وفق معايير ومقاييس اجتماعية [2]، وهذا ما ينبغي أن ينتبه له المربيون أثناء تقديمهم للموضوعات الدراسية كمضامين للمشروعات.

فما تحتويه الموضوعات الدراسية في كل مشروع من معارف نظرية وعملية تشكل صميم الحياة الاجتماعية وترتبط بمشكلاتها، فجميع المعارف والمواد المستخدمة في كل مشروع مستنبطة من الواقع الاجتماعي وفي مستوى الفكري والبدني للتلاميذ وتختلف باختلاف مستوياتهم، "لغرض تكوين ميول أفراد المجتمع الحاضر وتزويدهم العدة اللازمة لهم، فنحن حين نستن منهجا يجب أن نحسب حسابا لوفاء الدروس بحاجات الحياة الاجتماعية الحاضرة، فنتخير منها ما نرمي به إلى تحسين الحياة التي نشترك فيها حتى يكون مستقبلنا خيرا من ماضينا."[3]

---

[1] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.176.

[2] - سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص.123.

[3] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.200.

لهذا، تُقدم تلك الموضوعات على شكل مشروعات عملية ينجزها التلاميذ بصورة فردية أو جماعية، فالمشروعات الجماعية تقتضي نشاطا جماعيا حيث يقوم التلاميذ بنفس المشروع في مجموعات تتناول كل مجموعة جانبا معينا من المشروع، حتى تتظافر جميع الأعمال وتكمل بعضها البعض بما يساعد على نمو روح المسؤولية باعتبار كل فرد مسؤول في مجموعته، وتنمو فيهم الروح الإنسانية والاجتماعية، لأن المشاريع الناجحة هي التي تتضمن موضوعات دراسية تعود بالنفع على أكثرية الناس والذي يوضح ذلك قوله: "وإذا فلا بد لكل منهج يسلم بالتبعات الاجتماعية للتربية أن يهيئ الأوضاع التي تمس مشاكل الحياة المجتمعة بحيث تنمي الملاحظة والمعلومات نفاذ النظر والاهتمام الاجتماعيين."[1] كأن يقوم الطلبة بالمشاركة الجماعية في إحياء مناسبة وطنية أو دينية، حيث يظهرون أمام المربي البعد الاجتماع بالتكافل الجماعي فيما بينهم إذ تعبّر تلك المناسبة على الميل الاجتماعي النابع من نفسية كل واحد منهم لتعطي الصورة الجماعية المنسجمة، ويبرز أيضا البعد الإنساني على أساس أن المشاركة الجماعية والحرة تعبر عن الروح الديمقراطية والاحترام الضروري بين الناس. كما يمكن أن تكون تلك الأعمال فردية من خلال تجسيد كل متعلم لرسم أو شعار يعبر به عن تلك المناسبة أو يقوم بتأليف قصة أو يلخص كتابا أو أي نشاط آخر يختاره كمشروع فردي، حيث تبرز قدراته الفردية بشكل واضح وتظهر الجرأة وتتجسد روح المسؤولية أيضا وهذا ما يساعده على المشاركة الجماعية.

يبدو ان ما تتضمنه المشروعات تمثل الحياة بكل صورها، سواء كانت مشروعات فردية أو جماعية فكلها تنتهي في إطارها الاجتماعي، لأن المشكلات القريبة من ظروف التلاميذ الأسرية هي الأكثر اهتماما من طرفهم، ومعالجة المربي لها ضمن أنشطته الدراسية يكون قد عمل على تشكيل صورة مصغرة للحياة الاجتماعية طالما أن المدرسة هي مجتمع مصغر تحوي كل ظروفه ووسائله. وبالتالي لا يمكن أن يتم تنمية الطفل من جوانب ذهنية ونفسية وجسمية دون أن تكون ضمن التنمية الاجتماعية والأخلاقية وهذا هو هدف التربية التقدمية.

ج -خطوات طريقة المشروع:

تمر طريقة المشروع بخطوات مترابطة فيما بينها، يتطلب تجسيد كل خطوة منها الاهتمام الخاص من قبل المدرس والتلميذ في نفس الوقت. هذه الخطوات ينبغي أن تتوفر على معايير يراعيها المربي في المتعلم وتتناسق مع موضوع المشروع من أجل نهاية

---

[1]-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية** ، ص.201.

ناجحة له، وتتمثل تلك الخطوات في: (اختيار المشروع، وضع خطة المشروع، تنفيذ المشروع، الحكم على المشروع).[1]

1 -مرحلة اختيار المشروع:

إن اختيار المشروعات والذي يعني تحديد الموضوع ليس بالأمر البسيط بل هو أهم خطوة ينبغي أن يتم الوقوف عندها بتدبر عقلي متميز من طرف المربيين، لأن نجاحها يتوقف على سلامة الاختيار الذي بدوره يعبر عن التفكير السليم ويمهد السبيل إلى النجاح ويساهم في تنمية الخبرة على أكمل وجه. وبالتالي يتم اختيار المشروع من واقع المتعلمين ومن المشكلات التي يحسون بها والتي تستهويهم وتثيرهم؛ وهذا الذي ينبغي أن يتدبره المربي وينتبه إليه بخلق وضع من الواقع يبعث على الشك والإشكال من خلال الاتصال بالخبرة ليعطي استجابات ناجحة والتي توضع في خدمة المتعلمين. لتظهر المعايير التي ينبغي التركيز عليها في تحديد المشكلة التي ينطلق منها المشروع وتتمثل في:

ا - توافق المشروع مع اهتمامات المتعلمين وتحقيق أغراضهم:

إذا كان "كلباتريك" يستمد معايير خطوات طريقة المشروع في التدريس من الأسس الجوهرية التي وضعها "ديوي" للطريقة التعليمية والتي انتهجها من الخطوات التي وضعها للتفكير المنطقي، فهو كأستاذه يعيب على الطرق التقليدية في التربية اعتمادها فرض وجود الخبرة على التلاميذ، تلك الطرق التي ينظر فيها المربين إلى المواد الدراسية كالجغرافيا والحساب وغيرهما بخبرة جاهزة بعيدة عن أواضع المتعلمين وميولاتهم ويذهب كلباتريك إلى اعتبار أن الخطوة الأولى في الطريقة السليمة لابد أن تكون نابعة من العمل الذي ينتج عن نشاط المتعلم المندفع إليه ويتم ملاحظة التفاعل بين نشاطه وما يستخدمه من وسائل، وهنا يستوقفنا تشبيه "ديوي" لذلك بما يقوم به العالم في مختبر[2]. فاهتمام المربين لا يقتصر إلا على مصلحة المتعلمين في هذا المجتمع، لأن الهدف التربوي من تربية الأطفال في نظر "ديوي" هو تنمية قدراتهم "بحيث يستطيعون الإفادة من قدراتهم الخاصة ومن مجتمعهم الذي يعيشون فيه إلى أقصى درجة ممكنة. "[3] ويتم ذلك بخلق الأنشطة التي توافق اهتماماتهم.

ويدعو "جون ديوي" إلى ضرورة إثارة الموضوعات تفكير الطلاب، على أن تكون تلك الإثارة "تعرض شيئا جديدا أي شيئا فيه مجالا للشك والإشكال"[4]؛ هذا الذي يجعل

---

[1]-كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي** ، ص.64.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 160.

[3]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص.286.

[4]-جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.161.

المدرس يميز نوع المشكلة التي ينطوي عليها كل مشروع انطلاقا من تلك المواصفات التي تراعي ميولات المتعلمين وتنتج عن اهتماماتهم. وبالتالي فكل مشروع ناجح ينطلق من تمييز المربي للمشكلات الصحيحة، التي يستطيع أن يشارك فيها التلاميذ ويميلون إليها وتحفزهم على التفاعل معها؛ فهي ليست مشكلات المدرس أو الكتاب بل هي مشكلات المتعلمين نابعة من خبراتهم، ويعمل المربي على تسخير الخبرة الراهنة في إعانتهم على التعامل معها.

على هذا الأساس تكون المشروعات التي توافق اهتمامات المتعلمين وسيلة وأداة لتعرفهم على العالم المتغير الذي يعيشون فيه وتؤهلهم ليخوضوا غماره، دون توجيه أو عناية بالمستقبل برسم صور جاهزة له، وكلما كانت المشروعات والأنشطة المرتبطة بها أكثر قربا من اهتمامات المتعلم كلما كان أكثر تعبيرا عن ذاته، لأن تنمية قدراته تكون بطريقة طبيعية وحرة دون القسر الخارجي المفروض عليه كما كان يحدث في الطرق التقليدية.[1]

ب -معالجة المشروع جانب هام من حياة المتعلمين:

قد ينشأ المشروع من اهتمامات التلاميذ ومن ميولاتهم لكنه لا يعبر عن مشكلة تمس حياتهم بصورة مباشرة، لهذا يجب أن تتدخل خبرة المربي التي ينبغي أن توضع في خدمتهم وأن يعمل على مشاركتهم اهتماماتهم حتى يُظهر لهم النواحي المهمة التي ينبغي التركيز عليها. فمثلا قد يرغب التلاميذ في تقليد حياة سكان الإسكيمو، هذه الرغبة تجعل المدرس يحدد الجوانب التي ترتبط بحياة الإسكيمو ولها أهمية في حياة المتعلمين ، سواء كانت تتعلق بالفلاحة أو الجغرافيا أو العمران، حتى يستفيدون مما انشغلوا به تاريخيا كمعارف واجتماعيا واقتصاديا وعلميا من خلال تصورهم لحلول لمشكلاتـــهم [2].

لهذا، فكل مشروع ينبع من اهتمامات التلاميذ ويعالج ناحية هامة من حياتهم هو في طريقه للنجاح لأنه يساهم في اكتسابهم للخبرة التي تعينهم في واقعهم المعاش، وفي هذا يقول "ديوي": " فلا بد لكل منهج يسلم بالتبعات الاجتماعية للتربية أن يهيئ الأوضاع التي تمس مشاكلها الحياة المجتمعة بحيث تنمي الملاحظة والمعلومات نفاذ النظر والاهتمام الاجتماعيين" [3]، فالمشروع الذي يعالج جانبا هاما من حياة المتعلمين يحفّزهم على رفع المستوى العلمي بين أفرادها ويساعدهم على خدمة بيئتهم؛ لهذا يجب مراعاة

---

[1]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص.50.

[2]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 66.

[3]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.201.

هذه العوامل في المشروع المقدم للتلاميذ حتى تثار اهتماماتهم ويتم معالجة جوانب هامة من حياتهم.

ج -مساهمة المشروع في زيادة خبرات المتعلمين:

إن القيمة التربوية للمشروع تتوقف على ما ينتج عنه من خبرات للتلاميذ التي تدل على نموهم وليست النتائج المجردة الناتجة عن التلقين والحشو، الذي كثيرا ما يسيء للتربية ويحد من تطور المتعلمين. فإذا كان المشروع العملي الذي يشتغل فيه التلاميذ يتعلق بكيفية الحصول على اللبن الزبادي فإنه لا ينبغي على المدرس أن يعطي الخطة كاملة للتلاميذ بصورة مباشرة للوصول إلى النتيجة المرجوة، لأن في ذلك تجاوزا لقدرات التلاميذ، فالهدف ليس النتائج مثلما كان في التربية التقليدية بل الغاية الحقيقية هي تنمية مواهب التلاميذ وخبراتهم؛ ولذلك يُتركون على ميولاتهم وقدراتهم ليكتشفون بأنفسهم الخطة الصحيحة لتحقيق الهدف المنشود من المشروع وهو الحصول على اللبن، وإذا كان الأمر كذلك تتسع الخبرات لدى التلاميذ وتساعدهم في حياتهم لأنها نابعة من ميولاتهم وتعبر عن مستواهم الذهني، فيعمل التلاميذ بأنفسهم على إحضار اللبن وتسخينه على النار ثم تبريده إلى درجة معينة وتركه في مكان دافئ وإضافة الخميرة ثم تركه حتى يتخمر ويحفظ في الثلاجة.[1]

ويبقى دور المدرس هنا مراقبة أعمال التلاميذ وتقديم الملاحظات التي تساعدهم على تجاوز أخطاءهم وتقودهم إلى الصواب فيتمكنون من الوصول إلى الطريقة السليمة في إنتاج اللبن الزبادي، أما في حالة تقديم الطريقة بصورة موجهة فإن التلاميذ يصلون إلى النتيجة المرجوة لكن لا يكسبهم ذلك الخبرة التي تبقى راسخة في أذهانهم وتساعدهم في حياتهم الواقعية. لهذا فإن الهدف من المشروع هو زيادة الخبرة وليس مجرد الوصول إلى النتائج ، والأمر كذلك مع بقية المواد الدراسية . فإذا كانت المشاريع ترتبط بالجغرافيا فإن الغاية المرجوة هي "زيادة القدرة على إدراك العلاقات المكانية والطبيعية"[2].

فالتضاريس الأرضية والمياه والأنهار و مواقع البلدان وحدودها إذا ما درست على أنها معلومات تبدأ و تنتهي ضمن تلك الحدود كانت معلومات غريبة يتم فيها إجهاد التلاميذ في تعلمها ؛ أما إذا درست على أنها أدوات توسع أفق الخبرة حتى يتعرف على الشعوب والأشياء المجهولة الغريبة عنه[3] الأمر نفسه مع التاريخ والميكانيكا والبيولوجيا و غيرها.

---

[1] -كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 66.

[2] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.218.

[3] -**المصدر نفسه** ، ص.221.

لذلك قام العمل بطريقة المشروع لأجل توسيع الخبرة واستمرارها، وهذا ما جعل "ديوي" يؤكد على أن التربية للخبرة عن طريقها وفي سبيلها فكل ما يتحصل عليه التلميذ من واقعه ويتصل بخبرته هو أعظم فائدة في التعليم.[1]

د -اتزان المشروع وتنوعه وتناسبه مع مستوى التلاميذ وقدراتهم:

إن نجاعة المشروع تتوقف على مراعاة مستوى التلاميذ عن طريق تسخير المدرس لخبرته التي تحيط بحيثيات المشروع من جهة وتقدر مستوى المتعلمين من جهة أخرى، فالمشاريع التي لا تناسب مستوى التلاميذ لا يمكنهم الاستفادة منها وعلى العكس من ذلك إذا كانت المشاريع مناسبة لمستواهم فإن الإقدام عليها يزداد وبالتالي تزداد خبراتهم منها. لهذا قد يلجأ التلاميذ في المجموعة الواحدة إلى القيام بمشروعات متقاربة في اكتساب الخبرة بعد الانتهاء من المشروع الرئيسي الذي كانوا بصدده، كأن يلجأوا إلى صناعة الصابون بعد التفرغ من مشروع صناعة العطور[2]، وهذا يعني قدرة الخبرة المكتسبة من عمل ما على المساهمة في عمل آخر يوازيه. فهذا الذي ينبغي أن يتوفر في المشروعات التي يتناولها التلاميذ حتى تتوسع خبراتهم وتتنوع وهو ما دعا إليه "جون ديوي"، وأكد على ضرورة الترابط والاستمرار بين الخبرات المكتسبة بحيث تمتد الخبرة المرجوة من مشروع علمي والتي تتعلق بمادة العلوم إلى خبرات مربية تتعلق بمشروعات أخرى تتعلق بالتاريخ أو الجغرافيا أو الرياضة البدنية .

فمبدأ استمرار الخبرة في التربية يعني أنّ كل خبرة تستمد شيئا من الخبرات التي مضت من قبل، وتُكيّف بطريقة معينة الخبرات التي تأتي بعدها[3]. فيحدث التوازن والتكامل في تكوين الخبرات، والمربي الناجح هو الذي يعرف قيمة المشروع الذي يقدمه ويعمل على تحفيز تلاميذه على مشروعات متنوعة من خلال ما يكتسبونه من خبرات، حيث يعملون على توظيفها لاكتساب خبرات جديدة من مشاريع جديدة تترابط مع المشاريع التي كانوا بصددها، فهي تشبه الوجبة الشهية التي تتضمن جميع العناصر بصورة متكاملة لا يطغى فيها عنصرا على آخر[4]، والتي تخدم جميعها النمو في جوانبه الذهنية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية لدى المتعلمين.

---

[1] -أمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص.170.

[2] -كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.67.

[3] - جون ديوي، **الخبرة والتربية**، ص. 32 .

[4] -كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.68.

ه - مراعاة المشروع لظروف المدرسة وإمكانية العمل:

يجب على المربي عند اختياره لمشروع ما مهما كانت المادة التي يرتبط بها أن يتأكد من توفر الوسائل التي تتطلبها المشروعات، أو ما يحتاجه المتعلمين عند قيامهم بتلك المشروعات بحيث تكون تلك المستلزمات موجودة في المدرسة ويمكن الحصول عليها. فهذا الاحتياط الذي يجب وضعه في الاعتبار يكون قبل مباشرة أي مشروع حتى لا يتفاجئ المدرس وتلاميذه بعدم القدرة على إجراء المشروع وهُم في مراحل إنجازه.

في هذا الصدد يجب أن تقوم المدرسة- باعتبارها تنهج المنهج التربوي التقدمي وتمثل صورة المدرسة التقدمية- بالإنفاق على المشاريع التي تكون في متناولها المادي وتستفيد منها عمليا، على اعتبار أن ما ينجزه المتعلمون من مشاريع يصب في المصلحة العامة والتي تبدأ من المدرسة وتنتهي إلى الحياة الاجتماعية لأن المربي فيها لا يدرب التلاميذ بل ينميهم على الحياة الاجتماعية الصحيحة[1]، على أن يكون التكفل بالمشاريع في وسائلها بالتوازي بين المواد الدراسية وحسب الأهمية، أي لا يكون الإسراف على مشروع ما يؤثر على المشروعات الأخرى ذات الأهمية نفسها. وبالتالي يستطيع المدرس مراعاة كامل الظروف التي تحيط بالمشروع وبتلاميذه الذين يقبلون على تنفيذه.

فمرحلة اختيار المشروع تتطلب نظرة شاملة من المربي لقدرات تلاميذه وميولاتهم وكذا استيعابه للأحداث الحاصلة في الواقع الاجتماعي، أي أن تكون له خبرة وافية متناسقة مع النظرة المتكاملة للطبيعة الإنسانية والظروف البيئية، ومعها يتجلى التفكير العلمي السليم الذي يسهل الخطوات العلمية والتي تبدأ بالشعور بالمشكلة كانطلاقة للعمل والنشاط.. [2]

2 -مرحلة وضع خطة المشروع:

بعد اختيار المشروع وتحديد غايته ووضوح الهدف منه، يقوم التلاميذ تحت ملاحظة المدرس بوضع تخطيط يحقق تلك الأهداف وذلك التخطيط يكون وفق مايلي:

- مناقشة المشروع الذي يتم اختياره مع تحديد الأنشطة الفردية والجماعية التي تناسبه وتكون في مستوى ميولات المتعلمين وستطيعون القيام بها، ذلك الذي أشار إليه "ديوي" في قوله: "وكل درس توضع خطته على اعتبار أنه خبرة مميزة قائمة بذاتها لها هدف مرسوم، تشوق الطفل، وتجعلها محببة إلى نفسه"[3].

---

[1]- أحمد فواد الأهواني، **جون ديوي**، ص.175.

[2]-محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص. 234.

[3]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص.83.

- تحديد المهارات اللازمة للمشروع وذلك من خلال الخبرة التي يحملها المربي حيث تتجلى وظيفته في التربية التقدمية من خلال خلق أحسن الظروف للتعلم وانتقاء أفضل الخبرات المناسبة للتعليم؛ فهو الذي يكون فاهما لحاجات التلاميذ واهتماماتهم حيث يتدبر الأهداف ويختار الوسائل التي تجعلهم يعتكفون على الأعمال ليكتسبوا المهارات المناسبة التي تشعرهم بالارتياح وينمي قدراتهم[1]. وبناء على ذلك يستطيع المربي الناجح أن يضع في خطته ما يوفق فيه بين اختيار المشاريع ومهارات التلاميذ التي تقتضيها أثناء القيام بها وذلك بحكم الخبرة التي هي شرط أساسي له قبل المتعلم.

- مناقشة العوائق والصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون أثناء العمل من خلال التوقعات التي يُفترض أن يلمّ بها المربي بحكم خبرته[2]. وترتبط مجمل هاته العوائق بكيفية استخدام التلاميذ للوسائل المقدمة لهم والتي ينبغي على المربي أن يساعد التلاميذ على حسن التعامل معها، أما فيما يخص الأهداف المنشودة من المشروع فتقاس بما يبديه التلاميذ من تفاعلات وانسجام مع ما يقدم لهم من أنشطة وما يظهرونه من مهارات، حيث تقع كلها تحت تدبر المدرس الذي يقوّم كل ما لا يراه مناسبا بإعادة تفعيل أنشطة التلاميذ نحو ما هو أفضل. وبالتالي كل هذه الطوارئ التي قد تحدث يجب التخطيط لها قبل الشروع في العمل حتى يكون كل ما يقوم به المتعلمون أثناء المشروع على مرأى المربي مهما كانت الطوارئ التي قد تعتريه.

- يجب على المربي أثناء وضع خطة المشروع أن يضع نصب عينيه تنمية التلاميذ على تقبل آراء الآخرين واحترامها في مقدمة الأهداف المرجوة من كل مشروع مهما كانت طبيعته، من خلال التخطيط الذي يقوم على ممارسة حقوق إبداء الرأي والدفاع عنه وتقبل من الآخرين وتقديم النقد البنّاء لكل فكرة أو ممارسة يرونها قابلة للنقاش، وعدم التعصب للرأي حتى يكتسب المتعلمين الأسس الديمقراطية، لأن الهدف الذي رسمه "جون ديوي" من كل تربية تقدمية هو خلق مجتمع ديمقراطي؛ ولهذا يكون المشروع كطريقة هو سبيل للحياة الديمقراطية لأنه يربط المتعلم ببيئته.[3] فإذا ما أكسبته احترام الآخرين في آرائهم وأعمالهم داخل المجموعة الواحدة في المدرسة تكون بذلك طريقة المشروع طريقه أيضا للحياة الديمقراطية في المجتمع. بهذا ينبغي على المربي أن يربيهم أثناء العمل على المناقشة الحرة والتفكير السليم.

---

[1] - جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.206.

[2] - كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.68.

[3] - محروس سيد مرسي، **التربية والطبيعة الإنسانية**، ص.235.

- يجب أن يراعي المدرس في خطته ضرورة تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حسب جوانب النشاط المفترضة وتبحث كل مجموعة جانبا محددا من المشروع قبل الشروع في التطبيق، بحيث تستطيع كل جماعة تسجيل نشاطها وعملها في مراحل واضحة، وتمثل مجموعة التقارير التي تقدمها المجموعات بعد تسجيلها ملامح الخطة اللازمة لتنفيذ المشروع والتي يعمل المربي على تكييفها بناء على ما لاحظه في رغباتهم وما يملكونه من مهارات [1].

بناء على ذلك، يمكن لنا أن نتصور أي موضوع دراسي يُتخذ كمشروع ينجزه التلاميذ تبعا لمستوياتهم والفصول التي ينتمون إليها، إذ يستطيع المربي أن يثير اهتمام متعلميه إلى كيفية زراعة بعض النباتات أو تربية الأسماك أو صناعة أدوات منزلية وغيرها وذلك بوضع خطة تتضمن توزيع العمل على التلاميذ، والحوار الجماعي لاختيار المكان الذي يتم انجاز فيه العمل المختار، وتتضمن أيضا بعض المعارف النظرية التي يقوم بتوضيحها المربي وتساعد التلاميذ أثناء أداء أعمالهم، وجود تفاصيل إجراء المشروع والتي يتفق عليها التلاميذ فيما بينهم تحت أنظار المعلم الذي يشجعهم ويحفزهم، تلك هي أهم تفاصيل الخطة التي يمكن أن تكون سهلة التصور إن كانت نابعة من اهتمامات المتعلمين، فمرحلة وضع الخطة هي مرحلة التدبر وتمثل الجانب النظري في المشروع، وتكتسي أهمية بالغة للمربي وكذا للمتعلمين على اعتبار أنها تعبر على الروح الفعالة والجماعية للتلاميذ حين يرسمون رغباتهم ويحددون ميولاتهم من العمل الذي سيقبلون عليه وبكل حرية، ويستطيع المربي في الوقت نفسه إعداد الوسائل التي تناسب ما كشف عنه التلاميذ من اهتمامات للإقبال على الأعمال التي اختاروها في هذا المشروع، وهذا الذي يساعدهم على تنفيذ ما يرغبون فيه بكل صدق ويظهرون بذلك كل ما يملكونه من قدرات ذهنية وجسدية.

3 -مرحلة تنفيذ الخطة:

بعد ضبط مرحلة التخطيط - وفق ما تم ذكره من شروط- تأتي مرحلة التنفيذ أو التطبيق وهي المرحلة التي تأخذ بالمشروع من المستوى النظري إلى التطبيق العملي؛ إنها مرحلة النشاط الفعلي التي يكتسب أثناءها المتعلمون الخبرات وتنمو فيها مهاراتهم ويقبل كل متعلم إلى العمل الذي تم اختياره بنفسه في المرحلة السابقة، فالسماح للتلميذ بممارسة العمل داخل المدرسة عن طريق الأشغال اليدوية يعتبر عونا كبيرا له ويتم ذلك تحت إشراف المعلم الذي ينبغي عليه أن يبقى مراقبا لأعمال تلاميذه محتفظا باهتماماتهم بصفة مستمرة .[2] وما يبديه المتعلمون من مهارات أثناء أعمالهم يجب أن يدونها المدرس، وأما الأخطاء التي قد يقعون

---

[1]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.69.

[2]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. 124.

فيها يجب الإشارة إليها قصد تنبيههم فقط وهم يعملون بأنفسهم على تجاوزها، لأن الصواب الذي يأتي بعد الخطأ يكسب الخبرة الصحيحة ويثبتها وتستمر العملية بنفس الطريقة مع كل الأفواج . كما يمكن للمربي أثناء النشاط أن يعلم التلاميذ بعض الفضائل الأخلاقية والاجتماعية التي تنمي فيهم روح المسؤولية والديمقراطية والتعاون، مع الالتزام بما تم وضعه في الخطة السابقة لتنفيذ المشروع، لأنها تعبر فعلا عن انشغالاتهم ولا يجب التغيير فيها إلا عند الضرورة التي تقتضي تعديل بعض العناصر وبناء على ميولات المتعلمين[1]، كأن يصمم التلاميذ مخططا لإنجاز منزلا مستعملين مقاييس الرسم ثم يعملون على تجسيد ذلك عمليا وفق المخطط الذي تم تصميمه ويتم بصورة جماعية، ويظهر هنا أن طريقة المشروعات تتضمن ربط المواد الدراسية بعضها ببعض من خلال تنوع المعارف والأدوات المستعملة.

4 -مرحلة التقويم:

مرحلة ينبغي لها أن تساير كل مراحل العمل التربوي خطوة بخطوة، باعتباره عملية مستمرة تسمح بمعرفة الأخطاء التي يتم الوقوع فيها والتي تقتضي معالجات فردية لضمان لأكبر قدر من فرص النجاح. لهذا ينبغي أن يشمل التقويم في طريقة المشروع كل النواحي النفسية والمهارية للمتعلم ويُدخل أيضا في نطاقه ما يتعلق بالوسائل التعليمية المستخدمة فيها، ويكون بالطريقة التي يراها المدرس مناسبة لأن هدفه الكشف على العمل المتبع في المشروع في كل حيثياته حتى يقع على الضروريات التي يحتاجها لسد النقائص. فليس غريبا أن تكون طرق التقويم متنوعة من خطوة إلى أخرى وربما حتى داخل الخطوة الواحدة كيفما يراه المدرس مناسبا، فيطرح الأسئلة الشفوية أو الكتابية أو يعرض وضعيات -حسب خبرته- تقتضي إبراز ما اكتسبه التلميذ وكيفية توظيفها أو عرض التقارير التي يعدها التلاميذ أو يعود إلى بعض التقارير الدورية وغيرها، وذلك على النحو الآتي:

- تقييم الخبرات التي اكتسبها المتعلمون والمرتبطة بالمهارات المتحصل عليها أو الخبرات الأخرى المستعملة والناتجة عن الاطلاع على أعمال الآخرين والوقوف على الصعوبات التي صادفت المتعلمين أثناء قيامهم بأعمالهم في كل مرحلة من مراحل المشروع وعرض الطرق التي تم إتباعها لتجاوزها، وكذا مدى نجاح تلك الطرق أو فشلها. [2]

---

[1]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 70.

[2]-**المرجع نفسه**، ص. 70.

-الوقوف على النقص في الوسائل المستعملة وتحديد أسباب نقصها ووضع الاقتراحات الخاصة بذلك لتفادي النقص والأخطاء في الأعمال القادمة وذلك تبعا لمستويات التلاميذ والصفوف التي ينتمون إليها.[1]

يبدو أن هدف التقويم النهائي من طريقة المشروع بصورة خاصة وكل الأنشطة التربوية عامة هو الكشف عن الإنزلاقات التي يقع فيها المتعلمون فتحول دون تنميتهم والعمل على تجاوزها لإكسابهم مهارات أكثر فعالية تدعم نموهم الذهني والجسمي، واستخلاص العبر من كل نشاط التي تزيد من خبرة المدرس وتطوره في ميدانه التربوي. لهذا يأخذ التقويم مكانة متميزة في كل الطرق الجديدة في التربية اليوم، ذلك أن من أسباب التخلف الذي شهدته التربية التقليدية من خلال عجزها على خلق أفراد يواكبون التطورات هو غياب التقويم بمفهومه الشامل.

تلك هي خطوات طريقة المشروع والتي يمكن أن يقوم بها التلاميذ فرادى أو في مجموعات، وعلى سبيل المثال فإذا كان المشروع مثلا يرتبط بالزراعة ويختار التلاميذ تعلمها كأن يزرعوا بذورا ما، فإن العملية تبدأ بعد ضبط الخطة وفق ما تمّ ذكره سالفا ثم يباشر التلاميذ مرحلة التنفيذ، حيث يذهب المتعلمون إلى مزرعة ما ويطلعون فيها على كيفية الزراعة ويستمعون إلى تاريخها في تلك المنطقة ويتعاون كل فرد من المجموعة بعمل جزء من المشروع كاختيار البذور من طرف مجموعة وتهيئة التربة من مجموعة أخرى مع أنه أثناء عملية تنفيذ المشروع يقوم آخرون بجمع البيانات المطلوبة من المكتبة والمتعلقة بما هو مطلوب تنفيذه في المشروع أو مقابلة الأساتذة لمساعدتهم على ذلك. بهذه الطريقة تستمر العملية حيث تتخللها تقويمات المدرس من خلال بيان الأخطاء والمساعدة على تجاوزها، فتظهر معها مهارات المتعلمين وتنمو بالخبرات المكتسبة، فطريقة المشروع تشبع حاجة المتعلم النفسية لأنها تراعي الفروق الفردية وتدفعه إلى التعلم الجماعي، وتحرره من قيود التلقين المعرفي الذي ميز التربية التقليدية.

ليس من شك أن تمثل طريقة المشروع في مراحلها وخطواتها إحدى التطبيقات التربوية الهامة، حيث تأخذ جل عناصرها وشروطها ومراحلها مما وضعه "جون ديوي" من مميزات للتربية عموما فيما يخص الموضوعات الدراسية ومعايير الأهداف التربوية وكذا ارتباطها بما عبر عنه "ديوي" بالمدرسة المجتمع، وبهذا يكون قد وضع أسس طريقة المشروع في التدريس والتي أوضحها تلميذه "وليام كلباتريك" بصورة مفصلة.

---

[1]-كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي** ، ص. 71.

2 - تطبيقاتها في المدارس التقدمية:

إن طريقة المشروع والتي تندرج في سياق التعليم بالعمل الذي أكد عليه "جـــون ديوي" لخلق التوافق بين المتعـــلم وبيئته ليس معناها إحـــلال المهن اليدوية مكان المعـــــــارف وما تتضمنه الكتب المدرسية المقررة بل تهدف إلى تربية التلاميذ بتنمية معارفهم وتوسيع خبراتهم بالعـــلم عن طريق العمـــل ، ويستدل في ذلك بما قامت به بعض المـــــــدارس في الولايات المتحدة الأمريكية والتي يعتبرها نماذج للمدرسة التقدمية ، تلك المدرسة التي تمثل المجتمع في كل صوره، ومنها يذكر:

المدرسة العامة رقم (45) في ولاية "إنديانا بوليس" وتعتمد على التعليم بالعمل وتقدر دور الأنشطة المهنية واليدوية، فعمل أصحابها على تقديم كل ما لديهم من مساعدات في سبيل ذلك؛ ويذكر لنا "ديوي" في هذا الصدد أن تلاميذ الفصل الخامس تركزت نشاطاتهم حول مشروع نموذج لبيت ريفي فصمموا مخططا معتمدين على مقياس الرسم، وقام كل تلميذ بتقدير قيمة التكاليف المطلوبة، واختاروا مكان انجازه مستخدمين التقديرات الحسابية، وأثناء قيامهم بالعمل اليدوي بدأت تظهر أفكارا جديدة هي من وحي المتعلمين دفع بها تفاعلهم مع المشروع الذي اختاروه، فبعد انجازهم لأرضية "المنزل اللعبة" وكذا حيطانه تخيلوا أسرة لبيتهم تعيش على ما في المزرعة المحيطة به، فبدأوا بزراعتها وقدروا مساحة القمح اللازمة وما يكفي أسرتهم من محصول وما يدره عليها بيعه من ربح، فأظهروا اهتماما وذكاءا في التصميم والتقدير، بل وقاموا بشراء كل مستلزماتها وأمنوا على مزرعتهم وبيتهم ضد الحريق، وبينما كانوا يستعملون الأوراق في تغطية جدران البيت استخدموا تقنية القص والتركيب وتقدير مساحات السطوح المختلفة. وهنا يؤمن "ديوي" أن تدريس بقية المواد يرتبط بما تضمنه المشروع المنجز ، فدراسة اللغة تدور حول وصف البيت وما فيه من أثاث وما استخدمه التلاميذ من ألفاظ وكلمات أثناء عملهم، ودروس الفن تتعلق بأثار التزيين والطلاء المستعملة في البيت وكذا الترتيب والتلوين والديكور فكلها تبعث على الحس الجمالي للمتعلمين.[1]

وما يؤكد على اعتناء المدارس الجديدة بطريقة المشروع وبعث التعلم بالعمل والأنشطة، هو حرصها على توفير الإمكانيات اللازمة التي تسمح بنجاح الطرق التعليمية الجديدة، ويذكر لنا "ديوي" ما قام به رجل الأعمال في إنديانا بوليس بتحويل مصنعه إلى مدرسة حقيقية حتى يصبح المتعلمون على صلة مباشرة بالحياة الاجتماعية وأكفاء من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، إنها مدرسة السيد "فالنتين" التي تقع في حي المدينة الفقير وتضم الأطفال الملونين، وعمل فيها على توثيق الصلة بين الأطفال وظروفهم واهتم بتوفير الفرص الممكنة

---

[1]-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. ص. 125،126.

أمامهم بما يمكنهم من ممارسة الأعمال لسد حاجياتهم الاجتماعية التي تخدم بيئتهم .[1]

إن تلك المدرسة التي يشيد بها "ديوي" استطاعت بالفعل أن تتميز عن بقية المؤسسات التربوية . فاتصالها الوثيق بالأطفال الذين يعيشون في نفس البيئة بمراعاة ظروفـــــها المتميزة أشعر المتعلمين بأن علاقتهم بها هي عـــــلاقة عمل فعلا، فتكونت لديهم مبادئ المصلحة الاجتماعية. كما ساد التعاون لدرجة أن التلاميذ تعاونوا مع الأهـــالي في تجهيز المدرسة والقيام ببناءات تضم حجرات للخياطة والنجارة والصناعة اليدوية وغيرها.
وتكون ممارسة الأنشطة والمشروعات فيها بصورة منتظمة و وفق فصول مختلفة حـــيث يتدرب التلاميذ على الطهي وصناعة الأحذية وغيرها ؛ و أصبح التلميذ فيها شغوفا بالعمل الذي يحرك شعوره ويثير اهتمامه[2]. وهكذا نجحت مدرسة " فالنتين" كمـــــؤسسة تربوية في تلبية حاجة الجماعة وفق متطلبات المجتمع. لكن المدارس تختلف في تنظيمها تبـــــعا لظروف كل منطقة واختلاف مراحل التعليم، ذلك أن التربية الجديدة تتجه إلى التركـــــيز على اهتمامات الأطفال و تقدير الأنشطة التي تلائمها بما يسمح القيام بـــها داخل المدرسة وخارجها حيث يقول "ديوي":"إن في حجرة الدراسة يجتمع المعلم والمتعلم، غير أن الثاني أجدر بالاهتمام والعناية".[3]

ومن المدارس التي أشاد "ديوي" بانتهاجها أسلوب العمل في التدريس وعملت على إيقاظ روح الديمقراطية وتوزعت في المدن الأمريكية وأصبحت تمثل الاتجاه الجديد في ميدان التربية في الوقت الحاضر[*] يذكر لنا "ديوي" المدارس العامة بمدينة "جاري" بولاية إنديانا وهي مدارس عامة أشرف عليها "مستر ويرت" حيث آمن بقيمة التدريب البدني والحسي فكان يعطي الأطفال الوسائل التي يجدونها في الواقع الاجتماعي فكانت هذه المدارس ورشا كاملة العدد والعدة حيث تتاح لهم فرص العمل الحقيقي ويختلف العمل فيها تبعا لاختلاف الفصول وبذلك يختلف الحجم الساعي بين صف وآخر كما تتنوع الأنشطة المهنية وتنوع وسائلها بتنوع المستويات واختلاف القدرات الذهنية والجسمية، واستطاعت هذه المدارس تحقيق الهدف التربوي الكامل من خلال تهيئتها لبيئة مناسبة للأطفال تثير

---

[1]-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل** ، ص.247.

[2]-**المصدر نفسه** ، ص. 250.

[3]- جون ديوي، **المدرسة والاجتماع**، ص.14.

[*]-إن الكتاب الذي ألفه "ديوي" مع ابنته "إيفلين" يمثل خلاصة ما استقرأه من أهم المدارس في زمنه مبرزا أسباب نجاحها مستدلا بأهم النظريات التربوية الناجحة مع بستالوزي، فروبل مونتيسوري والكثير من المربين.

فيهم الدافع للعمل، من خلال توفرها على الورشات التي تحوي تلك الوسائل المنشطة والمتنوعة، وتمكنت من إنشاء نواد للتلاميذ وبالتالي ربطت مناهجها بواقعهم .[1]

يؤكد "ديوي" على أن انتهاج طريقة المشروع وما تتضمنه من موضوعات ساهم في الحد من التسرب المدرسي بل واستهوت التلاميذ، لأن المدرسة تمكن الطفل من دراسة ما يميل إليه ويحبه حيث يجد ذلك في كل الأنشطة التي تدربه على المسائل العملية التي تعترض حياته اليومية. ويشير أيضا إلى أن هناك مدارس عديدة تقوم بما قامت به مدارس "جاري" ومدرسة " فالنتين" مثل المدارس العامة في مدينة "شيكاغو" كمدرسة " فرانسيس باركر" و"مدرسة هاولاند" والتي بعضها يخص البنات والبعض الآخر يخص البنين. فإذا كانت هذه الأخيرة تقدم لتلاميذها ما يحتاجونه من وسائل ومعدات؛ فإن ما تقوم به مدارس البنات أكثر عمقا ودقة بحيث تصبح كل خريجة منها قريبة من الإعداد الكامل. فالمشروعات التي تعتمد عليها تتضمن الطهي الذي يشمل العمل في مطعم المدرسة وكذا الأشغال المنزلية كالخياطة وغيرها من خلال التمرن على الآلات وطرق إدارتها في حين يتمرن البنين على أعمال متنوعة في النجارة والميكانيكا والصناعة وغيرها.[2]

كما أن هناك مدارس أخرى وفي مقدمتها "لين سكول"، والتي يدرس فيها الأطفال لمدة سنتين ضمن أقسامها المتنوعة أشغال الآلات في المصنع، الكهربة، الرسم الميكانيكي. وهذه الدراسات تشمل اللغة الانجليزية بالإضافة إلى الحساب والبيولوجيا. أما التلاميذ الذين يدرسون أربعة سنوات فإنهم يختارون دراسة واحدة من ثلاث دراسات عملية وفق ما يميلون إليه ويستطيعون ممارسته في حياتهم؛ في حين أن الدراسة الفنية تمكنهم من بلوغ الجامعات والتخصص في ميادين متنوعة كالهندسة المعمارية مثلا. أما الدراسة المهنية العامة فإنها تعدهم للدخول مباشرة في ميدان الصناعة حيث يكرّس المتعلم وقته كله في العامين الأولين لدراسة المواد العامة، وفي العامين الأخيرين يخصص جزءا كبيرا من وقت الدراسة لكل نشاط يؤدي مباشرة إلى المهنة التي اختارها، ليتضح من كل هذا ارتباط هذه المدرسة بالعمل والأنشطة ارتباطا وثيقا. [3]

و تكون المدرسة في التربية التقدمية مجـــالا واسعا لتطبيق طرق التربية الجـــــديدة وفي مقدمتها طريـــقة المشروع القائمة على الأنشطة المهنية، فهي تحتوي على فـــــصول يراعى في تصميمها كل ما من شأنه التأثير على التلاميذ وخاصة من الناحية الشكلية حيث

---

[1]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص. ص.302,301.

[2]-**المصدر نفسه** ، ص. 306.

[3]-**المصدر نفسه**، ص.308.

تجهز بالإضاءة و التهوية و النظافة وغيرها ، وحتى المقاعد والطاولات لها دور في تنظيم حركات الأطفال. وهكذا، اتجه " ديوي" بالمدرسة إلى الوجهة الاجتماعية واعتبرها مجتمعا مصغرا ، محققا أكبر انتصار تسجله التربية التقدمية في اعتبارها المتعلم أساس لكل عملية تربوية، وفي الوصول إلى المدرسة المجتمع حتى يكون التغير الذي يطرأ على شخصيات المتعلمين مستقبلا يساير التطور الاجتماعي ورغبة "جون ديوي" في تغيير صورة المدرسة من حيث مناهجها وبرامجها من أجل أن تصبح صورة للحياة الاجتماعية.

رغم ذلك لم يذكر "ديوي" عن المدارس الحديثة في أوروبا التي انتهجت التعليم بالعمل وركزت على الأنشطة المهنية بما يواكب طريقته المتمثلة في التدريس بالمشروعات، إلا لما يستعرضها بصدد البحث والنقد في حين يشيد بالمدارس الموجودة في أمريكا على اعتبار أنها تمثل التوجه التقدمي في التربية دون نقد يذكر، كما أنه لم يف المدارس الخاصة حقها في الدور الذي تقوم به في التربية رغم موافقته على وجودها، وذلك ما نستشفه في قوله: "إن المؤسسة الرئيسية والهامة التي يمكن الاعتماد عليها في الحصول على خير أنواع التعليم إنما هي المدرسة العامة والنظام الذي تسير عليه"[1].

لكن يمكن أن نذكر بعض المدارس الأوروبية التي واكبت سير التربية التقدمية وانتهجت الطرق الجديدة فيها ونذكر منها، مدرسة ديكرولي والتي أنشأها عام 1907م وسماها بمدرسة "التنسك" وفيها كان التعليم ينطلق من الاحتكاك المباشر مع الواقع، وفي هذا قال ديكرولي:" من البديهي لمن يعرف الطفل في الصفوف الابتدائية، أن العمل الوحيد النافع له للحصول على المعارف، والعمل الوحيد لقيام مقارنة متزنة ومتناسقة مع وسائله في التفكير، وليس إلا تحقيق احتكاك ضيق مع الحقائق"[2] أي أن الطفل يستخدم كل ما يملكه من قدرات حسية وعقلية في التعبير عما يحتك به ويتخذ بنفسه المعايير السليمة لبلوغ إلى المعارف، وبالتالي ستلعب الأنشطة اليدوية دورا مهما في ذلك، ودور المربي يكمن في تنظيم العلاقات بين الطفل وما يحيط به، فمثلا في المرحلة الابتدائية لايمكن تركه لينقاد وراء ميولاته بل يتم تنظيمها عن طريق إثارتها بالموضوعات الملائمة لها.

فهذه المدرسة تنطلق من واقع التلميذ وحياته، والموضوعات التي تدرس والتي تكون مشروعات، تمر بمرحلة التقديم الشامل، ثم التجريب الحسي ثم إلى النشاط اليدوي ليصل أخيرا إلى مرحلة التجريد.وتصف لنا "إنجيلا ميديسي" ذلك في قولها: "وعندما دخلت مدرسة التنسك رأيت بعض التلاميذ في حقل صغير يقع في الجهة اليمنى وهم يقومون

---

[1]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة وليام .و. بريكمان. ص.48.

[2]- إنجيلا ميديسي، **التربية الحديثة**، ص. ص.131،132.

ببذر بعض الخضروات حسب الفصل الذي هم فيه. كما رأيت جنينات صغيرة من بعيد تغطت بمجموعة من الخضروات المحلية بحيث رتبت باعتناء وببساطة رائعة. ورأيت في ناحية أخرى مجموعة من الأرانب في بيوت متقنة وهي تنتظر وراء السياج الحديدي أولئك الأطفال الصغار القائمين على تغذيتها والعناية بها..."[1] وتمضي في وصفها بغرض التأكيد على أن ما قام به الطبيب البلجيكي ديكرولي في حقل التربية هو أكبر تعبر عن التربية الحديثة وطريقته القائمة على الأنشطة هي حلم رواد التربية منذ زمن بعيد.

هناك أيضا مدارس أخرى في أوروبا تنهج مناهج المربية السيدة "ماريا مونتيسوري" وهي المربية الإيطالية التي قامت في بدايات القرن العشرين بتطبيق طرق تربوية متميزة على الشواذ من الأطفال المتخلفين والمعاقين واستوحت مبادئ تلك الطرق من أعمال الطبيبين الفرنسيين سيغان وكوندياك واكتشفت مدى فعاليتها في التعلم عندهم لأنها تقوم على تنمية حواس الطفل عن طريق تفعيل الأنشطة التي ترتبط بكل حاسة ثم حاولت تعميم تلك الطريقة على الأطفال الأسوياء لتنمية الجوانب الروحية والفكرية والحركية وذلك عن طريق الأنشطة المتنوعة داخل المدارس ورياض الأطفال، مجسدة كل ما استفادت به مما قدمه أعلام التربية حيث اهتمت بالتربية الطبيعية لروسو وكذا حدائق الأطفال لفروبل، وركزت على أهمية دافع التعلم لدى المتعلمين وجعلت من الاهتمام قاعدة تربوية أساسية وعملت على توفير الحرية الكاملة لهم في اختيار الألعاب التي تلائم قدراتهم وتستهويهم، ولقد اقتصرت طريقتها في البداية على المراحل التحضيرية ثم امتدت شيئا فشيئا إلى مراحل التعليم الأخرى حتى شملت معاهدا بأكملها[2]، ومن المدارس التي انتهجت منهج مونتيسوري نذكر المدارس التي انتشرت في هولندا وفي لاهاي بصورة خاصة، وكذا في فرنسا مثل مدرسة بيت الأطفال سيفر، وجميع هذه المدارس تعتمد على الأنشطة وفي جميع فترات الدراسة.

بهذا كانت الحركة التقدمية التي جسدتها أفكار "ديوي" في التربية لها ما يسايرها في أوروبا وتتسم جميعها في الاعتماد على التعليم بالأنشطة، فالأساليب الناشطة والظروف المحيطة بالمتعلمين كلها وسائل قوية تساعدهم على النمو الحر والتربية الحسنة. حيث ينتهي "ديوي" إلى أن التربية في استعمالها للأشغال اليدوية تستميل قوى المتعلمين وتقربهم من الحياة الاجتماعية بحكم أنها تستعين بالأساليب العامة المتوفرة في الوسط الاجتماعي وبهذا يكتسب الناشئون المهارات والمعارف التي تنتقل من المدرسة

---

[1] -إنجيلا ميديسي، **التربية الحديثة** ، ص.88.

[2] - **المرجع نفسه**، ص.50.

إلى خارجها أي إلى الحياة الاجتماعية. فالتربية بالنشاط إذن تمثل عمل إبداعي في كل الميادين التربوية الجديدة، وأولاها "ديوي" بالعناية الخاصة وجعل من طريقة المشروع وسيلة لتجسيدها تلك الطريقة التي بيّن تلميذه كلباتريك طبيعتها وخطواتها وكذا شروطها، إلا أن ما نستشفه منها هو أنها تحتاج إلى بذل جهودا كبيرة فكرية ومادية في سبيل تحقيقها والتي ليس هناك من ضامن لتوفرها على الدوام، ومن هنا تبرز عيوب تلك الطريقة رغم مالها من محاسن، والتي نوجزها فيما يلي:

ثانيا - طريقة المشروع: تحديات وعقبات

ونستطيع أن نبرز بناء على ما سبق محاسن طريقة المشروع وأهم عقباتها وكيفية اقتحامها وتجاوزها، فيما يلي:

1 -محاسن طريقة المشروع:

يمكن تلخيص محاسن طريقة المشروع وإيجابياتها فيما يلي:

ا- تساهم طريقة المشروع في إبراز اهتمامات المتعلمين لأنهم يشاركون مباشرة في اختيار المشروعات المناسبة، فهي تعبر عمّا يستهويهم من مشكلات يسعون عن طريقها إلى التعبير عن رغباتهم النفسية، والتي هي هدف التربية التقدمية لأنها تنطلق من شعور الأطفال ومن اهتماماهم. وبما أن القدرات تختلف بين المتعلمين فإن طريقة المشروع تراعي تلك الفروقات من خلال تمييز المهارات بينهم والتي تنتج عن التفاعل مع المشروع في كل جوانبه ومراحله[1].

ب-تجسد روح التعاون وتزيد من احترام العمل الجماعي وتحفز المتعلمين على كل ماله علاقة بالشغل اليدوي حتى يتعودون على أداء الخدمات الملموسة للمجتمع[2]، ذلك أن العمل بطريقة المشروع يشمل المدرس وتلاميذه حيث يشكلون مجتمعا مهنيا فيما بينهم مما يكرس القيم الاجتماعية التي لها ما يوازيها في الواقع الاجتماعي، وبهذا تكون طريقة المشروع هي أقرب طريقة تربوية تعبر عن (المدرسة المجتمع) والتي تميزت بها المدرسة التقدمية مع "جون ديوي".

ج-تعطي الفرص للجميع مجسدة بذلك الروح الديمقراطية التي هي غاية التربية الجديدة، كما أنها " تحرر من قيود الفكر والعمل ومعوقاته"[3]، حيث يتبع المربي عرض الوقائع التي يتفاعل معها التلاميذ من دون معارف مجردة ولا توجيهات عملية مسبقة لأن ذلك

---

[1]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.88.

[2]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 325.

[3]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.71.

يمثل التوجيه التربوي الذي كان سببا مباشرا في فشل التربية التقليدية؛ في حين أن طريقة المشروع تحرر عقل التلميذ من كل فكر من شأنه إدخاله في الأخطاء والأخطار حيث يستفيد من كل عمل يباشره بنفسه ليكسبه خبرات جديدة.

د-العمل بطريقة المشروع ينمي في التلاميذ الشعور بأهمية العمل المهني والذي زادت قيمته بحكم التطور الهائل الذي شهدته الحياة اليوم. بالمقابل فإن ذلك أدى إلى بناء التربية في موادها ومناهجها الدراسية بما يناسب الحياة الصناعية، لأنه "لا يمكن أن تحدث تطورات اجتماعية واسعة النطاق كهذه من دون أن تتحدى التربية التي ورثناها عن ظروف اجتماعية مختلفة ومن دون أن تثير للتربية مشاكل جديدة"[1]. وأصبحت المدرسة التقدمية تعنى بالتربية العملية تعبيرا عن التحول الذي تقتضيه الحياة الراهنة، إذ أن طلب المعرفة أصبح عمليا قليل الاعتماد على التقاليد الأدبية في حين تعد الأشغال المهنية الأنسب لاكتشاف المعرفة، ولهذا كانت المدرسة المختبر هي التي تسمح للتلميذ أن يتتبع المشكلات التي يحملها واقعه ويقوم بالتطبيق العملي فيها.

ه- بطريقة المشروع يتعلم التلميذ المبادئ الخلقية والنفسية والاجتماعية كالاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والمثابرة[2]، حيث أن ما يقوم به الطلاب في المدرسة من أنشطة بطريقة المشروع هي بمثابة الأشغال عند الكبار، فتنمو الأعمال الفطرية في المتعلمين تربويا ومعها تنمو الأساليب والطرق والمهارات اليدوية، حيث تساهم المشاركة الجماعية في الأعمال في تنمية روح التعاون فيهم وتعلمهم المثابرة وتشعرهم بالمسؤولية طالما أن ما يؤديه المتعلم نابع من اختياره ويعبر عن اهتمامه.

2 - عوائق طريقة المشروع وتحدياتها:

كما أن لطريقة المشروع محاسن ومميزات فلها أيضا صعوبات وعوائق هي بمثابة عيوب تعتريها وتحول دون استخدامها على النحو المراد ومن تلك العيوب نذكـــــــــر:

ا- أنّ أكبر العقبات التي واجهت طريقة "جون ديوي" هي تكاليفها المالية التي يمكن أن تكون غير متوفرة في المدارس العادية، وعليه فتطبيقها يحتاج إلى الكثير من الجهد والمال والذي قد لا تسمح به ظروف العديد من المجتمعات[3] . وقد أثبت الواقع أن الكثير من المدارس خاصة في المجتمعات النامية والتي حاولت الإقتداء بمناهج التربية الحديثة وجدت في الجانب المادي الذي يتطلبه التدريس بالأنشطة أمرا صعب المنال مما أعاق

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.325.

[2]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص.326.

[3]- **المرجع نفسه**، ص. 72.

تطبيق ذلك بما فيها طريقة المشروع، ولعل البلدان العربية التي عانت من الاستعمار وما خلفه من ظروف متدهورة في كل الميادين كانت في مقدمة المجتمعات التي عانت في سبيل التقدم التربوي.

ب-إذا كان "ديوي" يربط نجاح الطرق الجديدة بوجود مواد وموضوعات ملائمة للعمل اليدوي حين يقول: "إعادة صوغ المواد والأساليب المدرسية عل نحو يمكن من استغلال ضروب مختلفة من الأشغال الممثلة للمهن الاجتماعية مما يجعل محتوياتها الفكرية والخلقية واضحة وجلية"[1]، فإن ذلك يشير إلى طغيان الجانب الحرفي على الجانب العلمي والمعرفي في المدارس وبالتالي يصعب التوفيق بين تنمية الجانب اليدوي والجانب الفكري والمعرفي في الوقت نفسه، أي أن الفرص التربوية في المشاريع لا تكون متكافئة بين تقوية القدرات المتعلقة باللغة والحساب والقراءة من جهة وبين ما يتعلق بتنمية المهارات المرتبطة بالجانب العملي من جهة أخرى. إضافة لذلك فإن بعض المشاريع قد تستغرق وقتاً طويلاً مما ينعكس سلبا على الفائدة المرجوة منها.

ج- أن تطبيق طريقة المشروع العملية تتطلب نوعا متميزا من المدرسين في الكفاءة والخبرة، مما يجعل إعداد المربيين إعدادا خاصا ضرورة ملحة لإكسابه الخبرة الواسعة حول المعارف والمناهج حتى يستطيع المربي تقديم طريقة المشروع بصورة سليمة ونقية، كما يتمرن على أنواع الأنشطة المختلفة التي يمكن أن يقبل عليها تلاميذه في إطار نوع المادة التي يشرف عليها، وبهذا فـ"المدرس العادي لا يصلح لتطبيق هذه الطريقة".[2]

د- ومن سلبياتها أيضا صعوبة التقييم بطريقة منهجية وسليمة تمكّن من الوقوف على نقائص كل متعلم وفي كل جانب منه، ذلك أن العمل بهذه الطريقة يكون جماعيا بصور متداخلة، وبالتالي قد يحدث أن يقوم بعض الطلاب في المجموعة الواحدة بإنجاز الشطر الأكبر من المشروع دون غيرهم. فيتعذّر التحقق من مشاركة كل المتعلمين في إعداد وتنفيذ المشروع، هذا الذي يجهد المربي ويرغمه على اليقظة الكبيرة والتي حتى وإن توفرت لديه فمن الصعب أن تبين له صغائر الأخطاء التي يقع فيها كل متعلم على حدى طالما أن العمل يتم بصورة جماعية.

لاشك من أن هذه العيوب والعوائق ارتبطت بالانتقادات التي وجهت لـ"جون ديوي" عموما، وبطريقة حل المشكلات بصورة خاصة كطريقة من طرائق التدريس في المدرسة التقدمية، غير أن "ديوي" لم يكن غافلا عن الصعوبات التي تقف أمام تطبيق طرق

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص.327.

[2]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 72.

التدريس الجديدة وفي هذا نجده يقول: "على أننا قد أكدنا في بحثنا أن التنظيم التربوي الجديد لا يمكن تحقيقه بمجرد محاولة الإعداد الفني للصناعات والمهن كما هي اليوم، بل لا يمكن تحقيقه بمجرد نقل الظروف الصناعية الراهنة إلى المدرسة، فليست المشكلة جعل المدارس ملحقات للصناعة والتجارة، بل استخدام عناصر الصناعة بما يجعل حياة المدرسة أكثر فعالية وامتلاء بالمعنى المباشر الملموس، واتصالا بالخبرة اللامدرسية، وهذا أمر صعب المنال"[1].

والعمل على تجاوز تلك الصعوبات يؤكد على أن هدف المدرسة التقدمية هو تربية المتعلمين على فهم الواقع الخارجي لمجابهته والتكيف معه من جهة، ومن جهة أخرى يحذّر "ديوي" من خطر تفسير التربية بالطرق المهنية على أنها تربية حرفية نظريا وعمليا، لأن دور المدرسة التي يتمثلها "ديوي" يقوم على تنمية قدرات التلاميذ وتوسيع خبراتهم بالأساليب والطرق التربوية التي تمكنهم من التفاعل مع محيطهم الذي تغزوه الصناعات والحرف التي أنتجها التقدم العلمي والصناعي، بجعلهم قادرين على التكيف معه، وذلك بتنمية قواهم الفكرية والعملية حتى يكوّنوا مجتمعا ناجحا.

تلك هي التحديات العملية التي من أجلها جدّد "ديوي" التربية في مناهجها وطرقها، فطريقة المشروع هي أسلوب جديد لمنهجه التربوي القائم على حل المشكلات، يحتاج هذا الأسلوب بلا شك إلى مربي يتمتع بخبرة متجددة وثقافة واسعة، وله القدرة على جعل المتعلمين شاعرين بمشكلاتهم الاجتماعية مُحبّين للاستكشاف، متمتعين بالروح الديمقراطية والمسؤولية وميالين للتعاون والمثابرة في العمل، وبالتالي يستفيدون من طريقة المشروع ومما تتضمنه المدرسة التقدمية من أنشطة وموضوعات متنوعة تتناسب في طرقها ومناهجها وموضوعاتها مع ما هو موجود في الحياة الاجتماعية، لقد أراد "ديوي" فعلا بطريقة المشروع تجسيد المدرسة المجتمع. مما يبرز قيمتها كطريقة متميزة رغم تلك التحديات التي واجهتها -وهذا أمر طبيعي إذْ لا تخلو أي وسيلة تربوية من الانتقادات- وبها امتدت أفكار "ديوي" التربوية امتدادا كبيرا علميا ومعرفيا من حيث تطبيقاتها ولعل الكتب التربوية المتخصصة في المناهج وطرق التدريس نجد فيها اهتماما كبيرا بها. وكذلك الصدى العظيم الذي كان لها إلى جانب نظرته إلى المدرسة والتربية الديمقراطية وغيرها من معالمه التربوية التقدمية التي كان لها قبولا منقطع النظير على المستوى العالمي، وهذا الذي سنقف عليه في المبحث الآتي.

---

[1]- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ص. 328.

المبحث الثاني: آفاق النظرية التربوية "الديوية"

تمهيد:

يتضح من معالم فلسفة التربية عند "جون ديوي" وكذا تطبيقاتها التربوية والتي استعرضناها في الصفحات السابقة، أن أفكاره التربوية تمثل زبدة جهوده التي أراد أن يخدم بها الأمة الأمريكية خاصة والإنسانية عامة في أهم ميادين الحياة وهو التربية، حيث استطاع أن يوجه كل العناية والاهتمام إلى المتعلم باعتباره القاعدة التي يتأسس عليها كل بناء. وركز في أفكاره على النمو في الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية للأطفال واعتبر النمو الغاية القصوى للتربية وجعل من التربية الأداة التي تحفظ الكيان الاجتماعي للإنسان وأراد تقريبها من الواقع المعيش حتى يبتعد عن الأخطار التي أفضت إليها التربية التقليدية والتي فشلت لما ابتعدت عن واقع المتعلم وجزّت به في الخيال مستعينة بالمعارف المجردة معتمدة على طرق الحشو والتلقين، وبالتالي أخذ "ديوي" على عاتقه جعل التربية في حاضره سهلة التطبيق تلج بمناهجها وموضوعاتها الحياة العملية لتكوين الخبرات المربية للمتعلمين لتساعدهم على المعايشة والتكيف مع الواقع المتغير.

لقد برزت معالم فلسفة ديوي التربوية في المدرسة الأمريكية باعتبار الواقع الأمريكي هو الذي ساعد "ديوي" على توجهه النفعي والبراغماتي في التربية في ظل انتشار قيم الديمقراطية والحرية والتقدم العلمي والتقني والإيمان بالتغير والتنوع الذي يطبع جميع الظواهر، فكان بذلك تجديد المجتمع في نظره أمر ضروري يتطلب تغيير المبادئ التربوية القديمة وبناء تربية جديدة في مناهجها وموضوعاتها وطرقها ينطلق من الواقع المدرسي الذي هو جزء لا يتجزأ من الواقع الاجتماعي، ولم يقتصر ذلك على المجتمع الأمريكي فقط بل امتدّ إلى خارج الولايات المتحدة الأمريكية، وعلى هذا الأساس نتساءل: ماهي آثار التربية التقدمية وامتداداتها في العالمين الغربي والعربي؟ وفيما تتمثل أهم الاعتراضات التي واجهتها ؟

أولا - امتدادات فلسفة التربية عند جون ديوي

إن المستقرئ لأحداث التطور التربوي في العالم المعاصر ابتداء من القرن العشرين لا يمكنه أن يغفل ذلك الأثر الذي تركته فلسفة "ديوي" التربوية على التربية الغربية والعربية[1] نظريا وعمليا، وذلك من خلال الكثير من المربيين في العديد من دول العالم، ويمكن أن نعرض بعض النماذج الغربية والعربية فيما يلي:

1 - امتداداتها في العالم الغربي:

إن شهرة "جون ديوي" ونفوذه في الميدان التربوي نلمسها في الإشادة التي حملتها كتابات المربين المعاصرين وفي مقدمتهم تلاميذه (راندال ، إيدمان، هوك، راتز وغيرهم) ولعل أكثرهم إشادة هو "وليام كلباتريك" الذي شرح معظم أفكار أستاذه "ديوي" التربوية وقام "هوك" بمراجعة معظم مؤلفات "جون ديوي" قبل طباعتها وكذا الأمر مع "راتز" الذي جمع مقالات أستاذه ونشرها في مجلد بعنوان "العقل في العالم الحديث"، فكل هؤلاء ساهموا بقسط كبير في وصول معالم فلسفة ديوي التربوية[2].

كما كان لرحلات "ديوي" إلى البلاد الأجنبية دورا في بناء تصوراته التربوية وكذا نشرها في الكثير من البلدان، وهي تدخل ضمن اهتمام الأمريكيين عموما بنظم التربية في أوروبا بعد الثورة الصناعية من خلال مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم والذي يعد فرعا من فروع وزارة الصحة والتعليم إذ منذ 1868م وهو يهتم بنشر التقارير والدراسات والإحصائيات عن نظم التعليم في البلاد الأجنبية لتستفيد منها أمريكا في تطور نظمها[3]. فرحلاته إلى أوروبا لا تخرج عن هذا الإطار حيث سافر إلى انجلترا وفرنسا وإيطاليا وتركيا والإتحاد السوفياتي سابقا والذي كان له فيه أهم نشاط مارسه "ديوي" خارج مجال التربية والتعليم[*]، ومنها توجه إلى آسيا الشرقية حيث اطلع على حركة النهضة والتحرير في الصين وفيها زاد إيمانه بأن التربية هي السبيل إلى إحداث الثورة الاجتماعية والتقدم بالأمة وإخراجها من تخلفها والتي لم تعد تلائم التغيرات الراهنة وازداد إيمانه بدور التربية كقوة فعالة في تغيير ظروف

---

[1] - سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص.131.

[2] -أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 29.

[3] - نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1974، ص. 25.

[*] -يتمثل ذلك النشاط في رئاسته للجنة التي تولت التحقيق في الاتهامات الموجهة ضد ليون تروتسكي، وأصدرت اللجنة تقريرها الذي أثبت أنه غير مذنب مما جعل "ديوي" محل هجوم كل الشيوعيين فاعتبروه رجل استعماري وتاجر الحروب. ورغم ذلك فإن مهمته تلك تدل على المكانة التي كان يحتلها في الإتحاد السوفياتي قبل إصدار اللجة حكمها.

- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة وليام .و. بريكمان، ص. 39.

المجتمع وضمان رفاهيته في زياراته إلى تركيا والمكسيك عامي 1924م و1926م على التوالي [1].

فالتصورات التي رسمها "ديوي" للتربية هي محصلة التكامل بين توجهه البراغماتي وبين ما استقرأه خلال رحلاته المتنوعة من الواقع التربوي الراهن في كل البلدان الغربية؛ وتبعا لذلك بدأ تأثير فلسفته التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية ثم انتشرت آراؤه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم الغربي بحكم نتائجها المجدية في أمريكا، ويلخص لنا "وليام كلباتريك" ذلك الأثر على التربية الأمريكية في أمور أربعة وهي:

1-عرفت المدارس الأمريكية تغيرا جذريا في صفوفها وهياكلها ومناهجها إذ أصبح الاهتمام بالطفل وجعل حياته المدرسية قريبة من حياته الاجتماعية، والفضل في ذلك يرجع إلى "جون ديوي" الذي جلب الاهتمام بالتربية العملية من خلال التلميذ في حياته الخاصة[2].

2- تأثر المربيين الأمريكيين بأفكار "ديوي" التربوية الجديدة حيث أصبح اهتمامهم منصب على ميولات المتعلمين وقدراتهم والعمل على زيادة النمو فيها[3].

3- جعل المدرسة وسيلة اجتماعية بعدما كانت معزولة على الواقع الاجتماعي ونشر مبادئ الديمقراطية فيها حيث استطاع بمساهمته هذه أن يتزعم الفلسفة التربوية الأمريكية لأكثر من أربعين سنة على حد تعبير الناقد المشهور والأستاذ وليام باجلي William c . bagley [4].

4- ساهم في التخلص من تراث الماضي الغامض وإبراز القيم الإنسانية وتطبيق المناهج العلمية على التربية[5].

وامتد تأثير فلسفة "جون ديوي" التربوية إلى خارج الولايات المتحدة بحكم الرحلات المستمرة لـــ"ديوي" للكثير من أقطار العالم الغربي –مثلما أشرنا إلى ذلك في السابق- وكذا رغبة العديد من الدول بلوغ التقدم الذي شهدته أمريكا في الميدان التربوي بفضل المعالم التي وضعها "ديوي" وتأثيره لا يقل عن تأثير بعض الفلسفات التربوية التي أشاد بدورها "جون ديوي" وعرفتها أوروبا فكان لها أثر كبير على أساليب التربية الأمريكية والأوروبية، ففي المكسيك تم الاعتماد على تعليم الحرف في الكثير من مدارسها لتنمية مهارات الأطفال

[1]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 30.

[1]- William H. Kilpatrick **, Dewey's Influence on Education**, in P. A. Schilpp , **The Philosophie of John Dewey,** P472.

[3]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. 65.

[4]-William H. Kilpatrick, **Dewey's Influence on Education**, in P. A. Schilpp, **The Philosophie of John Dewey,** P.471.

[5]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص.65.

وتكييفها مع البيئة ودمجت المدارس في حياة الريف، كما شهدت روسيا ثورة تربوية مستفيدة مما قدمه "ديوي" الذي لقي مكانة مرموقة هناك نظرا لقوة أفكاره التربوية التي تمثل ثورة حقيقية في عالم التربية وهو ما اتسم به التعليم في المجتمع الشيوعي حيث وجدت البلاد الشيوعية في نظام التعليم السوفياتي نموذجا عمليا وفي هذا يقول لينين: "إن من واجبنا في ميدان التربية هو أن نكافح أيضا للقضاء على البرجوازية، ونحن نعلن بصراحة أن القول بوجود المدرسة خارج دائرة الحياة وخارج دائرة السياسة هو عين الكذب والرياء"[1]، وهذا ما جعل "ديوي" يعجب باهتمام الشيوعية بالتربية، وأشاد بالثورة البلشفية التي تفوقت على غيرها في نظرتها إلى التعليم[*]، حيث اعتنوا بأساليب التعلم ومحتويات البرامج لتنمية العقول لأن التربية هي الوسيلة الفعالة في تنشئة المجتمع وفق أي توجه يتم تدبره.

ذلك الإعجاب الذي أبداه "جون ديوي" بالتربية في الإتحاد السوفياتي سابقا لم يكن إلا تعبيرا على التأثر المتبادل بين ما حوته أفكاره التربوية التقدمية وما كان سائدا في الواقع التربوي الشيوعي حيث لاحظ فعالية ما قدمه في التربية الذي تجاوز الحدود الأمريكية ليصل إلى البلاد التي تخالف المجتمع البراغماتي سياسيا واقتصاديا وأخلاقيا الأمر الذي جعله يجهر بإعجابه رغم علمه ما سينجر عن ذلك من تأويلات، وأما تأثير أفكاره التربوية في التربية الشيوعية فيتجلى في تطلع البلاشفة إلى الخارج باحثين عن نظرية تربوية تخرجهم من التخلف وذلك بدءا من سنة 1917م، ومعها بدأت المكانة العظيمة التي تبوأها الفكر التربوي لـــ"ديوي" في المجتمع الروسي من خلال إقبال الحكومة الروسية على استشارته عقب ثورتها ليضع نظامها التعليمي على أسس تقدمية[2].

لقد سار نظام التعليم السوفياتي في تطور اتجاه أفكار "جون ديوي" -والتي نشر فيها عام 1928م كتابا حلل فيه المجتمع والحركة التعليمية في الإتحاد السوفياتي وبعض البلدان التي زارها- فكانت أمريكا المنبع الأكبر الذي استحدث منه السوفيات نظامهم التعليمي مثلما أخذوا من أوروبا لما برزت العديد من النظريات التربوية التي لا تختلف في مضمونها عما حوته التربية التقدمية، ولهذا "فأمريكا لا يقل دينها في هذا الميدان عن دينها لهما في ميدان التصنيع، ويقفز إلى قمة من استفاد بهم البلاشفة في هذا المجال جون ديوي ودالتون"[3] وحاول رجال

---

[1]-نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، ص. 200.

[*]-لم تكن تلك الإشادة للثورة البلشفية من حيث توجهها الإيديولوجي كما يعتقد أولئك الذين اتهموا ديوي بالشيوعية، بل كانت تتعلق باهتمامها بالتربية لتحويل توجهها السياسي كواقع حي وذلك ما تحقق فعلا وأدى إلى انتشار الشيوعية.

[2]- سعد مرسي أحمد، **تطور الفكر التربوي**، ص.492.

[3]- نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، ص.221.

التربية الروس من أمثال كارنكو و لينرشارسكي -هذا الأخير كان مسؤولا على قطاع التعليم هناك، ولما أعجب بأفكار ديوي عمل على تغييره[1] - الإعتماد على سياسة التجريب في المناهج وطرق التدريس والتنظيم المدرسي وغيرها لبلوغ أفضل التطبيقات التربوية للأديولوجية الشيوعية مما جعل النظام التربوي و التعليمي بالإتحاد السوفياتي يمر بمراحل رئيسية وهي :

1- مرحلة البحث عن نظرية تربوية، وتمتد من بداية الثورة البلشفية سنة 1917م حتى 1932م، وفيها برز تأثير فلسفة التربية البراغماتية بشكل واضح حيث فتحت أبواب التعليم أمام الجميع بدءا من التعليم الابتدائي حتى التعليم العالي وقاد لينين حملة عظيمة لإصلاح التعليم وحث على التطلع إلى الخارج بحثا عن نظرية تربوية ناجحة وملائمة، وكانت نتيجة ذلك أن تغلغلت أفكار "جون ديوي" فأدرك البلاشفة قيمة ما قدمه هذا الأخير في التربية[2]، مما أدى إلى انتشار الفكر الذي يقوم على الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا في التعليم ومعه انطلق إصلاح المناهج والتنظيم المدرسي عموما .

2- مرحلة البناء وبدأت بعد توقف التنظير للإصلاح التربوي وشرع الروس في التطبيق والعمل وهذا في عهد ستالين منذ سنة 1932م، وفي هذه المرحلة بدأت الروح الجديدة تحر النظام التعليمي، وأما تأثير "جون ديوي" والذي بدا جليا في هذه المرحلة فيكمن في الاهتمام بالتعليم الذي يقوم العمل المنتج من خلال الربط بين النظرية والتطبيق وتفعيل التعليم المهني، وبرزت المراحل التعليمية المتنوعة، بدءا بالمرحلة الإلزامية، والثانوية العامة والفنية ومرحلة التعليم العالي، وأخضعت التعليم لخطط التنمية إخضاعا تاما [3].

3- مرحلة التطور وبدأت سنة 1958م، في عهد خروتشوف، وفي هذه المرحلة برز تأثير التربية البراغماتية من خلال الاهتمام بـــ"التعليم البوليتكنيكي" وهو التعليم الذي يقوم على الربط بين المدرسة والحياة، وذلك لما لهذا الربط من تأثير في تشكيل طبيعة الإنسان وتطوير المجتمع، ولما يحققه من أهداف اقتصادية وأخلاقية وسياسية [4]، وهذا ما أشار إليه "ديوي" في ربطه المدرسة بالمجتمع والتركيز على الموضوعات الدراسية التي تعبر عن الواقع المعيش، ولما كان "ديوي" يثمّن المدارس التي تعتمد على المصانع والتدريب المهني وتفعل العمل الجماعي من خلال الطرق التطبيقية كطريقة المشروع، فإننا نجد لذلك أثرا

---

(1) - William H. Kilpatrick, **Dewey's Influence on Education**, in P. A. Schilpp, **The Philosophie of John Dewey,** P.471.

(2) -نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة** ، ص.220.

(3) - **المرجع نفسه**، ص.ص.222،221.

(4) - **المرجع نفسه**، ص.222.

واضحا في الاهتمام بالتعليم البوليتكنيكي في الاتحاد السوفياتي سابقا، حيث صار التدريب في المصانع والمزارع الجماعية يأخذ قسطا كبيرا من وقت الدراسة.

رغم أن لرجال السياسة في الاتحاد السوفياتي توجههم الإيديولوجي والسياسي الذي يخالف الإيديولوجية الأمريكية، إلا أنهم آمنوا بأن التربية هي الوسيلة التي تحقق أفكارهم وتوجهاتهم في الواقع، ولم يمنعهم ذلك من التوجه إلى التربية البراغماتية باحثين عن النظرية التربوية الأكثر نفعا وملائمة تحقيقا لما يصبون إليه، وهو الأمر الذي جعلهم يشيدون بما قدمه "جون ديوي" في التربية مثلما بينا سابقا، فكانوا بهذه الصورة براغماتيين إلى حد بعيد.

هكذا، لم تكن نظريات "ديوي" في التربية بمعزل عن تلك التطورات التي عرفتها أوروبا إذْ شهدت هي الأخرى نهضة تربوية قادها بعض أعلامها، ولهذا عندما كانت أفكار "ديوي" تقود الحركة التقدمية التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية كان الأمر نفسه في أوربا يسير نحو تطوير نظريات جديدة تثري التربية والتعليم في أوروبا وغيرها من أنحاء العالم وكانت "ماريا منتسوري" على رأس قائمة رواد الفكر التربوي في ميدان تربية الطفل نظرياً وعملياً. فالسيدة "منتسوري" تمثل شخصية قوية تمتاز بسعة الفكر مطلعة على أفكار "روسو" ومتأثرة بها حيث ناصرت فكرة تربية الطفل وفق ميوله وقامت بعمل إبداعي لتنمية الطفل روحياً وفكرياً وحركياً عبر مجموعة أنشطة تلبي حاجاته وتنمي إمكانياته داخل مؤسسات متخصصة طبقاً لمواصفات وأهداف تعليمية معينة، كما كان لها دور عظيم في انتشار دور الحضانة في مختلف الأنظمة التربوية الغربية والعالمية، ولقيت طرقها التربوية خاصة في روضة الأطفال إشادة من طرف "ديوي" وتلميذه "وليام كلباتريك" حيث أكد "ديوي" على أن منهجها عملي يهتم بالابتكار وحل المشكلات[1]. فنظريات "ديوي" وأفكار "مونتسوري" تمثلان البناء التربوي الذي يخلق وبنجاح كل الأنظمة التعليمية في المدارس الأوروبية، حيث أدرك الكثير من التربويين في بعض البلدان الأوروبية أن تلك الأفكار والنظريات يمكنها أن تتلاءم مع مستوى التطور الذي شهدته أوروبا ومع طبيعة المجتمع فيها، ويمكن أن نأخذ نموذجا أوروبيا عن ذلك التأثير الذي يبرز بدقة مدى امتداد آراء "ديوي" التربوية في العالم الغربي.

فمن المفيد أن نلقي نظرة على معالم التربية في السويد لإبراز العلاقة بين التربية البراغماتية ونظام التعليم فيها، حيث اتسم نظامها التربوي بإلزامية التعليم في المدارس الأساسية، إذ يبدأ الأطفال دراستهم عند سن السابعة بالإضافة إلى استحداث مرحلة تحضيرية تبدأ من سن السادسة من عمر الطفل يتعلم فيها كيف يتعايش مع المواد الدراسية من حيث الإصغاء، والقراءة والكتابة، وتستمر التربية الأساسية تسع سنوات أي من سن السابعة

---

[1]-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ص.187.

إلى السادسة عشر من العمر الزمني لكل تلميذ، وتمثل الخمس سنوات الأولى مرحلة الحضانة، وما بعدها يمثل التعليم الأساسي، في حين أن المرحلة الثانوية تأتي بعد إنهاء التلاميذ للمرحلة الأساسية، أي بعد سن السادسة عشر، والمدرسة الثانوية ليست إلزامية إلا أن أغلب المتعلمين يتابعون دراستهم فيها، كما يواصل العديد منهم التعليم في الجامعة والمعاهد العليا[1].

ويعتمد نظام التعليم في السويد على وضع خطط دراسية جديدة تختلف باختلاف المراحل التعليمية وتتنوع بتنوع الحصص الدراسية داخل المرحلة التعليمية الواحدة وتتسم جميعها باعتمادها على فلسفة تربوية تعليمية متطورة، حيث يكتسب الطفل عن طريقها مبادئ الديمقراطية ويتعلم المزيد عن البيئة والوسط وطلع أكثر على العالم المحيط به، فيحصلون بأنفسهم على المعلومات ويبحثون عن المعرفة بطريقتهم الخاصة. لهذا استحدثت المدارس طرقا جديدة للتدريس تتمثل في التعليم المبني على حل المشكلات يقوموا فيها التلاميذ بمشاهدة فيلماً أو يقرأون مقالة من صحيفة تعالج مشكلة معينة ثم يبدأون بالتساؤل حولها، وبعد ذلك يتم اختصار هذه الأسئلة وتنظيمها ومن ثم يتم البحث عن المصادر التي تخص هذه المشكلة للكتابة عنها، ومجموعة المشاركين أنفسهم يختارون رئيساً ونائبا له ليديرون هذا النشاط، وفي مثل هذا النوع من التعليم يصبح دور المدرس هو دور المتابع الذي يساعدهم على بلوغ اهتماماتهم وإبراز قدراتهم دون أن يتدخل في أعمالهم إلا عند الحاجة[2].

هنا تبرز معالم التربية البراغماتية في إحدى أهم طرقها التطبيقية وهي "طريقة المشروع" إذ يبدو تأثير أساليب التربية التقدمية مع "جون ديوي" واضحا على الإصلاح التربوي في السويد، ذلك ما تبنته العديد من المدارس السويدية في أنشطتها التربوية وفي مقدمتها المدرسة التي أنشأها "آرثر بندكسون" والذي تعرف على أفكار "ديوي" التربوية هو وغيره من رجال التربية السويديين عن طريق جيرانهم الألمان الذي كانوا مطلعين عليها، وحاول "بندكسون" الإشراف على أول مدرسة في السويد والتي كانت تسمى (samskolan) وأصبح مديرا لها فيما بعد بين عامي 1901م و1904م، وبرز فيها الاهتمام بمعالم التربية التقدمية في طرقها ومناهجها، ومنذ ذلك سعت السويد إلى إصلاح النظام التربوي فيها واتخذت من فلسفة التربية البراغماتية قاعدة مؤسسة لذلك الإصلاح، وذاع صيت رجال التربية في السويد وأصبحت منظومتها فيما بعد الأكثر تطورا وفعالية في أوروبا، ومن بين الناشطين

---

[1]- طارق حرب، صحيفة إليكترونية، **الحوار المتمدن "سلسلة مواضيع عن التربية"، فلسفة جون ديوي وتأثيرها على نظام التربية في السويد**، العدد1510، 2006/04/04م. على الموقع:
www. Ahewar.org

[2]- **المرجع نفسه**، العدد نفسه.

والناشطات في ميدان التربية هناك يمكن أن نذكر "ألفا ميردال" التي كتبت الكثير من المقالات تشير فيها إلى فضل "جون ديوي" على التطور التربوي في السويد[1].

وإذا كانت السويد قد نجحت في ترجمة أفكار "ديوي" التربوية في منظومتها الدراسية وكذلك الأمر مع الكثير من الدول الأوروبية "ففي ميونخ الألمانية برز التعليم الصناعي وفي جنيف ظهر الاهتمام بنشاط الطفل "[2] فكل هذه البلدان وغيرها التي قدرت أفكاره وآراءه وما قدمه من عمل، مثل روسيا وتركيا هاته الأخيرة شغل فيها مستشارا في شؤون التربية والتعليم للحكومة التركية في عام 1924م وغيرهما، فإن النجاح قد تجاوز الحدود الأوروبية ليشمل العديد من البلدان الأسيوية، فامتدت أفكاره إلى الشرق الأقصى حيث تم استدعاءه للمحاضرة في جامعة طوكيو سنة 1919م وفي الجامعات الأهلية في بكين وفي غيرها من الجامعات الصينية في الفترة الممتدة بين 1919و1921م، فكل من اليابان والصين يمثلان مجالا خصبا لانتشار آراء "ديوي" التربوية خارج الولايات المتحدة الأمريكية[3].

تبعا لذلك الأثر الذي تركته آراء "ديوي" في العالم أدى إلى ارتقائه إلى العديد من مراتب الشرف بلغت إحدى عشرة مرتبة علمية من درجات الدكتوراه الشرفية في الجامعات الأمريكيـــة وخارجها كجامعة باريس وبكين وأوسلو وغيرها حيث منحته هذه الأخيرة درجة الدكتوراه الشرفية في الفلسفة عام 1946م، كما منحته من قبل جامعة باريس الدرجة العلمية سنة 1930م بملاحظة تضمنت كلمات تشير أنه "خير من يمثل الينبوع الأمريكي وخير من يعبر عن هذا الينبوع تعبيرا عميقا"[4]، هذا التشريف جعل الكثير من رجال التربية يهتمون بما أسهم به "ديوي" من أفكار وآراء تربوية فاتجهوا إلى ترجمة مؤلفاته التي لقيت رواجا منقطع النظير وفي مقدمتها كتابه "الديمقراطية والتربية" والذي وصفه أحد مؤرخي التربية في أمريكا "إيرنست كارول مور" إنه يمكن أن يحل محل كتاب "الجمهورية" الذي ألفه "أفلاطون" حتى وإن بدت هذه الإشادة فيها متطرفة نوعا ما في التقييم، إلا أن هذا لا يمنع من تقدير هذا المؤلف العظيم في الميدان التربوي بدليل أنه ترجم إلى لغات عديدة منها،

---

[1]- طارق حرب، صحيفة إليكترونية، **الحوار المتمدن "سلسلة مواضيع عن التربية"، فلسفة جون ديوي وتأثيرها على نظام التربية في السويد**، العدد 1510.

[2]-William H. Kilpatrick, **Dewey's Influence on Education**, in P. A. Schilpp, **The Philosophie of John Dewey,** P.471.

[3]-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة وليام.و. بريكمان، ص.31.

[4]- **المصدر نفسه**، ص 32.

اليابانية، التركية، الألمانية، والكرواتية، والروسية، والإسبانية، والإيطالية، والصينية، والكورية وكذا العربية [1].

ليس غريبا أن يكون لفلسفة "ديوي" التربوية ذلك الصدى البعيد المدى والأثر في البلاد الأجنبية وأن تلقى ذلك المدح من رجال التربية من غير الأمريكيين، فهذا الدكتور الصيني "أوتسوين تشن" في رسالته التي قدمها لنيل شهادة الدكتوراه في جامعة السوربون عام 1931م خلص بقوله أنه ليس في تاريخ التربية أحد من استطاع أن يترك أثرا في التربية في جميع أنحاء العالم يعادل ذلك الذي تركه "جون ديوي"[2] فهذه الفلسفة التربوية قدمت معالما جديدة في التربية تمثل ثورة على المبادئ التربوية التقليدية. غير أن ذلك الاهتمام البالغ بفلسفة التربية التقدمية والتي طبقتها الكثير من بلدان العالم الغربي وكذا بلدان الشرق الأقصى، إلا أنها لم تسلم من النقد الذي مسّ أفكاره بل وامتدّ إلى شخصيته، خصوصا مع المربين السوفيات خاصة بعد التقرير الذي أصدرته لجنة محاكمة "تروتسكي"، حيث أطلق الشيوعيون في الإتحاد السوفياتي داخله وخارجه وابلا من عبارات الذم والقدح ضده، كما أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي قرارا أعلنت فيه معارضتها لمعالم التربية التقدمية، بل الأمر بلغ إلى درجة وصفه بالرجل الذي يثير التفرقة العنصرية والبعد عن الاستقامة والعنصرية من طرف دائرة المعارف السوفياتية ورأت فيه أنه "بوق من أبواق النزعات الاستعمارية الحديثة يعيش في أوهام الحركة الاستعمارية الأمريكية، وعدو لدود لجمهوريات الإتحاد السوفياتي وبلاد الديمقراطية الشعبية والنظريات الثورية التي نادى بها ماركس ولينين"[3]، لكن هذا التأرجح بين المادحين لفلسفة "ديوي" التربوية وما أكثرهم وبين معارضيها داخل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها لدليل على الأثر البالغ الذي تركته في العالم بشرقه وغربه بما فيها العالم العربي الذي لم تكن ميادينه التربوية بعيدة عن تأثير فلسفة "ديوي" التربوية.

2 - أثر التربية التقدمية في العالم العربي:

لقد بينا في صفحات الفصل الأول أن الفكر التربوي العربي عرف ازدهارا عظيما في العصور الوسطى من خلال أفكار أحد أبرز أعلامه "عبد الرحمان ابن خلدون" حيث أخص التعليم في مقدمته بفصل هو السادس من الكتاب الأول، وفيه تحدّث عن الطرق التعليمية التي هي من سمات التربية التقدمية اليوم، ولعلّ افتخار العرب بالإرث الفكري الذي أنتجته تلك

---

[1] -جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة وليام.و. بريكمان ، ص.39.

[2] - **المصدر نفسه** ، ص.41.

[3] - **المصدر نفسه**، ص. ص. 42،43.

الحقبة من الزمن في كل المجالات الفكرية عموما دليلا على نجاح التربية آنذاك، غير أن واقع الفكر التربوي العربي تغيّر بمرور الزمن حيث عرف تذبذبا من مرحلة إلى أخرى تبعا لمؤثرات عديدة داخلية وخارجية.

في أواخر القرن التاسع عشر حدثت حركات إصلاحية في الوطن العربي نبهت الشعوب العربية بالتطورات التي عرفتها الحضارة الغربية، بدأت مصر نهضتها التربوية بإنشاء مدارس تخرّج منها مفكرون بارزون في مجال الفلسفة والسياسة منهم "رفاعة الطهطاوي" ، غير أن وقع الاستعمار على العالم العربي كان قويا وبليغا، إذْ خلّف الكثير من الجهل والانحطاط وكلف المجتمعات العربية جهودا كبيرة ووقتا طويلا لسد الاحتياجات الرئيسية في التربية والتي تتطلب ضرورة إعادة النظر في نظم التعليم وأساليبه ومحتوياته للوصول إلى تربية أسرع لبلوغ التطورات التي عرفتها كل المنظومات التربوية الحديثة [1].

لما كانت معظم الدول العربية في مطلع القرن العشرين مندمجة في معركة النهوض من مخلفات الاستعمار كان المجتمع الغربي قد قطع أشواطا كبيرة في التقدم التربوي لما عكف على إعادة النظر في أهدافه التربوية وبصورة مستمرة ومنه امتدت حركة الإصلاح التربوي إلى مختلف أنحاء العالم، وفي اتجاه هذا المد العالمي الشامل للحركات الإصلاحية التربوية بدأت جهود بعض البلدان العربية تحاول تغيير الواقع التربوي فيها من خلال الاطلاع على ما قدمته التربية التقدمية في العالم الغربي من أجل البحث على فلسفة تربوية ملائمة لتغيرات العصر تخرج المجتمعات العربية من بوتقة التخلف إلى عصر التطور والتقدم، وهنا يمكننا بيان تأثير فلسفة التربية التقدمية فيها.

لقد كانت معظم المناهج العربية متقاربة في خطوطها العريضة نتيجة المعاهدات والاتفاقات التي عقدت بين الدول العربية في تلك الفترة من الزمن، حيث تم الاتفاق على الكثير من المناهج التربوية المشتركة بين العراق وسوريا والأردن ومصر وعقدت الكثير من المؤتمرات بينها في إطار الجامعة العربية، غير أن الجهود المبذولة في تلك الفترة واجهت مشكلات كبيرة تمثلت خاصة في عدم التوافق بين الواقع المعيش والجوانب المنهجية والوظيفية للأهداف التربوية المرسومة إذ أنها صممت بطريقة عمومية وعشوائية وغامضة[2]، مما جعل الأنظمة التربوية تتميز في الكثير من الأحيان بالتذبذب والضعف، وبعدما كانت هاته الدول تعدّل مناهجها دون وضوح الأهداف، أدرك القائمون على التربية-من خلال المؤتمرات

---

[1]- نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، ص.324.

[2]- عبد الله عبد الدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية "الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي"**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991م، ص.233.

المختلفة حول أحوال التربية والتعليم- أن الإطلاع على ما قدمه رواد التربية البراغماتية أصبح ضرورة ملحة تساعد على إصلاح المناهج التربوية في الوطن العربي، فتلك المؤتمرات أطلعتهم على التقدم الذي بلغته التربية الجديدة في مناهجها وطرق تدريسها.[1]

فكانت بدايات الاهتمام بنتائج التربية البراغماتية من خلال العمل بالتخطيط التربوي حيث يتم ربط الخطة التربوية بنواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لكل مجتمع وهي تلك الرؤية التي أبانت عن فعاليتها في البلدان المتقدمة[2]. كما حاولت البلدان العربية بناء سياستها التربوية على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وأعطت بعضها العناية للتعليم الفني والمهني فصدر في لبنان قانونا ينص على ذلك سنة 1968م، وحدث أيضا في السعودية إنشاء مدارس متوسطة للإعداد الفني في نفس السنة[3]. هكذا بدأ الاهتمام في الوطن العربي بالتجريب في المناهج التربوية وكذا الاعتماد على التخطيط الذي يعد أساس تدبر الأهداف التربوية السليمة وفق الشروط العلمية والاجتماعية.

من هذا المنطلق يتجلى تأثير التربية التقدمية البراغماتية على الكثير من رواد التربية العربية، ففي مصر برز العديد من الرواد وفي مقدمتهم "إسماعيل القباني" و"محمد فؤاد جلال" وغيرهما. وكان القباني أكثر إطلاعا على تجارب البراغماتيين التربوية وأعجب بها وبذل جهودا للسير على منوالها في مصر وفي هذا يقول : "كان لفلسفة جون ديوي أثر بعيد في تطور نظريات التربية في النصف الأول من القرن العشرين، وكانت –بصفة خاصة- أهم العوامل التي أثرت في توجيه حركة (التربية الحديثة) أو (التربية التجديدية) أي (التقدمية Progressive) في هذه الفترة، وهي الحركة التي اتخذت من مبدأ (التربية عن طريق النشاط) شعارا لها، ولم يكن أثر ديوي مقصورا على بلاده –الولايات المتحدة الأمريكية- بل كان أثرا عالميا"[4]. وعلى هذا الأساس لما أنشئ معهد التربية عام 1929م عمل فيه "القباني" وبدأ بدفع البحوث التربوية حول الفلسفة البراغماتية، واستقدم الأساتذة والخبراء ودعا تلاميذه إلى ترجمة الكتب التي ألّفها أعلام التربية البراغماتية وفي مقدمتهم ما كتبه "جون ديوي" وأصبح بذلك صوت "ديوي" يعلو كل الأصوات في ساحة التربية في مصر.[5]

ومن العوامل المساعدة على انتشار الفكر التربوي الجديد التربوية في مصر نجد إنشاء إدارة البحوث الفنية والمشروعات عام 1955م ومركز الوثائق التربوية سنة 1956م، وكانت

---

(1)- نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، ص.330.

(2)- **المرجع نفسه**، ص.337.

(3)-**المرجع نفسه**، ص.333.

(4)- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص. ص. 65،66.

(5)- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص.ص.131.132.

تمثل دافعا لبداية التجريب والبحث في أمور التربية وساهمت في التعديل الجوهري في نظم التربية ومناهجها في مصر، وامتد ذلك إلى بعض البلدان العربية بحكم المعاهدات الثقافية بينها[1]، ولم يحظى أي فيلسوف تربوي بذلك الاهتمام من حيث الدراسة والبحث في البلدان العربية وبخاصة مصر مثل الذي حظي به "جون ديوي" ولعبت المؤسسة الأمريكية للنشر والتي تسمى "فرانكلين" دورا هاما في تسهيل نشر مصادر الفكر التربوي الجديد في أمريكا والتي غزت المنطقة رغم انتشار المد الاشتراكي في مصر، وكانت المداس النموذجية مثل "النقراشي" و"الأورمان" تمثل مخابر كبيرة جربت فيها الكثير من الأفكار التربوية البراغماتية. فما حوته كتب "إسماعيل القباني" من معالم جديدة في التربية هدفها تغيير الواقع التربوي المعيش، ومن بين ما كتبه نذكر "دراسات في مسائل التعليم" وكذا " التربية عن طريق النشاط" كلها تعبر عن رغبته في مواكبة معالم التربية التقدمية التي وضعها "جون ديوي".[2]

وفي هذا السياق يسير "عبد الفتاح المنياوي"[*] في معرض مقدمته لكتاب "مدارس المستقبل" لـــ"ديوي" حينما أكد أن "إسماعيل القباني" أنشأ عام 1932م مدرسة ابتدائية جديدة تختلف عن المدارس التقليدية في مصر من حيث فصولها ومناهجها، وكان الهدف منها :

1- أن تكون المدارس الابتدائية مخابر تجريبية ليمارس فيها المربون تجاربهم الجديدة.

2- أن تكون فصولها ميادين يمارس فيها المتعلمون التدريبات العملية تطبيقا لما يدرسونه من الناحية النظرية.

3- أن تستهدف هذه الفصول تنمية المتعلمين وفق برامج جديدة وخطط دراسية ومناهج بعيدة عن الطرق التقليدية القائمة على الحشو والتلقين.

لينتهي عبد الفتاح المنياوي إلى أن هذه المدرسة التجريبية هي بمثابة الدم الجديد الذي بدأ يسري في عروق المربيين والمتعلمين ويعطي الأهمية الكبرى للجانب العملي في التربية وهو ما أثمر نتائج ناجحة منذ تأسيس تلك المدرسة إلى يومنا هذا. [3]

وتأسيسا على ما سبق نادى رجال التربية في مصر وفي مقدمتهم الأستاذ "محمد يوسف" وزير التربية والتعليم آنذاك بالعناية بالمدارس التجريبية من خلال ثنائه على دورها وما أفضت عليه من نتائج قيّمة في الكثير من المجتمعات وبخاصة في الولايات المتحدة

---

[1] -نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، ص.358.

[2] - سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، ص.132.

[*] - عبد الفتاح المنياوي وهو مترجم كتاب مدارس المستقبل لجون ديوي وابنته إيفلين، والذي افتتحه بمقدمة كتبها يعرض فيها فصول الكتاب وما حوته، وبدأها بعرض أثر التربية البراغماتية عند جون ديوي على التربية في العالم العربي من خلال أبرز رواده إسماعيل القباني.

[3] -جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة عبد الفتاح المنياوي، ص.7.

الأمريكية، مما يعني أن التربية في العالم العربي بدأت تشق طريقها إلى التربية التقدمية وأصبح روادها واعون بالمبادئ التي كان ينادي بها "ديوي"؛ إذْ حاولوا تطبيق الكثير منها بما يكون مناسبا للوضع الاجتماعي الراهن وبما يساعد على تغييره. وأدرك القائمون على التربية في مصر أهمية المدرسة التجريبية التي أسسها "إسماعيل القباني" وحاولوا فصل الفصول التجريبية على معهد التربية الذي أسس عام 1929م من طرف وزارة المعارف العمومية حيث تم ذلك سنة 1939م أي سبع سنوات بعد إنشاء المدرسة التجريبية فأصبح اسمها الجديد "المدرسة النموذجية".[1] وكان من وراء هذا الفصل تقديم المدرسة على أنها ذات صورة جديدة حتى يزيد الإقبال عليها والخروج من الأساليب التقليدية، التي ارتبطت بالمدارس والتي مازالت موجودة، فجعل المدارس النموذجية متميزة هو الذي يشوق المتعلمين على الإقبال عليها ويحفزهم على التخلي على كل ما له علاقة بالتربية التقليدية.

إن محاولة الأستاذ "القباني" تقديم الموضوعات الدراسية الجديدة في صورة تحمل التطور الذي بلغته المناهج التربوية وتطبيقاتها الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية لم يجعله يغفل الحالة التي هو عليها الواقع العربي عموما فعمل على تكييف تلك الأفكار التربوية الجديدة بما يلائم هذا الواقع فكانت المدرسة النموذجية أو كما تسمى مدرسة النقراشي النموذجية ثمرة رغبته في تطوير التربية وإيمانه العميق بضرورة عمل ما يساعد على الخروج من مرحلة الجمود والتخلف الذي يعيشها العالم العربي في تلك الفترة.[2]

بعدما أنشأت مدارس ابتدائية نموذجية تم إنشاء مدارس ثانوية نموذجية منها المدرسة النموذجية الثانوية بحدائق القبة وهي مدرسة النقراشي الثانوية، كما أنشأت مدرسة الأورمان النموذجية الابتدائية وكذا الثانوية فيما بعد، بالإضافة إلى مدرسة المعادى النموذجية الثانوية. كل هذه المدرس تعتمد على التربية العملية وتنتهج الطرق التقدمية القائمة على التربية عن طريق النشاط، حيث تضم كل مدرسة التلاميذ حسب أعمارهم ومستوى تحصيلهم قياسا للذكاء والقدرات الذهنية والاهتمامات العامة والخاصة للتلاميذ، وهي تلك المقاييس التي اعتمدتها المدارس الجديدة في الولايات المتحدة الأمريكية في شيكاغو فيرهوب وأنديانا -التي سبق الإشارة إليها- وكانت المدارس النموذجية في مصر في تركيبها هي أول المدارس التي تعتمد على التفوق الذهني في تصنيف المتعلمين. بناء على ذلك وُضعت المناهج التي تطبق بوسائل تختلف من فصل لآخر ومن مجموعة لأخرى، فيدرس التلميذ المتخلف في قدراته

---

[1] -جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة عبد الفتاح المنياوي ، ص.8.

[2] - **المصدر نفسه**، ص11.

العقلية في خمس أو ست سنوات ما كان يدرسه التلميذ العادي في أربع سنوات أو ثلاث تبعا لذكائه العقلي الذي يسمح له من السير بنجاح إلى الصف الأعلى.[1]

فإذا ظهر تأثير التربية البراغماتية على المدارس العربية من خلال تركيبة الفصول فيها واعتمادها على تنمية القدرات العقلية وبخاصة الذكاء، فإن التأثير يتضح أكثر في المناهج الدراسية التي اعتمدت عليها، إذ عمل الأستاذ "القباني" على ربطها بالواقع الاجتماعي واحتياجات البيئة. ففي هذا يتجلى التوجه الجديد الذي ينزاح على المناهج التقليدية التي ترتكز على ما تتضمنه الكتب والمقررات الدراسية والمعارف النظرية المجردة، التي تُلقن للتلاميذ وتجبره على اجترار ما تم تثبيته منها، واتجهت إلى المناهج الجديدة التي تقوم على طريقة المشروعات التي تعتمد على بلورة المشكلات التي تثير ميول المتعلمين وتستهويهم وتنمي قدراتهم العقلية والفنية وتعمل على إشراكه في كل نشاط ليكون عنصرا فاعلا في مجتمعه ويبحث في مشكلات بيئته ويتدرج إلى دراسة بيئات أخرى بما يوسع من خبراته.[2] فحاولت هذه المدارس التي دعا إليها "إسماعيل القباني" أن تقرب التلاميذ من واقعهم عن طريق المشروعات التي تقودهم إلى البحث والعمل في الكثير من الأماكن التي تحيط بهم كأن يخرجوا إلى الحدائق والمصانع ومكاتب البريد والمستشفيات ومحطات القطار ودور السينما وغيرها من المرافق التي تمثل جزءا هاما من بيئاتهم، فتمكنوا من اكتساب المهارة اليدوية والمعرفية فكانت توفر لهم الوسائل المادية والعملية التي يتمرنون على استخدامها في الدراسات العملية وممارسة الهوايات، وبفضل تلك المناهج الجديدة التي أدخلها "القباني" على تلك المدارس أخذت الدراسة توجها جديدا يرتكز على النواحي العملية التطبيقية أكثر من النواحي النظرية.

وعلى سبيل المثال في الدراسة عن طريق المشروعات نذكر "مشروع دراسة حياة القدماء المصريين دراسة تاريخية وجغرافية"، فمن الناحية التاريخية درس المتعلمون كان يدرسون الطرق التي كان يستخدمها القدماء في حياتهم اليومية ومعتقداتهم الدينية وكيفية إدارة حروبهم، وكذا الوقوف على تركيبة السكان آنذاك والحدود الجغرافية وعلاقتها بالحضارات الأخرى، مثّل هؤلاء القدماء بعد أن لبسوا لباسهم على المسرح بعد إعدادها وكذا إعداد ستائر المسرح وكل الصور الملائمة مع شيء من الموسيقى والأناشيد، وأما عمل القائمين على المشروع فكل حسب اختصاصه، فمدرس اللغة الوطنية يستعمل ما يخدم المشروع أثناء تطبيقاته في المطالعة والإنشاء والمحفوظات، ومدرس الموسيقى يخدم المشروع بتقديم أناشيد

---

[1]-جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة عبد الفتاح المنياوي ، ص.12.

[2]-**المصدر نفسه** ، ص.13.

على حياة القدماء وأما مدرس التاريخ والجغرافيا يقف على ما يقوم به التلاميذ من تقليد وتحديد لأساليب العيش والعمل والموقع[1]، ويتجه بهم إلى الآثار الموجودة هناك حتى يكونون أكثر قربا منها ويزداد شوقهم واهتمامهم للعمل والتطبيق.

ويبرز قرب هذه المدارس من المجتمع وارتباطها بالحياة -وفق ما عبر عنه "ديوي" (المدرسة المجتمع)- من خلال اهتمامها بالنشاط المدرسي الذي يوازي الأنشطة الاجتماعية، ويذكر لنا هنا الأستاذ "عبد الفتاح المنياوي" أن المدرسة التي أنشأها "إسماعيل القباني" تتبع نظام الأسر حيث تضم أربع أسر، وينظم كل تلميذ منذ التحاقه بها إلى أسرة واحدة ويظل عضوا بها إلى غاية نهاية المرحلة الثانوية ولا يحق له أن ينتقل من أسرة إلى أخرى، حيث تصبح كل أسرة تضم تلاميذ من مستويات مختلفة والهدف من ذلك خلق روابط اجتماعية بين المتعلمين وبث فيهم روح التعاون وتنمية روح الانتماء إلى المجتمع وبالتالي الدولة والأمة وكذا الإنسانية بصورة عامة[2]. فمثل هذه الأهداف هي نفسها التي كان يطمح إليها "جون ديوي" من "المدرسة المجتمع" ومن التربية عن طريق المشروعات.

تلك هي صورة التربية التي سعى إليها الأستاذ "إسماعيل القباني" في جمهورية مصر العربية من خلال المدرسة النموذجية التي أنشأها، محاولا إعطاء اتجاه تربوي جديد ينطلق من ميولات المتعلمين وقدراتهم ومواهبهم، ويعتمد على طريقة المشروعات والأنشطة المدرسية التي تتماشى والمحيط الاجتماعي للمتعلمين. وإذا ما قارنا بين ما وضعه "جون ديوي" من معالم تربوية جديدة وبين ما قدمه "إسماعيل القباني" لوجدنا تقاربا كبيرا بينهما، فاحترام النمو الطبيعي في المتعلم وتقدير مواهبه وقدراته هي تلك الطريقة السليمة التي أشاد بها "ديوي" وطبقتها الأستاذة "جونسون" في مدرسة "فيرهوب" بولاية ألباما[3]، وكذا التدريس بطريقة حل المشكلات من خلال وضع المتعلم أمام الموضوعات التي تثيره وترتبط بواقعه وتحفزه على العمل من أجل إيجاد الحلول لها، والأخذ بالمشروعات كصورة نموذجية عن ذلك فهي تلك الطريقة التي وضع أسسها "ديوي" وفصّل فيها تلميذه "وليام كلباتريك" وعملت بها الكثير من المدارس بولاية "شيكاغو" وكذا مدارس جاري بـــ"أنديانا بوليس"، كما آمن "القباني" وغيره من رجال التربية بالمثل العليا التي نادى بها "جون ديوي" من الحرية وتكافؤ الفرص والتربية الاجتماعية والعمل بالأسلوب العلمي والنشاط المدرسي، ومن هنا شق تيار التجديد طريقه في ميدان التربية في الوطن العربي.

---

[1] -جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة عبد الفتاح المنياوي ، ص.14.

[2] - **المصدر نفسه**، ص .ص. 16،17.

[3] - **المصدر نفسه**، ص.21.

ولم تكن بقية الأقطار العربية بعيدة عن المد البراغماتي في التربية بحكم الترابط الوثيق بين هذه البلدان عن طريق الاتفاقيات والمعاهدات، إذ كانت العراق التي تعد مهد الحضارات التي عرفها الإنسان وأسهم فيها بدور مرموق قبلة لأفكار "جون ديوي" التربوية وحاولت الاستفادة منها في مجال التربية، "فالذين درسوا في أمريكا حملوا معهم أفكار جون ديوي إلى العراق"[1] حيث أخذت وزارة التربية العراقية على عاتقها تحقيق الأهداف التربوية من خلال المهمات التي تقوم بها كالعمل على إنشاء المؤسسات التعليمية وتوفير الإطارات البشرية والإمكانيات المادية بما ينسجم مع السياسة التربوية الجديدة، التي تسعى لبلوغ إلى الفرد العراقي الجديد الذي ينعم بالحرية ويتأقلم مع متغيرات الواقع وقادر على مواجهة الرهانات والتحديات المعاصرة. لهذا سعت دولة العراق إلى تنويع الأنشطة الدراسية وتنظيمها في الميادين الرياضية والكشفية والثقافية والاجتماعية؛ كما تم تعزيز الصلات التربوية بين العراق ودول العالم بما سمح بتفتح رجال التربية العراقيين على الكثير من الآراء التربوية الجديدة هو التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية وكذا تقريب المدرسة من المجتمع بإنشاء مجالس للآباء والمعلمين وتفعيل الأنشطة الخاصة بخدمة المجتمع والعمل التطوعي وغيرها من الأعمال التي تساعد على تنمية الفرد من خلال المجتمع.[2]

لقد حاول القائمون على التربية في العراق تجسيد ملامح التربية التقدمية من خلال التشريعات والقوانين التي تستهدف تغيير المناهج وتحديثها في مجالات التعليم العام والتعليم المهني وتكوين المعلمين لجعل النظام التربوي العراقي يتسم بالمعايير التقدمية والتركيز على ديمقراطية التعليم ومتابعة التجديدات التربوية العالمية وتجريبها ميدانيا بعد تكييفها مع ما يناسب البيئة العراقية وتعميمها في ضوء نجاحها[3]، وتشكل نوعية التعليم في المدارس العراقية ملامح التربية التقدمية حيث ترتبط المناهج في جانبها المعرفي بقضايا المجتمع المحلي وبواقع الحياة اليومية للمتعلمين، كما ترتكز الأساليب التربوية على مفاهيم المشاركة والتعاون وتكتسي خبرات تساعد الفرد على مواجهة ثورة المعلومات وعالمية المعرفة.

إذ تبدو الرغبة الكبيرة لرجال التربية في العراق- منذ مطلع القرن العشرين- في بلوغ ما بلغته التربية التقدمية من خلال الاتجاهات الرئيسية للسياسة التربية التي تم رسم أهدافها للتصدي للمشكلات التي تواجه النظام التعليمي العراقي وفق أسس علمية تطورية تتناسب

---

[1]-William H. Kilpatrick, **Dewey's Influence on Education**, in P. A. Schilpp, **The Philosophie of John Dewey,** P.471.

[2]- وزارة التربية لجمهورية العراق، **تطور التربية، "التقرير الوطني لجمهورية العراق"**، مركز البحوث التربوية، بغداد، 2004م، ص. ص. 3،4.

[3]- **المرجع نفسه**، ص. 8.

والتقدم الذي عرفته المناهج التربوية وتتمثل هذه الأهداف وفق تلك السياسة في إتاحة فرص التعليم للجميع وتحسين نوعيته وفق متطلبات التنمية المستدامة والارتقاء بقدرات الهيئة التعليمية والتدريسية، وتعزيز التسامح وحرية التفكير والتعبير، وربط التخطيط التربوي بالقطاعات الأخرى، بالإضافة إلى التكوين وتأهيل المربين وتعزيز البعد التكنولوجي للتربية من خلال تطوير أداء المربين باستخدام المهارات التقنية الجديدة للاستفادة من التقنيات الحديثة في جميع التخصصات ليكون المعلم على إطلاع بما يستعمله من تقنيات في تنمية المتعلمين؛ بناء على ذلك عملت الوزارة على تطوير المناهج وتصميمها وفق التغيرات الراهنة وجعلها ترتكز على إستراتيجية محورية وهي جعل المتعلم محور العملية التربوية وربط المدرسة بالحياة[1]أي (المدرسة المجتمع)، هذا الإصلاح التربوي يظهر بصورة جلية التأثر بمعالم التربية البراغماتية وما تضمنته فلسفة "ديوي" التربوية من خلال التركيز على مبادئ التربية الديمقراطية والسعي إلى المدرسة المجتمع وجعل الأنشطة الدراسية تعالج قضايا الحياة المعيشة غير أن عدم بلوغ تلك الغايات إنما مرده إلى الظروف السياسية والاجتماعية التي تطبع كل مجتمع وتحدد توجهاته.

أما في سوريا فلقد انتشرت أفكار "إسماعيل القباني" وغيره من المجددين في التربية المصريين بسرعة، بحكم المواثيق والمعاهدات وكذا الوحدة التي تمت بين مصر وسوريا عام 1958م ومعها توحدت النظم التربوية وكذا المناهج والمواد الدراسية[2]، وعن طريقها امتدت التربية التقدمية نظرا للدور الذي لعبه "القباني" في تجسيد معالمها في مصر، كما حدث توحيد المناهج والخطط التربوية بين جمهورية مصر العربية والجمهورية العربية الليبية وحددت الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية من أجل أن تساعد المناهج الدراسية في كل مرحلة تعليمية على تنمية المتعلمين تنمية كاملة في كل الجوانب الجسمية والذهنية والاجتماعية والخلقية والروحية، على أن تساير هذه المناهج خصائص نمو المتعلمين وكذا احتياجاتهم وقدراتهم في كل مرحلة من التعليم، وأن تتجاوب واحتياجات البيئة والمجتمع وأن تتسم بالمرونة التي تسمح لكل تلميذ اختيار أنواع النشاط التي يمارسها في حياته المدرسية[3]، هذه الأسس التي بني عليها التعليم في ليبيا تقترب كثيرا من المناهج التربوية البراغماتية الجديدة.

إن الحقيقة التي يجب أن تقال، وهي أن الرغبة كانت كبيرة في بلوغ معالم التربية التقدمية لدى الكثير من رجال التربية في العالم العربي بحكم فهمهم لواقع التربية في الوطن من جهة

---

[1]-وزارة التربية لجمهورية العراق، **تطور التربية، "التقرير الوطني لجمهورية العراق"**، ص. ص. 13،14.

[2]-نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، ص.363.

[3]-**المرجع نفسه** ، ص. ص.377،378.

واطلاعهم الكبير على ما قدمه "جون ديوي" من أفكار وآراء جددت التربية وطورتها؛ غير أن ما قاموا به من جهود وما قدموه من أعمال لم يرق لذلك الطموح وتلك الرغبة، ذلك راجع إلى عوامل كثيرة ومتنوعة ولعلّ في مقدمتها - مثلما ذكرنا سابقا - ما خلفه الاستعمار من تخلف وانحطاط في كل المناحي الاجتماعية، إذ قضت الكثير من الدول العربية وقتها وسخّرت كل إمكانياتها في محاولة تجاوز التخلف الذي ساد فيها زمنا طويلا بل ومازال الكثير من الدول العربية يعاني منه إلى يومنا هذا. أما العامل الآخر فهو اختلاف البيئة العربية عن غيرها من حيث تركيبة المجتمع وكذا خصوصياته الثقافية ويتداخل هذا العامل مع العامل السابق إذ أن للاستعمار أيضا تأثيرا بليغا على هذا الجانب، فهو لم يؤثر على الجانب المعرفي فقط بل تعداه إلى الجانب الثقافي، ولم يكن في مقدور رجال التربية التقدم في الإصلاح التربوي من غير إصلاح ما خلفه الاستعمار بغض النظر عن الطرق التقدمية والعلمية.

في حين يبقى العامل الأبرز في عدم بروز التربية في شكلها التقدمي في العالم العربي وكذا في الكثير من الدول الأخرى التي سعت إلى تجسيد معالم التربية التقدمية، وهو التوجه السياسي فحينما اكتسح الفكر الاشتراكي الساحة الثقافية في منتصف القرن العشرين فبدا أن ما يحمل توجها يغايره وفي أي ميدان ومجال غير مرغوب فيه، فكذلك الأمر إذ لم يكن مستساغا أن يبدو أي رجل من رجال التربية متأثرا بالفكر الأمريكي، ورغم ذلك بدأت الأفكار البراغماتية في الميدان التربوي تتغلغل متزينة بزي الاشتراكية، وإن دلّ ذلك فإنما يدل على أن روح التربية التقدمية التي أرسى دعائمها أحد أعلام البراغماتية وهو "جون ديوي" قد دخلت في عقول رجال التربية العرب وغيرهم من الذين يعيشون في المجتمعات الاشتراكية التوجه السياسي، إلى درجة أن بعض هؤلاء المربيين أصبحوا في ظل واقعهم السياسي السائد يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم وذلك تبريرا للضرورة من جهة ورغبة في بلوغ النجاح في الحياة العملية من جهة أخرى .[1]

أما في الجزائر فكان الاهتمام بتغيير النمط التربوي الذي خلفه الاستعمار ضرورة حيث تمّ تشكيل لجنة إصلاح التعليم وتحويله إلى برامج جزائرية بحتة سنة 1968م مع الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا، ورغم ما كانت تعانيه الجزائر في السنوات الأولى من الاستقلال من مشكلة المباني المدرسية من حيث العدد أو السعة أو الصلاحيات وكذا التجهيزات اللازمة[2]، إلا أنها وضعت على عاتقها تحسين ظروف التعليم ثم انتقلت بعد ذلك إلى الإصلاح التربوي. لهذا اتجهت في البداية إلى الاهتمام بالمربيين بحكم ضعف التأطير

---

[1]- سعيد إسماعيل علي، **فلسفت تربوية معاصرة**، ص. 125.

[2]-نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، ص. ص.333،334 .

التربوي وكذا العمل على توفير الفرص المتكافئة للجميع حيث بذلت الحكومة جهودا كبيرة ومضنية في ذلك من خلال تجنيد الإمكانيات البشرية والأطر المؤسساتية على نطاق واسع ومضت الجزائر في إصلاحها التربوي في كل مرحلة زمنية تقتضي ذلك حتى تمكنت من بلوغ أرقاما كبيرة من المتمدرسين تتجاوز ثمانية ملايين تلميذ في مطلع القرن الحالي[1].

في بداية القرن الواحد والعشرين برزت التربية كأكبر تحديات الدولة الجزائرية المستقبلية الكبرى والصعبة والمعقدة، لكنها مليئة بالآمال[*]، ونصبت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والتي تكونت من 157عضوا تم اختيارهم من الشخصيات الوطنية حسب كفاءاتهم المشهود لهم بها في عالم التربية، وكلّفت هذه اللجنة بتشخيص موضوعي شامل للمنظومة التربوية قصد رسم المقترحات الوافية والكافية لبناء سياسة تربوية جديدة منسجمة واستغرقت أشغال تلك اللجنة تسعة شهور وقدمت تقريرها في شهر مارس 2001م لرئيس الجمهورية الذي قام بعرضه على الحكومة للنظر فيه.[2]

تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح التربوي على مستوى الحكومة وتم تشكيل فريق عمل لضبط خطة عملية لتنفيذ الإصلاح التربوي، واعتمدت على خمسة عشر ورشة لتجسيدها، وبعد إطلاع مجلس الوزراء على الخطة التي أعدها فريق العمل اتخذ قرارات تم إدراجها ضمن برامج عمل الحكومة المصادق عليه من طرف البرلمان بتاريخ 27 جويلية 2002م، وتتعلق هذه القرارات بثلاثة محاور كبرى تدور حول : (إصلاح مجال البيداغوجيا، وإرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري، وإعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية) ففي المحور الأول يتم العمل على إصلاح البرامج التعليمية وتجديد الوسائل التربوية وفي مقدمتها الكتاب المدرسي، وكذا العمل على مواكبة التحولات العالمية

---

[1]- بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر"رهانات وإنجازات"**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009م، ص10..

[*]- ورد في خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيبه للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في قصر الأمم بالجزائر العاصمة يوم السبت 13ماي 2000م، قوله: "من بين تحديات المستقبل التي يجب علينا التصدي لها، فإن التحدي التربوي هو أصعبها وأكثرها تعقيدا ولكنه في الوقت ذاته أكبر التحديات المفعمة بالأمل وأكثرها إثارة للحماس، إن مستقبل الأجيال الصاعدة مرهون برفع هذا التحدي إذ على ضوئه يتحدد تطور مجتمعنا وانسجامه وتوازنه كما تتحدد تنمية بلادنا في الميادين الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية وفي حقل إشعاع شخصيتها وثقافتها على العالم..."

[2]- بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"**، ص.25.

بتأهيل دراسة اللغات الأجنبية واستعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وتعميم استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة وغيرها من الإصلاحات البيداغوجية [1].

لم تكن تعديلات البرامج التعليمية وليدة اليوم فقط بل هي عملية مستمرة عرفتها الجزائر منذ 1962م، حيث شهدت الكثير من المواد تعديلا لاعتبارات سياسية بعد الاستقلال مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية، أما في فترة السبعينات فكان التعديل بمثابة التمهيد لمرحلة الإصلاح حيث كان الهدف من ذلك تكوين برامج تعليمية جزائرية محضة، وكذا البحث عن الطرق والمناهج الملائمة، فكان التغيير الذي عرفته التربية في فترة السبعينات والثمانينات يمثل محاولات وتجارب لبناء النظرة الجديدة للتربية في الجزائر، التي تجسدت مع بداية العشرية الأولى من القرن الحالي في محاورها وخطوطها العريضة[2]؛ حيث تم إنشاء جهاز جديد مكلف بتصميم المناهج الدراسية والتي تحدد الأهداف العامة للتربية من خلال غاياتها وإعداد الملامح التي ينتظر أن يكون عليها التلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية وكذا تحديد كيفيات تقييم التعلم والتكفل النفسي البيداغوجي بالتلاميذ لتجاوز الصعوبات التعلمية التي يعانون منها. يشار أنه لأول مرة في تاريخ الجزائر يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار الدراسية، وقد تم اعتماد تنظيم البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتتأسس على التعلم المتمركز حول التلميذ في كل اهتماماته وقدراته وردود أفعاله لتنميتها على التكيف مع الوضعيات لمواجهة الصعوبات التي قد تعترضه في حياته.[3]

إن المقاربة بالكفاءات التي تم إعداد البرامج الدراسية وفقها إنما هي تجاوزا لطرق التلقين التي اهتمت بالموضوعات التعليمية على حساب القدرات الكامنة للمتعلمين والتي كان لابد من تفعيلها والكشف عنها وتكييفها، وباتت المقاربة بالكفاءات هي الطريقة الأنسب لذلك، فاختيار هذه المقاربة البنائية يضع المتعلم في صميم مسار التعلم بل وشريكا أساسيا في بناء معارفه. هذه المقاربة تفرض على واضعي البرامج الإلمام بشروطه وبالمسائل المرتبطة بها من خلال اختيار الوضعيات المناسبة والتي تكون قريبة من حياته الاجتماعية، على أن تتأسس على أسس منهجية لها بعد استراتيجي كأن تتميز بالشمولية وقابلية التطبيق والوضوح والتلاؤم مع الواقع ولها توجه مستقبلي متكامل ومتدرج وعلمي.[4]

---

[1] -بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات "**، ص. ص. 26،27.

[2] - **المرجع نفسه** ، ص.47.

[3] -**المرجع نفسه** ، ص. 53.

[4] -**المرجع نفسه** ، ص. ص.54،55.

أما فيما يخص التكوين فتضَمَّن الإصلاح إنشاء معاهد تربوية لتكوين المعلمين والأساتذة وأساتذة التعليم التقني وإعادة تأهيل الأسلاك التعليمية، وكذا إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير، في حين تمّ على مستوى محور التنظيم الشامل للمنظومة التربوية التركيز على التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسية لفئة الأطفال البالغين خمس سنوات، وتمديد مرحلة التعليم المتوسط، وتنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي العالي والتكنولوجي والتكوين المهني، بالإضافة إلى إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص[1].

إذا ما تأملنا الخطوط العريضة للإصلاح التربوي في الجزائر، فإنه يمكن اعتبارها سياسة تربوية جديدة تنطلق من الإيمان العميق بضرورة البحث عن الوسائل الفعالة التي تجسد مبادئ التربية الحقيقية في الواقع كممارسة لا كمعارف يتم تحصيلها نظريا، ذلك أن إتاحة فرص التعليم بصورة متكافئة أو ما يعرف بديمقراطية التربية وكذا التوجه العلمي والتقني هي مبادئ ارتكزت عليها المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال، لكن لم تكن قائمة على طرق تربوية سليمة، فالإصلاح التربوي الجديد يهدف إلى تجاوز الأخطاء وحجب النقائص التي خلفتها الطرق التربوية التقليدية والتي رغم تحقيقها لنسب معتبرة من حيث انتشار التمدرس بين الجزائريين إلى أنها لم تتجاوز النتائج والأرقام النظرية المجردة، وكان من الضروري البحث عن الطرق التي تمكن من تأهيل الفرد الجزائري وتتيح له الفرص أن يكون مواطنا فعالا مهنيا واجتماعيا.

وعلى هذا الأساس مثّلت السياسة التربوية الجديدة في الجزائر تحديا كبيرا لمواجهة التحولات الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها العصر، حيث بدأ العمل على توفير الشروط والضوابط الضرورية لتمكين الجميع من اكتساب أقصى ما يمكن من المهارات البيداغوجية، وذلك من خلال المعادلة التي أكد عليها الأستاذ "بوبكر بن بوزيد" وزير التربية الجزائري في قوله: "التحكم في تخطيط دفعات المتمدرسين والتكوين المتواصل لأفواج المعلمين وإدخال تكنولوجيات الإعلام وإعادة الهيكلة النوعية الشاملة للطرائق البيداغوجية والبرامج التعليمية"[2]. فما جاء في الاهتمام بالعمل البيداغوجي بالطرق التدريس الجديدة وفي مقدمتها طريقة المقاربة بالكفاءات لبناء المنظومة التربوية الجديدة "وضمن هذه النظرة الجديدة سيكون التلميذ، من الآن فصاعدا، هو الطرف الرئيسي في العقد التربوي من حيث أنه سيحتل مركز العملية التعليمية، في حين يمنح المعلم الحرية واستقلالية أكبر

---

[1]-بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"** ، ص. 28،29.

[2]-**المرجع نفسه** ، ص. 32.

في المبادرة التعليمية من حيث صياغة (العقد) التعلّمي أو تطبيق آليات تقييم المكتسبات"[1]، ويتم إعداد البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات والتي تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله واستجاباته أمام وضعيات إشكالية، ويحمل فيها على المبادرة دون الركون إلى التلقي. يظهر هنا دور التربية التقدمية وتأثيرها من حيث جعل المتعلم محورا فعالا لكل المعارف وإلغاء التصور التقليدي القائم على توجيه التلميذ وإعداده دون النظر إلى مهاراته واهتماماته.

إن هذا التوجه يمثل اختيارا بيداغوجيا يرمي إلى مواكبة التربية التقدمية والارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التعليم، لأنها تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات والأداءات التي تسمح للمتعلمين ضمن وضعيات تعليمية منظمة إبراز المهارات والكفاءات الملائمة المناسبة لتلك الوضعية، فيتمكن التلميذ من بناء التعلم بصورة ذاتية من خلال تركيز الأنشطة التعليمية عليه والتي تسمح له بالتفاعل الإيجابي مع محيطه عن طريق الإستكساف والبحث لحل المشكلات التي تعترضه وفق قواعد علمية منظمة، وهذه هي مقومات التربية التي دعا إليها "جون ديوي"، ولما كانت طريقة المشروع هي إحدى أهم التطبيقات التربوية للمنهج التربوي الجديد القائم على حل المشكلات وفق الأسس المنطقية والعلمية التي أشار إليها "ديوي"، فإن هذه الطرق احتلت مكانا جوهريا في سلسلة الإصلاح التربوي في الجزائر باعتبارها هي الكفيلة بتحقيق التعلم الذاتي وبإبراز كفاءات المتعلمين. وهذا ما يدل بصدق على المتابعة الجدية للقائمين على التربية في الجزائر للمعالم التربوية العالمية الجديدة وحرصهم على تطبيقها ميدانيا بما يناسب خصوصيات المجتمع الجزائري.

فإذا كان كل إصلاح تربوي يقتضي إطارا مرجعيا يعتمد عليه والمتمثل في الفلسفة التربوية التي يتم من خلالها التخطيط والتنظيم واختيار الطرق السليمة لمسايرة التطورات التي يفرضها العالم اليوم، فإن الجزائر قد أدركت أن مجتمعها يحتاج إلى تربية تكون أكثر تلاؤما مع طموحاته ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بفلسفة تربوية تضمن الوصول إلى الأهداف والتطلعات المنشودة تجعل من التربية في الجزائر في مستوى مواجهة تحديات العصر. فجاء الاهتمام بالمتعلم باعتباره اللبنة التي إذا ما تم الاعتناء بها فإنه يمكن ضمان مجتمع ينسجم مع التطورات العلمية والاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها العالم، ولهذا كان التوجه التربوي الجديد في الجزائر يعتمد على مبادئ التربية التقدمية. وكان دور المدرسة في إطار الإصلاح التربوي يهدف إلى مسايرة المدرسة البراغماتية تلك المدرسة التي تعد وسيلة اجتماعية فعالة تتضمن كل المظاهر المختلفة التي يعيش معها المتعلم في واقعه ومحيطه، فكان دورها الجديد

---

[1]-بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"** ، ص. 33.

يكمن في جعلها المكان الذي يقضي فيه التلميذ فترة محددة من حياته يتعلم فيها كل المعارف وينمي فيها مهاراته ويطور قدراته، وفيها أيضا يتعلم قيم المجتمع لتوطيد الانسجام الاجتماعي، فكان لزاما تجسيد تلك الغايات التربوية في كل ما يمارسه التلميذ من أنشطة بيداغوجية في المدرسة وذلك عن طريق تغيير الوسائل التربوية، وبناء البرامج الدراسية الجديدة وفق التطورات العلمية والتكنولوجية التي أضحت تؤثر على المجتمعات في كل ميادينها الأمر الذي يحتم تدريس التكنولوجيا والعلوم للتلاميذ وفق اهتماماتهم وقدراتهم[1].

بناء على ماسبق، يظهر أن امتداد معالم فلسفة التربية الديوية في الجزائر واضح الملامح وما يؤكد عليه وجود إصلاح منهجي وهيكلي للمنظومة التربوية بتحديد فلسفة واضحة للتربية على المدى البعيد تنطلق من التركيز على المتعلم بدءا بعهد الطفولة التي تنطلق من مرحلة التربية الابتدائية مرورا بالمراحل الأخرى وصولا إلى مرحلة البحث والتعليم العالي وبعدها تتجسد الفعالية في الحياة المهنية في الواقع الاجتماعي، بالإضافة إلى تجديد المدرسة الذي تم السعي إليه باعتبارها أحسن ضامن للتلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية تترجم صور الحياة الاجتماعية وتتفتح على المتغيرات الخارجية، وما يؤكد ذلك الامتداد أيضا معالجة مضمون البرامج والطرائق وكل ما يتعلق بالتربية بالنظرة الجديدة التي تقوم على المبادئ الديمقراطية وروح التعاون والمشاركة الجماعية، وتعتمد على الطرق العلمية وتتضمن الأنشطة المهنية القريبة من الواقع المعيش، ولأجل ذلك حاولت الجزائر بناء منظومتها التربوية العصرية لتدارك التأخر الذي حصل نتيجة تراكمات خلفتها السنوات القاسية من حياة المجتمع الجزائري، حيث كانت للدولة رغبة واضحة المعالم في سبيل تحسين المستوى في شتى الميادين فيما يتعلق بالبرامج والمناهج والأنشطة ووسائل التقويم التربوية، والمضي قدما في تهيئة الظروف الملائمة لبلوغ تلك الغايات المنشودة المتمثلة في ضمان مستقبل الأجيال.

رغم أن الإصلاح الفعلي في النظام التعليمي في الجزائر وفق الطرائق التربوية الجديدة كان مع العشرية الأولى من القرن الحالي، إلا أن ملامحه وبوادره من خلال خطوطه العريضة التي تمس المناهج الدراسية، وتجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي، ووضع نظام جديد للتقويم وإعادة تنظيم المنظومة التربوية في مراحلها وهياكلها، بدأ يعطي مؤشرات النجاعة البيداغوجية من خلال تحسن نتائج الامتحانات الرسمية وتطور نظام التمدرس وتحسن المنشآت القاعدية، مما يدل على أن التربية التي تواكب المستجدات التربوية وتأخذ على عاتقها مسايرة التطور في الكثير من المجالات وتتمسك بالاتجاه المحافظ بما يضمن الحفاظ على هويتها من جهة ومواكبة العصرنة من جهة أخرى، يمكنها أن تضمن مستقبلا لأجيالها.

---

[1]-بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر "رهانات وإنجازات"** ، ص.ص. 43،44.

ثانيا: أهم الاعتراضات على فلسفة ديوي التربوية:

لقد تعلم "جون ديوي" من كل الفلسفات التربوية التي اطلع عليها فأعاب على بعضها وثمن بعضها الآخر وعدّل ما أمكن تعديله وأستطاع أن يرسم معالم فلسفته التربوية الجديدة والتي أقامها على أسس اجتماعية ونفسية وأخلاقية وعلمية، بغية تكوين الفرد الليبرالي والمجتمع الديمقراطي، فربط الفلسفة بالتربية ثم ربط التربية بالحياة العملية ومشكلاتها وتحدياتها. وفي هذا الربط تجلت أفكاره التربوية ومناهجه الإصلاحية التي تعتبر من أبرز نظريات التربية الجديدة والقائمة على مبدأ الاهتمام بالمتعلم الذي هو أساس كل تربية ناجحة، لكن على الرغم من إسهامات "ديوي" التي جعلته يرتقي إلى مرتبة الفلاسفة العظماء من خلال إدخاله روحا جديدة إلى الفلسفة الحديثة عن طريق مناهجه الإصلاحية التربوية وتأكيده على مثل الديمقراطية وكذا رؤيته الجديدة للمنطق ودعوته إلى توسيع الأساليب العلمية في الشؤون الإنسانية وفي التربية بصفة خاصة؛ إلا أن ما قدمه في هذا المجال وإن لقي صدى كبيرا اليوم إلا أنه واجه الكثير من الرفض والانتقاد، ولهذا يتوجب الوقوف على أهم المؤاخذات التي أخذت عليه والتي من شأنها أن تجعلنا ندرك حدود فكره التربوي الذي قدمه وخصوصياته وما يجب تغييره فيه وتكييفه مع خصوصية كل مجتمع. فما هي إذن أهم الاعتراضات التي وُجهت لفلسفته التربوية ؟

تتركز بداية الانتقادات على توجّه "جون ديوي" الفلسفي في تصوره للتربية، التي جعلها أداة في سبيل المنفعة وبالتالي لم يكن يضع في اهتمامه القضايا التي ليست لها نتائج عملية واستبعادها من دائرة القضايا الصحيحة، وأما رفضه لكل المحاولات التي تهدف إلى اكتشاف نظام أزلي بعيدا عن الأحداث المتغيرة التي تشكل الخبرة فهو رفضه للمطلق والأزلي والحقيقة الثابتة الفارغة غير أنه عاش كثيرا متأثرا بفلسفة "هيغل" المثالية المطلقة والتي ظلت بارزة في الكثير من أفكاره الفلسفية والتربوية ولعل استعماله لمصطلح "الخبرة" بطريقة شاملة يقربه من المثالية والميتافيزيقية[*]. فنظريته الفلسفية لا ترتكز على الجانب الروحي في الإنســـــان وتبالغ في الاهتمام بما هو مادي في الحياة والكون وتنظر للإنسان على أنه قابل للتجريب كما لو كان شيئا[1]، هذه المؤاخذات انعكست على تصوراته في التربية.

---

[*]- هناك من اعتبره مثاليا من خلال حديثه عن الخبرة أو الاستمرار فهو مثاليا مطلقا حسب البعض دون أن يعتقد في المطلق لأنه يتمثل الخبرة في الذهن على نحو شامل، كما اعتبره البعض فيلسوفا طبيعيا في حديثه عن التفاعل بين الكائن الحي وبيئته.

- كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ص.529.

[1]- عبد الراضي إبراهيم محمد عبد الرحمان، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، ص.123.

فإذا كانت التربية عند "ديوي" هي الفلسفة وهي أساس مذهبه، فهو يرفض أن تكون التربية علما بتراث الماضي أو إعداد المستقبل ويأبى أن يخضعها لأي شيء خارجي سوى الخبرة ذاتها التي يكسبها المرء بنفسه وتتراكم معه في خبرات مستقبلية، غير أن هذا التصور لا علاقة له بالواقع في شيء؛ ذلك أن تراث الماضي هو جزء من شخصية الفرد. كما أن هناك أمورا لابد أن يتعلمها الفرد وتفرض عليه فرضا لأنها من جملة الحياة، وبالتالي كان عليه وهو أكثر ممن يدعو إلى التقرب من الواقع ألا يعزل الأطفال من دائرة الحياة ويلقي بهم فقط في أحضان الخبرة [1].

إن اعتبار "جون ديوي" الخبرة هي وحدها المربية يعد أمرا عرضيا. فالطفل لا يربي نفسه بنفسه بل يُربّى ويُعّد ليكون فردا صالحا مع الأخذ بعين الاعتبار نفسيته ورغباته وحاجاته، رغم أهمية توجيه الاهتمام إلى نفسيه الطفل وهي من الأمور التي تُحمد لــ"ديوي"، والتي كان لها الأثر الكبير في التربية في جميع أنحاء العالم. ولهذا يجب أن تستلزم التربية إعادة بناء الخبرة إذ لا يمكنها التخلي على هذه الخاصية، وافتراضه أن التربية هي النمو والنمو هو غايتها وليس لها غاية أخرى، ففي هذا الافتراض شيء من الأوهام، لأن الطفل يتعلم في المدرسة، والمدرسة جزء من المجتمع بل من الدولة التي تخضع لسياسة معينة وفلسفة خاصة، ولا حيلة للمتعلم إلا أن يسير في تيار الفلسفة التي توجهها الدولة، وهذا هو سبب اختلاف التربية بين الدول لاختلاف أنظمتها وسياستها، فالأطفال لا يصنعون تلك المذاهب وإنما ينشؤون عليها [2].

ذلك ما أحس به الأمريكيون أنفسهم فنهضوا يعارضون التربية الديوية التي أدت إلى ظهور الإيديولوجية، التي تفرض على الفرد الخضوع إليها وتطلب منه أن يكون عاملا مهما في تقدم المجتمع، ورأوا منها الاستخفاف بالماضي وبقيمة التراث القديم في الحضارة الإنسانية بدعوى أنه لا يفيد في الحياة الراهنة، ولهذا لمّا نادى "جون ديوي" بإشراك الفرد في الوعي الاجتماعي لتنمية تفكيره وقدراته وتنظيمه تناسى أن تكون تلك الخبرة الاجتماعية قيدا لحدود المتعلم العقلية، وعليه لا يمكن اعتبار التربية ناقلة للثقافة الاجتماعية فقط بل يجب أن تكون عاملا مدعما على المناقشة وخلق وجهات النظر الثقافية المتنوعة والمختلفة [3].

مما جعل الكثير من الأمريكيين بين مفكرين ورجال سياسة وحتى العسكريين يعتبرون أن ما قدمه "ديوي" في التربية أفسد المجتمع الأمريكي، فها هو "هــ.ج. ريكوفر" وهو ضابط

---

[1] - أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص.66.

[2] -**المرجع نفسه**، ص. ص. 67،68.

[3] - سعيد مرسي أحمد، **تطور الفكر التربوي**، ص.509.

أمريكي يشغل منصب نائب أمير البحار يصف ما خلفه "ديوي" في الفكر تربوي بأنه ترك أثرا ضارا في التربية الأمريكية[1]، ولا يختلف هذا الحكم على الأحكام الكثيرة المنقصة من قيمة فلسفة ديوي التربوية، إذ هناك من رجال التربية من يعتقد أن نصيب المتعلم من تراثه الماضي في المدارس التي يدعو إليها "جون ديوي" ضئيلا جدا، نظرا لانعدام الصلة بين الإنسان وماضيه. وعليه فإذا كان الإسراف في العناية بالحضارة القديمة من عيوب المدارس القديمة، فإن المغالاة في الاستخفاف بها وضآلة المقدار الذي يتعلمه منها في المدارس الجديدة هو من أكثر عيوبها؛ وهناك من يرى أنه غالى التأكيد على حرية نشاط المتعلم وقوة الرغبة والميول في كسب المعارف والمهارات فإن هذا يضعف مستوى التعليم ويغيّب الجانب التنظيمي في النظام التربوي إذ لا يعقل أن يسير النظام المدرسي أو حتى المربي وفق أهواء التلاميذ دون ضوابط فعلية وتوجيهية، وحتى التقدم العلمي اليوم يقتضي تحميل الناس على التعلم دون تركهم على هواهم لأن مصلحة الدول تكمن في أن يكون مستوى جميع أفرادها في العلم مرتفعا [2].

بهذا تكون الاستمرارية بين المدرسة وغيرها من التنظيمات الاجتماعية كالبيت والمجتمع صعبة المنال، فهي باعتبارها مؤسسة اجتماعية ينبغي أن تتضمن جميع الهياكل والوسائل التي تسمح لها بمواكبة المجتمع لتبلغ "المدرسة المجتمع" التي تطمح إليها التربية الديوية؛ إلا أن ذلك ليس أمرا يسيرا لكل المجتمعات لأن جعل المدرسة بصورة المجتمع (المدرسة المجتمع) في مؤسساته وهيئاته التجارية والزراعية والصناعية وغيرها يتطلب إمكانيات مادية وبشرية كبيرة جدا لا تتوفر عند بعض المجتمعات. فحتى الطريقة التربوية القائمة على المقاربة بالكفاءات- والتي تعتمد على وضع المتعلم أمام المشكلات التي تثير اهتمامه وتستهوي شعوره وفيها يتم استظهار جميع قواه الذهنية التي تكشف عليها هذه الطريقة- وبالأخص طريقة المشروع، تقتضي تكاليف مادية ومتطلبات إدارية ليست في متناول المدارس العادية وهي الأكثر انتشارا [3].

هذا الذي جعل الكثير من علماء التربية اليوم يؤكدون على أن "ديوي" قد أهمل الجانب السيكولوجي عند الطفل في التربية وركز على الجانب العملي والنفعي، أي ما ينفع هو خير وما لا ينفع فهو شر، رغم إشارته لأهمية الجانب النفسي. ويجري الحديث في التربية اليوم

---

[1]- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، مقدمة وليام. و. بريكمان. ص.26.

[2]- أحمد فؤاد الأهواني، **جون ديوي**، ص.67.

[3]- سعيد مرسي أحمد، **تطور الفكر التربوي**، ص. 505.

عن عالم روسي تربوي وعن نظرياته المهمة في مجال التربية والتعليم وهو الفيلسوف "ليف فيكوتسكي" ، الذي توفي عام 1936م ولم يكتب لأفكاره التربوية الشيوع والانتشار إلا على نطاق ضيق بسبب الظروف السياسية حينذاك، وكان مجال اهتمامه الرئيسي هو الإبداع والخيال في مرحلة الطفولة. فكان "فيكوتسكي" من أوائل الباحثين الذين أكدوا على أن تفاعل الطفل مع الآخرين يلعب دورا أساسيا في تشكل البنية العقلية، ويرى أن الوظائف العقلية العليا تتشكل تدريجيا عبر سلسلة من التفاعلات الاجتماعية. يرتكز تصوره هذا على مصادرة مفادها أن شروط النمو العقلي وآلياته توجد خارج الفرد، في محيطه الاجتماعي الثقافي ويتحقق النمو من خلال مشاركة الفرد في مختلف الأنشطة الاجتماعية والثقافية، من خلال استعماله للوسائل والأدوات التي يوفرها له ذلك المحيط بما فيها وسائل الإيضاح في المحيط المدرسي. هذه هي الأطروحة المركزية التي دافع عنها "فيكوتسكي". ويؤمن بعض رجال التربية أنه من المحتمل أن يستعاض عن بعض أفكار "ديوي" بأفكار "فيكوتسكي" في المستقبل، والنقاش مستمر حول هذه المسألة لحد الآن[*].

يبدو مما سبق ذكره، أنّ ما قدمه "ديوي" في التربية ما هو إلا تعبيرا عن واقع المجتمع الأمريكي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي دون مراعاة القيم الاجتماعية الأخرى والأنظمة السياسية التي تخالف التوجه الرأسمالي؛ وعلى الرغم من ذلك فإن أغلب الاعتراضات التي واجهت أفكاره التربوية برزت بشكل مباشر في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي مطلع السبعينات من القرن العشرين، بدأ الأمريكيون يفكرون تفكيرا يخالف ما نصت عليه التربية الديوية بحكم التغير الذي حدث في المجتمع وفي الطبيعة الإنسانية وبدأت بوادر الثورة على التربية التي جاء بها "ديوي". ومثلما ثار هو على التربية التقليدية بحجة الجمود والعقم، كانت ثورة بعض رجال التربية الأمريكيين عليه بحجة أن التربية الديوية قتلت الثوابت وأزالت القيم والتي لم يصبح لها أي معنى في المجتمع الأمريكي، فهي تنكر القيم الثابتة والتي تعتبر معايير خلقية أساسية لكل مجتمع، بل وتم استغلال مبادئ الحرية والديمقراطية استغلالا سيئا حتى أثر ذلك على الجانب الثقافي للمتعلمين، وبهذا توجهت النظرة إلى اعتبار التربية تقوية للعقل على تكوين ثقافة داخلية خاصة به [1].

---

[*]- هذه الفكرة استقيتها من حوار أجريته مع الأستاذ "طارق حرب" وهو من مواليد بغداد 1949م، ومقيم في السويد منذ 1989م، ويعمل مدرسا ومترجما، ومهتم بأثار التربية البراغماتية في الغرب وخاصة في السويد، حيث أفادني بهذه النقطة، من خلال بريده الإلكتروني: almusafer49@yahoo.com ، وذلك يوم الخميس 2009/05/14م على الساعة 13.18.

[1]- سعيد مرسي أحمد، **تطور الفكر التربوي**، ص.515.

لقد تغير مفهوم المدرسة، وأصبحت مدخلا لحياة الطفل وصارت المعرفة فيها هي مادة التربية التي مصدرها العالم، تلك المعرفة لها تكوينها وهيكلها وتنظيمها وتاريخها، وهذا ما يسمح بإمكانية التنبؤ في الخبرة؛ فالطريقة التربوية المنتهجة في الأنشطة التربوية هي التي لا تغفل أهمية المعنويات والأفكار المجردة بالإضافة إلى فهم الواقع. بهذا تستمر المدرسة كأداة رئيسية للتقدم الاجتماعي وتتميز بسرعة التغير وهي في أمس الحاجة لتغيير ما تقدمه وذلك بالإثراء المستمر لمناهجها لمواجهة التحديات. وكل هذا في سبيل إعادة الاعتبار للقيم الثابتة التي يجب - في نظر الكثير من التربويين الأمريكيين ونذكر أن من المربيين الذين رفضوا معالم التربية الديوية القائمة على التغير ودعوا إلى التربية المحافظة "بنجامين بلوم" (1913-1999) والذي وضع أهم تصنيفات الأهداف التربوية الأكثر انتشارا والتي تتعلق بالجانب المعرفي والمهاري والنفسي- أن تبقى هي ميزة المجتمع الأمريكي وهنا برزت ملامح المجتمع المحافظ والذي كان له دور كبير في رسم معالم السياسة الأمريكية الحالية[1].

من جهتنا نرى أن المنطلقات التي تعتمد عليها التربية الديوية رغم ما فيها من عيوب التي قد لا تتماشى والطابع العقائدي والثقافي لكثير من المجتمعات، إلا أنه يجب أخذ ما فيها من محاسن التي تفيدنا في حاضرنا ومستقبلنا، والتي ترسمها بصماته التربوية التي لا يمكن إنكارها بأي حال من الأحوال؛ ولعلّ ما تركه من مؤلفات تملأ جميع مكتبات العالم خير دليل على مدى اسهامه الكبير في ميدان التربية، بالإضافة إلى طرقه التربوية ورؤاه العلمية للمدرسة وجميع أنشطتها. ففيها ما يمكن أن يفيد منظماتنا التربوية إذا ما أحسنا فهمها واستخدامها. ولأننا نعيش في عصر التقدم والتكنولوجيا ونشعر بأهمية العلم ونلاحظ مدى اقتحامه لكل مجالات الحياة، هذا ما يجعلنا في حاجة إلى فلسفة تربوية معينة تهدف إلى خلق مجتمع يساير تطورات العصر ويتمسك بهويته وثقافته. ويمكن أن نستفيد مما قدمته الفلسفة البراغماتية في الميدان التربوي بالأخذ بالدعائم العلمية الأساسية من فلسفة "جون ديوي" التربوية والتي ترتكز على دعامتين أساسيتين لهما التأثير الكبير على كل المجتمعات وفي كل مجالات الحياة وهما: الإيمان بالديمقراطية والأسلوب العلمي في التربية.

فالإيمان بالديمقراطية هو الكفيل بتربية المجتمع على الحياة الحرة المبنية على الاحترام وقبول الآخر، وهي الطريقة الأمثل التي تتماشى والتغيرات المتسارعة والشاملة في شتى مجالات الحياة، فكانت التربية الديمقراطية هي غاية المدرسة التقدمية ففيها يتمرن المتعلم على ممارسة الحرية والمشاركة الجماعية الفعالة. مما جعل الكثير من المربين في القرن العشرين يشيدون بالتربية التي وضع معالمها "ديوي"، والتي يمكن يمكننا الاستفادة من طرقها

---

[1]-سعيد مرسي أحمد، **تطور الفكر التربوي** ، ص.516.

ومناهجها الدراسية لأنها تستخدم الأسلوب العلمي ففي طريقة "حل المشكلات" تضع المتعلم أمام المشكلة ليتفاعل معها بكل موضوعية مبرزا قواه وقدراته، كما أن نجاح طريقة المشروع في تحقيق الأهداف التربوية بدليل الإشادة التي عرفتها في كل المراجع التربوية وسعي المدارس اليوم لتطبيقها، دليل على نجاعة معالم فلسفة التربية عند "ديوي" . إذ يمكن من خلالها تجاوز الجمود الفكري والعملي الذي خلفته التربية التقليدية[1].

أما ما يخص منظوماتنا التربوية في العالم العربي، فتستطيع أن تستفيد بما قدمته التربية التقدمية بجعلها مرجعية فلسفية لنظامها التربوي على أن يتم تهذيبها وفق خصوصيات كل بيئة عربية من حيث ثقافتها وطابعها الاجتماعي من جهة وكذا المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الراهنة من جهة أخرى، فتأخذ منها ما يساعد على تطوير المنظومة التربوية في بلادنا بتجاوز الممارسات التقليدية والتوجه إلى الأساليب الجديدة والمتطورة والعلمية كدعامة عصرية لعمليات التدريس مع الحرص على الحفاظ وتعزيز الجوانب التي تعتبر بمثابة العمود الفقري في البنية الثقافية للشخصية الوطنية، وهذا هو المسعى الطبيعي لكثير من المجتمعات اليوم.

---

[1]- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، ص. 74.

الخـــــــاتمة

في خاتمة بحثي هذا، أستطيع أن أخلص إلى أهم النتائج فيما يخص أسس فلسفة التربية عند "جون ديوي" ومعالمها وتطبيقاتها وأهم تأثيراتها. ضمن هذه النتائج يمكن أن نبرز رؤيته البراغماتية والأداتية في التربية ؛ التي أولى لها اهتماما بالبحث في ميادينها ومناهجها ووسائلها وطرقها من أجل تغيير الواقع وصناعة المجتمع، الذي يتأقلم أفراده مع كل التغيرات ويساير التطورات التي أحدثها التقدم العلمي والصناعي.

هذا الذي جعلني اهتدي إلى أن أفكار "جون ديوي" في التربية نابعة من واقعه الاجتماعي ومن الحياة الفكرية والسياسية للمجتمع الأمريكي، فهي تعكس صورة الثقافة الأمريكية. لقد وجدت أن أفكاره التربوية منضوية ضمن آراء رائد الفلسفة التنويرية في أمريكا "توماس جيفرسون"، كيف لا وهو الذي دعا إلى التربية الديمقراطية على أسس علمية متلما فعل "جيفرسون"، حيث كان كثير الإلحاح على ضرورة الإيمان بالعلم والتحلي بالروح الديمقراطية في سبيل التقدم والتفتح على الغير من أجل خدمة الإنسان، وهكذا فإنّ ما قمت به في هذا البحث أفضى بي إلى نتائج متنوعة تجتمع فيما بينها معبرة عن غاية البحث وهدفه والتي تم رسمها منذ تحديد إشكاليته والمنهج المتبع في معالجتها وكذا الخطة المتضمنة مراحله وعناصره، وعلى ضوء ذلك تكون النتائج المتحصل عليها من هذا العمل ترتبط بهذا الترتيب وتتماشى مع ذلك التناسق.

لقد انتهيت إلى أن رغبة "ديوي" الملحة في صناعة المجتمع المعاصر، الذي يواكب التطورات التي أحدثتها الثورة الصناعية والكشوفات العلمية الجديدة من جهة وكذا رغبته في اختبار أفكاره الفلسفية من جهة أخرى، جعلته يتجه إلى التربية لإعادة بنائها وفق أسس فلسفية براغماتية، فما استوقفني في موقفه من أهم النظريات التربوية السابقة نقده لها إذ لم يكن معرفيا بقدر ما كان منهجيا، فهو يطرح الطرق والأساليب التربوية المنتهجة التي توحي بها كل نظرية ثم يبين مدى الترابط بين ما تقدمه من موضوعات وما يبديه المتعلمون نحوها من استجابات، لينتهي إلى عيوبها ويدعو إلى إصلاح ذلك. وفي طرحه المنهجي هذا كان يبرز الأثر السلبي للنظرة الميتافيزيقية التي طبعت كل الميادين الحياتية بما فيها المجال التربوي والاجتماعي، ويدعو إلى إحلال محلها الأسلوب البراغماتي، حيث أكد في الكثير من المواقف أن العيب الذي سقطت فيه النظريات التربوية السابقة هو اصطباغها بالصبغة المثالية المجردة والتي أنتجت مجتمعا يعيش في الخيال أكثر مما يعش مع واقعه. فنظرته

الخاتمة:

للتربية هي نظرته الفلسفية ونظرته الفلسفية تكشف عن رفضه للفلسفات التربوية التقليدية المحكومة بالنظرة الأحادية والسكونية التي تؤمن بالثبات وتعتمد على التوجيه والتسلط. هذا الرفض يكشف عن تميز فلسفته التربوية بالتغير والتجدد والاستمرارية، وما يؤكد ذلك هو عدم تفريقه بين الفلسفة والتربية وجعله كل منهما في حركة ديناميكية لا يمكنها الوقوف على ثبات.

ولأن الطريقة البراغماتية والأسلوب الأداتي لا يقطع الصلة مع كل الأفكار بل يستلهم منها ما يحقق آثارا نافعة، فإنني وجدته قد أحسن استغلال منهجه هذا في موقفه من كل النظريات التربوية السائدة وكذا بالنسبة للنظريات العلمية والنفسية التي برزت آنذاك، حيث تعامل معها بطريقة براغماتية آداتية فاستغل منها ما يساعده على بناء معالم تربوية جديدة تلائم طبيعة الفرد والمجتمع والواقع. وأما فيما يخص المرتكزات العلمية والمنطقية فيتجلى إيمانه العميق بما قدمه العلم ونظرياته. لهذا كان شديد الإلحاح على ضرورة الاصطناع العلمي في كل الشؤون الإنسانية بما فيها التربية، هذا الذي جعل فلسفته التربوية متميزة بطابعها العملي والعلمي. وفيما يخص أهم المرتكزات الفلسفية والمنطقية فإنني توصلت إلى أنها لا تخرج على النسق البراغماتي فهي ترتكز على فلسفة الخبرة والتي لم يكن متطرفا لها كما يعتقد الكثير لأنه حاول الاستفادة بالخبرات الصالحة أو –كما يسميها- بالخبرات المربية ورفض غيرها من الخبرات لأنه يريد بلوغ الإنسان الفعال، فهي تساعده على استغلال الحاضر واستثماره لتجاوز المشكلات التي تعترضه في واقعه. وأما منهجه المنطقي فوضع له خطوات يلتزم بها الفكر السليم في انطباقه مع نفسه ومع الواقع، تلك الخطوات توازي خطوات المنهج التجريبي الشهيرة، ومعه تبرز نتيجة أخرى في غاية الأهمية وهي أن منهجه الأداتي كان ملازما لكل تصوراته الفلسفية والعلمية والمنطقية، لأنه هو الطابع العام لفكره عامة. فكل الأفكار مهما تنوعت في التربية والفلسفة ما هي حسبه إلا أدوات لنتائج نافعة وعملية، كيف لا وهو الذي استفاد مما قدمه أفلاطون وروسو وهربرت وفروبل في التربية حيث عزل عيوبها وجعل من محاسنها أدوات لبناء فكره التربوي، فهنا يتجلى بصدق أسلوبه الأداتي .

كما اتضح لي أن النمط التربوي الجديد الذي قدمه "ديوي" والذي يعتبر ثورة على النمط التربوي التقليدي حيث أصبح التوجه التربوي الجديد يقوم على جعل المتعلم أساس كل العملية التعليمية مستفيدا بطريقته البراغماتية المعهودة مما قدمه أعلام التربية قبله، ودعا إلى الاعتماد على نشاط الطفل في التربية بالتركيز على ما يحمله من ميولات وقدرات والسماح له بممارسة حريته قصد النمو في سبيل تعزيز الذكاء والفعالية لمجابهة الحياة المتغيرة، ورأيتُ أن هذا التوجه الجديد يقوم على البيداغوجية النفعية المعبرة على مذهبه البراغماتي بدليل أنه توصل إلى ذلك من خلال رؤيته العلمية للطبيعة البشرية فاعتبر المتعلم إنسان ينبغي الوقوف على طبيعته وقفة علمية متميزة، مثلما نظر أيضا للحياة في ميادينها الأخلاقية والاجتماعية

والسياسية لأنها هي الميادين التي تعيشها ذات المتعلم، وفي ذلك نتيجة أخرى وهي رغبته في جعل التربية نفسية واجتماعية بعيدة عن طابعها التجريدي، فالجانب النفسي من خلال التركيز على ميولات المتعلمين. أما الجانب الاجتماعي فيتمثل في دور المدرسة باعتبارها حياة اجتماعية، والتي قدم لها تصورا جديدا أخرجها به من التصور النمطي، فأصبحت ضمن تصوره هذا تمثل "المجتمع ذاته" أو"المختبر العملي". كما أبرز لنا كيفية تدبر الأهداف التربوية وكذا التعليم بالعمل والنشاط، والهدف النفعي من وراء ذلك هو أن تتماشى أساليب التعليم والواقع المتغير من خلال ربط الأنشطة مباشرة باهتمامات المتعلمين وقدراتهم.

ولما رأيت أن "ديوي" اهتدى إلى منهج الذكاء أو "التدبر البصير" والذي ربطه بالمنهج العلمي وتوصل إلى ما يسميه بالخبرة التفكيرية وجعلها أداة يعتمد عليها المربين في تتبع مواهب المتعلمين وتنميتها، فاستنتجت أنه يراعي الجوانب الموضوعية في تقديم الأنشطة التربوية التي تشكل أسلوب التعليم بالعمل فقدم الخطوط العريضة لمنهجه مستندا على خطوات منهجه المنطقي الذي يرتبط بالتفكير الراجح والسليم إذ يقوم منهجه في التعليم على طريقة حل المشكلات التي تنطلق من وضع المتعلم أمام المشكلة التي تعترضه ليتفاعل معها لتنمو قدراته باحثا عن الحلول، تلك الخطوات تعزز ثقته الكبيرة في المنهج العلمي، ولعل منهج الذكاء الذي ينطلق فيه من نظرته إلى العقل من حيث أنه جزء من الطبيعة يخضع لها كما تخضع له ظواهرها من تغيرات وتحولات إنما يوحي بتلك الثقة التي جعلته يصر على إقحام العلم في ميدان التربية، ولم يكن ذلك الإصرار لو لم يرى فعالية العلم الحديث في الظواهر الطبيعية. ومن هذا المنطلق يمكننا اعتبار التربية عنده تمثل ثورة عظيمة من ناحية الأفكار والأنشطة والعمل وتجسد فلسفته الآداتية، حيث أصبحت الأساليب التربوية الجديدة تتجاوز الجانب المعرفي الذي تحتويه الكتب والمناهج الدراسية، ولم يعد التعليم يتم بالطرق التلقينية بل يكون بالوسائل العلمية والعملية التي تتيح للمتعلم الاستفادة من الخبرة، وتلك هي الملامح الجديدة التي أنتجتها فلسفة "ديوي" التربوية والتي تركزت على المتعلم الذي أصبح على ضوئها يتقدم كل الموضوعات الدراسية بعدما كانت تتقدمه ويتأخر عليها.

من وراء ذلك تتجلى نتيجة أخرى تتعلق بقيمة المنهج التربوي الجديد وطريقة التربية بالعمل. ففي هذا تعبير عن الجانب النفعي لبراغماتية "ديوي"، فإنْ كان منهجه التربوي يجسد منهجه المنطقي من خلال أسلوب حل المشكلات، فإنّ تطبيق ذلك يأخذ طرقا كثيرة ومتنوعة، فطريقة المشروع مثلا والتي وضع قواعدها ديوي وشرح مضامينها تلاميذته، فهي طريقة تحقق التربية بالنشاط وتبرز توجهه العلمي والعملي من خلال خطواتها وشروطها، إذ تضع المتعلم في مركز التعليم وتثيره بموضوعات تمثل مواقف إشكالية يعمل على إيجاد حلولا لها بما ينمي خبراته بصورة نوعية، فهي طريقة تمثل روح "المدرسة المختبر" لأنها تضع

التلميذ وضعية حقيقية للتجربة ويكون في نشاط دائم وتفاعل مستمر حيث تبرز قدراته الفكرية وتنمو فيه الروح الجماعية، ومعها تتوسع حواسه وملاحظاته وخبراته وتتهذب ميولاته النفسية، وبهذا يكون لطريقة المشروع آثار عملية نافعة على شخصية المتعلم.

ثمة نتيجة أخرى تتمثل في أن طريقة المشروع باعتبارها إحدى أهم تطبيقات التربية البراغماتية قد نجحت وأدت إلى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة رغم الاعتراضات الموجهة لها، بدليل الإقبال المنقطع النظير للمدارس اليوم نحو التدريس بالكفاءات والتي تعني إبراز القدرات الكامنة في المتعلم وتكييفها مع ما يحيط به من اهتمامات تشغله وتشغل حياته الاجتماعية، وهي تقتضي تهيئة كل الوسائل التربوية بما فيها المدرسة بما يساعد على بلوغ ذلك وهو ما تضمنته فلسفة "ديوي" التربوية، فكل ما تطمح إليه التربية اليوم هو ترجمة لمعالم التربوية التقدمية، إذ أصبحت القاعدة الأساسية لكل إصلاح تربوي يسعى لمسايرة التغيرات العلمية والاقتصادية والاجتماعية المتطورة داخل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها. ولقد عرضتُ بعض المدارس التي اعتبرها "ديوي" تطبق مبادئ التربية التقدمية في أمريكا ومن خلالها برز تأثيرها الكبير على الميدان التربوي عموما من خلال المكانة التي اعتلاها "ديوي" في الكثير من البلدان الأوروبية والأسيوية وكذا العربية.

في الأخير نستطيع أن نقول أن فلسفة التربية عند "جون ديوي" لها مبادئها وقواعدها التي أنتجت نظريات تربوية تتميز بطرائقها التقدمية العلمية والديمقراطية كان لها الأثر الضخم والعظيم على التربية في الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها، وأما ما لحقها من اعتراضات إنما يدخل في إطار الأثر الذي تركته على الفكر التربوي عموما إذ تدخل تلك المؤاخذات في نسق التعديلات التي يجب أن ترتبط بكل نظرية تربوية حتى تواكب التطورات الحاصلة في الحياة بمختلف مجالاتها كيف لا و"ديوي" قد آمن بالتغير وجعله سمة من سمات فلسفته التربوية، ولهذا فهي تمثل –مهما لاقت من القبول أو الرفض- حركة تقدمية لازال أثرها قائما، تلك الحقيقة التي دلّت عليها مبادئها ومعالمها وكلمات الذين اشتغلوا بها وأشادوا بقيمتها في مشارق الأرض ومغاربها ولعلّ الشخصيات الذين آمنوا بأفكارها من رجال التربية والذين ذكرنا الكثير منهم في هذا البحث وكذا المكانة التي تبوأها "جون ديوي" في العديد من دول العالم في (تركيا وروسيا والصين وغيرها) والمؤلفات التي ألفها في الميدان التربوي وترجم بعضها إلى العديد من لغات العالم، لكفيل من أن يثبت أن فلسفة التربية عنده ظلت وستظل دائما مرجعا للمربين كلّما كان طموحهم هو بلوغ التربية الديمقراطية التي تساير التقدم العلمي، وبالتالي ستبقى نظرياته خالدة في تاريخ التربية وفي فلسفتها.

ينتهي بنا المطاف إلى أن البصمات التي تركها "جون ديوي" في التربية هي بصمات خاصة لا يمكن إنكارها، وأنه من خلال فتحه لمجال البحث الفلسفي في قضايا التربية أثبت

الخاتمة:

بحق الترابط الوثيق بين الفلسفة والتربية، وبيّن أنه إذا كان الفيلسوف الناجح هو الأكثر اهتماما والتزاما بقضايا عصره ومجتمعه، فكذلك الأمر بالنسبة لرجل التربية كباحث ومفكر يتتبع متغيرات الواقع ويستشعر الحاجة الماسة لإعادة تجديد مناهج التعليم وبنائها بما يلائم التطور.

إن ما يواجه رجال التربية اليوم من تحديات تدفع بها التغيرات المتسارعة التي يشهدها العصر والتي مست كل ميادين الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأخلاقية والعلمية، متأثرة بالمحيط العولمي الجديد وبالثورة الثقافية المتنوعة التي أفرزت مجتمع المعرفة والمعلوماتية، تفرض عليهم ضرورة إعادة قراءة مناهج التعليم الراهنة والبحث لها عن قواعد فلسفية تتماشى وطبيعة التغير الحاصل، ليدشن بها التعليم عصر العولمة. ولا يكون ذلك ممكنا إلا عن طريق استثمار المخزون الفلسفي في التربية الذي خلّفه الفلاسفة السابقون، ومن ذلك ما تركه "جون ديوي" وأثرى به ميدان التربية؛ إذ يجب التفكير فيه وغربلته والاستفادة منه لمواكبة التطور وتحقيق خطوات نحو المستقبل .

فهرس المصادر والمراجع

أولا -المصادر

1- **القرآن الكريم**

أ -باللغة العربية:

2- جون ديوي ، ليون تروتسكي، جورج نوفاك، **أخلاقهم وأخلاقنا "وجهتا النظر الماركسية والليبرالية في المثل الأخلاقية"**، ترجمة، سمير عبده، دار دمشق، ط1 ، 1969م.

3- جون ديوي، **آراء توماس جيفرسون الحية**، ترجمة محمود يوسف زايد، دار الثقافة، بيروت، بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين المساهمة للطباعة والنشر، بيروت ــ القاهرة ــ نيويورك، 1957م.

4- جون ديوي، **البحث عن اليقين**، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، دار إحياء الكتب العربية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة – نيويورك 1960م.

5- جون ديوي ، **تجديد في الفلسفة** ، ترجمة أمين مرسي قنديل، مراجعة زكي نجيب محمود، مكتبة الأنجلو المصرية، 1947م.

6- جون ديوي، **التربية في العصر الحديث**، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المقرجي، مراجعة محمد بدران، ج1 ، مكتبة النهضة المصرية، 1949م.

7- جون ديوي، **الحرية والثقافة**، ترجمة أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1955م.

8- جون ديوي، **الخبرة والتربية**، ترجمة محمد بسيوني ويوسف الحمّادي، دار المعارف بمصر، 1954م.

9- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة، متى عفراوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1946م.

10- جون ديوي، **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني**، ترجمة، محمد لبيب النجيحي، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط1، 1963م.

11- جون ديوي، **الفردية قديما وحديثا** ، ترجمة خيري حمّاد، مراجعة مروان الجابري، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، نيويورك، 1960م.

12- جون ديوي، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، مراجعة أحمد فؤاد الأهواني، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة ، 1966م.

13- جون ديوي وإيفلين ديوي، **مدارس المستقبل**، ترجمة، عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962م.

14- جون ديوي، **المدرسة والاجتماع**، تعريب ديمتري قندلفت، مطبعة المعارف، القاهرة، 1928م.

15- جون ديوي، **نمو البراغماتية الأمريكية**، ضمن، داجوبرت د. رونز، فلسفة القرن العشرين، مجموعة مقالات في المذاهب الفلسفية المعاصرة، ترجمة عثمان نوية، مؤسسة سجل العرب 1963م.

ب - باللغة الأجنبية:

16- John Dewey, **Comment Nous Pensons**, traduit de l'anglais par, O. Decroly, édition Ernest Flammarion, Paris, 1925

17- John Dewey**, L'Ecole et L'Enfant**, Pelachaux et nistels, A. Neuchtel, Paris, 4ème édition, 1974.

ثانيا - المراجع

أ - باللغة العربية:

18- إبراهيم مصطفى إبراهيم، **نقد المذاهب المعاصرة**، ج1، دار الوفاء، الإسكندرية، 1999م.

19- إحسان أحمد القوصي، **رسالة في فلسفة التربية الحديثة'ملخصة من آراء العلامة الأستاذ جون ديوي'**، مطبعة المعارف بمصر ،1928 م.

20- أحمد فؤاد الأهواني ،**جون ديوي**، دار المعارف بمصر 1968م.

21- أحمد فؤاد الأهواني، **أفلاطون**، دار المعارف، القاهرة، 1965م.

22- أفلاطون، **جمهورية أفلاطون**، دراسة وترجمة فؤاد زكرياء، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004م.

23- آنّا بونبوار، **التربية المستقبلية**، ترجمة موريس شربل، منشورات عويدات، بيروت-باريس،ط.1

24- أنجيلا ميديسي، **التربية الحديثة**، ترجمة علي شاهين، منشورات عويدات، بيروت –باريس.

25- أندريه كريسون، **تيارات الفكر الفلسفي من القرون الوسطى إلى القرن الحديث**، ترجمة نهاد رضا، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2.

26- أنطوان الخوري، **أعلام التربية "حياتهم وأثارهم"**، دار الكتاب اللبناني بيروت، 1964م.

27- // ، **التربية من أفواه رجالها (قديمهم وحديثهم)**، دار الكتاب الدار البيضاء.

28- أوليفيه ربول، **فلسفة التربية**، ترجمة، جهاد نعمان، منشورات عويدات، باريس، ط2، 1982م.

29- برتراند راسل، **أسس لإعادة البناء الاجتماعي**، ترجمة، إبراهيم يوسف النجار، ط1، 1987م.

30- بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر"رهانات وإنجازات"**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009م.

31- بول وردنج، **نحو فلسفة للتربية**، ترجمة سعد مرسي و فكري حسن، عالم الكتب، 1966م.

32- بيتر كاز، **تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200عام**، ترجمة حسن نصار، مراجعة مراد وهبة، مكتبة الأنجلومصرية، 1980م.

33- تركي رابح، **النظريات التربوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982م.

34- توفيق الطويل، **أسس الفلسفة**، ط 5، دار النهضة العربية، 1967م.

35- توفيق الطويل، **فلسفة الأخلاق نشأتها وتطورها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة ط4، 1981م.

36- دافيد و. مارسيل، **فلسفة التقدم**، ترجمة، خالد المنصوري، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1974م.

37- زكرياء إبراهيم ، **دراسات في الفلسفة المعاصرة** ،ج1، مكتبة مصر، 1986م.

38- // ، **مشكلات فلسفية "مشكلة الفلسفة"**، ج2، ج4، مكتبة مصر.

39- زكي نجيب محمود، **حياة الفكر في العالم الجديد**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة 1956م.

40- سعد مرسي احمد، **تطور الفكر في التربية**، عالم الكتب القاهرة، ط.1

41- شبل بدران وأحمد الفاروق محفوظ، **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، ط4، 2000م.

42- صادق سمعان، **الفلسفة والتربية (محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية)**، دار النهضة العربية، القاهرة، ط.1

43- صالح دياب هندي وآخرون، **أسس التربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1989م.

44- صلاح قنصوة، **نظرية القيم في الفكر المعاصر**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1988م.

45- عبد الأمير ز.شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، الشركة العالمية للكتاب، مكتبة المدرسة، الإسكندرية، ط1، 1991م.

46- عبد الراضي إبراهيم محمد عبد الرحمان، **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي القاهرة 2002م.

47- عبد الرحمان بن خلدون، **المقدمة**، الفصل السادس من الكتاب الأول، تحقيق حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة.

48- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 1996م.

49- عبد الله عبد الدايم، **نحو فلسفة تربوية عربية "الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي"**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

50- عبد المجيد عبد الرحيم، **التربية والحضارة**، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1966م.

51- علي زيعور، **الفلسفة في أوروبا الوسيطية وعصري النهضة والإصلاح**، المكتب العالمي للطباعة والنشر والتوزيع، 1997م.

52- عمر محمد التّومي الشيباني، **تطور النّظريات والأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب، ط3، 1962م.

53- فؤاد زكرياء، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر**، دار الجيل بيروت، ط1 ، 1993م.

54- فريدة غيوة، **اتجاهات و شخصيات الفلسفة المعاصرة**، دار الهدى ، عين مليلة..

55- فوزي كنعان، **الاتجاهات الفلسفية المعاصرة**، مطبعة جامعة دمشق، 1989م.

56- كوثر عبد الرّحيم شهاب الشريف، **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

57- محروس سيد مرسي، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، دار المعارف القاهرة، 1988م.

58- محمد الهادي عفيفي، **في أصول التربية(الأصول الفلسفية للتربية)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980م.

59- محمد جديدي، **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجا"**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، .2004

60- محمد عبد الحفيظ، **الفلسفة والنزعة الإنسانية "الفكر البراغماتي نموذجا"**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2006م.

61- محمد لبيب النجيحي، **الأسس الاجتماعية للتربية**، دار الطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1981م.

62- // ، **مقدمة في فلسفة التربية** ، دار النهضة العربية بيروت .1992

63- موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة، بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر.

64- موريس كورنفورد، **البراغماتية والفلسفة العلمية**، ترجمة،إبراهيم كبة،منشورات الثقافة الجديدة، 1960.

65- نازلي صالح وعبد الغني عبود، **في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، .1974

66- نوال الصراف الصايغ، **الفكر الفلسفي" نحو فلسفة توازن بين التفكير الميتافيزيقي والتفكير العلمي"**، دار الفكر العربي، القاهرة، .1983

67- ه.ب.فان واسب، **الحكماء السبعة**، ترجمة يوسف الخال وأنيس فاحوري، دار مجلة الشعر، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 1963م.

68- هربرت شنيدر، **تاريخ الفلسفة الأمريكية**، ترجمة، محمد فتحي الشنيطي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،1964 م.

69- وليام جيمس، **البراغماتية**، ترجمة محمد علي العريان، دار النهضة العربية القاهرة، 1965م.

70- وليام كلي رايت، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ترجمة، محمود سيد احمد، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2005م.

71- ويل ديورانت، **قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي**، ترجمة فتح الله محمد المشعشع، مؤسسة المعارف بيروت 1966م.

72- يحي هويدي ، **قصة الفلسفة الغربية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة 1993م.

73- يعقوب فام، **البراجماتيزم أو مذهب الذرائع**، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1985.

74- يوسف كرم، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، دار القلم، بيروت، لبنان.

ب - باللغة الأجنبية:

75- Gaston Berger, **L'Home moderne et son Education**, Presses Universitaire de France, Paris, 2ème édition, 1967.

76- Gérard Deledalle**, La Philosophie Américaine**, Editions L'Age d'homme, Lausanne, Suisse, 1983.

77- Ludwig Marcuse, **La Philosophie Américaine**, Traduit de L'Allemand par Daniel Bohler, Editions Gallimard, 1967.

78- Paul Arthur Schilpp,**The Philosophy of John Dewey,** Tudor Publishing Company New York, U. S.A, 2and edition,1951.

ثالثا - الموسوعات، القواميس والمعاجم:

أ - باللغة العربية:

79- أندري لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية**، المجلّد الأول، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2،2001م.

80- ابن منظور، **لسان العرب**، مج3، مادة ربا، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981م.

81- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي**، ج1، ط1، دار الكتاب اللبناني بيروت، 1973م.

82- خلف الجراد، **معجم الفلاسفة المختصر**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان2007م.

83- رالف ن .وين ، **قاموس جون ديوي للتربية "مختارات من مؤلفاته "**، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلومصرية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر القاهرة- نيويورك 1964م.

84- روزونتال ويودين وآخرون ، **الموسوعة الفلسفية**، ت. سمير كرم، ط3، دار الطليعة للنشر بيروت،1981م.

85- عبد المنعم الحفني، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ج1، ج 2 ، مكتبة مدبولي، ط2 ، 1999م.

86- كميل الحاج، **الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي**، مكتبة لبنان، ناشرون، ط1، 2000م.

87- الرئيس شارل الحلو، **موسوعة أعلام الفلسفة العرب والأجانب**، ج1 ، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1 ، 1992م.

ب - باللغة الأجنبية:

89- Champy Philipe, et Christian Etevé**, Dictionnaire encyclopédique de L'éducation et de la formation**, Editions Nathan, 1994 .

رابعا - الدوريات:

90- سعيد إسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**،عالم المعرفة، سلسلة الكتب الثقافية الشهرية يُصدرها المجلس الوطني الثقافي للفنون والآداب، الكويت، العدد 190، جوان 1995م.

91- عن المشاركين في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع المنعقد في جومتيان في تايلاندا، **مجلة التربية الجديدة**، مكتب اليونسكو الإقليمي في البلاد العربية، العدد 48، سبتمبر 1989م.

خامسا - الصحف الإلكترونية والوثائق:

92- طارق حرب، **صحيفة إليكترونية، الحوار المتمدن "سلسلة مواضيع عن التربية"، فلسفة جون ديوي وتأثيرها على نظام التربية في السويد**، العدد1510، 2006/04/04م. على الموقع:
www.Ahewar.org

93- وزارة التربية لجمهورية العراق، **تطور التربية، "التقرير الوطني لجمهورية العراق"**، مركز البحوث التربوية، بغداد، 2004م.

سادسا - الرسائل والبحوث الأكاديمية:

94- جميلة حنيفي، **منهج الإصلاح الاجتماعي لدى جون ديوي**، رسالة لنيل الماجستير في الفلسفة للسنة الجامعية، 2000م-2001م.

سابعا - المراســـلات الإلكترونية:

95- حوار أجريته مع الأستاذ "طارق حرب" وهو من مواليد بغداد 1949م، ومقيم في السويد منذ 1989م، ويعمل مدرسا ومترجما ومهتم بأثار التربية البراغماتية في الغرب وخاصة في السويد، من خلال بريده الإلكتروني: **almusafer49@yahoo.com**. **وذلك يوم الخميس 2009/05/14م، على الساعة 13.18**.

فهرس الأعلام الواردة في البحث

الرقم	اسم العلم	الصفحة
1	ابن خلدون	167-31
2	أحمد فؤاد الأهواني	54
3	أرسطو	56-28
4	إسماعيل القباني	175-173-172-170-169-168
5	أفلاطون	166-69-56-35-28-24-2
6	الأصمعي	26
7	الطهطاوي	168
8	الغزالي أبو حامد	30-2
9	إنجيلا ميديسي	153
10	أوغسطين	56-2
11	إيدمان	160
12	إيرنست كارول مور	166
13	باستالوتزي	110-86-33
14	بافلوف	69-56-55
15	بطليموس	16
16	بلوم بنجامين	186
17	بندكسون	165
18	بيرس تشارلز ساندرس	14-13-12-11-10-9

19	بيكون فرنسيس	47-46-39-22
20	تروتسكي	167
21	ثورندايك	54
22	جونسون مسز	173-137-85
23	جيفرسون توماس	91-76-1
24	جيمس وليام	74-56-54-52-25-17-14-13-11-10-9
25	خروتشوف	163
26	داروين تشارلز روبار	52-51-50
27	دالتون	163
28	ديكرولي	153-89
29	راسل	100
30	راندال	160
31	روسو	164-101-100-85-77-35-33-32
32	سارتر	2
33	ستالين	163
34	سيغان إدوار	83
35	شوبنهاور	53
36	عبد الفتاح المنياوي	173-169
37	فروبل	111-62-60-58-33
38	فندلاي	8
39	فيسك جون	53
40	كارنكو	163
41	كانط إيمانويل	120-117-32-10-2
42	كلباتريك وليام هرد	155-148-139-138-137-136-135-134-97-173-164-161

43	كونداياك	154-83-82
44	لالاند	27
45	لستر.ف.وارد	53
46	لوك	133-61-39-32
47	ليف فيكوتسكي	185
48	لينرشارسكي	163
49	لينين	167-163-162
50	ماركس	167
51	محمد فؤاد جلال	168
52	محمد يوسف	169
53	مورتوفيتس	108
54	مونتيسوري	164-154-84-7
55	ميد هربارت	108
56	ميردال ألفا	166
57	نيتشه	51
58	هاريس وليام	104
59	هربارت.ج.فريدريك	133-103-64-63-62
60	هوبز	76-39
61	هوك	160
62	هيغل	58-32-2
63	واطسون جون	56-55-10
64	وليام باغلي	161

فهرس المصطلحات الأساسية الواردة في البحث

الرقم	المصطلح باللغة العربية	باللغة الأجنبية	الصفحات التي ورد فيها
1	الاتصال	Communication	15-48-49-88-151
2	الأداتية - الوسيلية -	Instrumentalism	1-2-3-10-13-38-39-45-46-47-48-49-54-56-65-94-103-120-124
3	أسلوب المحاولة والخطأ	Trial and error	54-56
4	الاستمرار	Continuity	15-24-26-30-34-38-41-42-43-44-45-48-52-58-64-68-74-79-85-87-93-97-103-107-121-131-132-144-145-184
5	الإصلاح الاجتماعي	Social Reform	14-29-33-34-49-51-52-75-107
6	الاعتقاد	Belief	21-47-74
7	انكشاف القوى	Disclosure Powers	58-59-60-61-63-64
8	الاهتمام	Interest	21-24-51-53-56-62-63-64-68-73-75-78-82-83-84-85-86-88-92-93-98-101-102-103-106-107-110-112-114-116-125-127-130-131-134-138-139-140-142-143-146-147-150-151-154-155-159-161-163-167-168-169-173-176-177-180-181-182-183
9	الأهداف والغايات	Aims and Purposes	65-85-94-95-97-98-100-104-111-146-159-180
10	الأهداف التربوية	Educational Aims	69-78-94-97-98-99-100-101-103-104-116-117-122-137-168-177-180
11	الإيديولوجيا	Ideology	164-183

12	البراغماتية	Pragmatism	09-10-11-12-13-14-18-20-21-24-38-39-47-69-78-79-82-94-95-108-116-130-131-133-159-161-162-163-164-165-166-168-169-170-172-174-175-176-180-186
13	البيولوجيا	Biology	50-53-54-56-69-70-73-89-94-103-126-143-152
14	البيئة	Environment	12-15-25-41-42-44-51-52-53-55-57-70-71-72-73-77-78-83-86-88-89-90-93-99-100-101-106-109-116-130-145-151-162-172-176
15	التجديد	Innovation	12-33-39-48-50-56-65-67-68-71-74-79-81-82-88-102-105-107-109-120-158-159-173-175-176-177-181
16	التربية المقصودة	Intended Education	41-81-82-89-109
17	الترويض	habituation	27-61-62
18	الترويض الشكلي	habituation disciplinne	32-61-62
19	تطبيع العقل	Naturation Mind	52-53-54-69-121
20	التعلم	Learning	110-112-113-117-125-129-130-131-132-144-146-162-175-180-184
21	التعليم البوليتكنيكي	Polytechnic Learning	163-164
22	التفاعل	Interaction	15-16-17-19-20-23-24-25-30-33-40-43-44-45-48-51-52-53-54-59-62-64-68-69-70-71-72-73-74-75-78-79-82-83-89-90-91-94-95-98-99-100-103-106-110-116-118-121-124-127-129-130-133-135-138-141-142-146-155-158-161-185-187
23	التقويم	Valuation	148-149-157-166-181

24	التوجيه البصير	Intelligence	121-120-98-76-70-49-47
25	الثورة البلشفية	Bolchevic revolution	163-162
26	الثنائية	Duality	94-78-20-19-18-16
27	الحرية	Freedom	77-76-78-76-75-58-53-49-25-24 -102-99-95-94-93-92-91-84- -154-138-135-133-131-115-112 186-185-184-179-175-159
28	حل المشكلات	Solving Problem	-53-46-38-36-21-20-15-12-10 -133-130-123-120-75-74-73-55 -180-173-165-164-157-136-134 187
29	الخبرة	Experience	-24-23-22-20-19-18-17-15-14 -40-39-37-34-33-32-30-26-25 -65-55-53-49-45-44-43-42-41 -85-84-83-80-78-75-74-73-69 -98-95-94-93-92-91-89-88-87 -112-111-110-105-102-100-99 -127-126-124-123-120-118-117 -143-142-141-133-132-131-129 -182-172-159-158-156-145-144 186-183
30	الخبرة التفكيرية	Reflective Experience	142-124-122-120-119-118-117-55
31	دور الحضانة	Nurture Houses	165-164-106
32	الديمقراطية	Democracy	-76-75-74-68-49-48-42-40-33 -137-129-123-108-104-93-92-77 -159-158-155-151-147-146-140 -185-182-181-179-175-167-166 186
33	الرجاع	Responses	61-56-55
36	رياض الأطفال	Kindergarten	164-111-60-27
35	السلوك	Conduct	106-56-55-54
36	السوي	Normal	101

37	الطبيعة البشرية	Human Nature	15-30-32-33-51-53-68-69-70-71-72-73-74-77-78-79-85-90-104-121-126-145-185
38	طريقة المشروع	Project Method	108-131-134-135-136-137-138-144-146-147-149-150-152-155-156-157-158-164-172-173-184-187
39	عائق ابستيمولوجي	Estimological Obstacle	47
40	عتبة الوعي	Threshold of Consciousness	63
41	العقلانية	Rationality	18-19-50-52-100
42	العقل الاجتماعي	Social Mind	73-74
43	علم النفس	Psychology	12-20-54-56-87-103
44	العلوم التجريبية	Experimental Sciences	20-121
45	الفردية	Individualism	73-74-75-76-77-78-114-116-118-136-138-145
46	فلسفة التربية	Philosophy of Education	7-34-35-36-37-38-39-45-46-48-49-64-65-80-94-96-101-103-104-130-132-134-159-160-161-163-165-166-167-168-175-180-181-182-184-186-187
47	فلسفة شيئية	Objective Philosophy	62
48	القيم	Values	21-23-24-25-76-95-105-115-185
49	القيم الجمالية	Aesthetic Values	21-24-25
50	القيم الفنية	Artistic Values	24-25
51	الكفاءات	Competencies	80-177-179-180-184
52	الكفاية الاجتماعية	Efficiency society	102
53	الكون	Universe	16-17-18
54	اللعب	Playing	84-108-114-115-133
55	المتعالي	Transcendental	18-24-61-70

56	المثالية	Idealism	70-69-65-56-52-39-29-28-18-11
57	المثير والاستجابة	Stimulus and Response	55
58	المجتمع الديمقراطي	Democratic Society	146-138-130-127-107-92-80-78-76-75-68-49-48-25
59	المدرسة المجتمع	School Community	184-175-173-163-155-153-149-127-115
60	المسؤولية	Responsibility	156-147-140-132-126
61	المستقبل	Future	186-185-124-111-83-80-62-57-14-11-10
62	المقاربة بالكفاءات	Competency Approach	184-180-179-178
63	المنطق	Logic	182-54-52-47-45-23-22-21
64	المنطق الاستكشافي	Exploratory logic	47
65	المنعكس الشرطي	Conditional Reflex	56-55
66	المنهج التجريبي	Experimental Method	130-122-119-118-65-46-39-26-24-20-13
67	منهج الذكاء	Intelligence Method	127-121-120-70-55-54-52-48-47-42-18-17-15
68	المهارات	Skills	186-184-180-175-172-162-157-156-155-149-148-147-129-114-113-85-32
70	النشوء والارتقاء	Evolution and Graduation	51-50-49
71	نظرية التطور	The Theory of Evolution	53-52-51-50-49
72	النمو	Growth	185-183-164-161-159-154-137-134-133-132-127-125-121-117-116-113-110-103-99-98-95-94-93-87-86-85-84-83-78-74-68-61-60-59-58-56-55-53-52-50-45-41-38-37-34-33-32-28-27-23-17-16

73	الوراثة	Heredity	71-70-50
74	الوضع الإشكالي	Problimatic Situation	124-123 -21
75	الوعي	Consiousness	-96-87-80-75-68-64-63-19-15 183-119-117
76	الولع	Fondness-Motivate	114
77	الوحدة	Unit	17 -16
78	وسائل الإيضاح	Visual Aids	185-110-91-84
79	الواقع المتغير	Changing Happening	-45-36-35-25-18-17-14-13-12 175-169-168-159-53-47