جامعة وهران2

كلية العلـــوم الاجتمـــاعية

اطروحـــــة

علوم في الفلسفة للحصول على شهـــادة دكتوراه

الموسومة بـ

المنظومة التربوية وعلاقتها بالسياسة عند "جون ديوي" - قراءة ابستيمولوجية في علاقة التربية بالديمقراطية-

اعداد الطالبة:

– تيرس حبيبة

إشراف :

أ.د/ دراس شهرزاد

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
الزاوي عمر	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران 2
دراس شهرزاد	أستاذة التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة وهران 2
زاير أبو الدهاج	أستاذ محاضر– أ–	مناقشا	جامعة وهران 2
ابراهيم أحمد	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة مستغانم
بلبولة مصطفى	أستاذ محاضر– أ–	مناقشا	جامعة شلف
بن علي محمد	أستاذ محاضر– أ–	مناقشا	المركز الجامعي غليزان

الموسم الدراسي: 2018/2017

بسم الله الرحـــمن الرحيـــم

﴿ قالوا سبحانك لا علم لنا إلاّ ما علمتنا إنّك أنت العليم

الحكيم﴾

سورة البقرة/ الآية32

إهـــــداء

إلى والديّ إكراما لهما، وإلى كل أفراد العائلة

إلى زوجي الفاضل اعترافا له بجميل صبره وطيبة خاطره

إلى ابني "محمد إياد" حفظه الله ورعاه.

كلمـة شـكر

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الفاضلة " دراس شهرزاد" على إشرافها لهذا العمل وعلى توجيهاتها القيمة التي يسرت لنا طريق البحث

كما نتفضل بالشكر أيضا إلى كل من قدم لنا يد العون في هذا البحث ولو بشيء بسيط

كما نشكر كل أستاذ ومرب ساهم في تكويننا وتنوير عقولنا

فهرس الموضوعات

إهداء

كلمة شكر

مقدمة:.....أ

الفصل الأول: البعد الديمقراطي في التجديد الفلسفي والتربوي عند"ديوي"

المبحث الأول: أسس ومرجعية التوجه الديمقراطي للتربية في فلسفة "جون ديوي"

أولا– الخصوصية الثقافية والمرجعية الفكرية.....09

ثانيا– تجديد وظيفة الفلسفة والتربية نحو الديمقراطية.....23

المبحث الثاني: موقف "ديوي" من تبلور فكرة التربية الديمقراطية في الفكر الغربي الحديث

أولا– الحركة الطبيعية في التربية عند "جون جاك روسو".....39

ثانيا – خصائص التربية الديمقراطية في ظل الحركة النفسية الحديثة.....49

ثالثا- "إمانويل كانط" مثال الفردية العالمية والنزعة الإنسانية في التربية.....69

المبحث الثالث: أسس ومعالم التربية الديمقراطية عند "ديوي"

أولا- نقد التصور اللاديمقراطي في التربية.....78

ثانيا- التطبيقات الديمقراطية على عناصر العملية التربوية.....92

الفصل الثاني: العلم والتربية جدل التأثير والتأثر نحو الديمقراطية

المبحث الأول: الطرح العلمي في التوجه الديمقراطي للتربية

أولا- أهمية العلم في التربية الديمقراطية 112

ثانيا- الآليات الابستيمولوجيا للتربية الديمقراطية.....127

المبحث الثاني: أهمية التربية في التوجه الديمقراطية للعلم

أولا- تشخيص الاستعمال الغير الديمقراطي لنتائج العلم 151

ثانيا- التربية وحل مشكلة تطبيق العلم 162

الفصل الثالث: التربية وبناء قيم المجتمع الديمقراطي

المبحث لأول: التربية الديمقراطية من النزعة السياسية إلى الوظيفة الاجتماعية

أولا- دلالات المفهوم الوظيفي للديمقراطية وأبعادها الأخلاقية والتربوية عند "جون ديوي"..... 188

ثانيا- التربية الديمقراطية وتشكيل الوعي السياسي..... 201

المبحث الثاني: أهمية التربية في تعزيز القيم الاجتماعية والإنسانية في المجتمع الديمقراطي

أولا- تدعيم العلاقة الديمقراطية بين الفرد والمجتمع 226

ثانيا- التربية الديمقراطية وتعزيز قيم الغيرية والقومية العالمية..... 239

الفصل الرابع: امتداد فكرة التربية الديمقراطية إلى مشروع التربية من أجل التحرر عند "باولو فريري "

المبحث الأول: نقد التعليم البنكي وأسس التربية القهرية

أولا- النظرية النقدية في التربية "نحو تجاوز الأسس العلمية للتربية عند "ديوي"..... 265

ثانيا- نقد التعليم البنكي وتعزيز أساليب التربية القهرية..... 273

المبحث الثاني: التربية الحوارية وتعزيز قيم التحرر

أولا- الوعي الناقد..... 293

ثانيا- الأسلوب الحواري في التعليم..... 306

خاتمـة 321

قائمة المصادر والمراجع 326

مقدمة

مقدمــة:

تعد مسألة قراءة الواقع التربوي أمرا في غاية الأهمية من حيث تحليله ونقده، ومحاولة تجديده بطريقة مستمرة، سواء من حيث الغايات أو الممارسات التربوية، لجعله يتماشى مع البناء العام للمجتمع من جهة، وتحقيق توازنا يسمح بتوافق الإنسان مع ظروف المجتمع الذي يعيش فيه من جهة أخرى، خاصة في ظل التغيرات المختلفة ذات الإيقاع السريع التي يشهدها العالم، لأن المنظومة التربوية تعد جزءا أساسيا من منظومة أكبر وهي منظومة المجتمع الذي أوجدها، فتحديثها يعتبر مطلبا حيويا تفرضه عدة اعتبارات.

يعتبر البحث التربوي من أكبر هم المشاريع الحضارية والاجتماعية، باعتبار التربية إحدى العوامل التي تلامس جوهر الطبيعة البشرية، حيث تسعى جاهدة لتشكيل هذه الطبيعة وتنميتها، وتوجيهها في الاتجاه السليم لتمس جوانبها المختلفة.

عندما تُطرح إشكالية التربية على بساط التفكير تُثار معها عدة إشكاليات ومسائل أخرى مرتبطة بها، لأن الفكر التربوي غير منعزل على نفسه، بل في علاقة جدل وتفاعل مستمر مع ما يحيط به من ظروف مختلفة، وفي جميع مجالات الحياة الإنسانية، من بينها ميدان السياسية وخاصة في توجهه الديمقراطي.

استنادا على تلك الشبكة المعقدة من العلاقات والروابط التي يعمل في إطارها النظام التربوي نجد عدة مصطلحات قد أُسقطت على التربية بناء على جملة العلاقات التي تتألف منها: كالتربية الأخلاقية والعلمية والاجتماعية والسياسية وغيرها، بالرغم من أن هذه التقسيمات تفيدنا فقط من الناحية النظرية أو المنهجية، غير أنه من الناحية العملية يصعب علينا الحديث عن أي نوع منها، دون ربطها بالجوانب الأخرى، الأمر الذي يتأكد من خلال قول "ديوي" في كتابه (المبادئ الأخلاقية في

التربية) بأن "التربية كالفلسفة في صعوبة عزل أي مبحث من مباحثها ابتغاء البحث والمناقشة، فالمواضيع جد متشابكة حتى أن اختيار أحدها يعني المخاطرة بتجاهل اعتبارات عديدة".

من بين الإشكاليات الأساسية التي تطرحها فلسفة التربية عموما وفلسفة "ديوي" خصوصا هي علاقة التربية بالسياسة وبالديمقراطية كأحد توجهاتها الأساسية باعتبارها من الإشكاليات التي لا زالت تأخذ طابع الراهنية في كل عصر خاصة في الفترة المعاصرة، وفي زمن لم تعرف فيه التربية تراجعا وانحدارا وفوضى كما هي عليه الآن. الأمر الذي دفعنا إلى الخوض في هذا الموضوع، كما دفع "ديوي" نفسه في إطار الظروف التي عايشها مجتمعه، وخاصة في جانبها التربوي بالبحث عن حلول يمكن أن يصلح وفقها ما هو فاسد، عن طريق معالجة مشكلات التربية والديمقراطية في المجتمع الصناعي، حيث أصبحت الديمقراطية اليوم تشكل مصدرا مهما لأية سلطة سياسية وتجسيدا لها في جل ممارساتها الاقتصادية والاجتماعية وخاصة التربوية.

شكلت الديمقراطية أهم الموضوعات الفلسفية التي لا يزال الجدل قائما حول كيفية تطبيق مبادئها وترسيخها في معظم المجتمعات المعاصرة، التي تدعي أن قمة التحضر والرقي في أي أمة كانت، مرتبط بمدى تحقيقها لمبادئ الديمقراطية في شتى مجالات الحياة الإنسانية. باعتبارها تمثل الوعاء والحاضن الرئيسي لمختلف القيم الإنسانية، دون حصرها في نطاق الفعل السياسي فقط.

الحديث عن كيفية تأسيس الديمقراطية، لا يمكنه أن يبتعد عن مجال التربية، فالمجتمعات الديمقراطية وخاصة المعاصرة، تولي أهمية كبيرة للنظام التربوي الذي كثر الحديث عنه في الفترة الأخيرة، بالبحث عن أسباب فشله والسعي المستمر لإصلاحه، وإعادة النظر في بيداغوجية العملية التربوية عامة، وفق أسس ومعايير تتناسب وفلسفة المجتمع الديمقراطي، وتحترم قيمه السياسية العليا التي حددت لتطوير المجتمع، لأن الفكر التربوي في علاقة وتفاعل مستمر مع طبيعة الظروف التي أوجدته.

تختلف التربية في أهدافها ووسائلها تبعا لفلسفة المجتمع الذي يؤطرها، ويعتبر المجتمع الأمريكي خير معبر عن تلك المجتمعات الديمقراطية، الذي اتخذ منها شعارا أساسيا يعبر به عن فلسفة تكوينه،

من خلال محاولة تقديم نظرية تربوية شاملة تستوعب كافة أهدافه الفلسفية ذات النزعة "البراغماتية" التي أسس لها مجموعة من الفلاسفة الأمريكيين وعلى رأسهم المربي "جون ديوي" الذي ذاع صيته من خلال إصلاحاته التربوية، وإسهاماته الفلسفية التي لاقت شهرة واسعة نتيجة اختلاف ميادين اهتماماته الفلسفية وتعددها، محاولا العمل على تحديد وظيفتها خاصة في مجال البحث العلمي والتربوي.

بناء على ما تقدم سوف نحاول الخروج بأهم النقاط التي تعترف بالتربية الديمقراطية ومكانتها في تعزيز الفعل الديمقراطي في المجتمع، انطلاقا من فلسفة التربية الأداتية، وعلى حسب رأي "ديوي" أن الإنسان لا يستطيع أن يمارس التفكير إلا إذا كانت هناك مشكلة، وعليه يمكننا صياغة إشكالية البحث الأساسية على النحو التالي: **كيف ربط "جون ديوي" بين التربية والسياسة في إطار النظام الديمقراطي؟ وكيف أسس لعلاقة التربية بالديمقراطية في فلسفته الأداتية؟**

من الإشكالية العامة أثارتنا مجموعة من التساؤلات الفرعية في سياق البحث:

- ما هي الفلسفة التربوية المناسبة التي يقترحها "ديوي" لمجتمع ديمقراطي؟
- ما محل الطرح العلمي في علاقة التربية بالديمقراطية؟
- كيف تساهم التربية في تكوين أسس وقيم المجتمع الديمقراطي؟

نفترض من حيث المبدأ أن علاقة التربية بالسياسة عند "ديوي" يجب أن لا تخرج عن قيم الديمقراطية والعلم، كما أن العلاقة بين التربية والديمقراطية تأخذ الطابع الجدلي بحيث يستحيل بلوغ المثل الأعلى للديمقراطية من دون منظومة تربية تؤسس أهدافها التعليمية على قيم الديمقراطية.

لمعالجة هذه الإشكالية والتوصل إلى إجابات عن التساؤلات المطروحة، واختبار صحة الفرضية، قدمنا البحث في مقدمة وأربعة فصول وخاتمة.

1- مقدمة: تمت الإشارة فيها إلى موضوع الدراسة وتحديد نقاط البحث الأساسية وفق الإشكالية الرئيسية.

الفصل الأول: جاء بعنوان "البعد الديمقراطي في التجديد الفلسفي والتربوي عند ديوي" تطرقنا فيه إلى مرجعية "ديوي"الفكرية والثقافية وأبعاد فلسفته التربوية التي شكلت لديه النزعة الديمقراطية وأهم خصائص التربية الديمقراطية عنده.

الفصل الثاني: (**العلم والتربية جدل التأثير والتأثر نحو الديمقراطية**) تم الحديث فيه عن ثلاثية العلم والتربية والديمقراطية وجدل العلاقة بينهم، مع أهمية التربية للعلم وأهمية هذا الأخير للتربية في تأسيس قيم الديمقراطية.

الفصل الثالث: (**التربية وبناء قيم المجتمع الديمقراطي**) حاولنا فيه تحديد دلالة ووظيفة الديمقراطية في تصور "ديوي" في بعدها السياسي والاجتماعي، وأهمية التربية الديمقراطية في تعزيز مختلف قيم المجتمع الديمقراطي.

الفصل الرابع: (**امتداد فكرة التربية الديمقراطية إلى مشروع التربية من أجل التحرر عند "باولو فريري**) كانت فيه قراءة لتطور أهداف التربية الديمقراطية بعد "جون ديوي" في مجتمع العالم الثالث، أين تحولت إلى وسيلة أساسية لتحقيق عملية التحرر ضد كل أشكال العنف والتسلط المفروض علي المجتمع داخليا وخارجيا، من قبل سياسة الدول القوية عالميا. معتمدين في ذلك على الدراسة التي قدمها المفكر البرازيلي "باولو فريري".

خاتمة: تم فيا التطرق إلى نتائج البحث الأساسية وحوصلة عن أهم نقاط الدراسة.

بهدف تحليل أبعاد الإشكالية التي طرحت حول موضوع البحث، وجدنا أن طبيعة الموضوع تستدعي منا اعتماد المنهج التحليلي النقدي في معالجة إشكالية هذا البحث، فإلى جانب عرض أفكار"ديوي" التربوية فيما يتعلق بعلاقة التربية بالديمقراطية ، عمدنا إلى تحليل الأسس المعرفية التي تجسد جدل تلك العلاقة. فزاوجنا بين التحليل وإعادة التركيب. وقد اعتمدنا كذلك على المنهج التاريخي الوصفي من أجل تتبّع تطورات هذه العلاقة والظروف والعوامل التي أحاطت بها قصد

تقييمها. ولتحقيق الأهداف التي رسمناها حاولنا الالتزام بالموضوعية في الطرح والأسلوب الفلسفي في المعالجة، مع الاعتماد على النصوص التي استقيناها من المصادر الأصلية "لجون ديوي" مباشرة، منها المترجمة إلى العربية وغير المترجمة، كما دعمنا مادتنا العلمية بمجموعة من المراجع المتخصّصة في التربية وغيرها تلك التي تناولت الفلسفة العامة للفيلسوف.

في إطار الحديث عن الدراسات التربوية فقد حظيت فلسفة "ديوي" بدراسات مختلفة قام بها العديد من المربين والباحثين سواء في جانبها الفلسفي المعرفي، أو في أبعادها التربوية والاجتماعية والسياسية، إذ تناولت موضوع دراستنا من جوانب مختلفة منها ما اطلعنا عليها ومنها ما تعذر علينا الاطّلاع عليها، ومن أهم هذه الدراسات الأكاديمية التي أنجزت حول ذلك والتي لها صلة بموضوع بحثنا نجد:

– البحث الذي "قام به سعيد إسماعيل علي" بعنوان (الاتجاه التجريبي في الفلسفة المعاصرة، وأثره في الفكر والتطبيق التربوي)، وهو عبارة عن رسالة ماجستير غير منشورة، بجامعة عين الشمس، كلية التربية، سنة 1965.ركز فيه الباحث على الأبعاد العلمية والتجريبية للفلسفة المعاصرة وبالأخص الفلسفة البراغماتية وكيفية تأثيره على الجانب التربوي والاجتماعية

– دراسة "محمد فؤاد الأهواني" بإصداره لكتاب بعنوان "جون ديوي" نوابغ الفكر الغربي" عام 1968. والذي نلمس فيه عرضاً مفصّلاً لحياة "ديوي" وتناولاً لجلّ أفكاره الفلسفية. وآرائه التربوية والأخلاقية والجمالية والسياسية، مع تذييل الكتاب بمجموعة من النصوص المختارة من مؤلفات "ديوي" باللغة الإنجليزية وكذلك المترجمة إلى العربية.

– دراسة "طايبي ابراهيم" في نهاية الموسم الدراسي 1982– 1983م، لنيل شهادة الدراسات المعمقة بجامعة الجزائر بعنوان " الفكر التربوي بين أبي حامد الغزالي وجون ديوي" هدف الباحث من خلالها إلى المقارنة بين موقف كلّ من الفيلسوفين حول تحقيق الكمال الإنساني من خلال تحسين العملية التربوية. وموقفهما من الطبيعة البشرية.

– دراسة محمد لبيب النجيحي "النظرية الأخلاقية عند جون ديوي ومدى صلاحيتها للتطبيق في التربية المصرية"، وهي رسالة ماجستير غير منشورة بمعهد التربية للمعلمين، جامعة عين شمس، سنة 1994م.تساءل فيها عن إمكانية تطبيق النظرية الأخلاقية وأبعادها التربوية في الإصلاحات التربوية المصرية، وبين فيها مدى أهمية بعض الأفكار التي قدمها "ديوي" بحيث يمكن استثمارها وتكييفها حسب معطيات التربية المصرية، أهما تجديد المدرسة لخدمة المجتمع وبناء قيمه الأخلاقية.

– البحث الذي قدمه "عبد القادر عيسات" سنة 2001م، لنيل شهادة الماجستير بجامعة الجزائر حول " التربية والثقافة عند كل من مالك بن نبي وجون ديوي"، وهي دراسة مقارنة بين المفكرين من جانب نظرتهما للتربية ودورها في تعزيز ثقافة وقيم المجتمع.

– دراسة محمد جديدي، في كتاب بعنوان:" فلسفة الخبرة (جون ديوي نموذجا) " الذي نشره سنة 2004، تناول فيه فلسفة الخبرة عند "ديوي" وتطبيقاتها في مجال المنطق والمعرفة والتربية.

وفي نفس المجال لم تبتعد دراسة زهية مناصري بعنوان "الأخلاق عند جون ديوي"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، بجامعة الجزائر، 2006 – 2007م. حيث ركزت فيه الباحثة على دراسة الأسس الفلسفية لجون ديوي، ومحاولة إظهار موقف "ديوي"، من مسألة القيم والأخلاق وكيف تم ربطها بأسس فلسفته الأداتية.

– دراسة حسين عبد السلام حول "فلسفة التعلم بالعمل عند "جون ديوي"، وأهميتها في إستراتيجية الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة" بجامعة الجزائر لسنة 2007 – 2008م. عالج فيها أسس طريقة التعلم بالعمل عند "ديوي" في منهجه التربوي، وأهم النقاط التي يمكن استثمارها واستغلالها، في إطار إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.

– دراسة البار عبد الحفيظ، فلسفة التربية عند جون ديوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، جامعة قسنطينة، 2009– 2010م. تناول فيها فلسفة "جون ديوي" التربوية، وملامح التجديد الفلسفي عنده وكذا تطرقه لفلسفة التربية بكل إبعادها.

– دراسة حسام عبد الوهاب، نظرية العلم عند جون ديوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، كلية الآداب العلوم الإنسانية، جامعة دمشق، سوريا، 2012– 2013م. تمحورت هذه الدراسة حول نظرية المعرفة، وأسس العلم انطلاقا من المفهوم الأداتي، وتجاوزا للمفهوم الكلاسيكي لنظرية المعرفة. وإبراز أهمية تطبيقات العلم على الدراسات الاجتماعية والسياسية.

– دراسة جواهر أحمد قناويلي بعنوان "جون ديوي العالم والمربي الأمريكي"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، منشورة، قسم التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، (د.س). تناولت فيها الباحث الأفكار العامة لفلسفة "ديوي" الأداتية فيما يتعلق بموقفه من طبيعة الكون، والطبيعة البشرية، وكذا الأخلاق عنده، كما تطرقت أيضا إلى أهم آرائه التربوية وموقفه من الديمقراطية.

تأتي أهمية هذا البحث الذي قمنا به، بالمقارنة مع الدراسات التي ذكرناها، أنه يمثل مرجعا مهما في التربية الديمقراطية، من خلال محاولته إلقاء الضوء على آليات تحقيق الفعل الديمقراطي بأبعاده التربوية والسياسية والعلمية في المجتمع الديمقراطي من جهة، وإضفاء البعد الديمقراطي على عناصر العملية التربوية من جهة أخرى. إضافة إلى أن ربط التربية بالديمقراطية يشكل حلا جوهريا لمختلف المشاكل التي يعيشها المجتمع، ومحافظة على قيم الأفراد الإنسانية البعيدة عن التسلط. كما يمكن أن يشكل هذا البحث لبنة أساسية في المكتبة التربوية والفلسفية لإثراء المعرفة في مجال الحديث عن فلسفة التربية الديمقراطية.

الفصل الأول:

البعد الديمقراطي في التجديد الفلسفي والتربوي عند ديوي

المبحث الأول: أسس ومرجعية التوجه الديمقراطي للتربية في فلسفة " ديوي"

– المبحث الثاني: موقف "ديوي" من تبلور فكرة التربية الديمقراطية في الفكر الغربي الحديث

المبحث الثالث: أسس ومعالم التربية الديمقراطية عند "ديوي

المبحث الأول: أسس ومرجعية التوجه الديمقراطي للتربية في فلسفة "جون ديوي"

1- الخصوصية الثقافية والمرجعية الفكرية:

إن الفهم الجيد لأفكار الفيلسوف لا يجب أن يكون بمنأى عن الحياة الاجتماعية والثقافية للبيئة التي عايشها، وحاول تفسيرها وإيجاد الحلول لمشاكلها، لذلك ارتأينا أن نتحدث عن البيئة الأمريكية من خلال التركيز على أهم النقاط التي عملت على توجه "ديوي"* الديمقراطي والتي شكلت له أيضا منطلقا أساسيا لكل اهتماماته الفلسفية والعلمية والتربوية.

لقد انبثقت فلسفته من خلال تحليله ودراسته لمجتمعه الصناعي العصري، بما يتميز به من جملة الخصائص العلمية والسياسية والديمقراطية والتربوية، وكذا من خلال الإطلاع على مختلف الأبحاث العلمية على المجتمع البشري والإنساني.[1]

فالمناخ السياسي والاقتصادي والعلمي الذي ساد حياة "ديوي" كان له دور كبير في تشكيل أفكاره التي حاول بلورتها وإعادة صياغتها في طابعه الفلسفي، حيث يؤكد على ذلك "يوسف كرم" في قوله:"وقد كان ديوي داعية قوي التأثير إلى الإيمان بفاعلية الفكر وبالروح الديمقراطية، وهو في كل هذا ماض مع العقلية الأمريكية المتجهة إلى العمل والحرية"،[2] إذ يتباهى "جون ديوي" بمميزات المجتمع الأمريكي في اتجاهه الديمقراطي، حيث يقول في كتابه الفردية قديما وحديثا عن مجتمعه: "إننا مثقلون بالغيرية "الايثارية"، متفجرون بالرغبة في "خدمة" الآخرين".[3] يمكننا أن نفهم من ذلك أن

---

*- جون ديوي Jhon Dewy (1859- 1952م) من مواليد مدينة "برلنجتون" بولاية "فرمونت" شمال الولايات المتحدة الأمريكية، وهو فيلسوف أمريكي ومربي ومصلح اجتماعي اشتهر أكثر في مجال التربية، ويعتبر المؤسس الثاني للفلسفة البراغماتية التي عرفت عنده بالأداتية. بحث في شتى المجالات الاجتماعية والتربوية والعلمية والسياسية التي هدف من خلالها إلى إصلاح المجتمع الديمقراطي الصناعي الأمريكي، ومن بين كتبه : المدرسة والمجتمع، الديمقراطية والتربية، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، المنطق نظرية البحث، الخبرة والتربية، وغيرها من الكتب التي تناولناها في هذه الدراسة من أجل شرح أفكاره.

[1]- زكرياء إسماعيل أبو الضبعات، الديمقراطية وفلسفة التربية، دار الفكر، عمان(الأردن)، ط1، 2009، ص 91.

[2]- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعرفة، القاهرة (مصر)، ط5، 1986، ص 425.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيري حمادة،الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة (مصر)، 2001م، ص 13.

"ديوي" يشير وبطريقة مباشرة إلى المجتمع الأمريكي الديمقراطي وثقافته التي لا تَعتبر الآخر عدوا لها، بل تتميز بالنزعة الغيرية التي تسعى للتعاون والتعايش مع ذلك الآخر الذي يختلف عنها،* إضافة إلى ذلك يصرح بأن فلسفته الديمقراطية وإيمانه الكبير بها ما هي إلا نتاج بيئته التي عاش فيها وتأثر بقيمها،** حيث يقول: "أنا لم اختر هذا الإيمان، حصلت عليه من محيطي".[1]

لقد أثرت قيم الديمقراطية والحرية بشكل كبير على "ديوي" إذ بدت ملامحها واضحة في شخصيته لأنه اتخذها منهجا لسلوكه بحيث لم تكن في علمه "أي حذلقة أو تفاخر، وكما أحب الآراء والأفكار أحب الناس وبخاصة الأطفال، وكان له ميل طبيعي ناحية أشخاص ذوي المستوى البسيط."[2]

يشكل المجتمع الأمريكي تركيبة منفردة من الأصول والتقاليد والثقافات، لانه يمثل خليطا من الاجناس التي عمرت القارة الأمريكية عبر سنين طويلة لتتحد فيما بعد وتشكل ثقافة وتاريخ وفلسفة

*- يطرح لنا هذا القول مجموعة من الإستفهامات والتضاربات حول مضمونه وأهدافه الحقيقية، خاصة عندما نقارنها بما يحدث في والواقع المعاصر، فهل يتحدث "ديوي" مثلا عن حقيقة موجودة بالفعل في خصوصية المجتمع الأمريكي؟، أم يتخذ موقف الفيلسوف الحيادي والمصلح؟، أم أن هناك خلفية أخرى من أجل التمويه والدفاع عن مجتمعه بالرغم من أنه غير كذلك؟. إذا رجعنا إلى الواقع خاصة في الفترة المعاصرة التي نعيشها لوجدنا الكثير من الوقائع تنفي ذلك القول إذ أصبحت أمريكا قوة عظمى بين الدول. ولكن قوتها غير عادلة تنتهك حقوق ومصالح الدول الأخرى الضعيفة في مقابل الحفاظ على المقدمة. فالعلاقة مع الغير ليست كما يقول "ديوي" بأنها مبنية على الإيثارية وخدمة الآخر، بل جعل الآخر الضعيف لخدمة مصالح القوي. أو أن ذلك يعبر عن الحكومة الأمريكية وليس عن الشعب الأمريكي وفلسفته وموقف علمائه.

** - هناك العديد من العوامل البيئية التي جعلت من "ديوي" يتشبع بالروح الديمقراطية، منها انحداره من الطبقة المتوسطة، كما أن أيامه في "مدينة فرمونت" مسقط رأسه كانت ديمقراطية في عمومها من الناحية العقلية أو الوجدانية، حيث كان يسودها المساواة وعدم وجود التمييزات الطبقية، حيث تضم كل الطبقات الفقيرة والغنية ومن مختلف الأجناس، سواء من المهاجرين أو السكان الأصليين الذين كانوا يعيشون معا./ أنظر بول. ف. بولر، الحرية والقدر في الفكر الأمريكي من إدواردز إلى ديوي، ترجمة اسماعيل كشميري، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1987، ص 282.

[1] - Dewey John, Creative democracy: The task before us, volume 14, In J. Boydston (Ed), Carbondale, Southern Illinois University Press. 1939, p228.

[2]- بول. ف. بولر، الحرية والقدر في الفكر الأمريكي من إدواردز إلى ديوي، مرجع سابق، ص282.

هذا المجتمع عن طريق تظافر الجهود المختلفة، حيث يقول "شنايدر" في تأريخه لتشكيل المجتمع الأمريكي: "فعلى أرض هذه القارة التقت جماعات من مختلف أصقاع العالم، وعولت على أن تشكل أمة – ولاية دولية وشعبا عالميا. وفي أرض هذه القارة بذرت معا بذور التقاليد الثقافية الوافدة من اقصى الأقاليم[...] وهنا عن تقاطع الطرق لحضارات العالم ينبغي لنا أن نعد أنفسنا لرؤية فيض مذهل من الأفكار والقيم والامنيات".[1]

لقد استطاعت مجموعة عرقية كبيرة ومتنوعة من التأقلم مع الوضع الجديد، باندماجها في المجتمع الواسع الذي نشأت عنه مجموعة من القيم المعبرة عن الطابع الثقافي الخاص به كقيم الديمقراطية والنزعة الفردية وحرية الفكر والإيمان بالعمل، ويعود الفضل في تطورهم لانتهاجهم أسلوب الذكاء في التعامل مع كل الأشياء، يقول في ذلك الشاعر الأمريكي "والت ويتمان Walt Whitman "(1819- 1892م) عن أمريكا بأنها: "شعب يتكون من عدة شعوب وباعتبارها خليطا من أجناس وعقول مختلفة، جعلها تبحث عن مقياس آخر للتقدم الحضاري يتناسب مع تركيبة أفرادها المتنوعة وهذا المقياس هو درجة الذكاء التي يصل إليها الذهن المشترك بحيث تكون له السيادة على الثروة وعلى القوة الوحشية، وبعبارة أخرى أصبح مقياس تقدم الحضارة هو تقدم الشعب."[2]

يعتبر هذا المعيار هو السبب الرئيسي الذي ساعد على تقوية ثقة الأمريكيين بأنفسهم وبمقدرتهم على تشييد دولتهم المستقلة التي تتمتع بالسيادة على الثروة والقوة التي جعلت منها دولة عظمى بين دول العالم، وفي هذا يقول أحد الشخصيات السياسية والثيولوجية الأمريكي "جون وينثروب John Winthrop " (1588- 1649م):"يجب أن نفكر أننا سنكوّن مدينة فوق تل، وأنظار جميع

[1]- هربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، 1964، ص5.

[2]- نقلا عن عبد الهادي المهرج، الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط1، 2008، ص 61.

الناس مصوبة نحونا." [1] وذلك لا يتحقق إلا عن طريق إتباع منهج الذكاء الذي تحدث عنه "ديوي" بقوة وبيّن أهميته في فلسفته.

بفضل التربية تمكنت تلك الأجناس المختلطة والمتنوعة ثقافيا وعرقيا من تحقيق درجة كبيرة من الانسجام والوحدة، فالتشكيل الإيديولوجي لهذا الخليط الغريب من المهاجرين، وصهر طوائف الشعب في بوتقة واحدة جاء نتيجة إدراك الشعب الأمريكي أن الدول التي تعتمد على التربية تستطيع أن تعيش وتتقدم، حيث "أدرك هؤلاء المهاجرين، أن الدول التي تعتمد على السلطة والقوة لا تعيش طويلا، أما الدول التي تعتمد على التربية تستطيع أن تعيش مدة أطول، لأن إرساء النظام الديمقراطي والمحافظة على استقلالهم يكون عن طريق نشر التعليم والمعرفة بين أفراد الأمة."[2]

لقد تمكن المجتمع الأمريكي من تشكيل تركيبية ثقافية خاصة به تميزه عن غيره من الثقافات الأخرى بعدما طغى التراث الثقافي والفلسفي الأوروبي على الفكر الأمريكي من قبل، حيث يقول "جورج سانتيانا"*في كتابه "التقاليد القديمة في الفلسفة الأمريكية The Genteel Traditions in American Philosophy "إن أمريكا هي دولة شابة بعقلية قديمة."[3] غير أنها سعت بعد تحقيقها لاستقلالها وبفضل مفكريها السياسيين والفلاسفة من تكوين أنساقها الفكرية وأفكارها الفلسفية المعبرة عن ظروفها، وظهرت على أساس ذلك البراغماتية كفلسفة تعبر عن روح الثقافة الأمريكية الديمقراطية.

3- نقلا عن كروندن روبرت، موجز تاريخ الثقافة الأمريكية، دار النشر الأهلية، عمان، 1965، ص 32.

[2]- عبد الغني عبود، الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص 229.

*- جورج سانتيانا Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana (1863- 1952)، فيلسوف، وكاتب، وشاعر وروائي إسباني، درس في جامعة هارفارد وعمل بها أستاذ للفلسفة، اتخذ من المادية الجدلية مذهبا فلسفيا له، من أهم كتبه "عالم الوجود"، "الإحساس بالجمال."

[3]- إبراهيم مصطفى إبراهيم، أفكار ورجال في الفلسفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،(مصر)، (د.ط)، 2011، ص 255.

تعتبر الثورة الأمريكية التي قامت ضد الاستعمار البريطاني بمثابة تحول كبير في الاتجاه الديمقراطي لأنها شكلت أهم الثورات الديمقراطية *الساعية إلى الاستقلال والحرية، ومن أهم نتائجها الديمقراطية تمكين الشعب من أن تكون له السيادة في الحكم والسماح بظهور الطبقة الوسطى كقوى لها مهام كبيرة في المجتمع الجديد، كما حملت في ثناياها كل معاني الحرية والمساواة والسعادة للجميع دون استثناء.[1]

وقد وردت مبادئ الديمقراطية والدعوة إلى نشرها في المجتمع الأمريكي خاصة فيما يتعلق بقيم المساواة والعدالة في مقدمة وثيقة إعلان استقلال الولايات المتحدة الأمريكية 1776م، حيث جاء في مضمونها: "إن من الحقائق البديهية أن جميع الناس خلقوا متساويين، وقد وهبهم الله حقوقا معينة لا تنتزع منهم، ومن هذه الحقوق حقهم في الحياة والحرية والسعي لبلوغ السعادة، ومبدأ المساواة بين الناس، وأن صلاحية الدولة لإقرار هذه الحقوق مستمدة من الشعب الذي يحق له التمرد على انحراف الدولة."[2]

بهذا فقد حدد "ميثاق الاستقلال" صفات الفرد الأمريكي المبني على قيم الديمقراطية الاجتماعية والحرية، والذي يجب أن يُتخذ كنموذ للإنسان العالمي وللشخصية المنفتحة والمتكاملة، حيث وصف الإنسان بأنه: "في طبيعته لا هو بالوحش، ولا هو بالناسك، ولا هو بالرقيق، ولكنه عضو في أسرة منظمة خير تنظيم، وجار صالح ومواطن حر، وشخص طيب مثقف يعمل مع أشباهه

*- نقصد بالثورات الديمقراطية تلك التي قامت في القرنين السابع عشر والثامن عشر، منها الثورة الانجليزية عام 1640م التي أحدث تحولات كبيرة في المجال السياسي والديني والاقتصادي، وكذا الثورة الفرنسية عام 1776م التي حملت شعار "الحرية والإخاء والمساواة".

[1]- نورتون فريش وريتشارد ستيفنز، الفكر السياسي الأمريكي، ترجمة هشام عبد الله، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان (الأردن)، ط1، 1991، ص 26- 27.

[2]- نبيل سعد خليل، التربية الدولية، دار النشر والتوزيع، القاهرة (مصر)، ط1، 2013، ص 268.

من المواطنين. ذلكم هو الدرس الذي نتلقاه من ميثاق استقلالنا، وذلكم هو الدرس الذي نكون به قدوة*[1] ينبغي أن يقتدى بها العالم." [2]

لقد كانت لنظرية الفيلسوف التجريبي والمفكر السياسي الإنجليزي"جون لوكJohn Locke" (1632- 1704) في الدولة أهمية كبيرة ومكانة في التفكير السياسي الأمريكي الذي ساد فترة "جيفرسون" و"فرانكلين "فلم يكن الفكر السياسي الأمريكي إلا تأويلا لما كتبه لوك".[3] إذ كان له الفضل في الدعوة إلى استقلال أمريكا، انطلاقا من نظريته التي تؤكد على أن " الناس ولدوا أحرارا وسواسية، لأن العنصر العقلي يولد صفحة بيضاء ثم تأتي الخبرات عن طريق الحواس فتؤثر في تلك الصفحة. وبذلك يبدأ الاختلاف بين الناس في مدى خبرتهم، فليس هذا التفاوت في طبيعة العنصر العقلي الروحاني، بل هو في أجزاء البدن المادية كتركيب المخ وما إلى ذلك."[4] فأهمية أفكار "جون لوك" تظهر أيضا في مدى تأثيرها في حياة المجتمع الأوروبي ** حيث أحدثت تغييرا شاملا في جل المجالات.

*- في هذا يعتقد "دو توكفيل" أن الديمقراطية كانت أكثر إبهارا في الولايات المتحدة الأمريكية وهي أفضل الأنظمة بالمقارنة مع النظام الأرستقراطي لما لها من ايجابيات تعود بالفائدة على واقع الأفراد، من بينها تحقيق المزيد من رفاهيتهم ورخائهم والتقليل من الإسراف في التمتع بالملذات، كما تزيد من درجة التعاون بين الأفراد لأنها تقضي على التطرف والعصبية وتدعو إلى التسامح والمساواة أين تصبح الحاجة الشخصية مندمجة في الحاجة العامة، كما تساهم أيضا في التقليل من نسبة الجهل وتساعد على انتشار التعليم./ أنظر جوزيف ابستاين والكسي دوتكفيل، المرشد إلى الديمقراطية، ترجمة سمية ممدوح الشامي، كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة (مصر)، ط1، 2010، ص84.

[2]- هاربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، مرجع سابق، ص 100.

[3]- محمود زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد، دار الشروق، بيروت (لبنان)، ط3، ص 14.

[4]- المرجع نفسه، ص23.

**- ففي المجال الاقتصادي أصبحت التجارة والصناعة تشكل منبع القوة والمكانة الاجتماعية كبديل عن النظام الإقطاعي الذي اعتبرت فيه ملكية الأرض هي مركز النفوذ، أما في المجال السياسي قامت الحكومة البريطانية بسلب السلطة التي كانت مطلقة من يد الملك، ومنحها بالتدريج للشعب ومؤسساته السياسية، هذه التغييرات أحدث تحولات في المجتمع الذي بدأت تظهر فيه الطبقة

إضافة إل ذلك لعبت أفكار السياسيين الأمريكيين دورا بارزا في تفكير "ديوي"، فلقد كان الاتجاه الديمقراطي والإيمان بأهمية التربية في تشكيل المجتمع، وبضرورة تعليم عامة الشعب، واضحا بشكل كبير في عقول العديد من قادة أمريكا الذين توالوا على الرئاسة، خاصة بعد تحقيق الاستقلال، يظهر ذلك في تصريحاتهم العديدة، من بينهم نذكر "جورج واشنطن"* الذي جاء في مضمون رسالته إلى الكنغرس الأمريكي عام 1790م "أن المعرفة هي أضمن أساس لسعادة الشعب في كل دولة. وفي بلدنا التي تلقى فيها مقاييس الدولة ووسائلها وخدماتها الانطباع في الحال من إحساس الجماعة أو المجتمع تعتبر المعرفة أو التربية أمر ضروريا."[1]

الأمر الذي جعل" ديوي" يُظهر مدى إعجابه وتقديره للتراث الأمريكي المشترك، ودفاعه عن أعمال السياسيين والمؤسسين الأمريكيين لما قدموه لصالح الشعب الأمريكي بالرغم من الاختلافات الموجودة بينهم، يقول في ذلك: "فإن شهرة واشنجتون العسكرية والخلقية، قد جعلته جزءا من التراث المشترك. وهناك أيضا جيفرسون وهاملتون، ومادسون، وبعدهم بشوط فرانكلين وجون آدمز، مونرو. حقا لقد كان هناك عمالقة **في تلك الأيام".[1]

المتوسطة بكل سلطتها ونفوذه./ أنظر عبد المعطي محمد، الفكر السياسي الغربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية(مصر)، (د.ط)، 2006، ص344.

*- جورج واشنطن George Washington (1732- 1799م)، أول رئيس للولايات المتحدة، والقائد العام للقوات المسلحة للجيش القاري، أثناء الحرب الأمريكية الثورية، وأحد الآباء المؤسسين للولايات المتحدة.

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت (لبنان)، ط1، 975، ص 307.

**- اعتبر "ديوي" هؤلاء المفكرين عمالقة لأنهم كانوا من الآباء المؤسسين للولايات المتحدة، وفاعلين في الحياة السياسية والديمقراطية:

- توماس جيفيرسون Thomas Jefferson(1743- 1826م)، أول وزير خارجية للولايات المتحدة (1790-1793 م) في عهد الرئيس جورج واشنطن، يعتبر أحد الآباء المؤسسين للولايات المتحدة ومتحدثاً باسم الديمقراطية، والكاتب الرئيسي لإعلان الاستقلال 1776م وثالث رئيس للولايات المتحدة (1801- 1809م).

- **الكسندر هاملتون** Alexander Hamilton (1754- 1804م)، اشتهر في ميدان السياسة وخاصة بغزارة علمه في مجال القانون ، ويعد أحد كبار رجال الدولة ومموّلاً ومنظراً سياسياً وكأحد أوائل المحامين الدستوريين في أمريكا.

حيث يشيد بقدرة هؤلاء الفكريين وتفوقهم من خلال التغييرات الايجابية التي أحدثوها في تأسيس أمريكا وفي تطوير النظام الديمقراطي فيها، "فإذا نظرنا إلى مجموع الشعب الأمريكي الصغير قبل مئة وخمسين أو مئة وعشرين سنة، فإننا سندهش وسنقر بالجميل عندما نشهد القدرة الفكرية والخلقية التي تحلى بها أولئك الرجال الذين أسهموا في بناء تراث أمريكا السياسي."[2]

الأمر الذي جعله يتأسف لمختلف للآراء المناهضة الموجهة لأعمال هؤلاء المؤسسين الذين يعتبرهم أنهم قدموا الكثير للنظم الأمريكية، والأكثر من ذلك يمثلون قدوة له يمكن التعلم منهم والاستفادة من أفكارهم أكثر من فلاسفة العالم القديم السياسيين، ويعتبر أن مستواهم لم يصل إلى مستوى السياسيين الأمريكيين "ولا زال بيننا نوع من ضيق الأفق السياسي يدفعنا إلى التحول إلا فلاسفة العالم القديم السياسيين الذين لا يصلون إلى مستوى مفكرينا السياسيين" [3]

بالرغم من إشادته بأعمال رجال أمريكا الأوائل إلا أن شخصية "جيفرسون" كان لها الأثر الكبير على "جون ديوي" يظهر ذلك من خلال تخصيصه لمؤلف يتحدث فيه فقط عن أعماله

- جيمس ماديسون James Madison (1751 - 1836م) رابع رئيس للولايات المتحدة بالفترة (1809- 1817م) عرف بأبي الدستور لعب دوراً هاماً في وضع دستور الولايات المتحدة عام 1787م بالتعاون مع ألكسندر هاميلتون، وكان من بين الزعماء الرئيسيين المؤيدين لمغزى الدستور في الصحف الفيدرالية، وفي عام 1788 قام بإنشاء الحزب الجمهوري الديموقراطي.

- بنجامين فرانكلين Benjamin Franklin (1706- 1790م)، يطلق عليه لقب "الأمريكي الأول"، يعتبر من الآباء الأوائل المؤسسين للولايات المتحدة الأمريكية، عرف ببراعاته في مجالات عديدة في العلوم، والموسيقى، والكتابة.

- جون آدمز John Adams (1735- 1826م)، سياسي ومحامي أمريكي، شغل منصب الرئيس الثاني للولايات المتحدة الأمريكية، وزعيم حركة الاستقلال الأمريكية عن بريطانيا العظمى.

- جيمس مونرو James Monroe (1758- 1831م)، خامس رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية، تقلد عدة مناصب سياسية.

[1]- جون ديوي، آراء طوماس جيفرسون الحية، ترجمة يوسف زايد، دار الثقافة بيروت،(د.ط)، 1957، ص 18.

[2]- المصدر نفسه، ص 18.

[3]-المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

وشخصيته وتأثيره، وعن مدى إعجابه بأفكاره الديمقراطية، عنون ذلك الكتاب بـ "آراء توماس جيفرسون الحية."

نلمس تأثير "جيفرسون" على "ديوي" خاصة مجال العلم والديمقراطية والربط بين الجانب النظري والتجريبي في قول له يصف فيه جيفرسون: "كان جيفرسون شخصية نادرة في عالم السياسة، كان مثاليا نمت عقيدته الوطنية، وتحددت ورسخت بفضل تجاربه العلمية التي كانت واسعة ومنوعة إلى حد كبير[...] فهو ديمقراطي أمريكا الأول."[1] فاتجاهه العلمي جعله يؤمن بأهمية القضاء على الخرافات والأساطير، ومحاربة الجهل عن طريق إتباع المنهج العلمي، لأن العلم والتربية عنده يمثل السلطة الأساسية لتوجيه الناس، إلى الحياة الطبيعية الديمقراطية.[2]

يتحدث "ديوي" عن "جيفرسون" بنوع من الانبهار والتقدير الكبير لأعماله ومبادئه الديمقراطية: "وإذا أخذنا بعين الاعتبار العصر الذي عاش فيه والدور الشاق الذي قام به فيه فعندئذ تتجلى لنا صورة إنسان عظيم قوي الآمال كرس نفسه بإخلاص تام لما كان يراه بأنه مصلحة لبلاده التي أحبها. ولا أستطيع أن أدرك كيف يستطيع أحد أن يشك في أن جيفرسون كان لا يعير شهرته الخاصة الاهتمام الذي كان يعيره للمبادئ الديمقراطية التي نادى بها." [3]

من بين الأفكار الديمقراطية التي جاء بها " جيفرسون" وأثرت على "ديوي" من خلال توجهه الاجتماعي في التربية وفي علاقة الفرد بالمجتمع "هو اعترافه بأن الإنسان يولد ومعه رغبة وميل للحياة الاجتماعية، وقوى تمكنه من التضامن مع الآخرين، واعتبر أن الأمريكيين ديمقراطيين من الناحية الدستورية وقبلها من الناحية الوجدانية".[4]

[1]– جون ديوي، آراء طوماس جيفرسون الحية، مصدر سابق، ص 17.

[2]- نورتون فريش، ريتشارد ستيفنز، الفكر السياسي الأمريكي، مرجع سابق، ص28.

[3]– جون ديوي، آراء طوماس جيفرسون الحية، مصدر سابق، ص ص 54-55.

[4]– المصدر نفسه، ص 36.

لقد فرق "جيفرسون" بين نظرية الديمقراطيين والارستقراطيين في الحكم مع تفضيله للنظام الديمقراطي بالرغم مما يحمله من نقائص حيث يقول: "أما الديمقراطيون فهم أولئك الذين يتماثلون مع الناس، ويثقون بهم، يدللونهم ويعتبرونهم أنهم الأكثر صدقا وأمنا، وبرغم ذلك فإنهم ليسوا المستودع الأكثر حكمة للمصلحة الشعبية، "أما بالنسبة للأرستقراطيين فيقولوا عنهم: "أولئك الذين يخشون الناس، ويرتابون فيهم ويرغبون في سحب السلطات كلها منهم إلى أيدي الطبقات العليا".[1]

اعتبر "جيفرسون" أن الحرية والمساواة الشرطين الطبيعيين البديهيين لحياة الإنسان وأن النظرية الديمقراطية أمرا مسلما به، إذ اعتقد أن "الاعتراف بالحقوق الطبيعية للأفراد يمثل جوهر ديمقراطيته حيت وجه اهتمامه للمجتمع الزراعي البسيط الذي كان يقطن بالمستعمرات، ولم يكن يألف حياة مجتمع المدينة والصناعة.[2]

كما أكد على الحقوق الفطرية التي يتمتع بها الأفراد والتي يجب أن لا تنتهك في أي ظرف من الظروف على أن تكون إرادة الشعب وسعادته هي الهدف الأساسي من الحكومة، حيث يقول ديوي: "وكان اتخاذ إرادة الشعب القاعدة الأدبية للحكومة، واعتبار سعادته هدفها المسيطر راسخين عند جيفرسون[...] أما الشيء الوحيد الذي لا يقبل التغيير فهو حقوق الرجل الفطرية غير القابلة للانتقال."[3]

أشار "جيفرسون" إلى ضرورة إدراك أن القوانين والنظم يجب أن تتغير مع تقدم العقل البشري وأن النظم يجب أن تتغير بتغير الظروف التي تترتب على الاكتشافات والحقائق الجديدة وتغير الآراء والعادات،[4] ففكرة وجوب التغيير التي نادى بها "جيفرسون" كانت مفتاح دعوة "ديوي"

[1]- نعوم تشومسكي، ضبط الدعاية (حوارات دفيد جارسمين)، ترجمة هيثم علي حجازي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان (الاردن)، ط1، 1997، ص 228.

[2]- جون هارمان راندال، تكوين العقل الحديث، ترجمة جورج طعمة،ج1، دار الثقافة، بيروت، ص ص 512-514.

[3]- جون ديوي، آراء طوماس جيفرسون الحية، مصدر سابق، ص 42.

[4]- جون ديوي، آراء طوماس جيفرسون الحية، مصدر سابق، ص 42.

للتجديد في الفلسفة ورغبته في التغيير المستمر وفق مقتضيات العصر، وهو ما نلمسه في فلسفته الديمقراطية والتربوية التي سنفصل فيها لاحقا.

إضافة إلى تأثير أفكار السياسيين الديمقراطيين علي توجهه نجد أيضا أن هناك العديد من العلماء الذين كان لهم الفضل على "ديوي" في صياغة أفكاره الفلسفية ذات الطابع الديمقراطي التربوي والأساس العلمي، إلى جانب انتشار بعض العلوم في عصره خاصة علم النفس وعلم الاجتماع، ونتائجهما التي شكلت بالنسبة إليه دعما كبيرا لأفكاره.

حيث يرجع "تشارلز موري" عوامل تطور البراغماتية واكتسابها تركيبة فلسفية قوية إلى الأسباب التالية:"[1] 1- المكانة التي يمتع بها العلم والمنهج العلمي في منتصف القرن التاسع عشر.

2- قوة تطابق النزعة التجريبية في الفلسفة المعاصرة مع الواقع.

3- قبول نظرية التطور البيولوجي.

4- قبول مثل الديمقراطية الأمريكية

تجدر الإشارة إلى أن "ديوي" قد آمن بشكل كبيير بهذه المبادئ التي حاول أن يستثمرها في دراسة مختلف الإشكاليات الفلسفية التي تناولتها نظريته، الأمر الذي سيتضح لنا أكثر من خلال تناوله لمسألة التربية والديمقراطية.

فيما يتعلق بالمبدأ الثاني هناك من يصنف فكر "ديوي" في خانة البراغماتية البيولوجية لأنه يعتقد "أن الفكر يهدف لمساعدة الكائن العضوي ليتوافق مع بيئته، فالتأقلم أو التكيف الناجح المؤدي إلى البقاء والنمو هو بمثابة المعيار على صدق الأفكار."[2]

[1]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة الأمريكية، ترجمة إبراهيم مصطفى إبراهيم، دار المعرفة الجامعية للنشر، الإسكندرية (مصر)، (د.ط)، 2011، ص 23.

[2]- علي عبد المعطي محمد وآخرون، تطور الفكر الغربي، رؤية نقدية، مكتبة الفلاح، (د.ط)، (د.ت)، ص 423.

يظهر في ذلك تأثره الكبير بنظرية التطور التي بدأت تأخذ مكانتها بين الأواسط الفكرية الأمريكية عند ظهورها على يد العالم الطبيعي والجيولوجي البريطاني"تشارلز داروين Charles Darwin (1809- 1882م)،*حيث استطاعت أن تستقطب عددا كبيرا من المثقفين وحتى الجمهور، حيث استندت هذه النظرية "على نظرية (لامارك)** في الطبيعة والتطور وجاءت كرد فعل على الحركات المثالية والدينية إذ عززت النزعة العلمية التي تعتبر بمثابة جوهر الفلسفة البراغماتية".[1] فأنهت بذلك الصراع الفكري الذي قام بين الميول الديني والرومانسي وبين مبادئ نظرية التطور لصالح هذه الأخيرة التي ساهمت في بلورة الفكر الأداتي.

يعتبر "ديوي" أن "داروين" قد أحدث ثورة في التفكير الفلسفي الذي كان من قبل يبحث عن الحقائق الثابتة والأزلية فنظرية "داروين" قطعت الصلة بتلك الفلسفات التجريدية، وقدمت طريقة جديدة في التفكير وفي منطق المعرفة، وفي معالجة جميع القضايا المتعلقة بالسياسة والأخلاق والعقائد الدينية.[2]

يظهر لنا مدى تأثر "ديوي" بفلسفة "داروين"في قوله:"وتشهد على هذه الفلسفة عقيدة التطور أو النمو البيولوجي التي تقول: "إن الإنسان استمرار للطبيعة، وليس غريبا مقحما على عملياتها من

*- قدم نظرية في التطور تتلخص في أن "الأنواع الموجودة على سطح الأرض تتزايد حسب متوالية هندسية، وأن عدد النوع يبقى كما هو ثابت وأن هناك صراع بين هذه الأنواع من أجل البقاء وهذا الصراع يتم بحسب الخبرة، والتطور يحدث نتيجة للاختيار الطبيعي، كما قال أيضا بالصفات الوراثية."/ انظر علي عبد الهادي المهرج، الفلسفة البراغماتية، أصولها ومبادئها، مرجع سابق، ص59.

**- عالم فرنسي وبيولوجي (1744- 1829) من الأوائل الذين قالوا بنظرية التطور وبقانون "الصفات المكتسبة" الذي يتلخص في أن الصفات تورث من جيل إلى آخر، وأن صفات الفرد ما هي إلا نتيجة فعل البيئة منذ العصور الأولى لخلق الحياة. كما جاء بقانون "الاستعمال والإهمال"أي أن هذا العنصر ينقرض أو ينمو بحسب الحاجة إليه./ المرجع نفسه، ص 59.

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- إيمان خلف مهدي، المنهج المهني في فلسفة المعرفة عند جون ديوي، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد18، عدد 78، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، بغداد (العراق)، (د.س)، ص 475.

الخارج. وتؤيد هذا بالطريقة التجريبية للعلم، التي ترينا أن المعرفة تنشأ أو تتراكم بفضل محاولة لتوجيه الطاقات المادية."[1]

في هذا تأكيد على أن حياة الإنسان معناها وجود سلوك وفاعلية، ولكي تستمر الحياة وتستمر الفاعلية يجب أن تتوافق مع البيئة وهذا التوافق يتطلب تغييراً في الكائن الحي والبيئة معاً، بمعنى أن هنالك تفاعلاً مستمراً بينهما، فكلما ارتقى الإنسان ازداد قدرته على تغيير البيئة والوسط لسد احتياجاته المختلفة، وتأثير "نظرية التطور" سيظهر لنا جليا في تحليلنا لأفكار "ديوي" خاصة في علاقة الكائن الحي ببيئته وفي تفسير تطور الفكر والنشاط الإنساني وربط ذلك بأهداف العملية التربوية.

إلى جانب "داروين" تأثر أيضا بزميله "جورج هـ .ميد George.H. Mead"*، الذي أخذ عنه فكرة البحث عن العلاقات القائمة بين علم النفس وعلم الحياة، فشغل اهتمامه بنظريته حول اتصال الفكر بالجهاز العضوي. [2]

كما أن مبادئ "ديوي" التربوية جاءت نتيجة تأثره "بعلم النفس" وخاصة من خلال التطورات التي أحدثتها الدراسات النفسية فيما يتعلق بإبراز الطبيعة النفسية للطفل ولاحتياجاته وكيفية التعامل معه على عكس النظرة النفسية القديمة، يقول "ديوي" عن فواد علم النفس بأنه: "العلم الذي يفسح مجالا لدراسة العقل كما يظهر وينمو في الطفل، كما أنه يبحث عن مواد ووسائط

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى غفراوي وزكرياء ميخائيل، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، (د.ط)، 1964، ص 255.

*- جورج هربرت .ميد George Herbert. Mead (1863 – 1931)، فيلسوف أمريكي، وعالم نفس واجتماع، كان زميلالجون ديوي وللبراغماتيين الآخرين، قدم مساهمات كبيرة فيما يتعلق بالفلسفة العملية والفلسفة الطبيعية وكذا في الانتروبولوجيا، من أهم مؤلفاته: اقتراحات لنظرية التطبيقات الفلسفية، تكوين الذات والتحكم الاجتماعي، فلسفات رويس، وجيمس وديوي في موقعهم الأمريكي.

[2]- زكرياء إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة، القاهرة، (د.ط)، 1968، ص 60.

يتوقع منها أكثر من غيرها أن تملأ وتوسع ظروف النمو الطبيعي"[1] ويضيف أيضا "إن ما يشغل بالي هو علاقة علم النفس بالتربية."[2]

فنتائج تلك الأبحاث النفسية والتربوية والاجتماعية تماشت مع مبادئ الديمقراطية ومتطلبات المجتمع الصناعي الحديث التي حاول "ديوي" العمل بها في تطبيق أفكاره التربوية الديمقراطية، كما استفاد أيضا من أفكار العديد من المربين والحركات التربوية التي سبقته وكانت لها شهرة كبيرة في العالم وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية نذكر من بينهم "روسو"، "بستالوتزي"، "فروبل "وغيرهم، حيث سيأتي ذكرهم بنوع من التفصيل في المبحث الثاني من هذا الفصل.

فمن خصوصيات ثقافة المجتمع الأمريكي ومن أفكار رواده وعلوم عصره، اشتق "ديوي" أهداف التربية وغاياتها، وجعلها تتماشى وهذه الخصوصية من أجل خدمة الأهداف العامة للمجتمع الأمريكي باعتبار الديمقراطية هي أهم خاصية يسعى إلى تحقيقها في مجتمعه.كما جعل أهمية الفلسفة الأداتية في مدى اقترابها من واقع المجتمع من أجل حل مشاكله ورقي أفراده في جل الميادين.

2- تجديد وظيفة الفلسفة والتربية نحو الديمقراطية

تعتبر الأداتية ضرب من ضروب الفلسفة البراغماتية* التي تؤكد على الجانب العملي التجريبي للتدليل على صدق فكرة ما، ولهذا يقول ديوي: " إني[...] أؤكد - على سبيل الجزم - أن لفظ "

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت)، ص 99.

[2]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة، عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1966، (د.ط)، ص 113.

*- اشتقت كلمة البراغماتية " Pragmatism " من الجذر اليوناني pragma التي تعني الفعل أو العمل، وهي مفهوم أسس على مبدأ الفعالية./ أنظر Elisabeth Clément, La Philosophie de A à Z, Hatier, Paris, 1994, P 285 .
ويرى البعض أنها مشتقة من كلمة "pragmata" ومعناها الفعل أو من الفعل" prasso" أو "Pratoo"، ومصدرها "Prattein" ومعناها " أفعل، والذي يعني كل فعل قصدي يهدف عبر إرادة الإنسان إلى تحقيق هدف معين./ أنظر رالف ن. وين، قاموس

براغماتي" لا يعني إلا قاعدة إرجاع كل تفكير وكل الاعتبارات التأملية – إلى نتائجها للمعنى النهائي والاختبار – على محك التجريب."[1] نلاحظ من هذا تعريف أن "ديوي" للبراغماتية لا يخرج عن المعنى العام الذي حدده كل من " بيرس" و"وليام جيمس"**.

عُرف "ديوي" في بداية فلسفة بأنه كان مثالية متأثرا بالنزعة الهيجيلة، غير أنه فيما بعد تخلى عن هذا الاتجاه "ليهتم بكل ما هو مادي تجربي، واعتبر عن المعرفة الحقيقية هي المعرفة التي لا تخرج عن الواقع وعن المنهج العلمي، مع قابلية تلك المعرفة للتغير لأنه لا يوجد شيء ثابت."[2]

جون ديوي للتربية، "مختارات من مؤلفاته"، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو مصرية، مؤسسة فرانلكين للطباعة و النشر، القاهرة – نيويورك، 1964، ص 45.

[1]- نقلا عن وين رالف ن، قاموس جون ديوي للتربية، مرجع سابق، ص 45- 46.

**- يعد "شار سندرس بيرس Charles S . Pierce" (1839- 1914) المؤسس الأول للفلسفة البراغماتية وأول من استخدم لفظ البراغماتية التي نشرها أول مرة في مقاله المشهور "كيف نجعل أفكارنا واضحة"،" فقد غير من مفهوم الصدق والكذب الذي كان سائدا في الفلسفات التقليدية، وربط الصدق والكذب بالنتائج العملية المترتبة على الأفكار، ولا نعرف صدق الفكرة من كذبها استنادا إلى الذهن وحده." فالفكرة عنده هي مشروع للعمل. وبداية التصديق عليها تكون في إمكانية تطبيقها على أرض الواقع، وبعد تجربتها إذا حققت نتائج وحلت مشاكل معينة تتحول إلى اعتقاد./ أنظر سماح رافع محمد، المذاهب الفلسفية المعاصرة، مكتبة مدبولي للنشر، لبنان، ط1، 1973، ص 53.

يظهر لنا أيضا مدى ارتباط المنهج البراغماتي بالجانب التجريبي العملي في التحقق من صدق الأفكار عند المؤسس الثاني للفلسفة البراغماتية والعالم النفسي "وليام جيمسWilliam James (1842- 1904)" حيث عرفت براغماتيته باسم "التجريبية المتطرفة"، اشتهر بكتابه "البراغماتية" الذي حاول فيه تحديد معناها والدفاع عنها، حيث يقول: "أن الأفكار الصحيحة هي تلك الأفكار التي نستطيع هضمها وتمثيلها ودمغها بالمشروعية وتعزيزها وإقامة الدليل عليه. والأفكار الخاطئة هي تلك التي لا نستطيع ذلك معها. هذا هو الفرق العلمي الذي يحدث لنا إذا كانت لدينا أفكار صحيحة. ومن ثم فهذا هو معنى الحقيقة."/ أنظر وليام جيمس، البراغماتية، ترجمة محمد العريان، القاهرة، دار النهضة، (د.ط)، 1965، ص 352.

[2] -Serge Hutin, La Philosophie Anglaise et Américaine, Presse Universitaires de France, Saint-Germain, Paris, 2em Édition, 1963, p104.

لذلك فضل "ديوي" في أواخر حياته تسمية فلسفته "بالتجريبية Exprimentalism"، وبهذا أصبح ناقدا للفلسفات المثالية التي تبتعد عن الواقع "إن آرائي أراء طبيعية إلى حد كبير، وهي رد فعل لا على المثالية الفكرية والواحدية فحسب، بل وعلى جميع المذاهب المثالية أيضا".[1]

فإذا كان العقليون منذ عهد الإغريق إلى القرون الحديثة أمثال "أفلاطون" و"أرسطو" و"سبينوزا" ولايبنتز" يعتبرون أن العقل إنما هو أداة للمعرفة، وهو الذي يستطيع الوصول إلى الحقائق في ذاتها، ثم جاءت البراغماتية فزعمت أن الدليل على حقيقة أي شيء إنما هو أثر هذا الشيء وعلله ووظيفته، غير أنها تركت العقل كما هو أداة للمعرفة أي أن العقل وجد لكي يعرف، فإن "ديوي" قد عدل عن هذه الوجهة تماما وتمكن من تخطي هذه الهوة، فرأى أن العقل في الواقع ليس أداة للمعرفة "organ of Knouledg "وإنما هو أداة لتطور الحياة وتنميتهاInstriment for promotinge life."[2]

فالتفكير ينشأ من حالة عدم التوازن التي يعيشها الإنسان بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وللخروج من تلك الحالة والبحث عن حالة التوازن فإنه يستعين بالفكر كأداة يحقق من خلالها التكيف بينه وبين الظروف الخارجية، فالواقع هو نقطة الانطلاق والدافع لكل فكر بشري إذ لا يمكنه أن ينفصل عنه، وهكذا تم ربط النظري بالعملي والفكر بالواقع.[3]

فحياة الإنسان عبارة عن محاولته المستمرة من أجل التكيف مع البئية والحفاظ على بقائه، وطريقته الأساسية تتمثل في جملة الأفكار التي يوجدها عن طريق فكره، كسبل لتحقيق ذلك التوافق ودرجة نجاح تلك الافكار يتوقف على مدى تحقيقها للتكيف المطلوب الذي يتم التأكد منه عن

2- هاربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، مرجع سابق، ص 385.

[2]- فام يعقوب، البراجماتزم أو مذهب الذرائع، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)، ط2، 1985، ص 156.

[3]- أنطوني دى كرسبني وكينيث مينوج، أعلام الفلسفة السياسية، ترجمة نصار عبد الله، الهيئة المصرية العامة للكتاب،(د.ط)، 1988، ص 6.

طريق ترجمتها إلى أفعال، وعليه يقاس "صدق الأفكار والمعاني والمفاهيم بعواقبها العملية، فقيمتها تتحدد بمدى إفادتها في حل المشاكل وإزالة الغموض والحيرة عن المواقف المختلفة".[1]

لقد سمى "ديوي" مذهبه بالمذهب "الأداتي Instrumentalism"* لأنه "يتخذ من الفكر أداة أو وسيلة للعمل على نحو يحقق للإنسان ما يبتغيه من تغيير في مجتمع صناعي ديمقراطي والأصح مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية.[2] على نحو يجعل المعرفة آلة ووظيفة في خدمة مطالب الحياة وتحقيق احتياجات الإنسان وحل مشاكله، لذلك يتصور أن "المعرفة العقلية آلة ضبط عندما تصادفنا عقبة".[3]

فالفكر له ميزته الأداتية بحيث يعمل على حل المشكلات، وتذليل مختلف الصعوبات وتصحيح الخبرة، كما يعمل على تحويل العالم ليساعد على الانطلاق في الحياة داخل المجتمع في إطار العلاقة المستمرة بين الطبيعة والإنسان البيولوجي والعقلي، الذاتي والموضوعي، وينفي عنه صفة التجريد والتحديد.[4]

كانت له رغبة كبير من خلال منطقه الفلسفي العلمي في تقدم الحياة الاجتماعية نحو الحرية عن طريق ثقته الكبيرة بالمنهج الأداتي كأساس فلسفي يمكّننا من بلوغ الديمقراطية المنشودة، "لأن أقل

---

[1] –Stéphan Galetic, Pragmatisme et pédagogie dans l'œuvre de John Dewey, p4/ /http://www.peripleenlademeure.com/IMG/pdf/Dewey.pdf12-4-2018).

*– يدين "ديوي" للعديد من الأفكار التي أخذها عن زميله "وليام جيمس" ومن بينها مصطلح الأداتية الذي اشتقه من خلال قراءته له، لأن "جيمس" يعتبر كذلك أن العقل "أداة فعالة نشيطة مهمته أن يوائم بين الكائن وبيئته مواءمة تعين صاحبه على البقاء، فهو أداة بيولوجية كسائر أعضاء الكائن الحي، لا تنفك أن تواجه المواقف الجديدة الطارئة فترد عليها بما عساه أن يكتب النجاة والبقاء القوي لصاحب تلك الأداة." وقد كان هذا التصور البيولوجي للعقل هو الذي بنى " ديوي" عليه فلسفته الأداتية./ أنظر علي عبد العادي المهرج، الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها، مرجع سابق، ص 167.

[2]– فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجيل، بيروت (لبنان)، (د.ط)، 1994، ص 117.

[3]– مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة (مصر)، (د.ط)، 1998، ص 37.

[4]–Bodel, La Philosophie Au Xx[e] Siècle, Champs Flamarior, Paris, 1999, P 18

ما يقال فيه إنه محارب لكل شيء من شأنه أن يسبب المحافظة والجمود أو يضع العقبات في سبيل التطور الاجتماعي، وإنه يرحب بكل تجربة جديدة، ويشجع كل مسمى يراد به تنظيم الهيئة الاجتماعية على اساس جديد".[1]

بهذا المعنى يعتبر الفكر في أصل نشأته خادما للحياة إذ أن الناس لا يفكرون ما دامت حياتهم سهلة لينة، ولكنهم يضطرون إلى التفكير وهم بتفكيرهم هذا يحاولون أن يضعوا لأنفسهم خطة يواجهون بها الصعوبات القائمة في سبيلهم ليتغلبوا عليها، أما صحة تفكيرهم فتقاس بمقدار ما يحرزونه من النجاح، وفي هذا المعنى يقول "ديوي": "كل ما هدانا حقا فهو حق."[2]

يطرح "ديوي" مجموعة من الإشكاليات المهمة عند حديثه عن قيمة المعرفة وحدود استفادة الإنسان منها وهي أسئلة تدخل في نطاق وظيفة الفلسفة وانشغالاتها، من بين تلك الأسئلة: "ما أثر معرفتنا الوجودية في أي وقت؟ معرفتنا المعتمدة على البحث في أحكامنا واعتقاداتنا عن الأغراض والوسائل التي يجب عليها توجيه سلوكنا؟ ما الذي تشير به المعرفة فيما يختص بالإرشاد ذي السلطة لرغباتنا وعواطفنا وخططنا وسياستنا؟".[3]

إذا توقفنا عند المهام الديمقراطية للفلسفة الأداتية نجد أن "جون ديوي" قد صاغها لنا بشكل مفصل ودقيق في مؤلفه "**إعادة البناء في الفلسفة**" الذي حاول من خلاله أن يحدد للفلسفة مهام أخرى جديدة تختلف عن المهام التي كلفت بها من قبل نظريات فلسفية سابقة، ويشير إلى أن هذا التجديد يتطلب أيضا إعادة البناء، وهذا دليل واضح على تأكيده لاستمرارية التطور والنمو والتقدم ونفي الثبات والجمود.

---

[1]- أ. وولف، فلسفة المحدثين والمعاصرين، ترجمة أبو العلا عفيفي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، مكتبة الإسكندرية، ط2، (د.ت)، ص 110.

[2]- نقلا عن المرجع نفسه، ص 109.

[3]- جون ديوي، البحث عن اليقين، ترجمة وتقديم أحمد فؤاد الأهواني، المركز العربي للترجمة، مصر،(د.ط)، 2015 ، ص 91.

يقول في مفهومه عن إعادة البناء في الفلسفة :."الدعوة لإعادة بناء الفلسفة تعد مسألة في غاية الأهمية، ولن تكون عملية إعادة البناء إلا عملية تطوير وتشكيل مجموعة من الأدوات الفكرية التي توجه البحث، مباشرة إلى كل ما يخص الإنسان أي توجهه نحو الوقائع الخلقية الخاصة بالأوضاع الإنسانية الحالية."[1]

نلاحظ من هذا النص أن البعد الإنساني قد أخذ حيزا كبيرا ضمن اهتمامات الفلسفة وواجباتها الأساسية التي يطالب بها في إعادة البناء، أين تضع الفلسفة في اعتبارها تطور أدوات ومنهجية البحث في الوقائع الأخلاقية والإنسانية، بحيث تتوقف قدرتها على عملية تحرير الإنسانية على تجديد مضمونها ومناهجها وأهدافها، وكذا على مدى معرفتها كيفية التفاعل الايجابي مع الواقع الإنساني الجديد والمتجدد، الذي يناسب أهداف المجتمعات الإنسانية ذات النظام الديمقراطي.

يقدم لنا "ديوي" في ذلك دعوة صريحة وملحة لإعادة النظر في جل المفاهيم الفلسفية التقليدية المتعلقة بمختلف المجالات (المنطقية، المعرفية، السياسية، والتربوية، الأخلاقية ...) التي سادت الفكر الفلسفي وتجذرت فيه وكانت سببا في حدوث التخلف في هذه المجالات بالمقارنة مع التطور العلمي والمادي الذي ساد الفترة المعاصرة التي عايشها، لذلك يطالب بما أسماه بإعادة البناء أو التجديد، وهو ما يطلق عليه في العديد من صفحات كتابه البحث عن اليقين "**بالتعديل العظيم**"، حيث يقول في هذا التعديل: "فسنكونوا على استعداد لتقدير التعديل العظيم المطلوب إجراءه في الأفكار القديمة عن العقل والمعرفة."[2] بمعنى إجراء تغيير في مختلف الأفكار والقيم التي لها علاقة بسلوك الإنسان والتي تعتبر من رواسب الثقافة التقليدية.

لقد اهتم "ديوي" في فلسفته كغيره من الفلاسفة بكل ما يتعلق بالجانب الإنساني والثقافي، كمجال التربية وعلم النفس والمعرفة الطبيعية والاجتماعية، الفن والخبرة الدينية، وكذا بالأحداث

[1]– جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، ترجمة أحمد الأنصاري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010، ص 30.
[2]– جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 97.

السياسية والاجتماعية المعاصرة له، لكنه نظر إلى تلك الميادين نظرة الفيلسوف المجدد لمهمة الفلسفة والمدافع عن عملية التجديد بتوجيه أهدافها إلى المشكلات الإنسانية وصرف النظر في البحث عن الحقيقة المتعالية التي كانت ميزة الفلسفة التقليدية،[1] بحيث جعل من الفلسفة أسلوبا لتفهم مشاكل الحياة ومنهجا للإصلاح، واضعا ثقته كلها في الأسلوب العلمي ومؤمنا بمقدرة الإنسان على خلق مجتمع أفضل.

اعتقد أن كل شيء قابل للتغيير في حياة الإنسان، الأمر الذي استوجب تغيير القيم الإنسانية على اختلافها، إذ لابد من احداث تغيير في أسس السياسة والاقتصاد والتربية في سبيل جعلها أكثر ملائمة للحياة المعاصرة وتوافقا مع متطلباتها، لذلك على الفلسفة أن تصلح أمرها باتجاه الواقع وحل ما يطرحه هذا الواقع من مشكلات.[2]

يُستدل من ذلك أن وظيفة الفلسفة لا يجب أن تبتعد عن واقع الإنسان الذي يعيشه وعن المشكلات التي تواجهه في ظل التغير السريع للظروف التي يطرحها التطور الصناعي والاقتصادي الجديد، حيث يقول في هذا الشأن: "فالمشكلات التي يجب أن تعنى بها أي فلسفة تصلح لوقتنا الحاضر هي تلك المشكلات التي تنشأ عن التغيرات الحاضرة بين ظهرانينا بسرعة كبيرة متزايدة في نطاق جغرافي إنساني يتسع باستمرار يؤثر فينا تأثيرا عميقا يزداد شدة وتغلغلا في صميم أحوالنا."[3]

في موقفه من التفكير الفلسفي رفض كل من رأي الاتجاه الوضعي الذي رفض التفكير الفلسفي واعتبره خالي من كل معنى، ورأي كل الذين أصروا على أن الإنسان لا يستطيع أن يعالج

[1] -Richard j Bernstein , Dewey Et La Démocratie :la tache qui nous attend, presse Universitaires de France, paris, 1er édition, 1991, p122.

[2]- فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سابق، ص 117-118.

[3]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، ترجمة أحمد الأنصاري، المركز القومي للترجمة، مصر(القاهرة)، ط1، 2010، ص 9.

مسائل "القيمة" بصورة عقلية، بل باحتكامها لمسائل الواقع، فقد حاول أن يقدم معنى جديدا للفلسفة بأن يجعلها متصلة أكثر بشؤون الحياة ومشاكلها الأكثر أهمية وأثرا على الأفراد.[1]

لقد ألحّ على ضرورة ربط المثل العليا بالواقع المحسوس التي يجب عليها أن تعكس ظروفه، فالإنسان لا يتقيد بمثل عليا استنبطت من ظروف الماضي ومعتقداته* ويحاول أن يواجه بها الحياة الحاضرة التي يعيشها، لأن هذا التفكير يعتبر ضرب من الخيال لا ويتماشى مع الوقائع الفعلية، بحيث أن "هناك خطر، في تكرار الحقائق الخالدة وتأكيد الروحانيات المطلقة. فلقد يصاب تحسسنا بالواقع ببعض التبلد، فنعتقد أننا بتمسكنا بالأهداف المثالية نترفع عن الشرور الحالية. إن المثل العليا تعبر عن إمكانات، ولكنها، أي المثل، لا تكون أصيلة، إلا إذا عبرت عن الإمكانات والاحتمالات التي ينطوي عليها سير الحياة حاليا[...] لكن هذه المثل ليست أكثر من صور في حلم إلا إذا ردت إلى الوقائع وربطت بها."[2] من هذا المنطلق يمكن القول أن "ديوي" دعا إلى التخلي بطريقة غير مباشرة عن "المنهج السقراطي" المتمثل في البحث عن الحقيقة المطلقة والمثالية من خلال التأمل والحوار النظريين.[3]

في رفضه للحقائق المطلقة والثابتة دعوة لتبني منطق التجديد المستمر الذي يتناسب مع التغيير الدائم أيضا لظروف الحياة وفي مختلف مجالاتها، فالتغيير إذن يتطلب التجديد في الرؤية للأشياء عن طريق تحليلها واستنباط قيم ومثل تواجه بها مشاكل الحياة. هذا الموقف ينفي وجود حقائق نهائية

---

[1]- ليوشتراوس، جوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة عبد الفتاح امام، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، القاهرة، ط1، 2005. ص534.

*- يستشهد "ديوي" في فكرة ضرورة استنباط الحقائق من الوقائع التي تحيط بالإنسان من خلال ترك الماضي والاهتمام بكل مستجدات العصر بقول" ايمرسون" حيث يقول: "وقد قال " ايمرسون" أن من العبث، أن تبحث عن العبقرية لتعيد معجزاتها في الفنون القديمة. فغريزتها تدفعها إلى العثور على الجمال والجلال في الحقائق الجديدة واللازمة، في الحقل، وعلى قارعة الطريق، في المصنع وفي الحانوت."/ انظر جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 145- 146.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 126.

[3]- البخاري حمانة، عن الفلسفة وعن الحرية في القرن الحادي والعشرين، ضمن أعمال الندوة الفلسفية السابعة عشر للجمعية الفلسفية المصرية (فلسفة الحرية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2009، ص 389.

ومحدودة ذات طابع شمولي "أما اليوم فليس هناك من نماذج أو صور تحمل طابع الديمومة، ويمكن لها أن تقدم شيئا ثابتا مستقرا يمكن التسليم به، كما لا توجد المواد التي يمكننا أن نصوغ منها أهدافا نهائية وشاملة. بل على العكس، هناك تغيير دائم."[1]

لقد جعل الفلسفة نمط من أنماط الفلسفة العلمية التي ترفض أن تكون مبنية على شكل نسق مختوم مقفل لا يقبل الزيادة ولا التعديل بل "تكون كالعلم في كونها سيرا متصلا جديده بقديمه بحيث لا يكون هناك أمر يقال أنه الكلمة الأخيرة."[2] نفهم من هذا ضرورة انفتاح أفكارها وقابليتها للتغيير حسب المعطيات الجديدة بحيث لا مجال فيها لمصطلح المطلق والثابت.

فالحياة الحديثة عنده تتطلب توحيدا في المعارف التي يجب أن تتأسس على القيمة العملية في مختلف المجالات الاجتماعية و تعمل كموجها لمختلف أنشطة الأفراد، أين يتم تجاوز فكرة الصراع بين المثل العليا ومعايير الواقع، هذا الموقف يحدد الدور الذي ينبغي للفلسفة أن تقوم به "إذ يجب عليها أن تبحث عن العوائق وتكشفها، وان تنتقد العادات الذهنية التي تقف عقبة في الطريق، وان توجه الفكر صوب الحاجات المتصلة بالحياة الحاضرة، وان تؤول نتائج العلم في ضوء عواقبها على معتقداتنا الخاصة بأغراضنا وقيمنا في جميع مراحل الحياة."[3]

على ضوء ذلك يقدم "ديوي" نقدا مهما لوظيفتها التقليدية التي يصفها بالبعد عن واقع الحياة الاجتماعية ومشاكلها إذ أصبحت مجرد ألفاظ جوفاء اختصت فقط بطبقة الفلاسفة المتكلمون بلغتها الخاصة ووحدهم من يفقه معناها، إذ يطلبون التفلسف من أجل التفلسف، وفي هذا الصدد يقول "ديوي": "ويخفى على الناس أن المشكلات الفلسفية تنشأ بسبب انتشار المصاعب في الممارسة

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 128.

[2]- علي عبد الهادي المرهج، الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها، مرجع سابق، ص 32-33.

[3]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 341- 342.

الاجتماعية وشيوع الشعور بها، لأن الفلاسفة يغدون طبقة متخصصة تستخدم لغة تقنية، لا تشبه اللغة العادية التي تعرض الصعوبات المباشرة."[1]

وقد جاء نقد " ديوي" للفلسفة التقليدية بناءا على جملة الخصائص التي تتميز بها وهي:

1- ارتباطها الكبير ارتباطا عاطفيا بمجموعة من المبادئ والقيم المتعلقة بتراث قديم*[2]، والذي لا

لا يزال يتحكم في العديد من الأفراد ومن دون وعي منهم، عن طريق مجموع المؤسسات ذات السلطة التي تؤثر عليهم.

2- تقوم الظروف الاجتماعية في إطار هذه الفلسفة على الأخذ بمبدأ الثنائيات الأمر الذي فصل بين العملي والنظري وجعل الناس يميلون إلى الاحتكام إلى الجانب المثالي والنفور من الواقع الراهن نظرا لما صدر اتجاهه من أحكام تتعلق بما أفرزه من نتائج سلبية على البشرية.

3- من الخاصية الأولى والثانية يستنتج الميزة الثالثة وهي أن معطيات الحياة الحاضرة لم تصل بعد إلى درجة من التماسك بحيث تستطيع أن تعبر فكريا عن قدراتها، فأصبح الإنسان مشتتا بين ولعه بالحياة المادية وبألوان النشاط الخارجي في بحثه عن أساليب العيش المريحة، وبين تسليمه بمجموعة القيم والمبادئ المستمدة من التراث، وهي غير فعالة في الحياة الواقعية عندما يتعلق الأمر بالناحية الأخلاقي.[3]

في هذا دعوة صريحة إلى إنزال الفلسفة إلى مستوى الواقع والحياة الحاضرة التي يعيشها الأفراد، فعليها أن تتصل بالخبرة الإنسانية والأخلاقية، بأن تحول رموزها وأفكارها إلى اتجاهات فكرية وأنماط

---

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص291.

*- يظهر "ديوي" في تصوره للفلسفة القديمة متناثرا بزميله "وليام جيمس" الذي صرح في كتابه البراغماتية:"أن الطريقة البراغماتية، هي في الأصل وبصفة أولية طريقة لحسم المنازعات الميتافيزيقية التي لولاها وبدونها، ما كان يمكن لها أن تكون."/ أنظر وليام جيمس، البراغماتية، مرجع سابق، ص 63.

[3]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 101.

سلوكية تؤثر في الحياة ومن ذلك فقد نظر "ديوي" للفلسفة بنظرة جديدة حريصة على الارتباط بالواقع والاحتكام إليه تنسجم تماما مع الدور الذي ينبغي أن تلعبه في واقع الناس، يقول في هذا المعنى: "وتستعيد الفلسفة التي ثبت عجزها في التعامل مع الواقع المطلق النهائي مكانتها حين تبحث عن القوى الأخلاقية التي تحرك البشرية وتساهم في تحقيق سعادة البشر وآمالهم".[1]

فالفلسفة إذن ليست فكرا تاما بل هي تفكير في صعوبات الواقع ومشاكله والعمل على افتراض حلول لتلك الصراعات، عن طريق الممارسة وصياغة الفروض واختبارها في المعمل، كل ذلك من أجل إثبات صلاحيتها وفعاليتها في الحياة الاجتماعية، بذلك "يمكن وصف الفلسفة بأنها تفكير صار واعيا، وعمم مكانته ووظيفته وقيمته في الخبرة وقيمة هذا التفكير الفلسفي تكمن في مدى تحديده للصعوبات الموجودة في المجتمع. والعمل على اقتراح الطرق الناجعة لتناولها والتعامل معها فعليها أن تعكس بذلك مختلف الصراعات والنزاعات الموجودة والعمل على إيجاد نقاط الاتفاق والوحدة بينها."[2]

يترتب على هذا الموقف أن تصبح الفلسفة هي النظرة الشاملة المحيطة بالعالم والحياة في كل واحد متناسق، فهي نظرة شاملة إلى العالم تضم أشتات المعارف الجزئية التي يصل إليها العلم، فتعمل على تنظيم أنواع السلوك المتضاربة داخل المجتمع مما يقتضي ضربا من التنسيق بينها، ولما كان المجتمع دائم التغير فنحن في حاجة إلى فلسفة تهدينا إلى التكيف الاجتماعي مع هذه الظروف المتغيرة.[3]

فوظيفة الفلسفة إذن ليس في البحث عن "كيفية التعرف على العالم" ولكن كيف يمكن سياسة هذا العالم وتحسينه، ووفقا لهذا الرأي نجد أن الفلسفة هي العلم الذي يتناول الصراع الاجتماعي

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 58.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 286- 291.

[3]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، نوابغ الفكر الغربي، دار المعارف، القاهرة، ط3، 1978، ص 37.

ولاسيما بين العوامل التي تلعب دورا فعالا في توجيه المجتمع كالصراع بين الفرد والجماعة، والنظرية والممارسة والأنا والآخر.[1]

تتصل الفلسفة بصورة كبيرة مع الحضارة الإنسانية التي تنتسب إليها باعتبارها تمثل جزءا منها وليست خارجة عنها، بحيث تعبر عن ذلك الواقع من خلال طرح مشاكله ومحاولة حلها بالمشاركة مع مختلف العلوم، لأن "عمل الفلسفة قديما وحديثا هو تناول تنظيم تلك المجموعة من التقاليد التي تشكل العقل الفعلي للإنسان نحو الاتجاهات العلمية، والتطلعات السياسية التي تعد غريبة ومتعارضة مع تلك التي تقول بها السلطات. والفلاسفة جزء من حركة التاريخ، ويشتركون في صنع مستقبله بمعنى ما، ولكنهم بالتأكيد يعبرون عن ماضيه."[2]

يتجلى إذن الدور الديمقراطي لوظيفة الفلسفة الأداتية في دعوة "ديوي" إلى ضرورة توجيه التفكير الفلسفي لصالح الحياة الاجتماعية ولخدمة المصالح المشتركة بين الجماعات والشعوب المختلفة بالرغم من الفوارق الموجودة بينها حيث يقول:"ولا يشق على الفلسفة حين تبذل جهدا لفهم هذه الفروق بين الشعوب* أن تزيد من قدرات هذه الشعوب على التعاون من أجل تحقيق ثقافة مشتركة مثمرة".[3]

---

[1]– صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس،ج3، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1976، ص 266.

[2]– تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص 21.

*– يعقد لنا "ديوي" في ذلك مقارنة بين الشعوب الغربية والشعوب الشرقية في مجال التقدم العلمي، بحيث يعتبر أن سبب تأخر هذه الأخيرة يرجع إلى اعتمادها لمدة طويلة على التفكير التأملي والديني الذي طغى على نمط حياتها وعاداتها، أما بالنسبة للأولى فقد شهدت تقدما كبيرا عن طريق اعتمادها على العلم التجريبي وتطبيقاته في سلوكها وفي كافة مجالات الحياة. الأمر الذي كان عائقا أمام تحقيق التفاهم المتبادل وسهولة التعاون وسوء الفهم بينهم./ أنظر جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص ص 121– 122.

[3]– جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 122.

يتأتى ذلك من خلال لجوء الفلسفة إلى طرق البحث الحديثة وتوجيه أهدافها وقيمها لتعزيز السلوك الإنساني الحر "ستكون وظيفتها تيسير التفاعل المثمر بين معتقداتنا العقلية، معتقداتنا القائمة على أكثر طرق البحث اعتمادا، وبين معتقداتنا العملية عن القيم والأهداف والغايات التي ينبغي أن تضبط سلوك الإنسان في الأمور التي لها شأن إنساني واسع حر."[1]

يتضح لنا مما ورد في وظيفة الفلسفة أن"ديوي" أعطى للفلسفة مهمة جديدة ونبيلة تتجاوز المطلق والمتعالي الذي فشلت في الوصول إليه لتبحث في الأمور الإنسانية ذات الطابع الواقعي من خلال المساهمة في حل المشكلات والصراعات الاجتماعية للوصول إلى سعادة الأفراد ويكون ذلك بدوافع أخلاقية، والشيء المهم من ذلك هو أنه ربط مهمتها بالعملية التربوية فكيف ذلك؟

وظيفة الفلسفة الجديدة هذه التي حددها "ديوي" لا يمكن في رأيه أن تتحقق إلا بوجود آلية فعالة لذلك، فاستعان بالتربية* لتحقيق أهدافه الفلسفية، وعبر بجملة بالغة يشرح فيها ذلك في كتابه

---

[1]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 60.

*- بالبحث في أصل الكلمة في معناها اللغوي، نجد بأنها مشتقة من الجذر اللاتيني Education ، ومن الفعل E- ducer ، أي يقود خارجا، كما تعني كذلك فعل النمو./ أنظر Jean Lefranc ,Nouveau Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines , Armand Colin , Paris,2005, p151 .

أما في معاجم اللغة العربية فنجدها مأخوذة من الفعل الرباعي، ربي فأصلها ربا، يربو أي زاد و نما، و أربيته بمعنى نميته./ ابن منظور، لسان العرب،ج2، دار الفكر، بيروت، ط1، 1990، ص 401.

- اصطلاحا: تأخذ التربية معنى النمو والنشأة والرعاية، فهي " عبارة عن سيرورة تستهدف النمو والاكتمال التدريجي لوظيفة أو مجموعة من الوظائف الإنسانية. وتنتج هذه السيرورة عن الفعل الممارس من طرف الشخص الراشد على الطفل، فهي تنمية متكاملة تهدف إلى تطوير إمكانات الفرد البشري النفسية والاجتماعية والجسدية والأخلاقية تيسر له عملية إدماجه في المجتمع."

أنظر / Oëll Baraquin, Dictionnaire de philosophie, Armand Colin, Paris, 3 Ed, 2005, p 107.

ويميز "ديوي" داخل المنظومة التربوية بين نوعين من التعليم: التعليم العرضي أو ما يسميه بالتعليم الطبيعي، الذي يعتمد على غرس الاتجاهات والاستعدادات، والخبرات لدى الأطفال من قبل البالغين، الذين يعملون على تعليم الصغار عاداتهم وأفكارهم من أجل إضفاء العضوية الاجتماعية الكاملة بين أفرادهم، عن طريق المشاركة فيما يقوم به الكبار من أعمال عن طريق المحاكاة والتقليد، من دون وجود وسائل مادية أو معاهد تعليمية مخصصة لذاك.

"لتربية والديمقراطية" يقول فيها: "فمن الممكن تعريف الفلسفة بأنها – النظرية العامة للتربية– "والعلاقة بين التربية والفلسفة يتولد عنها مفهوم جديد يسمى "فلسفة التربية" التي عرّفها بأنها" ليست تطبيقا خارجيا لأفكار جاهزة عن نسق من الممارسة، له أصله وغرضه المختلفان عنه جذريا، بل هي مجرد صياغة لمشكلات تشكيل العادات العقلية والخلقية الصائبة، فيما يتعلق بصعوبات الحياة الاجتماعية المعاصرة. فأنفذ تعريف للفلسفة يمكن الإدلاء به إذن، هو أنها نظرية التربية في أشد جوانبها عمومية."[1] وفي هذا التعريف تتضح لنا حدود العلاقة ودرجة الارتباط بين الفلسفة والتربية.

في توضيح حميمية العلاقة بينهما يؤكد استحالة قيام الفلسفة بدورها دون اللجوء إلى التربية، فالفلسفة عنده تقوم بوظيفتين أساسيتين: أولها نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر وبيان القيم التي أصبحت بالية بالقياس إلى ما بين أيدينا من موارد، فضلا عن بيان القيم التي لا تعدوا أن تكون عاطفية لفقدان الوسائل إلى تحقيقها. وثانيتها تفسير نتائج العلم الاختصاصي من حيث أثرها في مساعي البشرية الاجتماعية في المستقبل.[2]

فالفلسفة عنده لن تجد سبيلا للنجاح في مهمتها إلا أن يكون لها ما يقابلها في التربية كوسيلة تطبيقية لأفكارها التجديدية، "وعن طريق الفنون التربوية تتمكن الفلسفة من توليد طرق لاستخدام

فالعملية كلها تتم بطريقة غير مباشرة في تكوين سلوك الأطفال على شاكلة الكبار، غير أن تقدم المدينة وتعقد مجالاتها والنمو السريع في المعرفة وضروب المعرفة التقنية أصبح التعليم العرضي (غير الموجه) لا يفي بالغرض المطلوب، إذ بدأت الفجوة تتسع بين قدرات الكبار والصغار، وأصبح من الصعب على الصغار المشاركة الفعالة في أنشطة الكبار عن طريق المشاركة المباشرة فاحتاج الأمر إلى تحضير وتدريب مسبق وهو ما نطلق عليه بالتعليم النظامي أو المباشر (التدريس) الذي يفتح أمام الأطفال نوع جديد من الخبرة يساهم في تكوينهم وتكريس عضويتهم في المجتمع بطريقة فعالة (تحسين خبرتهم)، وبالتالي زادت الحاجة إليه./أنظر جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 10- 11.

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 293.

[2] - المصدر نفسه، ص ص292- 293.

طاقات البشر، بما يتفق والمفهومات الجدية للحياة. فالتربية هي المعمل الذي تغدو فيه التمييزات الفلسفية عينية ومختبرة."[1]

وبالمقابل فإن الفلسفة بدورها تقدم خدمة جلية في ميدان التربية،حيث تعتبر فلسفة التربية بمثابة تطبيق للنظرية الفلسفية على التربية بمختلف قضاياها، من أجل تحليل ومعاينة القضايا التربوية ونقدها وتأكيد مدى صلتها بالحياة الاجتماعية أي "أن فلسفة التربية تؤدي دورا نقديا وتوجيهيا وتكامليا، في مجال التربية والحياة التربوية، إنها النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي في صلاته مع الواقع الاجتماعي العالم."[2]

يعتقد أن إعادة البناء في الفلسفة يتطلب أيضا إعادة البناء في التربية وفي المثل العليا الاجتماعية لأنها تسير جنبا إلى جنب، حيث يشير إلى الحاجة الماسة في ضرورة الإصلاح التربوي في الوقت الراهن من خلال إعادة النظر في جل النظريات الفلسفية التقليدية والأفكار الأساسية المترسخة في المجتمع من أجل إحداث التغيير الشامل في الحياة الاجتماعية "المصاحب لتقدم العلم، والثورة الصناعية، ونمو الديمقراطية. ومثل هذه التغييرات العملية لا يمكن أن تحدث من غير أن تتطلب تعديلات تربوية لمواجهتها."[3]

فبناء المجتمع على أسس ديمقراطية يتطلب بالضرورة إعادة البناء في النظام التربوي ومفتاح الموقف التربوي الحالي في يد إعادة البناء التدريجية للمواد والطرق المدرسية، "وإعادة البناء هذه يجب أن تهبط بالطرق الأدبية الخالصة- بما في ذلك كتب النصوص- والطرق الجدلية، إلى منزلة الأدوات المساعدة الضرورية في النمو الذكي للأنشطة المتعاقبة والمتراكمة"[4]

[1]- المصدر نفسه، ص 293.

[2]- علي أسعد وطفة، أصول التربية إضاءات نقدية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط1، 2011، ص 281.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 294.

[4]- المصدر نفسه، ص 282.

نصل مما سبق ذكره أن "ديوي" هدف إلى تجديد مهمة الفلسفة بعد ما كانت تبحث في المطلق والمتعالي وعن اللامحدود واللامتغير، والانعزال عن المجتمع وثقافته، لتتوجه في البناء الجديد إلى كل ما هو واقعي وتجريبي ومتغير، من خلال صبغها بالطابع الإنساني والاهتمام بالطبيعة البشرية ومحاولة فهما، من جميع جوانبها النفسية والأخلاقية، والاجتماعية، ومحاولة حل المشكلات الاجتماعية للمجتمع الديمقراطي، ومن هذه الفكرة انطلق "ديوي" للبحث في مختلف المشكلات الفلسفية بطريقة علمية وواقعية ومنها مشكلة الديمقراطية والتربية.

المبحث الثاني: موقف "ديوي" من تبلور فكرة التربية الديمقراطية في الفكر الغربي الحديث

إن فكرة التربية الديمقراطية* لم تكن وليدة لحظة بذاتها أو فلسفة واحدة تتبناها بل لها جذور وأصول تاريخية ساهمت في تشكيلها، من خلال العديد من فلاسفة التربية الذين نادوا بضرورة التعليم الديمقراطي، وبينوا كيفية تطبيقه على عناصر العملية التربوية ووضعوا له حجر الأساس.

*- تجدر الإشارة إلى أن فكرة التوجه الديمقراطي للتربية تطرح لنا ثلاثة مفاهيم أساسية لها علاقة كبيرة ببعضها البعض وهي: **1- ديمقراطية التعليم**: يعبر ذلك في غالب الأحيان على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال مسؤولية النظام التعليمي في توفير الفرص لجميع الطلبة من دون أي تمييز اجتماعي أو عنصري للارتقاء في السلم التعليمي.

2- **الديمقراطية في التعليم**: تعني ضرورة تأسيس النظام التربوي بمظاهره المختلفة على أساس المبادئ والممارسات الديمقراطية، أين تشمل منظومة العلاقات والفعاليات التي توجد بين عناصر المؤسسة التربوية بما في ذلك المعلم الديمقراطي، وطريقة التدريس والعلاقات المبنية على قيم ديمقراطية.

3- **تعليم الديمقراطية**: يتمثل في مختلف المجهودات والنشاطات التربوية التي تعمل على تكوين العقل الديمقراطي وغرس القيم الديمقراطية عند الناشئيين، وتزويدهم بمجموع المفاهيم والتصورات والنظريات الديمقراطية. أي تنمية الوعي الديمقراطي لديهم./ أنظر علي أسعد وطفة، أصول التربية اضاءات نقدية، مرجع سابق، ص ص226- 229.

غير أنه ليس من الأمر الممكن في هذه الدراسة أن نتطرق إلى كل النظريات الفلسفية الغربية الحديثة التي عالجت علاقة التربية بالديمقراطية، بل سنقتصر على عرض أهم التوجهات الفلسفية التربوية التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، وكذا لها محل من الدراسة والنقد في فلسفة "ديوي" التي استفاد وتأثر بالعديد من أفكارها التي شكلت له مرجعية يستند عليها في فلسفته التربوية، ونقد البعض من أفكارها التي وجدها بأنها لا تتناسب مع مشروعه التربوي الديمقراطي.

يعتبر "ديوي" أن ظهور المدارس التقدمية في التربية جاء رد فعل على المدارس التقليدية ذات الطابع التسلطي من جهة، ومن جهة أخرى فإن ظهورها جاء موازنة مع انتشار الأفكار الديمقراطية التي يمجدها الشعب الأمريكي، لذلك نجده يثني عليها في طابعها الإنساني وفي اتجاهها الديمقراطي. " إن الشيء الأول الذي اقتضى وجود الحركة التقدمية هو أنها تبدو أكثر من وسائل المدرسة التقليدية اتفاقا مع المثالية الديمقراطية التي يعتنقها شعبنا، إذ أن هذه الوسائل تتسم بكثير من الطابع الأوتوقراطي. وثمة شيء آخر قد أسهم في استقبال الحركة التقدمية استقبالا محببا هو أن طرقها إنسانية إذا وزنت بالغلظة التي تلازم غالبا تصرفات المدرسة التقليدية."[1]

من أهم الفلسفات التربوية التي كان لها تأثير كبير في "فكر ديوي" خاصة في مسألة مساهمتها في إرساء دعائم التربية الديمقراطية ما يلي:

1- الحركة الطبيعية في التربية عند "جون جاك روسو":

لقد اشتهرت تربية الفيلسوف الفرنسي "روسوJean-Jacques Rousseau" (1712-1778م) باسم (التربية الطبيعية) لأنه يشيد كثيرا بحياة الإنسان البدائي أو ما يسميها "**حالة الطبيعة**" التي كان يسودها في نظره الأمن والاستقرار إذ كان الجميع فيها متساويين، في حين أصبح نظام الملكية في الحياة المدنية مصدرا لعبودية الناس وفقرهم ومصدرا لفساد وكسل البعض نتيجة حياة الراحة

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، ترجمة محمود البسيوني ويوسف الحمّادى، دار المعارف، مصر، (د.ط)، 1954، ص 30.

والترف، لذلك نظر "روسو" إلى شرور العصر باعتبارها ثمار حضارة مصطنعة، بالرغم من أنه لم ينفي بعض المنافع التي جلبتها، فأعماله أثارت حالة عدم الرضا بالنظام الاجتماعي السائد ورغبة كبيرة في تحسين أحوال المجتمع واستئصال الشرور المتفشية.[1]

فالرجوع إلى الطبيعة وإتباع قوانينها عند "روسو" هو الحكمة ذاتها وأساس طريق التغيير وبداية كل إصلاح، سواء كان إصلاحا سياسيا أو اجتماعيا أو أخلاقيا أو تربويا.

ينعكس النظام السياسي والاجتماعي السائد في الدولة على بنية النظام التربوي، "لأن فساد المجتمع وأنظمته المختلفة يؤدي بدروه إلى آثار سلبية على أهداف التربية وطرقها. فمحاولة إصلاح المجتمع يكون أيضا بإصلاح التربية.[2] " لذلك حاول"روسو" أن بين طبيعة الخلل الموجود في النظام التربوي واقترح بديلا لعلاج ذلك.

فلا معنى لقيمة السلام والأمن عند "روسو" في إطار حياة الاستغلال والعبودية والعيش بدون حرية حقيقية، وبدون ثورة وتمرد على ذلك الاستغلال، لأن العبودية تتجلى في مظاهر عديدة قد تكون غير مباشرة " أعرف جيدا أن الشعوب المستعبدة تميل إلى مديح السلام والأمان اللذين تتمتع بهما في قيودهم[...] علم أن العبيد غير جديري بالتكلم عن الحرية."[3]

فالنظام الديمقراطي الصحيح عنده هو الذي يعبر عن الإرادة العامة التي تمثل أكثرية الشعب، والتي تستهدف تحقيق حياة اجتماعية صالحة، لأنها تعرف ما هو أفضل ونافع لها، لذلك على الحكومة أن تحترم هذه الإرادة التي تمثل رأي الأكثرية في تصويت ديمقراطي، مع أن هناك إشكالا مهما لابد وأن يطرح وهو كيف يمكننا أن نضمن بأن الإرادة العامة فعلا على وعي تام بما ينفعها؟

---

[1]- وليام كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة محمود سيد أحمد،التنوير لطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 2010، ص ص238- 239.

[2]- أندريه كريستون، روسو (حياته- فلسفته- منتخبات)، ترجمة نبيه صقر، منشورات عويدات، بيروت- باريس، ط4، 1988، ص 92.

[3]- المرجع نفسه، ص 145.

إجابة روسو هو أنهم يعرفون ذلك عندما يكون مثقفين وحكماء.[1] الأمر الذي يجعلنا لا نستغرب في مدى اهتمامه الكبير بالتربية والتعليم في خلق المواطن الذكي الحر، والواعي بمصلحته ومصلحة مجتمعه لا أن يكون تابعا لإرادة غيره.

صاغ أهم أفكاره السياسية المتعلقة بكيفية تنظيم العلاقات الاجتماعية، ومحاولة بناء فلسفة صحيحة لدولة ديمقراطية في كتابه "العقد الاجتماعي"، الذي طرح فيه ميثاق التعامل بين الأفراد وبين من يحكمهم، واقترح فيه الحقوقا لمدنية والسياسية للأفراد، بحيث تصوره كحل لمعضلة الاختلاف بين البشر بسبب سلطة القوي على الضعيف، وبه يحمي حقوق الأفراد وسلامتهم وأمنهم، ولقد صرح "روسو" في وصفه لهذا الميثاق قائلا:" إيجاد شكل لشركة تجير، وتحمي – بجميع القوة المشتركة – شخص كل مشترك وأمواله، وإطاعة كل واحد نفسه فقط، وبقاؤه حرًّا كما في الماضي مع اتحاده بالمجموع، فهذه هي المعضلة الأساسية التي تُحَلُّ بالعقد الاجتماعي."[2]

بهذا اعتبر أن التربية الصالحة هي التي تهدف إلى تحقيق الخير للصالح العام من خلال تربية الأفراد تربية تجعلهم يتحدون في ظل النظام المدني مع بعضهم البعض لتحقيق المصالح المشتركة، وليس خدمة مصالح طبقة معينة على حساب طبقة عامة الشعب.[3]

وعليه قدم "روسو" خطة واضحة من أجل تحقيق الحرية التي طالما رغبت فيها الطبقة المتوسطة أولا في الفرد بواسطة التربية. وثانيا في الدولة بواسطة حكومة صحيحة منظمة،[4] فالحكومة

[1]– جون هارمان راندال، تكوين العقل الحديث، مرجع سابق، ص509.

[2]– جون جاك روسو، العقد الاجتماعي، ترجمة عادل زعيتر، شركة كلمات للترجمة والنشر، القاهرة (مصر)،(د.ط)، 2013، ص37.

[3]– علي عبود المحمداويّ، الفلسفة السياسية (كشف لما هو كائن، وخوض فيما ينبغي للعيش معا)، منشورات ضفاف، بيروت (لبنان)، ط1، 2015، ص 155.

[4]– جون هارمان راندال، تكوين العقل الحديث، مرجع سابق، ص 507.

عنده ليست إلا هيئة تتولى تنفيذ القوانين الصادرة عن الإرادة العامة، من أجل ضمان الحريات المدنية والممتلكات، وبهذا فلا سلطة لها تفرضها على الشعب بل تستمد شرعيتها منه.[1]

أراد "روسو" أن يجد أسلوبا أو نظاما تربويا يحافظ على حالة الطبيعة التي كانت سائدة من قبل وذلك في ظل نظرية "العقد الاجتماعي" الذي اقترحها لتنظيم العلاقات بين الأفراد وكذا بناء دولة عادلة تحافظ على حقوق رعاياها، وأول مبدأ اعتمد عليه "روسو" في تربيته هو إيمانه بالطبيعة الخيرة للإنسان في مقابل اعتبار المجتمع هو مصدر الشرور ومفسدة لتلك الطبيعة الخيرة بقوانينه وأعرافه التي تجعل من الإنسان عبدا لها في ضرورة إطاعتها "الأمر الذي يقتضي بالنسبة لـ"روسو" عزل "إميل"*عن المجتمع في تربيته ووضعه في حالة الطبيعة وقوانينها المساعدة على تكوين شخصيته وتدريبه بعيدا عن الظروف المعتادة"،[2] فالقضاء على تلك الشرور الموجودة في المجتمع والتي أثرت سلبا على تربية الطفل يقتضي نهج أسلوب تربوي مغاير يعيد إلى الأفراد طبيعتهم الخيرة ومحيطا جيدا يضمن لهم ذالك.

تميز "روسو" في نظريته التربوية بنزعته النقدية اتجاه التربية التقليدية وأساليبها الخاطئة، إذ ينتقد المربين الذي يهدفون من خلال مبادئهم التربوية على مقدار المعرفة التي يجب أن تقدم للطفل دون مراعاة قدرات وإمكانيات الطفل على استيعاب ذلك الكم الهائل من المعرفة النظرية، إذ يعامل الطفل كراشد بحيث لا يوجد أي احترام لمراحل نموه الطبيعية وخاصة مرحلة الطفولة، وفي هذا يقول: "وأحكم الكتاب يوجهون أنفسهم إلى ما ينبغي للرجل أن يعرفه، من غير اعتبار لما يستطيع الطفل

[1]- عبد المعطى محمد، الفكر السياسي الغربي، مرجع سابق، ص 305.

*- عبارة عن شخصية طفل افتراضية اقترحه "روسو" في كتابه من أجل عرض أفكاره التربوية التي طبقها عليه بصورة نظرية.

[2]- David Mavouangui, La Philosophie de Kant et L'éducation, L'Harmattan, Paris, 2012,p20.

أن يتعلم. ذلك أنهم ينشدون الرجل دائما في الطفل، من غير أن يراعوا ماذا يكون الطفل فعلا قبل أن يغدو رجلا."[1]

احتل سؤال الطفولة في فلسفة التربية عند "روسو" أهمية بالغة باعتبار أن الاهتمام بها هو في نفس الوقت اهتمام بما سيكون عليه مستقبلا "إذ يعتبرها شرط وجود النوع الإنساني بأكمله الذي سيكون معرضا للهلاك إن لو لم يبدأ الإنسان طفلا"[2] أي إذا لم نراعي حقيقة الطفولة ومتطلباتها.

نمو ملكات الطفل يعتمد على مقدار الحرية التي نمنحها له من أجل إبراز إمكانياته وطاقاته التي تتجسد في ما يقوم به من أعمال لا ما فيما يتلقاه من دروس نظرية، يقول روسو في ذلك: "إن سر التربية كله في أن ندع للتلميذ لذة تعليم نفسه بنفسه عن طريق الموضوعات والوقائع. فهذا هو ما يربي لديه ملكة التفكير والتمييز والقياس والضمير."3

يثور على كل أشكال الضغط التي تمارس ضد الإنسان في كل مراحل حياته أين يحرم من حريته الحقيقية ومن حقه الطبيعي في ممارستها، ويصف أساليب هذا الإكراه في قول بليغ له بحيث يرى أن "مواضعاتنا ضروب من الخنوع أو الانحصار أو الضيق. فالإنسان المتمدين يولد ويعيش ويموت في رق العبودية. حين يوثقونه بقماط*، وحين يسمرون عليه تابوتا. ومادام على وجه الدنيا، فهو مكبل بشتى النظم."[4]

---

[1]- جون جاك روسو، إميل، مرجع سابق، ص 18.

[2]- خاليد الخطاط، مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية، مجلة نقد وتنوير مقاربات في التربية والمجتمع، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، العدد 1، 2015، ص 246.

[3]- جون جاك روسو روسو، إميل، مرجع سابق، ص 186.

*- يتحدث "روسو" بنوع من التفصيل عن عادة " القماط" المستعملة في تربية الطفل والمتمثلة في لف الطفل بقطعة من القماش أين تكبل جل أعضاء جسمه، إذ يعتبرها عادة تربوية خاطئة ولها مخاطر كبيرة على تربية المولود من الناحية الجسمية والنفسية، لأن فيها تقيد لحريته الحركية منذ البداية وكأنه مسجونا على حد تعبير "روسو"، في الوقت الذي تحتاج أعضاؤه لمزيد من الحركة من أجل تحقيق نموها الكامل، كما أن ذلك الضغط يؤثر على حالته المزاجية بدرجة كبيرة./ المرجع نفسه،ص ص 34- 36.

[4]- المرجع نفسه، ص34.

في هذا النقد لأسلوب التربية التقليدية يؤكد "روسو" على التربية التي تسمح للطفل بإطلاق العنان لتفكيره ونشاطه بحيث تقربه من واقعه المعاش بصورة مباشرة، كما تشجعه على روح العمل واكتساب الفضائل الأخلاقية، إذ يرى أنها " لأنانية من المعلم أن يستأثر بلذة التعليم كلها ولا يترك لتلميذه غبطة الاكتشاف التي ترضيه عن نفسه وتشعره بالنمو والنجاح. وسوف لا أكتفي بالنظريات الأخلاقية. بل سأجعل أميل يمارس الفضائل الاجتماعية بنفسه عمليا. فيعطي من ماله الصدقات. ويساعد في رفع الغبن عن المظلومين، هكذا يتكون لديه ضمير أخلاقي عملي يسع الناس كافة بغير فرق في الجنس أو الوطن أو الدين".[1]

عبر هذا القول عن معنى سامي من معاني الديمقراطية في التربية والتي تكفل التعاون المشترك بين جميع الأفراد مهما اختلفت أممهم أو جنسيتهم، إذ عليها فقط أن تأخذ في اعتبارها معيارا واحدا وهو تحقيق الخير الكلي للإنسانية جمعاء.

تظهر النزعة الإنسانية بشكل كبير في نظرية "روسو" التربوية الداعية إلى ضرورة احترام الإنسان لأنه إنسان وواجب أن تُحفظ حقوقه، لذلك يرفض التمييز بين طبقات المجتمع أو الأفراد لأن السبب بسيط وهو أنهم كلهم ينحدرون من جنس البشرية، وهذه هي أهم أسس وملامح التربية الديمقراطية التي نادى بها، والتي تدعو إلى احترام الطفولة ومبادئها، حيث يقول:"أيها الناس كونوا أشد إنسانية. فهذا هو واجبكم الأول.كونوا رحماء بجميع الطبقات، وبجميع الأعمار، وبجميع من ليسوا غرباء على البشرية. فأي حكمة يمكن أن تكون لكم إن أخرجتكم عن إنسانيتكم؟ أحبوا الطفولة. وارعوا في مودة لهوها وملذاتها وطبيعتها اللطيفة."[2]

[1]- جون جاك روسو، إميل، مصدر سابق، ص 189.

[2]- المرجع نفسه، ص 80.

يستبعد فكرة التربية من أجل المستقبل بل يجب أن يُربى الطفل من أجل أن يعيش حياته الحاضرة والواقعية* فلا ينبغي إهمالها لصالح التمسك بفكرة الإعداد للمستقبل لأن ذلك تعسف في حق تربية الطفل "فما القول إذن في تلك التربية الهمجية التي تضحي بالحاضر القائم في سبيل مستقبل مجهول غير مضمون، وهي تربية تكبل الطفل بالأغلال من جميع الأنواع والأشكال."[1]

يؤمن "روسو" في فلسفته بمبدأ "التغيير"، حيث يشير إلى أن ظروف الحياة لا تبقى على وتيرة واحدة بل هي قابلة للتغيير المستمر ومن العبث بالنسبة إليه أن نربي الطفل على خلاف ذلك الأساس، " فمن الخرق أن ينشأ طفل على أساس حالة ثابتة وظروف لا تتغير".[2]

وجه اهتمامه بشكل كبير إلى التربية الخاصة أين يجب أن يخصص لكل طفل مربي خاص، على خلاف التربية العامة التي تتكفل الحكومة بالإشراف عليها أين يكون هناك تعليم نظامي مقصود، وفي ذلك يصف كتاب "الجمهورية لأفلاطون" وصفا يحمل كل مشاعر الإعجاب والانبهار عكس روح التربية العامة، حيث يقول: " وإن أردت أن تعرف كيف تكون التربية العامة، إقراء جمهورية أفلاطون. فما هو بكتاب في السياسة كما يتوهمه من يحكمون على الكتب بعناوينها، بل هو أجمل سفر في التربية خرج من يد بشر."[3]

كما آمن "روسو" أيضا بمبدأ الحد الوسطي في الفضائل الذي جاء به "أرسطو" (لا إفراط ولا تفريط)، حيث يرفض فكرة التطرف في تربية الطفل ومعاملته التي تسود التربية، ففي بعض الأحيان يصبح الطفل هو السيد الذي لابد وأن تلبى جميع رغباته أو يصبح في أحيان أخر بمثابة العبد الذي تملى عليه أوامر الآخرين وتمنع عنه حريته، حيث يقول عن هذه التربية:" ولا تتخذ لنا موقفا وسطا،

*- في هذه النقطة يلتقي "روسو" مع "ديوي" إذ يعتبر هذا الأخير أن التربية ليست إعدادا للمستقبل، إذ نقد هذه الفكرة وقال بأن التربية تعني الاهتمام بالحياة الحاضرة أيضا، وسنلاحظ ذلك في شرحنا لأهداف "ديوي" التربوية.

[1]- المرجع نفسه، 79.

[2]- جون جاك روسو، إميل، مرجع سابق ، ص32.

[3]- المرجع نفسه ، ص30.

فهو إما آمر وإما مأمور. وبهذا تكون أولى المعاني في نفسه معنى التحكم أو معنى الاستعباد. فهو قبل أن يتعلم الكلام يأمر. وقبل أن يتعلم العمل يطيع. وأحيانا نعاقبه قبل أن يعرف فيما أخطأ، بل وقبل أن يخطئ.[1]

لقد كان لأفكار "روسو" التربوية من خلال كتابه "إميل" محل من القراءة والنقد عند "ديوي"، فقد جاءت دعوة "روسو" في نظر "ديوي" بالقول بالفردية المفرطة والثقة الكبيرة بالطبيعية في ضمان تربية صحيحة للناشئة بعيدة عن قوانين المجتمع ونظمه، بناءا على إدراكه بالطبيعة الفاسدة لذلك المجتمع ذو النظام الطبقي والتسلطي الذي يعيش فيه الفرد، أين يفرض قيوده الخارجية الفاسدة على قوى الإنسان الحرة، ويحاول توجيهه من خلال تربية تتناسب ومصالحه لا مصالح أفراده. الأمر الذي جعل "روسو" يفكر في إيجاد مملكة جديدة تحل محل النظام الاجتماعي المصطنع أين يتم فيها التحرر من الآراء المسبقة وكل قيود الكنسية والدولة التي تدعي القانون، لأن القيود السياسية والاقتصادية ما هي إلا قيود على التفكير والشعور، والاعتراف بسيادة القانون الطبيعي الذي يضمن الانسجام والتناسق.[2]

كما أن الحل الذي قدمه "رورسو" للقضاء على استغلال القوي للضعيف والذي تمثل وجوب اعتناق منطق العزلة والابتعاد قد رفضه "ديوي" في قوله: "والعلاج الذي اقترحه هو العودة إلى وضع الاستقلال الذي يتأسس على العزلة، وهو اقتراح يصعب أخذه مأخذ الجد غير أن يأسه دليل على إلحاح المشكلة، وطابعه السلبي يرادف التنازل عن أي أمل في الحل."[3]

فحل مشكلة الفساد الموجودة في المجتمع حسب "ديوي" لا يكون عن طريق مبدأ العزلة وإنما عن طريق استخدام الذكاء والتربية في استغلال إمكانيات المجتمع ومؤسساته بطريقة أحسن لتحقيق

[1]- المرجع نفسه ، ص40.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 85-86.

[3]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، ترجمة فاطمة الشايجي، المطبعة الدولية، القاهرة، ط1، 2007، ص 172.

النمو، "وهذا هو معنى العبارة التي تقول أن المشكلة هي مشكلة أخلاقية تعتمد على الذكاء والتربية وسوف يكون في ذهننا مقدما تأكيد العوامل التكنولوجية والصناعية في خلق المجتمع العظيم." [1]

كما لم يُعر"روسو" أدنى اهتمام للمجتمع وللعلاقات الاجتماعية ولانتماءات الفرد وعلاقته في تربيته، حيث يرى، "أن الهيئة العامة لم يعد لها وجود. وليس من الممكن أن توجد، لأنه لم يعد للوطن وجود، فلا يمكن إذن أن يوجد المواطنون. فينبغي أن تمحى كلمة الوطن والمواطن من اللغات الحديث."[2] غير أنه في كتابه "العقد الاجتماعي" وجد أن الفرد يستحيل عليه أن يعيش بمعزل عن الآخرين ولكي يضمن حقوقه وسطهم عليه أن يلجأ إلى سياسة "العقد الاجتماعي".

فكرة التربية الطبيعية عند "روسو" لم تطرح أية مشكلة النسبة لـ "ديوي" بل اعترف بأهميتها، غير أن ما أثار انتقاده له هو إقصاءه للبعد الاجتماعي تماما في عملية التربية التي اعتبرها لا اجتماعية لأن المجتمع في نظر "روسو" فاسد بقوانينه مما يؤدي إلى تربية فاسدة،كما أقرّ بوجود معنى آخر يمكن أن نكتشفه وراء ستار هذا الموقف والمتمثل في اهتمامها الكبير بالتقدم الاجتماعي والرغبة في تغييره وتحرر أفراده،"والفلسفة المضادة للمجتمع كانت قناعا شفافا لدافع صوب مجتمع أوسع وأكثر حرية صوب العالمية. فالمثال الفعلي كان الإنسانية. وفي عضوية الإنسانية – متميزة عن الدولة- تكون قدرات الإنسان خليقة أن تتحرر [...] وكان الفرد المتحرر خليقا أن يصير ممثلا وأداة للمجتمع الشامل التقدمي."[3] وعليه فالفردية المفرطة ما هي إلا دعوة للتحرر من التنظيمات السياسية التي تعرقل القوى الفردية من خلال مواجهتها لمتطلبات الحاكمين في الدولة و"مصالحهم الأنانية" حسب تعبير " ديوي".

فالمجتمع الديمقراطي هو الكفيل بتحقيق ذلك والاعتماد على الطبيعة وحدها لا يكفي، بل لابد من وجود أجهزة رسمية ذات طابع اجتماعي سياسي تقوم بتلك المهمة التي نادت بها التربية الطبيعية

[1]- المصدر نفسه، ص 173.

[2]- جون جاك روسو، إميل، مرجع سابق، ص30.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 85.

"ووجدنا الفردية المزعومة في استنارة القرن الثامن عشر متضمنة فكرة مجتمع رحب رحابة الإنسانية جمعاء، والفرد أداة تقدمه. ولكن ينقص هذه الفكرة جهاز لكفالة أو ضمان نمو مثالها، بدليل اعتمادها على الطبيعة."[1] فإن مجرد ترك كل شيء للطبيعة معناه نفي أو إنكار فكرة التربية والثقة بمصادفات الظروف بل "لابد من جهاز ايجابي أو إداري للقيام بعملية التعليم و التنمية التامة والمتناسقة لكل القوى أو القدرات والتي مقابلها الاجتماعي إنسانية مستنيرة وتقدمية، تقتضي تنظيما محددا لتحقيقها."[2]

كما أن الفردية والحرية التي نادى بها "روسو" في تصور " ديوي" تنافي مسألة الحرية الحقيقة التي يجب أن تمنح للطفل ، لأنه فهم الحرية في إطار العواطف والانفعالات والأفعال الخارجية المستقلة عن الذكاء، لأن "مبادئ روسو المتطرفة التي تقول بتحقيق فردية الطفل بصورة مبالغ فيها هي احترام أفكار الطفل الفجة احتراما عاطفيا، ورفض ما في تجارب الكبار ومعارفهم الناضجة من قيمة رفضا غير منطقي، وإنكار مقصود لقيمة الغايات والوسائل التي يتضمنها النظام الاجتماعي".[3]

من أوجه النقد التي وجهت أيضا لنظريته التربوية من قبل "ديوي" هي أنها تمحورت حول الفردية "وإن هؤلاء المصلحين الذين يسرفون في تأكيد الفردية من غير اتزان وبعد نظر لينقضون بإسرافهم هذا الفكرة الأساسية المقصودة بمبدأ الفردية."[4]

فالإنسان كما نعرف أنه مدني بطبعه غذ يستحيل تربيته عن طريق عزله عن المجتمع الذي يعيش فيه والذي يعتبر مصدرا مهما لنموه الاجتماعي والمعرفي. إذ جعل روسو من الفرد مجرد "أداة منعزلة لخدمة نفسه أولا ثم التنازل عن البعض من حقوقه في سبيل الآخرين إذا كان لابد له من ذلك."[5]

---

[1]- المصدر نفسه، ص 91.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 86.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 81.

[4]- المصدر نفسه، ص 81.

[55]- زكرياء إسماعيل أبو الضبعات، الديمقراطية وفلسفة التربية، مرجع سابق، ص 60.

بالرغم من تلك المآخذ التي وجهت لبعض أفكار "روسو" التربوية إلا أنها شكلت قفزة نوعية في اتجاه التربية الديمقراطية من خلال اتخاذ الطبيعة شعارا لها، تقوم على أساسه كل أهداف التربية ومبادئها وطرقها، وهي تربية تؤمن بتنوع المواهب الفردية وتباينها وبالحاجة الماسة إلى تنميتها تنمية حرة بعيدة عن كل إكراه أو تسلط، تلك الآثار تظهر لنا واضحة في المبادئ التربوية لمفكري النزعة النفسية.

2- خصائص التربية الديمقراطية في ظل الحركة النفسية الحديثة:

سنركز في هذه النقطة على رواد الحركة النفسية* في التربية الذين ساهموا بشكل كبير في تطور مبادئ التربية الديمقراطية، وسينحصر اهتمامنا بالتحديد على هؤلاء الفلاسفة الذين تأثر بهم "ديوي" إذ نجد أسماءهم وأفكارهم موجودة في طيات العديد من مصادره أهمها: "مدارس المستقبل، التربية في العصر الحديث، الديمقراطية والتربية.

أ- التربية وفكرة التحرر الذاتي عند بستالوتزي Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1828م):

لقد كانت تربية "بستالوتزي"**موجهة لعامة أفراد الشعب بحيث لم يجعلها خاصة بطبقة دون الأخرى، بل أكد على ضرورة التعليم للجميع من دون أي تمييز قائم على أساس الثروة أو النفوذ،

*- هي حركة تربوية تعتبر امتدادا للحركة الطبيعة التي اعتمدت على الكثير من مبادئها، جاءت على أنقاض مبادئ علم النفس القديم. تقوم بمعالجة مسائل التعليم والتربية على أسس علمية موضوعية لمبادئ علم النفس، كمراعاة مراحل نمو الطفل والمراهق وكذا وضع المناهج والطرق التربوية حسب الأصول النفسية، ونتائج التجريب النفسي في مجال التعليم والتربية، أي أن تكون متماشية مع طبيعة الطفل وخصائصه النفسية، والتأكيد على جانب الخبرة في العملية التربوية، ومحاولة الكشف عن الاستعدادات والقدرات الكامنة في طبيعة الفرد.

**- مفكر ورجل تربية سويسري من أصل ايطالي، عُرف بمحاسنه السياسية وجرأته الثورية، إذ تكوّن لديه في فترة مبكرة من حياته شعور عميق ببؤس الشعب وحاجاته، وجعل هدف حياته منذ ذلك الحين مداواة أمراض المجتمع،كما كان من مشجعي حزب الإصلاح، ثم بعد ذلك ترك ميدان السياسية ليتوجه إلى التربية، كان معروف بنزعته الإنسانية ورعاية بعض أيتام الحرب

ولقد اقتصرت التربية عنده على طور الطفولة خاصة على أطفال الطبقة الكادحة والفقيرة ليخرجهم من بؤسهم.[1] إيمانا منه بأن تجديد المجتمع وتغييره لا يكون إلا بالتربية، وتأكد ذلك من خلال إنشائه لمدرسته التي سميت بمدرسة "الفقراء" التي مثلت بداية لنظم التعليم العام المجاني.[2]

استمد فكرة الصراع ضد الفقر من مبدأ "التحرر الذاتي" عن طريق المعرفة التي كان لـ"بستالوتزي" دورا فعالا في إرسائها من خلال رؤيته المهمة للتعليم وفعاليته في الدفاع عن مختلف القيم* وفي مقدمتها الدفاع عن "الاستقلال الشخصي والحرية الشخصية" باعتبار الحرية أهم ما يمكن الدفاع عنه ضمن منظومة القيم الإنسانية. ورأى أن التربية هي الوسيلة الفعالة التي بإمكانها إنقاذ الشعب.[3]

اعتبر أن أسمى معاني الحرية البشرية وأرقاها هي التي تتمثل في حرية الإرادة الإنسانية والقوة التي ترافقها، لأن الإنسان في باطنه قوة تدفعه إلى السعي للسمو بإنسانيته وما علينا إلا إطلاق العنان لتلك الطاقة، وأن الحرية الاجتماعية أو حرية الغرائز ما هي إلا جزء من الحرية الممنوحة للإنسان.[4]

تأثر في فلسفته التربوية بأهم مبادئ حركة التنوير الفرنسية التي يعتبر "جون جاك روسو" أهم زعمائها خاصة في التربية، حيث اعترف له بالأثر الكبير لآرائه التربوية التي ضمنها في كتابه "إميل"

وتعليمهم. ولقد مكنته الثورة التي قامت في سويسرا من إتاحة الفرصة له لتطبيق أفكاره التربوية ودعمها في طار المشاركة في تحقيق أهداف السياسة التنموية الاجتماعية العامة لبلده./ أنظر بوكران تيشودولسكي، التربية والتيارات الفلسفية الكبرى، ترجمة عبد شمس الدين، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، (د.ت)، ص 147.

[1]- عبد الله الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن 20، دار العلم للملايين، بيروت(لبنان)، 1978، ص ص 402- 404.

[2]- شوقي ضيف، معجم علم النفس والتربية،ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (د.ط)، 2000، ص 87.

*- في كتابه " أمسيات ناسك" الصادر سنة 1780م الذي يتضمن مجموعة من الحكم ركز فيه على نهضة الشعب عن طريق التربية، ومن هذه الحكم قوله: " أيها الإنسان: في داخل نفسك، وفي الإدراك الباطني العميق لقدرتك، تثوي الوسيلة التي خلقتها فيك الطبيعة من أجل تطورك ونموك."/ أنظر عبد الله الدايم، التربية عبر العصور، مرجع سابق، ص406.

[3] -كارل بوبر، في الحرية والديمقراطية، ترجمة عقيل يوسف عيدان، الكويت، ط1، 2009، ص49.

[4]- محمد مصطفى زيدان، مفهوم الحرية في التربية الحديثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص 71.

خاصة فيما يتعلق بالاهتمام بحرية الطفل ونموه الطبيعي حيث يقول: "إن الروح الخيالية وغير العملية التي عندي أخذت بذلك الكتاب الخيالي وغير العملي (يعني كتاب إميل) [...] وأن الحرية التي نادى بها "روسو" أثارت فيّ تشوفا لا يحد إلى آفاق من النشاط أرحب وأطلق"، إلا أنه اختلف معه في تطبيق تلك الأفكار فروسو أرادها لفرد واحد." [1]

معنى ذلك أن جوهر الاختلاف بينهما يكمن في أن شخصية "إميل" التي قال بها "روسو" ذو نزعة ارستقراطية ومن عائلة غنية وثرية جادت عليه الطبيعة بالمواهب، ولا نعثر دائما على هذا النموذج في كل الأطفال. في حين وجه "بستالوتزي" اهتمامه في تطبيقه لأفكاره إلى أطفال عامة الشعب وخاصة الفقراء منهم، من خلال التعليم النظامي الذي يتم في المدرسة باعتبار أن الأطفال لا يتلقوا في أسرهم كل الدعم نظرا لانشغال أوليائهم عنهم.

يتفق "بستالوتزي" مع "روسو" في موقفه من الطبيعة البشرية باعتبارها ذات طبيعة خيرة ويجب أن نتخذها كمبدأ أساسي في تربيتها، فالنظرة السلبية لها تحطم إمكانياتها وتعيق نموها حيث يقول بستالوتزي: " أنه لو نظر إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة سيئة، فهذا يؤدي إلى إغلاق طريق الخير والصلاح بوجهه. فينبغي على العملية التربوية القيام بإزاحة العقبات، وتوفير مستلزمات النمو الطبيعي."[2]

اشتهر في تربيته بالقول بـ "المبدأ الثلاثي في التربيةThree H " (القلب، اليد، الرأس (Heart . Hand. Head)."[3] حيث يعتر التربية بأنها عملية تنمية طبيعية متناسقة ومستمرة لقوى الناشئ البشري ولطاقاته الكامنة، فهي عبارة عن النمو العضوي للفرد أي نموه جميعه من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية، وكذلك تنمية جوانبها الأخلاقية ومعرفية والاجتماعية، وهذا "النمو تحدده

[1]- نقلا عبد الله الدايم، التربية عبر العصور، مرجع سابق، ص 428.

[2]- نقلا عن عبد العظيم كريمي، مستلزمات التربية والديمقراطية، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)، ط1، 2007، ص 150.

[3]- كارل بوبر، في الحرية والديمقراطية، مرجع سابق، ص 29.

إمكانيات الفرد نفسه، أين زاوج بين النمو العقلي والأخلاقي وبين العمل الاجتماعي، ووازن بين البيت والمدرسة، فالمدرسة عنده ينبغي أن تكون صورة أخرى للبيت من حيث محافظتها على دفئ العلاقات العائلية والفهم وقيم والمحبة والتعاون".[1]

اتفقت أفكاره مع مبادئ التربية الديمقراطية التي تعزز لقيم العمل وتمقت البحث النظري وتنادي بالمعرفة الواقعية الحقيقية، لذلك ربط مصطلح الإيمان بالقدرة على العمل، حيث يقول بستالوتزي في هذه الفكرة : "إن درس معرفة الله والإيمان بخالق الوجود ليس بالشيء الذي يتحقق عن طريق انتقال الكلمات الدينية والعبارات المقدسة. بل إنه عبارة عن حركة وجودية ومعرفة للنفس فمن خلال معرفة النفس يمهد الطريق لمعرفة الله."[2]

إيمانه بالجانب العملي في التربية جعله يقوم بنقد التربية التقليدية التي وصفها بأنها تربية لفظية تعتمد على تعليم اللغات والاهتمام بحفظ وتخزين المعلومات، إذ يؤدي ذلك إلى التقييد من حرية الطفل ويشكل عليه ضغوطات نفسية داخل المدرسة.[3] الأمر الذي جعله يرفض أسلوبها النظري والشكلي، حيث يرى" أن المدرسة دوما تجعل نظام الألفاظ قبل نظام الطبيعة الحرة."[4]

يتصور "ديوي" أنه بمجيئ "بستالوتزي" ودعوته التربوية قد أثرت فلسفيا في الكثير ممن يملكون الثراء والقدرة على إتباع مبادئه، حيث نظر إلى أن أي مسعى أو مجهود تربوي فعال من أجل إنتاج مجتمع جديد يجب أن يعتمد على أنشطة الدولة ومؤسساتها القائمة من أجل قيادة العملية التربوية "وهكذا تحولت الدعوة لفكرة الديمقراطية – ولا مناص- إلى الدعوة للإدارة والقيادة العامتين للمدارس".[5]

[1]- أحمد علي الفنيش، أصول التربية، الدار العربية للكتاب، تونس، (د.ط)، 1982، ص 159.

[2]- نقلا عن عبد العظيم كريمي، مستلزمات التربية والديمقراطية، مرجع سابق، ص 127.

[3]- نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، ج2، دار الصداقة العربية، بيروت (لبنان)، 2002، ص 104-105.

[4]- عبد الله الدايم، التربية عبر العصور، مرجع سابق، ص 406.

[5]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 86.

كما أن المبدأ الأساسي الذي عمل على تغذية فكرة التربية الديمقراطية حسب "ديوي"، هو تأكيد "بستالوتزي" على البعد الاجتماعي والإصلاحي للتربية على عكس النظرة الفردية التي تميز بها " روسو"، الأمر الذي جعله يقيم مقارنة بينه وبين "روسو" أين أرجع جوهر الاختلاف بينهما في توجيه أهداف التربية إلى طبيعة كل منهما وظروف تكوينهما حيث يقول: "أما من الناحية الشخصية فقد كان بستالوتزي بطلا في حياته، وكان روسو على نقيضه. وكان بستالوتزي أليفا مخلصا للناس، بينما كان "روسو" أنانيا من الناحية الشعورية. ولعل هذا السبب بعينه، هو الذي جعله يقبض بيد من حديد على حقيقة لم يدركها روسو أبدا. فلقد أدرك "بستالوتزي" أن النمو الطبيعي معناه النمو الاجتماعي، ذلك لأن اتصالات الفرد الحيوية هي علاقته بالناس الآخرين، بل لعلها أوثق علاقاته بالطبيعة ذاتها."[1]

بذلك حاول أن يربط بين التربية وبين الإصلاح الاجتماعي، ففي نظره أن التعليم يمكنه أن يقضي على حياة البؤس التي كان يعيشها أغلبية الشعب نتيجة للظروف القاسية التي يعيشها، فقد كانت تجربته التعليمية مع الأطفال الفقراء تهدف إلى إكسابهم القدرة والمهارة لمواجهة الحياة بكل صعابها ومساعدة أنفسهم وعائلاتهم من خلال تنمية القدرات والقوى الذاتية في الطفل والاعتماد على النفس.[2] أي تربيتهم على المسؤولية الاجتماعية وعلى النظام والضبط، هذا العمل جعله معروف بنزعته الإنسانية وحبه الكبير وعطفه لشعبه الذي أراد أن يخرجه من ألمه وبؤسه عن طريق التعليم.

فتأمل "بستالوتزي" للطبيعة الإنسانية ومدى حاجتها للنزوع الاجتماعي جعله يؤكد على الطابع الاجتماعي للحياة الإنسانية، أين "نظر إلى كل الأشياء التي تحيط بالإنسان ذات قيمة اجتماعية. فالكرسي أو الطاولة أو الشجرة أو البستان أو الحجارة أو الغرفة أو البيت أو أي وسيلة

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، ترجمة عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، (د.ت) ، ص ص 113-122.

[2]- نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم ، مرجع سابق، 106

عمل وإنتاج، هي أشياء لها معاني اجتماعية ثابتة. إنها تستخدم بطريقة جماعية وتؤثر في تصرفات الناس العامة، وقيمتها تتحدد بطريقة متقاربة عند الجميع، باعتبارها مصادر للنفع والبقاء."[1]

من هذه النظرة الاجتماعية للأشياء جعله يعتبر أن التربية يجب أن تكون تدريبا مباشرا على معرفة هذه الأشياء، والسيطرة عليها عن طريق التعليم العملي الذي يكسبنا خبرة تمكننا من السيطرة على البيئة.[2] عن طريق ربط دراسة الأشياء بمعانيها.

وأهم المبادئ التي أثارت اهتمام "ديوي" أيضا في طريقة "بستالوتزي" هي تأكيده على مبدأ التدرج في التعليم بالانتقال من البسيط إلى المركب احتراما لقدرات وإمكانيات نمو الأطفال، حيث يقول "ديوي" في ذلك: "وفي الوقت الذي كان فيه بستالوتزي يطور هذه الطرائق، طرأت له فكرة، هذه الفكرة هي أن " نظام الطبيعة" يتضمن التدرج من السهل إلى الصعب، من الأمور البسيطة إلى الأمور المعقدة[...] ولا يزال كثيرون – حتى اليوم يعتقدون أن هذه الطريقة، تتضمن جزءا لا يستهان به– من مفهوم "التربية أو البيداغوجية" وقد أطلق عليها بستالوتزي نفسه " سيكولوجية التدريس."[3]

لقد استعان "بستالوتزي" بمادئ علم النفس التي آمن بها كثيرا في مواقفه التربوية،حيث يقول عن دور علم النفس وأهمية العمل بمبادئه في طريقته التربوية، من خلال كتابه (كيف تعلم جرترود أطفالها): "اكتشفت من تجربتي في تعليم الأطفال أنه يمكن تأسيس التربية والتعليم على أسس نفسية، وان تكون المعرفة المكتسبة عن طريق الانطباع الحسي قاعدة لهذه التربية."[4]

اعتبر الطفل مثل الشجرة التي تنمو من الداخل وواجب المعلم ينحصر في تهيئة الظروف المحيطة التي تجعلها تنمو نموا طبيعيا، فكان يقصر دور المدرس على الإشراف والتوجيه والتشجيع، مع

[1]– لطفي الحجلاوي، التربية الديمقراطية من مفهوم الحداثة إلى استحقاق الربيع العربي، دار الروافد ناشرون، لبنان، ط1، 2013، ص 41.

[2]– المرجع نفسه، ص 41.

[3]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص ص 116-117.

[4]– نقلا عن حسن جميل طه، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، دار المسيرة للنشر والطبع، ط1، 2007، ص 126.

احترامه لشخصية الطفل ولقدراته ومهاراته، والعمل على إثارة النشاط الذاتي للمتعلم، لانه كان يرفض التربية التقليدية التي تُعن فقط بترديد الكلمات الجوفاء والثقافة القديمة في حجرات الدراسة.[1] أي أنه نادى بصفات المعلم الديمقراطية المبنية على احترام حرية الطفل ونموه وعلى علاقة المودة والتعاطف بينهما، ورفض طريقة المعلم السلطوي التي تكبح حرية الطفل وتقيد من عمله.

بالرغم من الإعجاب الكبير الذي ناله "بستالوتزي" من قبل "ديوي" الذي أثنى على العديد من أفكاره التربوية خاصة فيما يتعلق بتوجيه نمو الطفل إلى الوظائف الاجتماعية، وكذا التعليم عن طريق تمكين الأطفال من العمل وفق التعامل المباشر مع الأشياء التي يتعلمونها، وهي الطريقة التي عُرف بها "ديوي" بفكرة "**التعلم العمل**" التي طورها فيما بعد، فلم يسلم من بعض المآخذ التي أوردها " ديوي" في كتابه "مدارس المستقبل".

حيث لاحظ أن "بستالوتزي" قد انحرف عن المبادئ التي أقر بها في طريقته والمتمثلة في ربط الأشياء بوظائفها الاجتماعية عندما أصبح مدرسا محترفا، إذ اكتفى فقط بتدريس الأشياء من خلال تحديد أسمائها وإظهار معانيها للأطفال من دون ربطها بالحياة الفعلية الاجتماعية لديهم، حيث يرى بأنه قد "نكص عن تلك الطريقة، وعاد يكتفي باستعراض الأشياء أمام بصر الأطفال استعراضا فحسب. حتى صارت لديه طريقة "التعلم عبر العمل" تعني مجرد استعراض الأشياء بمناسبة تسميتها أو تدريسها".[2]

إن اعتماد "بستالوتزي" فقط على استعراض الأشياء وربطها بأسمائها ومعانيها أمام الأطفال ليتعرفوا عليها دون توظيفها في حياتهم الاجتماعية جعل" ديوي" يبرر سبب اقتصار المدارس الحديثة التي جاءت بعده على إتباع طريقته الأولى القائمة على تعليم الأطفال عن طريق المشاركة في مختلف أعمال الواقع الذي يعيشون فيه والتي كان لها أثر بليغ في ذلك، ولكن من دون أن ينسبوها إليه،

[1]– أحمد علي الفنيش، أصول التربية، مرجع سابق، ص 158.

[2]– لطفي الحجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص44.

حيث يرى"ديوي" أن المدارس الحديثة التي تلت مدارس بستالوتزي قد "عادت بطريقة واضحة إلى فكرته القديمة الأولى، إلى فكرته الحيوية البالغة الأهمية – وهي تعليم الأطفال عن طريق إسهامهم بنصيب في تلك المهن والحرف التي تشبه المهن والحرف في الحياة اليومية – وهي الحرف والمهن التي يمارسها أصدقاؤهم من حولهم. وينبغي أن نؤكد هنا أن تطبيق هذه المدارس لمبادئ بستالوتزي كان عملية مستقلة تمام الاستقلال عن أية إشارة إلى بستالوتزي ومبادئه."[1]

نتيجة لقيمة الأعمال التربوية التي قدمها في سبيل تحقيق الديمقراطية والتي حملت بعدا إنسانيا عميقا تخلل بين أفراد المجتمع وفي عالم التربية عموما، تم نحت عبارة تمجد أعماله على قاعدة التمثال المقام في مدينة "ايفردون" بـ سويسرا تكريما لذكراه، حيث تم وصفه بأنه "منقذ الفقراء في نويهوف، أبو الأيتام في ستانس، مؤسس المدرسة العامة في بورغدوف، مربي الإنسانية في ايفردون، كل شيء لغيره لا شيء لنفسه".[2]

وهناك من أرجع له الفضل الكبير في نشأة المدرسة الابتدائية انطلاقا من أفكاره التربوية الجريئة وتجريبها على الأطفال، حيث يقول "روجيه دوجان Roget de Guimps" "لقد نشأت المدرسة الابتدائية في القرن التاسع عشر من مغامرة بستالوتزي في ستانتز."[3]

كان لأفكاره دور بارز في التأثير على من جاء بعده من المفكرين الذين حملوا لواء التربية الديمقراطية ومواصلة البحث في أسسها. خاصة "فروبل" الذي أخذ من بعض أفكاره التربوية وطورها.

ب– فريدريك فروبل Friedrich Fröbel ومبدأ الفعالية الذاتية في التربية

[1]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مرجع سابق، ص119– 120.

[2]– محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي(نصوص مختارة من كتابات بعض الفلاسفة والمربين الغربيين)، وكالة المطبوعات، الكويت، ط2، 1977، ص 400.

[3]– عبد الله الدائم، التربية عبر العصور، مرجع سابق، ص 110.

تقوم نظرية فروبل* في التربية على أسس نفسية من علم نفس النمو وعلم نفس الطفل كما أنها تقوم على مبادئ فلسفية أسقطها على دراسته التربوية، ومن هذه الأسس إيمانه القوي بعقيدة وحدة الوجود التي اعتنقها العديد من الفلاسفة المثاليين قبله والتي مفادها أن جميع الكائنات الموجودة في الكون ترتبط برباط روحي داخلي، وأن الكون يمثل كيان عضوي تنطوي تحته سائر الكائنات الجزئية.[1]

فالإنسان والكون والطبيعة شيء واحد وأن النمو في الإنسان يتجه إلى تعزيز قانون الوحدة أي الوحدة العضوية في الإنسان ووحدة النفس والعقل والبدن ووحدة نشاطه وحدة الجنس البشري، وأن التعليم ينبغي أن يؤكد هذا الترابط من خلال الربط بين المواد الدراسية وجعلها تتماشى مع مراحل النمو واستمراره عن طريق الاسترشاد بقانون الوحدة.[2] من خلال هذا التصور يظهر "فروبل" كأحد ممثلي "المذهب الرومانسي الذي يتحدد عبر الجهد نحو التوحد مع الكل ونحو الانسجام والوحدة الأصلية."[3]

يطرح لنا "فروبل" فلسفته في التربية في كتابين أساسين "طريق النمو" و" تربية الإنسان" وبهما يؤسس لمفهوم التربية الحديثة، فالتربية في نظره عملية النمو التطوري للإنسان لأعلى مستويات التناسق والتوازن لبلوغ الكمال الروحي وبناء الأخلاق كمثل أسمى تهدف إليه، "فالعمل التربوي يهدف إلى تنمية جميع جوانب الفرد (الجسم، العقل، الجسم، الروح) ليحقق وحدة النمو ولا يتم ذلك إلا وفق

*- فرديريك فروبل Friedich Wilhem August Fröbel (1782- 1852م)، بيداغوجي ألماني، يؤمن بقانون الوحدة الذي يمثل النمو لديه، عرف بحبه للطبيعة وللعقيدة المسيحية، اشتهر بفكرته الخلاقة عن "رياض الأطفال" وعن أهمية التربية ما قبل المدرسة. من مؤلفاته: " تربية الإنسان " و" أغاني الأم"./ أنظر لطفي حجلاوي، الديمقراطية والتربية، مرجع سابق، ص 46.

[1]- محمد السيد سلطان، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، 1979، ص 161.

[2]- المرجع نفسه، ص 162.

[3]- فرانز بيتر بوركارد وأكس فيس، أطلس علم التربية، ترجمة جورج كتورة، المكتبة الشرقية، بيروت (لبنان)، ط1، 2013، ص 93.

قانون أو مبدأ **النشاط أو الفاعلية الذاتية**. من هذا المنطلق رأى أن مرحلة الطفولة على جانب كبير من الأهمية في النمو الإنساني."[1]

نمو الطفل يقتصر على ترقية نشاطه وإبرازه وتنميته مع العناية بتنمية إرادته نحو أهمية توجيه العناية إلى قدرته الخاصة، باعتبار النشاط الذاتي العنصر الأساسي الذي يؤدي إلى إدراك حقيقة الحياة وحسن فهمها، وهو الأمر الذي "غرسته الطبيعة في كل فرد وهو ميل طبيعي على أساسه يدرك الإنسان ذاته ومجتمعه ويحقق إنسانيته شريطة أن يسيطر على نفسه في كل مظاهر نشاطه ويعمل في حرية من دون ضغوط خارجية".[2]

وجه "فروبل" اهتمامه إلى أهمية مراعاة مبدأ التفاعل بين الكائن البشري والطبيعة الاجتماعية لأن الإنسان ينشط ويحيا في بيئة طبيعية واجتماعية، فلابد عليه أن يتعلم أسس التفاعل المستمر معها من أجل نموه الكامل،[3] حيث نلاحظ في هذا المبدأ خلاف ما ذهب إليه"روسو" الذي كان ناقما للمجتمع ومتهما أياه بأنه مصدر الشرور.

فالنشاط الذاتي يهدف إلى مساعدة الطفل على التعبير عن آرائه واستعداداته ومعارفه التي يكتسبها أثناء هذا النشاط واستخدامها عمليا، والهدف الأساسي من ذلك ليس في اكتساب المعرفة بقدر ما هو تحقيق لقدرات الطفل ونموه، فالنشاط الحر يتجاوز مجرد الإدراك الحسي للأشياء بل دليل على الذكاء العملي والنظري والرقي بنشاطات الطفل وتوجيهها توجيه يعزز من قدراته.

يُعرف "فروبل" في العديد من الأواسط الفكرية بأنه "مؤسس رياض الأطفال"، حيث لفت الانتباه إلى مرحلة الطفولة وإلى ضرورة الاهتمام بها، لأن فهمها وتربيتها يساهم في تكوين شخصية الراشد وأن إهمالها ينعكس بالسلب، إذ ذهب إلى القول مثل "ديوي" بأن هدف التربية ليس إعداد

[1]- أحمد علي الفنيش، أصول التربية، مرجع سابق، ص 163.

[2]- و.ج . ماك كالستر، نشأة الحرية في التربية، ترجمة أمين مرسي قنديل، ج2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، 1951، ص ص 11- 12.

[3]- بوكران تيشودولسكي، التربية والتيارات الفلسفية الكبرى، مرجع سابق، 149.

للمستقبل بل تكوين الفرد للظروف التي يعيشها لذلك يرى "أن النظرة إلى الطفولة بأنها إعداد للمستقبل نظرة خاطئة وتسبب ارتكاب كثير من الأخطاء في التربية."[1]

يؤكد على أن يكون المنهج الدراسي مساعدا على تحقيق الأهداف التربوية التي سطرها، فاقترح أنشطة الأطفال الذاتية الحرة، والألعاب الفردية والجماعية التي تعمل على تعزيز نمو ملكات الطفل وتنمية روح الخلق والإبداع لديه، كما أشار إلى ضرورة أن تحمل تلك الأنشطة قيما أخلاقية واجتماعية ومعرفية، بحيث تساهم في تكوين قدرات الطفل وتوسع من خياله وتعمل على تدريب حواسه وتحسن قدراته اللغوية.[2]

يهتم "فروبل" في تربيته بتكوين شخصية الفر تكوينا يسمح له بإدراك ذاته ووعيه بقدراته من جهة، ومن جهة أخرى معرفة كيفية التعامل مع شؤون الحياة الأخرى، يقول في هذا الشأن: "لابد لعملية التعليم والتربية أن تجعل الإنسان يعي أولا ذاته وما هو كامن في وجوده، وأن تجعله يتكيف مع طبيعته كي يصبح قادرا بعد ذلك على الاتحاد بربه."[3] يؤكد على مبدأ الحرية في التعليم إذ يقول في كتابه (**تربية الإنسان**): "إن تربية الإنسان بوعي وبحرية وباحترام تسمح بظهور الجوهر المقدس الكامن في داخله، وتمكنه من التطبيق الذكي الحر لهذا المبدأ في حياته."[4]

أدرك سلبية الأخطاء التي ترتكب في تربية الطفل من قبل المربين عن طريق فرض أفكارهم والتحكم فيهم، لأن ذلك يسيء إلى طبيعة الطفل التي ترفض كبت ميوله ورغباته، لذلك يشدد على مبدأ الحرية والتعليم عن طريق الخبرة والابتعاد عن استعمال القسوة وتقليد الكبار والاستعاضة باللعب والنشاط والدوافع الداخلية للطفل.[5]

---

[1]– محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي، مرجع سابق، ص 413.

[2]– – نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم ، مرجع سابق، ص ص 262– 263

[3]– نقلا عن عبد العظيم كريمي، مستلزمات التربية والديمقراطية، مرجع سابق، ص 150.

[4]– نقلا عن حسن جميل طه، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، مرجع سابق، ص127.

[5]- و.ج . ماك كالستر، نشأة الحرية في التربية، مرجع سابق، ص ص20–21.

وعليه يرفض طريقة التربية المبنية على الطاعة والخضوع سواء من المعلمين أو من الآباء، لأن ذلك يقف عائقا أمام نموهم الطبيعي إذ يقول:" لماذا إذن – أيها الآباء والمعلمون- تفرضون على أطفالكم وتلاميذكم أشياء ضد طبائعهم؟ أفسحوا المجال لهم للنمو الطبيعي المتفتح**!!** ألا تلاحظون النمّو الطليق للنباتات وصغار الحيوانات في الطبيعة؟ إذن تعلموا منها**!!!**"[1]

نظرا للإعجاب الكبير والتأثير الذي خلفته أفكار "فروبل" التربوية على"جون ديوي" خصص الفصل الخامس من كتابه "**المدرسة والمجتمع**" للحديث عن (**مبادئ فروبل التربوية**) من خلال شرح أهم الأفكار التي تضمنتها، والدعوة إلى ضرورة اعتمادها في المناهج الدراسية في المدرسة الابتدائية، مع التحفظ على بعض عناصرها ونقدها، إذ يقول في هذا: "ففي كل الحوادث أقترح- بصورة خاصة أن تبذل المدرسة قصارى جهدها- وهي الآن تقبل الأطفال بين الرابعة والثالثة عشر- في تطبيق مبادئ خاصة ربما كان فروبل Fröbel أول من عرضها بوعي".[2]

لقد نال اهتمام "فروبل" بالأطفال وبتنمية ميولهم وتطوير إمكانيتهم، وإبداعه لفكرة رياض الأطفال الكثير من إعجاب "ديوي" من خلال قوله: "ويرجع فضل الاهتمام بهذه الناحية من طبيعة الطفل – وسيظل الاهتمام كذلك حيا باقيا- إلى العالم الذائع الصيت (فروبل)، الذي سبق جميع المصلحين من زعماء التربية، ونادى بضرورة وجود أنواع من التربية تفسح المجال لميول الطفل ونزعاته. وما عملته ألعاب (فروبل) لرياض الأطفال يجب أن يكون في مدارس المرحلة الأولى، وأن يضاف إلى غيره من الأعمال التركيبية وأنواع النشاط اليدوي، والأشغال اليدوية."[3]

يلخص لنا " ديوي" مبادئ " فروبل" التربوية التي ناد بضرورة تطبيقها في ثلاثة نقاط:[4]

[1]- نقلا عن حسن جميل طه، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، مرجع سابق ، ص 128.

[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 117.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 71.

[4]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 117- 118.

1- ينحصر دور المدرسة الأساسي في تدريب الأطفال على الحياة التعاونية، المتمثلة في العمل المشترك المبني على المساعدة والتعاون بين الأطفال، في أعمالهم وتوعيتهم لأهمية ذلك.

2- تعتبر ميول الأطفال وحياتهم النفسية الداخلية الأساس الذي ينبغي أن تبنى عليه الفعالية التربوية (مبدأ الفعالية الذاتية).

3- لابد من القيام بعملية تنظيم تلك الميول والفعاليات وتوجيهها نحو توظيفها في أعمال مشتركة، قوامها العيش التعاوني لخدمة المجتمع والإفادة منها لإنتاج مهن حسنة.

نلاحظ من تلك المبادئ التي جاء بها "فروبل" أنها تحمل في أعماقها روح التربية الديمقراطية إذا أمعنا النظر في معانيها، إذ يعد الاهتمام بميول الأطفال واستعداداتهم في التربية ثورة وانقلاب على التربية التقليدية التي أهملت كثيرا هذا الجانب، كما أن التأكيد على مبدأ التعاون بين الأطفال يوسع من مجال علاقة الطفل ويخرجه من عزلته وأنانيته، ليتم بعد ذلك توجيه الأعمال التي يقوم بها الأطفال لصالح المجتمع، وفي ذلك يقول "ديوي" في إبراز أهمية مبادئ "فروبل" التي نوه إلى ضرورة العمل بها في المدرسة "وبقدر ما تستطيع هذه الجمل أن تمثل فلسفة فروبل التربوية بصورة صحيحة، فعلى المدرسة أن تعتبر موضحة لقوة هذه المبادئ. وقد أجريت محاولة، على كل حال، لتطبيق هذه المبادئ، وكان في تطبيقها من الإيمان والإخلاص ليفيد منها أطفال السنة الثانية عشرة قدر ما وضع فيها من ذلك ليفيد منها أطفال السنة الرابعة."[1]

لقد عمل "فروبل" وبجهد كبير في محاولة استقراء مجموعة معتبر من ألعاب الأطفال التي أظهرها في كتابه " ألعاب للأمهات" أو ما يسمى أيضا " ألعاب البيت" لتبيان ما تحمله من قيم تربوية، غير أن

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق ، ص118.

"ديوي" ينتقد "فروبل" في أنه حدد مسبقا مجموعة الألعاب التي وضع لكل منها فعاليات معينة وما على المعلم إلا إتباع تلك الألعاب.[1]

فقد تجاهل " فربوبل" بالنسبة لـ" ديوي" بأن الظروف متغيرة وتلك الفعاليات قد لا تناسب أطفال اليوم بالمقارنة مع أطفال الماضي، فكان عليه أن يترك الباب مفتوحا للتجديد في تلك الألعاب التي يتم اختبارها واختيارها على أساس أنها تعمل على التعبير الحر عن جملة القابليات النفسية والعقلية التي يتمتع بها الأطفال، من أجل تطوير إمكانات النمو لديهم، لذلك على المعلم الجيد أن يتحقق من تلك الألعاب وأن ينقدها ليقرر إذا كانت فعالياتها مناسبة لطلابه أم أنها مجرد أشياء،[2] وذلك وفقا لمبادئ علم النفس الحديث التي تؤكد ضرورة التكيف والتصرف بما يناسب ظروف الزمان والمكان تماشيا مع حاجات الأطفال المتغيرة.

كما نقد "ديوي" أيضا الجانب الرمزي والخيال المبالغ فيه في تلك الألعاب، لأنها في رأيه تبعد الطفل عن الواقع الحقيقي وعن كل خبرة حقيقية يمكن أن يستفاد منها، وتؤدي به إلى نتائج سلبية تكون في الاتجاه المضاد لنمو قدراته، فبالنسبة إليه أنه "من الواجب أن نتذكر أن هذا الخيال أو الرمزية ذو علاقة بالفعاليات المقترحة. وما لم تكن هذه واقعية ومحددة للطفل، كما هي فعاليات البالغ، فإن النتيجة التي لا مفر منها، وإن كانت نتيجة مصطنعة، هي تأزم عصبي، وتهيج جسدي أو عاطفي أو انطفاء في القوى."[3]

يفسر لنا "ديوي" قصور وجهة نظر "فروبل" في بعض أفكاره التربوية إلى عدم بلوغ علم النفس العام والتجريبي وعلم نفس الطفل في عصره مرحلة متطورة، لذلك لم يكن لديه معرفة كافية بأسس نمو الطفل. كما أن الظروف السياسية والاجتماعية التي عاشتها ألمانيا لم تترك له المجال

[1]- المصدر نفسه، ص 119.

[2]- المصدر نفسه، ص ص 119- 121.

[3]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص122.

للإدراك الحقيقي المستمر بين الحياة الاجتماعية الحرة وبين العالم الخارجي، حيث كانت المهن المقترحة في غرفة الدراسة ضيقة جدا فقد تم اعتبارها "رموزا لمبادئ فلسفية خلقية مجردة".[1]

في حين عرف عصر "ديوي" تطور تلك العلوم التي انعكست على صفوف الدراسة خاصة على رياض الأطفال التي عرفت تطورا ملحوظا بعد "فروبل"، وكذلك تقدم الحياة الاجتماعية الأمريكية إذا تمت مقارنتها بزمن" فروبل" في ألمانيا، وهو الأمر الذي يعترف به في قوله: "وإن هذه التغييرات وهذا التقدم تبرر جميعا جعل فعاليات روضة الأطفال أكثر طبيعية وأكثر تماسا بالحياة وأحسن تمثيلا لمجراها مما قام به أتباع فروبل."[2]

غير أن هذا النقد لا يمنعنا من القول بأن العمل التربوي الذي قام به "فروبل" في مسألة رياض الأطفال الذي حاول فيه أن يهتم بالنشاط الذاتي للطفل وأن يوسع من مساحة الحرية الممنوحة له، قد جعل العديد من المفكرين التربويين يتأثرون بأعماله ويحاولون تطويرها، ومن بينهم "مريا مونتيسوري" الذي يظهر ذلك التأثير جليا في بعض أفكارها التربوية،كما كان له الفضل الكبير في ظهور النزعة الاجتماعية للتربية، وتعزيز الأفكار التربوية التقدمية والديمقراطية.

ج- "مريا مونتيسوري" وتجربة بيوت الأطفال (مساحة لممارسة الحرية في التربية):

من أهم الدراسات التي تأثرت بها "مونتيسوري"* في مجال اهتمامها التربوي القول بمبدأ ضرورة إعطاء الطفل فرص التعبير عن استعداداته الداخلية والعمل على إخراجها وهي الفكرة التي قال بها

[1]- المصدر نفسه، ص ص121- 122.

[2]- المصدر نفسه ، ص122.

*- Maria Montessori (1870- 1952م) من مواليد مدينة شيرفال بالقرب من روما (ايطاليا)، تخصصت في مجال الطب أين تحصلت على إجازة في الطب عام 1894. بعدها عملت كمساعدة طبيب في مستشفى الأمراض العقلية، حيث ساعدتها تلك التجربة في ضع الأسس الفلسفية العلمية والعملية لطريقتها التربوية. اشتهرت طريقتها في التعليم "بمنهج مونتسوري" الذي جاء نتيجة خبرتها المهنية وتأثرها ببعض تجارب المفكرين الآخرين، حيث اشتغلت في مجال الطب النفسي للأطفال ذوي العقول

كل من "روسو" و"فروبل" و"بستالوتزي" من قبلها، وأخذها كذلك بنظرية التطور والارتقاء التي قال بها "داروين"، إلا أنها تختلف معه في قوله بتأثر عامل الوراثة في حين تؤكد هي على عامل البيئة.[1]

اعتقدت أن هناك أخطاء كبيرة ترتكب في حق تعليم الأطفال العاديين، لأن تعلم الأطفال غير الأسوياء وتقدمهم في مقابل تراجع مستوى الأطفال العاديين يعود إلى نظام تعليمهم الفاشل، صرحت بهذا المعنى في قولها:" إن نجاح ضعاف العقول وتنمية قدراتهم لمنافسة الأطفال العاديين إنما يعود إلى عامل واحد فقط هو أنهم تعلموا بطريقة مخالفة".[2]

سمحت لها هذه التجربة بتطبيق أفكارها التربوية ومبادئها التي اعتقدت في صلاحيتها وعمدت إلى تطبيقها عندما سلمتها الحكومة الايطالية مهمة تعليم حوالي ستين طفلا تتراوح أعمارهم ما بين 3 إلى 6 سنوات، ينتمون إلى أحياء فقيرة جدا في تجمعات سكانية كبيرة، ومن هنا بدأت تجربتها المشهورة باسم " بيوت الأطفال".

حيث سعت إلى أن تكون هذه البيوت شبيهة بالبيوت الأسرية ومكان للتدريس الحقيقي وليس فقط من أجل الاحتفاظ بالأطفال داخلها، فالهدف الأساسي من وجودها هو جعل الأطفال يتعلمون ويعملون بحرية وعفوية وأن يقومون بمجموعة النشاطات المتعددة، والتي تعمل على نموهم وتفتح كل إمكانياتهم وتلبية حاجاتهم الطبيعية الكامنة في قواهم.[3] فسمحت للأطفال داخل هذه

الضعيفة أو ما يعرفون بذوي الاحتياجات الخاصة بالمقارنة مع الأطفال العاديين، أين ميزت بين نوعين من الضعف العقلي، احدهما منشأه فطري وراثي، والثاني منشأه بيئي كتدني الظروف الصحية، وحالة الفقر والعوز الحضاري. توجهت في هذه الدراسة إلى الأطفال الفقراء من أجل إدراك حاجاتهم وتقديم لهم نوع من التعليم يمكنهم من تجاوز حالة الضعف لديهم./ نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم أعلام علم النفس وعلم التربية، مرجع سابق، ص 407.

[1]- المرجع نفسه، ص 409.

[2]- موريس شربل التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص 103.

[3]- موريس شربل التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص ص 103- 104.

البيوت بالتنقل بكراسيهم الصغيرة ليجلسوا في أي مكان يريدون، يتحركون ويلعبون ويتعلمون بكامل حريتهم ووفقا لما تسمح لهم قواهم في الحركة والإدراك.[1]

لقد مكنتها خبرتها العملية وتطبيقاتها التربوية في تلك البيوت من ضرورة توجيه الاهتمام إلى المبادئ التالية:

1- احترام طبيعة الطفل النفسية بمراعاة خصائص نموه و تلبية حاجاته المتنوعة.

2- منح الطفل قدر كبير من الحرية واحترام ميوله الفطرية.[2] غير أن هذه الحرية يجب أن تكون مشروطة بالمنهج العلمي، أي تعني الفهم العلمي لقدرات وقوى الأطفال وميولهم والعمل على توظيفها بذكاء.[3]

عكست تلك المبادئ والأهداف التربوية التي جمعت بين الجانب العلمي والعملي الجو العام الذي كان يسود قاعة الدرس التي اتسمت باتساعها من أجل ترك أكبر مساحة لتحرك الأطفال واشتملت على مجموعة من الكراسي الفردية والطاولات صغيرة الحجم، مع وجود خزائن من أجل حفظ الأدوات التي تستعمل في الدراسة، حيث توكل مهمة العناية بهذه الأدوات وتنظيمها إلى الأطفال، ومن بين الأدوات التي يستخدمها الأطفال من أجل توسيع حواسهم وتدريبهم على القراءة والكتابة، وتعلم القياس والأعداد، والموسيقى، نجد الأجراس والكرات، ونماذج من الكرتون لكتابة الحروف الهجائية، وأشكال هندسية مختلفة.[4]

لقد نال مبدأ الحرية والنشاط وربطهم بالحياة في التربية بالنسبة لطريقة "مونتيسوري" اهتماما كبيرا من طرف " ديوي" إذ يشرح لنا ذلك المبدأ بقوله: "إن الحرية هي النشاط"، والنشاط أساس

[1]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، القاهرة، (مصر)، ط10، 1983، ص 69.

[2]- نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ، ص 408.

[3]- لطفي الحجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص 57.

[4]- نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم ، مرجع سابق، ص ص 407- 408.

الحياة، ومن ثم فتدريب الأطفال على الحركة والعمل، إنما هو تدريب لهم على الحياة، وهذا اللون الأخير من التدريب هو وظيفة الفصل الحقيقية".[1] لأن النظام السلطوي والقسري لا يلزمنا بالغايات الأخلاقية إلا من الناحية المظهرية، إذ يولد في نفوس الأطفال الشعور القهري الذي يتحول إلى ردود أفعال تتسم باللامبالاة أو العنف فيما بعد.

جمعت "مونتيسوري" بين الحرية وتعليم الأطفال والمسؤولية في نفس الوقت، من خلال تكليفهم بالقيام بعملية التنظيف والترتيب بأنفسهم، خاصة فيما يتعلق بالأعمال التي بإمكانهم القيام بها "فالطفل الحر في نظرها هو الذي يعتمد على نفسه ولا يلجأ للغير[....] ونمو الجسم والعقل لن يتم إلا إذا تركنا قوى الأطفال وغرائزهم وميولهم مقيدة."[2] كما جمعت بين الحرية والنظام، لان الطفل في مدرستها غير فوضوي، طفل يتميز بسلوكه المنضبط نتيجة انشغاله بالقيام بالعديد من التمارين التي تتناسب مع تجاربه وحاجاته.[3]

كما كان لصفات المعلم وطريقة تدريسه نصيبا في طريقتها، إذ أوجبت على المدرسيين ضرورة دراسة علم النفس الخاص بالأطفال وخاصة علم النفس التجريبي أو العملي حيث تقول: "كلما زادت خبرة المدرس في طرق علم النفس التجريبي استطاع أن يكشف الحياة بسرعة[...] كان أقدر على فهم إعطاء الدروس".[4]

يشرح لنا "ديوي" وبنوع من التفصيل عمل المدرس في إطار طريقة "مونتيسوري" والأمور التي يجب أن يأخذها بعين الاعتبار أثناء تدريسه والتي لها ارتباط كبير بمبادئ علم النفس الطفل، في قولها الذي جاء على لسانه: "إذا أخطأ الطفل في تسمية أشياء معينة أو في استحضار معنى لشيء ما، فليس دور المعلم تخطئته مباشرة، بل عليه التوقف عن الدرس وتأجيله لأن هناك إخفاق في ربط معنى

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 188.

[2] - صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، مرجع سابق، ص 69.

[3]- محمد سمير حسانين، معالم تاريخ التربية، دار أبو العينين للطباعة، طنطا، القاهرة ، ط1، 1979، ص 122.

[4]- نقلا عن صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس،ج2، ص ص 71-72.

ما بوظيفته أو بشكله، وينبغي عليه في المقابل مراجعة المرحلة السابقة التي لم تهيئ كما يجب إلى اللحظة الجديدة."[1]

كما كانت ترفض في مبادئها التربوية مقولة الثبات التي جاءت بها المدرسة السلوكية والتي فسرت السلوك بأنه نتيجة لمثيرات معينة وأن السلوك يمكن قياسه باختبارات مقننة ثابتة، كما رفضت أيضا نظرية التحليل النفسي القائلة بفكرة الغرائز الثابتة، فهي مع فلسفة التغير التي ترفض محددات ثابتة نقيس بها السلوك الإنساني[2].

نستنتج من هذه المبادئ والنظرة الداعية إلى مجال البحث المفتوح والنسبية أنها تتوافق إلى حد كبير مع ما ذهب إليه "ديوي" الذي أسماه "بالتربية المتدرجة والمفتوحة،"إذ يشرح الفكرة على لسان "مونتيسوري "إن الطريقة التي استعملها هي أنني أقوم بإجراء تجربة بيداغوجية لها هدف تعليمي [...] ثم أنتظر رد الفعل التلقائي من جانب الطفل [...] ومع الأطفال الصغار ينبغي أن نتدرج إلى عمل المحاولات والتجارب، كما ينبغي أن نختار المواد التعليمية التي يظهر الأطفال اهتمامهم بها [...] وأنا اعتقد – على اية حال- أنني قد وصلت إلى اختيار مجموعة من الأشياء التي تمثل الحد الأدنى الذي تتطلبه عملية تربية الحواس تربية عملية."[3]

تحدث "ديوي" عن أفكار "مونتيسوري" بنوع من الإعجاب والاهتمام بما قدمته في مجال التربية الديمقراطية، فقد عرض مجمل مبادئها بصورة واضحة في كتابه " مدارس المستقبل"، أين نجده يورد العديد من أقوالها فيما يتعلق بشرح طريقتها.

وأول مبدأ يثير الاهتمام في طريقتها هو "مشكلة الحرية والنظام" وأثرهما في التربية، إذ ربطت بين هذين العنصرين على الرغم من أن مبدأ حرية الطفل كان له نصيب كبير في تربية روسو، إلا أنها

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 198.

[2]- نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم، مرجع سابق، ص 410.

[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص192.

لم تترك هذه الحرية مفتوحة بل نادت بضرورة تنظيمها وتوجيهها في الاتجاهات المثمرة بحيث تسمح للأطفال بإظهار فرديتهم وذواتهم.[1]

فالنظام بالمعني العلمي الجديد يعني قدرة الأطفال على العمل بحرية واستقلال، ولا يعني فرض القيود الصارمة التي من شأنها الحد من قدرات الأطفال، وهو ما وجده " ديوي" في تجربة بيوت الأطفال بحيث اعتبر "أن الحجرة التي ينتقل الأطفال بين أرجائها تنقلا مفيدا هادفا، تنقلا ذكيا، ووفق مشيئتهم، دون أن يرتكبوا عملا خاطئا أو فظا، تبدو لي فصلا يتميز بنظامه البديع".[2]

عمل "ديوي" على إظهار مكانة "مونتيسوري" في الوسط التربوي الأمريكي الذي رحب بمجهوداتها في المحافظة على هذا القدر من الحرية الذي سيمكن المدرسين من أن يتعرفوا على مقدرة الطفل الحقيقية وميوله وبهذا يحافظون على المادة الأولية لطريقة علمية في التربية.[3]

من الشهادات التي اعجبت كثيرا بهذه السيدة في تربيتها الديمقراطية ذات الطابع الإنساني نجد شهادة " **كلفرول Culverwwell**" في كتابه (The Montessori Principles and Practice)، حيث يقول عنها :"كأنها ملك قد خصص نفسه لخدمة الإنسانية. فهي تخاطب الطفل بلغة المحبة وتعطف عليه فيشعر بأنه في جو يساعد على إظهار ميوله التلقائية."[4]

بهذا العرض نجد أن "ديوي" قد ثمن أعمال رواد الحركة النفسية خاصة في توجههم التربوي الذي أخذ البعد النفسي والاجتماعي كهدفا للتربية المدرسية من أجل ربط المدرسة بالحياة الاجتماعية للأطفال، بالرغم من أن هذا التوجه الاجتماعي لم يستطع النضوج بشكل كبير في وقتهم، حيث يقول:"لقد حاول فروبل، وبستالوتزي، كما حاول أتباعهما أن يحدثوا هذا الترابط بالمجتمع، الترابط الذي يكون من نتائجه تنمية لون من ألوان الروح الاجتماعية في كل فرد من الأفراد. ولكن هؤلاء

[1]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، مرجع سابق، ص 69.
[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 188.
[3]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، مرجع سابق، ص72.
[4]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، مرجع سابق، ص73.

العلماء لم تكن لديهم من وسيلة يجعلون بها من مدارسهم جنينا للمجتمعات. وكانت الحاجة إلى وجود نوع من التربية الشعبية لا تزال ضئيلة، لدرجة أن المجتمع كان راغبا عن الاعتراف بالمدارس كجزء متمم مكمل."[1] إلا أن مبادئهم التربوية المتعلقة بضرورة الحرية في التربية والاهتمام بالجانب الإنساني في تربية الطفل قد شكلت لبنة أساسية للبحوث التربوية التي جاءت بعدهم.

3- إمانويل كانط مثال الفردية العالمية والنزعة الإنسانية في التربية:

لقد شكلت التربية موضوع اهتمام للفيلسوف الألماني إمانويل "كانط Emmanuel Kant" (1724- 1804م) في فلسفته النقدية، حيث ساق مجمل آرائه التربوية في كتابه "تأملات في التربية" الذي هو عبارة عن مجموعة من الدروس البيداغوجية التي قدمها في جامعة "كونيغسبيرغ Königsberg" بين عامي 1776- 1787م، ثم نشهرها بعده أحد تلامذته، إذ حاول فيه توريث الأجيال مجموعة من الأفكار التعليمية الناتجة عن خبرة "كانط" الفلسفية وممارسة الغنية في الحياة، وإشكالية التربية تدخل ضمن مسائل فلسفته العملية.[2]

فقد كان "كانط" على علم بضعف النظام التربوي في عصره الأمر الذي دفعه للسعي من أجل إصلاحه، وعملية الإصلاح عنده لا تتم بالتدريج بل يجب إحداث ثورة لإيجاد حل لمشكلة التعليم القاصر الذي لا يتناسب تماما مع أوضاع المجتمع الحديث والتطورات السائدة فيه.[3]

أبدى" كانط" عدم راضاه بوضع التعليم السائد في ألمانيا في عصره باعتباره تعليم تقليدي لا تجديد فيه، حيث يقف أمام نمو الطبيعة البشرية ذات البعد الإنساني، لذلك يحتاج التعليم في رأيه إلى إصلاح جذري وتغيير يشمل كافة عناصره، إذ يقول عن حالة التعليم:"لم تكن المؤسسات التربوية

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص ص 216- 217.

[2] -David Mavouangui, Le Philosophie de Kant et L'éducation L'Harmattan, Paris, 2012, p 16.

[3]- طيبة ماهروزاده، فلسفة كانط التربوية، تعريب عبد الرحمن العلوي، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2001، ص 103.

معدومة، غير أن غالبيتها رديئة إذ يتم العمل فيها ضد الطبيعة ويتبع فيها تقليد القرون الفظة الجاهلة إتباعا أعمى[...] فلابد من إعادة إنشاء المدارس كليا إذا أردنا أن يساورنا الأمل في حصول شيء صالح ينبثق عنها.[1]

لذلك اعتبر أن التربية من الفنون الشاقة والمهمة التي يجب أن نوجه لها اهتمامنا بحيث لا تقل شأنا عن السياسة "وثمة اكتشافان إنسانيّان يحقّ لنا أن نعتبرهما أصعب الاكتشافات، وهما فن سياسة البشر وفن تربيتهم."[2]

اهتم "كانط" في تربيته بتربية الحكام أيضا لأنه يعتبر أن أي إصلاح اجتماعي سيتحقق من خلالهم، لذلك لابد من توجيه الاهتمام بتربية الأمراء وأبنائهم تربية تجعلهم يسعون إلى الخير والصلاح لمجتمعهم، كما يجب أن تكون لديهم تربية تفوق تربية راعياهم ليتمكنوا من تسيير شؤونهم على غرار التربية التي يسعون من خلالها إلى تحقيق مكاسبهم الخاصة.[3]

لقد ربط بشكل كبير بين فكرة الأنوار وهدف التربية، إذ تساءل عن مفهوم الأنوار في مقالة عنوانها بـ "ما الأنوار"، بحيث جاءت إجابته على أن الأنوار تعني استعمال الإنسان لعقله بكل شجاعة وجرأة وجعله المرشد له في سلوكاته عن طريق حرية في التفكير، حيث يقول عن شرحه لأهمية الأنوار: "إن بلوغ الأنوار هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير[...] تجرّأ على أن تعرف! (Sapere aude) كن جرئيا في استعمال عقلك أنت! ذاك شعار الأنوار.[4]

[1]– كانط إمانويل، تاملات في التربية "ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟"، ترجمة بن جماعة محمود، دار محمد علي للنشر، صفاقس– تونس، ط1. 2005، ص 08.

[2]– كانط إمانويل، تاملات في التربية "ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟" مرجع سابق ، ص 18

[3]- طيبة ماهروزاده، فلسفة كانط التربوية، مرجع سابق، ص 215.

[4]– كانط، تأملات في التربية "ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟"، مرجع سابق، ص 85.

فشعار الأنوار المبني على الدعوة للتفكير الحر جاء خلافا للشعار القديم المبني على الطاعة وإتباع الأوامر من دون استعمال العقل، ففكرة التربية لدى "كانط" تضمنت بعدا تنويريا، كما أن مشروع التنوير يعتمد على التربية بشكل كبير، "وبالفعل، فالأنوار (Einsicht) تتوقف على التربية، كما أن التربية تتوقف بدورها على الأنوار."[1]

فالطبيعة قد أودعت العقل في الإنسان وأتاحت له إمكانية تدبير نفسه بنفسه، والمسألة الأساسية من التربية هي جعل الفرد ليصبح قادرا على استعمال حريته، مع ضرورة مراعاة المجتمع الإنساني الذي يعيش فيه، وذلك عن طريق إتباع مجموعة من الأهداف التربوية من بينها تحقيق الانضباط الذي يبعده عن حالة التوحش والوقوع فريسة للغرائز، وكذا التثقيف الذي يعتمد على اكتساب مجموع المعارف التي حققتها الإنسانية، إضافة إلى التمدين الذي يجعل من الإنسان يحسن التصرف مع مجتمعه وتحقيق مصالحه، وتعتبر صفة التخلق من أهم الأهداف التي ينبغي تحقيقها باعتبار التربية الأخلاقية جوهره الإنسانية المتحررة.[2]

نلاحظ في هذا التصور أن "كانط" قد اختلف مع موقف "روسو" الذي كان ضد كل القوانين الاجتماعية حيث تمرد على كل أشكال الانضباط والقيود التي يضعها المجتمع واعتبرها معرقلة للتربية، في حين اعتبر " كانط" أن تربية الطفل لا بد أن تقوم على احترام وطاعة القوانين التي يحددها المجتمع الذي يعيش فيه الطفل لنموه المتكامل شرط أن لا تكون مصدرا يعيق تربيته السليمة ويحجب عنه حريته.

اهتم بموضوع الحرية والأخلاق في فلسفته واعتبر أن الإنسان خلقه الله أخلاقيا وشريفا وصاحب إرادة حرة ، وبهذه الإرادة يمكنه أن يصل إلى مجتمع مثالي ويرتقي بقيمه بحيث يراعي إرادته وفي نفس الوقت يحترم حريات من حوله، واعتبر أن الحرية الصادقة هي التي تتبلور من خلال إمكانية

[1]- المرجع نفسه، ص 17.

[2]- فرانز بيتر بوكارد وأكس فيس، أطلس علم التربية، مرجع سابق، ص 73.

التعايش في المجتمع وفي العالم الأكبر خارج المجتمع.[1] لأن الفرد يصبح أكثر حرية كلما اندمج في مجتمعه بدافع أخلاقي منه وليس عن طريق العادات أو القوانين.

يقترح "كانط" حلا وسطي بين سلطة الإكراه وسلطة اللاتوجيه، عندما رأى أن الأمر لا يتعلق بإلغاء أي نوع من السلطة وتعويضها بأخرى، وإنما استعمال السلطات بالتدريج لغاية وصول الطفل إلى مرحلة الرشد، وأنه ينبغي علينا أن نختار من الإكراهات التي يمكنها في الأخير أن توصل الطفل إلى ممارسة حريته الخاصة.[2]

لقد ذهب في أطروحته التربوية إلى اعتبار أن الهدف الأساسي للتربية يتمثل في تنمية القوى الطبيعية للإنسان في كليتها من دون الاهتمام بجانب دون الآخر، وجعلها تتوافق مع قيم النظام والانسجام والجمال الموجودة في الأشياء والانتقال من حكم الطبيعة إلى حكم القوانين الأخلاقية، وذلك من أجل بلوغ الغايات النهائية التي تسعى إليها.[3]

تصور "كانط" على غرار "روسو" أن الطبيعة لا تقدم للإنسان سوى الغرائز والشهوات التي عليه أن يجاهد ويخلق نفسه من خلال جهوده الإرادية عن طريق التربية، التي عرفها "بأنها عملية يصير بها الإنسان إنسانا"[4]

في ذلك دعوة إلى تحقيق الحياة البشرية الحقة بأن يجعل الإنسان سيد نفسه وكائنا خلقيا وعقلانيا وحرا، وهو مجهود مناط للتربية التي يقوم بها أناس واعين يمكنهم من تحمل مسؤولية تربية

[1]– فايز صالح أبو جابر، الفكر السياسي الحديث، دار الجيل، بيروت، (د.ط)، 1985، ص 164 – 165.

[2]– روبول أوليفيه، فلسفة التربية، ترجمة عبد الكبير معروفي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء(المغرب)س، ط1، 1994، ص 52.

[3] -David Mavouangui, La Philosophie de Kant et L'éducation,op.cite, p15.

[4]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص87.

النشء لتحقيق إنسانية أفضل في المستقبل، لأنهم مربين مستنيرين ومتسعي الميول قادرين على إدراك المثل الأعلى لمستقبل الإنسانية.[1]

لأن كمال الطبيعة البشرية ونزوعها الإنساني وابتعادها عن حالة التوحش يكون بالتربية وحدها "لا يستطيع الإنسان أن يصير إنسانا إلا بالتربية، فهو ليس سوى ما تصنع به التربية."[2] فهذه النظرة بالنسبة لـ "ديوي" تعتبر تعبيرا صريحا عن النقاط المميزة للنزعة العالمية الفردية للقرن الثامن عشر متوحد في هذه النظرة عن مع أهداف الإنسانية ككل، ومع فكرة التقدم."[3]

فالتعبير الأقوى لثقافية عصر الأنوار تجسد في الفكرة القائلة "إن دور التربية يتمثل في السمو بالشباب نحو قيم عالمية شاملة."[4]

يرفض أن تقتصر أهداف التربية على مجرد جعل الناشئة تتكيف مع بيئتهم وواقعهم حتى وإن كان هذا الواقع سيء بالنسبة لهم، بل لابد من تربيتهم بطريقة أفضل من أجل مستقبل أفضل عن الطريق التخطيط والتوجيه ولا يتم ذلك بطريقة آلية لأن التربية فن يعتمد على التفكير والروية. فالهدف النهائي للتربية يتمثل حسب تعبيره بتحقيق الخير الكلي والنهائي الذي يؤدي إلى كمال الطبيعة الإنسانية. ونأخذ النزعة الكلية في ذالك. "يجب أن لا يربى الأطفال فقط بحسب حالة النوع البشري الراهنة، بل بحسب الحالة الممكنة التي تكون أفضل منها في المستقبل أي وفق فكرة الإنسانية وغاياتها الكاملة." [5]

---

[1]- المصدر نفسه، ص88.

[2]- كانط إمانويل، تاملات في التربية" ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟" مرجع سابق، ص 14.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص88.

[4]- آلان توران، ما الديمقراطية؟ رؤية فلسفية، ترجمة عبود كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق(سوريا)، 2000. ص 247.

[5]- كانط إمانويل، تاملات في التربية "ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟" مرجع سابق ، ص 19.

باعتبار أن الأجيال الراهنة تحاول تربية النشء وفق الظروف الحاضرة ومتطلبات الحياة الراهنة بدلا من التطلع إلى غاية التربية الأسمى وهي الارتقاء بالإنسانية كإنسانية "فالآباء يربون أطفالهم لكي ينجحوا ويتقدموا، والأمراء يربون رعاياهم كأدوات لأغراضهم، فمن يتولى قيادة التربية كيف يتسنى تحسن البشرية.؟[1]

من هنا يمكن اعتبار أن فلسفة التربية عند "كانط" هي فلسفة الإنسان لأنها ترتد إلى الكائن الإنساني نفسه وتحاول أن تدرك غائيته وماهيته في هذا الوجود، وكيفية المحافظة على إنسانيته، لأن "الإنسان لا يغدو إنسانا إلا بالتربية، وهو صيرورة تربوية بحسب المقولة الكانطية، وعلى هذا الأساس ومن اجل تحديد الغاية من التربية يجب أن ندرك الغاية من الوجود الإنساني وأن نحددها."[2]

لقد صنف"كانط" ميول الإنسان إلى ثلاثة أنواع، الميل الحيواني المتمثل في الرغبة في حب البقاء والحفاظ على الحياة، وكذلك الميل إلى بناء الشخصية وتطويرها، والميل الإنساني الذي عده من جوهر الميول لأنه يشتمل بصفة خاصة على الرغبة في المساواة مع الآخرين أو التفوق عليهم، وهذا الجانب هو الذي يصنع الحضارة والثقافة في رأيه[3].

غير أن تصوره الاجتماعي للإنسان لا يغلب عليه النزعة العنصرية، فلا تتقيد التربية بحدود الجنس أو اللون أو القومية، فهي نظرة إنسانية واسعة تصلح لكل إنسان، وهدف التربية هو فرض قيمة الحرية في الشخصية الإنسانية لأهميتها الوجودية.[4]

حيث يرى أن الطبيعية الإنسانية تناصر السلام، فالإنسانية تتطور من الفوضى إلى الحق ومن العبودية إلى الحرية، كما تتطور من الحرب والقتال إلى التعايش والسلام، ومن تفرق البدو إلى منظمات

[1]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 89.

[2]– علي أسعد وطفة، أصول التربية، إضاءات نقدية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط1، 2011، ص 279.

[3]– صابر جيدوري ، المثالية الكانتية وأبعادها التربوية، دراسة في فلسفة التربية ، مجلة جامعة دمشق– المجلد 27 ، العدد الأول والثاني2011 ، ص 457.

[4]- المرجع نفسه، ص459.

سياسية يتسع إطارها بالتدريج من العشيرة إلى القبيلة إلى القرية إلى المدينة إلى الدولة إلى العالم كما أن الإنسانية.[1]

لقد جسد "كانط" أفكاره الفلسفية الداعية إلى الحرية والسلام من خلال العديد مؤلفاته التي تضمنت ضرورة ارتقاء الإنسانية إلى مصاف تحقيق الديمقراطية والعيش المشترك في ظل التعاون، وما كتابه" مشروع للسلام الدائم" إلا دليل على مدى حبه للسلم والأمن بين الأفراد والدول ومدى نكرانه للحروب.

يوضح "كانط" في رسالته عن "السلام الدائم" 1790م بوجوب منع الحروب عن طريق ميثاق يعقد بين الدول، فالعقل بالنسبة إليه يدين الحرب إدانة تامة. ومن المواد الأساسية التي ذكرها في تنديده بشرور الحرب، وتأكيده على العلاقة السلمية بين الدول المادة الأولى التي جاء فيها: "إن معاهدة من معاهدات السلام لا تعد معاهدة إذا انطوت نية عاقديها على أمر من شانه إثارة الحرب من جديد."[2] والمادة الثانية: "إن أي دولة مستقلة (صغيرة كانت أو كبيرة) لا يجوز أن تملكها دولة أخرى، بطريق الميراث أو التبادل أو الشراء."[3] في هذه المادة يُظهر لنا تأكيده على حرية الدول واستقلالها بغض النظر عن قوتها أو ضعفها من خلال التعاملات المختلفة التي تتم بينهم.

إن ما قدمه "كانط" سواء في التربية أو السياسة أو الأخلاق يدور في خانة واحدة وهي من أجل خدمة الإنسانية وتحررها عن طريق نظام تربوي يكفل سبل ذلك، وتكملة أيضا لمسيرة الفلاسفة الذين كانوا قبله ودافعوا عن الفكرة نفسها، أو الذين جاؤوا من بعده ومن بينهم "جون ديوي" الذي أراد أن يطبعها بطابعه الفلسفي الخاص به.

[1]- عبد المعطي محمد، الفكر السياسي الغربي، مرجع سابق، ص 349.

[2]- إمانويل كانط، مشروع للسلام الدائم، ترجمة عثمان أمين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 1952، ص 25.

[3]- المرجع نفسه، ص 26.

بالرغم من تلك الإشادات التي قدمها "ديوي" لأسس التربية الحديثة، إلا أنها لم تسلم هي الأخرى من سهام النقد التي وجهها لها وذلك رغبة منه في الرقي بالنظرية التربوية ووضع فلسفة للتربية تقوم على أساس "**الخبرة المربية**" التي تشترط جو ديمقراطي وأساس علمي لبلوغها.

إذ يعتقد أنها لم تستطع بلورة فلسفة للخبرة يمكن أن تقوم على أساسها التربية، فإخفاقها يتمثل في "عدم إدراك الخبرة والطريقة التجريبية إدراكا سليما. ليس في العالم نظام شديد الصعوبة كنظام الخبرات الخاضعة لاختبارات التنمية والتوجيه الذكيين، ولهذا فالسبب الوحيد الذي أستطيع أن أراه حتى لما يبدو من رد الفعل الوقتي ضد هذه المقاييس، والأهداف، وطرق التربية الحديثة هو إخفاق المربين الذين يناصرونها بألسنتهم في الإخلاص لها من ناحية التطبيق"[1].

فالتربية بشقيها التقليدي أو الحديث لاقت نصيبها من النقد من منظور "ديوي" لأنها "قامت على أساس علم نفس خاطئ، فالنظرة الأولى أفرطت في الاستهانة بذكاء الطفل الفطري، والثانية أغفلت على أن الطفل لا يزال في دور غير ناضج، لذلك ينبغي على التربية أن تتولى الانتقال بالطفل والبالغ من تجربة غير ناضجة إلى تجربة ناضجة قائمة على الذكاء."[2]

نصل من هذا الطرح النقدي والتحليلي لتبلور فكرة التربية الديمقراطية عبر النماذج التي أشرنا إليها إلى نتيجة مفادها أن "ديوي" قد أشاد بالكثير من أعمال فلاسفة التربية الحديثة الذين عجلوا قيام التربية التقدمية خاصة الذين حملوا شعار التربية الحديثة والتقدمية.لأنهم قاموا في نظره بإحداث نقلة نوعية فيما يتعلق بمبادئ التربية وأهدافها، من خلال تغيير وجهة الاهتمام في المنهج الدراسي من الكتاب المدرسي ومن المعلم، إلى المتعلم ومن الجو اللاديمقراطي الذي كان يسود المدارس التقليدية إلى جو تسوده الروح الديمقراطية والعلاقة المرنة بين المعلم والمتعلم، وروح التعاون بين التلاميذ.

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص ص 24- 25.

[2]- عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984، ص 502.

بالرغم من الانتقادات التي وجهها إلى بعض مبادئ هذه التربية، إلا إنها ساهمت في رأيه في تأسيس ووضع لبنة التربية الديمقراطية التي حاول هو الآخر أن يضع بصمته عليها من خلال تطويرها وتجديد أبعادها وأسسها. فكيف ذلك؟.

المبحث الثالث: أسس ومعالم التربية الديمقراطية عند "ديوي"

1- نقد التصور اللاديمقراطي في التربية:

قبل الإشارة إلى مفهوم التربية الديمقراطية وأهم الأسس التي تقوم عليها في نظر "ديوي"، يجب علينا لنا من باب أولى الإشارة إلى تلك القراءة النقدية التي وجهها "ديوي" إلى نظرية التربية التقليدية التي اعتبرها في جوهرها بعيدة عن تحقيق المثل الديمقراطية، سواء في أهدافها أو في مناهجها أو في أساليب العملية التعليمية ككل.

والمشكلة الأكثر خطورة أنها لازالت تؤثر في نظم التربية في عصره حيث يقول:"فأول عمل يثيره الإيمان الصحيح بالتربية إنما هو الاعتراف بالخطيئة، والقيام بالتوبة عما عندنا من النظم وعن الطرق التي نتبعها في التربية الحالية".[1]

يبدي "ديوي" تعجبه من التناقضات الموجودة في المجتمع الحديث الذي يتخذ من التغير والتقدم شعاره وفي نفس الوقت يتبنى نظاما تربويا يكرس لكل مظاهر الجمود والثبات، وينظر للحاضر والمستقبل على أنه نسخة للماضي، فهو "إلى حد بعيد النتاج الثقافي للمجتمعات التي افترضت أن المستقبل سوف يكون شديد الشبه بالماضي، ومع هذا يتخذ كغذاء تربوي في مجتمع يعتبر التغير، لا الجمود، هو القاعدة."[2] الأمر الذي جعله يدعو إلى تحطيم أصنام التربية التقليدية التي عمقت جذورها وأصبح من الصعب اقتلاعها، إذ أصبحت متخفية تحت مظلة التربية الحديثة.

يقارن "ديوي" بين نظام الحياة داخل المدرسة التي وصفها بأنها متأخرة لأنها لم ترقى في نظامها التربوي إلى المستوى الديمقراطي الذي يتطلبه المجتمع المعاصر الذي يمس كل من المعلم والمتعلم، وبين ما يحدث خارج أسوارها من تطور هائل في جل المجالات "وجدنا أن المدرسة قد

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 182.

[2]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 14.

تأخرت كثيرا عن الحركات الاجتماعية العامة المعاصرة[...] إنما هو نتيجة هذا الفرق بين النظام المدرسي غير الديمقراطي، الذي يؤثر في عقل كل من التلميذ والمدرس. وبين نمو انتشار المبادئ الديمقراطية في الحياة خارج أسوار المدرسة."[1] حيث شمل انتقاده أيضا للتربية الأمريكية التي لم تواكب حاجات المجتمع الأمريكي المتنامية واتجاهاته الديمقراطية.

يعترف "ديوي" بأن مبادئ الديمقراطية في المدارس الأمريكية قد بدأت تظهر بشكل أو بآخر في نظمها التعليمية خاصة في القرن التاسع عشر، ويظهر ذلك من خلال الهجمات التي شنت على مختلف القوى الاجتماعية والدينية، وعلى أصحاب الثروات الذين كانوا يمنعون نفوذ الرأي العام داخل المنظومة التربوية، حيث نمت الروح الديمقراطية فيها أكثر وتم تأسيس مدارس المعلمين الحكومية والمحلية ومعاهد الحكومة المركزية، ونظام مراقبي التعليم وتطور الجامعات الحكومية. ومن مظاهر انتشار الديمقراطية في تلك الحقبة تحسين مباني المدارس أكثر والكتب المقررة وكذا الأدوات المدرسية والأجهزة العلمية.[2]

بالرغم من هذه المظاهر التي تشير إلى أن مبادئ الديمقراطية قد بدأت تسود النظام التعليمي الأمريكي إلا أن "ديوي" يعتبرها غير كافية لتحقيق المثل الأعلى الديمقراطي الذي ينشده، لأنه" عندما نبحث عن الأغراض والطريقة التي يؤدى إليها هذا النظام الديمقراطي العظيم نجد أن الديمقراطية التي وصلنا إليها ليست متيقضة تماما للمبدأ الأخلاقي الذي نعتمد عليه- ونعني به مسؤولية العقل وحريته والكشف والبحث والتحقيق والتدليل".[3]

يشرح "ديوي" هذه الفكرة بنقد بعض الإصلاحات التي قام بها نخبة من المثقفين في محاولة تسيير المؤسسات التربوية الأولية بما يتفق مع الحياة الديمقراطية الموجودة خارج المدرسة، كمحاولة تغيير المشرفين على شؤون المدرسة، حيث كان الإشراف في يد مجموعة من الرجال لا علاقة لهم بنظام

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 74.

[2]- المرجع نفسه، ص 75.

[3]- المرجع نفسه، ص ص75 - 76.

المدارس، ولا خبرة لهم بشؤون التربية*، إذ حاولوا تغيير سلطة الإشراف ووضعها داخل نطاق رجال التعليم، ممن يملكون الخبرة التربوية كالمستشار التربوي أو المدير. أي الاعتماد على خبرة فرد واحد وتجاهل العناصر الأخرى المشاركة في العملية التعليمية، وهذا المبدأ غير ديمقراطي في نظره.[1]

أي أن ذلك الإصلاح لم ينجح في بناء ديمقراطية التربية بل كرس لنوع آخر من الاستبداد التربوي الذي يعبر عنه في القول التالي:"قد حاولوا علاج إحدى مساوئ الديمقراطية بإحلال نظام استبدادي أوتوقراطي محلها. ذلك لأنه مهما كان مدير المدرسة، أو المراقب عليها، عاقلا خبيرا محبا للخير، فالنظام المستمد من سلطة الرجل الواحد نظام استبدادي."[2]

فالسياسة الديمقراطية الصحيحة للإشراف التربوي السليم لا تكون "بإيجاد رجل خبير واحد يملي النظم التربوية والمواد الدراسية لجماعة من المدرسين الذين يقبلونها بلا تفكير ولا جدال. ولكن في خلق روح الابتكار والمناقشة والقدرة على الحكم والتقرير بين جميع رجال المدرسة."[3]

ومن بين أهم مظاهر قصور التربية التقليدية حسب "ديوي" نوجزها في النقاط التالية:

1- جمود المنهج الدراسي:

يتهكم "ديوي" من تبني فكرة وجود مناهج دراسية ثابتة يمكننا المحافظة عليها وتقديمها لمن يحتاج إليها، فذلك يعتبر من مصادر سلبية التربية وتخلفها لأن ظروف المجتمع متغيرة، الأمر الذي يوجب علينا السعي إلى تطويرها وبنائها وفق المعطيات الجديدة "وإنه لمن السخف أن نحاج كأن لدينا

*- يقصد "ديوي" في ذلك أن انتقاء المشرفين على شؤون التعليم ومناهجه وكتبه لا يتم على أساس الخبرة التربوية، وإنما وفق أسس أخرى كالغنى والنفوذ والقدرة الخطابية، وهذا أمر غير مقبول من الناحية الديمقراطية،لذلك يرفضه ويدعوا إلى تغييره.

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص ص76- 77.

[2]- المصدر نفسه، ص77.

[3]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

مجموعة من الوصفيات التربوية التي يمكن أن يلجأ إليها رجال التعليم ليكوّنوا منها الوصفية التي يريدونها ويقدمونها لمن هم في حاجة إلى الغذاء العقلي."[1]

يرفض "ديوي" النزعة الرجعية في التربية المعادية لكل ابتكار وتجدد في الخبرة، لأن إتباعها يؤخر تقدم التربية ويعمل على بث روح الركود والجمود في المعلم والمتعلم، حيث يرى أن "الخوف وإتباع نظام خاص، وروح الخمول والكسل، والوصول إلى النجاح بطريقة سهلة، واستحسان عمل الآخرين. كل هذه تقف في سبيل تقدم التربية. وأن أكثر ما يعبر عنه بأنه علم التربية أو فن التربية، ما هو إلا عمل على تخليد نظام مبني على العرف."[2] ولكون مادة الدراسة وكذلك مقاييس السلوك الصحيح منحدرة من الماضي، "فإن اتجاه التلاميذ لابد أن يكون، بوجه عام، صفة من صفات سهولة الانقياد، والاستقبال، والطاعة."[3]

فالمنهج التقليدي يعمل على القضاء على كل فكر نقدي واعي، وتكوين عادات الخضوع والطاعة والتبجيل للتراث القديم، فالطفل "يجبر على عبادة المؤسسات والشخصيات مع انعدام بعد النظر والملاحظة الفاحصة والتفكير الحر."[4]

يرد "ديوي"مشكلة الديمقراطية إلى وجود قصور في المنظومة التربوية سواء على مستوى الأهداف أو الوسائل أو البرامج، لأن مهمة المدرسة قد اقتصرت على مجرد توصيل معلومات جاهزة لتملأ بها عقول التلاميذ، زيادة على تلقينهم المواد الدراسية الأساسية كالقراءة والكتاب،

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 57.

[2]- المصدر نفسه، ص 180.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 13.

[4]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة (مصر)، (د.ط)، 1963 ص121.

والحساب،"إن الفكرة القائلة أن أساسيات التعليم الابتدائي هي القراءة والكتابة والحساب*، بطريقة آلية، تقوم على الجهل بالأساسيات اللازمة لتحقيق المثل العليا الديمقراطية."[1]

فالطرق المتبعة في التدريس بالنسبة لهذا المنهج التقليدي، لا تعمل على تنمية روح المهارة في البحث واستقصاء المعلومات، بل تعمل على إخماد محبة الاستطلاع الفطرية فيهم وترهق قواهم نتيجة كثرة المعلومات المقدمة بطريقة غير منهجية وغير مترابطة، كما أنها تبتعد عن تنمية الروح العلمية الأمر الذي جعلها تبتعد عن قيم الديمقراطية.[2]

يثور "ديوي" على المناهج الدراسية التقليدية في تعاملها مع الطفل لأنها تعمل على تثبيط قدراته على الإبداع والنجاح والثقة بنفسه، فالطفل "لا يفعل شيئا أكثر من أن يستعيد الدرس على الصورة التي هو عليها في الكتاب المقرر. وأما الفضائل التي تنغرس في نفس الطالب المجيد، فهي الطاعة والانقياد والخنوع، وهي فضائل سلبية لا لون لها".[3]

فعمله إذن يقتصر على ترديد ما يسمعه من المعلم أو ما يقرؤه من الكتاب المدرسي، والملكة العقلية المخصصة لذلك هي الذاكرة، أين تهمش بقية الملكات الأخرى كالخيال، والذكاء، والخبرة.

لقد أطلق على هذه الطريقة التلقينية والسلطوية في التربية بـ" نظرية المتفرج" في المعرفة لأن المعرفة تحصل عن طريق التلقين وتصل إلى التلميذ بطريقة جاهزة، من دون أي جهد يقوم به التلميذ.

---

*– لقد كان التركيز على هذه المواد الثلاثة وإتقانها من الأهداف الأساسية للتربية التقليدية، حيث أطلق عليها" ديوي" في كل من كتابيه "مدارس المستقبل، والمدرسة والمجتمع" مصطلح(الرآت الثلاثة)، وذلك لأنها كلها تبدأ بحرف الراء في اللغة الإنجليزية. (القراءة reading)،(الكتابة Writing)، (الحساب recording).

[1]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 174.

[2]– جون ديوي، الحرية والثقافة، ترجمة مرسي قنديل، مطبعة البحرين، الإسكندرية(مصر)، (د.ط)، 2003، ص 185.

[3]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 328.

أما ديوي يعتبر أن العارف ليس متفرج بل هو فرد نشط وفعال، تدفعه العقبات زالمشكلات التي يصافها إلى القيام بعملية البحث.[1]

ينبهنا "ديوي" إلى إمكانية تحول التعليم النظامي إلى خطر على الناشئة بحيث يعود عليهم بالسلب لا بالإيجاب إذا ابتعد عن الممارسة اليومية والمشاركة في الخبرة، وخاصة في المجتمعات المتقدمة التي تملك ثقافة معقدة وعلوما دقيقة تجعلها تبقى في مستواها التقني الرمزي ومواد للمدارس فقط معزولة عن خبرة الحياة ولا تأخذ الاهتمامات الاجتماعية بعين الاعتبار، بل تعمل فقط على تكوين أخصائيين بارعين في تخصصاتهم، الأمر الذي يعيدنا إلى المفهوم القديم للعملية التربوية الذي يتجاهل الحياة الاجتماعية.[2]

ففي رأي "ديوي" أن من أهم الأسباب التي جعلت النظريات التربوية المعاصرة تتجاهل المهمة الاجتماعية للمدرسة هو أنها اعتبرت هذا الفضاء مكان "تلقى فيه معلومات ودروس وعادات خاصة سينتفع بها التلميذ في المستقبل."[3]

يعتبر "ديوي" أن هذا النمط من التربية التقليدية المبني على أسلوب الطاعة، والتدريب النظامي القاسي المفروض على الطلبة بناء على الأهداف المصطنعة والمسطرة سابقة من أجل تحقيقها لا يستجيب فيها لحواس الطلبة وميولهم المتجهة إلى حب الاستطلاع، وأن هذا النوع من التربية مناسب جدا للمجتمع الأوتوقراطي البعيد عن الديمقراطية، ولا يتناسب مع المجتمع الديمقراطي الذي ينشده، "فنمط التربية التقليدية التي تدرب الأطفال وتعودهم الطاعة الامتثال، وأداء واجبات مفروضة عليهم [...]، يعتبر نمطا ملائما لمجتمع **أوتوقراطي**. وهذه الخصائص –خصائص الطاعة والامتثال وغيرها– هي الخصائص والصفات التي تحتاج إليها دولة ليس لها رئيس يخطط لها شؤونها ويهتم بحياة

[1]– فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سابق، ص 122.

[2]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 12.

[3]– محمد جديدي، فلسفة الخبرة، مرجع سابق، ص 247.

الشعب ومؤسساته.[1] أي غياب تام للخبرة الشخصية في المدرسة التقليدية التي لخص لنا "ديوي" شعارها في أنها كانت تعتنق مبدأ "أعطيني القديم، واذكر لي آراء الغير وأفكارهم."[2]

بمعنى هناك استخدام عرضي لعملية التفكير المنطقي والبحث النظري، وتقليل كبير من النشاط العملي للطفل، وتقييد الذكاء، بالمقابل تعويده على الحفظ وتلقي كل ما يقدم له بطريقة سلبية، زيادة على الاهتمام بعملية حشو الأدمغة بالمعلومات وشعار المدرسة التقليدية هو الحفظ المتقن، من دون أي خبرة تكتسب.

2- غياب الحرية في التربية التقليدية:

يشرح لنا "ديوي" واقع النظام التعليمي غير الديمقراطي في بعض المدارس الأمريكية، بحيث تتحكم فيه بعض السلطات التي لا علاقة لها بالتعليم، بدأ من إملاء المادة الدراسية على المعلم إلى تحديد طريقة تدريسها في قوله: "والذي نجده الآن هو أن كل مدرسة من المدارس الخاضعة لمجالس التعليم في هذا البلد (أمريكا) مقيدة بخطة دراسية معينة. نعم نجد طرق تدريس بعض المواد كالقراءة والكتابة والحساب موضوعة وضعا رسميا للمدارس[...] بل وحتى مادة الفن والموسيقى وطرق الغناء وطريقة الرسم والنقش كل هذه تقع تحت سلطان الهيئة الخارجية التي تضع يدها الهمجية على التعليم."[3]

يورد لنا شرح بليغ يعبر به عن انعدام الحرية في التربية التقليدية والتوجيه الصارم والدقيق لسلوكيات الأطفال الذي اعتبره شبيه بما يحدث داخل النظام العسكري من انضباط وانقياد من خلال قوله: "فالحجر على التصرف الخارجي عن طريق النظم الجامدة، وفرقتها العسكرية من التلاميذ

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، 333.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص82.

[3]- المصدر نفسه، ص78.

الذين لم يكن يؤذن لهم في الحركة إلا عند إشارات خاصة محدودة، هذا الحجر كان قيدا ثقيلا للحركية الفكرية والخلقية."[1]

يلخص لنا نقده للتربية التقليدية التي تغيب فيها كل مظاهر الحرية ومبادئ الديمقراطية في مقابل انتشار كل مظاهر القسر الخارجي الذي يشمل كل عناصر العملية التعليمية التي تعود نتائجها في النهاية بالسلب على المتعلم بالحد من النمو الخلقي والفكري له، من خلال قوله التالي:"الخطة التقليدية، في جوهرها، فرض من أعلى ومن الخارج. فهي تفرض مقاييس الكبير، ومادته الفكرية، وطرقه، على هؤلاء الذين لا يتدرجون نحو النضوج إلا ببطء، والفجوة واسعة جدا فإن المادة الدراسية المقررة، وطرق التعلم والسلوك غريبة على قدرت الناشئة الحاضرة، وفوق مستوى ما للمتعلمين الصغار من خبرة اكتسبوها من قبل."[2]

من الطرق الفاسدة التي يتبعها المعلمون هي حرصهم على أن مهارة الطفل في التعليم تقتصر فقط على أداء العمل المطلوب منهم بطريقة دقيقة وميكانيكية وفي وقت سريع، ويتم ذلك عن طريق تقليد أعمى وتكرار لما قدم إليهم من خطط معينة، حيث "لا يوجد أي تدريب خاص للقدرات الفكرية الأمر الذي يجعل المعلمون يتساءلون في وقت لاحق لماذا يقرأ التلميذ مع القليل من التعبير؟."[3]

الإجابة على ذلك أنه في هذه الطريقة التعليمية لا يكون أي استغلال لميول الطفل وقدراته، أين تحل التحفيزات والمعايير الفردية المتشددة كالخوف والتنافس وأحكام التفوق وكذا الدونية محل روح الجماعة، الأمر الذي يجعل الضعفاء يفقدون في هذه الحالة الثقة بقدراتهم وينزلون إلى حالتهم الدونية،

[1] – جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 65.

[2] – المصدر نفسه، ص 13.

[3] - John Dewey, How we think, By B. C. Heath & Co.No Publishers, Boston New York Chicago, Copyright, 1910,p51.

أما المتفوقون فإنهم ينزعون إلى التباهي بقدراتهم وتفوقهم.[1] وهذا بعيد تماما عن روح الديمقراطية وقيمها، لأن ذلك لا يعتبر تفوق حقيقي فقط امتياز في عملية الحفظ وقدرة الذاكرة على الاسترجاع بعيدا عن ملكات الفهم.

إن عملية التسلط وتقييد كل المبادرات الفردية وجعل التلميذ منقاد في تفكيره وأدائه والسيطرة على كل عاداته من قبل سلطة ما أيا كان ميدانها، ينعكس بالسلب على كل أفراد المجتمع الذين تسحب منهم صلاحية بناء أفكارهم وتوجيه اهتماماتهم، الأمر الذي لا يتناسب أبد مع مجتمع يطمح إلى تحقيق القيم الديمقراطية، وتوضيح ذلك من خلال قول "ديوي": "ومثل هذه الحالة من الخضوع الفكري المطلوبة لتكييف الجماهير في مجتمع، ليس من المتوقع فيه من الأكثرية أن تكون لها أهداف أو أفكار خاصة بها، بل المفروض أن تتلقى الأوامر من القلة المتربعة في دست السلطة. وهذا لا يوافق مجتمعا يصبو إلى أن يكون ديمقراطيا."[2]

يعكس لنا ذلك النظام التربوي الدغمائي المبني على ضرورة الالتزام الصارم بالأوامر الاجتماعية العليا، وإتباع العرف والقواعد التي تضبط التعليم وتوجهه من دون أي اهتمام لشخصية الطفل واحتياجاته الأساسية.[3]

الأمر الذي جعله ينقد نوعية التربية التي تقدم من قبل الكبار للصغار، واعتبرها مجرد تدريبا يعمل على تعليم الأطفال عادات الكبار وأفكارهم وعواطفهم، فيغلب عليها طابع التقليد الأعمى الذي يقف ضد أي تجديد بل يعمل على تحقيق آراء وأفكار ذوي السلطة والقوة التي تعيق كل قدرة

[1]- روبيرت ب. وستروك، جون ديوي، مجلة مستقبليات، المجلد 23، الأعداد(1، 2، 3)، مطبوعات اليونيسكو، باريس، 1993، ص 162.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص273.

[2] -John Dewey, How we think, op. cite,p34.

على إعادة خلق وتكوين قيم جديدة فتصبح التربية بذلك"من الناحية العملية مساوية لإنكار الابتكار، وبالتالي مطابقة مرنة لما تشمل عليه من آراء الآخرين."[1]

إن انعدام حرية الطفل يقابله أيضا انعدام حرية المعلم في هذا المنهج الدراسي، فليس للمدرس حرية الابتكار في عمله وواجبه المدرسي بل عليه أن يطبق أيضا ما هو مفروض عليه من السلطات العليا، "والمتعلم بكل أسف يجد ظروفا معادية، أو على الأقل غير دافعة، لنمو قواه العقلية واستخدامها استخداما كافيا، يظهر فيه نشاطه وتبعاته."[2]

فالمدرسة كمؤسسة تعليمية من الواجب أن تبنى فيها كل أسس الأخلاق وقيم الديمقراطيةّ، غير أنها إذا التجأت إلى حل كل الأمور العقلية أو الأخلاقية بطريقة تعسفية ترجع فيها إلى سلطة المدرس أو الأدب أو الكتاب المدرسي فإن نتيجة هذه الظروف والطرق السلطوية نشوء اتجاهات وميول وأهداف تبتعد عن الديمقراطية والاستعانة بأساليب لا تمت للديمقراطية بشيء، بل اللجوء إلى منطق القوة والقسر، وهذا يتنافى ومبادئ الديمقراطية.[3]

يرفض "ديوي" بذلك كل عمل إصلاحي مبني على طرق غير ديمقراطي لأنه غير نافع ولا جدوى منه، فكل شيء مبني على أسلوب التسلط والفرض لا يتناسب مع المجتمع الديمقراطي المنفتح، فالإصلاح الحقيق للتربية يعتمد على الابتعاد الكامل عن مجرد سن القوانين التعسفية وفرض العقاب على من لا يأخذ بها، فالمنطق الديمقراطي يستوجب دحض المنطق التعسفي وفتح المجال للحرية في التربية.

[1]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص121.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص76.

[3]- جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 152.

3 – سلبية الأخذ بمبدأ الثنائيات في التربية:

إلى جانب جمود المنهج الدراسي وانعدام الحرية فيه، نجد أيضا عقبة أخرى وقفت حاجزا أمام انتشار التربية الديمقراطية، وهي فكرة الأخذ بمبدأ الثنائيات في التربية، حيث يرجع "ديوي" فكرة التقسيم والقول بالثنائيات إلى تراث فلسفي قديم، "فقد عرف المجتمع الإغريقي فصلا حادا بين الأشياء التي وضعوها على شكل ثنائيات متضادة ومتقابلة، كالفصل بين النساء والرجال، بين المسائل الواقعية والتفكير التأملي، بين الممارسة غير الذكية والذكاء غير العملي، بين العمل والراحة."[1]

لقد ميزت الثقافة اليونانية بين الناس على معايير لم تكن تمت بصلة إلى الديمقراطية أو الأخلاق لأنها معايير تناسب القلة والخاصة من الناس التي تعيش على حساب الأغلبية، وأن نتائج هذه التفرقة قد توسعت لتنعكس آثارها في مختلف الميادين، وفي هذا الفصل يصرح: "وقد أثرت هذه الحقيقة الواقعة في المذهب السيكولوجي للعلاقة بين الذكاء والرغبة بين النظرية والتطبيق. وتجسدت هذه النظرية في نظرية سياسية عن القسمة الدائمة بين البشر إلى قادرين على حياة العقل، وبالتالي فهم مالكون لغاياتهم، وإلى قادرين على الرغبة والعمل فحسب. ويحتاجون إلى أن يمدهم الآخرون بغاياتهم"[2]

لقد أحدثت هذه القسمة السياسية بين الطبقات إلى إحداث قسمة أيضا في مجال التربية التي انقسمت بدرها إلى تربية " ليبيرالية* تتعلق بحياة الفراغ المكتفية بذاتها، والمخصصة للمعرفة لذات

[1] -John Dewey, Experience and nature, Published on the Foundation Established in Memory of Paul, Printed in the United States of America, 1929,p93.

[2]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 234.

*– يقصد ديوي بالتربية الليبرالية تلك التربية التي تخص الطبقة الحرة التي تتمتع بوقت فراغ كبير، بحيث تشغل وقتها بالتعليم الفكري والجمالي، الذي يعتبر أرقى من التعليم العملي أو المهني، المخصص لأفراد الطبقات الدنيا من المجتمع.

المعرفة، وإلى تربية نفعية أو نافعة، وتعليم عملي على الشواغل الآلية، خالي من المضمون الفكري والجمالي"[1]

يَعتبر "ديوي" أن فلسفة "أفلاطون" تعد من أحسن النماذج التي تعكس لنا هذه التفرقة وتكرس للنظام التربوي غير الديمقراطي، ففلسفة أفلاطون السياسية تعبر عن رفضه للنظم الديمقراطية لأنها اقتصرت إمكانية الحكم فقط على من يملكون الحكمة والبصيرة أي الفلاسفة ومن جهة أخرى أكدت على ضرورة بقاء كل فرد في الطبقة التي تم تصنيفه فيها بحجة أنه لا ينفع إلا لغير العمل الذي كلف به وإلا اختل التوازن وذلك يمثل في نظره أسمى قيم العدل والخير. وما جمهوريته في النهاية إلا"رفض الحكم الديمقراطي والترويج لحكم القلة المستنيرة".[2]

يعترف "ديوي" في كتابه"الديمقراطية والتربية" بالفضل الكبير الذي قدمه "أفلاطون"في مجال الفلسفة والتربية، وهو جهد لا يمكن تجاهله لأنه ساهم في نشر العديد من الأفكار التربوية التي اتخذت كمرجعية لبقية المربين من بعده، من حيث إقراره بوظيفة التربية في تحقيق النظام والانسجام في المجتمع عن طريق كشفها عن قدرات الأفراد وإمكانياتهم، لكي يتحدد لكل عضو فيه وظيفته الأساسية التي تتناسب مع طاقاته. وهكذا تتحقق العدالة في المجتمع.

إلا أن نظريته هذه حسب "ديوي" كانت تكرس للطبقية وتبتعد عن روح الديمقراطية، حيث يقول عنها "ومن المستحيل أن تجد في أي مشروع للتفكير الفلسفي إقرار أكمل من هذا بالمغزى التربوي بالترتيبات الاجتماعية من جهة، وإقرار من جهة أخرى باعتماد هذه الترتيبات على الوسائل المستخدمة لتربية الناشئين. ومن المستحيل أن تجد إحساسا أعمق من إحساسه بوظيفة التربية في

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 234.

[2]- أنطوني دى كرسبني وكينيث مينوج، أعلام الفلسفة السياسية، ترجمة نصار عبد الله، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1988، ص 7.

اكتشاف وتنمية القدرات الفردية. وتدريبه، بحيث ترتبط بقدرات الآخرين. ومع هذا كان المجتمع الذي اقترحت له هذه النظرية لا ديمقراطي."[1]

لقد وفق "أفلاطون" في تصوره بأن مكانة الفرد في المجتمع لا تتحدد بناءا على ثروته أو مولده بل بطبيعته الخاصة المتفردة التي تكشف عنها طبيعته الخاصة من خلال التربية وعلى أساسه يصنف إلى أي طبقة من طبقات المجتمع*يمكن إدراجه فيها. غير أن "ديوي" يعتقد بأن الطبقات التي حددها قليلة جدا بالنسبة للطبيعة المتفردة للأشخاص لأن ميول الأفراد متنوعة وقدراتهم لا نهائية ولا يمكن ضبطها في إطار ضيق من خلال تحديد ثلاث ملكات في تكوين كل فرد وهذا يعرقل وظيفة التربية في المعرفة الحقيقة بقدرات الأفراد ويجعلها ثابتة في كل طبقة.[2] لأن الحقيقة في نظره لا تتغير وهي ثابتة لذلك إذا وجد الحاكم المستنير الذي يعرف المثال الأعلى للخير فلا حاجة لتغييره بل عليه أن يفرض ذلك المبدأ على المجتمع.[3]

وبالتالي يعيق كل تقدم أو تغير في المجتمع ويفضي إلى ذوبان الفرد في الكل الذي ينتمي إليه في الطبقة التي حددت له، لأنه هدف من خلال فلسفته التعليمية بالرغم من أنها كانت ثورية إلى بناء دولة مثالية تقوم دعائمها على فكرة الثبات والنظام الدائم والاستقرار لا في التغير المستمر الذي في رأيه يسمح بالفوضى والتحلل في بنية المجتمع، فكبوة فلسفته، "تتضح من عجزه عن الثقة بتكفل

---

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 83.

*- يقصد " ديوي" بالطبقات الأفقية تلك لتقسيمات الطبقية، التي حددها "أفلاطون" للمجتمع اليوناني والمتمثلة في طبقة العبيد والتجار والزراع، والتي تتمثل مهمتها في سد حاجات المجتمع المادية، وطبقة الجنود التي تفتقر إلى العقل ولكنها تتمتع بالشجاعة ووظيفتها حماية الدولة وحراستها وقت السلم والحرب، والطبقة العليا هي طبقة الحكام التي تحتكم إلى العقل والحكمة الفلسفية القادرة على تسيير شون الدولة والمشرع الأساسي لها. وهذه الطبقات تكشف عنها التربية وتحدد انتماء كل فرد للطبقة المناسبة له لكي يكون هناك توازن في المجتمع.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص ص 83- 84.

[3]- أنطوني دى كرسبني وكينيث مينوج، أعلام الفلسفة السياسية، مرجع سابق، ص 8.

التحسينات التدريجية في التربية بإيجاد مجتمع أفضل يحسن التربية بعد ذلك[...] فالتربية الصحيحة لا يمكن – في نظره– أن توجد ما لم توجد دولة مثالية، وبعد ذلك تنصرف التربية إلى مجرد المحافظة عليها. وقد اضطر – لإيجاد دولته المثالية– أن يركن إلى صدفة سعيدة تجتمع فيها الحكمة الفلسفية إلى امتلاك السلطة الحاكمة في الدولة." [1]

فحل مشكلة التربية في المجتمع الديمقراطي المبنية على التمييز الطبقي يكون عن طريق القضاء على فكرة الإزدواجية في التربية بإنشاء مقرر دراسي من شأنه أن يقضي على تقسيم المعرفة بين الأفراد حسب الطبقة التي ينتمون إليها، فلابد، أن يكون الفراغ حسب تعبير ديوي "مكافأة على تقبل مسؤولية الخدمة وليس حالة إعفاء من الخدمة."[2] لأن المدارس القديمة في رأيه كانت تتجاهل فكرة تحقيق مبدأ تكافئ الفرص للجميع بالفصل بين طبقات الشعب، من خلال منح فرص الدراسة والعمل لأفراد الطبقة الغنية الذين يصفهم "بالكسالى والأرستقراطيين"، والعمل على تحقيق مختلف رغباتهم على حساب الطبقات الفقيرة.[3]

بالرغم من كل هذه الانتقادات التي وجهها لنظام التربية التقليدية، إلا أنه يصرح في خاتمة كتابه "الخبرة والتربية" وكأنه يريد منا أن لا نسيء فهمه في نقده للتربية التقليدية على أنه نقد من أجل النقد، ولا نصره للتربية الحديثة لأنها جاءت ضد التربية التقليدية، بل أن هدفه هو بلوغ نوع من التربية الحقيقية الخالية من الشوائب التي تفقدها فعاليتها ومحاولة المحافظة على طبيعتها التي وجدت من أجلها، يقول في ذلك: "ولا أريد أن أختم هذا البحث، على أية حال، من غير أن أسجل اعتقادي الراسخ بأن المشكلة الأساسية ليست في وضع لفظة حديثة مقابلة للفظة قديمة، ولا لفظة تقدمية ضد تقليدية، ولكنها فيما هو جدير حقا باسم التربية أيا كان، ولست فيما أرجو واعتقد، نصيرا لأية

[1]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 84.

[2]– المصدر نفسه، ص 234

[3]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص ص 210– 211.

أهداف أو لأية طرق[...]فإن المشكلة الأساسية تتعلق بطبيعة التربية من غير إضافة صفات أخرى إليها".[1]

ثانيا– التطبيقات الديمقراطية على عناصر العملية التربوية:

بناء على تلك الانتقادات التي وجهها "ديوي" للنظام التربوي القديم وأيضا للتربية الحديثة حاول أن يقترح لنا بديلا عن ذلك من خلال تربية جديدة تراعي تحقيق المبادئ الديمقراطية في كل عناصر العملية التعليمية، بالتركيز على أهم الأهداف التي ينبغي أن تحققها التربية وشروطها المناسبة للقيم التي ينشدها المجتمع الديمقراطي، حيث يقر بأن "الحياة الاجتماعية ونظمها لتزحف على نظم المدارس التي ورثناها عن الماضي، ولذلك قد تداعى كثير من دعائمها وانهار. والنتيجة المحتمة هي الفوضى إذا لم نتمسك بمبادئ الديمقراطية الحيوية ونبثها في روح المدرسة وعملها."[2]

يؤكد في إصلاحه التربوي على ضرورة تطبيق مبادئ الديمقراطية لتشمل كل عناصر العملية التربوية من اجل الوصول إلى ما سماه "بالتربية الديمقراطية" وأن تسود الفضاء العام داخل المدرسة خاصة مسألة التعاون المشترك المبني على أساس المساواة، إذ يُعرّف الديمقراطية داخل البناء التربوي بأنها: "ذلك الأسلوب الحياتي الذي يجعل من المتعلمين والمعلمين والعاملين يعيشون زملاء متعاونين لتحقيق هدف مشترك يخدم الأغلبية الساحقة، إن لم يخدم جميع أعضاء المدرسة".[3]

وفق هذا المعنى للتربية الديمقراطية يجب على كل الفريق التربوي أن يسير في عمله وفق الاتجاه الديمقراطي بتعزيز التعاون المشترك بينهم، ومن دون وضح حواجز تمنع سهولة التواصل بسبب

[1]– جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 100.

[2]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص85.

[3]– جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 19.

التسلسل الهرمي لأعضائه من الأعلى رتبة إلى أدناها. فشعار "ديوي" في تنظيم المدرسة يبنى على مبدأي " المرونة والتعاون."[1]

بناءا على ذلك يدعو "ديوي" إلى ضرورة إصلاح المنظومة التربوية وفق مبادئ الديمقراطية، من أجل مسايرة الحياة المعاصرة والمشاركة في بناءا المجتمع الديمقراطي، بتوفير ظروف التغيير وتوضيح أساسياته "وما نحتاج إليه ليس ثورة انقلابية في النظام المدرسي وطرق التعليم، وإنما هو تنظيم للعوامل والعناصر الموجودة فعلا في المدرسة. وكل ما يراد عمله هو أن تهيأ هذه العوامل وتوحد لتعمل جميعا متعاونة."[2]

في مقدمة كتابه "الخبرة والتربية" يشير إلى الدور الحقيقي الذي ينبغي أن تقوم به فلسفة التربية من أجل النهوض بالتربية وجعلها أداة فعالة في حل قضايا المجتمع الجديد، بحيث يتم ذلك عن طريق تجنب الحلول التوفيقية والوسطية التي تقدمها النظريات التربوية على اختلاف مبادئها، ومحاولة الاجتهاد في البحث عن سبل جديدة وطرق أكثر جدارة في تطبيق الأفكار التربوية الجديدة التي صيغت بطريقة مختلفة. ولتوضيح الفكرة أكثر نستشهد بقوله: "ومهمة أية نظرية ذكية في التربية أن تكشف عن أسباب التضارب القائمة وأن ترشد حينئذ، بدلا من الانحياز إلى هذا الجانب أو ذاك."[3] أي البحث عن فلسفة تربوية جديدة تستوعب معطيات العصر المتغيرة ومتطلباته الديمقراطية.

لقد شملت إصلاحاته التربوية التي نادى بها في فلسفته التربوية والتي أراد أن يطبقها في مدرسته التربوية،* عدة مستويات نلخصها في النقاط التالية:

---

[1] -Stéphan Galetic, Pragmatisme et pédagogie dans l'œuvre de John, op cite,p10

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص ص 83- 84.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 5.

*- لقد حاول "ديوي" أن يطبق أفكاره التربوية التقدمية والديمقراطية من خلال تأسيسه لمدرسة ابتدائية تجريبية عام 1896م، بالقرب من جامعة "شيغاغو" عندما أصبح رئيسا لقسم التعليم فيها عام 1894م، سميت بـ"مدرسة المختبر" أو "مدرسة جون

1- الطبيعة الديمقراطية للأهداف التربوية:

بداية يحاول "ديوي" أن يقربنا من معنى الهدف حتى نستطيع تمييزه عن الرغبة والدافع بالرغم من أنهما شرطين لوجوده، إذ يتميز عليهما بأن تحقيقه يتوقف على ضرورة وضع خطة دقيقة تترجم إلى سلوكيات معينة وطريقة منهجية، في ظل توفر مجموعة من الظروف المساعدة على ذلك، مع ضرورة استعراض الخبرات السابقة في تكوينه، حيث يعتبره "عملية ذهنية جد معقدة فهو يتضمن ملاحظة الظروف المحيطة، والتعرف على مختلف المواقف التي حدثت في الماضي، للوصول إلى مرحلة الحكم على الهدف".[1] يتضمن الهدف عنده النشاط المنظم والمرتب، لأن انجازه لا يتم بطريقة عشوائية وإنما ينجز بطريقة ذكية وليس كآلة أوتوماتيكية، "فالفعل بهدف هو بعينه الفعل الذكي"[2] حسب تعبير "ديوي".

يرفض "ديوي" أن يكون هدف التربية هو اكتساب مزيد من المعارف والمعلومات أو إعداد الفرد للمستقبل، فالتربية لا ترتبط عنده بفترة زمنية محددة بل هي عملية مستمرة هدفها الأساسي تحقيق النمو المستمر، أي نمو دائم للخبرة الإنسانية، "فالنمو أو إعادة البناء المتواصلة للخبرة يمثل الغاية الوحيدة[...] وليست التربية عملية تجهيز لشيء مستقبلي وإنما عبارة عن عملية تحقيق " للنمو" في اللحظة الحاضرة.[3]

لقد ركز "ديوي" على أن الهدف الأساسي من التربية هو تمكين كافة أفراد المجتمع عن طريق التربية من "**النمو المستمر**" الذي يكون عن طريق الاتصال المتبادل بين أفراد المجتمع والتوزيع العادل للمصالح المشتركة بينهم من خلال الرغبة في تجديد تكوين العادات والمؤسسات الاجتماعية، لكي

ديوي".l'école expérimentale de John Dewey التي أرادها أن تكون صورة مصغرة للمجتمع الكبير تطبق فيها كل قيم ومبادئ الديمقراطية، وأسس التربية الحديثة، المبنية على الخبرة والتجربة والتعلم عن طريق العمل.

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص ص 72- 73.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 99.

[3]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص160.

يكون هناك توازن عادل في العلاقات الاجتماعية، بمعنى وجود مجتمع ديمقراطي لتحقيق ذلك الهدف.[1]

يربط بين التربية والنمو إلى الحد الذي يعتبرهما شيئا واحدا، إذ يقول: "ولما كان النمو هو سمة الحياة المميزة، فالتربية والنمو شيء واحد، وليس لها غاية تجاوز ذاتها. ومعيار قيمة التربية المدرسية هو مدى خلقها الرغبة في النمو المتواصل، وتقديم وسائل تمكن هذه الرغبة من التحقق الفعال"[2] بحيث تتحقق ثمار التربية المدرسة بمدى تحقيقها للنمو الكامل والمتواصل لأعضائها وتوفير كافة الإمكانيات التي تسمح بزيادة النمو والتعلم من الحياة، أين يسمح لهم هذا النمو بتكوين المجتمع الديمقراطي.

يعتبر أن التربية هي الحياة وليست إعداد لحياة مستقبلية لأن الحياة عنده ليست ثابتة بل متغيرة، ولا يمكننا أن نعد الطفل لحياة نجهل مصيرها، "وبظهور الديمقراطية والنهضة الصناعية الحديثة لا يمكن التنبؤ بما ستكون عليه المدينة بعد عشرين سنة".[3]

الإعداد الصحيح يكون من خلال الحرص على تنمية كل قدرات الفرد واستغلال إمكانياته ليستطيع مواجهة ظروف الحياة المستقبلية مهما كانت نوعيتها، فليس"معنى إعداد الطفل للمستقبل سوى جعله قادرا على ضبط نفسه والسيطرة عليها، وتكوينه حتى يتمكن من استخدام جميع مواهبه قواه[...] وحتى يصبح حكمه سليما صحيحا قادرا على إدراك الظروف التي يعيش ويعمل فيها، وتصبح قواه التنفيذية العاملة مدربة بحيث تعمل باقتصاد ومهارة تامة."[4]

بهذا لم يقم "ديوي" بتقديم أهداف محددة ودقيقة للعملية التعليمية بل جعلها مفتوحة على عدد لا محدود من الأهداف لأنه يعتقد بأن الهدف متغير حسب الظروف، لذلك يرفض وضع الأهداف النهائية والعامة، ذات الطابع الثابت التي تفرض على المعلمين لتحقيقها على المتعلمين.

[1]- محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي المعاصر، مرجع سابق، ص 525.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 52.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص19.

[4]- المصدر نفسه،الصفحة نفسها.

يربط "ديوي" بين الوسيلة والهدف ويرى أن تطور الهدف يعني تطور وسيلة تحقيق ذلك الهدف الأمر الذي يؤول إلى تطوير الحياة، فلابد من مراعاة اختيار الوسائل بشكل صحيح عند التفكير في صياغة الأهداف التي لابد وأن ترتبط بالواقع.[1] الأمر الذي يستوجب استبعاد فكرة الأهداف الثابتة والمحددة، واعتبارها ضربا من الحقيقة النهائية عند تحقيقها إذ "اعتقد أن الغايات ما أن تنجز حتى تتحول إلى وسائل لغايات أخرى، نسعى لتحقيقها من جديد في تواصل مستمر".[2] وهذا يؤكد منطق استمرارية البحث ونسبية النتائج.

لقد أعطى للأهداف التربوية الجيدة مجموعة من الخصائص التي لابد وأن تتميز بها، أهمها[3]: 1- أن يكون نابعا من الشروط والأحوال الراهنة. 2- أن يتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل والتغيير حسب الحاجة. 3- أن يقوم الهدف على أساس مراعاة وتحرير الأنشطة والاحتياجات الذاتية والباطنية لمن يراد تربيتهم. 4- القابلية للترجمة أي للتطبيق عن طريق أسلوب التعاون واقتراح البيئة المناسبة لتحرير قدراتهم وإمكانياتهم من أجل اختبار مدى صحة وقيمة الهدف المنجز.

يتطلب الهدف التربوي كغيره من الأعمال الإنسانية الأخرى استقراء دقيق للمواقف التعليمية بما تتضمنه مشكلات وإمكانيات، الأمر الذي يسمح لنا بالتواصل مع هذا الواقع والتكيف معه، وبذلك نبتعد عن عملية فرض الأهداف على العملية التعليمية من سلطة عليا والتي من شأنها تقييد الطالب وتعطيل قدراته وذكاءه، وفي هذا "يجب على الهدف التربوي أن ينبع من الموقف التعليمي المبنى على رغبات التلاميذ وقدراتهم أثناء تفاعلهم في الخبرة التعليمية، وليس من خارجهم كأهداف تحدد مسبقا وكل ذلك مسعى لتحقيق الديمقراطية".[4]

[1]- عبد الكريم غريب، فلسفة التربية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء (المغرب)، ط1، 2013، ص 114.

[2]- فؤاد كامل، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، مرجع سابق، ص 120.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص ص 93، 98.

[4]- يزيد عيسى السورطي، تأثير الفلسفة البراغماتية على التربية العربية: أسبابه، ومصادره، ونتائجه، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 35، (ملحق)، 2008، ص 598.

على أن الأهداف ينبغي أن تنبثق من الظروف الراهنة ومن داخل العملية التعليمية ومن النمو الحر للقائمين عليها، لا أن تكون مفروضة من سلطات خارجة عن النظام التربوي،*لتحقيق مصالحها عن طريق تحقيق تلك الأهداف التي تسعى لتوجيهها وفق مبادئها مما يؤكد على مرونة الأهداف وقابليتها للتغير.[1] فالأهداف كما يقول "ديوي": "تنبع من العمل وتقوم بوظيفتها فيه، وهي ليست غايات بمعنى نهايات للعمل على الإطلاق، بل هي نهاية للمداولات الفكرية ونقط تحول في النشاط".[2]

صياغة الأهداف بهذه الطريقة تجعل النظام المدرسي غير ديمقراطي، إذ يجب رفض الهدف المفروض من خارج عناصر المنظومة التربوية باعتباره يتصف بالجمود والثبات ويبتعد عن الأنشطة الحرة المباشرة والمرتبطة بالحياة الاجتماعية وبالنمو الحر للأفراد، "وإلى أن يتم الاعتراف بالمعيار الديمقراطي وهو معيار المعنى الذاتي أو الباطن لكل خبرة نامية، سنظل مرتبكين فكريا بمطالب التكيف بأهداف

*- يذكرنا موقف "ديوي" من صياغة الأهداف التربوية التي جعل مرجعيتها العملية التربوية نفسها، وليس مفروضة من خارجها، بسؤال طرحه أحد الفلاسفة الفرنسيين المعاصرين " أوليفياي روبول Olivier . Reboul " (1925- 1992م)، في كتابه **Qui** : « la philosophie de l'éducation, 7 éditions, aout 1995, B .U.F » reste une question **aujourd'hui pratique la philosophie de l'éducation ?** **:" من يمارس حاليا فلسفة التربية؟** يجيب على ذلك السؤال بأن هناك فئتان تمارس اليوم فلسفة التربية، الفئة الأولى تتكون من المتخصصين في فلسفة التربية ابتدءا من "سقراط" حتى "ألان" في خط متواصل من البحث، و الفئة الثانية أولئك الذين يمارسون بصورة مباشرة عملية التعليم أي المدرسين الذين يقومون بناءا على خبراتهم وتجارهم، ونتيجة الصعوبات التي يواجهونها أثناء الممارسة التربوية من تسطير بعض الأهداف والغايات التي يجب أن تكون في نظرهم، وأي من الموضوعات يستحق أن يكون موضوع التربية.

كما أن المربي السويسري "جان بياجي **Jean Piaget** (1896- 1980م)" في هذه النقطة جاءت موافقة تماما لنظرة "ديوي" عندما طالب هو الآخر من المربين أنفسهم بوضع أهداف وسياسة التربية لأنهم أولى في مجال الممارسة، إذ يتعجب من كل مربي يتلقى في ممارساته التربوية العديد من الإشكاليات ولا يستطيع أن يتفكر بوعي عن معنى التربية، وما غاياتها، ومدى مسؤولية المربين اتجاه المتربين"./ انظر لطفي الحجلاوي، فلسفة التربية، الإشكاليات الراهنة، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس، 2009. ص 147

[1]- عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر، عمان (الأردن)، ط1ن 2004، ص 115.

[2]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص 241.

خارجية."[1] في حين أن الأهداف الحقيقية لابد وأن تكون انعكاسا للمواقف والظروف الاجتماعية لكي تؤتي ثمارها من جهة ومن جهة أخرى لابد وأن تراعي ميول الأفراد المتعلمين ورغبتهم.[2]

يعتبر "ديوي" أن صياغة الأهداف التربوية وتكوينها بالسماح للمتعلم في المساهمة فيها يعتبر نقطة قوة تتميز بها فلسفة المدارس التقدمية، أما الانفراد بتكوين الأهداف واستبعاد تعاون المتعلم في بنائها يعتبر نقطة ضعف وإخفاق شديدين في التربية التقليدية.[3]

فرض الأهداف التربوية من سلطة خارجية نتيجته الأخيرة تقع على عاتق كل من المعلم والمتعلم، بحيث يفقدا ثقة المشاركة في العملية التعليمية كما يشجع ذلك على قلة الاهتمام وعدم تحمل المسؤولية ووضع حد لذكائهم وقدراتهم، وهدر وقتهم فقط في تطبيق الأوامر المفروضة عنهم، وتصبح هيئة التدريس بعيدة تماما في عملها عن الجو الديمقراطي، حيث يقول في ذلك:"ولا آفة الغايات المفروضة من الخارج جذور عميقة. فالمعلمون يتلقون هذه الغايات من السلطات الأعلى منهم وهذه السلطات تتلقاها مما هو جاري في المجتمع، ويفرضها المعلمون على التلاميذ."[4]

إن ديمقراطية بناء الأهداف التربوية عن طريق إشراف الأفراد الداخلين في العملية التعليمية في بناء الأهداف يعتبر المخرج الأساسي للوصول إلى ديمقراطية التربية بشكلها العام. وبما أن الخبرة تشكل محور العملية التربوية فإن الهدف التربوي ينبغي أن ينبع من خبرة التلميذ، ثم توجيهه لتنمية تلك الخبرة تبعا لاستعداداته وظروف حياته بدلا من أن يفرض من خارج ظروفه.

2- دور المعلم في التربية الديمقراطية

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 100.

[2]- محمد أحمد كريم وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ص 85- 86.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص71.

[4]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 99.

يدعوا إلى الاهتمام بهيئة المدرسين ووضع ثقتهم فيها بتحملهم مسؤولية الاشتراك في بناء المناهج الدراسية، وكذا تحسين كفاءتهم في توجيه العملية التربوية صوب الناحية الديمقراطية، لأن القول بعدم كفاءتهم ولا ذكاءهم في التخطيط للنظام المدرسي، هو حجة يعتمد عليها أصحاب النفوذ لتبرير سلطتهم التربوية، مما يقف ضد تقدم الديمقراطية، حيث يقول: "أما إن استمر النظام المدرسي بما هو عليه من السير على المبدأ غير الديمقراطي، مبدأ إبعاد الشخصيات ذوي التفكير الحر والعقليات المنتجة والقدرات الإبتكارية عن المدارس الأولية والثانوية، والعمل على تعطيلهم في أعمالهم، بعد أن وصلوا إلى هذه المدارس، فإن جميع خطط الإصلاح الأخرى لابد أن تعطل إلى أجل غير محدد، ولا ثمرة ترجى من ورائها."[1]

بهذا يعتبر الاهتمام بالمدرس وبإعداد فرديته وذكاءه وشخصيته منبع القوة في إصلاح وتطوير العملية التربوية لأن مهنة التعليم من أهم الأعمال التي تتصل بالطبيعة الإنسانية، وخاصة إذا كنا نريد تربية ديمقراطية، ويبرر دعوته للاهتمام بالمعلم وبفرديته العقلية والروحية بقوله: "ولي في ذلك عذر واحد، هو أن كل إصلاح آخر إنما يتوقف على إصلاح حال المسؤولين عن التدريس وهم المعلمون. إصلاحهم من حيث النوع والخلق." [2]

يعتبر المعلم الديمقراطي في نظر "ديوي" المرشد والموجه للتلاميذ من خلال فهم قدراتهم وإمكانياتهم والعمل على تشجيعها، ولا يمثل عليهم دور السلطوي والقائد من خلال حشو عقولهم بمجموعة من المعلومات الموجودة في الكتب، بل عليه أن يعلمهم استراتيجيات التعلم وطرق التفكير ودعم مشاركتهم في حل مشاكلهم المرتبطة بواقعهم.[3]

نجاح عمل المعلم مرتبط بدرجة كبيرة بفهمه للطبيعة النفسية للمتعلم من خلال معرفة إمكانياته واحتياجاته، وإتاحة الفرصة لكل طفل لإظهار مكنونات نفسه والتعبير عن رغباته "ولن

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 80.

[2]–المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– نعيم حبيب جعنيني، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية،دار وائل للنشر، الأردن (عمان)، ط2، 2010، ص 206– 207.

يستطيع بالتالي أن يشعر بالأمل في أن يطور أية طريقة من الطرق التعليمية التربوية بحيث تصل إلى المستوى العلمي أو الفني إلا إذا فهم الطفولة وأسرارها. ولن يستطيعوا المربون أن يدركوا قيمة فروضهم النظرية طالما كانوا يجهلون حقائقهم الفردية."[1]

كما يعد الانتقال من الطريقة التلقينية في التعليم إلى الطريقة الحوارية أمرا أساسيا في ديمقراطية التعليم التي تهدف في آخر المطاف إلى تحقيق قدرة المتعلم على الفهم والإدراك، وحل المشكلات وتقبل وجهات النظر بين أطراف العملية التربوية.[2]

فالمعلم بما له من خبرة أوسع ومعرفة أكبر وحكمة أنضج يمكنه مساعدة الذين يقوم بتربيتهم وتعليمهم في كيفية فهم الحياة الاجتماعية من حولهم، واختيار مختلف الخبرات التي تثير دوافعهم من أجل تنظيم طاقاتهم وتوجيهها، والاستفادة من المعرفة والخبرات التي يحصلون عليها في تطوير أنفسهم وحل مشكلاتهم وتقدم مجتمعاتهم.[3] وبذلك تتأكد ديمقراطية عمل المعلم اتجاه المتعلم

فالتعلم المبني على الخبرة يسمح بنمو سلوك الطفل عن طريق النشاط والحركة والتأثير، والتأثر بالمواقف التي اكتسبها من النشاط التربوي، بتوظيف كل ملكاته العقلية والجسمية والانفعالية. الأمر الذي يكسب الفرد قدرة التكيف مع بيئته بطريقة ايجابية من خلال محاولته مواجهة المشاكل والصعوبات التي تقف حاجزا أمام نموه، وتغييرها بما يتناسب مع احتياجاته النفسية والبيولوجية والاجتماعية.[4] بمعنى لابد على التربية أن تعلم الطفل بأن يندفع إلى حل مختلف المشكلات الموجودة في واقعه والتي تثير اهتمامه وتجعله يستخدم كل إمكانياته في حلها ولا يستعين بحل جاهز لمشكلات موجودة.

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص ص184- 184.

[2]- شبل بدران، التربية والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط1، 1998، ص 247.

[3]- حسن جميل طه، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، مرجع سابق، ص 134.

[4]- عبد الفتاح إبراهيم تركي، فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د.ط)، 2003، ص 22.

يشير " ديوي" في هذا التصور إلى أهمية العمل على تشجيع الفضول الفكري والعلمي للطفل أثناء عملية التعلم، ذلك لأن البيئة الطبيعية والاجتماعية، غنية بالتحديات والإشكاليات، التي تثير اهتمامه وفضوله من اجل اكتشافها بعقل مفتوح، والوصول إلى حقائق ومشاكل جديدة.[1]

يصبح حينئذ شعار التربية التقدمية التي نادى بها، باعتبار التربية هي الحياة وليست إعدادا للحياة، يتمثل في " دع التلميذ يكون نفسه بنفسه، ويتعلم بالتجربة ما هو خير له وما هو شر له، قوي في نفسه ثقته بنفسه، واجعله يشعر بوجود ميول مغروزة في طبيعته ستوجهه إلى العمل."[2]

وعليه لابد أن نأخذ بعين الاعتبار أنه لا يجب التعامل مع المعلومات المقدمة للتلميذ على أنها غاية نهائية في حد ذاتها، أين يصبح الطفل بموجبها على حسب تعبير ديوي" موسوعة لا فائدة منها"، بل اعتبار المعارف المتحصل عليها منطلقات لاستدلالات أخرى في عالم الواقع، فهي جزء من التعليم وليست غاية التعليم كله.[3]

حتى يستطيع المدرس القيام بتلك المهمة يُشترط عليه حسب "ديوي" أن يتصف بخاصتين مهمتين: 1- أن يكون واعيا ومتبصرا لقدرات وحاجات من يسهر على تعليمهم.

2- أن يساهم توجيهه واقتراحه المعروض في أن يتطور إلى خطة للعمل ثم إلى مشروع عن طريق الاقتراحات التي يقدمها أعضاء الجماعة ثم ينظمونها في شكل كلي.[4]

يؤدي المربي حسب "ديوي" دورا مهما في ترسيخ فكرة التربية الديمقراطية في ناشئته من خلال إدراكه لقيمة العمل التربوي الذي يؤديه والمسؤولية التي تقع على عاتقه، إذ يعتقد "أن واجب كل مدرس أن يعرف كرامة مهنته، وخطر رسالته، وأنه خادم اجتماعي خصص للاحتفاظ بالنظام

---

[1] -John Dewey, How we think, op. Cite, p33.

[2]- تركي رابح، تطور النظريات والأفكار التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 27.

[3] -John Dewey, How we think, op. Cite,p52 .

[4]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 77.

الاجتماعي الصالح الصحيح، ولضمان النمو الاجتماعي الحق [...] وبهذه الطريقة سيظل المدرس رسولا من الله سبحانه وتعالى وهاديا إلى المملكة الإلهية."[1] يتبن لنا من خلال هذا النص الإيمان الكبير الذي يضعه "ديوي" في يد المعلم وبرسالته العظيمة في القدرة على خلق المواطن الديمقراطي، مع ضرورة أن يكون واعيا لأهمية ما يقوم به من الناحية الأخلاقية والروحية والاجتماعية.

استنادا على ذلك يركز على ضرورة تشجيع المعلم لفكرة التعليم التعاوني والمشاركة الجماعية بين أعضاء المجموعات الدراسية، لأنه يعتبر من المبادئ الأساسية لتغذية فكرة التربية الديمقراطية "والنمو يحدث خلال عمليات الأخذ والعطاء المتبادل، فالمدرس يأخذ ولكنه يخشى أن يكون كذلك معطيا والنقطة الأساسية هي أن الهدف ينمو ويتشكل خلال عملية الذكاء الاجتماعي."[2] وعملية النمو تكتمل في ظل الحرية الممنوحة للطفل مع الوسط الذي يتفاعل معه.

3- طبيعة الحرية في التربية الديمقراطية:

يعد إعطاء عنصر الحرية مكانة هامة في التربية الحديثة، وإدماجها في أساليب التربية والتعليم، الذي كان مهملا في التربية التقليدية راجع إلى التطورات الحاصلة في مجال العلوم، وخاصة علم النفس وعلم الأحياء، وأيضا إلى ما حدث من تغيرات في المجتمع فيما يتعلق باعتماد مبادئ الديمقراطية، حيث يرى أن "ما نراه الآن في الدول الصناعية من نمو وتقدم معرفي وتكنولوجي هو حصيلة الديمقراطية التي يتمتع بها النظام التربوي في هذه الدول." [3]

تعتبر الحرية شرطا جوهريا للديمقراطية إذ لا يمكن لهذه الأخيرة أن تكتمل كمفهوم وتتحقق كوجود من دون الحرية، إذ ينبغي "إعطاء كل مواطن الحق في ممارسة الحرية على أوسع نطاق يسمح

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص29.

[2]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 77.

[3]- محمد أحمد الخطيب، العملية التربوية في ظل العولمة وعصر الانفجار المعلوماتي، ط1، 2015، دار عمان للنشر والتوزيع، الأردن، ص 80.

به إعطاء حرية مماثلة للجميع."[1] بحيث يستحيل بناء نظام ديمقراطي وإهمال عنصر الحرية التي تمثل " عين الديمقراطية وجوهرها حيث ليست ثمة ديمقراطية من دون حرية، " فإن تاريخ العالم –كما يؤكد " هيجل"– ليس إلا تطورا لوعي الإنسان لمفهوم الحرية."[2]

يعتبر حرص" ديوي" على ضرورة ربط عنصر الحرية بالديمقراطية وربط الديمقراطية بالتربية تأكيدا على أهمية الحرية في فتح المجال للمتعلم بإظهار قدراته والتعبير عن إمكانياته، لأن أسلوب القمع والكبت يحرمنا من الوصول إلى أهداف التربية التي تعمل على جعل شخصية الطفل شخصية نامية باستمرار.[3]

غير أن "ديوي" عندما يتحدث عن ضرورة توفر الحرية للطفل المتعلم كشرط أساسي للتربية الديمقراطية، ويشير إلى جانبها الايجابي وليس السلبي، بتوجيهها صوب المسالك الصحيحة، فالحرية لا تعني رفع المراقبة التامة عن الطفل وتركه يفعل ما يشاء، حتى ولو تعارضت أعماله مع أهداف المجتمع وعادت عليه بالضرر، بل يؤكد على الحرية التي تمنحه فرصة النمو وإبراز قدراته، حيث يقول "ديوي" عن هذه الحرية: "لا تعني أبدا إزاحة كل القيود التي تفرضها الطبيعة ويفرضها الإنسان على كل فرد في المجتمع، بحيث يستطيع كل واحد من الناس أن يقحم أية دوافع أو بواعث تتعارض مع مصلحته هو كفرد في المجتمع. ولكن الحرية للطفل هي الفرصة التي يختبر بها كل الدوافع والمثيرات والميول ويجربها على عالم الأشياء والناس الذين يجد نفسه بينهم."[4]

يقدم لنا "ديوي" معنى الحرية في التربية والظروف التي بموجبها يمكنها أن تتحقق، بداية يرفض الفكرة الشائعة عن الحرية والتي مفادها أنها متطابقة مع حرية التصرف ومع حرية كل نشاط خارجي

[1]– كارل بوبر، في الحرية والديمقراطية، مرجع سابق، ص 8.

[2]– جاسم يوسف الكندري، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي (من افتتاحية أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية)، جامعة الكويت، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2001، ص 20.

[3]– محمد جديدي، فلسفة الخبرة، مرجع سابق، ص ص 259-260.

[4]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص ص 184- 185.

ملموس، بل تتجاوز ذلك إلى حرية النشاط الفكري والعاطفي الداخلي للأفراد أيضا، "والآن أقرر أن النشاط الخارجي أو الملموس لا يمكن أن يفصل من الجانب الداخلي له: من حرية التفكير، والرغبة، والهدف."[1]

لقد حاول وضعها في إطار أكثر تنظيم وتوجيه لأنه ربطها بإتباع السلوك الذكي لبلوغ الأهداف المسطرة، وبذلك تجاوز معناها الذي كان يدور حول فكرة "حرية التصرف"، حيث يتصور بأن "الحرية الوحيدة ذات القيمة الباقية هي حرية الذكاء، أي حرية الملاحظة والحكم التي تمارس في سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمة في ذاتها"[2]

نفهم من ذلك أن النشاط الحر يجب أن لا يكون غاية في حد ذاته بل وسيلة قيمة لتحقيق النمو المنشود من التربية، أين يجب أن تعكس كل مظاهر التعقل، والروية، والذكاء في استثمار كل طاقات الأفراد لصالح نضجهم، وإلا تحولت الحرية إلى شيء سلبي يقضي على كل مظاهر النظام ومختلف الأنشطة التعاونية بين الأفراد لأن ذلك حسب "ديوي" يحيل الحرية التي يجب أن تكون ايجابية شيئا سلبيا. لأن التحرر من القيد يجب أن لا يقوم إلا كوسيلة للحرية التي هي"قدرة على تحديد الأهداف، والحكم في تعقل، وتقدير الرغبات بنتائج التصرف على أساسها،[3] وكأنه يقول أن توفر الحرية شرط التعليم والتربية الأساسي الذي بدونه لا يمكن أن ننطلق في أهدافنا.

لكي يحدث التوازن بين ما تفرضه العادات والقوانين الخارجية على الفرد وبين ما تمليه رغباته ودوافعه الداخلية على الذكاء أن يتدخل حتى يحدث ما يسميه ديوي "بالسيطرة الذاتية" من جهة و"السيطرة الخارجية "من جهة أخرى، لأن اعتقاد الفرد بتحرره من السيطرة الخارجية قد يوقعه في فخ سيطرة رغباته عليه وهو يعتقد في أنه حر لكن حرية وهمية أي نجده "تحت رحمة الدوافع التي لم يدخل

[1]- جون ديوي،الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 65.

[2]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- جون ديوي،الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص69.

الحكم الذكي في تشكيلها. وليس لمن تقع السيطرة على سلوكه بهذه الطريقة إلا حرية وهمية. لأنه في الحقيقة يوجه بقوى لا سلطان له عليها."[1]

يدعو بذلك إلى حرية الفكر بمعناها الايجابي لا السلبي أي لا يريد حرية التفكير من أجل التفكير وإنما من أجل تحويلها إلى ممارسة وعمل، لتوظيفها لحل مختلف مشكلات الواقع عن طريق امتلاك مختلف الأدوات المختبرة والموجهة للبحث الحر الفعلي "أما الحرية الايجابية فهي ليست حالة وإنما فعل وعمل يتضمن وسائل وطرق للسيطرة على الظروف."[2]

يرفض "ديوي" في ذلك أن يتصرف المعلم وكأنه غير موجود، من دون أن يتدخل في توجيه التلاميذ إلى مشروع بحثهم وتقديم لهم بعض المعلومات والإرشادات، وكل ذلك خشية من الاعتداء على حرية الطفل، بل عليه أن يساهم بطريقة تفعيل الحرية في الاتجاه الصحيح، حيث يقول: "ومادامت الحرية تحيا في عمليات الملاحظة والحكم الذكية التي ينمى بها هدف ما، فإن التوجيه الذي يقدمه المدرس لتمرين ذكاء التلاميذ يكون عونا للحرية وليس حجرا عليها".[3]

على أن تكون هذه الحرية من الناحية التربوية موجهة بطريقة ذكية لتحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها تمكين المربي من التقرب أكثر من التلاميذ لمعرفتهم على طبيعتهم الحقيقية، فعندما يتصرفون بتلقائية وحرية تظهر رغباتهم وأفكارهم التي يمكن للمعلم ملاحظتها بدقة ومصداقية، ويتمكن من توجيهها على عكس نظام الجبر يؤدي بهم إلى تصنع تصرفاتهم ومحاولة إخفاء مشاعرهم خوفا من التسلط المفروض عليهم.[4]

يتطلب تحقيق الحرية الفردية وحدة العقل والجسم التي ينبغي على التربية أن تعمل عليها من خلال التوحيد بين الحرية الموجودة في عملية التدريس وبين حرية عملية التفكير التي تثير فضوله على التعلم

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق ، ص 70.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 184.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 76.

[4]- المصدر نفسه، ص 67.

الفعال، ومواجهة مختلف الموافق التي يتعرض لها. فالفردية الحقيقية تتحقق عندما يستطيع الفرد أن يتحرر من سلطان العادات والتقاليد ويتجاوز الفصل بين الدراسة والحكومة وبين الحرية الفردية وسيطرة الآخرين، "ولذا يجب على المجتمع الديمقراطي،كي لا يتناقض مع مثله الأعلى، أن يسمح بالحرية الفكرية وبنشاط المواهب المتباينة والاهتمامات المختلفة في تدابيره التربوية."[1]

تدل الحرية هنا على اتجاه عقلي أكثر مما تدل على التخلص من القيود التي تفرضها القوى الخارجية، ولا تكون إلا بحرية الاستكشاف والتجريب والتطبيق واحترام الفروق الفردية واختلافها وخروجها على النمطية، لأن ذلك مدعاة للتنوع والنمو وتبادل القدرات والمهارات التي تتوافق وطبيعة المجتمع الديمقراطي الذي على التربية أن تأخذه في تطبيقاتها.[2]

تهدف التربية الديمقراطية إلى مراعاة ميول الطفل* وتجعله يتعلم ويعمل بدافع حبه للعمل ورغبة منه، وليس بدافع الحصول على ثواب عن طريق المكفاءة التي سيحصل عليها من جراء ذلك، أو خوف من العقاب، مما يعزز لدى الطفل كل الفضائل الايجابية كالقدرة على الخلق والإبداع وبذل مزيدا من الطاقة والجهد لتحقيق النجاح في العمل، وإدراك قيمة العمل في ذاته يمثل "قيمة أخلاقية" لأنه نابع من دوافع أخلاقية على حد تعبير "جون ديوي".[3] بهذا المنطق جعل "ديوي"من التعليم عملية "ممتعة ومحبوبة لدى الطفل الذي يتعلم من خلال اللعب والعمل" Learning by Playing, "Learning by Doing"[4]

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 273.

[2]- المصدر نفسه، ص ص 272- 273.

*- إن اهتمام "ديوي" بضرورة مراعاة ميولات الطفل في التربية جاء نتيجة اهتمامه الكبير بعلم النفس وخاصة علم النفس الوظيفي، ونظرا لاهتمامه الكبير بعلم النفس والتربية فقد تم تغيير اسم قسم الفلسفة الذي عين رئيسا له سنة 1894م بجامعة شيكاغو إلى قسم الفلسفة وعلم النفس والتربية نظرا لإدراكه بأهمية الربط بين هذا الثلاثي./ أنظر نبيل موسى، موسوعة مشاهير العالم ، مرجع سابق، ص 179.

[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 329.

[4]- محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي (تقييم ونقد)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2013، ص 338.

يشير في هذا الصدد إلى أهم الدوافع التي يمكن أن نعززها في الطفل لكي تكون عملية التعليم ناجحة والمتمثل في عنصر "**الاهتمام**" الذي أغفلته المناهج التقليدية، ففي رأيه "أن الاهتمام ليس نقيضا للمجهود، وإنما التأكيد على الاهتمام يكمن في علاقته بالرغبة واللذة من جهة وبالأفكار والمجهود من جهة أخرى."[1]

فعناية "ديوي" بمبدأ "الاهتمام" في التربية جاء بناءا على تأثره بالنزعة السيكولوجية التي تولي أهمية كبيرة لنشاط الطفل المبني على رغباته وميوله ومدى اهتمامه بالنشاط الذي يقوم به. وعلى قدر الاهتمام يتبعه الجهد المبذول لذلك.

فالاهتمام ينبغي أن يوجهه النظام الذي لا يجب أن يفهم في إطار مفاهيم الضبط والسيطرة التي تقيد من رغبات الطفل "فالنظام إذن، ليس في الوقوف في وجه الاهتمامات بل في تحقيقها، وفي التغلب على الصعوبات الداخلية، وفي قهر قوى الطبيعة "[2]

يعطي " ديوي" للاهتمام ثلاثة خصائص: 1- عملية خلاقة أي يكون موجها باستمرار نحو غاية معينة.2- موضوعي بمعنى أنه يرتبط بشيء خارجي. 3- شخصي أي يتعلق الاهتمام برغبات وقابلية الإنسان النفسية في متابعة وتحقيق أهدافه.[3]

نصل من ذلك إلى أن عنصر النظام والاهتمام وبذل الجهد غير متناقضين بل يكمل كل منهم الآخر، لأن النظام لا يعني القيود والسيطرة بل يعني تنظيم اهتمامات الطفل وتوجيهها عن طريق الذكاء، ف "ديوي" يرى بأن "الشهوة والعاطفة العمياء عبارة عن رغبات ينقصها الذكاء."[4]

[1]- محمد جديدي، فلسفة الخبرة، مرجع سابق، ص 262.

[2]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سابق ، ص 64.

[3]- المصدر نفسه، ص 62.

[4]- المصدر نفسه، ص 63.

يستعين "ديوي" بمفهوم " مونتيسوري" عن الحرية بأنها "هي النشاط" وأن النظام عندها لا يعني القيود وإنما "هو القدرة على عمل الأشياء في حرية واستقلال وليس الخضوع للضغط والكبت"، والنشاط عند "ديوي" يمثل أساس الحياة، فتدريب الأطفال على النشاط والحركة والعمل هو في نفس الوقت تدريبهم على الحياة حسب تعبيره، وإثارة لديهم كل أنواع الاهتمام، وكلما سمحنا للأطفال بقدر كبير من الحرية زاد نشاطهم الهادف والمفيد.[1]

فمفهوم النظام عنده لا يعارض مفهوم الحرية من الناحية التربوية بل يعملان معا لذات الأهداف، فالمعنى الواسع والعميق للنظام يتمثل في العمل على تحرير قدرات الفرد وطاقاته وتنمية دوافعه، وتنمية روح التعاون الاجتماعي وحياة المجتمع ومدى ارتباطه بالحياة الواقعية المعاشة، وليس معناه التسلط والقهر والجمود الموجود في النظام المدرسي التقليدي، إذ يقول: "وفي اللحظات الحرجة ندرك كلنا أن النظام الوحيد الذي يلازمنا والتدريب الوحيد الذي يتحول إلى بصيرة هو ما حصلنا عليه من الحياة نفسها. وما نتعلمه من الخبرة ومن الكتب أومن أقوال الآخرين، عندما تكون ذات صلة بالخبرة فقط، وليست مجرد أقوال."[2]

اعتبر "ديوي" أن مفهوم السيطرة الاجتماعية من المشكلات التربوية التي يجب على المدرسة أن تعتني بحلها بتصويبها في وجهتها الصحيحة، فيجب رفض نوع السيطرة التي تقيد من حرية المتعلم وتجعل المعلم سيدا للموقف التربوي دون مشاركة الطلاب فيه، وفي المقابل تشجيع السيطرة التي تأخذ مفهوم النظام الذي ينبغي أن يسود في موقف ما، إذ يجب "أن يكون التنظيم مرنا مرونة تسمح باللعب الحر للناحية الفردية في الخبرة وحازما حزما يوجه إلى تنمية القدرة تنمية مستمرة."[3]

فالسلطة الديمقراطية أو ما يطلق عليها بالسلطة التقدمية في المدرسة، تتمثل في ايجابية الأخذ والعطاء والإحساس بالمسؤولية، وقوة شعورهم وولائهم للجماعة المدرسية على أساس احترام الفرد

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 188.

[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 40.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 61.

ضمن المساواة والحرية والكشف عن قدرات التلاميذ، والعمل على تنميتها مما يسمح له بالتعبير عن نفسه ويشجعه على الابتكار والأداء السليم ويكون فردا فعالا منتجا.[1]

يتضمن المعنى الجديد للتربية عند "ديوي" إعادة توجيه ميول الأطفال واستعداداتهم نحو خلق مجتمع جديد، تتغير فيه الأهداف والرغبات بناءا على فكرة التقدم التي يجب أن تتوافق مع معطيات الظروف الاجتماعية الراهنة، "وهذا هو معنى التربية، إذ أن التربية الإنسانية الحق تتكون من توجيه ذكي للمناشط الفطرية في ضوء إمكانيات وضروريات الموقف الاجتماعي.[2]

بهذا فقد قدم لنا "ديوي" المعالم الأساسية لما يسمى بالتربية الديمقراطية، بناء على فلسفته الأداتية ومن خلال رفضه لأسس التربية التقليدية وتعديل بعض وجهات النظر لمبادئ التربية الحديثة التي بلورة لمفهوم التربية الديمقراطية. فإذا كانت الديمقراطية هدفا تسعى التربية إلى تحقيقه فإن الديمقراطية تعد شرطا ضروريا ولازما لممارسة التربية، فتحقيق أهداف العملية التربوية مشروطة بالمناخ الديمقراطي الذي يوفر لها سبل تحقيق أهدافها أين تصبح فيه حرية التفكير وحرية التعبير وسيلة وإطارا لتنظيم عمليات وتطبيقات التربية.كما أنها مشروطة من جهة أخرى بمدى إتباعها لقواعد المنهج العلمي، وتعاطيها مع أسس العلم الذي يؤثر فيه بالقدر الذي تتأثر به، وكل ذلك في اتجاه السير نحو الديمقراطية، وهو ما سنناقشه في الفصل التالي.

[1]– عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط 1، 1999، ص 176.

[2]– جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص 120.

الفصل الثاني:

العلم والتربية "جدل التأثير والتأثر نحو الديمقراطية"

– المبحث الأول: الطرح العلمي في التوجه الديمقراطي للتربية

– المبحث الثاني: أهمية التربية في التوجه الديمقراطية للعلم

المبحث الأول: الطرح العلمي في التوجه الديمقراطي للتربية

يطرح لنا "ديوي" في كتابه "**الحرية والثقافة**" أسئلة جوهرية يحاول من خلالها البحث عن كيفية تحقيق الوحدة المشتركة في المجتمع الديمقراطي وتوجيهه، مركزا في ذلك على ضرورة عملية الربط بين الجانب العلمي والجانب الديمقراطي الاجتماعي، إذ يتساءل "هل يمكن أن يوجه المجتمع وبخاصة المجتمع الديمقراطي من غير أن تكون فيه وحدة أساسية في المعتقدات يشترك فيها أعضاؤه جميعا؟ فإن لم يكن ذلك ممكنا، فهل يتسنى لنا أن نحصل على هذه الوحدة المنشودة للمجتمع من غير تنظيم للبحوث العلمية تقوم به هيئة حكومية عامة، لما فيه مصلحة الوحدة الاجتماعية؟"[1]

أولا– أهمية العلم في التربية الديمقراطية:

إجابة "ديوي" على سؤاله كانت بالنفي، إذ يستحيل حسب ظنه التفرقة بين العلم والديمقراطية، حيث أشار إلى أن نمو العلم والديمقراطية يعتبر من أهم التغيرات التي حصلت في عصره والتي كان لها تأثيرا كبيرا على أوضاع المجتمع، إذ انعكست على عادات الناس وغيرت نمط تفكيرهم ومعيشتهم. الأمر الذي جعله يؤكد على ضرورة أن ينعكس تأثيرهما ويمتد أيضا إلى العملية التربوية، يقول في هذا المعنى: "ولقد رأينا كيف أن واحدا من هذين التغييرين، وهو نمو المثُل الديمقراطية العليا، يتطلب تغييرا في العملية التعليمية التربوية. أما التغير الثاني كان نتيجة من نتائج الاكتشافات العلمية، فإن صورته ينبغي أن تنعكس في فصول الدراسة،"[2] فالفكر التربوي لابد أن يصاحبه التفكير العلمي حتى لا يبقى مجرد تأملات نظرية، واجتهادات غير مدروسة بدقة، فاتباع الأسلوب العلمي يجعله يقوم على خطط منهجية خاضعة للتفسير الموضوعي والتجريب العلمي من أجل التطوير من أهدافه التربوية.[3]

[1]– جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 161.

[2]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 337.

[3]– محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي، مرجع سابق، ص 21.

تؤمن الديمقراطية بالتفكير العلمي الذي يجعل الأفراد يبتعدون عن التفسيرات الخرافية والميتافيزيقية، أو التفكير الذي يؤخذ من سلطة معينة تفرضه على الأفراد، فالعلم حرر سلوكات الأفراد باتجاه البحث العلمي عن الحقائق الموضوعية البعيدة عن أي سلطان يقيد من حرية الأفراد على البحث والتطور[1]، فنشر الدراسة التجريبية لمشكلات العلوم الطبيعية والحلول الخاصة بها على نطاق واسع من حياة الإنسان من شأنه أن يوسع مجال التجربة ويطور الممارسة الديمقراطية أكثر في اعتقاد "ديوي".[2]

إن التقدم الحاصل في المعرفة والعلم قد وُجه إلى القدرات اللانهائية التي يتمتع بها الأفراد وتلك هي مميزات الديمقراطية التي تلغي احتواء الأفراد في بضع طبقات وتضع الحدود بينهم، "وأن المجتمع كلما زاد نصيبه من الديمقراطية، صار معنى التنظيم الاجتماعي هو استخدام الخصائص المعينة والمتباينة للأفراد، وليس حشدهم في طبقات أفقية."[3]

تلك هي معالم التربية الديمقراطية الصحيحة عند "ديوي" المتمثلة في رفض النظام الهرمي الذي يرتب الأفراد ترتيبا قاعدته الأساسية القوي يسود الضعيف ويسيطر عليه حتى ولو كان ظالما، وهو ما نجده شائعا في الأنظمة الدكتاتورية.[4]

أصبح العلم الحديث أكثر إنسانية وأقل ألوهية، ونفعه تجاوز مجرد الاقتصار على فئة قليلة من المجتمع، ليشمل تلك الطبقات التجارية والصناعية الجديدة التي تزايدت قوتها بفضل التطور وزيادة السيطرة على الطبيعة أكثر من السابق.[5]

---

[1]- محمد لبيب النجيحي، التربية أصولها الثقافية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو مصرية، (د.ط)، 1984، ص 372.

[2]- جورج طرابيش، معجم الفلاسفة، ط3، دار الطليعة بيروت (لبنان)، (د.ط)، 2006، ص 313.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 84.

[4]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص88.

[5]- سعيد إسماعيل علي، نقد "ديوي" لمنطق القدماء، مجلة الفكر المعاصر، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، العدد 16، 1966، ص 43.

فقد حطم بذلك جملة الحدود المادية بين البشر من خلال توسيع عملية التعامل مع نتائجه التي بدت أكثر وضوحا في نشاطات الإنسان، باعتباره "جعل الناس يألفون فكرة التقدم أو التطور الذي يتبدى عمليا في التحسين التدريجي المثابر لوضعنا البشري المشترك."[1]

لقد أدت الثورة العلمية إلى تغيير علاقة الإنسان بالطبيعة وموقفه منها باتجاه أكثر ايجابية وتفاعل لصالح الإنسان، على غرار العلاقة التقليدية التي سادت من قبل والتي كان فيها الإنسان دائما في مواجهة الطبيعة، "فالعلم يتقدم باصطناع أدوات العمل الموجه وأفعاله فتصبح المعرفة الحاصلة من هذا الطريق وسيلة لنمو الفنون التي تدفع الطبيعة خطوة أخرى نحو خدمة أغراض الإنسان ومثله خدمة واقعية وممكنة".[2]

على ذلك تصور "ديوي" أن العلم قد نال احتراما وتقديرا كبيرين من طرف الناس، تقديرا له لما قدمه من منافع ونتائج غيرت من مجرى حياتهم، سواء في تحقيق رغبات شخصية لأفراد معينين أو للصالح العام، "إذ قضى العلم على العديد من الأفكار القديمة التي كانت ملائمة لفترة سابقة من الأحوال الثقافية.كعلمي الكيمياء والفيزياء في مدى قدرتهما على سد حاجات الإنسان، وأن ما زادهما تقديرا وخاصة من قبل الحكام هو عملهما على زيادة الكفاية الحربية".[3]

في ذلك يقدم لنا النموذج الألماني لكي يشرح لنا دور العلم ومساهمته في الحياة السياسية والاقتصادية للدولة، وتحقيق الوحدة المشتركة بين أفراد المجتمع وتقويتها، حيث يقول: "وكانت ألمانيا في طليعة الدول في البحوث العلمية، فقد تقدمت فيها البحوث العلمية تقدما عظيما يسهل التدليل

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 202.

[2]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 109.

[3]- جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص ص 173- 174.

فيه على أنه قد عاون مباشرة على زيادة القوة القومية فيها، وساعد على إعلاء شهرة البلاد وبعُد صيتها."[1]

الأمر الذي أدى إلى فرض الحكومة رقابتها المباشرة على البحوث العلمية التي كانت تجرى من أجل توجيهها لما يتماشى مع سياستها التي استهدفت تقوية الروابط الاجتماعية في الدولة، وزيادة على ما أسماه بـ "القوة الأهلية" عن طريق تطوير الصناعة والتجارة التي تزيد من إمكانية تحقيق السعادة الاجتماعية، وكذا العمل على حل كل المشكلات التي يواجهها الذين يعملون على تسخير كل أنواع الطاقة الطبيعية. هذا من جهة ومن جهة ثانية عملت الدولة على تشجيع البحوث العلمية التي تقوم بتقوية الروح الحربية في البلاد.[2]

يعيب "ديوي" بشدة على الأفكار التقليدية السابقة التي لازالت الفردية الحديثة تعمل بها في ظل الظروف المعاصرة، وما تتميز به من تطور في مجال البحث العلمي، حيث يُرجع سبب فشل بناء الفردية الجديدة إلى تلك الأفكار التي اعتبرها بمثابة حواجز تمنع من وجود نوع جديد من الفردية التي يمكنها أن تتكيف بنجاح وتتفاعل بفاعلية مع مجتمعها، باعتبارها أفكارا بعيدة عن الطابع العلمي، حيث يصفها بأنها عبارة عن "أعباء باهظة، وعقبات رئيسية في سبيل تشكيل فردية جديدة متحدة متكاملة في داخلها، ولها وظيفتها المعتوقة في المجتمع الذي توجد فيه وليس بالإمكان الوصول إلى فردية جديدة إلا عن طريق استخدام جميع موارد العلم والتكنولوجيا. في ظل رقابة شديدة، وهي الموارد التي ذللت القوى المادية في الطبيعة."[3]

يظهر أن طريق العلم بالنسبة لـ"ديوي" هو الواقع المرتبط بحياة الإنسان ومشاكله والذي يبتعد عن البحث في الأسباب والعلل الأولى ذات الطابع الغائي، ليتوجه مباشرة إلى التجربة والعمل،

[1]- جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق ، ص 162.

[2]- المصدر نفسه،الصفحة نفسها.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 80- 81.

"والمعرفة حين تبحث فيما هو قريب لا ما هو نهائي، إنما تبحث في العالم الذي نعيش فيه، العالم الذي نجربه بدلا من محاولة الهرب عن طريق العقل إلى عالم أعلى. والمعرفة التجريبية ضرب من العمل، وهذا الضرب ككل عمل يقع في زمان معين وفي مكان معين وفي ظروف خاصة مرتبطة بمشكلة محددة."[1] فالمعرفة الحقيقية إذن هي المعرفة التي تساعد الفرد على التغلب على مشاكل الحياة، ولا قيمة لأي معرفة لا يمكن تطبيقها في الحياة الحاضرة.

الأمر الذي يحتم علينا حسب "ديوي" إتباع الأسلوب العلمي لتحقيق التوازن مع البيئة وإثراء الخبرة وتعميقها، ليصبح التفكير جوهرها ومضمونها المرتبط بالواقع لتمثل أسلوبا في الحياة وطريقة عمل بالابتعاد عن التفكير التأملي المجرد.[2]

حيث يرى أن العلم الطبيعي الحديث ساهم بشكل كبير في إحداث الثورة الصناعية كما ألزم الديمقراطية الصحيحة بأن تنطلق في مبادئها من تلك الحياة المادية الصناعية، من أجل تخفيف الضغط عن القوى الإنسانية، حيث أن "العلم مهد للديمقراطية أو سهل وجودها لأنه أنقذنا من الاعتماد على عمل الإنسان وجهوده البشرية ولأنه أحل القوى المادية الجامدة مكان العضلات الإنسانية، والجهود الإنسانية، ولأنه أيضا ساعد على إنماء الثروة والإنتاج وسهولة التوزيع."[3]

إن طبيعة العلم الحقيقية تسمح بتنوع الآراء وتعددها كما تترك المجال مفتوحا للنتائج المحصل عليها، بحيث لا تعترف بنتيجة واحدة ومطلقة ويقين ثابت،*وإنما تترقب باستمرار مستجدات البحوث الأخرى. وهذه الحقيقة تتفق بصورة كبيرة مع أسس المنهج الديمقراطي.[1]

---

[1]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 127.

[2]- عبد الكريم علي سعيد اليماني، مرجع سابق، 92.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 129.

*- لا يقصد "ديوي" بكلمة اليقين بلوغ الحقيقة المطلقة الثابتة التي لا يشوبها أي تغيير أو تعديل وإنما اليقين عنده هو البحث العلمي الدائم عن الحقيقة من أجل وصول الإنسان إلى حالة من الطمأنينة وتجاوز حالة الارتباك والشك حو مشكلة يحاول حلها، وليس التعلق بمبادئ وقيم عليا ونتائج غير قابلة للطعن في مصداقيتها حتى بتغيير الظروف والشروط.

في هذا الموقف دعوة إلى حرية البحث العلمي التي لا تتحقق عندما ينحصر البحث على تخصصات معينة أو ينغلق على ذاته، بل تتحقق بانفتاحه على المعرفة ذات الأبعاد الأخلاقية والجمالية، كما أن حرية البحث تتطلب نفي فكرة بلوغ المعرفة نهايتها أو ارتباطها بأهداف محددة سلفا قبل عملية البحث، لأن ذلك من شأنه أن يعيق تطور المعرفة التي يجب أن تكون غايتها المثلى إعادة تشكيل المواقف المختلفة، "إذ لا يعني تحديد غاية معينة للمعرفة إلا تحديدا للعملية الفكرية ذاتها، ويؤكد أنها لن تحقق النمو الكامل.* وقد تتوقف حركتها أو تتغير. لا يمكن أن تستمر المعرفة إلا إذا كانت غايتها التطوير الدائم لعملية البحث والاختبار". [2]

على ذلك الأساس يمكن أن نعتبر أن النظريات والمفاهيم والأنظمة مهما بلغت درجة من الاتساق والتقنية تشكل في الأخير افتراضات وليست غايات نهائية وكنقطة انطلاق لإجراءات وتجارب جديدة، كل ذلك من أجل تخليص العلم والعالم من الاعتقادات الجامدة.[3]

إن إعادة البناء الديمقراطي التي نادى بها "ديوي" لا تتحقق إلا بدراسة معمقة وواسعة لقيمة العلم ومعناه بالنسبة للحاضر، وليس الوقوف عند معانيه العامة، لأن من شأن ذلك"معرفة القيم الجديدة للحركات العلمية والتكنولوجية والسياسية الحاضرة بعد تخليصها من الأرواح الشريرة التي فرضتها عليها العادات القديمة للمرحلة السابقة على ظهور العلم والتكنولوجيا الصناعية والديمقراطية السياسية."[4]

---

[1]– جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 111.

*– في الفكرة نفسها أشار الفيزيائي الألماني "انشطاين Albert Einstein" (1879– 1955م) إلى ضرورة توفر عنصر الحرية في البحث العلمي لأن تطوره مرهون بها ليتمكن من النجاح في ظل الديمقراطية من خلال قوله المشهور بأن "الدكتاتورية تعني كم الأفواه والعقول فالعاقبة هي الضمور والهدم، وأما العلم فلا يزدهر إلا في جو من الحرية."/ نقلا عن مجموعة من الباحثين، الديمقراطية (سلسلة محاضرات في الديمقراطية ومظاهرها)، قسم الخدمة العامة للنشر، القاهرة، (د،ط)، 1945، ص 68.

[2]– جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة ، مصدر سابق، ص 134.

[3] – Stéphan Galetic, Pragmatisme et pédagogie dans l'œuvre de John, op. cite,p4.

[4]– جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 36.

من أهم خصائص روح البحث العلمي رفض كل القيود من أي سلطة كانت والدعوة إلى حرية التفكير بما يتناسب مع الظروف الجديدة، وليس المحافظة على المبادئ القديمة التي تمنع تلك الحرية خوفا من أن نتائجها لا تتماشى في الأخير مع أهدافها ومبادئها. فكلما توسعت عملية استخدامات البحث العلمي أصبحت كحل لتلك المعتقدات الراسخة، وبالتالي القضاء على فكرة الخوف من التغيير، وتَبني فكرة الرغبة والتوق إلى كل جديد من شأنه أن يعمل على تحسين ظروف الحياة البشرية، إذ أن "الرأي العلمي تجريبي، بقدر ما هو تشاركي في الأصل. وإذا ما طبق بصورة عامة فسيحررنا من العبء الثقيل الذي فرضته علينا العقائد والمقاييس الخارجية. وطريقة التجربة هي أكثر من مجرد استعمال أنابيب الاختبار، والمكثفات، والرواكس وغيرها من أدوات المختبرات. إنها الخصم لكل عقدة تتسامح بقيام العادة، وترغب في مد سلطانها على الاختراع والاكتشاف."[1]

فالجو الديمقراطي الذي يُمنح للبحث العلمي يجعله يتجاوز التقيد بتحقيق أهداف إيديولوجية معينة، ليفسح المجال أكثر للبحث الحر المتصف بالموضوعية والمؤمن بحرية النقاش والمنفتح لتعدد الآراء، وفي هذا تتأكد حاجة العلم والعلماء إلى الديمقراطية.

وهو ما يجعل الفصل بين الديمقراطية والعلم من باب الاستحالة، لأنهما يمثلان قوتان متفاعلتان، فالديمقراطية تكفل للعلم الجو الذي يزدهر فيه ويتطور، والعلم يدرب العقول على التفكير الحر المستقيم، الذي لا غنى عنهم في الدولة الديمقراطية.[2]

هذا ومن شروط ديمقراطية البحث العلمي أن يتصف بالنزاهة والحياد والسعي الدائم لحل مختلف الوقائع التي لها صلة بالمشكلة بالرغم من الصعوبات التي تواجه كل بحث حر، لذا "يجب أن يكون البحث حرا يحاول الانتباه لكل واقعة لها صلة بتحديد المشكلة، ويتتبع كل مقترح يمهد الوصول

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 133.

[2]- مجموعة من الباحثين، الديمقراطية (سلسلة محاضرات في الديمقراطية ومظاهرها)، مرجع سابق، ص 74.

إلى الحل[...] ويجب أن يكون قادرا على شق طريقه ويصبح حافزا في ذاته يستطيع الاستعانة بكل غرائز البشر التي تساعده على تحقيق مهمته."[1]

ترتكز حرية البحث عند "ديوي" على كل من حرية الفكر كمنطلق للبحث، ثم تُتبع بحرية العمل على شكل تلازم وتواصل بينهما، لأن ذلك جوهر البحث العلمي الديمقراطي، "ونحن عادة نربط الديمقراطية بحرية العمل. ولكن حرية العمل بدون أن تكون معها القدرة على حرية التفكير نوع من الفوضى. ونحن إذا ألغينا السلطة الخارجية والرقابة المفروضة على العمل فإنما يكون هذا بسب ما اكتسبناه من سلطة داخلية، هي سلطة احترام الحق المؤيد بالعقل والدليل، السلطة التي نحلها محل السلطة الخارجية."[2] بمعنى سلطة العلم الذي يتخذ من التجربة والخبرة معيارا لتوجيه العقل البشري صوب الحقيقة، وليس الخضوع لتوجيه العادات والتقاليد والقيم والقوانين التي يتبنها أصحاب النفوذ والقوة.

بفضل البيئة الديمقراطية التي توفر للعلم شروط العمل المثمر وتجعله يتحرك بكل حرية من شأنها توجيه واستثمار كافة طاقات الأفراد باتجاه الخبرة المربية والتطور اللامشروط أو المحدود، باعتبار أن "الديمقراطية قادرة على توليد العلم الذي هو السلطة الوحيدة التي يمكن الاعتماد عليها في إدارة مزيد من الخبرة أين يتم إطلاق العنان للعواطف والرغبات والاحتياجات من الظهور من جديد."[3]

يحاول "ديوي" أن يوضح مدى العلاقة الموجودة بين المنهج الديمقراطي والمنهج العلمي استنادا إلى جملة الخصائص المشتركة بينهما في قوله:"ولكن حرية البحث والتسامح مع شتى الآراء

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص134.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 117.

[3] -Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p230.

المنوعة، وحرية الاتصال، ونشر ما قد نتوصل إليه من الحقائق على كل فرد بوصفه أنه المستهلك الأخير للأمور العقلية، كلها موجودة في المنهج الديمقراطي وجوده في المنهج العلمي." [1]

أي أن المبادئ التي ترتكز عليها الديمقراطية من حرية واعتراف بالاختلاف وغيرها هي نفسها المبادئ الموجودة في المنهج العلمي الديمقراطي، "فالطريقة العلمية، وهي تعمل بما نسميه فروضا لتسيير العمل بدلا من أن تعمل بحقيقة ثابتة نهائية[...] ترحب باصطراع الآراء المعارضة مادامت هذه الآراء تستطيع أن تنتج حقائق مشاهدة تسندها وتؤيدها."[2]

وهو الأمر الذي أدى به إلى تدعيم فكرة النسبية في العلم، حيث فقدت النظرية العلمية في المجال العلمي طبيعتها المكتملة والنهائية، ولم تعد تتصف بأنها كاملة ويقينية إذ انتقلت من النظريات إلى الفروض، والاعتراف بوجود حقائق متعددة تخضع للنسبية فيها إشارة بطريقة غير مباشرة لمبادئ الديمقراطية التي تنشد حرية الرأي وتؤمن بالاختلاف والتعدد، فمجال التجربة في العلم مجال يمتاز بالتجدد والتغير.

يربط "ديوي" بصورة كبيرة بين مستوى انتشار العلم بين أفراد المجتمع وبين مستقبل الديمقراطية، وهي علاقة طردية أي كلما زاد انتشار العلم بين أفراد المجتمع زاد أمل تحقق الممارسة الديمقراطية، لأنه بفضل العلم يصبح المجتمع واعي بكل ما يدور حوله، ويكتسب خبرة ومناعة تقيه من كل أشكال التزييف والتضليل التي قد يتعرض لها من قبل الدعايات المنافية للديمقراطية، كما يكتسب القدرة على حل مختلف الصعوبات التي تواجهه في الحياة الاجتماعية بالاعتماد على أسس المنهج العلمي والابتعاد عن التقاليد والعادات التي قد تظلله عن الحقيقة والواقع، حيث يقول في هذا الصدد "فإن مستقبل الديمقراطية معقود بانتشار الموقف العلمي في الناس لما فيه من الضمان من ذلك

[1]- جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 112.

[2]- - المصدر نفسه ، ص ص 5-6.

التضليل الواسع الشامل الذي تقوم به الدعاية بشتى أساليبها ومختلف وسائلها. وأهم من هذا، أنه الضمان الوحيد لوجود رأي عام فطن واع لمواجهة المشكلات الاجتماعية."[1]

بناء على ذلك ربط"ديوي" شرط قيام الجمهور* المنظم بطريقة ديمقراطية عن طريق توفر العلم بروحه ومنهجه بمطلب أساسي يتمثل في حرية البحث الاجتماعي وتوزيع نتائجه من خلال ضرورة أن يكون الجمهور على دراية بكل النتائج التي تهمه، مع ضرورة دعم الرأي العام ونشره وعدم تشويشه أو تقييده ، لأنه "وبدون حرية التعبير لا يمكن تطوير مناهج البحث الاجتماعي، ذلك لأن الأدوات لا يمكن أن تنمو وأن تكتمل إلا بالعمل: في تطبيق الملاحظة، وكتابة التقارير وتنظيم موضوعات الواقع. ولا يمكن لهذا التطبيق أن يحدث إلا من خلال الاتصال الحر المنظم."[2]

وأما دعوته لتبني الطريقة العلمية في الموقف التعليمي يبررها من خلال ما تتميز به من صفات تجعلها ترتبط ارتباطا وثيقا بأي خطوة تربوية تسعى لإنماء الفكر الذكي القائم على الخبرات، وقد لخص لنا تلك الصفات في نقاط ثلاثة:[3]

1- تنظر الطريقة التجريبية إلى الأفكار باعتبارها تمثل فروض قابلة للتحقق وليس حقائق ثابتة ومصدقات مبدئيا، لذلك لابد وان توجه هذه الأفكار توجيها يمكننا من تنقيحها وتمحيصها بصورة دائمة بعد صياغتها بطريقة متقنة.

---

[1]- جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 182.

*- يدل مصطلح الجمهور عند "ديوي" على أنه "اسم جمع لحشد من الأشخاص كل منهم يصوت وينتخب كوحدة مجهولة. وكمواطن له صوت وطني يكون كل واحد من هؤلاء الأشخاص موظفا عند (الجمهور) فهو يعبر عن إرادته كممثل لمصلحة عامة." " والجمهور بمقدار ما ينظمه الموظفون الرسميون والوسائل المادية للمحافظة على النتائج غير المباشرة للتعاملات بين الأفراد يتحول إلى شعب (Populus)." أي أن الجمهور يتضمن معنى الوحدة المشتركة أو الجماعة، وهذا الجمهور عنده يقوم برعاية شؤونه وتمثيله مجموعة من الموظفين الرسميين، لذلك جاء مفهوم الحكومة النيابية التي تقوم بحماية مصالح الأفراد والجماعات./ أنظر جون دويوي، الجمهور ومشكلاته مصدر سابق، ص 95.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 183.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 95- 96.

2- يتم تقييم هذه الأفكار أو الفروض بناءا على نتائج البحث المبنية على أساسها، ولابد أن يكون التقييم مبنى على نظرة واعية ونقدية وجدية من أجل توضيح تلك الفروض والعمل على توسيعها.

3- يسمي الصفة الثالثة بمرحلة "الاستعادة التأملية والتلخيص" التي تتطلب اعتماد طريقة الذكاء من أجل تتبع الأفكار ومختلف الأنشطة والنتائج الملاحظة، كل ذلك من أجل تمييز معاني الخبرات الهامة والقيّمة من ذلك الموقف والاستفادة منها مستقبلا.

يعطي "ديوي" للفروض العلمية في عملية البحث أهمية كبيرة جدا لأنها تغنينا في نظره عن التقيد بالنتائج النهائية والانطلاق من معطيات ثابتة في البحث، بل تفتح مجال البحث الدائم والتغير المستمر إزاء البحث عن الحقيقة وإيجاد الحلول لمختلف المشاكل، إذ أن "الأفكار العامة والفروض ضرورية في العلم ذاته، لأنها تخدم غرضا لا غنى عنه، فهي تفتح آفاق جديدة من النظر، وتحررنا من قيود العادة التي تحصرنا دائما، وتقيد نظرنا فيما يختص بما هو موجود وبما قد يصير إليه الواقع في آن واحد. إنها توجه العمليات التي تكشف عن حقائق جديدة وإمكانيات جديد."[1]

يعمل المنهج العلمي البصير على توسيع مجال الأفكار كفروض نستفيد من نتائجها عن طريق تجربتها واختبارها، "فامتداد المنهج التجريبي وانتقاله ممكن بوجه عام، وهو من قبيل الفرض لا الحقيقة المقررة. ولكنه كأي فرض آخر يجب أن يجرب في العمل، ومستقبل تاريخ البشرية متوقف على هذه المحاولة."[2] ونتائج البحث في النهاية تصبح مادة خصبة للدراسة النقدية المتواصلة، وفي هذا دعوة إلى العمل المستمر والتجدد والتغيير الذي يهدف إلى بلوغ الحقيقة، "لأن أية نظرية وأية مجموعة من التطبيقات لا تبنى على الفحص النقدي لمبادئها الأساسية تعد جامدة."[3]

[1]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 338.

[2]- المصدر نفسه، ص 221.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص18.

يختصر لنا "ديوي" مميزات المنهج العلمي من أجل تكوين نظرية عن المعرفة والعقل في صلتهما بالطبيعة وبالتربية فيما يلي:[1]

1- كل عمل تجريبي يتطلب بالضرورة عملا "خارجيا" أي ظاهريا لإجراء تغييرات معينة في البيئة أو في علاقتنا بها.

2- لا يعتبر التجريب نشاطا عشوائيا ولكنه موجه بأفكار تتلائم مع الظروف التي أثارتها المشكلة الباعثة على عملية البحث.

3- إن النشاط الموجه يهدف في النهاية إلى إنشاء موقف تجريبي آخر جديد، ترتبط فيه الأشياء ببعضها البعض بطريقة مخالفة للبحث الأول، حيث يتم ذلك عن طريق البحث المستمر الهادف إلى التجديد والتغيير الدائم من أجل الكشف عن سمات وعلاقات جديدة تعرفنا أكثر بالسمات الخفية لموضوع التجربة.

لقد حاول "ديوي" أن يعكس تلك المبادئ ويضمنها داخل العملية التربوية بجعلها تسير وفقها لضمان نجاحها، مما ساعد "على بناء أهداف تربوية متكاملة للنمو العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي، وبناء المناهج بشكل متكامل قائم على خبرات الحية بكل عناصرها. فأصبح للتربية علم متكامل له أسسه العلمية النظرية التي تبحث في جميع العناصر التعليمية."[2]

على ذلك يُلزم التربية الديمقراطية بتبني الأسلوب العلمي أي استخدام مختلف العلوم والطرق العلمية نظرا للنتائج الكبيرة التي أحدثها تطبيق العلوم الطبيعية في الميادين الصناعية والتجارية. الأمر الذي أدى إلى توجيه العناية بالعلم في التربية واستخدامه لصالح المجتمع من أجل تحقيق الحرية الفردية في المجتمع ديمقراطي، إذ يشرح لنا ذلك في قوله: "والآن يتحتم على التربية أن توجه ضوء العلم، وقوة العمل، لمساعدة كل فرد ومعاونته حتى يعرف قيمته الروحية، لأنه في المجتمع الذي تسوده الديمقراطية

[1]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 111.

[2]- محمد السيد سلطان، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 169.

الروحية يجد كل فرد تقديرا واحتراما لفرديته، وبذلك تصبح الثقافة لأول مرة في التاريخ الإنساني ثمرة المجهود الفردي، لا ملكا لطبقة من الطبقات."[1]

يجب أن تخضع عملية التربية أيضا لمبدأ عملي لأن المطلوب منها تخريج أناس لا يهتمون بالفكر المجرد، و" ديوي" لا يرد الفكر إلى العمل ولا يخضعه له بل يوضح لنا أن الفكر مرحلة ضرورية للعمل، خصوصا إذا ما تقدم العمل وتعقد، فذرائعية "ديوي" لا تُهين الفكر بل ترد إليه اعتباره.[2]

إن أهمية التربية بالنسبة لـ"ديوي" وثقته الكبيرة في إمكانية الوصول إلى إصلاحاته عن طريقها جعله يشبهها بمكانة الدين، غير أن هذا الدين في نظره لا يمكنه التحقق الفعلي إلا بالاستعانة بنتائج العلم وما حققه على أرض الواقع، إذ يقول "هناك دينا لا يمكنه تحقيقه إلا عن طريق العلم ألا وهو التربية[...] وبدون العلم يصبح هذا الدين (التربية) دينا شكليا مرائيا، يتكون في النهاية من مجموعة غير منظمة من العقائد تسمى "البيداجوجيا"، ومن كتلة من الطقوس التي يجب تطبيقها تسمى الإدارة المدرسية".[3] أي أن الابتعاد عن تطبيقات العلم يوقع التربية في فخ التنظير البعيد عن الوقائع والحقائق المتعلقة بطبيعة عناصر المنظومة التعليمية التي يكون توجيهها غير مجدي بابتعادها عن مبادئ العلم.

يعترف "ديوي" بالمجهودات الكبيرة التي بذلت خلال القرن التاسع عشر في سبيل بناء ما سماه " بالعقل الديمقراطي" بتوفير كل الوسائل والطرق التي يتطلبها الذكاء والتفكير الحر.[4] ويُصر على ضرورة تجسيد هذا العقل الديمقراطي في مجال التربية أين يمّكنه من النمو والتجسد، إذ "لم يبقى إلا

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص130.

[2]- الرئيس شارل حلو، موسوعة أعلام الفلسفة (العرب والأجانب)،ج1، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)،ط1، 1992، ص 464.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 172.

[4]- المصدر نفسه، ص ص 74- 75.

تنشيط فكر الفرد – سواء أكان تلميذا أم مدرسا – بحيث يشجع على العمل وعلى التفكير والاستفادة من الطرق الممهدة له، حتى يتبدل مركز الذكاء أو العقل فيصير السيد المتصرف الشرعي بعد أن كان الخادم للتقاليد والمعتقدات القديمة."[1]

فمن ايجابيات انتهاج التربية للأسلوب العلمي توسيع مجال خبرة المتعلم ومساعدته على دراسة العالم الذي يعيش فيه والبحث في مختلف المشكلات التي تواجهه عن طريق الإحاطة بظروف المشكلة وأهميتها وطبيعتها، "فالطريقة العلمية هي الوسيلة الوحيدة الموثوق بها تحت أيدينا لمعرفة قيمة خبراتنا اليومية المستمدة من العالم الذي نعيش فيه. معناه أن الأسلوب العلمي يقدم نمطا يحتذى للطريقة التي تستخدم بها الخبرات وشروط استخدامها، لكي تقود دائما إلى ما هو أرقى وأرحب."[2]

حيث يعتبر المنهج التربوي المتبع في مدرسة "ديوي" الديمقراطية جزء من المنهج العلمي الذي لابد عليه أي (المنهج التربوي) أن يتبع أهم المبادئ التي تقوم عليها عملية البحث والتجربة العلمية، إذ يولي أهمية كبيرة للعلم من أجل بلوغ أهدافه الديمقراطية، ويظهر ذلك فيما يقوله عن الاتجاه العلمي"وفي جانبه السلبي، فإنه يعني التحرر من رقبة الروتين والتعصب والاعتقاد، والتقاليد غير الممحصة والاهتمام الذاتي المجرد، ومن الناحية الايجابية فهو الرغبة في البحث وفي الفحص والتمييز لكي نصل إلى نتائج على الأدلة التجريبية والتي نقوم بجمعها بمشقة لكي تكون جميع الأدلة متاحة لنا."[3]

لذلك فهو يؤكد على ضرورة هضم التلاميذ للمادة الدراسية المقررة بالتعرف على قوانينها العلمية وتطبيقاتها على حياتهم اليومية ليبلغوا مرحلة النضج والوعي بفهم أهم المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لحاضرهم.لأنها في الأخير تعتبر نتاج تطبيق العلم الحديث، ومن ثم يرفض

[1]– المصدر نفسه، ص 75.

[2]– جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 97.

[3]– تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص ص 200– 201.

فكرة استبعاد التلاميذ عن العلم وقوانينه وتركها لأصحاب التخصص، غير أن "هذا لا يعفي المربي من تبعة استخدام الخبرات الحاضرة حتى لكي يمكن توجيه المتعلمين شيئا فشيئا عن طريق استخلاص الحقائق والقوانين، إلى خبرة ذات نظام علمي، بل يثير مشكلة من مشكلاته الأساسية."[1]

فالطريقة الصحيحة للبحث هي الطريقة العلمية، لذلك لابد من تعليم الطلبة القدرة على القيام باستقصاءاتهم، وبحوثهم العلمية لمختلف المشكلات التي تصادفهم في واقعهم، وصياغة نتائج بحثهم الخاص بأنفسهم من غير الاعتماد على نتائج بحوث غيرهم، وهذا ليس بالعمل السهل عند "ديوي" الذي يرى أن" أصعب درس يجد الطفل مشقة في تعلمه هو الدرس العملي، وإذا فشل هو في تعلمه فلن تستطيع أية كمية من المعرفة في كتاب- مهما عظمت- أن تعوض هذا الفشل: هذا الدرس العملي الذي نقصده بالذات هو مشكلة التوافق[...] مشكلة انسجامه مع جيرانه ومع عمله. والطريقة العملية توحي- بالطبيعة- بأنها أيسر الطرق وأفضلها لحل هذه المشكلة والتغلب عليها."[2]

الأمر الذي جعله يدعو إلى ضرورة استثمار نتائج العلوم الحديثة في الإصلاح التربوي، خاصة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية التي عرفت تطورا كبيرا على غرار الماضي، أهمها مجال علم النفس وعلم الاجتماع، نظرا لفائدتهما بالنسبة للنمو الفعلي للطبيعة البشرية "كما أعتقد أنه يمكن أن تستغل الموارد العلمية كلها لأغراض التربية. بتقدم معارف علم النفس التي تزيد في علمنا بتكوين الفرد، وقوانين النمو، وبتقدم علم الاجتماع وإضافته إلى معلوماتنا ما نجهله من التنظيم الاجتماعي الصحيح للأفراد".[3]

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 87 .

[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 121.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 29.

يزكي "ديوي" فكرة الاعتماد على أسس العلم من أجل بلوغ تربية سليمة، لأن نتائج العلم تساعد على اكتشاف قوانين الطبيعة البشرية مما يسمح بالقدرة على توجيهها وتربيتها، "فمتى جندنا قوتي العلم والفن معا، وضمنا خدماتهما فإننا نستطيع أن نعرف الدوافع المسيطرة على السلوك البشري عند من نربيهم، وكيف نستثير الحوافز الطبيعية للسلوك البشري، ونستطيع أن نضمن ممن نربيهم أن ينتجوا خير ما يمكن إنتاجه.[1] وعليه فالعلم يقدم خدمات جلية للتربية التي عليها أن تسير وفق أسسه من أجل بلوغها المثل الديمقراطي في تربية النشء من خلال تعزيز آليتي الذكاء والخبرة في العملية التربوية.

ثانيا: الآليات الإبستيمولوجية للتربية الديمقراطية:

لقد أشار " ديوي" في تحديده الفلسفي والعلمي إلى البعض من الآليات المعرفية والمنهجية التي لابد أن تتبناها العملية التربوية من أجل تطوير أسس التربية، باتجاه الديمقراطية وتكوين المجتمع الديمقراطي، ومن هذه الآليات:

1- اعتماد منهج الذكاء:

يؤدي الذكاء في فلسفة "ديوي" دورا مهما في ربط نجاح مهمة الفلسفة والتربية بمدى تقيدها به، فالفلسفة بإمكانها مساعدة الإنسانية وإنقاذها من الضلال الموجودة فيه، عن طريق الاستعانة بوظيفة الذكاء القادر على ذلك، "وقد تستطيع الفلسفة أن تقيم شيئا إن أرادت أكثر[....] ويمكن

[1]- المصدر نفسه، ص 28.

أن تسهل مهمة الإنسان وإتباعه الخطوات الصحيحة حين توضح له أن هناك "ذكاء" وجدانيا متكاملا يمكن أن يلاحظ الوقائع والحوادث الاجتماعية الفعلية ويفهمها.[1]

استخدم"ديوي" في منهجه العلمي لفظ الذكاء بديلا عن مصطلح العقل الذي أُحيط في رأيه بمجموعة من المعاني والوظائف التي رفضها واعتبرها لا تؤدي الوظيفة الحقيقة من المعرفة وفقا لمنهجه الأداتي. على هذا الأساس قام بعقد مقارنة بين الذكاء والعقل، إذ يُعرّف الذكاء على النحو التالي:"أما الذكاء intelligence فمرتبط "بالحكم"، أي بانتخاب وسائل وترتيبها لتحقيق نتائج، وباختيار ما نتخذه أهدافا لأنفسنا. وليس الإنسان ذكيا بسبب حصوله على العقل الذي يدرك الحقائق الأولى البينة بذاتها عن المبادئ الثابتة لكي يستنبط منها الجزئيات المحكومة بها، بل بسبب قدرته على تقدير الاحتمالات في موقف، وسلوك طبقا لما قدره. وبوجه عام الذكاء عملي والعقل نظري."[2]

يختلف بذلك عمل العقل عن الذكاء بالنسبة لـ "ديوي"، إذ يعتبر أن الذكاء يتعامل مع الطبيعة من داخلها أين يشارك في توجيه مجموعة التفاعلات التي تحدث في باطنها، كما يساهم في قيادة تلك التغييرات التي يمكن أن تؤثر بطريقة سلبية إذا لم تكن موجهة بفعل الذكاء الذي يجب أن يتدخل في كل عمليات البحث العلمي من خلال عملية انتقاء الوسائل اللازمة التي تتناسب وظروف البحث للحصول على النتائج التي يمكن أن تتغير وفق المعطيات الجديدة، أين يبقى البحث مستمر بتوجيه من فعل الذكاء، وهو الأمر الذي يختلف عنه عن العقل الذي يحيط بالمعارف الطبيعية ولا يشارك في توجيهها ومعرفته تبقى مستقلة عن عالم الأشياء، "فالذكاء داخل الطبيعة يعني التحرير والتوسع، كما أن العقل خارج الطبيعة يعني التثبيت والتعقيد."[3]

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 123.

[2]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 240.

[3]- المصدر نفسه، ص 242.

حاول "ديوي" بذلك أن يتجاوز المعنى التقليدي للعقل الذي حصره في أنه مجرد ملكة متعالية على الموجودات الطبيعية ومختلف الظواهر، وبأنه يمتاز بالثبات والجمود، في حين أن مدلوله عنده يمتاز بالقابلية للتغير والتطور، " أما بموجب النظرة القديمة فقد عرف العقل بأنه عقل وانتهت قصته كلها. وقد قيل عن العقل بأنه مجرى ثابت عند كل الناس لأنه متجانس مع تشكيلة الملكات العقلية سواء ذلك عند الطفل أو البالغ[...] أما الآن فإننا نعتقد أن العقل شيء نام، ولذلك فهو في جوهره متغير، ومعبر عن أوجه متميزة في القابلية والولع في مراحل مختلفة من الزمن[...] فالورقة أولا ثم السنبلة ثم الذرة كاملة في السنبلة."[1]

لقد هاجم الفكرة الميتافيزيقية التي ترى أن العقل يعلوا كل السلطات مثلما تقول الفلسفة الكانطية، ف"ديوي "يرفض أولوية القوانين ومطلقيتها بطريقة عقلانية، أي لا يوجد عقل خارج نطاق الخبرة والتجربة، ومن الطبيعي أن ندرك العقل كعنصر فعال في الوصول إلى الخبرة وتدعيمها.[2]

فبداية كل عمل لابد أن ينطلق من الذكاء وليس من الذات العارفة أو العقل، لأن البداية منهما كانت سببا في إغراق المنطق ونظرية المعرفة في التوجهات الميتافيزيقية والمثالية المتعالية، "فدخلت نظرية المعرفة والمنطق بين ما أسماه "ديوي"حرب الفلسفات".[3]

لقد رفض أن يكون العقل مجرد "متفرج" على حسب تعبيره، وبعيدا عن خبرة الإنسان لأن ذلك "لا يضيف شيئا للذكاء أو المعرفة، ولا يستطيع إلا أن يزيد في التبصر الشخصي لمعالجة الشروط معالجة حكيمة."[4] وذلك باعتبار أن الحقيقية متضمنة في الخبرة الإنسانية أين يصبح الإنسان هو مكتشف الحقيقة وصانعها وفقا لما يناسب مشكلاته وظروف واقعه، "فلو تبين لنا أن المعرفة ليست فعلا لمتفرج من خارج بل لمشارك من داخل المنظر الطبيعي والاجتماعي، لترتب على ذلك أن المعرفة

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 104.

[2]- محمد جديدي، فلسفة الخبرة (جون ديوي نموذجا)، مرجع سابق، ص ص 70- 71.

[3]- يحي هويدي، قصة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط)، 1993، ص 139.

[4]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 241.

تقوم في نتائج العمل الموجه. ولو اصطنعنا هذه الوجهة من النظر حتى على سبيل الفرض لاختفت أنواع الحيرة والصعوبة."[1]

فالمعرفة التي يطالب بها "ديوي" هي التي يمكن بها تغيير العالم وفق الشروط والظروف التي تناسب الإنسان وتحل مشاكله، لا أن يعرف من أجل أن يقضي على الجهل ويصبح عارفا بالأشياء ومستنيرا بها. على هذه الأساس جاء رفضه لوظيفة العقل في مفهومه القديم الذي يقف وقفة المتفرج للأشياء، يسجل ويعرف ما يدور في العالم من برجه العالي، واستبدله بمصطلح الذكاء الذي يشارك في بناء الحياة الواقعية، يقول في ذلك:"فالذهن لم يعد متفرجا ينظر إلى العالم من خارج ويجد سعادته القصوى في بهجة التأمل في ذاته. وإنما الذهن موجود داخل العالم كجزء من عمليته الجارية على الدوام. وهو يتميز كذهن بأنه حيثما وجد وقع التغير بطريقة "موجهة"، وبحيث تتجه حركته في طريق محدود واحد- أي من المشكوك فيه والمبهم إلى الواضح وإلى المحلول المستقر."[2]

بناء على منهجه الأداتي جعله يعتبر العقل "نشيطا واستطلاعيا، وليس سلبيا ومتقبلا"، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل يجب أن يكون صانعا لهذه المعرفة.[3] الأمر الذي أدى به إلى اعتبار العقل كجهاز فسيولوجي يتأثر بمحيطه أيما تأثر ويؤثر فيه كذلك، وينمو بأثر التفاعل الذي يكون مع بيئته، لذلك أصبح العقل في الفلسفة الوسيلية يسمى "بالذكاء" الذي ينمو داخل الخبرة المكتسبة.[4]

أدت هذه النظرة للعقل إلى ما سمي "بتطبيع العقل" أي جعل العقل جزءا من الطبيعة وظاهرة من ظواهرها وغير متسامي عنها أو مفارق لها على خلاف ما كان في النظرة السابقة له، إذ "أن

[1]- المرجع نفسه، مرجع سابق، ص 223.

[2]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 319.

[3]- عبد الغني عبود، الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، مرجع سابق، ص 227.

[4]- محمد جديدي، فلسفة الخبرة (جون ديوي نموذجا)، مرجع سابق، ص 73.

العقل، أو الفكر في معناه الأعم، له وظيفة حقيقية، وإن كانت محددة، وظيفة خلاقة إنشائية. فإذا كنا نكون أفكارا عامة، وإذا كنا نضعها موضع التنفيذ، نشأت نتائج ما كانت لتحدث لولا ذلك"[1]

فالبحث في موضوع النشاط الإنساني من المسائل الأساسية التي ركزت عليها فلسفته العملية، غير أنها لا تقصد أي عمل عشوائي يقوم به الإنسان وإنما تركز على جانب واحد من السلوك الإنساني وهو " العمل الذكي، العمل الهادف أو السلوك الذي يبحث عن هدف ما متأثرا بالفكر".[2]

فالتصرف بذكاء إذن هو من سمات الشخص المفكر الذي يعمل على تأطير العمل الذي يقوم به وفق القواعد العلمية السليمة، "لأن الفرق الأساسي يقع بين عقل يمتلك ناصية الموضوعات من خارج عالم الأشياء، طبيعية كانت أم اجتماعية، وبين عقل يشارك ويتفاعل مع الأشياء الأخرى ويعرفها بشرط أن يكون التفاعل منظما بطريقة محدودة،"[3] وتقاس درجة الذكاء على أساس نسبة الدوام الذي يتصف به العمل بعد إعادته إلى حالته الطبيعية أي بالنسبة للمشكلة التي قام بحلها والتي كانت تعترض سلوك الإنسان المعتاد.[4]

فالحرية الحقيقية عند "ديوي" تتمثل في الحرية الفكرية التي تتضمن التفكير المبني على البصيرة والحكمة والدليل والبرهان، لأن أعمال الإنسان التي لا يوجهها التفكير تكون مصدرا للدوافع المتهورة والميول غير المتوازنة، ويصبح الإنسان حينئذ عبدا لشهواته ولظروفه.[5] وهذا ما يسمى بالتفكير الواعي أو التفكير النقدي الموجه.

---

[1]– جون ديوي، نمو البراغماتية الأمريكية، مقال منشور في كتاب فلسفة القرن العشرين، ترجمة عثمان نوية، مؤسسة سجل العرب، 1963 ص 239.

[2]– تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص 29.

[3]– جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 228.

[4]– فؤاد كامل، وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار القلم، بيروت، (د.ط)، (د،ت)، ص 204.

[5]– بول. ف. بولر، الحرية والقدر في الفكر الأمريكي من إدواردز إلى ديوي، مرجع سابق، ص307.

يُعتبر "ديوي" أبا التفكير الناقد الذي وصفه "بالتفكير التأملي"،حيث عرّفه بأنه: "تفكير فعال متواصل دقيق في معتقد ما أو شكل مفترض للمعرفة* في ضوء الأسس التي تدعمه وآخر النتائج التي يفضي إليها." [1] يعنى أن "ديوي" قدم لنا من خلال هذا التعريف شروط أساسية لهذا النوع من التفكير وهي: (الفعالية، والدقة، الأسس، النتائج)، وكل ذلك مناقض للتفكير غير التأملي باعتباره تفكير غير مؤسس وعشوائي لا يودي إلى نتائج دقيقة.

ومن مميزات التفكير التي حددها" ديوي" نلخصها في النقاط التالية[2]:

1- التفكير ضرب من السلوك وحلقات متصلة من البحث.

2- التفكير لا ينتج عن رغبة بل هو أداة من أجل حل مختلف المشكلات.

3- باعتباره عملية عقلية يستخدم أدوات هي المعاني

4- التفكير وإن يكون تأمليا فإن منبعه الخبرة.

---

*- اضافة إلى تعريف "ديوي" لهذا النوع من التفكير، هناك تعاريف أخرى معاصرة حاولت تطوير هذا المفهوم، منها تعريف المفكر" **غلاسر** Edward Glaser" الذي يصب تعريفه في نفس المعنى الذي قدمه " ديوي"، حيث يوجز لنا التفكير في مجموعة من النقاط :" 1- هو الموقف الذي نميل فيه إلى دراسة المشكلات والمواضيع الواقعة ضمن نطاق الخبرة الشخصية عن طريق التفكير المعمق.2- المعرفة المتعلقة بطرق الاستعلام المنطقي والاستدلال. 3- بعض المهارات التي توظف في تطبيق تلك الطرق. إن التفكير الناقد يقتضي بذل جهد متواصل لوضع أي معتقد أو شكل مفترض للمعرفة تحت التجربة في ضوء الدليل الذي يدعمه والنتائج الأخيرة التي ينتهي إليها.

من هذه المهارات:- تحديد الافتراضات وتقييمها، - الحكم على مدى قبول الادعاءات ومصداقيتها،- تقييم الحجج بمختلف أنواعها.- تقديم مبررات وتحليلها وتقييمها.- اتخاذ القرارات وتحليلها وتقييمها، - التوصل إلى الاستدلالات، فالنقد هنا ليس من أجل النقد وإنما من أجل التطوير وحل المشكلات التي تصادف الإنسان وكذا حسن التصرف مع مختلف المواقف الحياتية. وإصدار الأحكام المؤسسة أي بالاعتماد على الأدلة المقنعة وإيجاد الحلول لها./ أنظر ألاك فيشر، التفكير الناقد مقدمة، ترجمة وفاء العي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001، ص ص 15- 21.

[1]- المرجع نفسه، ص 13.

[2]- محمد جديدي، فلسفة الخبرة، (جون ديوي نموذجا) مرجع سابق، ص 252.

بناء عل ذلك ربط الذكاء بالمنهج العلمي وبكل خطواته الأساسية المبنية على ملاحظة الوقائع واقتراح الفروض العلمية واختبار نتائجها، حتى لا يبقى معزولا عن دراسة الوقائع ويدعي اكتسابه للمعرفة المطلقة. بهذا يصبح الذكاء عنده وفق المنهج العلمي"رمز مختصر يشير به إلى طرائق عظيمة لا تنفك عن النمو وأعني بها طرائق الملاحظة والتجريب والتفكير البرهاني."[1]

إن تغيير وظيفة العقل جعله يغرق في ديمومة الفعل والنشاط والحركة ويوقظه من سكونه وتساميه، "فالعقل والاتجاه العقلي هو استعداد ناتج وليس شيئا معدا من قبل يمكن أن نثيره ونحركه عند اللزوم. والإنسان الذي ينمي ذكاؤه تنمية بارعة إنما يوسع من حياته، ولا يضيق منها بالدوافع القوية هادفا إلى اتفاق حدوثها في العمل."[2]

ربط "ديوي" بشكل كبير بين التفكير ووجود المشكلة إذ لا وجود عنده للأول دون وجود الثانية، وذلك لأن وجود المشكلة هو الذي يثير تفكيرنا، فالإنسان لا يفكر إلا إذا اعترضته مشكلة تتطلب الحل، وأن قيمة أية نظرية علمية تتمثل في مدى قدرتها على حل تلك المشاكل.[3] فالإنسان لو لم تكن لديه مشاكل لخلت حياته من التفكير "الهادف والمقصود، الذي يسعى لإزالة الغموض والشكوك حول مختلف المواقف المتصارعة التي تصادفه."[4] غير أن التفكير لا ينتهي بحلول المشكلة لأن حلها في النهاية يتطلب عملية البحث من جديد، وهكذا يستمر التفكير باستمرار الحياة وما تطرحه من مشكلات جديدة تلامس والواقع.

فالتفكير لا يكون لغرض التفكير بل هو عند "ديوي" مرحلة من مراحل البحث والعمل لأجل الحياة، فالعقل ينشأ ويتطور في ظل الخبرة وليس له وجود تام بذاته لأن "العقل من حيث هو

---

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص ص 13-14.

[2]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص 215.

[3] -Serge Hutin, La Philosophie Anglaise et Américaine, op. Cite, p105.

[4]- هاني محمد رشاد بخيت، البراغماتية الأمريكية المعاصرة وأصولها اليونانية، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة،(د.ط)، 2006، ص 69.

ملكة منفصلة عن الخبرة يفضي بنا إلى عالم سام من الحقائق الكلية، قد أخذ يبدو لنا الآن عقلا بعيدا عن عنا لا يستثير اهتمامنا ولا شأن لنا به."[1]

ففكرة الفصل الناتجة عن العقل التقليدي وعن غياب منهج الذكاء تُنشئ أشخاص يميلون إلى التفكير النظري المجرد الذي يجدون فيه لذة ومتعة، بحيث تكون أهدافه ووسائله مفارقة لظروف الحياة ومعزولة عنها، وفي المقابل نجد أشخاص آخرين ممن يشتغلون مناصب القوة والسلطة يُنصبون أنفسهم حماة للأهداف السامية في الدولة، مستغلين ذلك في تحوير تلك الهداف وتوجيهها عن طريق أفعال تخدم مصالحهم المادية الضيقة.[2]

غير أن القضاء على تلك القسمة بين الأشياء يكون من دور الذكاء الذي يلغي أي فصل من شأنه إعاقة المعرفة الصحيحة، حيث يقول "ديوي": "إن الذكاء تنظيم مقصود ومتجدد باستمرار للخبرة عن طريق العمل، وهذا كفيل إذا فهم على هذا الأساس بإزالة الثنائيات والقضاء على التضاد بينها".[3]

لقد نظر "ديوي" إلى العقل من زاوية اجتماعية فلا وجود له ككيان منعزل بل هو بطبيعته اجتماعي، وحتى بالنسبة للأفكار التي يفكر فيها الإنسان بمفرده تتشكل لديه عن طريق اللغة التي تكون في النهاية نتيجة التفاعل الاجتماعي.[4]

الأمر الذي جعل "ديوي" يقدم على نقد المنطق الأرسطي الذي كان ملائما حسب تصوره لطبيعة الثقافة اليونانية، لأنه لا يهدف إلى تحقيق ما يصبو إليه إنسان العصر الحديث من الكشف العلمي، ويدعو إلى تغييره بمنطق جديد يتناسب مع التطور العلمي الحديث، الذي جعل المنطق "ما

---

[1]- نقلا عن كفاح يحي صالح العسكري، الغزالي وجون ديوي (نظرتهما للطبيعة البشرية)، رند للطباعة والنشر، دمشق (سوريا)، ط1، 2010، ص 195.

[2]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 310.

[3] - جون ديوي، عقيدتي التربوية، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني في كتابه "جون ديوي" دار المعارف، ط2، 1968. ص34.

[4]- بول. ف. بولر، الحرية والقدر في الفكر الأمريكي من إدواردز إلى ديوي، مرجع سابق، ص303.

هو إلا العملية التي تتم بها الصورة التي تكون قوام الثقافة السائدة."[1] لأن ما يصلح لعصر معين قد لا يصلح لعصر آخر بنفس الصورة.

فحاول بذلك إرساء داعم نظرية منطقية جديدة تتصف بالروح العملية وتفي باحتياجات العلم، من أجل تجاوز فشل النظريات المنطقية الكلاسيكية "فانتقل بموضوعات المنطق الكلاسيكي – الحدود والتصورات والأحكام والاستدلال والموضوع والمحمول والرابطة وغيرها– إلى مجال الشك المنهجي داخل عملية البحث."[2]

يعوّل "ديوي" كثيرا على دور " الذكاء" ويعترف له بالفضل الكبير الذي حققه في جل المجالات، فالنجاح الكبير والتقدم المزدهر الذي حققته العلوم الطبيعية من خلال تبنيها لمنهج الذكاء، جعله يرغب في أن يوجه هذا المنهج صوب العلوم الإنسانية والتربوية لكي تستفيد منه أيضا، لأن دعوته إلى البناء دعوة شاملة حيث يقول: "وليس التجديد المنشود الذي ندعو إليه مجرد تطبيق " الذكاء" هذا، من حيث هو أداة جاهزة، ولكنه تجديد يقتضي منا أن ننقله إلى البحث في الشؤون الإنسانية، والأخلاقية الطريقة التي أوصلتنا إلى فهم الطبيعة الفيزيقية على النحو الذي نفهمها به الآن، أي طريقة الملاحظة واعتبار النظرية بالاختبار التجريبي".[3]

يرى أن علاج أمراض الرأسمالية وبناء الديمقراطية والقضاء المشاكل التي يطرحها النظام الاقتصادي يكون عن طريق "منهج الذكاء" الذي يُمكننا من بلوغ التقدم الاجتماعي الذي يعتبر أساسا مهما يتم من خلاله البناء الفلسفي، وحل مختلف المشاكل التي تضر البشرية باستمرار، حيث توصل إلى نقطة مهمة في فلسفته، "وهي أن العلم والديمقراطية هما أساس السلوك الإنساني الذكي".[4]

[1]– سعيد إسماعيل علي، نقد "ديوي" لمنطق القدماء، مرجع سابق، ص 42.

[2]– إبراهيم مصطفى إبراهيم، أفكار ورجال في الفلسفة، مرجع سابق، ص 303.

[3]– جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 14.

[4]– جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 93.

يذهب أكثر من ذلك في تأكيده لدور الذكاء، حيث يعتبر أن "احتلال قارة وتنظيمها وتركيبها لعمل يأتي بلا شك بعد وجود ذكاء وفن عظيمين[...] يستدعي كسب أساليب وتطبيق طريقة تخضع الطبيعة لمصالح الديمقراطية."[1] أي توجيه قوى الأفراد والجماعات وكذا ميولهم لأهداف تخدم الديمقراطية بطريقة ذكية أي ذكاء البحث العلمي.

كما يعتبر الذكاء مفتاح الحرية في العمل لأن الفرد بذكائه يستطيع أن ينوع من وسائل نزوعه ليتمكن من الوصول إلى أهدافه، "وكلما زاد ذكاؤه زادت إمكانيات التنوع والفرص لديه في مواجهة الصعوبات، فالحرية عن طريق الذكاء هي اختيار للأهداف وترجمتها إلى عمل فعال والذكاء يزيد من القدرة على السيطرة على المواقف المختلفة".[2]

فالعقل الديمقراطي الذي يطالب به "ديوي"، عقل عملي وليس نظري، وغير مستقل عن وقائع المجتمع، تنحصر مهمته الأساسية في فهم ظروف المجتمع ومساعدته على مواجهة المشكلات الديمقراطية التي تحدث عنها "ديوي" من قبل، " فالمجهود الذي بذل في الستين عاما الأخيرة من القرن التاسع عشر قد نجح في بناء العقل الديمقراطي، ونجح في تمهيد الطريق وإعداد الوسائل اللازمة لما يحتاج إليه الذكاء والتفكير الحر."[3]

يعد بذلك السلوك المبني على الذكاء سلوك منظم في اتجاه تحقيق هدف معين يسمح بإمكانية التنبؤ في المستقبل وفق مجموعة من المعايير والمبادئ التي تضبطه، فالعمل بمبدأ الذكاء في التربية يكسب الطفل نشاط أكثر حرية وتوسعا في العمل والبحث، لأنه يقع داخل خبرته المتجددة باستمرار، ومهمته تحقيق التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية والاجتماعية أيضا، على عكس النظرة

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 128.

[2]- محمد مصطفى زيدان، مفهوم الحرية في التربية الحديثة، مرجع سابق، ص 5.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 75.

القديمة للعقل التي كانت تقيده وتثبط من قدراته، باعتبار العقل ملكة تقع خارج الطبيعة الإنسانية وتفرض على الخبرة.

2- أهمية الخبرة في التربية الديمقراطية:

لقد ربط "ديوي" إيمانه بالديمقراطية بكل من الخبرة والتعليم باعتبارهما آليات أساسية في اتجاه بناء الفعل الديمقراطي، حيث يقول:" فالإيمان الديمقراطي مرتبط بالإيمان بالخبرة والتعليم".[1]

فالمعرفة عند "ديوي" ليست أولية سابقة على التجربة ولكنها نابعة من التجربة في ذاتها (الخبرة)، التي عدها المصدر الوحيد للمعرفة، وهي ثمرة ناجمة عن مشاركة الذهن في مجرى الحياة، لأن المعرفة تتدخل في العالم وتغييره وتوجهه.[2]

غير أن "ديوي" يميز بين التجربة والخبرة فلا يمكن أن تعبر كل تجربة عن خبرة مثرية، بل لابد على التجربة أن تتوفر على مجموعة من الشروط لترتقي إلى مستوى الخبرة، أهما أن تكون موجهة إلى عمل معين قصد حل مشكلة ما مرتبطة بالواقع وبعيدة عن العشوائية والفوضى، ونتائجها تبقى نسبية متجددة يقول في شرح ذلك:"تمثل الطريقة التجريبية المعروفة في العلم الطريقة الاختبارية عندما تكون الخبرة قد استكملت أمرها ونضجت النضج الكافي. وهي نقيض تلك الاختبارية الشائعة المبتذلة التي لا تعترف إلا بالعمل القائم على أساس من المهارة المكتسبة بطريقة عشوائية تعتمد على توالي عدة تجارب من قبيل التجربة[...] هي كذلك نقيض ذلك "الإطلاق" الذي يؤكد لنا أنه لا يوجد سوى حقيقة واحدة."[3]

على هذا الأساس يفرق "ديوي" بين الخبرة العلمية والخبرة الساذجة، فالأولى يصبح قوامها الإدراك والفهم ومعرفة مختلف العلاقات المعقدة بين الأشياء، وبإمكانها أن تجعل الإنسان يتفاعل

[1] -Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p229 .

[2]- إيمان خلف مهدي، المنهج المهني في فلسفة المعرفة عند جون ديوي، مرجع سابق، ص 470.

[3]- – جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 103.

ويتكيف مع بيئته بطريقة أفضل وهي التي يقصدها ويطالب بها في حين الخبرة الساذجة لا تقوم على تلك المبادئ.

ربط بصورة كبيرة بين منهج الذكاء والخبرة، لأن حصول المعرفة يكون عن طريق تفاعلهما، الأمر الذي جعله يهاجم فكرة "أرسطو" في فصل المعرفة عن العمل، وأن العقل ليس له أي مسؤولية اتجاه الخبرة والتربية، "فالعقل يقال أنه نبي مقدس مستقل عن التربية والتأثيرات الاجتماعية. وتنبع كل هذه الآراء طبيعيا من الفشل في الاعتراف بأن كل معرفة وحكم واعتقاد تمثل نتيجة مكتسبة لما تقوم به الدوافع الطبيعية في علاقتها بالبيئة."[1]

يرفض "ديوي" الفكرة التقليدية التي تجعل من الفكر أعلى منزلة ومرتبة من العمل بل يجعلهما في مرتبة واحدة من حيث الوظيفة بتفاعلهما في حل المشاكل المطروحة وتوسيع نطاق الخبرة، "وذلك لا يستلزم أن يكون الفعل أعلى من المعرفة وأفضل منها، وأن يكون العمل أسمى بذاته من الفكر[...] والفعل الذي توجهه المعرفة عبارة عن منهج ووسيلة لا غاية. والهدف والغاية هو تجسد القيم تجسيدا أكثر أمنا وأعظم حرية وأوسع مدى في الخبرة عن طريق تلك السيطرة الفعالة للأمور التي إنما تصبح ممكنة بالمعرفة وحدها."[2]

إلى جانب نقد "ديوي" للفلسفات التقليدية ذات الطابع المثالي والبعيد عن كل تجربة أو خبرة، هاجم أيضا التجريبيين بالرغم من اعتمادهم على الحس والخبرة، حيث رأى بأن نظرتهم للتجربة كانت ضيقة ومحصورة فقط في تطبيق القوانين المعرفية على المجال المادي دون التوسع في الاستفادة من نطاق الخبرة في مجالات أخرى، كما أن قوانينهم كانت تتسم بالثبات، حيث يقول: "لقد كانت النقطة القوية في الاحتكام إلى مبادئ ثابتة فوق متناول الخبرة، وإلى عقائد قطعية غير قابلة للتحقيق القائم على التجريب، والقول والاعتماد على قوانين قبلية نقيس بها الحق، ومعايير قبلية نقيس بها

[1]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ص 205-206.

[2]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 61.

الأخلاق، بدلا من الاعتماد على الثمرات والنتائج التي نجنيها في غضون الخبرة- تلك كانت الفكرة الضيقة- عن الخبرة كما تصورها الفلاسفة التجريبيون واعتنقوها وعملوا على نشرها."[1]

وبناء على ذلك فلا توجد أي أسس منطقية مجردة وأبدية نفهم بها الحقيقة أو نصل من خلالها إلى المعرفة، فتطبيقات العلم العملية هي الإجراءات الأنسب التي تتطابق تماما مع الطريقة التي ينبغي أن نبحث فيها عن الحقيقة ونختبرها في جل المجالات وحل مختلف المشكلات الإنسانية ذات الطابع الأخلاقي أو السياسي أو التربوي، "فلا توجد أي قواعد مسبقة على الطرق الإجرائية يتبعها العالم وإنما السلطة في يد التجربة والاختبار العملي، والتي أصبحت تسمى عند "ديوي" بـ"الخبرة " فبدلا من القول أن النظرية تؤتي ثمارها لأنها حقيقية، يجب عكس هذا الموقف والقول بأنها حقيقية لأنها أتت ثمارها".[2]

لقد وسع بذلك "ديوي" من مجال الخبرة التي لا تقتصر بالنسبة إليه على "التجربة العلمية التي تجرى في مخابر البحث، أو التجربة المعقولية التي جاء بها "كانط"، ولا التجربة المعاشة عند الوجوديين. فالتجربة تشمل أيضا نشاطات الإنسان في اتجاه علاقته بالأشياء أو في علاقاته الاجتماعية."[3] فالبيئة لا يقصد بها المكونات المادية فقط بل جميع مكوناتها "سواء المادية أو الاجتماعية أو العقلية أو النفسية، التي تحيط بالإنسان يتأثر بها ويؤثر بها لاكتساب الخبرة."[4]

لأن الإنسان في النهاية يتعامل مع كل ما في محيطه، وعن طريق عملية البحث المنهجية يستطيع الفرد من خلالها إدراك وفهم مميزات وخصائص مجتمعه وبيئته، من خلال المواقف التي تصادفه، بحيث يدخل كل ذلك في مجال الخبرة الإنسانية.

---

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص ص 188- 189.

[2]- محمد أحمد كريم وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص ص 214- 215.

[3]- يحي هويدي، قصة الفلسفة الغربية، مرجع سابق، ص ص133- 134.

[4]- الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1977. ص 32.

جعل "ديوي" فلسفة التربية قائمة على فلسفة الخبرة وما تقدمه لبناء أسس التربية الديمقراطية السليمة في كل عناصرها التعليمية، فاعتبر أن التربية "نمو داخل الخبرة، وبالخبرة، وللخبرة[...] والدرس الذي ينبغي أن تنتفع به التربية التقدمية هو أنها تحتاج بدرجة ماسة، درجة أشد ضغطا مما كان ملقى على عاتق المبدعين السابقين، إلى فلسفة للتربية مبنية على فلسفة للخبرة."[1]

لا ينظر "ديوي" إلى أية خبرة نكتسبها على أنها مهمة ومثمرة، بل يميز بين الخبرات التي تحمل في ذاتها قيمة تربوية من الخبرات التي لا تحمل أية قيمة، وذلك بناءا على مبدأين أساسين:

1- مبدأ الاستمرار:

يستخدم "ديوي" لفظ الخبرة أو التجربة للدلالة على كل استمرار أو تجدد في الحياة الاجتماعية للأفراد بما فيها المعتقدات والممارسات والمثل العليا للشعوب التي تعكس أهداف أفرادها العامة، ومبدأ الاستمرار أو ما يسميه (إعادة الخلق أو إيجاد)، حيث يشبهه بالحياة الفيزيولوجية في تجددها ونموها، واستمرار أي خبرة يكون مرتبط بتجديد المجوعة البشرية عن طريق التربية التي تعتبر وسيلة أساسية لتحقيق هذا الاستمرار لحياة الجماعة.[2]

يعتبر مبدأ الاستمرار من أهم الخصائص التي يجب أن تتميز بها كل خبرة نافعة تكون مفتوحة على آفاق أكثر غنى مستقبلا، من خلال الربط بين الخبرات السابقة واللاحقة لا أن تكون في مجال ضيق يتميز بالجمود والعزلة عن باقي الخبرات الأخرى ، لأنه في هذه الحالة "تتبدد الطاقة ويصبح الشخص مشتت الذهن. وكل خبرة قد تكون نابضة بالحياة، مثيرة،باعثة للاهتمام، ومع هذا فإن

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 24- 25.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 6.

تفككها قد يولد بشكل غير طبيعي عادات مشتتة، غير متكاملة، ومنعزلة."[1] لأن كل خبرة تستمر حياتها وتتغذى من الخبرات المقبلة.

يضع "ديوي" مبدأ الاستمرار كشرط أساسي نقيس من خلاله نوع الخبرة وما يكون لها من تأثير على الخبرات التالية، شرط أن تكون الخبرات مربية وتساعد على الحصول على خبرات في المستقبل تكملة لنموه[2] على ذلك تتميز الخبرة بكونها عملية ديناميكية حية ومتطورة لا تعرف الثبات الموجود في المادة الجامدة، ويعتبر الفكر هو محركها الأساسي لأن يبعث فيها تلك الحركة التي تنتج لنا سلوكات مختلفة عن طريقها يحقق الإنسان أهدافه التي سطرها.[3] من أجل ذلك ربط "ديوي" عملية الخبرة بعملية البحث، لان الحياة متغيرة والتجارب متعددة.

أما قوله بمبدأ استمرار الخبرات لا يعني نفي الخبرات والتجارب الماضية بل لابد من الاستفادة منها لتوسيع مجال فهم الظروف الحاضرة، ومعالجة مختلف المشكلات الراهنة على ضوئها، ولكن ذلك لا يعني أن نقبلها كما هي دون تعديل أو تغيير بل يتم ذلك في إطار معطيات الظروف الحاضرة. الأمر الذي يجب على المدارس التقدمية الأخذ به إذ لا يمكن فصل الماضي عن الحاضر، حيث يصرح في ذلك: "فنتاج الماضي يضع بين أيدينا الوسائل الوحيدة لفهم الحاضر، وكما أن الفرد في حاجة إلى أن يستعيد في ذاكرته ماضيه الخاص لفهم الظروف التي يوجد فيها شخصيا،كذلك تماما ترتبط مسائل الحياة الاجتماعية الحاضرة ومشكلاتها بالماضي ارتباطا وثيقا ومباشرا، حتى إن الطلاب لا يمكن إعدادهم لفهم هذه المشكلات ولا فهم خير طريق لعلاجها من غير أن ينبشوا عن جذورها في الماضي."[4]

---

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص ص 20- 21.

[2]- سعيد إسماعيل علي، محمد نوفل، حسان محمد حسان، دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1981، ص 265.

[3]- فريدة غيوة، اتجاهات وشخصيات في الفلسفة المعاصرة، دار الهدى للنشر، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص112.

[4]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 83.

فأهداف التعليم تتحقق في امتداد الخبرة الحاضرة في الماضي واستغلاله من أجل التوسع والتقدم إلى المستقبل، إذ يقول في ذلك:"فكل فرد من العناصر المكون لمجموعة اجتماعية – سواء أكان في مدينة حديثة أو في قبيلة متوحشة – يولد غير ناضج (أي فجا)، لا حول له ولا طول، لا لغة له أو معتقدات أو أفكار أو معايير اجتماعية. وكل فرد أي كل وحدة تحمل خبرة الحياة في جماعتها، تموت وتنقضي بمرور الوقت، ومع هذا تستمر حياة الجماعة."[1] فالخبرة الماضية تضفي الكثير من المعاني لمختلفة الأنشطة التي تتميز بها المجتمعات حيث تزداد أهميتها كلما تقدت وتعقدت الحياة الاجتماعية أكثر.

فهمة المربي على ضوء ذلك تقتصر على ضرورة ترغيب التلميذ على الخبرات التي يجب أن تجلب اهتمامه وتعزز نشاطه بحيث لا ينفره منها بل يعمل على جعلها مركز رغبته، لذلك يجب "أن ينظر المربي إلى التعليم والتعلم كعملية مستمرة لإعادة تشكيل الخبرة وهذا الشرط الأخير بدوره لا يتوافر إلا عندما تكون للمربي نظرة بعيدة إلى المستقبل، وحين ينظر إلى كل خبرة حاضرة كقوة فعالة لها قدر التأثير فيما ستكون عليه الخبرات المستقبلة."[2]

الأمر الذي جعل "ديوي" يرى أن المدرسة مكان أفضل لممارسة مختلف الخبرات، أين تسمح بنمو خبرة الأطفال من خلال ترك الحرية لهم بالقيام بمختلف النشاطات التي تعزز تجاربهم الحاضرة، لذلك نجده يرفض أن يكون هدف التربية إعداد المواطن للمستقبل بل من أجل الحياة الحاضرة بطريقة تسمح له بالتكيف معها وهذا هو معنى مدرسة المختبر عنده.[3]

من أجل ذلك على المربي أن ينظر بطريقة متعادلة إلى أمرين مهمين في تنمية خبرة الناشئة: الأمر الأول أن المشكلة ينبغي أن تكون نابعة من ظروف الخبرة التي اكتسبها المتعلم من حاضره

[1] – جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 6.

[2] – جون ديوي، الخبرة والتربية، مرجع سابق، ص 96- 97.

[3] –Gérard Deledalle, La Philosophie Américaine , Editions L'Age d'Homme, Lausanne, Suisse, 1983, p179.

وواقعه، والأمر الثاني أنها يجب أن تكون محل استثارة المتعلم ورغبته الفعالة في اكتشاف الأفكار الجديدة والنتائج المترتبة عن ذلك، التي تصبح فيما بعد مصدرا لخبرات جديدة مستقبلا، إذ يسمى هذه العملية بالطريقة"الحلزونية المستمرة"،[1]

والتي تعتبر أن ما اكتسبه التلميذ من قبل ليس ملكا ثابتا، بل وسيلة وأداة لفتح ميادين جديدة تلقي مطالب جديدة على ما هو موجود من الملاحظة والاستخدام الذكي للذاكرة، ويجب أن يكون شعاره دائما: "الاستمرار في النمو."[2]

كما ينفي "ديوي" أن تكون الخبرة أحادية التكوين بل تحدث نتيجة تفاعل بين الذات والموضع أو العالم الخارجي حتى ولو كانت غلبة نسبة التأثير تعود إلى أحدهما، باعتباره ينظر إلى الخبرة على أنها "ظاهرة مستمرة لا تنقطع، نظرا لأن التفاعل القائم بين المخلوق الحي والظروف المحيطة به واقعة متضمنة في صميم عملية الحياة. وتحت تأثير ظروف المقاومة والصراع، تجئ المظاهر والعناصر التي ينطوي عليها تفاعل كل من الذات والعالم، فتصبح الخبرة بالانفعالات والافكار، مما يتولد عنه القصد الشعوري أو الاتجاه الواعي البصير."[3] ومبدأ الاستمرار في الخبرات يستعي مبدأ التفاعل فها.

2- مبدأ التفاعل:

يُظهر "ديوي" رغبته في توحيد الأشياء من خلال رؤيته لها بأنها مترابطة بصورة من التبادل والتفاعل في كليات عضوية من أجل المحافظة على وظائفها الحيوية، "والإنسان إلى جانب بعده

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 86.

[2]- المصدر نفسه، ص81.

[3]- جون ديوي، الفن خبرة، ترجمة زكرياء ابراهيم، المركز القومي للترجمة، القاهرة، (د.ط)، 2011، ص62.

البيولوجي يتميز بانتمائه الثقافي والاجتماعي أيضا، الذي يطرح له عدة شروط عليه التكيف معها، والعمل على تطويرها."[1] فإنه يرى في الكثرة وحدة وتفاعل وليس اختلاف وتنافر.

إضافة إلى مبدأ "**الاستمرار**" يحدد "ديوي" معيارا ثاني يرتبط بالمعيار الأول للخبرة يتمثل في مبدأ "**التفاعل**" الذي يجب أخذه بعين الاعتبار في التربية، "فالاستمرار والتفاعل عندما يتحد كل منهما بالآخر اتحادا فعالا يقدمان مقياسا لأهمية الخبرة وقيمتها التربوية. ومهمة المربي القريبة المباشرة إذا تتعلق بالمواقف التي يحدث فيها هذا التفاعل."[2]

يقصد بعامل "**التفاعل**" أنّ تكوين الخبرة يكون عن طريق تفاعل مجموعة من العوامل والظروف التي تجعل منها خبرة مربية، من بينها العوامل الموضوعية البيئية التي تشمل عمل المربي والطريقة التي يستخدمها ومختلف أدوات التعليم كالكتب والأدوات ومختلف المواد الطبيعية التي يتعامل معها التلاميذ، هذه العوامل تتفاعل مع قدرات وحاجات التلاميذ في قدرتهم على خلق خبرة تتميز بقيمة معينة.[3] وعليه تتوجه التجربة من طابعها العلمي المادي الضيق لتعبر عن"ذلك التفاعل الحر بين الكائنات الإنسانية الفردية مع الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بها، وزيادة الرغبة والحاجة للتعرف عليها أكثر".[4]

لا يمكن حسب "ديوي" تشكيل الخبرة المربية في إطار التصور الذي يفصل بين الجوانب المادية والإنسانية، فالتطورات الحديثة للعلم والنظرة الجديدة لأهمية الفكر ووظيفته تنكر حقيقة هذا الفصل الموجود بينهم، فالتفاعل بين أجزاء الوجود هو أساس نمو الخبرة، إذ يقول في ذلك "ديوي": "الحقيقة أن الخبرة لا تعرف هذه القسمة بين اهتمامات بشرية وعالم فيزيائي ميكانيكي محض. إن

[1] - John Dewey,Logique la Théorie de l'enquête , traduction Gérard Deledalle ,presses Universitaires de France ,2em édition,1993, p121.

[2] – جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 44.

[3] – المصدر نفسه، ص ص44-45.

[4] - John Dewey, Creative Democracy : The Task befor Us, op.cite, p227.

وطن الإنسان هو الطبيعة وأغراضه وأهدافه يتوقف تنفيذها على الظروف والشروط الطبيعية. ومتى فصلت هذه الظروف أو الشروط صارت أحلاما خاوية وإنغماسات متراخية في الوهم."[1]

يمتزج داخل طبيعة الخبرة عنصرين أساسين، العنصر الأول باعتبارها الفاعلة بمعنى أنها تحدث عن طريق التجربة والمحاولة، والعنصر الثاني كونها منفعلة أي تكون عن طريقة التأثر والمعاناة، فالعلاقة بين الأشياء تحدث نتيجة التأثير والتأثر من أجل تحديد درجة ونتيجة تلك العلاقة.[2]

هذا هو الأسلوب الصحيح والأساسي بالنسبة له في عملية البحث والمعرفة، أي إدخال الطرق العملية التي يبرز فيها نشاط الطفل من خلال تفاعل قواه المختلفة فيما بينها، الأمر الذي يسمح لخبرته المباشرة بالنمو، "فأول ما نحتاج إليه في دراستنا وأبحاثنا العلمية الصحيحة هو الخبرة المباشرة الشخصية، والاشتراك العملي الحسي بجميع الأعضاء الحسية، واستخدام السبل والمواد التي بها تتكون الخبرات والتجارب." [3]

تتغير الخبرة بتغير الظروف وتتجدد حسب المعطيات الجديدة، فالخبرة الراهنة هي انعكاس مباشر للحياة الصناعية الحديثة وما خلفته من نتائج على مختلف مجالات الحياة بسبب تطور العلم، أي لا يمكن تحقيق الخبرة إلا في إطار ظروف تكوينها الحاضرة، "إذ مما لا يحتاج إلى بيان أن الحضارة الحديثة تتزايد صفتها الصناعية، ومن المسلم به كذلك أن هذا التصنيع ثمرة مباشرة لنمو المنهج التجريبي في المعرفة. وآثار هذا التصنيع في السياسة والتنظيم الاجتماعي[...] سمات مميزة للخبرة الراهنة بشكل محسوس. وهذه الآثار هي المنبع الأقصى لذلك التضاؤل في اثر الاعتقادات القديمة."[4]

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 254.

[2]- جواد كاظم فهد وإسماعيل عبد العزيز، الفكر التربوي لدى جون ديوي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد16، العدد1، 2005، ص ص 168- 169.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 82.

[4]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 103.

إن إيمانه بأهمية الخبرة في التربية جاء بناء لتأكيده على ديمقراطية التربية، لأنه اعتبر أن ميدان الخبرة جد فسيح وهو يختلف في محتوياته من مكان إلى مكان آخر ومن وقت إلى وقت آخر. "فاتخاذ خطة موحدة في كل المدارس أظهر خطأ من أن يناقش، لأنه يعني إغفال مبدأ أساسي هو مبدأ الارتباط بخبرات الحياة."[1]

فعلاج مشاكل التربية يكمن في توجيه"النهضة المدرسية إلى نقطة تصبح فيها المدرسة بحق مكانا للبحث والخبرة، مكانا يجد في الطفل الفرصة الكافية لما يناسبه من تجارب وخبرات في مستواه الخاص."[2] هنا لا يقصد "ديوي" الخبرة المبنية على التجارب العلمية فقط وإنما كل نشاط عملي من شأنه أن يوسع من مدركات الطفل في مختلف التوجهات التي يستفيد من ربطها بواقعه، كضرورة اتصال المواد الدراسية بالحياة المعاشة والخبرة المباشرة للطلبة من خلال فلسفته الداعية إلى التعلم بالعمل، لذلك يرى أنه من واجب المدرسة أن تعطيهم مقدارا كافيا من المهارات التي تمكنهم من السيطرة على بيئتهم المادية، بحيث يصبحون مستقلين من الناحية الاقتصادية.

بهذه الطريقة يتمكن الطفل من الانتقال التدريجي إلى خبرات أخرى أعلى من ذلك، حيث يتعلم منها قيم وحقائق جديدة بتوسيع نطاق اهتمامات خبرته،*والهدف الحقيقي لذلك هو تحقيق قيمة تربوية مهمة تتمثل في إدراك الطفل قيمة ما يقوم به بنفسه.[3]

[1]- جون ديوي،الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص85.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص83.

*- يوضح لنا "ديوي" تلك الفكرة بضرب مثال تعلم الطفل لعملية الطبخ، إذ يرى أن الطفل بعدما ما ينجح في تنفيذ وصفة من وصفات الطعام وكيفية معالجة المواد الغذائية، لا يقوم بتكرار تلك الخطوات البدائية وإنما يبدأ في توسيع مجال عمله ليشمل نواحي أخرى مهمة في هذه العملية كأن يدرس المشاكل المتعلقة بقيم الطعام، وقوائم الطعام وتكاليفه، والمواد الكيميائية المكونة له، ويصبح المطبخ بذلك معملا يقوم فيه التلاميذ بدراسات تعتبر عاملا أساسيا تربطه بواقع الحياة الإنسانية./ أنظر جون ديوي، مدارس المستقل، ص 326.

[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 326- 327.

فينبغي للمنهج التربوي أن يكون قائما على الخبرات الحياتية التجريبية التي يعيشها التلاميذ وأن يركز على كل المواد الدراسية ولا يفصل بين مواده، إذ يمثل وحدة مشتركة تجمع بين المواد العلمية العملية، والجمالية والدينية والأخلاقية والعقلية، وأن هذه المعرفة لا تُقصد لذتها وإنما لمنفعتها في حل المشكلات الاجتماعية والقضاء على الصعوبات التي تواجه التلاميذ.[1]

يقدم لنا "ديوي" أمثلة على تلك النشاطات التي ينبغي أن تقدم للطفل في المدرسة والتي تمكنه من اكتساب الخبرة التربوية ذات العلاقة بالحياة الاجتماعية، منها: الخياطة، الطبخ، أعمال الخشب، والبناء..الخ. وأن الهدف الأساسي من تلك الأعمال هو التأكيد على ضرورة استمرار علاقة المدرسة بالمجتمع وربط الطفل بواقعه المعاش، والقدرة على تعلم المواد التطبيقية أكثر، وليس فقط التركيز على المواد النظرية(الكتابة، القراءة، الحساب).[2]

فعلى التربية إذن أن تتخذ من الاستخدام المنظم والمستمر للطريقة العلمية كمبدأ لها باعتبارها تشكل مظهرا ومصدرا مهما من أجل الاكتشاف والاستغلال الذكي لجل الإمكانيات المتأصلة في الخبرة التي عايشها الفرد بناءا على تجربته،"فلابد للنظام التربوي أن يتغير متجها في أحد الاتجاهين، إما إلى الخلف نحو المقاييس الفكرية الخلقية للعصر السابق للعصر العلمي، وإما إلى الأمام نحو استخدام الطريقة العلمية استخداما مطرد الازدياد في النهوض بإمكانيات الخبرة النامية المتسعة."[3]

تثق الديمقراطية عند "ديوي" في قدرة وإمكانيات التجربة الإنسانية على خلق وتطوير المناهج والتنويع في التجارب عن طريق إثراء العمل وتنظيمه،كل ذلك وفق شروط النظام الاجتماعي

[3]– عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 96.

[2] - Dewey John, A pedagogical experimental, in Early Works of John Dewey, Carbondale, Southern IIIinois, University Press, 1972, vol.5, pp 244- 246.

[3]– جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 98.

والأخلاقي وحتى يأخذ عملها المجرى التربوي، "وما دام عمل التجربة قادرا على أن يكون تربويا، والإيمان في الديمقراطية هو ذات الإيمان في التجربة والتربية."[1]

إن اعتماد التربية على مبدأ الخبرة والذكاء المتجلي في المنهج العلمي يجعل "ديوي" يثق في قدراتها نحو تحقيق المسعى الديمقراطي الحقيقي من ورائها، "وذلك لأني شديد الثقة في إمكانيات التربية حين تعالج على أنها تنمية للإمكانيات الكامنة في الخبرة العادية موجهة في ذكاء."[2]

فاعتماد الذكاء والخبرة في التربية هو ما ميّز فلسفته العلمية العملية باتجاه التربية الديمقراطية، باعتبارهما شروطا أساسية للتربية الحقيقية التي يمكن الاعتماد عليها لبناء فلسفة تربوية صحيحة للخبرة والمعرفة.

[1]– هاربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، مرجع سابق، ص 410.

[2]– جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 98.

المبحث الثاني: أهمية التربية في التوجه الديمقراطية للعلم

لقد وقفنا في المبحث السابق عند نقطة مهمة تتمثل في ضرورة اعتماد التربية على قواعد المنهج العلمي من أجل بنائها على أسس ديمقراطية، لأن العلم هو انعكاس للفكر الديمقراطي في مختلف تجلياته وأساس النظام التربوي الذي ينبغي أن يكون ديمقراطيا أيضا.

يدفعنا هذا التصور إلى طرح سؤال مهم وهو هل يمكن بالمقابل أن يكون العلم ديمقراطيا ويخدم مصالح الديمقراطية من دون توجيه تربوي لاستعمالاته؟ وكيف يمكن للتربية أن تحتضن نتائج العلم وتحارب الطرق الغير الديمقراطية والغير الأخلاقية في توظيفه؟.

ينبهنا "ديوي" إلى نقطة أساسية وهي أن العلم يحمل مدلولين الأول معناه التقني "الخالص، والثاني معناه الأداتي ما سماه بـ "العلم التطبيقي"، وهذا الأخير هو الأكثر أهمية لأن نتائجه تمس بصورة مباشرة حياة الإنسان.[1] لذلك فهو يربط بصورة كبيرة بين تطبيقات العلم المختلفة وبين ضرورة اتصالها بالمبادئ الأخلاقية من أجل الحفاظ على إنسانية الإنسان كفرد مشبع بالقيم الاجتماعية والروحية التي يجب احترامها.

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 189.

حتى يأخذ العلم الصبغة الأخلاقية لابد أن يساهم في تكوين ما سماه "ديوي" بـ "الجمهور الأصيل"عن طريق فهم احتياجاته والعمل على بناء قيمه، وليس القيام بعملية تحطيم أسسه، "ولابد أن يعني التطبيق في الحياة أن العلم قد تم استيعابه وتوزيعه، وأنه الوسيلة لذلك الفهم العام، من خلال الاتصال الذي هو الشرط السابق لوجود الجمهور الأصيل والفعال."[1]

فالعلم عنده سلاح ذو حدين إذ يمكن اعتباره الأداة الأساسية في التغلب على كل المشكلات التي يعاني منها الإنسان المعاصر، غير أنه في المقابل قد يشكل أيضا أحد الأسباب الأساسية في إحداث اضطراب المجتمع المعاصر نظرا لسوء توجيهه.[2]

تمثل عنده عبارة "قدرة الشعب الديمقراطي على ضبط شؤونه الاجتماعية" من خلال تعليم الناس وتوعيتهم على جوانب النقص الموجودة في حياتهم، وتربيتهم على إدراك الصعوبات والعراقيل الممكن أن تحل في المجتمع الديمقراطي وتقديم لهم أدوات مواجهتها.[3] ومن تلك المشكلات الأساسية التي يعيشها الفرد المعاصر والتي تتطلب منه وعيا لأهميتها هي انحراف تطبيقات العلم عن مغزاها الحقيقي.

أولا: تشخيص الاستعمال الغير الديمقراطي لنتائج العلم

من الضروري حسب "ديوي" إظهار تلك التأثيرات الكبيرة التي أحدثتها التطورات العلمية والتكنولوجية،سواء تأثيرها على الحياة المادية الاقتصادية من تغيير في نمط الإنتاج والتوزيع، والاتصال، أو من ناحية تغيير شروط الحياة الإنسانية في نظام العلاقات الاجتماعية والقيم الثقافية لأفراد المجتمع الصناعي المتقدم.[4] وتأثير العلم على الحياة الاجتماعية هي النقطة التي ركز عليها ديوي بشكل كبير.

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص 200.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 124.

[4] -John Dewey, Logique la Théorie de l'enquête, op. cite, p591

يُظهر ديوي "خوفه الشديد من سوء استخدام نتائج العلم حيث أصبح تطبيقه يشكل خطرا على تحقيق المثل الأعلى للديمقراطية والتربية، يقول في ذلك "وهناك خطر محتمل الوقوع، هذا الخطر هو أن رجال الأعمال بما لهم من نشاط فعال في الشؤون العامة، قد يركزون اهتمامهم كله في توجيه التدريب الصناعي صوب القضاء على الديمقراطية والتعليم في وقت واحد".[1]

لقد بشرت نهضة العلم الحديث في بدايتها باستعادة العلاقة الحميمية بين الطبيعة والإنسان،* لأنه تم النظر إلى الطبيعة كوسيلة لكفالة التقدم والرفاهية للإنسان كما ذهب إلي ذلك "فرنسيس بيكون"، بيد أن التطبيقات الفورية للعالم كانت لمصلحة طبقة معينة أكثر مما كانت لمصلحة البشر، حيث يرى "ديوي" بأن فرنسيس بيكون لم "يدرك بأن العلم الجديد سيظل إلى أمد طويل مستقلا لمصلحة غايات الاستغلال البشري. بل خال أن العلم سيمد الإنسان بغايات جديدة. بيد أن العلم بدلا من ذلك وضع في متناول طبقة معينة الوسيلة لضمان غاياتها القديمة، في التوسع على حساب الطبقة الأخرى."[2]

يعتبر "ديوي" أن العلم نتاج قوى إنسانية إذ يخضع للاستخدام البشري، غير أن هذا الاستخدام في الغالب يتجه ضد تحقيق مصالح أفراد المجتمع، الأمر الذي جعله يرفض فكرة لوم العلم على تلك النتائج السيئة على البشرية مثل الشرور الاجتماعية وشرور التوافق الاقتصادي السيئ والدمار في الحرب، لأن أصابع الاتهام في رأيه لابد أن توجه للإنسان أو ما يصطلح عليه اسم

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 341.

*- يتضمن هذا المعنى تلك الانجازات التي قدمها "فرنسيس بيكون" من خلال توجيه الإنسان إلى السيطرة على الطبيعة وإخضاعها لصالحه فبدلا من صراع الإنسان مع أخيه الإنسان لا بد أن يتم التعاون والاتحاد بين الناس لفهم الطبيعة وتسخيرها، لذلك اعتبر في مقولته المشهورة أن " **العلم قوة**".

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 259.

السلطة المسيطرة على البحث العملي، "فهم يضعون اللوم بالنسبة للشرور الراهنة على العلم الطبيعي، كما لو كان هو بذاته كيانا سببيا، وليس نتاجا إنساني".[1]

بهذا يُبرأ "ديوي" العلم من تلك الاتهامات الموجهة ضده باعتباره أحد العوامل المهمة التي استخدمت بطريقة سلبية كوسيلة فعالة في الحرب، ويقدم لنا في ذلك مثالا عن انشطار الذرة أو القنبلة الذرية، إذ يقر بأن استخدام العلم في الحرب والنتائج المدمرة له لا يعود للعلم في ذاته وإنما يرجع إلى الثقافة والقيم الأخلاقية التي وجدت قبله كما يرجع إلى نظام الحرب في ذاته.[2]

بناء على ذلك يعد اتهام العلم بالنسبة لـ"ديوي"بصورة مباشرة على ما يحدث من مشاكل هو من باب التفكير غير المنطقي لما يحدث في الواقع، "إذ يعد اعتبار العلم مسؤولا عن كل مصائب الإنسان الحالية وبلاياه نوعا من التفسير الخرافي الأسطوري الذي يعتبر العلم كائنا أسطوريا خياليا"[3]

يمثل العلم قوة عظمى وطاقة كبيرة في يد الإنسان الذي يجب عليه أن يقوم باستغلالها لصالحه، ويتوجب عليه تقويم استعماله لخدمة الإنسانية، فالمشكلة لا تكمن في العلم وإنما تكن في عجز الإنسان عن الاستعمال الجيد له بسبب قصور في تفكيره وقيمه، "لكن لا شيئ أكثر صبيانية وسخفا من الروحانية التي تضع المسؤولية على الآلة، فالآليات تعني خزانا هائلا من القوة. وإذا كنا قد سخرنا هذه القوة لخدمة الدولار، بدلا من تسخيرها لخدمة الحياة الإنسانية وإخصابها، فذلك لأننا قد قنعنا بالبقاء داخل حدود أهدافنا التقليدية، وقيمنا، بالرغم من امتلاكنا، لأداة تحويلية ثورية."[4]

من هذا المنطلق يرفض دعوة الفلسفة الإنسانية التي تقف موقف عداء مع العلم، نظرا لنتائجه الوخيمة على الإنسان من جراء الاستخدامات السيئة له، لذلك لا يمكننا تجنب العلم ونكرانه تماما

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 244.

[2]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 29.

[3]- المصدر نفسه، ص 30

[4]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 83.

لأن العلم أصبح حتمية لظروف العصر ويبقى فقط عامل الاسترشاد في تطبيقه هو المطلوب، فعملية الهروب من العلم حسب "ديوي" تعتبر "تنكر للوسائل التي يمكن أن نجعل بواسطتها من الإنسانية المتحررة حقيقية قائمة."[1] فالحل إذن لا يكون بتجنب العلم بل في ضرورة خضوعه لمناهج الملاحظة القادرة على مراقبة العلم، حتى يمكن تحقيق نتائج أفضل على جل المؤسسات والمصالح الاجتماعية للأفراد.[2]

دعوته هذه جاءت نتيجة استقرائه وتتبعه لما خلفه الاستعمال السيئ للعلم من قبل الإنسان ذاته باعتباره هو منتجه ومستعمله ونتائجه تعود عليه وعلى بني مجتمعه، لأن الثورة العلمية التي حدثت في القرن السابع عشر هي التي مهدت وبشرت بالثورة الصناعية في القرن الثامن والتاسع عشر التي كان من نتائجها سيطرة الآلة والطاقة بصورة كبيرة على الإنسان، الذي تحول إلى عبد لها إذ جردته من كرامته بانتشار مظاهر الفساد بشتى أنواعها.

لقد أدى التطور الهائل في العلوم الفيزيائية إلى توفير الأدوات الفعالة للتعامل مع ظروف الحياة والعمل، الأمر الذي سمح لهذه الأدوات بالامتداد والنفوذ الواسع على النطاق البشري، غير أن توجيه اهتمام الإنسان لعالم الأشياء العلمية ذات الطابع المادي وإهماله لمصالحه الإنسانية جعله يعيش في قوقعة الحياة المادية وعزلته عن الحياة الحقيقية التي تعمل فيها تلك الأشياء.[3]

يشرح لنا "ديوي" بنوع من التفصيل تلك النتائج السلبية للعلم والضغوطات الناتجة عن التوسع العملي في الواقع الاجتماعي والتي ابتعدت تماما عن مجرى الحياة الديمقراطية التي ينشدها، وساهمت في خلق آفات ومشاكل اجتماعية وأخلاقية، حيث يقول: "فقد أضيف إلى نقص العلم وعدم اكتماله انشقاق مصطنع لعب دورا في خلق عملية استعباد الرجال والنساء والأطفال في المصانع التي كانوا يعملون فيها كآلات حية. كما وجدت أحياء فقيرة قذرة وفئات مطحونة ساخطة

[1] – جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 133.

[2] – جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 245.

[3] – John Dewey, Experience and Nature,op.cite, p11

ومتذمرة، يسحقها الفقر في مقابل ثروات الرفاهية والاستغلال للطبيعة، والإنسان في أوقات السلم، والإنفجارات المروعة والغازات السامة في أوقات الحرب."[1]

فالإنسان أصبح مسلوب الإرادة* أمام مختلف الآلات بالرغم من أنه هو المسؤول عن إنتاجها واستعمالها "فقد أصبحت الوسيلة (استخدام الوسائل) سيدا مسيطرا وتعمل بشكل حتمي كما لو أنها قد امتلكت إرادة خاصة بها- وليس بسبب أن لها إرادة- وإنما بسبب أن الإنسان ليس له إرادة".[2]

بالنسبة لـ"ديوي" تعتبر السيطرة على الآلة وطريقة استخدامها لصالح الإنسان في تيسير أمور حياته ليس هو المعنى الحقيقي لكلمة السيطرة والقوة، ذلك لأن استخدام الآلة أفرز نتائج لا تتوافق مع الأهداف والغايات الحقيقية التي سطرها الإنسان من قبل ولا تتماشى مع قيمه العليا، "ولكن السيطرة على القوة بواسطة الآلة ليست سيطرة على الآلة بالذات. والتحكم في طاقات الطبيعة، عن طريق العلم، لا يعتبر استخداما انضباطيا للعلم. فنحن لسنا حتى في طريق الاقتراب من ذروة السيطرة والتحكم، بل لا نزال في بدايتها الضعيفة، ذلك أن السيطرة تتصل بالنتائج والأهداف والقيم، ونحن

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 190.

*- نجد هذا الطرح أيضا في الفكر الفلسفي الوجودي خاصة مع فيلسوف الوجودية "مارتن هايدغر" عندما تحدث في كتابه " التقنية" عن المشكلات الإنسانية التي ظهرت بسبب انتشار الآلة أو ما عرف عنه بالتقنية، أين وجه نقده اللاذع لهذه التقنية التي في رأيه قد قضت على كل القيم الإنسانية والمعاني الحقيقية المتصلة بالإنسان الذي أصبح عبدا لما صنعه بعدما كان يعتقد أنه سيدا عليها. غير أنه لا يبرئ التقنية و يرد المشكلة إلى سوء استخدامها من طرف الإنسان كما يرى " جون ديوي" وإنما يفسر "هيدغر" أن الأزمة "لا تنبع من وظائف ما يصدره الإنسان بعد اكتمال المنجز التقني، لكنها تبدأ أصلا من أسسه حتى قبل الشروع في انجازه. فالتقنية نوع من اللعبة الخبيثة التي تجيد إطباق فخاخها على الإنسان، لأنها تنطوي على مفارقة كامنة في صلبها، فيكون المتحقق منها دائما عكس المرجو، وبطريقة مفاجئة في أغلب الأحيان."/ أنظر حسن مصدق، السياسة في عصر التقنية، مجلة أيس فضاء العقل والحرية، العدد 3 حول (مارتن هيدغر راعي الوجود بين عشق الكينونة ولغز المسار) ، منشورات دار الأخبار الصحافية، القبة- الجزائر. أكتوبر 2008/ مارس 2009، ص 84.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 190.

لا ندير فعلا القوى الفيزيقية الطبيعية لتحقيق أهدافنا المرسومة وفوائدنا المرتقبة[...] وقد فاجأتنا الآلة وباغتتنا."[1]

وهكذا ابتعد العلم من جديد في أهدافه عن الإنسان والإنسانية، ليحصر المادة في نطاق اهتماماته، فالتكنولوجيا استطاعت أن تحرر الإنسانية من "عبودية الطبيعة إلا أنها وضعتها تحت عبودية آليتها، وآلاتها، والمبدعين لها."[2]

من هذا المنطلق أصبح مصير الإنسان في يد القوى الاقتصادية التي تهدد حياة الأفراد، خاصة فيما يتعلق بحريتهم التي أصبحت عبارة عن وهم وليس حقيقة "وفي هذا تصبح الحرية اصطلاحا منسوخا، ونصل نحن إلى مرحلة تسيرنا في إشارة من آلة صناعية ضخمة."[3]

ينطلق "ديوي" من نقد المجتمع الرأسمالي المعاصر نظرا للمشكلات المترتبة عن النظام الاقتصادي، وفي هذا يثني بالتحليل الماركسي لمشكلات هذا النظام في قوله "بالحتمية الاقتصادية" والتفسير "المادي للتاريخ"* الذي أصبح حقيقة واقعية وليس مجرد نظرية. لذلك يسلم بنواحي معينة من التشخيص الاشتراكي لأمراض الرأس مالية، إلا أنه يرفض بصورة نهائية العلاج الذي اقترحته الماركسية الذي مفاده أن صراع الطبقات والتوتر المتزايد وسيلة للتقدم الاجتماعي، في حين بالنسبة لـ"ديوي" هو عائق لتحقيق ذلك، وهو الأمر الذي أخفقت فيه الماركسية.[4]

---

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مرجع سابق، ص 81.

[2]- البخاري حمانة، عن الفلسفة وعن الحرية في القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص373.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق،ص ص 12- 13.

*- يقصد بالحتمية الاقتصادية والتفسير المادي للتاريخ في التصور الماركسي أن المجتمع يتطور في ظل صراعات الطبقات للوصول إلى الحكم، وأن العامل الاقتصادي هو الذي يحرك التاريخ ويفرض سلطانه عليه، فالتاريخ تحكمه مجموعة من القوانين المرتبطة بالإنتاج وطريقة توزيع الثروة، تلك القوانين يجب على العقل الإنساني أن يدركها من اجل تقرير مستقبل الجماعة الإنسانية. وبناءا على ذلك وجه نقده للنمط الاقتصادي والاجتماعي السائد في النظام الرأس مالي باعتباره نظام تحتكره الطبقة البرجوازية على حساب طبقات الشعب الأخرى، وطالب بالنظام الاشتراكي كحل بديل.

[4]- ليوشتراوس، جوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2 مرجع سابق،ص 536.

بالرغم من انتقال البشرية من حالة الإقطاع إلى الثورة الصناعية بموجب النهضة العلمية، أين تم القضاء على الإقطاعية، وتحولت القوة من النبلاء أصحاب الأراضي إلى أصحاب المراكز الصناعية، وتطورت التجارة تبعا لتطور الإنتاج. غير أن الوضعية بقيت على حالها وهي السيطرة المستمرة لأصحاب الطبقة المالكة سواء في النظام الإقطاعي أو الصناعي الذي يشهد تطور كبير في العلم والذي من المفروض أن تعيش الإنسانية في ظل رخائه، غير أن العبودية في نظره لازالت موجودة بوجه جديد.[1]

يشبّه"ديوي"النظام الصناعي الجديد بالنظام الإقطاعي القديم إلى حد كبير نظرا لاشتراكهما في ما خلفه من آثار مأساوية على الناس، فالأول يعيش "في مصرف بدلا من أن يعيش في قلعة، ويهز صك نقود لحسابه بدلا من أن يهز السيف" وقد تحكم في هذه النظم حكام البشرية الظالمين سواء الملوك، والأرستقراطيين، الطبقات المالكة والمولعة بالكسب في المجتمع الحديث الذين يختلسون فوائد العلم "لغايات مالية لفائدة القلة". [2]

تظهر الفردية الضائعة بالنسبة لـ "ديوي" بصورة كبيرة في المجال الاقتصادي باعتبار أن الحضارة الأمريكية يغلب عليها الطابع العملي، فهي حضارة صناعية وتجارية، ومن النتائج السلبية التي أفرزها تطور الجانب المادي على نفسية أفراد المجتمع هو جعلهم يشعرون بعدم الاستقرار وعدم التوازن النفسي، "ولعل أبرز سمة لحياتنا الحاضرة من الناحية الاقتصادية هي اللاأمنية (الافتقار إلى الاطمئنان) [...] والخوف الدائم للفرد من فقدان عمله كل ذلك سببه الانتشار الواسع للآلة".[3]

فالظروف المادية للحياة المعاصرة بوجه عام تعوق بشدة نمو جزء جوهري من المواطنة، حتى في بلد غني مثل الولايات المتحدة الأمريكية، بسبب تمركز النشاط الاقتصادي في يد قوة معينة، لأن القوة

[1]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 253.

[2] - ليوشتراوس و جوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2، مرجع سابق، ص538

[3]– جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 48- 49.

الاقتصادية المركزة "تنكر باتساق، وباستمرار، الحرية الفعالة لغير القادرين اقتصاديا، وللفقراء والمعدومين. أين يحرم الكثير من فرص التطور الصحيح والسليم، لعدم قدرتهم على تزويد أبنائهم بتربية كافية ومنحهم إمكانات النمو الكامل".[1]

يعد اقتصار أهداف الصناعة والتجارة على مجرد تحقيق المصالح الشخصية والربح السريع دون مراعاة للعلاقات الاجتماعية، هو في الوقت ذاته، قضاء على الفردية وتهديم لجوهرها، ويستمر ذلك حسب رأيه "مادام أن نتائج الصناعة، التي لا تزال القوى الفاعلة المقررة في الحياة، تكتلية وجماعية، بينما دوافعها المحركة وتعويضاتها ما زالت شخصية مغرقة"[2] وهو ما يعرف بالفردية الاقتصادية في الأهداف والغايات.

طغيان المنفعة الخاصة والسلطة الذاتية، غلب على التوجه العلمي لصالح البناء الديمقراطي، نتيجة التوجهات اللاديمقراطية التي سادت الثقافات القديمة البعيدة عن الطابع العلمي والتي أسقطت أهدافها على توظيف العلم الحديث "وهي تراث انحدر إلينا من مؤسسات العصر السابق للعصر العلمي."[3]

يُرجع "ديوي" سبب الشرور المنتشرة في المجتمع المعاصر إلى وجود نقائص وعيوب في النظام السياسي والممارسة السياسية الظالمة التي عملت على تجاهل فوائد العلم على الطبيعة وما حققه من انجازات عظيمة، في حين ظلت النظم الاجتماعية بمنأى عن تلك التطورات الحاصلة في المجال التكنولوجي والعلمي*، وهي الظاهرة التي يلخصها "ديوي" في عبارة "**التخلف الثقافي**".[1]

---

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص191.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 51.

[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص 88.

**- تلك الشرور التي تحدث عنها "ديوي" لمخلفات العلم في عصره قد تواصلت في الانتشار من بعده، بسبب النظام الرأس مالي والعولمة التي استعملتها أمريكا لتحقيق أغراضها السياسية والاقتصادية بهدف نشر الديمقراطية والحفاظ على الأمن والسلم

تطرح هنا مسألة في غاية الخطورة وهي العلاقة الموجودة بين العلم والاستبداد، ** أين يتحول العلم في النظام الدكتاتوري إلى وسيلة من وسائل سيطرة القوي على الضعيف الذي يصبح بالنسبة إليه مصدر قلق وخوف وتهديد لحقوقه، "ولنا أن نشك أن الرقابة السافرة تفرض على العلم في البلاد التي تسير على نظام من الحكم استبدادي جماعي ليست سوى اكتمال لنزعات ضلت قائمة فترة من الزمن وهي مقنعة بأقنعة خفية."[2] لأن المبادئ التي تطالب بها الديمقراطية كحرية الكلام والخطابة، وحرية النشر والصحافة كل ذلك جعل من الدول الاستبدادية تنكر تلك الحريات لأنها تقف ضد تحقيق مصالحهم.[3]

يعرض "ديوي" في كتابه "الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني"بشكل كبير فلسفته الاجتماعية إذ يعتبر أن الامتثال للعلم الخاص وتجاهل نتائج تطبيقه على البشرية ما هو إلا هروب وعدم تحمل للمسؤولية،* حيث اعتبر العلماء أنفسهم غير مسؤولين عن العواقب الاجتماعية لعملهم، لأن هذا الهروب هو تكريس لأحادية النظرة والتحيز والمنفعة الخاصة والغرور، وكذا الملكية والتسلط أي احتقار

العالمي والقضاء على الإرهاب، عن طريق اللجوء إلى التدخلات العسكرية واستغلال الثروات البترولية للعديد من دول العالم وتعتبر دولة العراق نموذجا لذلك.

[1]– ليوشتراوس وجوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2، مرجع سابق، ص 537.

*– يمكن أن نظهر تلك العلاقة بين العلم والاستبداد بأمثلة واقعية يشهد لها التاريخ، ففي عهد كل " من ستالين" و"هتلر"، تطورت الصناعة والرياضيات والطب والجيش بشكل لم يحدث تحت أي حكم ديمقراطي سابق، إلا أن هذا التطورات كانت على حساب الإنسانية، إذ شكلت أسلوبا للحقد والانتقام والهيمنة فوجهة بطريقة عسكرية للاستبداد راح ضحيتها الملايين من البشر./ أنظر محمد الأحمري، الديمقراطية(الجذور وإشكالية التطبيق)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت(لبنان)،ط1، 2012، ص193.

[2]– جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 164.

[3] – المصدر نفسه، ص 183.

*– الحديث عن المسؤولية الاجتماعية للعلم وأخلاقياته، كان محل اهتمام العديد من الفلاسفة والمفكرين المعاصرين أمثال د.ب روزنيك في كتابه "أخلاقيات العلم" عندما أشار إلى أن العالم يجد نفسه أمام دورين أو اتجاه مسؤوليتين، الأول أمام بحثه أي كفرد متخصص في مجال بحثه شغله الوصول إلى نتائج بحثه العلمية، والدور الثاني بوصفه فرد من المجتمع عليه أن يتحمل نتائج علمه على مجتمعه، واعتبر أن العلم ظاهرة إنسانية بحيث يجب أن تدخل نتائجه ضمن إطار النسق القيمي للمنظومة الأخلاقية./ للتوسع أكثر ينظر د.ب روزنيك، أخلاقيات العلم، ترجمة عبد النور عبد المنعم، عالم المعرفة، الكويت، 2005.

كل الاهتمامات الإنسانية بسبب فصل المعرفة الطبيعية عن وظيفتها البشرية أين عجز الإنسان عن فهم شؤونه وفقد القدرة على توجيه إرادته.[1]

يشير "ديوي" في حديثه عن المعرفة وضرورة تطبيقها إلى مشكلة يعتبرها أكثر خطورة من مبدأ الفصل بين الجانب النظري والعملي وهي مشكلة تتعلق بالتطبيق العملي للعلم في الحياة في حد ذاته، خاصة حين تتعلق المسألة بتنظيم المجتمع الاقتصادي والقانوني، حيث يعتبره تنظيم غير عادل باعتبار القلة المسيطرة في المجتمع هي الوحيدة المستفيدة من نتائج العلم وذلك على حساب المصلحة العامة والمشتركة، فيقول في ذلك "إن المشكلة العملية والاجتماعية هي مشكلة توزيع أكثر عدالة لعناصر الفهم والمعرفة في اتصالهما بالعمل الذي يؤدى وألوان النشاط التي تصدر عن المرء، وما يترتب على ذلك من مساهمة أكثر حرية وأوسع شركة في نتائجها".[2]

يعتبر استغراق العلماء في نتائج أبحاثهم العلمية واهتمامهم بمدى دقة وصدق نتائجها دون أي اعتبار لمدى تأثيرها على الحياة الاجتماعي، بحثا عقيما لا فائدة حقيقية ترجى منه، لأنه يكرس لعزلة الباحث عن المجتمع، "ويمكن الثقة في تخصصاتهم، حين يتعاونون مع الوظائف الاجتماعية الأخرى، ويدركون باقي المشكلات الأخرى. ويحاولون تطبيق النتائج التي توصلوا إليها بصورة أوسع. وإذ تم إهمال العلاقة الاجتماعية بين المسئولين عن تنفيذ المعرفة يتحولون إلى طبقة معزولة عن المجتمع".[3]

نتيجة ذلك يدعو "ديوي" العلماء والباحثين إلى الاعتراف الواعي لما خلفه العلم واقعيا من خلال استخدام تكنولوجيته بطريقة غير مناسبة، ومحاولة التفكير في إعادة بناء مجتمع ديمقراطي بطريقة مخالفة للحالة التي هو عليها عن طريق استخدام جديد للعلم يُراعى فيه مبدأ المسؤولية الاجتماعية له، "وقد ينجح هذا الإدراك الحسي بإثارة مسألة ما يمكن للعلم أن يقوم به في إيجاد عالم

[1] - John Dewey, Logique la Théorie de l'enquête, Op.Cite, 591.

[2] - جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 105.

[3] - جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص135.

ومجتمع من صنف آخر[...] وسيضم بالطبع، في محتواه جميع النواحي التكنولوجية للعلم الأخير، ولكنه سيهتم أيضا بالإشراف على آثارها الاجتماعية."[1]

فثمار العلوم الحديثة بالرغم من أنها نتيجة المشاركة الجماعية فيه، فقد استفادت منها قلة معينة من الأفراد فقط، تلك التي تملك القدرة على الاستيلاء وإمكانية السيطرة، أما بالنسبة لأغلبية أفراد المجتمع لم يحرموا فقط من فوائد التكنولوجيا بل حتى من الفرص التعليمية والثقافية التي تمثل حقوقا لهم، بوصفهم أفراد مجتمع ديمقراطي، "فتحقيق السمو الديمقراطي حسب "ديوي" لن يتحقق إلا إذا شارك كافة المواطنين موارد الأمة الاقتصادية والتعليمية والفنية، والعملية عن طريق النشاط التعاوني الذي تعزز المبادرات الفردية المبدعة".[2]

يُقصد من ذلك أن العلم لا يجب أن يبقى احتكارا على من ساهم في بنائه من العلماء والباحثين وأصحاب السلطة، بل هو نتاج بشري تنعكس نتائجه واستعمالاته لتشمل كافة أفراد المجتمع، وهذه المشاركة الاجتماعية للعلم وتوسيع نطاق استخدامه للصالح العام تعزز وتنمي البحث العلمي أكثر، "فالعلم يتوق إلى وقت يشارك فيه جميع الأفراد في اكتشافات الآخرين وأفكارهم لتحرير تجاربهم وخبرتهم وتنميتها."[3] ومهمة توزيع نتائج العلم والقضاء على جملة السلبيات الناتجة من الاستعمال غير الديمقراطي له، يرجعها إلى المنظومة التربوية من خلال إعادة توجيه نتائج العلم للصالح الإنساني.

ثانيا: التربية وحل مشكلة تطبيق العلم

يوجه " ديوي" دور التربية بالنسبة للعلم إلى محاولة حل المشاكل التي يطرحها استعمال العلم من خلال التركيز على الأهداف التالية:

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 118.

[2]- بول. ف. بولر، الحرية والقدر في الفكر الأمريكي من إدواردز إلى ديوي، مرجع سابق، ص304- 305.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 132.

1- تعزيز البعد الاجتماعي والأخلاقي للعلم:

بالرغم من اعتراف "ديوي" بالفضل الكبير للنتائج الهائلة للعلم على تحسين ظروف الحياة الإنسانية وإحداث التحول في الإنتاج والتوزيع وما يعرف ب"الثورة الصناعية" التي قلبت موازين الحياة المادية للأفراد باتجاه الرفاهية والمنفعة نظرا للاختراعات العلمية، إلا أن هذا في رأيه غير كافي ويبقى دوره ناقصا، إذ لابد من توظيفه في الميادين الأخرى ذات الطابع غير المادي[1].

يعتقد أن استخدامات العلم لم تصل بعد إلى أهدافها الحقيقية لأن العلم لم يطبق بصورته الكاملة بل لا يزال مقصورا على الجانب المادي دون الاهتمام بالجانب الإنساني الذي أُقصي من ضمن توجهاته،* "فالمهم أن التطبيق ما زال محدودا، وهو يتناول معاملاتنا مع الأشياء، لا بعضنا مع بعض، ونحن نستخدم الطريقة العلمية في توجيه الطاقات الطبيعية الفيزيقية، لا الطاقات البشرية."[2]

ينتج من ذلك أنه لا يوجد في رأيه توازن في مدى استخدام المنهج العلمي وتطبيقه على الموضوعات الطبيعية بالمقارنة مع الوقائع البشرية التي لا تزال نوع ما في منأى عن هذا المنهج، إذ يقول:"إن الدرس الذي تعلمناه من البحث التجريبي لا يزال في حاجة أن نتعلمه فيما يتعلق بالأمور التي تهمنا أعظم الأهمية."[3] فالقضايا الإنسانية التي تهم الأفراد تحتاج أيضا إلى تعزيز علمي أكثر للخروج من دائرة التفسيرات الميتافيزيقية والآراء السطحية، وذلك" لأن الطريقة الفعالة والمباشرة بعيدا

---

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 202.

*- ينبغي الإشارة إلى أن فكرة ضرورة توسيع اهتمامات العلم والمنهج التجريبي لتشمل نتائجه العلوم الاجتماعية والأخلاقية، قد دعا إليها قبل "ديوي" كل من "فرنسيس بيكون" و"دافيد هيوم"، غير أن الفارق بينهم أن "ديوي" كان في فترة شهدت تطورات كبيرة فيما يتعلق بالدراسات السيكولوجية والاجتماعية التي ساعدته أكثر واستطاع أن يعبر ويؤكد أكثر من خلالها على دور العلم في دعم معرفتنا عن الإنسان وتزويدنا بالمنهج العلمي المناسب لذلك./ أنظر تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص 200.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا مصدر سابق، ص 131.

[3]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 279.

عن هذه الشرور هي جهد منسق ومثابر لتطوير ذلك الذكاء المسمى بالمنهج العلمي في حالة التعاملات البشرية."[1]

فالحضارة الراهنة تمثل حضارة انفصال العلم عن ميدان العلوم الإنسانية، بحيث نلاحظ أن هناك إدمان كبير على الاختراع الآلي من دون النظر في مستقبل الإنسان، لذلك لا معنى لارتقاء العلم وتطوره إذا كان هناك تأخر في تلك العلوم التي تضمن استعمال العلم لصالح سعادة الإنسان.[2]

إن ابتعاد العلم وانفصاله عن الدراسات الإنسانية والحياة الاجتماعي كان نتيجة تجريده من نزعته الثقافية التي يشتغل في نطاقها، واعتباره أحادي القطب أي يهتم بالجانب المادي فقط، إذ "ينظرون للعلم وكأنه يعمل وحده في فراغ وليس داخل نطاق مجموعة من الأحوال الثقافية والأخلاقية السابقة لوجوده والتي لم تخضع للبحث العلمي."[3]

كما يرجع السب في ذلك التأخر الذي مس العلوم الإنسانية إلى فكرة القول بالثنائيات التي من شأنها العمل على تحقيق مبدأ الفصل والانعزال بين العلوم المادية والاجتماعية، وحتى الفصل داخل العلوم الاجتماعية نفسها، "فتخلف المعرفة الاجتماعية ظاهر في تقسيمها للتعلم إلى أفرع مستقلة ومنعزلة: الأنثروبولوجيا (علم الإنسان) التاريخ، علم الاجتماع، الأخلاق، الاقتصاد، العلم السياسي وتسير في طرقها الخاصة بلا تفاعل مستمر أو منظم أو مثمر. وهناك في الظاهر تقسيم مماثل في المعرفة* الفيزيائية."[1] الأمر الذي أدى إلى عزل ما سماه "بالذوات البشرية" عن بعضها البعض بسبب ذلك التقسيم المعرفي.

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 243.

[2]- سلامة موسى، أحلام الفلاسفة، تراث من الكفاح الهادف، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، ص 89- 91.

[3]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 29.

*- لقد أحدث التطور العلمي السريع والكبير إلى ما يسمى "بالانشطار المعرفي" إلى ظهور مجموعة كبيرة من التخصصات والعلوم، حيث اتسم كل تخصص بموضوع ومنهج للدراسة العلمية، غير أن المشكلة ترجع في الاستغراق في تلك التخصصات

بحيث يتم القضاء على مشكلة الثنائيات عندما يتم توجيه العلم صوب الدراسات الإنسانية والرجوع عن فكرة أفضلية الدراسة الطبيعية عن الدراسة الإنسانية، لأن العلم الحقيقي يرفض فكرة العزل والفصل بين الأشياء، حيث يقول في ذلك: "تنهار الثنائية الكبرى التي أثقلت كاهل الإنسانية حين يتم تلقيح الوعي العلمي بالقيمة الإنسانية، يتم القضاء على الفصل بين المادي والآلي، والعلمي والأخلاقي والمثالي*. تتوحد القيم الإنسانية التي تتأثر بهذا الفصل[...] ونقضي على الصراع المميت الذي لا نهاية له ولا طائل منه بين الطبيعي والإنساني".[2]

من أجل ذلك يرى "ديوي" ضرورة ربط المواد الدراسية بمختلف الأنشطة البشرية ذات البعد الاجتماعي، فالهدف الأساسي من تدريسها ليس هضمها كمواد تقنية جافة لا يمكن الاستفادة منها في توسيع نطاق نشاط المتعلم الذي يبقى مستغرقا في مجال تخصصه، إذ يعتبر"عزل مادة الموضوع من السياق الاجتماعي هو العاقبة الرئيسية عند الممارسة العادية في طريق التدريب العام للعقل. وعندما

وحدوث انقسام بين تلك المجالات وإهمال ضرورة وجود علاقة تفاعلية وتكاملية بين مختلف الدراسات. الأمر الذي احتاج إلى ابستيمولوجيا نقدية ترفض عزلة العلوم عن بعضها البعض.

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 186.

*- يوضح لنا "ديوي" تلك المشاكل الخطيرة التي نتجت عن عملية الفصل بين الجانب المثالي والواقعي بأمثلة واقعية حدثت في العالم، من بينها دوافع الحرب العالمية التي كانت مبنية في نظره على أهداف مثالية كدعوتها لتحقيق الحرية والمساواة والعدالة بين الناس والدفاع عن الإنسانية. غير أنها استعملت الجانب العلمي العملي بطريقة لا أخلاقية لبلوغ ذلك كالمتفجرات الشديدة والأسلحة المتطورة، الأمر الذي دمر البشرية وعاد بنتائج وخيمة باسم تلك العبارات الرنانة لدعوى السلام، كما أن النتائج العظيمة التي حققها العلم في الجانب الاقتصادي وتوزيع تلك النتائج بين القوى الكبرى على حساب الطبقات الضعيفة إلى العديد من المشاكل والاضطرابات" فتزامنت الدعوة للسلام والبحث عن الرفاهية الاقتصادية مع حدوث الثورات وانتشار الظلم الاجتماعي. وأن ذلك أدى إلى ظهور مواقف مضادة للمثالية باعتبارها تشكل على حسب تعبيره ستارة يختفي وراءها الذين يريدون تحقيق مكاسب مادية والنظر للواقع كمصدر للإحساس بالسلطة والقوة ./ انظر جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 122.

[2]- المصدر نفسه، ص 153.

ينفصل الفن والأدب والدين على هذا النحو، تغدو متسمة بالضيق كالأمور التقنية التي يعارضها أنصار التربية العامة بعنف."[1]

يدعو "ديوي" إلى التوحيد بين مختلف الدراسات التي ينبغي أن ننظر إليها كوحدة مشتركة للقضاء على ظاهرة العزلة التي تفصل الطفل عن واقعه الاجتماعي، فالمدرسة وجدت لخدمة النظام الاجتماعي الديمقراطي القائم ودعمه عن طريق انفتاح الطفل على الحياة الديمقراطية الواسعة، "فتصبح المدرسة كلا عضويا بدلا من أن تكون خليطا من أشياء منفصلة ويختفي حينذاك انعزال الدراسات عن بعضها كما تختفي أقسام النظام المدرسي. وسيصبح للخبرة ناحيتها الجغرافية، وجوانبها المؤلفة من الجانب الفني والأدبي والعلمي والتاريخي[...] فإننا نعيش في عالم كل جوانبه مرتبطة معا. كما أن كل الدراسات تنشأ من علاقاتها في عالم واحد مشترك كبير."[2]

تحقيق هذا الهدف يعتبر من مهام التربية التي يجب أن تلعب دورها في توجيه العلم بطريقة ذكية نحو المشكلات ذات الطابع الإنساني والاجتماعي بدلا من تضييقه في طابعه المادي، لأن التوجيه الذكي للعلم يعتبر حلا لكل مشكلة، "فالناس يتحركون اليوم بسرعة أشد، وبمزيد من التمكن من تحقيق غاياتهم، ولكن غاياتهم تظل إلى حد كبير كما كانت قبل الاستنارة العلمية. وهذا يلقي على التربية مسؤولية استخدام العلم بحيث يغير الاتجاه المعتاد للمخيلة والشعور ولا تتركه مجرد امتداد لأيدينا وأرجلنا المادية."[3]

فلا يجب في نظره أن ننظر إلى العلوم الفيزيائية والطبيعية نظرة فنية خالصة، أي باعتبارها رموز ودلالات لا يفقها إلا ذوي التخصص فيها وكأنها بعيدة عن طبيعة الحياة البشرية ولا تؤثر فيها، بل العكس إن نتائجها الموضوعية تؤثر في حياة الإنسان وتساهم في تكوين خبرته ولو بطريقة غير

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 64.

[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 94.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 202.

ملموسة، وهذا التأثير قد يكون بطريقة ايجابية أو سلبية. ومن جهة أخرى أن تلك العلوم باعتبارها علوما ماديا أصبح ينظر إليها بنظرة استخفاف معادية لكل ما هو مثالي مرتبط بالقيم الإنسانية، لذلك فإن "الوضع الذي يميل إلى أن يجعل أشياء البيئة مجهولة ولا يمكن للمجهودات البشرية الاتصال بها بواسطة أنشطتهم الخاصة ومعاناتهم – هذا الوضع لابد أن يستهجن على أنه كارثة ونتيجة لهذه القسمة أصبح بالفعل أعداء لكل ما يبقى بعيدا، بطريقة متسقة عن القيم البشرية، مع كبت الفكر وجعل القيم احتياطية بل خطرة في الواقع."[1]

يرى "ديوي" أن المخرج الأساسي من هذه المشكلة يكون في يد التربية التي من شأنها القضاء والفصل الموجود بين العلوم الطبيعية والإنسانية فيما يتعلق بتطبيق نتائج العلم، عن طريق توجيهه توجيها ذكيا ينصرف عن مجرد عرض نتائجه الثابتة المتعلقة بالقوانين العلمية المجردة، بل الاستفادة منه في دراسة الظروف الاجتماعية وما ينجر عنها من مشكلات. لأن نوعية التعليم السائدة تعتبر وسيلة ذات حدين إما تكريس هذا الانفصال أو العمل على تجازوه، مع اعترافه بأن حالة التعليم السائدة في وقته لم ترقى بعد إلى ذلك المستوى، "ولعل حالة التعليم من أهم ما يترتب على ذلك من نتائج، فالتعليم باعتباره وسيلة للنظام العام الخاص بالعمل البصير، في يده مفتاح التجديد الاجتماعي المنظم. ولكن تلقين النتائج الثابتة بدلا من تنمية الذكاء كطريقة للعمل لا يزال يغلب على عملياته."[2]

عملية البناء في الفلسفة تتطلب الاستعانة "بالمنهج الثوري الجديد أو منهج "الكشف واكتشاف الجديد وترك القديم" على حسب تعبير "ديوي" الذي كان معترفا به في التخصصات التكنولوجية

[1]– جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 188.

[2]–جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص 280.

والعلم الطبيعي، حيث اعتبر من قبل العلماء على أنه منهج يتميز بالكلية والشمولية واتساع نطاق استخدامه الأمر الذي سمح له بتطبيقه في عدة موضوعات تقع في نطاق الفلسفة.[1]

ويقصد بها الموضوعات ذات الطابع الإنساني الأخلاقية والثقافية والتي أصبح استخدام هذا المنهج فيها يواجه عدة صعوبات يتلقاها العلماء نتيجة الاعتقادات الفلسفية والتقاليد الأخلاقية العليا السابقة. التي تحضر عملية البحث العلمي في المسائل الروحية لاعتبارات دينية أو أخلاقية أي الإبقاء على سلطة التراث القديم، بحيث "أدى انتشار هذا الاتجاه إلى إثارة الهلع والذعر بين الباحثين الذي اعتدوا تطبيق هذا المنهج على الأمور الإنسانية والعلاقات شيئا خطيرا وهادما. وتم تبرير مثل هذه المخاوف بأنها مسألة تتعلق بطبيعة الأخلاق."[2]

فالابتعاد عن استخدام نتائج العلم وتطبيق منهجه على الظواهر الإنسانية والاجتماعية يحيل بالضرورة إلا حل المشاكل بالرجوع إلا المبادئ العليا والعادات والتقاليد، أو الظروف العابرة غير الموجهة توجيها علميا يعتمد على الذكاء والبصيرة. الأمر الذي يسقطنا في دائرة التقاليد الموروثة والقيم الثابتة، لأن فكرة التغيير في الجانب السياسي أو الأخلاقي والديني تثير نوع من القلق والخوف.

الأمر الذي أخر البحث العلمي في العلوم الإنسانية وأدى إلى قلة الاختراعات فيها بالمقارنة مع ما توصلت إليه العلوم الطبيعية[3]. لهذا السبب يدعو إلى تجاوز هذه الأنماط التقليدية من التفكير والدعوة لإعادة البناء من جديد عن طريق توسيع تطبيقات العلم على الجوانب الإنسانية والأخلاقية، إذ "يعتقد أن حركته الفلسفية البنائية لن تكتمل مستقبلا إلا إذا صارت العلوم الاجتماعية موضوعا للبحث العلمي مثلها مثل العلوم الرياضية والطبيعية، ومن خلال إدراك اهميتها".[4]

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص ص 31-32.

[2]- المصدر نفسه، ص 32.

[3]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 32.

[4]-- أ. وولف، فلسفة المحدثين والمعاصرين، فلسفة المحدثين والمعاصرين، مرجع سابق، ص 111.

كما أن ديمقراطية العلم تتحقق عندما يتم القضاء على مظهر الفردية التي تنزع إلى العزلة الاجتماعية لتحقق الوحدة مع الحضارة الصناعية المادية التي قضت على ميولها الطبيعة ذات النزعة الاجتماعية، واسترداد الفردية الجديدة ذات التركيب الفردي والاجتماعي في نفس الوقت، "وعندما تنسجم القوالب التي تشكل فردية الفكر والرغبة مع القوى الاجتماعية المحركة، فسيطلق سراح هذه الفردية لتقوم بجهد خلاق. وليست الأصالة والتفرد، بمناقضين للترتيب الاجتماعي."[1]

دعوته هذه جاءت نتيجة ظروف المجتمعات الحديثة ومتطلباتها وما ميّز حياة القرن التاسع عشر من تطور كبير في العلوم التطبيقية والثورة الصناعية التي كانت في أوائل هذا القرن، نتيجة التطور في الآلات الصناعية ثم توسع الصناعة أكثر باستخدام العناصر الكيميائية والطبيعية ليمهذا النمو السريع إلى مجال علم وظائف الأحياء الذي دخل مجال التطبيق العلمي الذي أثر بدوره على تطور الطب ثم انتقل إلى علم الزراعة وعلم البكتيريا.[2]

يتنبأ "ديوي" بهذه المعطيات التي خلفها التطبيق العلمي في الميادين العلمية لتمس بعد ذلك العلوم الإنسانية الأخرى "وسيأتي قريبا اليوم الذي نرى فيه تطبيق العلوم السياسية والخلقية أيضا كما طبقت العلوم الطبيعية."[3]

لقد جاء تفاؤل "ديوي" بإمكانية تطور الدراسات الاجتماعية والإنسانية من خلال اعتبار أن العديد من المواد الدراسية الجديدة أصبحت اليوم تثبت وجودها في المنهج الدراسي مثل علم الاجتماع وعلم السياسة والاقتصاد السياسي، وبقدر ما هي من الدراسات الإنسانية إلا أنها في نفس الوقت من نتاج الطريقة العلمية، إذ لا يمكن عزلها عن المبادئ الأساسية لعلم الأحياء، "فمجموعة العلم واحدة، وهي كائن روحي، فإلغاء عضو وبتر جهاز آخر يعتبر مستحيلا تماما الاستحالة.

[1]- جون ديوي، الفردية وحديثا، مصدر سابق، ص 122.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 56.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 57.

وليست المسألة مسألة إلغاء جزء وإنما هي مسألة تنظيم. وليست المسألة مسألة تبسيط بالحذف والإلغاء، وإنما إيجاد الوحدة والانسجام بين المواد والمعلومات".[1]

وعليه يجب على التربية محاولة العمل على مد تطبيقات العلم وتوسيعها والسعي لإضفاء الانسجام والوحدة بين كل من العلوم الطبيعية والإنسانية للقضاء على التباينات الموجودة بينهم، وكل هذا سعيا لخدمة الإنسان في اتجاه الحياة الديمقراطية، إذ "ينبغي للتربية ألا ترمي إلى إبقاء العلم من حيث هو دراسة للطبيعة بمعزل عن الأدب كمدونة للاهتمامات الإنسانية. بل ترمي إلى التطعيم المتبادل أو التهجين لكل من العلوم الطبيعية والدراسات الإنسانية المتباينة."[2]

فمن المعايير السامية التي لابد على التربية أن تأخذها بعين الاعتبار إذا أرادت أن تبلغ المثل الأعلى للديمقراطية مسألة علاقة الإنسان بالطبيعة المحيطة به، لأن ذلك يساعدها في تكوين نظرة شاملة عن أسس تربية الفرد وما يتطلبه من أجل نمائه في المجتمع الديمقراطي، "وأي نظرية للتربية تصبو إلى مشروع أكثر توحيدا للتربية مما هو موجود حاليا، لابد لها من مواجهة السؤال عن علاقة الإنسان بالطبيعة."[3]

بالرغم من أن طبيعة الإنسان وثقافته قد وقعت تحت رحمت القوى الطبيعية والصناعية سواء بالاستفادة منها أو سلب البعض من إنسانيته إلا أنه في المقابل يستطيع بما يتميز به من قدرات وبفضل سلوكه الخلاق الذكي وقيمه الأخلاقية حسب "ديوي" من "أن يساهم في إعادة بناء بعض جوانب العالم الطبيعي والبعض من أنظمته الثقافية، والتسامي بالعواطف البشرية، يمكنه أن يعبر عنها

[1]– المصدر نفسه، ص 56.

[2]–جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 255.

[3]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 248.

بحرية وبأسلوب إنساني. فتطبيق العلم يعني أن تكون الحياة أقرب إلى مدركنا، إذا كان الغرض من تطبيق المعرفة العلمية عامر بالغايات الأخلاقية."[1]

بهذا يضع الطبيعة موضع وفاق مع الإنسان بكل ما يحمله من قوى نفسية وفكرية، وينفي أن ننظر إليها على أنها مصدر شرور وصراع الإنسان الدائم معها بل مصدرا يستنبط ويحقق الإنسان من خلالها مُثله الأخلاقية ومختلف قيمه، باعتباره كيان غير مستقل عن أجزائها ولا يمكنه العيش خارج نطاقها، محاولا استخدامها وتسخيرها لخدمة وجوده، يقول في ذلك "لنجعل من الطبيعة أكثر موافقة للرغبات الإنسانية وأكثر إسهاما في الخير البشري. لكلمة "الطبيعة" معاني مختلفة، لكن الطبيعية التي تدرك أن الرجل، بعاداته، وشرائعه، ورغباته، وأفكاره، ومطامحه، ومثله وكفاح، هو داخل الطبيعة، بل هو جزء لا يتجزأ منها. هي التي تملك الأسس الفلسفية والإيحاء

يعتبر دعوته لضرورة مشاركة العلم في الحياة الإنسانية امتداد لفلسفته الداعية للتغيير والتجديد في جل الميادين والأخذ بمبدأ الانقلاب على القديم لعدم مطابقته مع ظروف العصر، وتلعب التربية دورها في تلك الثورة، "أما التبني العام للرأي العلمي في القضايا الإنسانية، فإنه يعني شيئا لا يقل عن تغيير انقلابي ثوري في الأخلاق والدين والسياسة والصناعة."[2]

تمثل التربية الدعامة الأساسية في أي تحول اجتماعي يسعى إلى إذابة الطبقات والفوارق الناتجة عن مخلفات النظام الصناعي والدعوة إلى التعاون بين مختلف شرائح المجتمع، فالتمييز لا يكون حسب معايير الغنى والسلطة، والأصل بل بمقدار المهارة والتفوق في العمل.[3] بمعنى أن طبيعة التربية الديمقراطية من أهدافها رفض تلك القسمة التي من شأنها أن تسمح باحتكار العلم ونتائجه والتمتع بوسائله، لصالح القلة من المجتمع أو جعله أداة استغلال وسيطرة.

[1]- سيدني هوك، تاملات في الميتافيزيقا كتاب جون ديوي التجربة والطبيعة، مقال ضمن كتاب بيتر كاز، تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200 عام، ترجمة حسنى نصار، مكتبة الأنجلو مصرية ، (د.ط)، 1979، ص ص 318- 319.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا مصدر سابق، ص 132.

[3]- طار عبد الرؤف عامر، أصول التربية (الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية)، (د.ط)، 2008، ص 62.

يقصد بالانتشار الديمقراطي لفوائد العلم بأن العلم موزع ومستوعب وفوائد العلم الجديد الديمقراطية تعتمد على تطبيق منهج الذكاء على المشكلات الاجتماعية، وعلى العلاقات الإنسانية سواء السياسية، أو الاقتصادية والأخلاقية، ويأمل في أن يمتد هذا المنهج العلمي في كل ميدان من الوجود الإنساني.[1]

فتحقيق روح الحرية والديمقراطية ومبدأ نكافئ الفرص أمام الناس أجمعين لا يمكنه أن يتحقق إذا "ظلت فئة قليلة من السكان تسيطر سيطرة كاملة على المادة العلمية، وهي المادة التي كانت تغير كل الظروف الاجتماعية والصناعية تغييرا سريعا.[2] بل العلم في طبيعته الموضوعية يرفض أي نوع من الفوارق التي من شأنها أن تحدث القسمة والتنافر بين مختلف شرائح المجتمع.

إن القول بضرورة اتحاد المنهج العلمي مع المثل الأعلى لديمقراطية يؤدي بنا إلى القول حسب "ديوي" بأن العلم لا يعني فقط حل المشكلات الإنسانية ببراعة كما هو موجود في المجتمع الدكتاتوري، بقدر ما هو اشتراك الناس جميعا في حل مشكلاتهم الفردية والجماعية، والاتفاق على الأهداف ووسائل بلوغها، عن طريق اختبار تلك الطرق بأنفسهم والوصول إلى حالة الرضا بينهم والاتفاق ولا يكون ذلك إلا بقدر ما تعمل التربية على ترسيخه في فكر المجتمع بجميع أفراده.[3]

فالمعرفة الحقيقية أو العلم المثمر هو الذي يربط نتائجه بالمسائل الأخلاقية، لأن "النقاء الحقيقي للمعرفة لا يوجد عندما لا يلوثه الاتصال بالمنفعة والخدمات- بأسره- مسألة أخلاق، ومسألة أمانة، إنصاف، وعدم تحيز، وصدر واسع في البحث والاتصال."[4]

[1]- ليوشتراوس / جوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2، مرجع سابق، ص538.

[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 210.

[3]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص 202.

[4]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 190.

يُظهر لنا في ذلك مدى حاجة العلم إلى فلسفة أخلاقية وتربوية تقوده وتوجه مسار نتائجه، وتقرر المجالات التي تطبق فيها هذه النتائج ووضع الحدود الأخلاقية لنتائج تلك التطبيقات، فلابد أن يرتبط هدف العلم وتطبيقاته بتعزيز الطبيعة الخيرة للإنسان والقيم الأخلاقية التي يسعى إليها، وخاصة في الفترة الحالية التي ازداد فيها العلم تطورا بتطبيقاته المباشرة على البشرية،* مما ازدادت الحاجة إلى التوجيه الأخلاقي والتربوي للعلم أكثر.

وعليه فإن التوجيه الذكي للتربية نحو الاستخدام الأمثل للعلم يمكنه أن يبشر بخلق فردية جديدة فاعلة تكون في أتم التجانس مع حقائق ونتائج العلم الحديث، ومع معطيات الحياة الديمقراطية.من أجل أن يكتمل بناؤه الفلسفي.

*- لقد تطورت الأبحاث العلمية بعد "جون ديوي" فيما يتعلق بأخلاقيات البحث العلمي ومحاولة حماية الإنسان من مخاطر التطورات العلمية والتكنولوجية، إذ ظهرت تساؤلات جديدة،= أثارتها التطورات الحاصلة في ميدان الطب والبيولوجية، خاصة في الستينيات من القرن العشرين، كتطور عملية زرع الأعضاء، والأجنة.وما نتج عنها من مسائل تتعلق بحياة الإنسان (الإجهاض، التبرع بالأعضاء البشرية، تحسين النسل، عمليات التحويل الجنسي، التصرف في الجينات...). على إثر ذلك ظهر ما يسمى " بالبيواتيقا Bioéthique" مشتقة من Bois وتعني الحياة، ومن Ethos بمعنى الإيتقا أو الأخلاقيات". هدفت إلى الحفاظ على الجنس البشري وشروط بقائه، بعد التهديدات الذي أصبح تشكل خطرا عليه بسبب تقدم تلك العلوم. إذ عرفها العالم الأمريكي المتخصص في السرطان "فان بوتر رينسلاير Van Potter Rensselayer(1911- 2001م) " الذي استعمل المصطلح لأول مرة بأنها تعني" دمجا بين المعارف البيولوجية والقيم الإنسانية". إذ ترمي إلى إحداث التوازن بين تقدم العلم من جهة وحماية الجنس البشري من جهة أخرى من خلال مساءلة القيم والمبادئ إزاء ذلك.

وهناك من اعتبراها بأنها شكل من أشكال الأخلاق التطبيقية المعاصرة "يجمع بين الطابع العلمي نظرا لارتباطه بعلوم الطب والبيولوجيا، والطابع الفلسفي نظرا لتركيزه على القضايا الأخلاقية والفلسفية، التي يطرحها التقدم العلمي والتقني وما نتج عنه من مسؤوليات جديدة يتحملها العلماء والمجتمع. اتجاه الإنسانية."/ لمزيد من التفصيل حول موضوع البيوتيقا من حيث تعريفها، وتطورها وأهميتها أنظر عمر بوفتاس، البيواتيقا: نحو فكر أخلاقي جديد، مجلة أوراق فلسفية، إصدارات الجمعية الفلسفية، القاهرة، العدد 36، 2013، ص ص 5- 15.

2- التربية وتحقيق الكفاءة المهنية في المجتمع الصناعي الديمقراطي:

في بحثه عن كيفية تخليص الفرد من قيود العصر الحديث ومن أجل تكوين نوع جديد من الفردية، أين تجد فيه طريقها الحقيقي وتبتعد من مسار الضياع بسبب ما خلفته الحياة الصناعية، التي جعلتها تبتعدت عن قيمها الحقيقية وتفتقد هويتها، يطرح "ديوي" التساؤل التالي:"كيف يمكن للفرد أن يكتشف نفسه في وضع اجتماعي جديد، لا مثيل له في السابق، وما هي الصفات التي تستعرضها الفردية الجديدة."[1]

يحرص "ديوي" على تحليل معطيات ونتائج النظام الاقتصادي والصناعي السائد في عصره على قيم الأفراد ورغباتهم وتوجهاتهم، أين يصل من تحليله إلى نتيجة مفادها أن الفردية قد ضاعت في تلك الظروف الصناعية، حيث سادت الفوضى وعدم الوحدة والانسجام، وانعدام الوعي التام بما يحيط بها من ظروف، وكذا عدم قدرتها على الربط بين مختلف العمليات التي توجه نشاطها، كل ذلك يرجع حسب "ديوي" إلى أن "تنظيم الاتحادات الاقتصادية قد تم بطريقة تستثني معظم عمالها من الاشتراك في إدارتها، بحيث ينعكس إخضاع المشاريع للربح المالي، في جعل العمال يدا فليس هناك من حاجة لتشغيل قلوبهم وعقولهم.*إنهم ينفذون الخطط التي لا يضعونها، والتي يجهلون معناها والقصد منها، باستثناء أنها تؤمن الربح للآخرين والأجر لهم."[2]

نفهم من هذا القول أن هناك إقصاء تام لأهدافهم واهتماماتهم الاجتماعية، وحرمانهم من المشاركة الفعلية فيما يقومون به، إذ يضعون عقولهم وأفكارهم جانبا، ويشتغلون مثل الآلة التي توجه

---

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 72.

*- لقد شبه "ديوي" العامل بما ذهب إليه أفلاطون في وصفه للعبد "بأنه الشخص الذي لا يعبر أن رأيه في أفعاله، بل عن آراء شخص خر. وقد أصبحت هذه المشكلة الآن أشد خطورة مما كانت عليه زمن أفلاطون" يقصد هنا الوضعية التي آل إليها العامل في المجتمع الصناعي أين أصبح إنتاجه يقاس بإنتاج الآلة، بحيث لا يسمح له بالفهم أو بالتطوير بل بتطبيق قواعد العمل بحذافيرها حتى لا يقع خطا ما، الأمر الذي أوقعه في الآلية والعادة مع تدهور في استعمال الفكر./ أنظر جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 45.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 113.

لأغراض محددة ودقيقة سلفا، مما يبعدهم ذلك عن واقعهم، "وقد ندمت المدارس لأنها اتجهت نحو تكوين المتخصصين واستخفت أو حطت من قدر نظام حضارتنا الراهنة على سماحها وتحررها."[1]

هذا الإكراه نجم عنه توجيه النظام التربوي لخدمة المصالح الاقتصادية على حساب الشؤون الاجتماعية الأمر الذي خلق في نظره بين الطلاب الأمريكيين عدم النضج والوعي بمختلف المشاكل الاجتماعية للحضارة الأمريكية وذلك بسبب ما سماه "بالعزلة الفكرية الراسخة"، ويضرب لنا في ذلك مثال مهنة المهندس التي لاقت مكانة كبيرة في أواسط المجتمع الصناعي والتكنولوجي نظرا لأهميتها التقنية، ولكن المهارة التقنية للمهندس في رأيه ضرورية لكنها غير كافية، إذ يتساءل "أجل إن المدارس الهندسية تقدم تدريبا فنيا ممتازا، ولكن أين هي المدرسة التي تهتم اهتماما منظما بالوظيفة الاجتماعية للمهنة الهندسية وبما تنطوي عليه من احتمالات؟".[2]

لقد خلق المدلول الخاطئ لمفهوم الكفاءة المهنية الذي يركز على المهارة التقنية فقط مساحة واسعة من الفوارق بين الأفراد، كتفاوت في الثروات واحتقار العمل اليدوي وعدم ضمان تدريب معين يساعد الفرد على النجاح في الحياة، كلها أمور تزيد من اتساع الهوة بين الطبقات ومنافية لتكوين مجتمع مبني على أسس ديمقراطية، ويجعل "ديوي" مفتاح حل تلك المشكلة في يد التربية حيث يرى بأن "السماح بتكوين طبقات اجتماعية ثابتة فكرة خطيرة تقتل الديمقراطية[...] ويستطيع رجال السياسة والتشريع والقانون في أن يفعلوا شيئا في سبيل محاربة هذه القوى الشريرة. وتستطيع الأعمال الخيرية المتعلقة أن تسدي يدا أخرى. غير أن نظام المدرسة العامة هو العامل الأساسي الوحيد الذي ننتظر منه الخير على يديه."[3]

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص47.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 110.

[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 342- 343.

باعتبار المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية ذات القوة الفاعلة في تشكيل وتغذية عقول الطلبة فإن ابتعادها عن تحمل مسؤولية توجيه الطلبة للمشاكل الاجتماعية واقتصارها فقط على جانب واحد من التعليم المتمثل في خلق أفراد عمليين، يجعلها تُكوّن أفراد غير ناضجين منفصلين عن بيئتهم الاجتماعية وقيمها الثقافية، ويعد ذلك من نتائج الأخطاء الشائعة في التفكير التربوي مسألة الفصل والتفرقة بين المواد الدراسية التي تعتبر بعضها مواد ثقافية وأخرى عملية أو نفعية.

النتيجة المأساوية الحتمية لهذا المنطق حسب "ديوي" هي تكوين أفراد يتميزون بقصور كبير وفساد في عقولهم وفي روحهم نتيجة عدم تغذيتها بصورة سليمة، مما يجعلها محدودة في تفكيرها، أين "وتتحقق فكرة الفلاسفة عن الفصل التام بين العقل والجسم، في ألوف العمال الصناعيين، وينتج عن تحقيقها أجسام قانطة وعقول فارغة ممجوجة."[1]

يختلف بهذا الهدف الحقيقي للعلم عند "ديوي" عن الأهداف العامة الظاهرية التي لا تتجاوز جانبه التخصصي ذو البعد المادي والآلي والنفع المباشر لأصحابه، ليحصر أهميته القصوى في مدى اكتشاف علاقات الإنسان بالعمل الذي يزاوله بما في ذلك مختلف العلاقات الأخرى بالآخرين المشتركين معه، الأمر الذي يزيد من تجنيد اهتمامه الذكي بما يصنعه من خلال تبصير العمال بكل العلاقات التقنية والفكرية والاجتماعية الكامنة من وراء عملهم، وإلا أصبح الدافع إلى العمل ذو جانب واحد محصور في الكفاءة العملية والعلمية، الأمر الذي يحدد نطاق الذكاء ويضيق مجال الخبرة.[2]

فالعامل الحقيقي عند "ديوي" ليس هو ذلك المتقن لعمله والذي يؤديه بتقنية كبيرة وباختصاص عالي، بل هو العامل الذي يدرك قيمة ما يعمل ويفهم البعد الأخلاقي والاجتماعي للعمل الذي ينتجه، "فالواجب هو وجود الطريقة والهدف والفهم في وعي من يقوم بالعمل إذا أريد

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 114.

[2]- جون ديوي، التربية والديمقراطية، مصدر سابق، ص 79.

لفعاليته أن تكون ذات معنى له[...] في حين أن العامل في الوقت الراهن لا يمتلك فرصة لينمي خياله وبعد نظره بالنسبة إلى القيم الاجتماعية والعلمية الموجودة في عمله."[1]

يرى أن كل أنواع الأنشطة الاجتماعية أو السياسية التي يمارسها الأفراد إما أن تأخذ الطابع النظري البحت أو الطابع العملي، وأن أهدافها تأخذ الوجهة الداخلية للفرد أي تقع في نطاق تحقيق أهدافهم الشخصية المحدودة، أي افتقار في الأغراض الحقيقة للعمل المتمثلة في تغيير الأحول والشروط المحيطة بهم. فيغيب الاهتمام الحر والكامل للعمل فيما يتعلق بالناس المشتغلون بهذه الأنشطة أو المتأثرين بها مباشرة،" مما يؤدي بهم إلى ازدراء العمل الذي يقومون به لأنه يقع في نطاق ضيق من أغراضهم. وذلك يوسع نطاق الهوة بين الجانب النظري العقلي وبين الجانب العملي".[2]

نلاحظ في ذلك وجود هوة كبيرة تفصل التعليم الأكاديمي عن التعليم المهني، وذلك أن الأول تقتصر أهدافه على مجرد التعليم النظري الذي ينتج عنه تكوين مواطنين غير مهتمين بأي عمل يمارسونه، أما التعليم المهني يهدف فقط إلى إكساب الأفراد المهارة في إتقان العمل والذي يبعده عن مجال تحقيق تكيفه ومواءمته مع الواقع الذي يعيش فيه، فالمفارقة هنا تظهر في أن التعليم الأكاديمي حسب رأي "ديوي" "لا يعطي للتلاميذ – على الإطلاق– أي تدريب يساعدهم على فهم أغلب المشكلات، الاجتماعية والسياسية الخطيرة في الوقت الحاضر، أما التعليم المهني ينتح عمال المستقبل الذين يفتقدون البصيرة التي تمكنهم من إدراك ما ينطوي عليه العمل الذي يزاولونه من دلالات علمية واجتماعية."[3]وهذا التقسيم يعتبر غريب كلية عن روح الديمقراطية الحقة، لغياب الذكاء الذي يوجه أعمالهم للناحية الإنسانية بدلا من العمل على استغلال تلك الإنسانية.

[1]– جون ديوي، المدرسة والمجتمع المصدر نفسه، ص46.

[2]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 123.

[3]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 344.

في وسط هذا التناقض بين أهداف التعليم الأكاديمي وأهداف التعليم المهني ينشأ "الفرد الضائع" على حسب تعبير الذي يُرجع سبب ضياعه أي انحلاله الداخلي وتشتته إلى الابتعاد عن مواجهة حقائق وظروف المجتمع الصناعي، ونتائجه الوخيمة على الفرد الذي تم في إطاره إقصاء بعده المعنوي والفكري. لذلك يراهن على أهمية الدراسة النقدية الواعية للحالة الواقعية التي تعيشها الفردية في ظل ذلك النظام بالبحث عن الأسباب الحقيقية للنتائج المطروحة.

يعتبر أن النقد مرحلة أساسية وفعالة من أجل بناء أفكار جديدة وإيجاد حلول لتلك المشاكل، أين يجد الفرد الضائع نفسه بتحقيقه الوحدة، والانسجام والخروج من دائرة الفوضى. على أن هذه العملية بالنسبة لـ "ديوي" ليست سهلة بل تتطلب تضافر جهود مشتركة "وليس في مكنة شخص واحد، أن يستنبط حلا إنشائيا لمشكلة تكيف الحضارة الصناعية إنسانيا، ووضعها هي وتكنولوجيتها في خدمة الحياة البشرية. وهي مشكلة تعادل، مرة أخرى خلق ثقافة حقيقية."[1]

يشير في هذا إلى ضرورة توحيد نتائج العلم بالنسبة للعلوم الطبيعية والاجتماعية على حد سواء حتى يتم إرشاد العلم والقضاء على عدم التوازن الموجود في المنهاج الدراسية. ويعتبر أن هذه الوظيفة على الفلسفة أن تقوم بها، "ومع ذلك تبقى الحاجة إلى توحيد نتائج العلم المتخصصة، وعلى الفلسفة أن تسهم في إشباع تلك الحاجة[...] أما الحاجة لتوجيه العمل في الميادين الاجتماعية الواسعة فهي مصدر مطلب أصيل لتوحيد نتائج العلم، تلك التي تنظم حين يكشف الستار عن أثرها في السلوك."[2]

فعلى التربية إذن أن تعمل جاهدة من أجل مواجه هذه المشكلة التي وضعتها تقاليد اجتماعية وتربوية سابقة لا تتناسب والمجتمع الحالي (الديمقراطي) وتعمل على إعادة تنظيم نفسها وفق الشروط الاجتماعية الحاضرة من خلال تدعيم اهتمامات المتعلمين إزاء ما يتعلمون من أجل تنمية الخلفية

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 121.

[2]- جون ديوي، البحث عن اليقين، مصدر سابق، ص ص 340- 341.

الفكرية والاجتماعية للمهن التي يمارسونها، وتدريب ذكائهم وزيادة نشاطهم نحو أعمال لها صلة مباشرة بأغراض وشروط اجتماعية ينبغي تحسينها، وذلك من خلال "تعليم الخلفية التاريخية للظروف الراهنة، وتدريبا عمليا يتيح الذكاء والمبادأة في التعامل مع المادة ووسائل الإنتاج، ودراسة في الاقتصاد والشؤون المدنية والسياسية" [1] التي من شأنها أن تجعل العامل أكثر اتصالا ووعيا بالمشكلات الراهنة والطرق المختلفة لحلها، والقدرة على تحسينها، وكذلك والتكيف مع الظروف المتغيرة، بحيث يصبح أكثر تحررا من كل الهيئات التي تفرض سلطانها عليه.

وهذا النوع من التربية بالنسبة لـ "ديوي": "هي البشير بنظام اجتماعي أكثر عدالة واستنارة، لأنها دليل على إعادة تنظيم المجتمع على إعادة البناء التربوي، وهي أيضا تشجيع لمن يؤمنون بنظام أفضل يتولى الارتقاء بالتربية المهنية [...] ليحقق عوامله العلمية والاجتماعية لتنمية ذكاء ذي شجاعة. ولجعل الذكاء عمليا."[2]

لتجنب تلك الآثار النفسية والعقلية يدعو "ديوي" إلى استبدال النظام الصناعي القائم على العزلة والفصل بنظام جديد سماه "نظام الإشراف التعاوني" الذي من شأنه أن يعمل على تحرير كبير لقدرات العقل وإمكانياته اللامحدودة، "وإذا ما تحرر العقل، فسيتوفر له التوجيه الدائم والغذاء المستمر. ويمكن أن تخلق الرغبة في المعرفة المذكورة، مادية واجتماعية".[3]

تتمثل الكفاءة المهنية الحقيقية في النظام الديمقراطي في المقدرة الصناعية من خلال تدريب الفرد كيفية التعامل مع مختلف الأنشطة الصناعية التي تعيله على كفالة نفسه والاعتماد عل خبراته في الحياة، وكل ذلك يعمق العلاقات بين الأشخاص، "وخاصة بعد التحول من مجتمع أوليجاركي أي (حكومة الثراء) إلى مجتمع ديمقراطي الذي يجب عليهأن يلقي التعزيز والتركيز على معنى التربية التي

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 284.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 284.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 114.

تتمخض عن قدرة المرء على شق طريقه في الحياة. والتصرف النافع في الموارد الاقتصادية بدلا من المظهرية والبذخ."[1]

بهذا يمكن للكفاءة الصناعية (المهنية) أن تصل إلى أقصى فائدة يمكن أن تقدمها إلى المجتمع إذا تم إدخالها ضمن برنامج تربوي يتكفل بتعليمها للطلبة، إي إدخال المادة الدراسية الخاصة بالمهن والحرف في المدرسة لكي يتمكن التلاميذ من ممارسة هذه المهن بحرفية كبيرة والتي "سوف يكون من نتائجها إعطاءنا فكرة عن الصورة التي ينبغي أن يكون عليها المواطن المستقل الذكي، وهو المواطن الذي يحتاج إليه المجتمع الديمقراطي."[2] فالتربية إذن تعمل على خلق المواطن الحر القادر على المشاركة الاجتماعية الفعالة التي تتناسب مع ثقافته الديمقراطية.

يقودنا هذا التصور لمفهوم الكفاءة الصناعية ومدى ارتباطها بالحياة الاجتماعية للأفراد إلى طرح إشكالية العلاقة بين الثقافة والمادة، بمعنى هل يمكن لعصر الآلة والصناعة أن يخلق ثقافة مميزة لا تتنكر للجانب الفني والروحي والفكري للإنسان الأمريكي؟، وهذا الطرح هو في الحقيقية طرح فلسفي لثنائية علاقة الإنسان بالطبيعة وعلاقة العقل بالمادة، يقول "ديوي": "فهل في وسعنا تحويل حضارة مادية صناعية إلى أداة مميزة تقوم بتحرير عقول جميع المشتركين فيها وتهذيب عواطفهم؟ [...] ومن الشائع أن مشكلة العلاقة بين المدنية الصناعية والآلية، وبين الثقافة هي أعمق المشاكل، وأكثراها تعقيدا في الوقت الحاضر."[3]

جاءت إجابة "ديوي" عن هذا التساؤل بإمكانية جعل المادة في صالح الثقافة مستشهدا ببعض الأمثلة التي تبين أن الجانب المادي والتطور الصناعي لا يعني في المقابل كساد في الحياة الفكرية والحضارية، بل يصاحبه أيضا نمو وازدهار في الجانب الثقافي. ومن الأمثلة التي ذكرها "ديوي" ليؤكد

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص ص 108- 109.
[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 342.
[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص ص 107- 108.

على موقفه نوجزها في قوله التالي:"وفي إمكان المرء أن يستشهد بحقيقة أن أرفع مرحلة من تطور الرسم الهولندي، قد جاءت في زمن توسع هولندة التجاري والمالي. وهذا ينطبق أيضا على عصر بركليس وأغسطس واليزبيث. فقد كان سمو التهذيب الشخصي، يتفق غالبا، وربما عادة، مع السيطرة الاقتصادية و السياسية للأقلية، ومع عهود التوسع المادي."[1]

يعطي أهمية كبيرة للتكوين العقلي قبل المادي وذلك لأنه يعتبر أن انحراف العقل أو ما سماه "بالفقر العقلي" هو أكثر أهمية من " الفقر المادي"، لأنه يشكل الأساس النفسي والروحي الذي يعتبر منبع الثقافة المكتسبة، وعليه ينفي فصل الجانبين عن بعضهما البعض في ظل الظروف القائمة لأنهما يسيران جنبا إلى جنب في تشكيل الثقافة، "ولا اعتقد أن هناك، على سبيل المثال، أمرا أكثر تفاهة صبيانية، من محاولة إيصال التمتع بالفن والجمال من الخارج للجماهير التي تعمل في أبشع الأجواء، والتي تترك معاملها القبيحة الشكل، لتذهب عبر شوارع قاتمة تبعث الغم، لتأكل وتنام وتمضي في حياتها العائلية في بيوت قذرة وخفيضة. وأن ما يبديه الجيل الطالع من اهتمام بالفن والجمالية لدليل مشجع على نمو الثقافة، في أضيق حدودها ومعانيها."[2]

يتحدث "ديوي" هنا عن فكرة الثقافة والحضارة التي يجب أن تعكس فعلا جوهر كيان أمريكا الديمقراطية بكل عناصرها الحديثة لا أن تعبر عن مجرد ذوق شخصي أو أدب رفيع سامي، مما جعله يرفض ما يعرف بالثقافة القديمة التي يصفها بأنها ثقافة الحياة المحدودة المنعزلة، وأنها ثقافة الولاء للتقاليد والنظم القديمة الجافة، "فأول خطوة نحو الثقافة الحقة هي القضاء على مدح الثقافة القديمة ، ذلك المدح الذي لا يلبث أن يختفي في نشاط الحياة المادية، وأن نحاول العثور على هذه الثقافة الحقة فيما هو جار حولنا من نظم الحياة والعمل على ما بها من عيوب ونقص."[3]

---

[1]- المصدر نفسه، ص 106.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، ص 112.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 127.

بمعنى أن الثقافة التي يدعو إليها هي التي ترتبط بظروف وواقع الحياة المعاصرة المعاشة بكل ما تحتويه من نظم صناعية وتطورات علمية وتوجهات سياسية واجتماعية وأن تتماشى معها، وليس الحفاظ على نظم قديمة لا فائدة من التمسك بها في حياة جديد تؤمن بقانون التغيير المستمر*. كما نفهم من ذلك أنه يدعو إلى نوع أخر من الثقافة الجديدة، إذ يقول "فعلينا أن نستخلص ثقافتنا العامة من حضارة صناعية. وتعني هذه الحقيقية، أن على الصناعة نفسها أن تصبح قوة ثقافية وتربوية بالنسبة إلى العاملين فيها."[1]

تساءل "ديوي" عن إمكانية المدارس في عصره من تكوين الفرد على نوع متميز من الثقافة بحيث تتناسب مع ظروفه المادية والفكرية، وتعبر بصدق عن ثقافة أمريكية ذات مميزات خاصة بها، غير أن تحليله لأهداف النظام التربوي القائم وغايته لا تخدم في رأيه الثقافة الأمريكية ولا تحل مشكلتها، ويُرجع سبب ذلك إلى ما تتعرض له المدارس من شتى أشكال القيود التي تجعلها تحت سيطرت أهداف النظام الصناعي ذو الطابع النفعي،"ذلك أن ما يمنع المدارس من أن تقوم بوظيفتها التعليمية بحرية هو على وجه التدقيق الضغط- وأكثره على وجه التأكيد ضغط غير مباشر- الناجم عن دافع الربح المالي في نظامنا الاقتصادي."[2]

يطالب في هذا بعدم فصل الثقافة الديمقراطية بكل مضامينها عن العلوم المختلفة وعن الحياة الصناعية بل لابد من وجود الضوابط الإنسانية التي توجه هذه الحياة المادية والطابع النفعي للعلم،

*- لقد فرضت الحياة الصناعية الحديثة متطلبات وقوانين مخالفة للتصورات القديمة التي كانت سائدة الأمر الذي جعل" ديوي يقدم على نقد تصور" أرسطو " لمفهوم الكفاءة في العمل السياسي التي حصرها عند المواطنين الذين لديهم وقت فراغ من كل الاهتمامات والمشاكل وخاصة أمور المعيشة، غير أنه في عصر الصناعة انقلبت الموازين، حيث أصبح التيار الصناعي العظيم القوى عند "ديوي" مكتسحا لدرجة " أن الشخص صاحب الفراغ أصبح شخصا عاطلا، إذ يمتلك الأفراد أعمالهم التي يلتفتون إليها كما يمتلك "العمل" معناه المحدد الخاص، لذا تتجه السياسة إلى أن تصبح " عملا" آخر، أعني أن تصبح اهتماما خاصا عند الرؤساء والمديرين"./ أنظر جون ديوي، الفردية قديما وحديثا ، مرجع سابق، ص 77.

[1]- المصدر نفسه، ص ص 114- 115.

[2]- المصدر نفسه، ص 110.

وتلعب التربية دورا كبيرا في ذلك، "فالخطوة الأولى في خلق الثقافة وتكوينها هي أن نوجد في شعور هذا الجيل القادم ووعيه شيئا عن القيمة الأساسية القوية للحياة اليوم[...]. المدرسون هم الذين يقومون بنصيب وافر في خلق هذه الثقافة*[...] وما أحوج الاتجاه المادي والنفعي، العنيف الجاف الذي يسود التربية الحاضرة، إلى عطف في التوجيه، وإرشاد مصحوب بالفهم والإدراك."[1]

وعليه لا يمكن أخراج المهن من المدارس واعتبارها فقط مادية ذات بعد نفعي وليس لها أية علاقة بالثقافة أو المجتمع، وإنما يجب على كل شخص "أن ينال التربية التي تمكنه من أن يرى ضمن عمله اليومي كل ما في عمله من أهمية إنسانية عظيمة".[2]

يتضح هنا ضرورة توجيه الظروف المادية لخدمة الثقافة الإنسانية وجعل العلم منبع تحرير الفكر والإسهام في توسيع آفاق الإبداع الثقافي لا عامل تضييق وخنق على قدرات الأفراد، "فالعلم وسيلة قوية لاسترواح متحرر، والفنون، بما في ضمنها الإشراف الاجتماعي، هي نعيمها ولذتها."[3]

يرجع الدور الكبير إلى القائمين على شؤون التعليم وخاصة المربين من خلال تقديم نوع من التربية التي عليها أن تعمل جاهدة لتكوين ثقافة ديمقراطية جديد تتناسب وقيم المجتمع الأمريكي الصناعي وجعل الصناعة في خدمة الديمقراطية والحياة الإنسانية "فالمعلمون والمعلمات في هذه الحال يجاهدون ويخاطرون في البحث عن شيء غير موجود، ولكنه قد يوجد بجهودهم ونشاطهم وهم والحال هذه يشعرون أنهم ليسوا قائمين على حماية نوع من الثقافة المهجورة من غارات القوى المادية

*- يعرف "ديوي" الثقافة على أنها تدل :"على ذلك الطراز من الشعور والفكر الذي يميز شعبا أو حقبة ككل. وهي بالتالي صفة فكرية وروحية"./ المصدر نفسه، ص 105. كما يعرفها أيضا على أنها "شيء يجب أن يعمل وشيء يجب ن يخلق ويكون[...] وأي نوع من الثقافة غير الذي تخلق الحياة الأمريكية نفسها بنشاطها وقواها."/ أنظر جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 127.

[1]- المصدر نفسه، ص 131.

[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص ص45- 46.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 19.

والنفعية الأمريكية. إنهم يحاولون [...] أن يحولوا هذه القوى نفسها إلى أفكار وعواطف سامية ذات صلة بالحياة وقيمها."[1]

يقع على النظام التربوي مهمة القضاء على الثقافة القديمة القائمة على النظام الصناعي والجانب المادي على حساب القيم الثقافية ذات الطابع الديمقراطي باستعمال الأساليب العلمية والعملية الجادة، من أجل تحويل مجتمعا مؤسسا على الصناعة التي لم تنظم بعد إلى مجتمع يضع علومه وقوته الصناعية لصالح الثقافة الديمقراطية، "فالمربون هم من يملكون سلطان مواجهة الحقائق الواقعية ويشغلون أنفسهم بالبحث عن نوع التربية الصالحة التي يجب أن يقدموها ونوع الثقافة التي ستتمخض عنها هذه التربية." [2] أي الدعوة إلى تكوين ثقافة أمريكية حديثة من خلال التربية وأن الظروف السياسية والاقتصادية هي التي تتطلب برمجة العوامل الواقعية والصناعية والعملية في النظام التربوي.

التأكيد على أهمية التعليم في خلق الثقافة الأمريكية جاء نتيجة اعتباره بأنه يمثل الإطار الرسمي الذي من خلاله يتم إنتاج مختلف العقليات وطرق الإحساس والتفكير، كما يملك القدرة على توجيه مختلف المؤسسات الاجتماعية، "فإذا كنت قد اخترت أمر التعليم أو التربية، ليكون موضع عناية خاصة، فذلك لأن التعليم، في معناه الواسع، من حيث تشكيل الاتجاهات الأساسية للإدراك والرغبة والتفكير- مترابط تماما مع الثقافة في معناها الاجتماعي الشامل، ولأن التأثير التعليمي للمنظمات السياسية والاقتصادية، هو في التحليل الأخير، أكثر أهمية من نتائجه الاقتصادية الفورية."[3]

باعتبار النشاط التجاري والصناعي كان النشاط الغالب والأكثر حيوية في المجتمع الأمريكي يدعو "ديوي" إلى ضرورة حضور الكفاءة واشتراطها في مختلف المهن الصناعية التي تناسب قدرات الأفراد وعدم انتقاء ذلك على أساس التمييز الطبقي بينهم سواء فيما يتعلق بالثروة أو النسب، لأن

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 127.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 129.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 112.

ذلك في نظره ظلم وله مخاطر سلبية، "فالمعيار الديمقراطي يقتضي منا أن ننمي القدرة إلى درجة الكفاءة القصوى.كي تختار وتصنع مسار حياتها بنفسها[...] وهدف التربية التقدمية أن تقوم بدور في تصحيح الامتيازات غير العادلة، والحرمان الجائر، لا أن تؤيدهما وحيثما كانت السيطرة الاجتماعية تعني خضوع الأنشطة الفردية لسلطة الطبقة أو الطبقة ذات السلطة، فثمة خطر هيمنة قبول الوضع الراهن على التربية الصناعية."[1]

يقر "ديوي" بتعدد الجماعات في المجتمع وتنوعها في خضم معطيات العصر الصناعي التي أفرزت تعارضا في الأهداف وصراعا حول المصالح المتناقضة، الأمر الذي يحتاج إلى تدخل الدولة، الذي يعتبر أن مهمتها الأساسية لا تقتصر فقط على تحديد القواعد التي يجب أن تعمل وفقها تلك المجموعات حتى تحافظ على الجانب التنظيمي، وإنما لابد وأن ترتقي في مهمتها عن طريق تقييم النتائج الفعلية لعمل تلك الجماعات مع النظر في أهدافها الحقيقية والتي تخفيها من وراء أعمالها.[2] وكل ذلك من أجل حماية المصالح المشتركة لأفراد المجتمع، والوقوف ضد الجماعات التي تحاول تهديد مصالح الدولة والوقوف ضد مبدأ النمو المستمر الذي يهدف إليه "ديوي"، كجماعة رجال المال والأعمال والسياسيين الذين يحاولوا استغلال الجمهور لصالح أهدافهم الأنانية والسيطرة على أنشطة الدولة.

يعكس لنا هذا التصور القديم للنزعة الفردية التي تعلي من شأن الفرد على قيم المجتمع بحيث حصرت أهداف العلم فيما يحققه من أهداف مادية تعود بالمنفعة الذاتية على الأفراد بعينهم خاصة الذين يملكون سلطة ونفوذا في الوسط الاجتماعي، دون أي اعتبار لأهدافهم واهتماماتهم المشتركة ذات الطابع الاجتماعي، "إن ما هو محبوب فيها يقاس فقط بعلاقته بتلك الفاعليات التي تسعى وراء النجاح العملي الموجه للنفع الذاتي، وهذا وجه السخرية في دعوة "المذهب الفردي" في العمل[...]

[1]- جون ديوي، التربية والديمقراطية، مصدر سابق، ص 109.

[2]- ليوشتراوس، جوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، مرجع سابق، ص546.

وفي أكثر الحالات كان المذهب الفردي الاقتصادي، المفسر بأنه طاقة وعمل مكرسان للربح الشخصي، ملحقا، وغالبا ملحقا طفيليا بحركة القوى العلمية والتقنية."[1]

فعمل الديمقراطية في المجال السياسي يتعدى أيضا تطبيقه على المجال العلمي من خلال حل مختلف المشكلات العلمية التي تواجهها، خاصة فيما يتعلق بمواجهة المواقف الأحادية من طرف الجماعات العلمية أو السياسية التي ترفض رأي الآخر والحوار المفتوح وتتقيد بمواقفها وآرائها لأن هذا يعتبر منافيا للقيم الديمقراطية.[2]

تحل إذن مشكلة الفردية الضائعة في إطار النظام الصناعي من خلال توسيع مفهوم الكفاءة المهنية الذي يتجاوز مجرد النظر إلى القدرات والمهارات التقنية التي يتميز بها الأفراد، إلى الاهتمام بكفاءة الأفراد في نزوعهم الاجتماعي ووعيهم الثقافي بما يحدث في محيطهم، والقدرة على ربط ذلك بالعمل الذي يزاولونه، ويتم ذلك من خلال توجيه الصناعة توجيها يأخذ بعين الاعتبار القيم الإنسانية التي تحفظ حقوق الأفراد من الضياع، أي ضرورة ربط الوسائل بالأهداف البشرية والنظر إلى نتائجها المترتبة على الحياة الإنسانية، لضمان النمو المستمر لمختلف قدرات جميع الأفراد. لأن هذا هو المغزى النهائي من التربية الديمقراطية.

نصل في خاتمة هذا الفصل الذي طرحنا فيه إشكالية مهمة تتعلق بالتربية والديمقراطية في طبيعة علاقتهما بالجانب العلمي إلى القول بأن حدود التأثير والتأثر بين التربية والعلم من أجل الديمقراطية يتم بطريقة تفاعلية، ذلك أن شرط التربية الديمقراطية هو أن تقوّم مبادئها على أسس المنهج العلمي واستخدام الطريقة العلمية المبنية على أسس الذكاء والخبرة التي تدعو إلى حرية التفكير، كما أن الديمقراطية لا يمكنها أن تنمو وتستمر إلا في ضوء المجتمعات التي تؤمن بأهمية العلم والمنهج العلمي الذي يفتح لها سبل تطبيقها.

[1] – جون ديوي، الفردية قديما وحديثا مصدر سابق، ص ص78– 79.

[2] – جون ديوي،الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 112.

غير أن تقدم العلم ليس بالضرورة يؤدي إلى تقدم الإنسان والحضارة، ما لم يرتبط بحل مشاكل الإنسان ويحافظ على قيمه، وفقا لاعتبارات دينية وأخلاقية وثقافية. فالعلم يخاطب الأشياء بمعزل عن الإنسان، غير أن نتائجه تعود على الإنسان بالسلب والإيجاب بناءا على طريقة استغلاله وتوجيهه. وفي ذلك تقوم التربية والديمقراطية بدورا كبيرا في احتواء العلم وتوجيهه توجيها صحيحا يعبده عن قيم الاستغلال والسيطرة، وعن نظرته الضيقة، وجعله أداة لخدمة القيم الإنسانية والاجتماعية للمجتمع الديمقراطي عن طريق توسيع مجال الدراسات فيه.

الفصل الثالث:
التربية وبناء قيم المجتمع الديمقراطي

– المبحث الأول: التربية الديمقراطية من النزعة السياسية إلى الوظيفة الاجتماعية

– المبحث الثاني: أهمية التربية في تعزيز القيم الاجتماعية والإنسانية في المجتمع الديمقراطي

المبحث الأول: التربية الديمقراطية من النزعة السياسية إلى الوظيفة الاجتماعية

أولا– دلالة المفهوم الوظيفي للديمقراطية وأبعادها الأخلاقية والتربوية عند "جون ديوي":

تعتبر الديمقراطية في فلسفة "ديوي" الشغل الشاغل طيلة حياته الفكرية بالبحث الدائم عن الأساليب المناسبة التي تمنح له إمكانية تطبيقها في مجتمعه، حيث "ألقى في أواخر حياته محاضرة بعنوان "**الديمقراطية الخلاقة: المهمة التي تنتظرنا**" سنة 1939م في مؤتمر أقيم على شرفه ببلوغه الثمانين عاما يبرز فيه مدى أهمية العمل على تحقيق المثل الأعلى للديمقراطية."[1]

تُمثل الديمقراطية عند "ديوي" شكل من أشكال الحكومة المعروفة التي ظهرت نتيجة تأثير مجموعة من الظروف الخارجية والقوى التي غيرت علاقة الناس ببعضها البعض، أي أنها لم تكن وليدة رغبة شخصية أو فردية، بحيث يتم الحكم على الحكومات ونقدها سواء بالسلب أو بالإيجاب بناء على ما تحمله من أفكار وآراء تشاع بين الجمهور أين يؤمنون بها ويتمسكون بتطبيقها وفقا لما تتماشى مع مصالحهم العامة والمشتركة وليست الفردية.[2]

فمن المعروف أن المفهوم السياسي لمصطلح الديمقراطية يعد الأكثر شيوعا في مختلف التعريفات التي قدمت حولها باعتبارها تمثل "حكم الشعب من قبل الشعب"، حيث يُنظر إليها على" أنها حكم الأغلبية ومنح الأقلية حقوقها".[3]

إلا أن "ديوي" حاول في فلسفته أن يميز بين نوعين من الديمقراطية، ففي النوع الأول يشير إليها كفكرة اجتماعية والثاني باعتبارها تمثل نظاما سياسيا ونوع من أنواع الحكم أي ما يعرف بالديمقراطية السياسية. غير أن هذا التمييز لا يعني الاختلاف وإنما كلاهما في نظره مرتبطان لأنهما

[1] -Richard J Bernstein, Dewey et la démocraties :la tache qui nous attend, op .cite, p119.

[2]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 184.

[3]- علي عبود المحمداويّ، الفلسفة السياسية مرجع سابق، ص24.

يتجسدان في الروابط والعلاقات البشرية، ومع ذلك يقدم المعنى الحقيقي للديمقراطية من خلال تجاوزها للمعنى السياسي الضيق لها لتشمل كافة ميادين الحياة، حيث يقول في ذلك: "تعتبر فكرة الديمقراطية أوسع وأشمل وأكمل من أن يكون من الممكن أن تتجسد في مثال الدولة حتى ولو كانت في أفضل صورها، ففكرة الديمقراطية كي تتحقق لابد أن تكون مؤثرة في جميع أنواع التجمع البشري: الأسرة، والمدرسة، والصناعة، والدين، حتى بالنسبة للترتيبات السياسية التي هي بيت القصيد عندنا".[1]

الأمر الذي جعله يعطي مفهوما أكثر عمقا للديمقراطية من المفهوم السياسي الضيق من خلال تعريفها بأنها:"شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة. فهي أولا وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعية، وفي الخبرة المشتركة القابلة للانتقال."[2] لأن الديمقراطية في أساسها المتكامل تخاطب الجانب الإنساني في الإنسان من خلال احترام وحماية كامل حقوقه، وتجسيدا لشخصيته الإنسانية المتعددة الجوانب التي تتجاوز مجرد حقه في التصويت الانتخابي ليضمن حقوقه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية أيضا.

أراد بذلك تقديم صياغة شاملة وموسعة لمفهوم الديمقراطية من خلال رفض التصورات الفلسفية السياسية السابقة التي حصرتها في معناها السياسي الضيق، كالدولة والمؤسسات الحكومية الأخرى، وتطبيقها في كل ميدان من ميادين الحياة، فقد كان هدف "ديوي" الأساسي هو بالأحرى"تطوير فلسفة ديمقراطية، لا يقصد بها أن تحيط بالاهتمامات التقليدية للسياسة فحسب، وإنما بصورة أكثر أهمية، لكي تقدم فهما ديمقراطية للأخلاق، وللتربية، وللمنطق، وللاستطيقا، ومجالات الفكر الأخرى."[3]

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 162.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 81.

[3]- ليوشتراوس، جوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2، مرجع سابق، ص 533.

لم تعد الديمقراطية تعتمد فقط على المؤسسات السياسية والقانونية وحدها وإنما أصبحت تعتني بكل مشاغل الإنسان ونواحي اهتمامه "لأن الديمقراطية تتجلى في مواقف بني الإنسان المختلفة، وتقوم وتقدر بما تحدثه في حياتهم من آثار ونتائج."[1]

يشرح لنا في كتابه "الجمهور ومشكلاته" المعنى الحقيقي لمفهوم الديمقراطية التي يسعى إلى نشرها في المجتمع من خلال الربط بين معانيها السياسية والاجتماعية والأخلاقية في قوله: "فالديمقراطية كلمة ذات معاني متعددة، وبعض هذه المعاني له فحو أخلاقي واجتماعي واسع[...] ولكن واحدا من هذه المعاني يتميز بأنه معنى سياسي لأنه يدل على نوع الحكومة والطريقة الخاصة من أجل اختيار الموظفين وتنظيم سلوكهم كموظفين. وليس ذلك أعظم إلهام للمعاني المختلفة للديمقراطية، ولكنه يعد معنى متميز بذاته، ولكنه يحتوي ويشمل على كل ما هو ذي صلة بالديمقراطية السياسية." [2]

يعتبر "ديوي" بأن الديمقراطية كأي نظام حكم ليست بريئة من أي شرور وليست نظاما قد استكمل بناؤه وإنما تعترضها العديد من المشاكل التي تعيق تطبيقها بشكل كامل كغيرها من الأنظمة السياسية والاجتماعية التي تحتاج إلى تعديل، "فإن الأشكال السياسية لا تمثل ولا تجسد بعضا من الخير المطلق وغير القابل للمناقشة. فهي تمثل الاختيار، وتهدف إلى مجموعة من الآراء المتنافسة والمتضاربة، وبسبب تلك الإمكانية الخاصة والتي تظهر على أنها معظم ما هو خير على الأقل بالعناية بمكافحة الشرور."[3] فالفكرة الديمقراطية تعتريها بعض النقائص والعيوب التي علينا أن نكتشفها ونحاول أن نجدد فيها باستمرار*، لذلك يرى أن "هناك الحاجة إلى العودة إلى الفكرة ذاتها وتوضيح وتعميق فهمنا لها واستخدام إحساسنا لمعناها في نقد وإعادة صياغة مظاهرها السياسية."[1]

[1]– جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 146.

[2]– جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 101.

[3]–المصدر نفسه، ص102.

*– يتقاطع هذا التصور للديمقراطية الذي ذكره ديوي، مع موقف "كارل بوبر" عندما تحدث عن الديمقراطية اللبيرالية، التي في نظره لا زالات ترتكب أخطاء جسيمة، في تقييد حريات عمل بعض المؤسسات، وفي مقدمتها وسائل الاتصال الجماهيري، الأمر

وفي هذا يشيد بالمثل القديم الذي يقول بأن "**أفضل علاج للديمقراطية هو المزيد من الديمقراطية**"، لكنه ينبهنا أن ذلك لا يعني أن نتبع نفس الآلية والوسائل الفاشلة بل نقوم بنقدها وتوجيهها لصالح الديمقراطية الحقيقية.[2]

فكرته هذه تؤكد ما ذهب إليه العديد من الفلاسفة في تصوراتهم حول استحالة بلوغ أي نظام سياسي في العالم مطالبه المثالية، ومنها النظام الديمقراطي الذي لازال يحاول تحقيق مثاليته حتى ولو بلغ مستواه العالي، إلا أنه لم يكتمل بعد، إذ ينظر إلي الديمقراطية على أنها "عملية مستمرة في التصحيح الذاتي، وتتخلى في طريقها عن العيوب التي يلصقها الإنسان الطامح بالمثاليات[...] ولذا فالرائع فيها كونها إنسانية تضعف وتقوى بحسب إنسانها، وتتخلى عن عيوبها بقدر شجاعة رجالها."[3]

لقد أرجع "ديوي" عوامل نقص وفشل الديمقراطية إلى مجموعة من الأسباب منها غياب الوعي الحقيقي لأهمية الديمقراطية ومزاياها، مع تأقلم الناس مع حياة العبودية والتبعية لمدة طويلة جعلهم لا يدركون أهميتها في تغيير حياتهم للأفضل، ويعتبر ذلك من أهم الأسباب التي مهدت لانهيارها واعتبارها نظام فاشل لأن"طول عهد الكتل البشرية بالاستبداد وتمرسها بالقهر بجميع أشكاله، السياسية والاقتصادية والنفسية، يجعلها متكيفة لا ترى القيود قيودا. ولعلها تستمرئ هذه القيود وتراها أمرا سويا وطبيعيا."[4]

الذي أدى إلى إشاعة العنف بين المواطنين، وإفساد الأخلاق، والتسابق نحو التسلح، والتورط في الحروب والأزمات الاقتصادية. معتبرا أن أخطاء الديمقراطية هي من أخطاء الديمقراطيين، والحل يكمن في إصلاح تلك الأخطاء والاستفادة منها وتقويمها لصالح الديمقراطية، وليس العزوف عن النظام الديمقراطي لأنه يبقى النظام الأقل سوءا من الأنظمة الأخرى./أنظر خالد العبيوي، مشكلات الديمقراطية، مركز انماء للبحوث والدراسات، بيروت (لبنان)، ط1، 2015، ص ص 94-95.

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 162.

[2]- المصدر نفسه، ص 163.

[3]- محمد الأحمري، الديمقراطية(الجذور وإشكالية التطبيق)، مرجع سابق، ص 65.

[4]- عادل مصطفى، فقه الديمقراطية، رأية للنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، 2012 ، ص ص 23- 24.

والأمر نفسه بالنسبة للديمقراطية السياسية التي مثلت له أفضل الوسائل التي وجدت من أجل تحقيق الغايات الكامنة فيما يتعلق بالعلاقات البشرية، إلا أنها لا تُعبر عن جوهر الديمقراطية الحقيقية، حيث اعتبر أن فكرة التوحيد بين الديمقراطية والديمقراطية السياسية هي التي عجلت في نظره بفشل الديمقراطية وعزلتها، وهي نتاج الأفكار التقليدية السابقة التي تنظر إلى كل من الفرد والدولة على أنهما يمثلان وجود مستقلا ومنفصلا.[1]

بالرغم من أن الديمقراطية السياسية حاولت أن تتفادى الاستبداد السياسي عن طريق التصويت العام وكذا الأحزاب ومختلف الجمعيات المعبرة عن الديمقراطية السياسية الليبرالية إلا أنها "لم تحل دون الاستبداد الاجتماعي الذي برزت معالمه في التفاوت الاجتماعي وفي الحرمان والظلم فقد عانت الديمقراطية السياسية فراغا اجتماعيا وأخلاقيا."[2]

بمعنى أن فشل الديمقراطية السياسية في تحقيق أهدافها حسب"جون ديوي" يرجع إلى أنها لم تصل إلى مرحلة يمكنها الامتزاج بكيان الشعب إلى درجة التأثير في سلوك حياته اليومية وابتعادها عن الممارسة في مظاهر الحياة الواقعية واقتصار مظاهرها على البرلمان والانتخابات والمعارك الموجودة بين الأحزاب.[3]

نتيجة ذلك أسقط "ديوي" منهجه "الاداتي" على نظرته إلى الفعل السياسي الذي يجب أن يكون عنده مرتبطا بالواقع، حيث وصف السياسة التي تهتم بأي عناصر أخرى "غير نشر الواقعية والسيطرة على من لا يؤمنون بها بأنها سياسة تقوم على الوهم".[4]

---

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص177.

[2]- جميلة حنيفي، دور المدرسة في بناء الديمقراطية لدى جون ديوي، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 10، جوان 2013، ص 34.

[3]- عادل مصطفى، فقه الديمقراطية، مرجع سابق، ص 25.

[4]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 122.

بالرغم من تلك النقائص التي لازالت عالقة بالنظام الديمقراطي إلا أن المجتمع لا زال متمسكا بها، في هذا الجانب يشرح لنا"ديوي" سبب تفضيل التنظيمات الديمقراطية من قبل الشعب الأمريكي التي أصبحت تمثل له التكوين العقلي والخلقي لذلك النظام من خلال قوله الذي صاغه على شكل سؤال:"هل من الممكن أن نجد أي سبب لا يلتقي أخيرا مع الاعتقاد بأن التنظيمات الاجتماعية الديمقراطية تنتج نوعا من الخبرة الإنسانية أحسن، نوعا أقرب منالا وأعظم متعة مما تنتج صور الحياة الاجتماعية غير الديمقراطية أو المعارضة للديمقراطية؟ أليس مبدأ رعاية الحرية الفردية والحرص على الرقة والمودة في العلاقات الإنسانية يرجع في النهاية إلى قيمة أسمى في الخبرة بالنسبة إلى عدد أكبر مما في طرق الإكراه والتهديد والقوة؟.[1]

بمعنى أن العيش وفق النظام الديمقراطي يضمن تحقيق القيم الإنسانية التي يحتاجها الفرد والمجتمع على السواء، ويمنحه الحرية التي ينمي ويوسع عن طريقها خبرته في الحياة، وكل ذلك لا يمكن أن يجده الفرد في النظام السلطوي المبني على أسس الإكراه والتوجيه القسري.

نلاحظ من ذلك أن "ديوي" لم يجعل من الديمقراطية النظام الأمثل والكامل، بل أكد على أفضلية النظام الديمقراطي بالمقارنة مع باقي الأنظمة الأخرى بالرغم من كل النقائص والتغيرات التي قد طرأت أو ستطرأ على هذا النظام مستقبلا، باعتبار المصلحة العامة للجمهور هي المرشد والموجه المثالي لأي نشاط حكومي يستطيع من خلاله الأفراد تحقيق أهدافهم، فإصراره على النظام الديمقراطي يظهر في تعبيره الذي أشرنا إليه: "أن علاج أمراض الديمقراطية إنما يكون بمزيد من الديمقراطية"، فالحل من وجهته يتمثل في البحث المستمر والمفتوح عن أحسن السبل لتحقيقها بصورة أفضل ومواجهة مختلف مشكلاتها وعيوبها وليس استبدالها بنظام آخر.

بناء على فلسفته العملية والعلمية ذات الطابع النسبي رفض"ديوي" أن ننظر إلى الديمقراطية كفكرة مثلها مثل المبادئ الاجتماعية الأخرى أو كتعبير عن مثل أعلى قد تم واكتمل بناؤه، بل يجب

[1]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سابق، ص ص30- 31.

النظر إليها كواقعة من الوقائع الاجتماعية التي يشوبها بعض النقائص، بحيث نسعى دائما لتطويرها وفقا للشروط القائمة باعتبار أن نموها لم يكتمل بعد والذي يتحدد من خلال النشاط الحر والمشترك لأفراد المجتمع، لأنها "تعني تطور الطبيعة الإنسانية حين يشارك الأفراد في إدارة الأمور المشتركة أي الأمور التي يمنح من أجلها الرجال والنساء والأسر، والشركات الصناعية، والحكومات، والكنائس، والجمعيات العلمية".[1]

فالديمقراطية إذن لا تشكل لنا منظومة قيم جاهزة للاستعمال وقابلة لأن تستورد وتقام في أي سياق ثقافي، بل تمثل لنا "مجموعة من القيم التي يستطيع كل بلد تملكها وتكييفها وتحويلها، والتي يستطيع أن يغنيها بمراجعه الخاصة، بتقليده الخاص."[2] لأن القيم التي تقوم عليها الديمقراطية نجدها متفاوتة بين الثقافات وفكرة القول بأن هناك نموذج واحد للنظام الديمقراطي يطبق في كل بلد هو منافي لقيم الديمقراطية التي تحترم الفروق الموجودة.

ينبغي على ذلك النظر إليها على أنها ثقافة تتجسد في نسق قيمي اجتماعي داعما لتأصيل حقوق الإنسان، باعتبارها منظومة قيم ومعايير كونية ومحلية في الوقت ذاته لأنها تقوم على مبدأ التعدد والاختلاف،[3] بحيث تتم بطريقة تفاعلية بين مختلف العناصر التي تكونها فهي تسير وفق سيرورة مستمرة ومتغيرة وليس في قوالب جاهزة قابلة للاستعمال.

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص177.

[2]- فليب أوجييه، التربية من اجل الديمقراطية، ترجمة أنطوان حمصي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996، ص 34.

[3]- مصطفى محسن، التربية والديمقراطية وتحديات التنمية والتحديث في عالم متغير، مجلة دفاتر الشمال، المغرب، العدد 6، 2002، ص 22.

وفقا لذلك دعا إلى إيجاد أدوات وآليات ملائمة لتنظيمها وتوجيهها باتجاه تحقيق غايات الديمقراطية الأصيلة "ذات البعد الإنساني الفعلي، أي الديمقراطية بوصفها نمط حياة اجتماعي وفردي يتضمن قيما تحتل المرتبة الأولى في سلم القيم الاجتماعية."[1]

إن المعيار الحقيقي لوجود الديمقراطية في مجتمع ما ليس وجود مجموعة من الأفكار والمبادئ والحقوق، فالديمقراطية في النهاية ممارسة وتطبيق وسلوك وإرادة تتحقق في الواقع، مع القابلية للتغيير والتطوير، وليست مجرد "إجراءات ومؤسسات سياسية إنما هي قيم واتجاهات وتفكير وسلوك بحيث يتمسك الفرد في سلوكه وخصائصه بقيمها سواء في تفاعلاته الشخصية أو في سلوكه مع الآخرين."[2]

لقد كان "ديوي" يتتبع التربية الديمقراطية في السلوك المدني للأفراد، باعتبار أن السلوك يمثل معيارا حقيقيا للحكم على الفعل الديمقراطي وأحد مظاهره، ولا يمكن أن نستشعره من خلال العلم الظاهري أو الألفاظ الكتابية، فالمجتمع الديمقراطي يعد شرطا لظهور الشخصية الديمقراطية لدى جميع أفراده من خلال تنميتها وتطبيق مبادئها عليهم.[3]

بهذا حاول أن يُنزل مفهوم الديمقراطية وقيمها من مرتبة القيم العليا والسامية التي تطفو فقط على مستوى الفكر، إلى منزلة تطبيقها في الحياة الواقعية والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الأفراد، يقول في ذلك: "إننا نستطيع أن نصل إلى فكرة للديمقراطية ليس يوتوبية. فالتصورات والمعايير التي ترتبط – على نحو تقليدي- بفكرة الديمقراطية تتخذ معنى حقيقيا غير وهمي وموحيا فقط عندما

[1]- جميلة حنيفي، دور المدرسة في بناء الديمقراطية لدى جون ديوي، مرجع سابق، ص 34.

[2]- أحمد محمد النكلاوي، أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي: رؤية تصورية،(أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية (الديمقراطية والتربية في الوطن العربي)، جامعة الكويت، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت(لبنان) ط1، 2001، ص 221.

[3]- عبد العظيم كريمي، مرتكزات التربية والديمقراطية، مرجع سابق، ص 33.

نستخلصها كملاحظات وعلامات لترابطات تحقق خصائص محددة لجماعة ما. إن الحرية، والإخاء، والمساواة معزولة عن الحياة الجماعية هي تجريدات يائسة."[1]

وبما أن الديمقراطية ليست أكثر من طريقة شخصية للحياة الفردية يجب إدراكها في الفكر والعمل وليس فقط التفكير في عادات وتصرفات الآخرين، بل ينبغي أن تنعكس آثارها في مختلف المواقف الشخصية، لأن"الإيمان بالديمقراطية يتضمن الإيمان بإمكانيات وقدرات الشخصية الإنسانية وتحريرها."[2]

من هذا المنطلق يدعو إلى مفهوم جديد للديمقراطية يُصبغ بالصبغة العملية والواقعية ويتجاوز الحدود السياسية التي تتعلق فقط بنظام الانتخابات والترشح وكيفية سير الحكومات، كل ذلك من أجل النهوض بالديمقراطية وجعلها أداة فعالة تثبت وجودها في جل مجالات الحياة،*باعتبارها سلوك وأسلوب في الحياة، وفكر مرن يقبل فكرة ما أو يرفضها وفق لتحققها في الواقع وقابليتها للتغير، وفكر يرفض الثبات والتعصب لموقف ما.

نلاحظ أن هذا التصور للديمقراطية يتماشى مع توجهه الأخلاقي الذي يؤكد على البعد العملي بحيث اعتبر أن "المثال الأخلاقي للديمقراطية يعني الإيمان بقدرة الإنسان على التحرر، من خلال استغلال الظروف المناسبة لصالحه بطريقة ذكية.[3]

[1]– جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 168.

[2] - Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p226-227

*– فكرة ربط الديمقراطية بالفعل والممارسة، وضرروة اتساع تطبيقها خارج دائرة السياسة ذهب إليها أيضا السياسي والفيلسوف الأمريكي الذي عرف بكتابه (نظرية العدالة) "جون راولز John Rawls"(1921- 2002)، عندما قال بأنه ينبغي على نظرية الديمقراطية والعدالة أن "تكون نظرية في السياسة لكن لا ينبغي أن نفصلها عن باقي الأوساط والأفعال الاجتماعية الأخرى أو العلاقات الثقافية"./ أنظر ألان تورين، ما الديمقراطية؟، مرجع سابق، ص ص 60- 61.

[3] - Richard j Bernstein , Dewey et la démocratie :la tache qui nous attend. op. cite, P121.

لقد ربط "ديوي" بين الديمقراطية والأخلاق بشكل كبير ونظرا لاهتمامه الكبير بالبعد الأخلاقي للمثل الديمقراطي قام بنشر سنة 1888م بحثا بعنوان "أخلاق الديمقراطية The Ethics of Democracy" والذي ذهب فيه إلى اعتبار أن الديمقراطية في أساسها هي "الأخذ بالمنهج الأخلاقي عند تناول المشكلات الاجتماعية، أي أن توجهها أخلاقي يمتد إلى دراسة المشكلات السياسية أيضا، والتي تصبح بدورها مشكلات أخلاقية في نفس الوقت".[1]

لقد قام "ديوي" بتنمية وتوسيع مذهبه الأخلاقي في كنف الاتجاهات السياسية والاقتصادية السائدة في عصره، حيث اهتم بتكوين الجمهور تكوينا ديمقراطية وحل مختلف مشاكله على أساس أخلاقي من خلال ما أسماه (بالفردية الجديدة) بالاعتقاد بأن "العمل الجماعي والتجربة الجماهيرية ضروريتان لتزويد أي فرد بتجربة فعالة، وبفهم عملي لما تنطوي عليه مصالحه وحاجاته العملية. وأصبح " ديوي" إمام الاشتراكية الأمريكية وقديسها وحاميها."[2]

فحاول بذلك تجاوز المفهوم المثالي للقيم الأخلاقية الذي ساد الفلسفات القديمة وربطها بالواقع الإنساني، باعتبارها نابعة من الإنسان وليس من مصادر خارجة عن طبيعته البشرية، حيث يقول: "ولكن الأخلاق في الحقيقية هي أكثر المواد، جميعا، إنسانية. وهي أقربها جميعا إلى الطبيعة البشرية،* وتتصف بالحسية التي لا يمكن محوها، وهي ليست لاهوتية، ولا ميتافيزيقية، ولا رياضية. وحيث تتعلق مباشرة بالطبيعة الإنسانية."[3]

---

[1]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص127.

[2]- هاربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، مرجع سابق، ص 404.

*- يتضح ذلك من خلال حصر "ديوي" لمهمة الأخلاق في نقطتين أساسيتين: 1- أن تتفهم الكائنات البيولوجية التي تتألف من مجموع سلوكها السياق الاجتماعي. 2- أن تتفهم أنواع المواقف المشكلة التي تدفعنا إلى أن نحاول التفرقة بين السلوك الحميد والسلوك السيئ. أي التفرقة بين الشر والخير، بحيث أدرج الخير ضمن ما يقع في الخبرة الإنسانية واعتبر أنه يمثل "حالة من حالات النشاط الإنساني حين ينتهي موقف تتشابك فيه دوافع وعادات متضاربة إلى نهاية يخرج فيها كل هذا في صورة فعل موحد."/ أنظر فؤاد كامل، الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سابق، ص 204.

[3]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني،مصدر سابق، ص 309.

فربط الديمقراطية بالمثل الأخلاقي هو في نفس الوقت ربطها بالحياة الإنسانية في واقعيتها "وبقدر ما هي حقيقة أخلاقية. يجب أن ندرك أن الديمقراطية هي حقيقة واقعية تتخلل الواقع المعاش".[1]

تتضمن الديمقراطية الحقيقية عنده معنى أخلاقي لاهتمامها بالبعد الإنساني الذي يضمن حقوق الأفراد في النمو والتطور، حيث صرح في مقاله (أخلاق الديمقراطية) بأن"الديمقراطية اجتماعية أو مفهوم اجتماعي بمعنى أنها تصور أخلاقي، وقد بني على دلالتها الأخلاقية دلالة إدارية Gouvernemental، إن الديمقراطية هي ذلك الشكل من المجتمع الذي يعطي فيه لكل إنسان فرصة لكي يصبح شخصا."[2] لأن قضية التجربة الإنسانية تعتبر مسألة مهمة تطرح في حياتنا السياسية والأخلاقية، والانشغال الكبير لفكر "ديوي" تمثل في طبيعة الأخلاق الديمقراطية التي تعني الحياة المشتركة.[3]

في هذا تأكيد على أن كل القيم الأخلاقية تأخذ مجراها ومعناها الحقيقي في إطار المشاركة الجماعية والعمل المشترك والمثمر بين الأفراد، حيث يعتبر "ديوي" أن "الإخاء بمجرد ارتباطه بتجربة الجماعة يكون اسما آخر للخيرات التي تقدر عن وعي وتتراكم في تجمع يشارك فيه الجميع، والتي توجه سلوك كل عضو".[4]

فمعطيات الحياة الحديثة واحتياجات الإنسان في كنفها من أجل التصرف بطريقة صحيحة تتطلب منه تعزيز العمل الديمقراطي وفق البناء الأخلاقي، حيث يقول: "لقد بلغ بنا التقدم الآن درجة

[1] -Dewey John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p230.

[2]- نقلا عن تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص 199.

[3] - Richard j Bernstein, Dewey et la démocratie :la tache qui nous attend, op cite, P 124 .

[4]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 168.

تخول لنا القول بأن الديمقراطية طريقة من طرق الحياة، وبقي علينا أن ندرك أنها طريقة من طرق الحياة الشخصية كذلك، تزودنا بمعيار أخلاقي سليم للسلوك الشخصي.[1]

بهذا حدد المدلول الأخلاقي للديمقراطية في مدى تحقيقها للنمو والتقدم الاجتماعي أين تصبح التربية الديمقراطية وسيلة فعالة في تحقيق النمو المستمر لكافة أفراد المجتمع عبر مختلف مؤسسات الدولة ،"وإذا كان للديمقراطية معنى أخلاقي فإنه يعني أن الحكم على كل النظم السياسية والمؤسسات الصناعية والتعليمية يكون وفق مدى نجاحها في تنمية كل فرد من أفراد المجتمع وفق قدراته". [2]

إيمانه بالديمقراطية والأخلاق لا يخرج عن إيمانه بالتربية لأن الديمقراطية تنظر إلى التربية باعتبارها مطلبا أساسيا لوجودها من أجل "تكوين الشخصية الإنسانية وتعميق المفهوم الديمقراطي، وانتقاله إلى ميدان السلوك والعمل، لأن الفصل بينهما يؤدي إلى فشلها وتتحول إلى مجرد ألفاظ جوفاء".[3]

إن مشكلة الديمقراطية ومعوقاتها والنقائص الموجودة فيها لتي أشرنا إليها سابقا يمكن تجاوزها عن طريق التربية التي تعمل على تغيير وتوجيه سلوكات الإنسان نحو تحقيق مبادئها وقيمها، "إن الديمقراطية لا تنهي ميول الشر عند الإنسان، ولا تتغلب على فطرته، ولا عدوانيته ووحشيته، ولا تعصبه، ولكنه مع التعليم تهذب ذلك، وتضع أساسا للتعامل معه."[4]

اهتمامه "ديوي" بتنمية سلوك الإنسان جعله يربط الأخلاق أيضا بالتربية من خلال إدراكه لأهميتها في تشكيل وتنمية السلوك الأخلاقي السليم للتلاميذ، على اعتبار "أن الديمقراطية تمنح فرص النمو لكل فرد من أفراد المجتمع، وتعمل التربية على تحقيقه ميدانيا، فإن النمو الأخلاقي يكون غاية

[1]- جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 155.

[2]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص 161.

[3]- محمد لبيب النجيحي، التربية أصولها الثقافية والاجتماعية، مرجع سابق، ص 369.

[4]- محمد الأحمري، الديمقراطية (الجذور وإشكالية التطبيق)، مرجع سابق، ص 285.

العمل المدرسي كله".[1] لازم هنا بين الفعل الأخلاقي والنمو السلوكي المستمر باتجاه تحقيق معنى الخير سواء في امتداده في الواقع أو ارتباطه بالتفكير الإنساني، واعتبار التربية هي الموجه الحقيقي للسلوك الأخلاقي،"وفي أعظم معنى لهذه الكلمة: الأخلاق هي التربية، إذ هي تعلمنا معنى ما نستهدفه، واستعمال هذا المعنى في العمل".[2]

لقد ذهب "ديوي" في ربط الاخلاق بالتربية لأكثر من ذلك، حيث حمل مسؤولية تدني الأخلاق إلى فعل التربية الخاطئة الذي لم تقم بواجبها الكامل في التأسيس الديمقراطي لعلاقة الفرد بواقعه الاجتماعي، إذ يقول: "فإذا كان مستوى الأخلاق منخفضا فمرجع هذا إلى ان التربية الناتجة عن التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية تربية ناقصة".[3]

من هنا يظهر لنا أن أهمية الديمقراطية جاء نتيجة حاجة الطبيعة البشرية لهذا النظام الذي يعتبر مناسبا لنموها "فالديمقراطية هي الشكل الطبيعي الذي ينبغي أن يكون عليه المجتمع الإنساني، وهي استعداد طبيعي كائن في النفس البشرية يولد مع كل فرد."[4]

يتضح لنا بهذا العرض لمفهوم الديمقراطية عند"ديوي" أنه قد وسع من مجال تطبيقها لتشمل كافة ميادين الحياة الإنسانية، حيث أضفى عليها البعد الأخلاقي وآمن بالتربية من أجل تحقيق قيمها الاجتماعية والسياسية، من خلال إبراز مهمتها في تكريس الوعي السياسي الديمقراطي للأفراد، فالديمقراطية من أجل التربية تنتج لنا معادلة التربية من أجل الديمقراطية.

[1]- محمد جديدي، فلسفة الخبرة (جون ديوي نموذجا)، مرجع سابق، ص 264.

[2]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص 295.

[3]- المصدر نفسه، ص331.

[4]- هاني بني مصطفى، السياسيات التربوية والنظام السياسي، مرجع سابق، ص 43.

ثانيا– التربية الديمقراطية وتشكيل الوعي السياسي:

لقد حظي الجانب السياسي بمكانة مهمة في تفكير "ديوي" الفلسفي الذي اعتبره ممثل مهم لغاية الفلسفة الحقيقية ولكل تقدم اجتماعي، وباعتبار أن توجهه الفلسفي يرفض كل ثابت وأزلي جاء رفضه للفلسفة السياسية التقليدية من حيث اعتمادها على التفكير التأملي العقيم، بتأكيدها على"العلاقة المنطقية لأفكار متنوعة بعضها ببعض، وبعيدة عن وقائع النشاط الإنساني، كما لو كانت هذه العلاقات المنطقية، أو العقلية مكتفية بذاتها، ومهمة لذاتها."[1] فنقد "ديوي" لتلك الأفكار السياسية ذات الطابع النظري فيه دعوة إلى العمل من أجل تغييرها بما يتناسب مع أسس المجتمع الديمقراطي المعاصر،* لأنها قد تشكلت في ظروف غير ظروف المجتمع المعاصر مما يستدعي إعادة توجيهها عن طريق التربية.

نجاح الديمقراطية السياسية في تصوره متوقف على مدى امتدادها لكافة مجالات الحياة، وإسقاطها على كل اهتمامات المجتمع، خاصة مسألة ضرورة ارتباطها بالنظام التعليمي، يقول في ذلك: "وأثبت ذلك بالقطع أنه ما لم تصبح العادات الديمقراطية في الفكر والعمل جزءا من كيان الشعب، فإن الديمقراطية السياسية لن تكون بمأمن، بل يجب أن تستند على وجود الأساليب الديمقراطية في جميع العلاقات الاجتماعية، ولا تقل العلاقات القائمة في الأنظمة التعليمية أهمية في هذا الشأن عن العلاقات القائمة في الصناعة والأعمال الإدارية، ولعلها مكافئة لها[2].

---

[1]– ليوشتراوس وجوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2، مرجع سابق، ص 533.

*– أرجع "ديوي" دوافع تشكل الديمقراطية السياسية إلى عاملين أساسيين: يتعلق الأول بمحاولتها أخذ مكان الحكومات غير الديمقراطية السابقة التي بقيت على عرش الحكم مدة طويلة لأسباب عرضية، والعامل الثاني على أنها جاءت ضد كل استخدام سياسي يعبر عن المصلحة الشخصية ولا يخدم المصلحة العامة./ أنظر جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 101.

[2]– نقلا عن عادل مصطفى، فقه الديمقراطية، مرجع سابق، ص ص 25– 26.

يبسط لنا "ديوي" في كتابه(**الجمهور ومشكلات الناس**) مجمل أفكاره السياسية المتعلقة بطبيعة تكوين الدولة ومفهومها وكذا شروط تشكل الدولة الديمقراطية وكيفية تحول الشعب إلى جمهور سياسي منظم، إذ يؤكد فيه على ضرورة الربط بين التنظير السياسي والوقائع التي يجب أن تستنبط منه وتتماشى معه، لا أن يكون تنظيرا مبني على مجموعة من المعطيات غير الواقعية والتي ليس لها علاقة بواقع حياة الجماعة وسلوك أفرادها ويستدل بذلك بأهم مفكري أمريكا ومؤسسيها ممن كان لهم دور في تأكيدهم على الجانب العملي للأفكار السياسية، حيث يقول: "فأفكار جيفرسون Jefferson وهاملتون Hamilton، السياسية ليست مجرد نظريات دارت في ذهن بشري بعيدة عن وقائع السلوك السياسي الأمريكي، إنما هي أطوار وعوامل مختارة من بين هذه الوقائع، والتي مازالت تكافح لكي تشكلها في المستقبل بهذه الطريقة أو تلك."[1]

الأمر الذي جعله يرفض فكرة القول بوجود شكل واحد من الدولة يمكن أن يمثل النموذج النهائي الذي لا يمكن تغييره والدفاع عنه لضمان بقائه لأن مثل هذه الفكرة مبينة على مقدمة فلسفية تؤمن بالمطلق والثبات، حيث "في استطاعة الفلسفة الجامدة وحدها أن تقودنا لافتراض أن هناك شكلا واحدا فقط من أشكال الدولة أو فكرة الدولة التي يمكن أن تحققها هذه الدول التاريخية المتقلبة بدرجات مختلفة من الكمال".[2]

يسوقنا ذلك إلى اعتبار أن الدول متعددة ومتنوعة بالنسبة له، لأن أشكال النشاط الإنساني المترابطة يقابلها نتائج مختلفة، وتختلف قوة اكتشاف النتائج حيث تسمح بتعدد أشكال الدول، وتبعا لذلك تتعدد أسس اختيار الحكام وطريقة تمثيلهم للمصالح العامة لبلدانهم.[3]

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 28

[2]- المصدر نفسه، ص 51

[3]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 51.

فالمحافظة على نموذج واحد للدولة فيه دعوة للجمود والتخلف الذي يتناقض مع مبدأ التجديد الذي طالب به "ديوي"، والذي يتطلب أيضا تغييرا وتعديلا في شكل الدولة الذي يتناسب مع التطورات الجديدة، حيث أن "الإيمان بالاستقرار السياسي، وتقديس شكل من أشكال الدولة التي تبدو ناتجة عن مجهود آبائنا وأجدادنا كانت إحدى العثرات والعقبات في طريق التغير الموجه، إنها إحدى الدعوات للثورة والتجديد."[1]

على هذا الأساس لا يقر بإمكانية معرفة الدولة الجيدة بصورة قطعية لأنها لم تكتمل بعد، ومحاولة تطويرها لابد وأن يكون بصفة مستمرة، وذلك بالاعتماد على البحث العلمي والعملي الموجه بذكاء لمعرفة أفضل الشروط والوسائل التي بإمكانها أن تحقق شكل الدولة التي يمكن أن تكون أفضل إطار ينتظم داخلها الجمهور باعتبارها تمثل مصلحة اجتماعية هامة تعمل على حماية وصيانة أفراد المجتمع حيث يقول: "إن تشكيل الدولة ينبغي أن يكون عملية ذات مسار تجريبي[...] وما دامت ظروف العمل والبحث والمعرفة هي دائما في حالة تغير، فلابد من إعادة التجربة باستمرار."[2]

يعكس هذا الموقف دعوة صريحة إلى السعي المستمر والبحث الدائم والمنفتح عن أفضل الطرق والوسائل التي على أساسها يمكن للدولة أن تقوم بواجبها اتجاه رعيتها على أحسن وجه، لأن الدولة الواحدة لا يمكن أن تصل إلى حالة من النجاح يمكن القول معها بأنها قد وصلت إلى كمالها وتلك هي الدولة الديمقراطية التي تكون بحاجة مستمرة إلى البحث عن أفضل شروط بنائها.

بهذا يعتقد "ديوي" أن ظهور الدولة الحديثة قد حرر الأفراد من القيود التي كانت مفروضة عليهم سواء عن طريق العادات والتقاليد أو سلطة العرق والنظام الطبقي، لتساهم في تشكيل تنظيمات اجتماعية أخرى، فالتطور الذي حصل أدى إلى ظهور تنظيمات وجمعيات كثيرة، "فتحول التوجه من النزعة الفردية إلى تعدد روابط العلاقات بين تلك الجمعيات، فظهر ما يعرف بالأحزاب

[1]- المصدر نفسه، ص 53.

[2]- المصدر نفسه، ص 52.

السياسية، والمؤسسات الصناعية والجمعيات الفنية والعلمية والتجارية، والمدارس. وبزيادة عدد هذه الأنظمة تغير دور الدولة،"[1] الذي انحصر في مدى قدرتها على مدى التنسيق بين مختلف الجمعيات الموجودة في المجتمع من خلال رعاية أنشطتها والتكفل بالسير الحسن لها*. وهو دور مناقضا لما كان في النظريات التقليدية السابقة حيث كانت تشكل رأس التنظيمات الموجودة في المجتمع وتفرض سلطتها الكاملة عليه.

لقد حدث هذا التغير بسبب انتشار الديمقراطية ودعواها إلى تبني التعددية من أجل ضمان حرية ومسؤولية كل الفاعلين في الدولة للمساهمة في بنائها عن طريق العمل المشترك من دون أي تمييز بين أفرادها، بحيث "فرضت التعددية نفسها وتطلبت تعديل النظرية الهرمية الواحدية. بات كل تجمع من التجمعات الإنسانية يساهم في الحياة وله دوره الفريد وقيمته النهائية. لا يتم الحط من دور أي جزء أو يصبح وسيلة لتجميد الدولة إلا في زمن الحرب."[2]

فجدارة ومشروعية النظام السياسي الديمقراطي تتوقف في مدى احترامه لقيم الحرية المتضمنة في الممارسات والحقوق السياسية، ولا يكفي فقط إصدار جملة القوانين التي تعني ذلك، بل لابد من ترجمتها إلى سلوكات يتشربها المواطن منذ طفولته عن طريق التربية.[3]

---

[1]- محمد سماري رحيمة الكعبي، الدولة في فلسفة جون ديوي، مجلة الفلسفة ،كلية الآداب ،الجامعة المستنصرية، العراق، العدد14، 2016، ص126.

*- على أساس ذلك شبه "ديوي" وظيفة الدولة بالدور الذي يقوم به قائد الفرقة الموسيقية، الذي يقوم بعملية تنظيم عزف الفرقة لإحداث نوع من الانسجام والتجانس بينهم يسمح بالنجاح في عزف المقطوعة المراد عزفها. "ومع ذلك فليس للدولة اهتمام في ذاتها فغرضها شكلي صوري أشبه بقائد الأوركسترا في الفرقة الموسيقية الذي لا يعزف على آلة معينة ولا تخرج منه أيه موسيقى، لكنه يحرص على المحافظة على أن يقوم العازفون الآخرون بمهمة إنتاج الموسيقى الواحد منهم مع الآخر في توافق." /أنظر جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 25.

[2]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة ، مصدر سابق، ص174.

[3]- طارق عبد الرؤوف، ايهاب عيسى المصري، مؤسسات التربية والتنشئة السياسية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2013، ص 102.

بذلك فالحكومة التي تعتمد على الانتخاب العام لا يمكنها النجاح إلا إذا كان كل من المنتخبين أو الحكام قد تلقوا تربية مناسبة لتحقيق أهدافها السامية لصالح بناء المجتمع الديمقراطي وتكريس أسسه، وكذلك إذا كانت الحكومة الديمقراطية ترفض مبدأ السلطة الخارجية لتعوضه بمبدأ الاهتمام والاستعداد الطوعي أي المبني على الحرية السياسية فلا مخرج لها لتحقيق ذلك إلا بالتربية التي بإمكانها تعزيز ذلك في طاقات المتربين.[1]

السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه هنا يتعلق بعلاقة التربية بالسياسة: من الذي يؤثر في الآخر السياسة*[2] أم التربية؟ أم أن علاقة التأثير والتأثر بينهما تدور في حلقة لولبية أين يتّبع التأثير بالتأثر.؟ وكيف يتم ذلك التأثير؟

في حديث" ديوي" عن علاقة التربية بالسياسة ووجه الشبه بينهما كما جاء في عنوان الباب الثامن عشر من كتابه (التربية في العصر الحديث) بـ "وجه الشبه بين التربية والسياسة" يرى أن تغير ظروف العصر وتعدد مجالات الحياة قدجعل الإنسان يوجه اهتمامه إلى جوانب لم تكن في دائرة خبرته في الماضي، إذ أصبح ينظر إلى الحياة بنظرة واسعة، الأمر الذي تطلب منه الدخول فيها والمشاركة في تفعيلها، ويعتبر الدخول في ميدان السياسة وخباياها من أهم انشغالات الإنسان الحديث، حيث "اضطر الإنسان إلى أن يعتبر نفسه عضو في مجتمع واسع المدى، لا يمكن أن يرى جميعه. وزالت من التقدير تبعية الإنسان لمكان معين، ولذلك أخذ الإنسان يعمل في مجال واسع،

[1]– جون ديوي، التربية والديمقراطية، مصدر سابق، ص 81.

*-: يعود مصطلح السياسة لجذر ساسة، والسائس، وجمعه ساسة، أو سواس، وهو الذي يعنى بالدواب ويقوم بأمهرها، نقول مثلا "سائس الخيل،"/أنظر جبران مسعود، الرائد معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، ط7،1992، ص425. فالسياسة إذن تتعلق بأمر إدارة وتدبير أمور المجتمع والدولة وراعية شؤونها الداخلية والخارجية،حيث نلاحظ أن هذا المعنى يقترب كثيرا من معنى التربية التي كانت عند العرب "تفيد معنى السياسة والقيادة والتنمية، فذهب بعض العلماء إلى اعتبار أن فعل ربّ القوم يعني قادهم وساس أمورهم،"/ أنظر ناصر إبراهيم، أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان(الأردن) ط2، ص 16.

وبنظرة أوسع، من حيث الأحوال الاقتصادية والسياسية. وكان لابد للناس أن يعرفوا شيئا عن السياسة ومجراها ليجعلوها أساسا لأعمالهم".[1]

ويظهر لنا موقف "ديوي" في أهمية التربية بالنسبة للفعل السياسي بصورة واضحة من خلال تحليله لواقع المجتمع الأمريكي السياسي ومواقفه خاصة في ردود أفعاله اتجاه الحرب العالمية الأولى، إذ يشير إلى الدور الكبير للمدارس في محاولة تنظيم الرأي العام الأمريكي وقيادته إلى اتخاذ القرارات الديمقراطية الصحيحة اتجاه نفسه واتجاه سياسته الخارجية، حيث يرى أن "من أهم ما تعنى به حرية البحث العلمية، هو أن نجعل مدارسنا مكانا للتفكير الجدي في المشاكل الاجتماعية وخلافات الحياة اليومية".[2]

من وجهته أن التربية والتعليم والسياسة،* شيء واحد على اعتبار أن كل منها يدعي معالجة الأوضاع الاجتماعية بشكل عقلاني، غير أن التغيير الناجح لابد وأن يكون مصحوبا بتغيرات داخلية

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 183.

[2]- المصدر نفسه، ص 124.

*- يعتبر الإنسان الموضوع المشترك بين العمل السياسي والجهد التربوي، وطرح جدلية العلاقة بين التربية والسياسة ليس بالتصور الحديث، بل تمد تلك العلاقة بجذورها في التاريخ إلى مراحل سابقة ومحطات فكرية فلسفية قديمة، من أهمها الفلسفة اليونانية، حيث اهتم أفلاطون في كتابه "الجمهورية"، والقوانين، ببناء مجتمع متكامل ومتناسق وفق نظام اجتماعي عادل وجعل التربية وسلة تحقيق أهداف المدينة الفاضلة، شرط أن تكون وفق المؤسسات والقوانين والعادات التي تقدمها الدولة. أما أرسطو في كتابه (السياسة)، أكد على علاقة التربية بالسياسة بجعلها أداة فعالة لتحقيق أهداف الدولة الواقعية التي تنشدها من خلال تكوين المواطن الحر.

كما تعتبر الفلسفة الماركسية نموذجا لتلك العلاقة، أين أصبح التعليم يمثل أداة الدولة في محاولة إرساء النظام الشيوعي، والقضاء على النظام الرأسمالي ، تجسد ذلك في كل من كتابات "كارل ماركس Karl Marx (1818-1883"، وإنجلز Friedrich Engels (1820- 1895م) "و "لنينVladimir Ilyich Lenin (1870- 194م)، وخاصة هذا الأخير الذي صرح باستحالة الفصل بين التربية والسياسة في قوله: "إن واجبنا في ميدان التربية، هو أن نكافح أيضا للقضاء على البرجوازية، ونحن نعلن بصراحة، إن القول بوجود المدرسة خارج دائرة الحياة، وخارج دائرة السياسة، هو عين الكذب والرياء."أي

فكرية وأخلاقية، ويكون ذلك عن طريق التربية والتعليم. "وأن هذه التغييرات بالرغم من أنها ضرورية فإنها إذا استندت إلى المصادر والقوى الخارجية قد تشكل خطر مواجهة الرجعية والعودة إلى الوراء".[1]

فمن المعروف أن هناك علاقة تبادلية فيما يتعلق بالنظام التربوي كنظام له بعده الاجتماعي والمعرفي، وبين بنية النظام السياسي القائم في الدولة باعتباره تعبير عن كل التوجهات الإيديولوجية والفكرية التي تؤطر المجتمع في مرحلة تاريخية معينة.[2]

فأهداف التربية إذن تتشكل وفق بنية النظام السياسي والاجتماعي الذي يؤطرها، إذ تختلف توجهات وأهداف التربية المجتمع الديمقراطي الذي ينشد تنمية كافة أفراده وبين المجتمع الاستبدادي ذو التقسيمات الطبقية الذي يسعى إلى تنمية قدرات فئة اجتماعية على حساب الفئات الأخر، حيث يشرح لنا "ديوي" هذه الفكرة في قوله: "فالمجتمع المقسم إلى طبقات عليه أن يعنى جيدا بتربية عناصره الحاكمة فحسب. أما المجتمع المتحرك الحافل بالقنوات لتوزيع أي تغير يظهر في أي مكان، فعليه أن يعنى بتربية أعضائه على المبادأة الشخصية والقدرة على التكيف [...] وإلا كانت النتيجة ارتباكا يستطيع الأقلون فيه الاستيلاء على ثمار أنشطة الآخرين العمياء والموجهة من الخارج."[3] وهذه من صفات المجتمع الأوتوقراطي أين يكمن الهدف الأساسي من حكومته العمل على منع نمو الحرية والمسؤولية، إذ القلة فقط من لها الحق في التخطيط وإصدار الأوامر التي على الأغلبية إتباعها ونتيجة ذلك تقليل فرص التعليم لأغلبية أفراد المجتمع.

تباعية التربية للنظام السياسي وعدم السماح لها بالخروج عنه./نقلا عن عبد الغني عبود، الأيديولوجية والتربية، دار الفكر العربي، الدر البيضاء(المغرب)، ط3، 190، ص 288.

[1]- عبد العظيم كريمي، مرتكزات التربية والديمقراطية، مرجع سابق، ص 98.

[2]- أماني غازي جرار، التربية السياسية (السلام- الديمقراطية- حقوق الإنسان)، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن(عمان)، ط1، 2008، ص 82.

[3]- جون ديوي،الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 82.

يدخل تشكيل الوعي السياسي ضمن ما يسمى "بالتربية السياسية."* فالتعليم الناجح والصالح هو الذي يكون طريقا فعالا في المشاركة السياسية والمسؤولية في حياة المجتمع ووسيلة لإعداد التزامات المواطنة الصالحة، والشرط الأساسي لنجاح **النظام الديمقراطي** يتوقف على انتشار التعليم بين كافة المواطنين لتكون مشاركتهم في شؤون المجتمع وفي الحكم بطريقة واعية وذلك مرتبط ارتباط كبير بوجود فئة واسعة من المثقفين.[1]

إذ يتجاوز الوعي السياسي مجرد تلقين الأفراد مجموعة من القوانين والمفاهيم السياسية إلى إعداد الأفراد لفهم الإطار السياسي والاجتماعي الذي يعيشون فيه من أجل تحمل مسؤولية المشاركة السياسية وتكوين مقومات المواطن الصالح المشبع بالروح الديمقراطية.[2]

بهذا تستلزم الديمقراطية الحقة وجود شعب واع يملك القدرة والكفاءة التي تجعله يستطيع التمييز بين الوهم والواقع وبين الخداع والحقيقة، من خلال ما يمنح للفرد متسع من التفكير النقدي الحر والنقاش الذي يتطلب حرية التفكير، حتى لا تتحول الديمقراطية إلى مجرد شعار يعمل فقط على تعزيز القوة الاستبدادية بطريقة خفية.[3]

فالأفراد المشبعون بالروح الديمقراطية لا يسكتون عن أي ممارسات غير ديمقراطية للمؤسسات الاجتماعية والسياسية التي تسير أمورهم، لأن المشاركة السياسية للأفراد تتطلب منهم مراقبة الحكام وتقييم سياستهم والقدرة على تغييرها، إذ بهذا تصبح التربية تمثل سندا مهما للمشروع الديمقراطي عند

---

*- من المفاهيم التي تتولد عن علاقة التربية بالسياسة نجد مفهوم "التربية السياسية أو التنشئة السياسية" التي تعني تلك العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد مجموعة من الاتجاهات والقيم السياسية،" فهي تلك العملية الاجتماعية التي يتكون من خلالها وعي الفرد بأهمية ممارسته الفعالة، في المجتمع الذي يعيش فيه، وفق توجيهات المجتمع والنظام السياسي. ووفق قيم واتجاهات إيديولوجية سياسية، قائمة على قناعة يقينية بين المجتمع والنظام السياسي، كأسلوب حياة./ أنظر طارق عبد الرؤوف عامر ، إيهاب عيسى المصري، مؤسسات التربية والتنشئة السياسية، مرجع سابق،ص 20.

[1]- عمر التومي الشسياني، التربية وتنمية المجتمع العربي، الدار العربية للكتاب، تونس- ليبيا، 1985 ، ص 369.

[2]- سعيد إسماعيل علي، الأصول السياسية للتربية، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2012، ص ص 180- 181.

[3]- خالد العيبيوي، مشكلات الديمقراطية، مرجع سابق، ص 78.

"ديوي" الذي يقول: " لقد وضعت المدارس العامة في بلادنا- الولايات المتحدة- أمام عينها هدفا لخدمة تلاميذها، هذا الهدف هو أن يكون كل تلميذ ناجحا في حياته كإنسان وكمواطن أمريكي.[1]

فالتعليم ينبغي أن يكوّن المواطن الحر الذي يفقه نظام الدولة وتشريعاتها من أجل القيام بواجباته اتجاهها وكذا معرفة التعايش مع أفراد وطنه، والأهم من ذلك أن تحفظ الحقوق داخل هذا التنظيم السياسي كما جاء عند " أرسطو" أن الحق قاعدة الاجتماع السياسي".[2]

العمل على تكوين المواطن يدخل ضمن مصطلح "التربية على المواطنة" التي أصبحت تشكل مكونا رئيسيا من مكونات النظم التربوية في الدولة الديمقراطية ومستندا عمليا للسلوك الإنساني من أجل المساهمة في تكوين الروابط المدنية التي تبنى عليها نظم الدولة، ويصبح الفرد مواطنا عندما يستوفي كامل وعيه بحقوقه الأساسية وضمان شروط ممارستها مع الآخرين، ووعيه كذلك بواجباته اتجاه دولته.[3]

يعد تشكيل الوعي السياسي جزء من الثقافة الديمقراطية باعتباره وعي بالمواطنة* بقدر ما هو وعي بضرورة تحمل المسؤولية، ويعتبر الاعتراف بالآخر بوابة الوعي الديمقراطية من خلال الاعتراف بتنوع وتعدد الآراء والسلوكات.[4]

---

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 219.

[2]- محمود قمبر، التجديد في الفكر التربوي(تقييم ونقد) مرجع سابق، ص 306.

[3]- أونيس العكره، التربية على المواطنة وشروطها في الدول المتجه نحو الديمقراطية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت((لبنان)، ط1، 2007، ص 6.

*- يعرف "ديوي" المواطنة على أنها "قد تستخدم للدلالة بلفظها على عدد من المواصفات [...] وقد تتراوح هذه السمات ابتداء مما يجعل المرء عشيرا أو رفيقا طيب المعشر، إلى المواطنة بالمعنى السياسي للكلمة، أي بمعنى قدرته على الحكم على الناس وعلى الإجراءات حكما حصيفا. واتخاذ دورا فعالا في صنع القوانين وفي إطاعتها." أي أنها تأخذ المعنى المتضمن في البعد الاجتماعي على غرار المدلول السياسي لها . / أنظر جون ديوي، التربية والديمقراطية، مصدر سابق، ص 109.

[4]- آلان تورين، ما الديمقراطية؟، مرجع سابق، ص 259.

بناء على هذا التصور تظهر المواطنة الصالحة بالنسبة لـ"ديوي" في مدى قدرة الفرد على المشاركة في خبرات الآخرين وفي مدى تنقلها وتنوعها فيما بينهم، مما يوطد علاقاتهم ويزيد من التعاطف الذكي المبني على الإرادة الطيبة، الأمر الذي من شأنه أن يقضي على كل أشكال الطبقية الاجتماعية،* التي تقطع العلاقات بين الأفراد وتجعلهم يعيشون بمعزل عن الآخرين ولا مباليين بمصالحهم المشتركة وهي عزلة معنوية وليست مادية.[1]

باعتبار التربية مصدر أساسي لضبط سلوك الأفراد وتفكيرهم، فمن خلالها تنمو لدى الأفراد والجماعات معاني المواطنة الصالحة وآليات تحقيقها في الحياة اليومية بشكل ذاتي ومن دون رقابة خارجية إذ يمارسون أدوارهم على الصعيد الاجتماعي من منظور الحقوق والواجبات،[2] فالتربية تكسب الفرد خبرة مواجهة الحياة والتكيف معها والقيام بمختلف الأدوار الاجتماعية التي تتلائم مع قيم المواطنة السليمة والوعي الذي يحقق التوازن الاجتماعي وتقدم المجتمع.[3]

يقود ذلك إلى رفض "ديوي" للتفسير الضيق لمفهوم المواطنة الذي تقدمه المدرسة كعمل اجتماعي على أنها "القدرة على التصويت بذكاء في الانتخابات، والميل لإطاعة القوانين، [...] بل

*- في هذا التصور الديمقراطي والمفتوح لمفهوم لمواطنة يقف "ديوي" ضد التصورات الفلسفية التي تُضيق من مفهوم المواطنة وتحصره انطلاقا من شروط تعسفية، ولنأخذ الفلسفة اليونانية كدليل على ذلك، فلفظ المواطن يقتصر فقط على الأثينيين الأحرار أما بقية الأفراد بالرغم من أنهم يعيشون في رقعة جغرافية واحدة إلا أنهم لا يتمتعون بصفة المواطنين، والتربية على المواطنة من هذا التوجه، هي تربية على تكريس النموذج الطبقي الذي يميز بين الأفراد لمعايير تخرج عن كل القيم الإنسانية التي تنشدها الديمقراطية.

[1]- جون ديوي، التربية والديمقراطية، مصدر سابق، ص 110.

[2]- الجعافرة عبد السلام وآخرون، مدخل إلى علم التربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2014، ص ص 21-22.

[3]- الخوالد محمد محمود، فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، ط1، 2013، ص34.

يجب النظر إلى الطفل المواطن ككائن موحد ومتكامل، فالطفل عبارة عن كلّ عضويا، ونفسيا، وعقليا، واجتماعيا، وأخلاقيا." [1]

وعلى هذا الأساس يجب على المدرسة من الناحية الأخلاقية أن تحدد عملها على نطاق أوسع من ذلك، لأن شرط انتماء الفرد للمجتمع الديمقراطي أن يكون مواطنا نافعا لمجتمعه من دون أي ضغوط تجعله منتهكا لقواه العقلية والجسمية "إن المجتمع الذي يتحتم على الطفل أن يكون فيه عضوا، في الولايات المتحدة الأمريكية، هو مجتمع تقدمي ديمقراطي."[2]

يؤكد "ديوي" على نقطة أساسية تتمثل في أن تكوين الدولة الجيدة يتوقف على شخصية المواطن، لذلك نجده يقلل من أهمية الترتيبات الدستورية التي يجب أن تخضع بالنسبة إليه للتطور المستمر تبعا للتغيرات المستمرة، ويركز في المقابل على أن تحقيق النظام الديمقراطي الجيد يحتاج إلى وجود مواطنة مثقفة وواعية، ومستنيرة وذات روح ووطنية، بحيث تدخل في الحياة الديمقراطية من بابها الواسع أين تطلق العنان لإمكانياتها الغنية.[3] في حين أن المواطنة الجاهلة غير الواعية والأنانية تكون عرضة للعاطفة وتكون فريسة سهلة للقوى المسيطرة.

لذلك جاء حرصه على حماية أفراد المجتمع من الآراء المضللة من خلال تحليله لتأثير التطورات الحاصلة عليهم خاصة تطور الطباعة والتوزيع الذي ساهم في رأيه في بروز مجموعة من الناس تحاول استغلال الرأي العام والتأثير على آرائهم وتوجيهها لصالحهم بإخفاء العديد من الحقائق وصرف الناس عن القضايا الهامة، "وذلك أنه إذا ظهرت عند الناس وقويت روح الاستطلاع والرغبة في معرفة الأمور البعيدة، ووجهت عن المشرفين على شؤون الطباعة والتوزيع الرغبة في استغلال هذين العاملين مهد

[1]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سابق، ص 29.

[2]- جون ديوي، التربية والديمقراطية، مصدر سابق، ص 110.

[3]- ليوشتراوس وجوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2 ، مرجع سابق، ص 552.

هذا العصر الخمول الذهني، العصر الذي يخدع فيه الإنسان والعصر الذي يسهل فيه تكوين العواطف والاعتقادات المؤسسة على عدم التمييز."[1]

من هذا المنطلق يُقّر "ديوي" بأن سبب صعوبة تطبيق النظام الديمقراطي يرجع بالأساس إلى الأسباب ذاتها التي من المفروض أن تساعد على إرساء قواعده ونشرها، ومن أهمها انتشار التعليم الذي مس أكبر شريحة في المجتمع، وكذا تطور عملية الطباعة التي ساعدت على نشر الكتب والصحف والمجلات، غير أن هذه العوامل بالنسبة له قد وقفت ضد تحقيق مبادئ الديمقراطية،لأنها أصبحت في نظره تحت سلطة رجال المال والأعمال وكذا الجماعات المستبدة، وكبار الزعماء الذين أصبحوا يؤثرون بشكل كبير على الصحافة وعلى توجيه العملية التربوية لصالحهم.[2]

فهؤلاء من منظوره يقومون باستخدام كل الإمكانيات المادية والفكرية المتوفرة لديهم من أجل القضاء على مبادئ الديمقراطية، حيث يصرح في هذا المعنى بقوله: "إذ يسارعون إلى استغلال ذكائهم في استخدامهم في البلاد الديمقراطية ليهدموا أسسها التي تقوم عليها. وإذا كان وراءهم ما يسندهم من الوسائل المالية، استطاعوا أن يواصلوا جهودهم في عمليات التدمير والتخريب بالطرق الخفية".[3]

فنظرا للدور الفعال الذي تقوم به الصحافة في توجيه الرأي العام أصبحت الحكومات تعتمد عليها بشكل كبير من أجل كسب عاطفة الشعب من خلال محاولة اطلاعه على ما يجري من أحداث في الحياة السياسية والاجتماعية، إلا أن بعض الحقائق المصرح بها صحيحة والأغلبية مشوهة، وإذا "كان العنصر الجوهري في الدعاية السياسية هو أن يؤمن الداعي بما يقوله أو يعلنه، فالواقع هو

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص183.

[2]- جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 182.

[3]- جون ديوي،الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 184.

أن هؤلاء القائمون على إذاعة ونشر ما يعمون به الجمهور ويظللونه هم أنفسهم لا يصدقون إلا القليل مما ينشرونه."[1]

يفسر "ديوي" هذا الموقف المخزي من رجال الصحافة وعدم أمانتهم وخضوعهم لرجال السلطة نتيجة نوع التربية التي تلقوها، حيث يقول: "عشرات من الروايات والأخبار التي تدل على تعصب أصحاب الدعاية وعلى جهلهم نتيجة لكسلهم، ولتحكم عادات عقلية عندهم كونتها تربية خاطئة."[2]

لذلك يوجه "ديوي" سهام نقده لهذه التربية التي لا تساهم في تنمية الوعي السياسي للأفراد ولا تحمي بشكل كافي عقل الإنسان من الدعاية السياسية المضللة، بحيث يرجع ذلك إلى سببين أساسين: 1- الإصرار على تلقين التلاميذ ما هو تقليدي والابتعاد عن تدريسهم المواد التي لها صلة بحياتهم الواقعية ولا تفي بحاجات هذا العصر، كما أن خطورة ذلك تكمن في انخداع الرجل المتخصص أكثر من الشخص العادي لأن الأول سوف يحاول نشر هذا المعتقد السياسي الخاطئ والدفاع عنه.[3]

2- العمل على بث روح الدعاية وعدم التمييز واللامبلاة في نفوس الطلبة الأمر الذي يجنبهم روح النقد عند دراسة التاريخ والسياسة والاقتصاد، والهدف منه أن ذلك من شأنه أن يعمل على تكوين المواطن الصالح غير المتمرد على نظم مجتمعه، حيث يقول: "وهناك اعتقاد بأننا كلما مجدنا تاريخ الأمة، وتقاليدها، ونظمها، وجعلناها المثل العليا، تمجيدا أعمى، كان من المحتمل أن تخرج المدرسة المواطن المخلص، المتشبع بروح الوطنية الحقة.[4]

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص ص 184- 185.

[2]- المصدر نفسه، ص ص184- 185.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 186.

[4]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

بناء على ذلك ينعكس البعد عن التفكير المنطقي والنقدي داخل الجامعات والمدارس التعليمية الأخرى الثانوية والأولية على المفهوم الحقيقي للديمقراطية الصحيحة، حيث يسود مبدأ الفوضى والعشوائية وعدم العقلانية أو كما عبر عنها "ديوي" بمبدأ " **دع كل فرد يعمل ما يشاء**".[1]

هذا النوع من التربية الفاسدة من شأنه أن يخرج مواطنين لهم القدرة على الدخول في عضوية المجتمع من الناحية العملية والعلمية، ولكنهم في جهل تام بوجود المشاكل الاجتماعية الحقيقية، والعيوب السياسية والنقائص الصناعية، التي يمكن أن يرجعونها إلى أسباب تعود إلى وجود نقص في الجانب الأخلاقي الشخصي.

بمعنى أن الفشل في الحياة الإنسانية لا يعود إلى طبيعة النظام السياسي العام بل راجع إلى قيم الجهل المكتسبة من التعليم الذي يكرس تمجيد القديم وسرعة التصديق والسطحية وانعدام الخبرة في الحياة وارتباك في المواقف،[2] فبث هذا الموقف في الطلبة لأمر خطير يصفه "ديوي" بأكثر من خطورة الداعي على المنابر، "وإن المدرسة لتشتد في عدم الاعتراف صراحة بالأمراض الاجتماعية، أكثر من الوعاظ على المنابر، وهي كالمنابر في أنها تستعيض عن مناقشة المشاكل الاجتماعية بإفاضتها في نقد الرذائل الشخصية."[3]

وسط هذا الكم الهائل من التغيرات والتعقيدات وجد"ديوي" أن الجمهور غائب أو "محتجب" على حسب تعبيره، لأنه فقد فاعليته وقدرته على فهم نفسه والتعبير عن إمكانياته وإظهار قدراته ضمن الظروف الصناعية والسياسية المحيطة به، حيث يرى: "أن نفس القوى التي أنتجت أشكال الحكومة الديمقراطية [...] قد أنتجت أيضا الأوضاع التي تعوق المثل العليا الإنسانية والاجتماعية التي

[1]- المصدر نفسه، ص 124.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 186- 187.

[3]- المصدر نفسه، ص187.

تطالب بالاستعادة من الحكومة بوصفها ذريعة أو وسيلة أصلية للجمهور المترابط على نحو شامل وأخوي. وليست هناك عوامل سياسية جديرة " بالعصر الجديد من العلاقات الإنسانية".[1]

وأحسن تشخيص قدمه "ديوي" لوصف حالة الجمهور المضطربة في قوله:"إن الجمهور الديمقراطي لا يزال- إلى حد كبير- مشوش وغير منتظم".[2] ويرد أسباب ذلك التشتت والتفكك التي لم يستطع أن يصمد أمامها إلى ما يلي:[3]

1- مدى تشعب وتعدد الموضوعات أمام الجمهور وتشابكها الهائل.

2- انتشار المسائل الفنية ذات الطابع التخصصي.

3- التغيرات الكبيرة والمستمرة على تلك الموضوعات.

أي أن عصر الآلة والقوى الجديدة قد خلقت أنماط جديدة من التواصل والاتصال الذي يخلق بدوره عدم الاستقرار في الحياة الاجتماعية.[4]

يتساءل "ديوي" عن مكان وجود الجمهور الفعلي بين المؤسسات والسلطات التي تعمل على تشريع القوانين ومن ثم تنفيذها، باعتبارها الممثل الرسمي والاسمي لهذا الجمهور الذي في رأيه أصبح غير صالح. ولتوضيح ذلك يضرب لنا مثالا عن تصويته في الانتخابات أين يرى أن تصويته من عدمه سيان لأنه لم يصل إلى درجة من الوعي تمكنه من التعرف على حقوقه وامتيازاته وواجباته حيث يقول: "عندما يكون الجمهور غامضا وغير يقيني كما هو الحال الآن، ومعزول عن الحكومة سوف يملأ الرؤساء بآلاتهم السياسية الفراغ بين الحكومة والشعب ويعد من يستخدم الأوتار التي تحرك

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 127.

[2]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[33]- المصدر نفسه، ص 153.

[4]- جون دويوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص155.

الرؤساء وتثير القوة لتشغيل الآلات شأن من شؤون الحدس والتخمين أكثر منه مسألة تسجيل. فيما عدا الفضيحة العلنية العرضية."[1]

يزداد ضياع الفرد بتوسع الدولة وتعقيداتها أين يشعر بحيرة كبيرة لأنه لا يعرف كيف يتصرف سوى توجيه موظفيه الممثلين الذين اختارهم الشعب بذكاء، إلا أن هؤلاء الموظفين يعملون استجابة لضغط المجموعات المسيطرة في المجتمع، إذ يوجه المجتمع في المسائل غير السياسية عن طريق مدربون بينما الأمور غير السياسية يوجهها أناس يتميزون بالغباء وعدم الفطنة.[2]

يظهر لنا من خلال ذلك أن "ديوي" يحمل هم الجمهور وكيفية المحافظة على حقوقه من الضياع ، باعتباره غير قادر على تحقيق مصالحه بمفرده بل يحتاج إلى من يشرف على ذلك من الموظفين الرسميين على حد تعبيره، غير أن هناك مشكلة تتمثل في أن هؤلاء الممثلين للشعب تواجههم طبيعتهم البشرية ومتطلباتها الخاصة الميالة إلى الأنانية والسلطة، وبين عملهم السياسي وواجبهم اتجاه العامة.[3]

ومن ثم تظهر الفردية الضائعة في المجال السياسي الذي وصفه "بالخمول" أين يبرز لنا مدى ضياع الفرد داخله، خاصة في ظل النظام السياسي الليبرالي الجديد والذي وصفه بالنظام غير الواضح في المبادئ والأهداف وغير نابع من أسس فلسفية معينة، الأمر الذي نتج عنه مجموعة من الانعكاسات السلبية التي خلفتها أين ضاع الفرد داخلها، "والشيء الأساسي أن الفرد قد لا يشعر بهذه النتائج فالليبرالية اليوم ليست أكثر من مجرد حالة فكرية، يطلق عليها بغموض، اسم التطلع إلى الأمام، دون أن تكون واثقة من الاتجاه الذي تتطلع إليه، أو الأشياء التي ترمي إليها ."[4]

---

[1]- المصدر نفسه، ص 138.

[2]- وليام كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سابق، ص 522

[3]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 100- 101.

[4]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 53.

وهذا كله على عكس النظام السياسي السابق الذي كان يدعو إلى التحرر، حيث وصفه بالنظام الواضح المعالم لأنه كان يقوم بحسب تعبيره على "أساس فلسفة اجتماعية مدروسة، وعلى قاعدة نظرية سياسية لها حدود يمكن أن تترجم إلى برامج سياسية دقيقة ومحددة".[1]

لحل تلك المشكلة يطرح "ديوي" سؤالا مهما عن كيفية بلوغ ما يسميه بالمجتمع العظيم من أجل تجاوز مرحلة احتجابه،حيث يقول: "ما هي الشروط التي يكون من الممكن فيها أن يقترب المجتمع العظيم أكثر وبشكل حيوي من وضع الجماعة العظيمة، وهكذا يتخذ شكل المجتمع الديمقراطي بطريقة أصيلة، وكذلك الدول الديمقراطية؟ وما هي الشروط التي يمكن أن نتصور فيها الجمهور – بطريقة معقولة- وهو ينبثق من احتجاجه"؟.[2]

وبهذا يدعو أفراد المجتمع إلى المشاركة السياسية من أجل انتقاء الأشخاص الذين سوف يحكمونهم ويتدبرون شؤونهم "ومع ذلك فقد استقر التيار في اتجاه واحد: نحو الأشكال الديمقراطية ذلك لأن الحكومة توجد لخدمة مجتمعها. ولا يمكن تحقيق هذا الهدف ما لم يشارك المجتمع نفسه في اختيار حكامه ويحدد لهم سياسته."[3]

فعلاج مشكلة الديمقراطية يضعه "ديوي" بيد الجمهور قبل يد السياسي، لأن الجمهور إذا توصل إلى درجة من الوعي تمكنه من أن يتعرف على احتياجاته ويدافع عن مصالحه، ويتحد من أجل المصلحة العامة ولا يكون بحاجة إلى من يقوده من السياسيين أو من يحدد له مصالحه، فالحل إذن يكمن في تغيير فكر الشعب لا تغيير في الآلة السياسية التي تحكم هذا الشعب، بالرغم من انه لا يحط من دور السياسيين في تعزيز وحماية حقوق الجمهور. وعلى هذا فالمشكلة" تكمن في اكتشاف الوسائل التي من خلالها يمكن للجمهور المتعدد المتشتت المتحرك أن يتعرف على نفسه حتى يحدد

[1]- المصدر نفسه، ص 52.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 174.

[3]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 164.

مصالحه ويعبر عنها. وهذه الاكتشافات لابد بالضرورة أن تسبق أي تغير أساسي في الآلة السياسية."[1]

تقع مسؤولية تغيير فكر الشعب ووعيه على عاتق التربية التي يجب عليها تدريب الطفل على القيادة وتحمل المسؤولية لمواجهة مشاكله الواقعية بنفسه، وإكسابه القدرات اللازمة لذلك والابتعاد عن تسييس العملية التربوية التي تجعل من الطفل محلا للطاعة والانقياد "ولا جدال في أن هذه الحاجة الملحة للتربية من أجل القيادة ذات أهمية خطيرة في ميدان الصناعة كما هو الشأن في ميدان السياسة[...] وبقدر ما يمكن أن تساس شون التربية على هذا الأساس سواء أكان ذلك لا شعوريا أم شعوريا، فإنه ينجم عن ذلك ضرورة عدم تهيئة مواطن المستقبل لوظيفة معينة، فبدلا من أن يرعى هو شؤون نفسه وشؤون الآخرين، يصبح هو شخصا موضع للرعاية".[2]

يبقى مفتاح الحل الذي يلجأ إليه "ديوي " دائما في مواجهة المشكلات هو الاعتماد على التربية الصحيحة التي تمكننا في رأيه "من الحصول على تلك المناعة التعليمية الداخلية ضد الاندفاع وراء الإشاعات، وإثارة النفس وسرعة التصديق، هذه المناعة التي لا وجود لها إلا في العقل المدرب تدريبا منطقيا علميا ."[3] أي العقل الذي اكتسب عادة البحث وتمحيص الحقائق، والقدرة على تمييز الصحيح من الخطأ، وقراءة ما يخفى وراء السطور من معاني، وكيفية توجيهها توجيها سليما.*

فحماية الجمهور من نظام الحكم الفاسد يحتاج إلى تطوير تلك المواطنة من كل جوانبها تطويرا ديمقراطيا، ومن الآليات التي تكتسي أهمية لتحقيق ذلك هي توفير نظام تربية يعمل على تكوين

[1]- المصدر نفسه، ص 165.

[2]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سابق، ص 27.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 185.

*- يشيد هنا "ديوي" بفكرة اقتبسها من أحد الكتاب الفرنسيين عندما قال بأن: "الفائدة التي نجنيها من التربية هي القدرة على التمييز، وعلى الحكم على الأمور حكما غير سطحي، بل حكما متعمقا. فقد يكون الإنسان عاجزا عن كشف الحقائق التي تختفي تحت الزبدة والرغوة." / المصدر نفسه، ص182

مواطنة جديدة، بحيث يسمح لها بالنمو المتواصل، وتعزيز درجة الوعي لديها بواجباتها وحقوقها اتجاه وطنها، وليس بالضرورة تكوين نسخة عن المواطنة الموجودة.

وهذا ما يمكّن الجمهور من التعبير عن نفسه والدفاع عن حقوقه والخروج من دائرة الغياب إلى دائرة الحضور بفعالية عن طريق "تطوير منهج للنقاش، والحوار والإقناع، حتى يحل البحث والعقلانية محل الكتمان والمحابات والتمويه والجهل المطلق."[1] أي أن وظيفة التربية تتمثل في تمكين الفرد من النظر إلى الأشياء بنظرة واعية ودون التسرع في اتخاذ الأحكام والمواقف إزاءها بل بعد دراسة دقيقة وشاملة من أجل تجنب الوقوع في الخطأ أو الانخداع بما تخفيه في باطنها.

تستعين التربية لتحقيق تلك المهمة بأسس الطريقة العلمية بكل خطواتها من ملاحظة وتجربة وكذا على روح البحث العلمي التي تعتمد على الموضوعية والنقد باستخدام العقل والمنطق بعيدا عن التفسيرات التقليدية،حيث يقول: "فإن التربية معناها إيجاد العقل المميز وخلقه. العقل الذي لا يقبل أن يخدع نفسه أو يخدعه الآخرون، ونتيجة ذلك أنه سيكون عليهم يكونوا عادة التريث في الحكم، والشك في الأمور والرغبة في قيام الدليل. والرجوع إلى الملاحظة أكثر من الرجوع إلى العاطفة والمناقشة. والإقناع أكثر من المحاباة والتحيز. وحب البحث والاستقصاء أكثر من تمجيد التقاليد وجعلها المثل العليا."[2]

تبقى المشكلة دائما هي مشكلة صراع بين القديم والجديد أي بين مجموع التقاليد والقوانين والنظم الاجتماعية، وبين محاولة تغيير تلك النظم والمطالبة بالارتقاء نحو التحرر. فهذا الصراع لابد على التربية أن توضحه للتلاميذ من أجل إدراك ما يحدث في الواقع الاجتماعي، حتى يستطيعون توجيه نشاطاتهم ومواقفهم نحو حياة التحرر من القيود لأن "الأمة التي تعتاد التفكير في حل المشاكل وعلاجها قبل أن تخلق هذه المشكلات وتواجهها تجد في يدها سلاحا واستعدادا للحياة العامة

[1]- وليام كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سابق، ص ص 522- 523.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 188.

بشكل تمتاز به عن غيرها من الأمم"[1] الأمر الذي يسهل عليها تسيير شؤونها الخارجية وسياستها الداخلية بكل ثقة لأنها مبنية على التفكير السليم.

فالنضج السياسي لا يتحقق في نظر "ديوي" إلا في اللحظة التي ينجح فيها المرء في التصرف بدون ما حاجة إلى ثقافة ميتافيزيقية، أي عندما يتخلى على الإيمان بقوات وسلطات ليست إنسانية أي بعيدة عن الطبيعة البشرية وإمكانياتها، إذ يقول في ذلك: "الدين الذي يعلم الناس الاستقلال والاعتماد على النفس هو دين الحب وهو المناقض لدين الخوف لأن الاعتماد على النفس هو شرط وجود المواطن وشرط مشاركته في الديمقراطية. وعندما يصبح الدين غير شمولي وغير وثوقي فإنه بذلك لا يشكل فرضية قبلية للتأويلات بل وللديمقراطية ذاتها."[2]

فعلى العملية التربوية أن تعكس في مناهجها وأهدافها العامة أهم المبادئ والمرتكزات ذات الطبيعة السياسية التي تتضمن فلسفتها وتهيئ في خدماتها كل ما يساعد على تحقيق أهداف التنمية السياسية أهمها: تحقيق القيم الديمقراطية، مسألة الوعي القومي، تكافؤ الفرص التعليمية وغيرها.[3]

يصل "ديوي" إلى القول بأن اهتمام المدارس في برامجها بكل ما يتعلق بالأمور السياسية والاجتماعية يمكنه أن يجعل من هدف السياسة لا يختلف مع هدف التربية الحقيقية التي تتمثل في تحقيق الوعي السياسي والاجتماعي للأفراد، ومساعدتهم على تدبير شؤونهم بدلا من التعارض الموجود بينهما الذي أشار إليه "ديوي"من قبل، "وإذا ما حدث ذلك فستصبح المدارس الحصون الخارجية التي تدفع الخطر عن المدنية الإنسانية. نعم ستصبح كذلك. ولكنها ستصبح في غاية من

[1]- المصدر نفسه، ص 123.

[2]- الذهبي مشروحي، السياسة والدين في الفلسفة البرغماتية الجديدة، مجلة الأزمنة الحديثة، العدد (6،7)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2013، ص 88.

[3]- عمر التومي الشسياني، التربية وتنمية المجتمع العربي، مرجع سابق، ص 375.

الأهمية إذ بذلك تصبح التربية والسياسة شيئا واحدا لأن معنى السياسة سيتغير عندئذ ويصير بحق المعنى الذي تدعيه لنفسها الآن. وهو إدارة شؤون المجتمع إدارة حصيفة."[1]

نفهم من هذا أنه وضع أملا كبيرا في دور التربية الديمقراطية بالمقارنة مع شتى التنظيمات الاجتماعية والسياسية الأخرى في حل مشكلة التصدعات الموجودة في المجتمع بشتى أشكالها، حيث يقول: "وأي نموذج آخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصا وغير مقبول، ولو أنه طبق، لحطم ديمقراطيتنا. فكل ما أنجز في المجتمع لنفسه قد وضع – برعاية المدرسة– رصيدا لأعضائه في المستقبل، والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانات الجديدة التي تتفتح في المستقبل حيث **تتحد الروح الفردية والاجتماعية**"[2]، ويعتبر أن بلوغ معايير الفردية الديمقراطية، والنزعة الاجتماعية، من أهم القيم التي يسعى "ديوي" تحقيقها في المجتمع الديمقراطي عن طريق التربية.

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 188.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 188.

المبحث الثاني: أهمية التربية في تعزيز القيم الاجتماعية والإنسانية في المجتمع الديمقراطي

يطرح "ديوي" في بداية الباب الخامس من كتابه "التربية في العصر الحديث" الذي وضعه بعنوان " **الديمقراطية في التربية**" سؤالا مهما يتعلق بما نحن بصدد تحليله وهو:"هل تقود المدرسة حركة الديمقراطية وتوجهها؟ أو هل هي تتحلل من أداء رسالة الديمقراطية وتسير في اتجاه معارض لها؟".[1]

يعترف "ديوي" بقدرة التربية على تحقيق مبادئ وأهداف المجتمع وفلسفته على حسب طبيعة المجتمع وسياسته الذي توجد فيه، "فالمجتمع يمكنه بواسطة التربية أن يكوّن أهدافه وأن ينظم وسائله وموارده، وبهذه الطريقة يأخذ الشكل الذي يريده، ويتجه في الاتجاه الذي يقصده، مع القصد في الأسباب والوسائل."[2]

غير أن نوعية المجتمع الذي يريده "ديوي" ويركز على بناءه عن طريق التربية الديمقراطية هو المجتمع الديمقراطي، فالادعاء بأن التربية تعمل على توجيه النشء وإشراكهم في الحياة الاجتماعية يعني أن مهمتها تتغير بحسب ظروف وعصر ذلك المجتمع الأمر الذي يقتضي منها تغيير أساليبها وأهدافها على حسب طبيعة ذلك المجتمع، يقول في ذلك: "إن مفهوم التربية من حيث هي عملية ووظيفة اجتماعيتان لن يكون له معنى محدد ما لم نحدد نوع المجتمع الذي نقصده."[3]

وعليه فإن المجتمع الديمقراطي الذي ينادي به يختلف من حيث مفهومه للبعد الاجتماعي للعملية التربوية على غرار المجتمع الارستقراطي أو الدكتاتوري، أين تتحول المدرسة من مجرد عامل

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 74.

[2]- المصدر نفسه، ص 28.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص90.

تكرار اجتماعي إلى أداة فعالة في إصلاح المجتمع نحو قيم الديمقراطية ، لذلك هدف "ديوي" إلى "تحويل المؤسسات التعليمية الأمريكية إلى أدوات لتحقيق ديمقراطية المجتمع الأمريكي."[1]

يرى "ديوي" بأن خصوصية المجتمع الأمريكي تحتم عليه انتهاج النظام الديمقراطي الذي لا يمكنه بالمقابل أن يتحقق بشكله الكامل ما لم تتأكد ديمقراطية النظام التربوي، "فمن الناحية السياسية ثبت أن هذه البلاد " أمريكا"، لا تحتمل نظاما نصفه أحرا ونصفه عبيد أرقاء. وسنجد كذلك صعوبة كبيرة في تشجيع الحرية والاستقلالية وتقوية الذاتية في جميع نواحي الحياة الاجتماعية إذا استمر اعتماد المدارس على السلطة الخارجية في تحصيل المعارف وتنمية العقول."[2]

وهنا إشارة إلى الدور الكبير الذي تلعبه المدارس بكل عناصرها التعليمية على تحقيق متطلبات واحتياجات القائمين عليها والنظام السياسي الذي يشرف عليها، سواء تعلق الأمر بضرورة المحافظة على نظام معين أو محاولة تغييره، والحل يكون عن طريق تعليمه في المدارس، ويقصد هنا بالأخص النظام الديمقراطي، إذ "ينبغي على المربين أن يصروا على تحقيق القيم التربوية أولا، لا من أجل هذه القيم وتقديرا لها في حد ذاتها، بل لأنها تمثل أعظم ما يهتم به المجتمع من أساسيات، وعلى الأخص إذا كان هذا المجتمع يرتكز على أسس ديمقراطية."[3] فحسب زكي نجيب أن" أول حجر يوضع في بناء الديمقراطية هو التربية التي تؤدي لذلك."[4]

يضع "ديوي" المدرسة نصب عينيه في أي إصلاح اجتماعي يسعى إليه لتعزيز قيم الديمقراطية، باعتبارها تمثل قناة إصلاح فعالة تتبنى ما يعرف بالتعليم الرسمي الذي يشكل أساس تربية الأفراد بالمقارنة مع التعليم غير الرسمي بالرغم من أهميته كذلك، حيث يقول: "والمدرسة الشعبية العامة هي

[1]- رويرت ب. وستروك، جون ديوي، مرجع سابق، 163.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص85

[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 341.

[4]- زكي نجيب، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سابق، ص 64.

الحيوان المطيع الذي يخدم ونلجأ إليه جميعا في كل ما نطلبه من إصلاح في نظامنا الاجتماعي، وهي التي نفكر فيها أول ما نفكر في إصلاح اجتماعي عام اعتقادا منا أنها الأساس لمراحل التعليم."[1]

على حسب موقف "ديوي" فإن المدرسة تحمل على كاهلها مهمة تحقيق الديمقراطية في المجتمع والعمل على غرسها في عقول طلبتها أكثر من غيرها من مؤسسات الدولة الأخرى، غير أن ذلك يتم من خلال الإيمان الحقيقي لذلك الدور من قبل المجتمع، "أما المجتمع الذي يدرك أهمية الدور الذي تلعبه المدارس في سبيل خير الجميع، كما يدرك أهمية إدارات الشرطة والحريق [...] نقول أن مثل هذا المجتمع يمكن أن تنبثق منه مدارس اجتماعية، مدارس تستطيع – مهما كانت موارد هذا المجتمع– أن تنمي الروح الاجتماعية وما يهتم به هذا المجتمع."[2]

يفسر لنا هذا القول أن المجتمع إذا أراد من أفراده أن يكونوا مواطنين صالحين لخدمة مجتمعهم عليه أن يدرك بالمقابل أنه عليه أن يمنح مواطنيه مساحة من الحرية، تجعلهم يستثمروا كل طاقاتهم من خلال الاعتماد على المدارس والقضاء على العزلة التي تعيشها بربطها بواقع ناشئتها وحياتهم الاجتماعية.

انطلاقا من هذا التصور يربط "ديوي" بصورة كبيرة بين الظروف الصناعية والسياسية لأي مجتمع من المجتمعات وبين حالة التعليم السائدة فيه، فعدم استقرار ظروف المجتمع يؤدي بالضرورة إلى حالة من الارتباك والفوضى للمنظومة التربوية والعكس صحيح، لذلك فصلاح التعليم عنده "يكون بصلاح أحوال المجتمع وعندما يتم لنا نظام صناعي وسياسي شامل كامل واف دقيق نستطيع أن نقول إنه يمكننا أن نجد لمشكلة تنظيم التعليم حلا موجزا نهائيا."[3]

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 119.

[2]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 217.

[3]جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 57.

يصف "ديوي التربية التي تقوم بهمة التوجيه الاجتماعي للناشئة بالفن السامي والقائمين عليها بالفنانين، نظرا لأهمية وصعوبة ما يقومون به، "أعتقد أن الفن الذي يعمل على تشكيل القوى البشرية وتكييفها، حتى تقوم بوظيفتها في خدمة المجتمع، لهو فن سام رفيع. فن يجند لخدمته خير الفنانين الذين لا يستكثرون عليه قوتهم أو بصيرتهم أو عطفهم ومشاركتهم الوجدانية، أو حسن تصرفهم."[1]

إذ يقدم لنا في ذلك مجموعة من العوامل التي ينبغي أن نركز عليها في العمل التربوي من أجل بلوغ الأهداف المسطرة وتحقيق الكفاءة الاجتماعية، وأن نقص أي عامل من العوامل يؤثر في سير العملية التربوية ككل، نلخص تلك العوامل في النقاط التالية: 1- الخصائص الفردية التي تميز كل طفل يذهب إلى المدرسة. 2- المميزات المتعلقة بمن يقومون بعملية التدريس أي المعلمون. 3- البيئة التي يعيش فيها الطفل. 4– المجتمع الكبير الذي يشرف على تمويل المدارس كلها.[2]

تسعى التربية إلى القيام بمجموعة من المهام والأدوار التي تتناسب مع خصوصية المجتمع الديمقراطي ومتطلباته الأساسية التي يمكننا من خلالها الحكم على أن المجتمع يميل فعلا إلى تحقيق المثل الأعلى للديمقراطية، نلخصها في النقاط التالية كما وردت في أفكار "ديوي":

أولا– تدعيم العلاقة الديمقراطية بين الفرد والمجتمع

يؤكد "ديوي" على عامل الارتباط والاتصال بين الأشياء، باعتبار أن الاتصال هو قانون كل شيء، رافضا القول بمبدأ العزلة، ففي تصوره أن "الأشياء الفردية تعمل، لكنها تعمل معا أو مجتمعة. ونحن لا نكتشف شيئا يعمل في عزلة تامة. ففعل كل شيء يرتبط بسلوك الأشياء الأخرى"[3]

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 29.

[2]– جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 219.

[3]– جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 43.

الأمر الذي جعل"ديوي"يعتبر أن فهم العلاقة بين الفرد والمجتمع يبقى غامضا بصورة مستمرة مادام ينظر إليهما كأنهما مصطلحان متضادين، فلا يجدي النظر إلى الفرد والمجتمع كما لو أن كل واحد منهما يتميز بكيانه الوجودي المستقل عن الآخر.[1]

تأخذ النظرة إلى الفرد والمجتمع وفي علاقتهما ببعضهما البعض في بعض التصورات شكل التناقض والصراع، فهناك من يؤكد على النزعة الاجتماعية ويقصي النزعة الفردية التي ليست في النهاية ما أردها المجتمع أن تكون. وفي المقابل هناك من يقدس الفرد وحريته وإعطائه أولوية الاهتمام على المجتمع من دون خضوعه لأية سلطة اجتماعية وهو ما تجسد في فردية القرن الثامن عشر.

فمشكلة الطبيعة البشرية تكمن في الصراع بشأن تركيبها، أي هل هي ذات طبيعة متفردة وذاتية التكوين، أم أنها تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية، الأمر الذي أدى إلى إهمال نقطة أساسية فيها وهي العمل على كيفية إيقاظ إمكانياتها وتوجيهها، والمشكلة في هذا ترجع إلى تلك الآراء الخاطئة عنها والتي تتلاءم مع أهداف السياسة التي تعمل على ترويجها، فهناك من برر ممارسة السلطة على الغير بأنه يرجع إلى النظرة السلبية التي قرأت بها الطبيعة البشرية، وهناك رأي آخر ينظر إليها على أنها خيرة في ذاتها وأن ما أفسدها هو المجتمع* بما يحمله من قواعد.[2]

ترفض الطبيعة البشرية هذا التمييز الذي من شأنه أن يعوق نموها بدلا من تطويرها، فالفرد والمجتمع في النهاية لا يناقض أحدهما الآخر ولا يمكنهما الانفصال، "فالمجتمع مجتمع أفراد، والفرد

---

[1]- إميل بريه، اتجاهات الفلسفة المعاصرة، ترجمة محمود قاسم، منشورات دار الكتاب للطباعة والنشر، الإسكندرية (مصر)، 1898، ص62.

*- يشير " ديوي" في هذا التصور إلى موقف "روسو" من الطبيعة البشرية الذي أكد على محاسنها وفطرتها الخيرة الغير القابلة للتغير في طبيعتها ، وأن المجتمع هو من أفسدها، الأمر الذي أدى به للوقوف ضد الحكومات القائمة، وضد مختلف العلوم. لذلك وضع مقابلة حادة بين ما هو طبيعي وما هو ثقافي، وهذا الرأي في نظر "ديوي" شكل صدمة قوية على معاصريه من القرن الثامن عشر الذين رأوا أن الأسباب التي قال عنها بأنها تفسد الطبيعة البشرية كالتفاوت وعدم المساواة بين الناس هي التي أدت إلى التقدم الهائل الذي عرفته الإنسانية. /أنظر جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ص 41.

[2]- الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص 40.

دائما هو فرد اجتماعي، إذ لا وجود له بنفسه. فهو يعيش في المجتمع، وللمجتمع، وبالمجتمع، وهذا بالضبط أمر المجتمع الذي لا وجود له إلا في داخل الأفراد الذين يكونونه." [1] فكل عمل يقوم به الفرد إلا ويندمج ضمن المناشط الإنسانية والاجتماعية العامة، بحيث يؤثر فيها ويتأثر بها عن طريق ما يعرف بالمسؤولية الاجتماعية، "فسلوكنا يقوم على الناحية الاجتماعية سواء أدركنا هذه الحقيقية أم لم ندركها."[2].

ففي النهاية تمثل معتقدات الإنسان الأخلاقية والدينية والسياسة، انعكاسا لظروفه الاجتماعية التي يتأثر بها، ويتم ذلك التأثر عن طريق التعليم أو التقليد الذي يحدث من خلال معايشة الواقع والاحتكاك بأفراد المجتمع، إلى جانب ذلك تعتبر اللغة كذلك عاملا مهما في طبع الشخصية الفردية وإضفاء البعد الاجتماعي عليها.[3]

فسلوك الأفراد وتفكيرهم يرتبط بدرجة علاقاتهم بالآخرين، ونتيجة تأثرهم بهم بشكل تفاعلي مستمر يعكس توجهاتهم، يقول "ديوي" في ذلك: "ولا يزال الأفراد يفكرون، ويرغبون، ويعتزمون، ولكن ما يفكرون فيه هو نتائج سلوكهم وأثرها في سلوك الآخرين، ونتائج سلوك الآخرين عليهم هم أنفسهم."[4]

بذلك دحضت أخلاقية "ديوي" كل من موقف النزعة الفردية وكذلك النزعة الاجتماعية ليقف موقف وسط بينهما، مصرا على ضرورة وضع الفرد والمجتمع في كفة ميزان واحدة، فيما يتعلق بالواجبات والحقوق من أجل الحياة الديمقراطية المشتركة التي تكفل النمو التام لكل أفراد المجتمع، فلا ترتفع أية كفة على الأخرى، يظهر ذلك في تعريفه للمجتمع: "فالمجتمع عدد من الناس المرتبطين

[1]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سابق، ص 20.

[2]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ص 329.

[3]- John Dewey, Experience and Nature,op.cite, p 14.

[4]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 44.

ببعضهم لأنهم يعملون ضمن خطوط عامة وبروح عامة ويلتقون بأهداف عامة كذلك، والحاجات والأهداف العامة تتطلب تبادلا ناميا في الأفكار ووحدة نامية في الشعور الودي."[1]

يرصد لنا "ديوي" من خلال تعريفه للمجتمع أهم الخصائص الجوهرية التي يتميز بها المجتمع الديمقراطي المتمثلة في الحياة المشتركة بكل معانيها الأخلاقية بما تحمله من قيم التعاون والتبادل والنمو التام لجميع أفراد المجتمع، ويأخذ ذلك شكل الحياة الديناميكية والتفاعلية بين الفرد والمجتمع، فالمجتمع ليس "إلا علاقات ترابط الأفراد بعضهم ببعض[...] كما أن جميع العلاقات هي تفاعلات مترابطة متحركة، لا قوالب ثابتة، وتتضمن التفاعلات الضمنية المترابطة، التي تؤلف مجتمعا بشريا، تبادل الأخذ والعطاء في المشاركة* وفي الإسهام الذي يضاعف من قدرة العوامل المتفاعلة، ويعمقها ويوسع من أهميتها."[2]

تتحقق هذه الأهداف فقط في ظل النظام الديمقراطي الذي يتجه لضمان حياة أفضل لكل من الفرد والمجتمع، فلا يسعى إلى تفضل الحياة الاجتماعية على الحياة الفردية والعكس، بل كلاهما مهمين بالنسبة إليه، وهو الأمر الذي جعله يفضل النظام الديمقراطي على النظام الاشتراكي الذي في رأيه يكرس لفكرة ذوبان الفرد في إطار الجماعة، باعتبار " ديوي" من المدفعين الأقوياء عن الفردية.[3]

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سابق، ص 37.

*- يظهر لنا أن "ديوي" متأثر في نزعته الاجتماعية بما ذهب إليه زميله "وليام جيمس" في كتابه (إرادة الاعتقاد)، عندما رد أساس التطور الاجتماعي والتغيير إلى تفاعل كلا العنصرين المتمايزين، الفرد الذي يستنبط مواهبه الخاصة وإبداعاته من العناصر الفسيولوجية والاجتماعية، والعنصر الثاني يتمثل في البيئة الاجتماعية، وطريقة تفاعلها وتأثيرها على المواهب الفردية، حيث يقول "وليام جيمس": "فتجمد الجماعة إذا لم يكن هناك دوافع فردية، وتموت الدوافع الفردية إذا لم تعطف عليها الجماعة."/ أنظر وليام جيمس، إرادة الاعتقاد، ترجمة محمود رحب الله، دار جياء الكتب العربية، مصر، 1946، ص 52.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 74.

[3]- فؤاد الأهواني، نوابغ الفكر الغربي(جون ديوي نموذجا)، مرجع سابق، ص73.

في حين يراعي "ديوي" كل من الفرد والمجتمع في ديمقراطيته، ويعتبر أن المجتمع لا يمثل مجموعة من الأفراد وإنما يمثل مدى ترابط وتفاعل أعضائه، ليكونوا بالفعل مجتمعا ديمقراطي لأنه يعتبر أن" الفرد هو مركز التجديد بالنسبة للمجتمع".[1]

من خلال ذلك شبه "ديوي" العلاقة الديمقراطية الموجودة بين الفرد والمجتمع، بأنها علاقة عضوية تشبه ما يحدث لأعضاء الكائن الحي، من تفاعل وتأثير وتأثر، من أجل نموه والمحافظة عليه، فيصبح حينئذ أفراد المجتمع أجزاء داخلية له يعملون معا لتحقيق نموه وتطوره.[2] فالشخصية الفردية تنشأ نتيجة تفاعلات منظمة بشكل جيد بين الجانب العضوي والجانب الاجتماعي، بحيث يكون نشاطها استجابة لتلك التفاعلات والظروف. فهناك علاقة نشطة بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها.[3]

بناء عليه يرفض "ديوي" التصور القائل بثبات الطبيعة البشرية واستحالة تغيرها مهما تغيرت الظروف بالنظر إلى فطرتها، ويعتبر أن هذا الموقف يرجع لأصحاب الرأي القائل باستحالة إصلاح الأحوال الاجتماعية، والمحافظة على الظروف الراهنة الناتجة عن التقاليد المكتسبة، وانطلاقا من ذلك ينقد فكرة "أرسطو" عن الفروق الفطرية بين الأفراد والقول بمبدأ العبودية الطبيعية، إذ يقول في ذلك: "لقد كانت العبودية عند أرسطو متأصلة في الطبيعة الإنسانية الأصلية، والاختلافات الفطرية في النوع موجودة، لدرجة أن بعض الأفراد يوهبون بالطبيعة القدرة على التخطيط وعلى القيادة والإشراف، في حين لا يمتلك آخرون إلا القدرة على الطاعة، والتنفيذ، وبذلك تصبح العبودية طبيعية لا يمكن تجنبها."[4]

[1]– تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، مرجع سابق، ص129.

[2]- جواد كاظم فهد وإسماعيل عبد العزيز، الفكر التربوي لدى جون ديوي، مرجع سابق، ص 160.

[3]- John Dewey, Experience and Nature,op.cite, p208.

[4]– جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص 132.

فالطبيعة الإنسانية ذات طبيعة متغيرة وليست فطرية جامدة، فالإنسان له إمكانية التغير في الزمان والمكان، كما له القدرة على التفاعل التكيف*مع البيئة التي يعيش فيها، أي أنه يمتاز بالمرونة التي تجعله يتفاعل مع واقعه.[1]

باعتبار الطبيعة البشرية طبيعة ثقافية تاريخية واجتماعية أكثر منها بيولوجية، والطبيعة البشرية تعتبر كما يقول "جون ديوي: "خريطة أساسية لميدان النقد لأنها تكشف لنا الطريق إلى ما تفعله، تصبح الوظيفة الأساسية للتربية إعطاء الاعتبار الأساسي للقيم الإنسانية والتي تطرح بأبسط عبارة مطلبنا في حياة طيبة في مجتمع خير"[2]، والإنسان باعتباره كائن طبيعي لا يمتاز عن أي كائن آخر إلا بوجود وظائف زودته الطبيعة بها وعلى رأسها العقل والخيال، فهو ينمو ويتقدم والأخلاق ثمرة هذا التقدم.[3]

لقد تصور "ديوي" تحقيق الانسجام بين فكر الفرد وبين الوازع الاجتماعي ممثلا بما أسماه "الارتباط النقدي Critical engagement". فالمجتمع الذي يشجعه إنما يقوم على أيدي أناس

*- يقصد "ديوي" بقدرة الطبيعة البشرية على التكيف من خلال إمكانياتها في التأثير على الظروف المحيطة بها واستخدامها لصالحها بطريقة ذكية وايجابية، ويأخذ التكيف عنده معنى التطور والتجدد، لتوضيح ذلك أكثر يعقد "ديوي" مقارنة بين الإنسان المتحضر والإنسان الهمجي في تعامل كل منهما إزاء التغيرات الحاصلة في البيئة المحيطة بهما، فالأول يتعامل معها بذكائه في حين الثاني لا يستعمله، حيث يقول:" لنفرض أن كليهما يعيش في صحراء مجدبة، فإن الهمجي يتكيف بالأحول التي تكتنفه وينفعل بها على أقصى حد ممكن، على حين لا يؤثر هو فيها إلا اقل تأثير، فهو يتلقى الأمور التي حوله كما هي وبالشكل الذي يجدها عليه، فباستغلال بعض الكهوف واستخدام بعض الجذور وبعض البرك أحيانا يستطيع أن يعيش عيشة هزيلة خطرة قلقة ليس فيها أي مجال للاطمئنان. أما الإنسان المتحضر فنراه يمضي إلى الجبال البعيدة ويقيم السدود على مجاري المياه ويكون الخزانات ويحفر الترع ويرسل مياهها إلى ما كان من قبل صحاري قاحلة."/ المصدر نفسه، ص 167 .

[1]- محمد أحمد كريم وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص252.

[2]- سيدني هوك، تاملات في الميتافيزيقا (كتاب جون ديوي التجربة والطبيعة)، مرجع سابق، ص 327.

[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سبق ذكره، ص200.

لديهم الشجاعة على التفكير باستقلال، وفي نفس الوقت يربطون أنفسهم بالبيئة الاجتماعية التي يحيون فيها، وهذا مجتمع يشجع نزعة الذكاء والابتكار والروح الإنسانية.[1]

يعتبر البحث والذكاء والعلم من الآليات الأساسية في تحقيق التواصل الاجتماعي بين الأفراد بحيث تسمح بإضفاء النظام والاتساق على الخبرات الاجتماعية التي كانت في أصلها متنافرة، وتهيئة أسباب التواصل الفكري والاجتماعي بين الأفراد في إطار الحياة المشتركة.[2] لأن الاجتماع الحر بين الأفراد يفرض ربط الديمقراطية بالذكاء الذي يستطيع في ظلها أن يبلغ حرية التفكير وحرية التصرف بطريق ايجابية.

يشكل وعي المجتمع بأهمية الحياة الاجتماعية المشتركة جوهر فكرة الديمقراطية التي لا تقوم إلا في إطار العلاقة التعاونية والتواصلية بين الفرد والمجتمع، فكلما ازدادت درجة التفاعل والتعاون زادت الخبرة الموجهة لتحقيق المنفعة المشتركة وهذا هو معيار الفعل الأخلاقي، لأن الخير الحقيقي عنده ليس في ذاته بل في درجة تعميمه على الآخرين فوجب التأكيد على "أن الموقف الخيّر ليس موقف يرتبط بالإحساسات الزائلة أو الرغبات الذاتية، وإنما موقف يتألف من المشاركة في الحياة الاجتماعية والتعاون الشعبي العام. يناجي الناسك في محرابه الإله والأرواح. ويحب البائس الصحبة، وتتضمن أكثر صور الأنانية وجود مجموعة من الأتباع والأصدقاء للمشاركة في الخير المتحقق، وتعني "الكلية" زيادة المشاركة في الخير."[3]

فنمو الطبيعة البشرية مشروط بالخبرة التربوية التي يتم تحصيلها عن طريق المشاركة في الحياة الاجتماعية مع الآخرين، وإلا تحول الفرد إلى كائن حي يبتعد عن حقيقة طبيعته البشرية المتمثل في

[1]– ج.ف. نيلر، في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1982 ، ص77.

[2]- زكرياء إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مرجع سابق، ص74.

[3]– جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، 175.

بعده الاجتماعي، "لأنه دون التواصل في الخبرة وعملية انتقالها من فرد لآخر يظل جاهلا وحيوانا بدائيا حسيا. ولا يكون مركزا واعيا بالخبرة إلا عن طريق المشاركة مع الآخرين."[1]

فالإيمان بالديمقراطية يقتضي الإيمان بحاجة الطبيعة البشرية إلى النزوع الاجتماعي والنظر إليها بنظرة تكاملية من خلال تفاعلها الاجتماعي والمادي، وكذا من خلال تنمية وتطوير ملكاتها بواسطة التربية، والاعتراف بقدرتها على النهوض بكل النواحي الثقافية والأخلاقية، وذلك وفق ما تسمح به الديمقراطية من توفير فرص النمو لها، حيث يقول: "أن الديمقراطية كانت دائما على وفاق مع الإيمان بإمكانيات الطبيعة البشرية، وأن الحاجة ماسة إلى توكيد هذا الإيمان بكل قوة ونشاط".[2] يصبح بذلك التعليم عند "ديوي" تلك العملية التي من خلالها "تجدد الحياة البشرية نفسها باستمرار."[3]

موقفه من الطبيعة البشرية جعله يضع نظاما تربويا يلائم تلك الخصائص من خلال تأكيده على ضرورة مراعاة ميول الطفل ورغباته أثناء تنظيم المواقف التربوية والنشاطات التعليمية، واحترام اهتمامات المتعلم في إطار إتباع الأساليب الديمقراطية في العمل ومراعاة للفروق الفردية، والقضاء على فلسفة القوالب الجاهزة والنظام السلطوي.[4] لذلك يشترط في قيام الطبيعة البشرية بعملها على أتم وجه أن يمنح لها قسط كبير من الحرية لكي تعمل في مجال يبعدها عن كل القيود المفروضة عليها من الخارج.

فالمحافظة على حياة الجماعة الديمقراطية واستمرارها يكون من خلال ما تقدمه التربية التي تعمل على عملية نقل ميراث المجموعة الاجتماعية بين أفرادها، وتوعيتهم ولفت انتباههم إلى أهمية الانتماء والمشاركة في اهتماماتها (انتقال عادات العمل، التفكير، المثل العليا، الآراء) لأن استمرار بقاء الجماعة مرهون بحياتهم المشتركة، "وفيما يتعلق بالكائنات التي تولد غير مدركة، بل وغير مبالية،

[1]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[2]– جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 144.

[3] Stéphan Galetic, Pragmatisme et pédagogie dans l'oeuvre de John, op cite,p5.

[4]– محمد أحمد كريم وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سابق، ص 253.

بأهداف وعادات الجماعة، لابد من تعريفهم بها وجعلهم مهتمين ايجابيا ونشاطيا بها، والتربية، دون سواها، هي القادرة على سد هذه الفجوة[...]حتى أن القدرات اللازمة للحياة البدنية والمحافظة عليها لابد من اكتسابها بالتعليم – فمن باب أولى يصدق هذا على كل انجازات البشرية: التكنولوجية والفنية والعلمية والخلقة."[1]

غير أن ما يوحد الجماعة ويؤسس للحياة المشتركة بين أفرادها ويقوي العلاقات بينهم هو عامل "الاتصال"باعتباره فعل تربوي يقوم على الفهم المشترك، والذي يضمن الاشتراك في الاستعدادات الانفعالية والفكرية بين الأفراد كعلاقة الوالد بالطفل، المعلم بالتلميذ، صاحب العمل والمستخدم، الحاكم والمحكوم، وهذا النوع من الاتصال هو الذي يضمن وحدة الجماعة الاجتماعية، وليس الاتصال الآلي القائم على التجاور البدني أو المادي الذي لا يمكنه أن يؤسس لنا ما يسمى بالمجتمع.[2]

إن الهدف الأساسي الذي تسعى إليه التربية الديمقراطية هو مراعاة "النمو الطبيعي"* للفرد وفي نفس الوقت زيادة فاعليته الاجتماعية باعتباره عضو فاعل في المجتمع، والمقصود بالكفاءة الاجتماعية في نظر "ديوي" ليس إخضاع مختلف القوى الطبيعية التي يتمتع بها الطفل للقواعد الاجتماعية والسيطرة عليها بكبحها، وإنما استثمارها واستخدامها بطريقة ايجابية في مختلف النشاطات ذات البعد الاجتماعي، أي عملية التأثير والتأثر التي يخلقها اتصال الأفراد فيما بينهم في إطار التجربة المعاشة بطريقة ايجابية "إن الكفاءة الاجتماعية في نهاية المطاف لا تعني شيئا أكثر أو أقل من القدرة على

[1]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص7.

[2]– المصدر نفسه، ص ص 8– 9.

*- نظرية النمو الطبيعي في التربية التي جاء بها " روسو" من خلال كتابه "إميل" الذي رأى أن الطبيعة في مقدورها تقديم التربية الحقيقية للطفل وأن المؤسسات الاجتماعية والعادات هي التي تفسد عملية التربية، وهذه الفكرة يرفضها " ديوي" ويعتبر أن التربية لا تتم بمعزل عن البيئة، ولكنه يشترط بيئة صالحة يمكنها أن تنمي تلك القدرات الفطرية وتستخدمها بطريقة ايجابية

المشاركة في التجربة أخذا وعطاء. وهي تشمل كل ما يجعل خبرة المرء أفيد أو ذات قيمة أكبر للآخرين." [1]

بمعنى ضرورة تربية الطفل باعتباره عضو فعالا في المجتمع ومساعدته بكل الإمكانيات المتوفرة ليتعرف على كل العلاقات والروابط الاجتماعية وأن يساهم في قيم الحياة وأن يتحمل كل مسؤولياته الاجتماعية، لكي يستطيع أن يضيف شيئا ما بلمسة خاصة منه إلى الحضارة التي ينتمي إليها أيا كان موطنه حتى يؤكد على بقاء المجتمع واستمراره.[2]

فاستمرار الديمقراطية ليس مرهون بدرجة الحرية التي نمنحها لأفراد الشعب بل بمقدار ما تعبر عنه من قيم وعلاقات وقواعد وضوابط يجمع الفرد بمقتضاها بين حريته ومسؤوليته وبين حقه في النمو وواجبه نحو الجماعة، وكل هذا يتطلب نوعا من التربية يمكنه من ممارسة الحرية على أساس ذلك.[3]

تلك هي معالم الديمقراطية الاجتماعية التي كان يقصدها "ديوي" عن طريق التربية، بحيث تعني كل اعتراف بالمصلحة المشتركة من خلال إدراك كل المسؤوليات الاجتماعية والاستعانة بالتجربة في إدارة الشؤون العامة، وذلك لا يعني إلغاء الشعور بالنزعة الفردية ولا يعني كذلك الخضوع لسلطة التقاليد الموروثة بطريقة قسرية، بمعنى لا وجود لتعارض بين الفرد والمجتمع في النظام الديمقراطي "فالتربية كما نفهمها لا تستدعي أي تعارض بين نمو الفرد والرقابة الاجتماعية عليه، والتربية التي نريدها هي التي تساعد على كشف وتكوين الأفراد الذين يتقبلون أفكار الديمقراطية الاجتماعية ونظمها، عن فهم وتقدير، وينقلونها إلى من هم بعدهم من الأجيال"[4]

[1]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 110.

[2]– جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سابق، ص 26.

[3]– طارق عبد الرؤف عامر، أصول التربية (الاجتماعية– الثقافية – الاقتصادية)، (د.ط) ، 2008، ص 62

[4]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 165.

لذلك يرفض فكرة القول بأن الحرية الفردية قد تشكل صراع بين الفرد والمجتمع فإذ كانت الحرية الفردية تعني تحقيق نمو الفردي وتحرير كامل طاقاته ومكنوناته، فإن المجتمع أيضا يسعى بدوره لتحقيق النمو والرقي ولا يمكنه ذلك إلى بطاقات أفراده الذين يساهمون بإمكانياتهم المتواصلة لدفع عجلة التطور، وعليه فالحرية الفردية ليست عملية سلبية على المجتمع بل هي فعالية ايجابية للفرد وتنعكس على المجتمع حتى وان انحرفت عن النظام العام بعض الشيء، والمهم بالنسبة له أن ذلك الانحراف سيعمل على تنمية الذكاء الإنساني.[1]

إن المشاركة في العمل الجماعي والحرص على والمساواة بين أفراد الجماعة، وتشجيع عملية التواصل مع الآخرين تعتبر كلها آليات مهمة لتعزيز مبدأ الحرية في استثمار طاقات الأفراد نحو تحقيق المنفعة العامة " أما الحرية فهي التي تتضمن تحرر إمكانات الشخصية وتحققها وهي لا تقع إلا في الترابط الثري والمتنوع مع الآخرين."[2]

البحث عن الفردية الجديدة عند "ديوي" يجب أن يكون مستوحى من الواقع بحيث ينبغي لنا تركها تتقبل العيش والتعايش معه بطريقة مباشرة، لا أن تهرب منه بالنكوص إلى الماضي وأحلامه، فقد عليها أن تتخذ لنفسها وسائل تمكنها من أن تحمي وتحقق ذاتها في هذا الواقع المليء بالتناقضات، ويعتبر إتباع المنهج العلمي والديمقراطي المؤسس على تربية تكرس لحرية الفردية وإطلاق عنانها ومغامرتها مع هذه الحياة أفضل وسيلة لذلك، "وعلى كل منا، إذا أردنا اكتساب فردية كاملة. أن يزرع حقله، على أن لا يحيطه بسياج، ولا يجعله حظيرة محددة ومفصولة. فحقلنا من زاوية تماسه مع طريقنا في الحياة، هو العالم. وعندما تقبل بالعالم الصناعي والمتحد المتكتل الذي نعيش فيه، ونحقق بذلك

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة ، مصدر سابق، ص 176.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص ص 168- 169.

الشرط الأولى في تفاعلنا معه، فإننا كأجزاء من الحاضر السيار، نخلق أنفسنا إذ نخلق مستقبلا مجهولا."[1]

في بحثه عن الأسباب التي جعلت الفرد يعيش في حالة من اللاتوازن في المجتمع المعاصر، وجد أن كل المشاكل النفسية التي يعيش فيها من توتر وقلق وعد اطمئنان، يعود سببها إلى عدم إحساس الفرد بانتمائه الاجتماعي مع الآخرين وفقدان الرابطة الاجتماعية الحقيقية التي تعبر عن أشكال التعاون والتضافر أين يحس الفرد من المفروض بقيمته ووجوده داخل كيان اجتماعي يحمي نفسه داخله لا أن يخاف منه، وفي ذلك غياب المعنى الحقيقي من الحياة الاجتماعية، إذ يعبر "ديوي" عن هذا التصور في قوله: "والمظاهر البادية في الحياة الأمريكية من قلق، وعدم أناة، وهياج وتسرع، هي حتما من مستلزمات وضع لا يجد فيه الأفراد سندا ورضا في كونهم أعضاء في كل اجتماعي واحد [...] ولا يمكن أن نفسر هذه الظواهر المرضية المنتشرة، إلا عن طريق تبيان ما في العلاقات بين الأفراد والأحوال الاجتماعية التي يعيشون فيها من سوء استجابة وسوء توافق".[2]

يستحيل من منظور " ديوي" أن تكون هناك حياة اجتماعية مشتركة من دون تعليم سواء في طابعه غير الرسمي الذي يكون من خلال مشاركة الطفل في الحياة الاجتماعية، أو في شكله النظامي الذي يجيب أن يشكل امتدادا للتعليم غير الرسمي وجزءا مهما لاستمراريته.[3]

لذلك يعتبر التعليم عملية أساسية لتطوير الحياة الاجتماعية ولاستمرار وجود المجتمع الديمقراطي، فلا ينبغي عزله عن باقي أنشطة الحياة الأخرى نظرا لأهميته في تعزيز الفعل الاجتماعي،

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 146.

[2]- المصدر نفسه، ص 49.

[3] -Stéphan Galetic , Pragmatisme et pédagogie dans l'oeuvre de John, op cite,p5.

حيث يقول: "وما تمثله التغذية والتكاثر بالنسبة للحياة الفسيولوجية تمثله التربية بالنسبة للحياة الاجتماعية".[1]

يظهر لنا بعد هذا التحليل أن فلسفة "ديوي" فلسفة اجتماعية تفسر نمو الفرد في إطار تعاونه مع مجتمعه، فاقتصر اهتمام على تنظيم العلاقات الاجتماعية وإبراز اهمية التفاعل بين الفرد والمجتمع في إطار النظام الديمقراطي الذي تعززه العملية التربوية. مما جعله يدعوا إلى ضرورة الاعتماد على "علم النفس الاجتماعي"، وتطويره كأساس علمي من أجل تحليل الظواهر الاجتماعية وتطوير السلوك الإنساني داخل مجتمعه، لأن ذلك سيغنينا عن التحليلات الخرافية والميتافيزيقية، وكذا سيطرة العادات والتقاليد على سلوكات الأفراد، فالتربية الصحيحة تجعل الفرد يقوم وفق قدرته بالمساهمة في تشكيل أهداف الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، إضافة إلى ضرورة توسيع علاقاته الاجتماعية لتخرج من دائرة أفراد المجتمع الواحد لتدخل في إطار التفاعل العام للمجتمعات البشرية.

ثانيا– التربية الديمقراطية وتعزيز قيم الغيرية والقومية العالمية

لقد حاول "ديوي" أن يوسع مبدأ التواصل والتفاعل بين الفرد والمجتمع في إطار النظام الديمقراطي الذي لا يرى الفرد إلا من خلال المجتمع، ولا يمكن للمجتمع أن يتطور إلا بفاعلية أفراده، فوجد أن عملية التواصل يجب أن تمتد بين المجتمعات المختلفة خارج الإطار السياسي والثقافي الموحد، ويكون ذلك في ظل مجموعة من القيم الإنسانية التي يجب أن تسود وتحكم تلك العلاقة.

[1]– جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 12.

بمعنى أن الروابط المحلية لا يجب أن تبقى محصورة بين أفراد المجتمع الواحد فقط، بل يرى وجوب العمل على توسيعها لتمتد خارج حدودها السياسية، وذلك من أجل توسيع مجال التعاون والتبادل وإثراء الخبرة البشرية، لأن العمل على وضع حدود وحواجز تفصل الناس عن بعضهم البعض يعمل على إثارة مشاعر التنافس والعدوانية والنزاعات، "وعلى حين أنها محلية، فهي ليست معزولة. إن علاقاتها الأوسع سوف توفر لنا ذخيرة من المعاني غزيرة ولا تنضب[...] وسوف تستمر أراضي الدول وحدودها السياسية لكنها لن تكون حواجز تعمل على إفقار الخبرة عن طريق فصل الإنسان عن أقرانه. لكنها لن تكون تقسيمات حادة ومتينة. في حين أن الانفصال الخارجي سوف ينقلب إلى غيرة داخلية، وخوف، وشك، وعداوة."[1]

يتصور "ديوي" أن هذا العصر الجديد عصر التكنولوجيا والتطور الاقتصادي يعلن بعهد جديد من العلاقات البشرية التي أصبحت تتجاوز ما هو مؤطر لها في نظام محدد تنظمه الدولة، لتصبح هذه العلاقات الإنسانية أكثر حرية وتوسع، "فالخطوط الخضراء والحمراء تحدد الحدود السياسية على الخريطة وتؤثر على التشريع والاختصاص القضائي في المحاكم، ولكن السكك الحديدة والبريد وأسلاك البرق قد تغاضى عنها. ولقد كانت نتائج التأثير الأخير أكثر عمقا من تلك التي تعيش ضمن الوحدات المحلية والقانونية مما تفعله خطوط حمراء".[2]

فتوسع عملية الاتصال بين الشعوب فرضتها مجموعة التطورات المعاصرة، فالوسائل التكنولوجية قد ساهمت بشكل كبير لزيادة التواصل والتبادل بين أفراد المجتمع الواحد ليمتد ذلك التواصل خارج حدود الدولة الواحدة، وبالتالي تجاوزت الحدود السياسية والرقعة الجغرافية المحددة بالمسافة، لتفتح نوعا مغايرا من الارتباط السياسي والاجتماعي على خلاف ما كان سابقا، إذ يستحيل عن طريق تلك الوسائل تقييد مجال الاتصال، وفي هذا يقول: "أما فكرة المحافظة على دولة متحدة، حتى لو حكمت

[1]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص232.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 125.

نفسها بنفسها من الناحية الاسمية- مثل الولايات المتحدة تضم عددا واسعا من السكان المختلفين من حيث الجنس فربما اعتبر ذات يوم ضربا من الخيال[...] أما وحدة مدنيتنا الحديثة فهي تعود إلى نتائج التكنولوجيا المستخدمة لتسهيل سرعة وبساطة انتشار اللآراء والمعلومات، ولخلق تفاعل دائم يجاوز حدود المواجهة في المجتمع." [1]

ومنه فالمجتمع الديمقراطي عنده هو المجتمع الذي يحول دون ظهور الاختلافات والتمييزات الطبقية والقومية والعرقية، ويقوم في أول الأمر بمد جسور العلاقة والمصالح المشتركة بين أعضائه، ثم يؤسس لعلاقات ودية مختلفة مع المجتمعات الأخرى.

يقدم لنا أمريكا كنموذج مثالي لتلك الدول الديمقراطية، بحيث يرجع بنا إلى فكرة كيفية تشكيل المجتمع الأمريكي وتحقيق الوحدة والانسجام بين أفراده بالرغم من وجود اختلافات كبيرة بينهم فيما يتعلق بطبيعتهم الثقافية، غير أنهم تمكنوا من خلق تفاعل وتكامل مكنهم من الحياة المشتركة، "إن استقبال عناصر جديدة من السكان بأعداد غفيرة من شعوب متنافرة كثيرا ما كان يعادي بعضهم بعضا في موطنهم الأصلي، أو مأثرة غير مألوفة. ولقد حدث التضامن بسرعة[...] فقد دعم خلق الوحدة السياسية الاطراد العقلي والاجتماعي وهو توحيد قياسي مفصل عند أواسط الناس."[2]

في رأيه أن المجتمع يكون غير مرغوب فيه إذا "كان يقيم داخليا وخارجيا الحواجز أمام حرية التعامل وانتقال الخبرة".[3] إذ يستدل من هذا النص أن المجتمع الذي يرغب فيه هو ذلك الذي يوفر لكل أعضائه المشاركة في خيراته على قدم المساواة، ويضمن إعادة التكيف بمرونة لمؤسساته عن طريق تفاعل الأشكال المختلفة للحياة الاجتماعية وفسح المجال لحرية التعامل والاتصال بشتى أشكاله، وهذا ما يقصده بالمجتمع الديمقراطي عنده.

[1]- المصدر نفسه، ص133.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص134.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص91.

فسياسة العزلة التي اتخذتها أمريكيا بالرغم من جانبها الايجابي في رأيه، إلا أنها تحتاج إلى نوع من التعقل، حيث رفض العزلة التامة باعتبار ظروف العصر الاقتصادية والتجارية تحتم على أمريكا التواصل مع الآخرين وتعزيز روابطها معهم "فسياسة العزلة نعم سياسة سليمة، ولكنها في نفس الوقت خطرة. فالظروف تغيرت ونحن في الواقع جزء من نفس العالم الذي توجد فيه أوروبا والذي تدخل فيه آسيا. فالصناعة والتجارة قد ربطتا مصيرنا بغيرنا من الأمم، ولا يمكننا الاحتفاظ بموقفنا القديم، وعقليتنا القديمة، ففي هذا خداع ضار بنا."[1]

يؤكد في هذا على دور الروابط الاجتماعية في حل مختلف المشكلات التي يعاني منها المجتمع، وفي تأسيس ما يسميه بـ"الجمهور الأعظم" عن طريق التبادل المعرفي والتعاون في إطار تحقيق المصلحة العامة، "وأياما كان ما يخبئه المستقبل في جعبته هناك شيء واحد مؤكد. ما لم يكن من الممكن استعادة الحياة المحلية المشتركة، فلن يستطيع الجمهور أن يحل مشكلته الملحة: أن يجد ذاته وأن يتعرف عليها. لكن إذا ما أعيد تأسيسه فسوف يظهر مكتملا ممتلئا ومتنوعا، ومتحررا من امتلاك المعاني والخيرات المجهولة والاستمتاع بها في الترابطات المتلامسة اللصيقة."[2]

تحول الجمهور من حالة الاختفاء والاحتجاب على حسب تعبيره إلى إمكانية تحويله إلى "المجتمع العظيم" يحتاج أولا إلى البحث عن تلك الشروط التي من خلالها نصل بالجمهور إلى العمل بطريقة ديمقراطية ومن هذه الشروط التي تحدث عنها "ديوي": يمكننا أن نوجزها في نقطتين مهمتين[3]:

1- ضرورة توفر الكفاءة الفردية من أجل المشاركة المسؤولة في توجيه وتشكيل مختلف أنشطة الجماعة التي ينتمي إليها.

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 122.

[2]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 232.

[3]- المصدر نفسه، ص 166.

2- التأكيد على مبدأ التواصل والترابط بين الجماعات المختلفة من أجل استثمار طاقات أعضائها نحو المصلحة العامة، عن طريق التفاعل الحر والمرن، أي أنه ينفي فكرة الانعزال والانطواء* ويدعو إلى الانفتاح وتبادل المنافع بالأخذ والعطاء.

يوكل"ديوي" إلى التربية بكل مؤسساتها التعليمية مهمة تحقيق الديمقراطية وترسيخ ثقافة الحوار والاعتراف بالآخر، لأن التربية عنده من أهم الآليات الإجرائية لتحقيق ذلك، باعتبارها تشكل المجال الحيوي الذي من خلاله يمكن تشكيل بنية الفرد وفق فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه، إذ يعول عليها بصورة كبيرة في جل الإصلاحات التي قدمها، ومن بينها مدى مساهمتها في تكوين مجتمع ديمقراطي قائم على مبادئ العدالة والمساواة بين الأفراد والمجتمعات باختلاف مشاربهم.

باعتبار التربية عملية اجتماعية ونظرا لتعدد المجتمعات يقترح "ديوي" بناء تربوي نقيس من خلاله قيمة شكل الحياة الاجتماعية من خلال نقطتين أساسيتي:

1- مدى مشاركة كل أعضاء الجماعة في اهتماماتها ومصالحها.

2- مدى غزارة وحرية التفاعل بين هذه الجماعة والجماعات الأخرى.[1]

ينطبق ذلك في رأي "ديوي" على المجتمع الأمريكي الذي تكون من الشعوب التي هاجرت إلى أمريكا من أجل العيش في سلام والبحث عن الطمأنينة والابتعاد عن العداوة والأحقاد، وعلى

*- لتوضيح الفكرة أكثر يضرب لنا مثال اللص في الجماعة التي ينتمي إليها، أين يحاول العمل داخل جماعته الخاصة دون الجماعات الأخرى، لأن سلوكه لا يتناسب مع الصالح العام. في حين أن المواطن الصالح فإن سلوكه كعضو في الجماعة السياسية التي ينتمي إليها سوف يثرى من خلال مشاركته في حياة الأسرة، وفي الصناعة وفي مختلف الجمعيات العلمية والفنية، لأن قيمه تتوافق مع قيم الجماعات الأخرى./ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 91.

التربية تقع مسؤولية ضمان تلك القيم "فلكي نجعل التربية قومية* يجب أن نجعلها وسيلة وطريقة لقمع روح الحرب ولإنماء عواطف الاحترام والصداقة بين الرجال والنساء أينما عاشوا. وبما أن ديمقراطيتنا معناها وضع مبدأ تكافؤ الفرص التي تعطى للأفراد، والتي تعطى للطبقات [...] فلكي نجعل التربية قومية يجب أن نجعل من المدارس العام وسائل فعالة لتقوية الابتكار والشجاعة والقوة في كل فرد بها."[1]

إيمانه بالديمقراطية كان مؤسسا على محاولة الكشف عن مصادر ونتائج العلاقات والصراعات الاجتماعية الموجودة في المجتمع وإبراز العوامل المكبوتة والخبيثة التي تقف وراء كل المشاكل، وهذا تماشيا مع مذهبه الأخلاقي الداعي إلى المحافظة على مصالح الناس وقيمهم الديمقراطية من أجل مجتمع مفتوح.[2]

---

*- تعود كلمة القومية إلى جذر قوم، وهو المجموعة البشرية التي تربطهم سمات مشتركة قد تكون لغوية أو دينية أو عرقية أو حتى جغرافية./ أنظر علي عبود المحمداوي، الفلسفة السياسية، مرجع سابق، ص 28.

فالقومية هي أسلوب الحياة الذي يتميز به مجتمع ما عن غيره من المجتمعات الأخرى، وينظر إلى القومية كوحدة مشتركة بين أفرادها لأنها تمثل نسيجا عاما تتكامل أجزائه، وجاءت القومية نتيجة ضغط مجموعة من العوامل السياسية والدينية، والاقتصادية والعرقية، والتي من خلالها تتحدد الشخصية القومية. وعلى ضوء هذا النوع من الشخصية يتم تحديد نظام التعليم وتوجيهه، حسب الروح السارية في القومية.

لقد ظهرت فكرة الدولة القومية، نتيجة الاضطرابات الكثيرة التي شهدتها أوروبا، في نهاية العصور الوسطى من صراع بين السلطة الدينية والدنيوية، وكذا محاولة القضاء على النظرية القديمة التي تمثلت في الدعوة لوجود مجتمع مفرد وعام (الدولة العالمية)، والدعوة إلى الدول القومية لأن التفرد والاختلاف بين الأمم أمر مشروع لا يمكن تجاوزه، فظهرت عدة أقاليم، ولكل إقليم يحكمه حاكم واحد لا تتجاوز سلطته حدود إقليمه، والدولة القومية قد "اختطت لنفسها قوانينها وأنظمتها ووضعت خططها المستقلة في التعليم والثقافة والاقتصاد والفن وسائر الشؤون الاجتماعية إلى جانب استقلالها بشؤونها الدينية./ انظر علي عبد المعطي محمد، الفكر السياسي الغربي، مرجع سابق. ص138 – 135.

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 141.

[2]- هاربرت شنيدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، مرجع سابق، ص442.

نتيجة ذلك أعلن "ديوي" عن خوفه الكبير على مستقبل المجتمع وثقافته الديمقراطية في ظل الصراع الشديد بين الطبقات* والناجم عن الهوة المجودة بينهم، طبقة ضعيفة تطالب بحقوقها وطبقة قوية تبذل كل جهدها في سبيل المحافظة على سلطانها ولو كان على حساب القيم الأخلاقية والإنسانية، "فهناك شيء فضيع، شيء يدفع الإنسان إلى الخوف على الحضارة، ذلك الإعلان الذي يبدأ من طبقة لديها القوة، طبقة تسيطر على كل الوسائل، حتى إنها تحتكر المثل العليا الأخلاقية، حتى تستمر في نضالها في سبيل القوة والسيطرة الطبقية."[1]

لتجنب تلك الصراعات والقضاء على مشكلة التمييز العنصري جعل الحل في التعليم الذي يجب أن يكون متاحا للجميع على أساس المساواة بين الأفراد من جميع الأجناس البشرية، والأديان والمنزلة الاجتماعية، الأمر الذي من شأنه أن يحمي الأفراد من الإحساس بمركب الدونية،*وفي هذا يشيد بالنظام الأمريكي ودوره في إتاحة فرصة التعليم لعدد كبير من المواطنين إذ يقول: "فليس هناك من شعب في العالم، التزم عمليا بالتدريس العام الشامل كشعب الولايات المتحدة الأمريكية"[2]

من هذا المنطلق يجب على المدارس أن تدرك حاجات مختلف طبقات الشعب الموجودة في المجتمع، وأن تعطي للتلاميذ تعليما وتدريبا يساعدهم على ضمان مستقبلهم كمواطنين ناجحين ولهم مكانة هامة في مجتمعهم،[3] لأن المدارس القديمة في رأيه كانت تتجاهل فكرة تحقيق مبدأ تكافئ الفرص للجميع بالفصل بين طبقات الشعب من خلال منح فرص الدراسة والعمل لأفراد الطبقة

*- على العكس من ذلك فقد ذهب "ماركس" إلى الاعتقاد بأن الحرب الأهلية الناتجة عن صراع الطبقات هي وسيلة لتحقيق التقدم الاجتماعي، إلا أن "ديوي" يثبت بأن الصراع الطبقي يعتبر حاجزا أمام طريق التطور بكل أشكاله. ومع ذلك فإنه يعترف بالتحليل الماركسي الصحيح لطبيعة النشاط الاقتصادي./ أنظر جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ص 286

[1]- المصدر نفسه، ص 314.

*- يستعمل مصطلح الإحساس بالدونية في علم الاجتماع، كما يستعمل خاصة في علم النفس حيث يعرف "بمركب النقص" الناتج عن احتقار الشخص لنفسه والتقليل من أهميته، وانعدام الثقة في قدراته وتمييزه في الحقوق عن غيره.

[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سابق، ص 109.

[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سابق، ص 337.

الغنية الذين يصفهم "بالكسالى"، والعمل على تحقيق مختلف رغباتهم على حساب الطبقات الفقيرة.[1] وعليه لابد على التربية الديمقراطية أن تغير من أهداف التربية القديمة بالقضاء على المجتمع الطبقي القائم على التمييز بمختلف أشكاله وتجسيد قيم المجتمع الديمقراطي، أي يجب على المدرسة أن تتعهد بغرس الاتجاهات والاستعدادات والميولات ذات الطابع الديمقراطي في نفوس الناشئة.

المطالبة بتوسيع التعاون بين المجتمعات جعل "ديوي" يرى ضرورة منع استخدام التربية كوسيلة فعالة لصالح الطبقة المسيطرة لتسهيل استغلالها، وجعلها أداة تقضي على كل الفوارق الاقتصادية وتضمن للجميع فرصة الإعداد الحسن لحياتهم المستقبلية، من خلال بقاء النشء تحت تأثير التربية ليكونوا بعد ذلك سادة لمصيرهم الاجتماعي والاقتصادي، بحيث يمتد إلى نطاق أوسع من دائرة الحدود الجغرافية للدولة، "ويمتد هذا الهدف ليتجاوز أفراد الأمة الواحدة ليمتد إلى توطيد العلاقات الايجابية بين شعوب العالم جميعا من خلال توعية النشء عن طريق التربية بسلبية الحروب والعداء الدولي من جهة ومحاولة التركيز على كل المساعي التي من شأنها أن توحد بين الشعوب وتكرس لأهمية الجانب الإنساني التعاوني بصرف النظر عن الحدود الجغرافية أو السياسية"[2]

بهذا تعني الديمقراطية في الحياة الاجتماعية أن يشعر فيها كل فرد في مجتمعه الوطني أو الإنساني بانطلاق حريته في تفكيره وسلوكه، وفي عمله وفي تحقيق مصيره، "فلا يمكن لنشاطه الحر أن يعرقله أي سبب يتعلق بجنسه أو دينه، أو بطبقته، غير أن الأهم في عمله هو أنه لا يضر الآخرين بل ينفع نفسه ومجتمعه الخاص والإنساني العام، تلك الأهداف تكون بالتربية في اتجاهها الديمقراطي العلمي".[3] بهذا تعمل التربية الديمقراطية على تحطيم الحواجز بين الطبقات والأجناس والأوطان، وتساعد الناس على إدراك معنى حياتهم ومغزاها، وتمكن الأفراد من زيادة مساحات التفاعل والتعاون بينهم.

[1]- المصدر نفسه، ص 210.

[2]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص90.

[3]- واصف البارودي، التربية ثورة وتحرر، ج1، دار النشر للجامعيين، بيروت، (د.ط)، 1985، ص 104.

أشار في تحقيق ذلك إلى الحاجة الماسة إلى المعلم في ترسيخ قيم الديمقراطية المبنية على أساس تشجيع عملية التعاون الاجتماعي على نطاق واسع، "لأنا ألجأ إلى المدرسين – ضد كل ثورة عاطفية، أو عمل لتقوية روح الطبقات– أن يتذكروا أنهم قبل كل شيء الخدام المقدسون للديمقراطية التي تتميز بها بلادنا، والتي هي علاقة صداقة ومعاونة مع الجميع، والتي هي إعداد لكل فرد لكي يخدم المجتمع بكل قواه، وبقدر ما يستطيع، وبأحسن وسيلة ممكنة."[1]

الأمر الذي دفعه إلى رفض مبدأ استغلال المدارس لصالح التدريب العسكري من قبل السلطات الداعية إلى ضرورة الإعداد الحربي ضمن البرامج الدراسية، وهو ما يفرض على التلاميذ الطاعة والخضوع، حيث يعبر "ديوي" عن الأثر السلبي من جراء هذا العمل سواء على التلاميذ أو المعلمين بقوله: "كل هؤلاء معرضون ليقدموا تضحية على مذبح هذا المنطق الغريب مذبح المبدأ القائل: اعمل أولا ثم فكر بعد ذلك[...] وربما كان عليا أن أحزن أكثر من حزني الآن على ما ستؤول إليه المناهج والمدارس إذا دخل فيها الإعداد الحربي [...].وعلى هذا فالعلاقات الأساسية بين المدرسة والسياسة الدولية الخارجية الخاصة بنا، وبينها وبين الوحدة والروابط الداخلية، هذه العلاقات تختفي وتحتجب عن الانتظار نتيجة هذا الإعداد الحربي."[2]

لقد فسرت الحرب على أنها ظاهرة حتمية في الطبيعة البشرية، نتيجة الدوافع الفطرية الموجودة في الإنسان كدافع المقاتلة، والرغبة في التحرر من العرف وحب القوة وإتاحة الفرصة للمظاهر الجديدة، وكذا تعلق الفرد بالوطن وبالمال والشهرة، والمنافسة، كما فسرت في الفترة الأخيرة بالتغيرات السياسية والاقتصادية التي شجعت نشوب الحروب، إلا أن "ديوي" يعتبر أنه من السذاجة الخضوع لتلك العوامل وتبرير الحرب بها، بل إن دوافع الإنسان وميوله وكذا القوى الاقتصادية والسياسية

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 141.

[2]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق،ص ص 120– 121.

ليست ثابتة، بل يمكن تغييرها وتوجهها نحو السلم وليس الحرب، وتعتبر التربية عاملا مهما في ذلك التوجيه والتغيير وإحداث تنظيم اجتماعي جديد.[1]

نكرانه للحرب جعله يشيد بسياسة العزلة التي اتخذتها أمريكيا اتجاه الحرب العالمية الأولى*، لأن مبادئها الديمقراطية وخصوصيتها الداعية إلى السلام وكذا حفاظا على مصالحها وحماية حدود جغرافيتها تمنعها من المشاركة في الحرب، "فنحن أمة هادئة تحب السلم، عطوف وديعة، تحزن لفقد الأرواح، وتأسف لنيران العداوة المندلعة في أوروبا. ولا نرى أنه من شأننا أن نشترك في مثل هذا العمل، بل علينا أن نبتعد عنه، هذا هو رأي ورأي غيري من دعاة السلام".[2]

تدخل التربية من أجل السلم* في إطار قيم الديمقراطية ومسعاها إلى تحقيق النزعة الإنسانية والابتعاد عن الحروب وتجنب العنف في العلاقات البشرية، عن طريق تجاوز مسألة الحدود الجغرافية والتباين الثقافي، " لقد قيل- وقيل بحق- أنه من الضروري بالنسبة للسلم العالمي أن نفهم الشعوب في البلاد الأجنبية الأخرى. وإني لأعجب كيف يمكن لنا أن نفهم بشكل أفضل جيراننا اللصيقين بنا؟" لابد للديمقراطية أن تبدأ من البيت، وبيتها هو الجماعة المحلية."[3] فسياسة السلام العالمي التي تصدرت

[1]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سابق، ص ص135- 136.

*- في هذا الشأن يعترف "راسل" بأن ديوي" كان كارها للحرب العالمية، وبأنه من دعاة السلام، رافضا كل ثورة من شأنها تعزيز النظام الدكتاتوري غير المناسب للمجتمع، وذلك تماشيا مع نزعته الليبرالية./ أنظر بتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية، مرجع سابق، ص478.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 122.

*- شعار التربية من أجل السلم شكل في الفترة المعاصرة مصدر اهتمام كبير لمنظمة "اليونيسكو" ففي البيان الذي أصدرته سنة 2000م، حددت ستة قيم لثقافة السلام، التي يجب إقرارها ونشرها عن طريق التربية منها:" احترام كرامة الإنسان وعلاج الصراعات دون عنف، والتآزر والشجاعة المدنية والاستعداد للحوار والتنمية المستدامة والمساهمة الديمقراطية."/ أنظر كريستوف فولف، ثقافة السلام وتربيته في عصر العولمة، من كتاب التربية والديمقراطية، مرجع سابق، ص385.

[3]- جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، مصدر سابق، ص 229.

قائمة الأهداف التعليمية حاليا، أراد "ديوي" أن يرسخها في عقول الطلبة وفي سلوكاتهم وفي نفسيتهم وليس مجرد تعليمات تقدم لهم.

يعتبر "ديوي" أن أمريكا تمثل نموذجا مثاليا لقيم السلم العالمي والديمقراطية، وحب الآخرين والرغبة في التعاون المشترك من دون عدائية، "وبعد سنوات قليلة سيطلب دعاة السلام العالمي بحماسة وقوة من مشرعينا الحكوميين – رغبة منهم في ضمان الأخوة والصداقة المستقبلة في العالم– سيطلبون إعطاء جميع الأطفال دروسا في السلم مدة أربعة عشر أسبوعا في السنة".[1]

وعليه فمبدأ الاعتراف بالآخر وتكريس القومية العالمية ونشر السلم العالمي يجب أن يتجسد في النظام التربوي بكل مضامينه ومواده الدراسيّة،* وغرسه في نفوس الناشئة، لبلوغ ذلك يدعو "ديوي" إلى التخلي عن الطريقة القديمة في تدريس التاريخ الذي كان يقتصر على تاريخ أمريكا فقط من خلال تحديد سنة *1492 كبداية للتاريخ القومي لأمريكا، وتجاهل ما كان قبل ذلك والذي ساهم في تكوين المجتمع الأمريكي في ثقافته وحضارته وقوته الاقتصادية والذي يرجع فيه الفضل الكبير لأوروبا وما يحدث في كل دول العالم، حيث يقول: "ولخير لنا ولا شك أن نعلم تاريخ أمريكا بطريقة جديدة تحقق فكرة الإعداد القومي، نعم خير لنا من هذا التدريب البدني العسكري الذي يقوم به الأطفال من غير اكتراث وهم يتطلعون إلى ساعة الانصراف[...] لأن يُعلّم على أنه تطور تدريجي

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 119.

*– على غرار دور مادة التاريخ في ترسيخ فكرة القومية العالمية، جعل من التربية الجمالية وسيلة مهمة جدا في تحقيق الحوار بين مختلف الثقافات والتعرف على حضارة الآخرين، وفك العزلة الموجودة بين الأمم من خلال تعزيزي سياسة الانفتاح التي تعتبر الفوارق الثقافية عبارة عن تنوع وإثراء للخبرة الإنسانية وليس مصدرا للتفرقة والعدوانية، حيث يأخذ الفن عند "ديوي" بعدا إنسانيا وطابعا اجتماعيا وحضاريا، وأخلاقيا يعبر من خلال الخبرة الفنية على"امكان قيام علاقات انسانية لا تتمثل في مجموعة من القواعد والأوامر [...] والفن– حينما لا يعود الإنسان يخاطب الإنسان، بل الإنسانية– قد ينطق بكلمة حق، ينطبق بها بطريق غير مباشر، وذلك بأن يفعل الفعل فتتولد الفكرة."/ أنظر جون ديوي، الفن خبرة، مصدر سابق، ص 582.

*– تعتبر سنة 1492 تاريخ اكتشاف الولايات المتحدة الأمريكية، لذلك يؤرخون لها في البرامج الدراسية على أنها بداية لتاريخ أمريكا.

لميولنا القومية ومشاكلنا، تلك المشاكل التي تتأثر بكل تغير في الحياة الأوروبية والتي تشابه ما يجري في جميع أنحاء العالم نتيجة تفاعل القوى العاملة في العالم."[1]

لقد ركز "ديوي" في فلسفته التربوية والديمقراطية على العملية التعاونية بين البشر باعتبارهم مخلوقات ذكية واجتماعية في توليد الأفكار وإعادة النظر في حياتهم، هذا التعاون يأخذ جانبين مهمين: الجانب الأول يتعلق بالطريقة العلمية في البحث عن الحقائق، والجانب الآخر يتمثل في المشاركة في حياة المجتمعات الديمقراطية السياسية منها والاجتماعية.[2] بمعنى لابد للتربية أن تضع نصب أعينها ثلاثة أهداف أساسية من خلال برامجها الدراسية: "تمرين الفكر العلمي والتعبير الشخصي والاعتراف بالآخر، أي الانفتاح على ثقافات وعلى مجتمعات بعيدة عن مجتمعنا."[3]

وهو الأمر الذي جعل"ديوي" يدافع عن القيم الخاصة بالديمقراطية وبالعلم الحديث التي يجب أن تحكم المجتمع العالمي كتطوير وسائل التشاور والإقناع والمفاوضة، وانتقال الأفكار والعقل التعاوني وكذلك الوسائل العلمية،كوسائل التحري الحر، والاختبارات التعاونية والمشاركة في تبادل الآراء.[4]

بنا عليه تتطلب الديمقراطية عند "ديوي" الإبقاء على مبدأ التعاون والتعامل الودي مع الآخرين والتنافس في إطار الحياة الديمقراطية، وحل النزاعات والخلافات بطريقة سلمية، وبأسلوب الحوار ومنح فرصة التعبير عن مواقف وآراء الطرف الآخر من غير اللجوء إلى سياسة العنف والقوة، بالرغم من التباين واختلاف أهداف الأفراد واحتياجاتهم.[5]

من أجل ذلك يعتبر أن التعصب وسوء المعاملة والكراهية والشك وعدم التسامح التي تكونت في تربية الأفراد بسبب الاختلافات في الرأي والدين والسياسة، عوامل وضعت لتدمير الحياة

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص122– 123.

[2]– جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، المرجع نفسه، ص 93.

[3]– ألان توران، ماالديمقراطية؟، مرجع سابق، ص 249.

[4]– بول. ف. بولر، الحرية والقدر في الفكر الأمريكي من إدواردز إلى ديوي، مرجع سابق، ص 306.

[5] -Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p229.

الديمقراطية ولشروطها الأساسية، بحيث تضع حواجز التواصل بين الناس وتقسم البشر إلى طبقات، وهذا ما يرفضه النظام الديمقراطي، في حين تعتبر الدول الاستبدادية أن تنمية مشاعر العدائية باتجاه الآخر يعد عاملا فعالا لنجاحها، لذلك يدين أصحاب الدول الاستبدادية من اليمين واليسار بسبب استخدامها للأساليب غير الديمقراطية في علاقاتها وتعاملاتها، ويتحدث في هذا الشأن بصورة كبيرة عن النازية.[1]

يرفض "ديوي" كل تنظيم متمثلا في الدولة أو المجتمع لا يعمل من أجل دعم العلاقات الإنسانية والاجتماعية وتشجيع عملية الحراك الاجتماعي في المجتمع، عن طريق النظرة الايجابية للغير، لأن المعنى الحقيقي الحديث لمفهوم الديمقراطية والإنسانية يتضمن بالنسبة إليه "الاعتراف المتزايد بأن "الخير" يتحقق بالمشاركة والتواصل. إذ يؤدي التعاون والمشاركة، إلى تحقيق الغيرية والإحسان دون أن يعني تحقيقهما التدخل في حياة الآخرين وأحوالهم والتظاهر بأنهما هبة، لذلك لم يكن مبدأ التنظيم غاية في ذاته وإنما وسيلة لنشر مبدأ المشاركة والمساواة، وزيادة العلاقات وتوجيهها لتحقيق أفضل لمصالحهم.[2]

تصبح بذلك المساواة بين البشر*من بين الأهداف الأساسية للتربية الديمقراطية ولكل نظام عادل عند "ديوي"، حيث أنكر أية فروق فطرية موجودة في السلالات المختلفة، وكل فرد بإمكانه

[1] -Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p229 -228 .

[2]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص175.

*- تجدر الإشارة هنا إلى أن فكرة المساواة بين البشر لا تعني نفي كل الاختلافات بينهم. فا الديمقراطية الحقيقية بالنسبة "لديوي" لا تتناقض مع ما يعرف **بالأرستقراطية الطبيعية** التي يقصد بها الاعتراف بمبدأ التفوق والتميز في المواهب والقدرات بين الأفراد، أي الإيمان بالذاتية التي تعكس النشاط الحر لتلك المواهب إذ يقول في ذلك:"ويمكن القول بأن الديمقراطية، بهذا المعنى إن هي إلا السمو بالخصائص'الأرستقراطية" في الفرد والبلوغ بها أقصى حدودها الطبيعية"، في حين يرفض الأرستقراطية الطبقية التي تعتمد على معايير التفوق في مستوى الثراء والسلطة وتكرس لنظام الطبقات الاجتماعية، لأن ذلك يشيع مشاعر العدوانية والتكبر والغرور بالنسبة لأفراد الطبقة الأرستقراطية، وهذا يعادي الديمقراطية التي تنادي بالمساواة الاجتماعية" لذلك يدعوا التربية إلى توجيه اهتمامها أكثر لتحرير الكفاءات الممتازة في الفن، والفكر، وعلاقات البشر.

التعبير عن قدراته بغض النظر عن كل الفروق الطبيعة والاقتصادية، بحيث "يكون لكل النظم الاجتماعية مثل "الحكومة" و " الفن" و" الدين" معنى وهدف، يتمثل في تحرير قدرات الأفراد دون اعتبار للجنس أو اللون أو الطبقة أو الوضع الاقتصادي. ويعنى ذلك أن معيار صحة هذه النظم وسلامتها يرتبط بمدى تحقيقها لتربية كل فرد وفق طاقاته."[1]

العمل وفق مبادئ الديمقراطية يوجب علينا حسب"ديوي" أن ننظر إلى أهمية الطبيعة البشرية ونعتقد في قدراتها بغض النظر عن العرق، أو اللون والجنس، أو الثروة المادية، أو لانتماء الثقافي، ومن دون أي تحيز عنصري، أي الإيمان الديمقراطي في مساواة البشر، مع توفير الشروط الصحيحة التي ستمكن من تحقيق تلك القدرات.[2]

يقودنا هذا التصور إلى اعتبار أن الاختلاف في الحياة الديمقراطية يعتبر إثراء وتنوع للتجربة الإنسانية التي يتوقف نموها على درجة التواصل والتفاعل في إطار الخبرة المشتركة بين بني البشر، القابلة للتوسع والتجدد المستمر نحو الأفضل في خدمة الإنسانية.

إذ يعتبر "ديوي" أن ميل الإنسان إلى التواصل مع غيره من الناس وترشيد توجهه المادي مبني على تلك القوة الطبيعية الموجودة داخل حياته الشعورية والتي تنزع إلى الروح الإنسانية، بحيث تعمل التربية الديمقراطية الصحيحة والعلم في تجسيدها، "هذه القوة هي في عاداتنا العقلية التي تكونت عن طريق علاقاتنا الإنسانية الحرة الواسعة بعضنا مع بعض، فعندما نتعلم كيف نفهم هذا الشعور

في هذا وضح "ديوي" أن الفكرة نفسها قد ذكرها من قبله "جيفرسون" من خلال رسالته التي بعثها إلى "جون أدمز" حين قال: "إني أتفق معك على أن هناك ارستقراطية طبيعية بين الناس[...] وأن الأرستقراطية الطبيعية للفضيلة والعقل هي أثمن المواهب الطبيعية[...] وأحسن الحكومات هي التي تختار أولئك (الأرستقراطيين) الطبيعيين لشغل وظائف الحكومة. "كما بين أيضا أن "روسو" قد أشار إليها من خلال تأكيده على مبدأ وجود الاختلافات الطبيعية والنفسية والجسمية، مع الدعوة إلى ضرورة المساواة السياسية والقانونية بين من لهم تلك الصفات المختلفة./ أنظر جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص101- 107.

[1]- جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، مصدر سابق، ص ص160- 161.

[2] - Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p227.

الإنساني المنبعث من كل واحد نحو أخيه المواطن، وعندما نعبر عنه في سلوكنا، ثم نربي أيضا على الطرق العلمية السليمة، عندئذ نكون قد حققنا في أنفسنا المقصود بالتربية الصحيحة."[1]

ينتج عن ذلك أن إحساس الأفراد بقوميتهم الوطنية بالرغم من أهميتها يجب أن لا ينفي إحساسهم واعترافهم بمبدأ القومية العالمية والحاجة الماسة إلى تعامل الأفراد واجتماعهم اجتماعا كاملا وحرا ومنتجا لمبادئ الديمقراطية الحقيقية وتوسيع نطاق التعامل بينهم، كما أن الاندماج في المواطنة العالمية لا يعني تخلي الأفراد عن خصوصياتهم وقيمهم الثقافية لمجتمعهم المحلي، بل إمكانية الولاء للمجتمع المحلي والتعايش مع المجتمع العالمي بإحداث نوع من التوازن يجعله يندمج في كليهما.

يعتبر تعلم أخلاق الغيرية المبنية على الاعتراف بالآخر الذي يختلف عن الأنا ثقافيا ومحاولة التعايش معه والقبول والتنوع من مهمة التربية الأساسية أين "يتحول الفضاء الاجتماعي إلى فضاء عمومي للمواطن المحلي والكوني، وإلى فضاء للتعبير عن الفردانية والخصوصية."[2] وكل هذا تحقيقا للنزعة الإنسانية في الديمقراطية، التي تعني من منظور"ديوي" "الإيمان بأن الثقافة الإنسانية هي التي ينبغي أن تسود، وتكون لها الغلبة على غيرها. وخليق بنا أن نكون صريحين مخلصين في اعترافنا بأن القضية لا تعدو أن تكون قضية أخلاقية، شأنها شأن أية فكرة تتعلق بما يجب أن يكون".[3]

إن اهتمامه بتعزيز الجانب الإنساني في العلاقات الاجتماعية في التربية جعله يوجه نقده إلى أهداف التربية في الفلسفة الأوروبية وخاصة الألمانية التي في اعتقاده أنها أخذت توجها مخالفا لأسس الديمقراطية ، تمثل في الاتجاه القومي الضيق* الذي شكل الهدف الأساسي للتربية عندها. إذا صار

[1]– جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص 107.

[2]– فتحي التريكي، مبدأ الديمقراطية: التربية والتآنس، (من كتاب جماعي: التربية والديمقراطية أقطار عربية ومسلمة وأوروبية تتحاور)، الدار المتوسطية للنشر، تونس، ط1، 2010، ص 57.

[3]–جون ديوي، الحرية والثقافة، مصدر سابق، ص 145.

*- في نقده لمفهوم القومية في صورتها الضيقة يضرب لنا مثال التربية القومية الألمانية التي جسدت في نظره قومية بعيدة عن كل قيم الديمقراطية الحقيقية، حيث يتصور " ديوي" أن الأوضاع السياسية التي كانت تعيشها ألمانيا في القرن التاسع عشر والمتمثلة

الموقف السياسي يقف مع الحركات التي تطالب بضرورة دعم الدولة للتربية*(الحركة القومية في الحياة السياسية)، وبالتالي صارت التربية وظيفة من الوظائف المدنية للدولة هدفها تحقيق مثال الدولة القومية. وعليه "حلت الدولة محل الإنسانية، وأخلت العالمية المكان للقومية. وصار هدف التربية

في الحروب، وخاصة تلك الغزوات "النابوليونية" جعلها توجه اهتمامها بالتربية بصورة كبيرة، حيث اعتبرت أن الاهتمام المنهجي والمنظم للتربية أحسن وسيلة يمكن عن طريقها حماية وصيانة تكاملها وقوتها السياسية. وأصبحت بذلك أهداف التربية هي أهداف الدولة المتمثلة في تكوين المواطن الوطني والجندي وموظف الدولة والإداري وتعليم طرق التوسع العسكري والصناعي والسياسي.

*- من الأمور الشائعة عن الألمان أنهم أكثر شعوب العالم قدرة على النهوض الحضاري، وتخطي الكوارث والحروب، خاصة الحربيين العالميتين الأولى والثانية. إذ يرجع العديد من المفكرين والنقاد سر الانتصارات إلى فلسفة الألمان القائمة على شعار " الحياة من أجل العمل" فالعمل هو غاية الوجود ومنطلق الحياة. على عكس الفرنسيين الذين يؤمنون بمبدأ " العمل من أجل الحياة" أي تقديم الحياة نفسها غاية للوجود./ أنظر علي أسعد وطفة، أصول التربية إضاءات نقدية، مرجع سابق.ص321.

غير أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية عندهم كان ضيق الوجهة من منظور "ديوي"، حيث ابتعد عن النزعة الإنسانية أو المعنى العالمي لها وانحصر في إطار النزعة القومية التي ركزت على الحفاظ على سيادتها من خلال خضوع الأفراد إلى مصالح الدولة العليا، وتحقيق مصالحها العسكرية والتجارية لتحقيق الاستقلال القومي. وعليه اعتبرت التربية ضربا من التدريب الانضباطي أكثر مما هي نمو شخصي لأن شخصية الفرد ما هي إلا نتاج أهداف مؤسسات الدولة.

لذلك يوجه خوفه من التأثير السلبي الناجم عن التربية التي تديرها وتقودها الدولة لتحقيق أغراضها الخاصة، وهو ما صرح به " هيجل" و" فيخة" "بأن الوظيفة الأساسية للدولة هي التربية" وأن الفرد المعزول على نفسه وبعيد عن أهداف دولته أناني بطبعه وكائن لا عقلاني تسيره شهواته وميوله، والحل هو لابد من خضوعه الطوعي والانضباطي من جانب مؤسسات الدولة وقوانينها وعاداتها. وهكذا أصبحت ألمانية أول دولة تأخذ بالنظام العام للتربية وتجعله كلي وإجباري يشمل كل المراحل التعليمية من الابتدائية إلى التعليم العالي، وتكون كل المؤسسات التربوية تحت إشراف الدولة وعنايتها بطريقة دقيقة وجد صارمة./ توسع " ديوي" في شرحه ونقده للتربية الألمانية وتبرير موقفه منها في كل من كتابه " التربية في العصر الحديث"، وكذالك كتاب " الديمقراطية والتربية".

*- هناك بعض المقتطفات من كتاب (كفاحي) لـ" هتلر" توحي لنا بضرورة إشراف الدولة على نظام التعليم، وجعله يتوافق مع سياسة الدولة الألمانية وأهدافها العنصرية ، يقول هتلر:" إن الدولة العنصرية ستربي النشء على الاقتناع بأن شعبنا متفوق على سائر الشعوب."/ نقلا عن سعيد إسماعيل علي، الأصول السياسية للتربية، مرجع سابق، ص 135.

تشكيل المواطن، لا الإنسان".[1] وهذا ما يتناقض مع قول " الكسي دو توكفيل" الذي أشار إلى أولوية وأهمية تكوين البعد الإنساني في الإنسان قبل إعداد وطنيته لأن إنسانيته تسمح له بانتهاج السلوك الأخلاقي الديمقراطي مع أي إنسان، في حين نزعته الوطنية قد تجعله يحصر ذلك فقط على أفراد وطنه، حيث يقول": أعد صنع الإنسان قبل المواطن قبل أن تعيد صنع المواطن[...] حينها سيصبح لديك قوانين فعالة."[2]

على خلاف ذلك نادى "ديوي" بنوع آخر من التربية القومية الأمريكية التي تؤسس لمفاهيم الديمقراطية بكل معانيها، ذلك أن مفهوم القومية عنده يتضمن معنيين: أحدهما يأخذ الجانب السلبي من خلال اعتبار أن القومية معناها الشعور بالوحدة الوطنية، ومعاداة كل الأفراد والأمم الأخرى التي لا تنتمي لتلك الوحدة، "فالحكومات القومية في العالم الحديث قامت على أساس من النزاع والخلاف، اللهم إلا في بلادنا أمريكا. وأن نمو الشعور بالوحدة هذا وسط مساحة شاسعة محدودة كان عادة مصحوبا بكره وعداء لجميع من هم في خارج هذه المساحة."[3]

بحيث يوجه"ديوي" أصابع الاتهام في انتشار هذا النوع من القومية إلى هؤلاء السياسيين والزعماء الذين وصفهم بالأنانية، والتلاعب بفكرة الوطنية من خلال استغلالهم لجهل الناس "ليفهموهم أن القومية أو الوطنية معناها الكراهية الدفينة لمن عداهم من الشعوب."[4] ويرى في نتائج هذه القومية أخطر من ذلك، "ولا نكون مغالين إذا قلنا إن الحرب الحاضرة هي نتيجة هذه الروح، روح القومية والوطنية."[5]

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص 86.

[2]- الكسي دو توكفيل ، المرشد إلى الديمقراطية، مرجع سابق، ص23.

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص133.

[4]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، 133.

[5]- المصدر نفسه، ص134.

تصبح إذن أهم المشكلات التي تواجه التربية في مجتمع ديمقراطي حسب "ديوي" هي فكرة الصراع بين تحقيق الهدف القومي والهدف الاجتماعي ذو النطاق الأوسع، وهو ما يحدث في دول أوروبا التي استولت فيها المصالح القومية، على أهمية التربية في تحقيق الرخاء، والتقدم البشري للإنسانية جمعاء وليس لأفراد مجتمع دون غيره من المجتمعات الأخرى.

إذ يتصور" ديوي" أنه بالرغم مما نشاهده من جانب تعاوني وإنساني دولي يعلو الحدود القومية خاصة في مجال التجارة والعلم والفن، إلا أن ذلك لا يعبر فعليا على أن هناك نية صادقة في اتجاه التعامل الإنساني، بل تلك العلاقات تخفي ورائها مشاعر العداء التي لا تمت بالصلة للقيم الديمقراطية ذات الطابع الأخلاقي، ذلك "أن فكرة السيادة القومية لم تتأجج بعد في السياسة تأججها في الوقت الحاضر. فكل أمة تعيش في حالة من العداء المكبوت مع جيرانها. وكل أمة تفترض أنها الحكم الأعلى في مصالحها الخاصة".[1]

أما المعنى الثاني لمفهوم القومية يأخذ الجانب الايجابي عند " ديوي" والذي يطالب بتعزيزه في الثقافة الأمريكية عن طريق التربية، حيث عنون الباب الحادي عشر من كتابه " التربية في العصر الحديث" بـ (جعل التربية الأمريكية قومية) الذي حلل فيه المعنى الحقيقي من القومية التي يسعى لتحقيقها في المجتمع الأمريكي ويعرفها بأنها شعور اجتماعي مشترك وأهداف تتجاوز الأسرة والقبيلة والطائفة والمذهب. لتمتد وتشمل أفراد الأمة بكاملها أي تشكيل وحدة اجتماعية أكبر وأوسع.[2]

نستدل من هذا أن التربية من أجل الديمقراطية والقومية تستدعي استبدال فكرة علاقات القوة المبنية على منطق النزاعات والتصادمات بين الدول، وتغذيتها بمنطق سلوك التعايش الديمقراطي الذي ينبغي أن يسود العلاقات الإنسانية، حيث يقول "إن نمو المجتمعات القومية أحل وحدة الشعور القومي، والغرض القومي، وحرية الاتصال بين الجهات الواسعة من الأمة، مكان الوحدات المنعزلة،

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سابق، ص89.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 132.

ومكان الشبهات والظنون والحسد والغيرة التي كانت تسود السكان المتجاورين. وهذا الشعور بالأمة هو الذي دفع بالناس إلى التخلص من عصبيتهم المذهبية وحدود قبائلهم الضيقة."[1].

فالتربية الديمقراطية عليها أن تجعل الفرد يدرك بأنه يعيش في عالم متسع وما وطنه إلا جزء من مجموع أجزاء العالم، وأن شروط الحياة الإنسانية الصحيحة ودوامها يتطلب التعاون والتفاهم بين مختلف الشعوب لا التنافر والعدائية، ويتم ذلك في إطار منظومة من القيم الأخلاقية والديمقراطية.

تلعب التربية في نظره دورا كبيرا في تشكيل وتأسيس هذا النوع من القومية التي ينشدها لمجتمعه الذي رأى في طبيعة تكوينه تناسب كبير معها، لأنها مفعمة بروح الديمقراطية، "وبما أن فكرة القومية توحي بمبدأ هو تكافؤ الفرص للجميع، فإن قومية التربية معناه استخدام المدارس لتكون وسيلة لتنفيذ هذه الفكرة وتحقيقها [...]فلكي نجعل التربية الأمريكية تربية قومية يجب أن نستخدم التربية في ترقية رأينا القومي، وهو رأينا في الديمقراطية، وفكرة الديمقراطية هي روح التربية القومية"[2]

أين تصبح تربية المواطنة من الناحية الفلسفية "كونية إذا كان منطلقها في مفهوم الإنسانية بوصفه شرط للتربية الكونية، وتكون تربية الموطنة إقصائية بالضرورة إذا كانت مبنية على مفهوم الإنسان الخصوصي، وهذا الهدف الأخير يرفضه "ديوي" لأنه يتنافى مع قيم الديمقراطية".[3]

إن القومية التي ينادي بها "ديوي" لا تخرج عن مفهومه للمواطنة الذي أوردناه سابقا، فهي تتنافى مع كل قيم العداء والتمييز العنصري بين مختلف الأجناس أو الطبقات*، لأن ذلك لا يتوافق

[1]- المصدر نفسه، ص 132.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث ، مصدر سابق، ص ص139- 140.

[3]- العربي فرحاتي، تربية المواطنة – الديمقراطية- أية علاقة؟ المنظومة التربوية الجزائرية نموذجا، مجلة دفاتر، مطبعة القدس، بسكرة (الجزائر)، العدد الأول، 2005، ص 54.

*- هناك من أرجع تاريخ المواطنة العالمية بأنه يعود إلى "الرواقيين"، الذين تكون مجتمعهم من خليط من الأجناس والأغراب، والدخلاء، الذين لم تكن تربطهم أي صلات عرقية، بل تجمعوا عن طريق التجارة أين تضاءلت فيه الفوارق، حيث نظر الرواقيون إلى الإنسان كوجود اجتماعي يتميز بالعقل الذي يمثل الطبيعة الماهوية المشتركة لكل أفراد البشر، لذلك لا يوجد سوى وطن واحد وقانون طبيعي واحد، وأن المواطن الحكيم هو حكيم ليس في دولته بل مواطن العالم كله./ أنظر جمال مفرج، فلسفة المواطنة "بين

مع قيم الديمقراطية، إذ يجب القضاء على كل الذين يشعلون فتيل التمييز، بدافع من القوى الأخلاقية التي تؤسس للمجتمع الأمريكي، حيث يقول في ذلك: "إذا لم تتمكن العوامل التي تكون عقلية المجتمع وأخلاقه من منع القوى التي تعمل دائما متفرقة، عن طريق تقوية الميول والاتجاهات الجنسية والعنصرية، فإننا نجد أن الآراء الحزبية والشعور الحزبي يسود بلادنا وتنهار مبادئنا الديمقراطية."[1]

جعله هذا التصور يرفض بعض المصطلحات التي تطلق على الأفراد تميزا لأصولهم كالقول بأن هذا الفرد هو أمريكي يهودي، والآخر أمريكي ألماني، إذ يعتبر أن هذه الألفاظ خاطئة وسلبية ولا تجسد حقيقة الوحدة القومية الأمريكية، "والحقيقة هي أن الأمريكي الحقيقي هو نفسه شخصية ممتزجة من العنصر الأصلي والعناصر الأخرى الإضافية التي خلقتها الحياة الأمريكية."[2]

يعتبر أن غرس هذه الفكرة في نفوس أفراد المجتمع الأمريكي يرجع إلى دور التربية من خلال ما تقدمه من مواد دراسية، وخاصة يشير إلى مادة التاريخ وأهميتها في ترسيخ قيم الاحترام والاعتراف المتبادل بين مختلف الأجناس التي كونت المجتمع الأمريكي عن طريق الهجرة، فالمدارس العامة "يجب أن تلقن التلاميذ ضرورة احترام كل عنصر، ويجب أن تعلم الجميع ما قام به الأقدمون من مجهود نحو تكويننا الحالي وكنت أود أن يهتم مدرسو التاريخ الأمريكي في مدارسنا بحركات الهجرة التي كونت بلادنا هذه، وعمرت أرضنا خلال ثلاثة قرون." [3]

في هذا يشير إلى مسألة مهمة تتعلق بمدى أهمية المربي وقدرته على نشر مبدأ القومية العالمية بكل مضامينها الإنسانية من خلال غرسها في نفوس التلاميذ، وذلك بالمقارنة مع دور الرجل السياسي الذي لا يثق به كثيرا لأنه في رأيه قد يمكنه أن يكون مصدرا للانقسام والتفرقة لا للوحدة،

الولاء للوطن والانتماء للإنسانية"، أعمال الندوة الفلسفية الثامنة عشر"الوطن والمواطنة"، تنظيم الجمعية الفلسفية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2010، ص ص 37-38.

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر نفسه، ص134.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص136.

[3]- المصدر نفسه، ص136.

"وإذا لم تجعل التربية القومية بحيث تدرك أن أهم مميزات قوميتنا هي في أنها عالمية، فإنها تولد فيما بيننا العداوة والانقسام في جهودنا نحو الوحدة. وأن مدرسي أمريكا يعرفون هذه الحقيقة أكثر مما يعرفها رجال السياسة، فبينما يعمل السياسيون على الانقسام والتفرقة العنصرية والجنسية في الانتخابات، نجد المدرسين منهمكين في بث العقائد الموحدة والشعور المشترك بين الأمريكيين[...] وهو الروح القومية المتحدة، روح الصداقة والإخاء، لا روح الحسد والغيرة."[1]

يفسر "ديوي" الجانب الإنساني للشعب الأمريكي وكل مشاعر الإخاء إلى عدة عوامل من بينها توجيه الإنسان اهتمامه وصراعه مع الطبيعة محاولة منه إخضاعها لصالحه وهذا ما منعه بتوجيه صراعه مع أخيه الإنسان، بل جعله يحاول الاتفاق والتعاون معه للسيطرة على المشاكل الطبيعية التي تواجههم في واقعهم، إذ يعتقد " أن اتساع القارة التي لم يسبق أن احتكرها الإنسان أثار فينا القوة والحماسة، وحول النشاط من كفاح الإنسان ضد أخيه الإنسان، إلى كفاح ضد الطبيعة. وعندما يتعاون بنو الإنسان ضد الطبيعة لا نجد ما يدفعهم إلى هدم ما بينهم من الثقة المتبادلة."[2]

غير أن الأمر قد اختلف في الوقت الراهن بسبب الظروف الاقتصادية ونمو الثروات إذ أصبح الصراع يشمل الإنسان بأخيه الإنسان وطبقة ضد طبقة وبلد مع بلد آخر، فإذا كان التعاون من قبل كان يتم بطريقة لا شعورية أصبح اليوم من واجب المدارس أن تدعم تلك القيم، باعتبار أن "هذا التغيير ليضع مسؤولية جديدة على عاتق المدارس، للاحتفاظ بروحنا القومية. وإن فضيلة تبادل التقدير والاحترام، والتسامح وحب الخير، التي كانت في الأزمنة القديمة نتائج محتمة لا شعورية، يجب أن تكون الآن نتائج مقصورة للتربية التي ينبغي أن تصبح ينابيع قوية للسلوك والأخلاق."[3]

[1]- المصدر نفسه، ص 137.

[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سابق، ص138.

[3]- المصدر نفسه، ص138.

فالاحتفاظ بالروح الأمريكية الوطنية الحقيقية أصبحت من مسؤولية المدارس التي يجب عليها أن تعوض ما عند الأفراد من نقص في الشعور بالقومية الموحدة وتعمل على تكوين القوى الشخصية والمهارة وروح الابتكار، وذلك خوفا من انتقال القوة بكل أنواعها سواء الثقافية أو الفنية أو الاقتصادية إلى طبقة الأثرياء والعودة بالتالي إلى النظام التقليدي الذي يندد به "ديوي" ويريد القضاء عليه لاستكمال آمال الآباء الأولين الديمقراطيين والمؤسسين لأمريكا.

لقد أدرك "ديوي" في نهاية مشروعه الديمقراطي مدى عمق الأزمة الحالية في المجتمع الصناعي والحركة الدائمة في المجال السياسي، التي تقف حاجزا أمام تحقيق المثل الديمقراطي، لذلك يؤكد صعوبة المهمة التي نادى بها باتجاه الديمقراطية الحقيقية التي تتجاوز مجرد التفكير فيها إلى ممارستها، من أجل ذلك يطالب بمزيد من الجهد الابتكاري والنشاط الإبداعي والجماعي المستمر.[1]

بالرغم من إدراكه لصعوبة المهمة تبقى الديمقراطية عندا "ديوي" هي التعبير الأصح والدائم عن معاني الإنسانية والحرية،*حيث يقول: "الديمقراطية إلى الأبد هي خلق تجربة أكثر حرية وأكثر إنسانية."[2]

فقد أصبحت الديمقراطية تعبر عن قيمة كونية وثقافية تسمح بالتنوع والتعايش بين الناس وثقافاتهم، وقد أثبت مدى نجاحها وانتصارها في النصف الثاني من القرن العشرين في مقابل فشل

[1] -Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p226 .

*– لقد نال العمل الذي قام به "ديوي" في سبيل تحقيق السلم والديمقراطية والمجهودات التي بذلها في سياق فلسفته العملية التي شغلت كل مجالات الحياة إعجاب الفيلسوف الانجليزي، صاحب الفلسفة التحليلية والداعي أيضا لتحقيق السلم العالمي "بتراند راسل" في كتابه " تاريخ الفلسفة الغربية"، حيث يقول في بداية تقديمه له:" فإن له نفوذا عميقا، ليس فقط بين الفلاسفة، وإنما أيضا بين طلاب التربية، والجمال، والنظرية السياسية، ورجل على أسمى خلق، ليبرالي في نظرته، كريم وعطوف في علاقاته الشخصية، لا يتعب في العمل، وأنا أكاد أتفق معه اتفاقا تاما في معظم آرائه، ولما أكنه له من احترام وإعجاب./ أنظر بتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية (الكتاب الثالث– الفلسفة الحديثة)، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، الدار المصرية العامة للكتاب، مصر، 1988، ص 476.

[2] -Dewey, John, Creative democracy: The task before us, op.cite, p230.

الإيديولوجيات(النازية والفاشية، والشيوعية)، أين انتشرت أفكار حقوق الإنسان وأهمية التربية في ترسيخ تلك القيم.[1]

نصل في آخر هذا الفصل إلى أن "ديوي" قام بتوسيع تطبيقات الديمقراطية وجعلها أسلوبا لائقا بالطبيعة البشرية في سياسة وتسيير شؤون حياتها، وفيها تتحقق القيم الإنسانية التي أراد بها تجاوز حدود القومية الأمريكية لتعبر عن علاقات عالمية أو كونية، تدخل فيها جميع الأفراد دون أي اعتبارات للجنس أو اللغة أو الدين في نظام كوني يسوده التعاون والتضافر الدولي والمصالح المشتركة التي من أجل تحقيقها يشكل العالم كتلة واحدة، ولن يتحقق ذلك إلا وفق نظام تربوي يعمل بجهد لتعزيز تلك القيم، لأن ثقته بالتربية كبيرة جدا في بناء أسس المجتمع الديمقراطي.

فأهداف التربية الديمقراطية التي حددها نجدها تتفق تماما مع تقرير منظمة "اليونيسكو"* حول غايات التربية التي حددها في أربعة عناصر وهي:

1- تعلم لتعرف. 2- تعلم لتعمل.3 - تعلم لتكون. 4- تعلم لتشارك الآخرين.[2] فتلقي المعارف عند "ديوي" غير كافي إذ يجب تعلمها عن طريق فلسفة العمل الداعية إلى الخبرة والتجربة، من أجل إنماء شخصية الأفراد، وتلك المعارف غير منعزلة عن واقعه بل يساهم بها في حل المشاكل التي تواجهه بالتعاون مع الآخرين من أجل تشجيع التعلم التعاوني والمشاركة في الحياة الاجتماعية.

فالعمل الذي تقوم به اليوم المنظمات الدولية ما هو إلا مواصلة دعم وتعزيز هذه المبادئ، وعلى سبيل المثال منظمة "اليونيسكو" التي أصبحت تروج كثيرا لثقافة السلم والمواطنة العالمية، والقيم

[1]- نبيل سعد خليل، التربية الدولية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص 270.

*- **منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة**: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)، أو ما يعرف اختصاراً **باليونسكو(UNESCO)** ، تأسست عام 1945، مقرها في باريس هدفها الرئيسي هو المساهمة بإحلال السلام والأمن عن طريق رفع مستوى التعاون بين دول العالم في مجالات التربية والتعليم والثقافة لإحلال الاحترام العالمي للعدالة ولسيادة القانون ولحقوق الإنسان ومبادئ الحرية الأساسية/.أنظر https://ar.wikipedia.org(10- 05- 2018).

[2]- توبي لحسن، الحجاج والمواطنة، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2014، ص182.

الأخلاقية والإنسانية من خلال دمجها كمواد أساسية في المناهج الدراسية تقدم للتلاميذ عندما أعلنت في ديباجة ميثاقها التأسيسي أنه "لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام"[1] كما ظهر مفهوم جديد للتربية في نفس السياق عرف بالتربية الدولية* التي تبنتها وحددت مفهومها وأهدافها.

إن ثقة "ديوي" بالنظام التربوي في تحقيق القيم الديمقراطية لم يتوقف عنده بل البحث في موضوع التربية وعلاقتها بالديمقراطية أخذ يتوسع بأبعاد وأهداف جديدة نتيجة تغير ظروف الحياة وتجدد العلاقات بين شعوب العالم، الأمر الذي قدم معطيات جديدة استحقت دراساتها وفق معطياتها، من أهمها ظهور ما يعرف "بالتربية النقدية في أهدافها التحررية" التي يعتبر "باولو فيري" من أهم روادها، وهو ما سنلقي الضوء عليه في الفصل التالي، وعليه فما هي المهمة الجديدة التي حددها "فريري" لهذا النوع من التربية ؟

[1]- نبيل سعد خليل، التربية الدولية، مرجع سابق، ص ص 160- 161.

*- لقد تطورت فكرة "التربية الديمقراطية" التي قدمها " ديوي" وخاصة بما تحمله من مبادئ وقيم إنسانية وأخلاقية، في الفترة المعاصرة إلى ما أطلق عليه مصطلح " التربية الدولية"، إذ نجد هناك تشابه واشتراك بينهما في الأسس والأهداف الجوهرية من التربية. وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح التربية الدولية تبلور من خلال مفهوم " التربية المقارنة" التي جاءت أهدافها متضمنة روح التربية الدولية، بحيث كانت تستهدف تحقيق التفاهم العالمي والتبادل بين مختلف الشعوب وتوطيد علاقات التعاون بينها، من خلال ما تقدمه من مجهودات أساسية في تنمية الوعي العالمي لدى التلاميذ بتعريفهم على مختلف الثقافات وأنظمتها الاجتماعية والتعليمية والاختلافات الموجودة بين نظمها التعليمية، ومدى ارتباط هذه الأخيرة بتلك الأنظمة.

مع اعتبار أن الاختلاف ليس محل للنزاع بل محل للتقدير والاعتراف وإيجاد نقاط التوافق بينها، ظهرت الحاجة إلى التربية الدولية نتيجة الكوارث التي تعرضت لها البشرية من جراء الحروب، الأمر الذي جعل الناس تدرك مخاطر تلك الحروب وتطلع إلى عالم يسوده الأمن والسلام ومجتمع دولي ينعم بالعدل والحرية والإخاء، وقد تم البحث عن وسيلة لتحقيق ذلك . حيث اعتبرت التربية أداة فعالة لتنمية التفاهم الدولي وغرس تلك القيم في نفوس الأفراد./ للتوسع أكثر في تاريخها وأهدافها ينظر نبيل سعد خليل، التربية الدولية. وأيضا جمال محمد أبو الوفاء وآخرون، التربية الدولية وعالمية التعليم، دار الجامعية الجديدة، الأزارطة، مصر، 2008.

الفصل الرابع

امتداد فكرة التربية الديمقراطية إلى مشروع التربية من أجل التحرر عند "باولو فريري"

- المبحث الأول: نقد التعليم البنكي وأسس التربية القهرية

- المبحث الثاني: التربية الحوارية وتعزيز قيم التحرر

المبحث الأول: نقد التعليم البنكي وأسس التربية القهرية

أولا– النظرية النقدية في التربية "نحو تجاوز الأسس العلمية للتربية عند "ديوي"

أصبح النظام الديمقراطي مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرون، السبيل الأمثل الذي تمارسه أغلبية دول العالم وتعول عليه في شتى المجالات، إلا أن الاختلاف بينها يكمن في مستجدات العصر التي حتمت على التربية إعادة بناء أهدافها وطرقها من جديد، كما عبر بذلك "ديوي" على أن الجديد يحتاج دائما إلى تجديد مستمر". فطموح الإنسان يسعى دائما نحو ما هو أفضل وراقي لمستواه الطبيعي كونه كائنا بشريا بحاجة إلى نوع جديد من التربية التي يهدف من خلالها إلى التكيف مع مستجدات عصره، باعتبار أن التربية الحاضرة أصبحت لا تناسب واقعه المعاش المليء بالتناقضات.

وتعتبر التربية النقدية التي انطلق "باولو فريري Freire Paulo"* من رحم أفكارها من بين الدراسات ، والإصلاحات التي قُدمت في المجال التربوي على غرار ما قدمه "ديوي"، والتي مثلت في جوهرها امتدادا لفكرة "التربية من أجل الديمقراطية"، بحيث لم تخرج عن البراديغم العام لأسس للتربية الحديثة وأهدافها، كما أنها قاربت العديد من الأفكار التي قدمها "ديوي" خاصة تلك المتعلقة بمبدأ الحرية والتغيير كمطلب للتربية الفعالة. ومع ذلك فقد شكلت قطيعة ابستيمولوجية مع بعض أفكاره بناء على حتمية ظروف هذا القرن، من حيث التغيير والتجديد في الأهداف والأبعاد والأسس.

*- باولو رغلوس نيفس فريري: Paulo Reglus Neves Freire (1921- 1997) من مواليد مدينة "كاسا أمريلا Casa Amarela" بالبرازيل ومن عائلة تنتمي إلى الطبقة المتوسطة بحيث تميزت بالمحافظة على تقاليدها، درس الحقوق والفلسفة واللغة وامتاز بخبرته السياسية والتربوية، حيث اشتغل بمهنة التدريس، وتعتبر رسالته في الدكتوراه "التعليم الحالي في البرازيل" التي نقد فيها التربية البرازيلية في ظل الأوضاع الحالية نقطة تحول في حياته، إذ أعطته دفعا قويا لمشروعه التربوي الكبير (التربية التحررية). من أهم مؤلفاته : تربية المقهورين، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، تربية الوعي الناقد./ أنظر مبروك عبد العال إبراهيم، النظرية التربوية عند باولو فريري، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي،القاهرة، ط1، 2005، ص ص 36-41.

إذا كان الهدف الأساسي لـ"جون ديوي" هو إصلاح المجتمع عن طريق التربية في إطار مجتمع متقدم، يتميز بالقوة الصناعية والسياسية، والعمل على استخدام الطريقة العلمية من أجل حل مختلف المشاكل التي يعاني منها، لبلوغ ما سماه بالمثل الأعلى للديمقراطية، فمع "باولو فريري" ننتقل إلى بيئة أخرى مغايرة تماما في ظروفها وفي طبيعة تكوين أفرادها، إذ تأخذ التربية من أجل الديمقراطية بعد آخر وهدفا يرتبط بخصوصية وواقع مجتمع العالم الثالث.كما ترتبط بالسياق المعرفي والإطار النظري الذي تشكل وفقه فكر "باولو فريري" ، الذي تمثل في النظرية النقدية* التي اختلفت في بعض جوانبها عن النظرة البراغماتية العلمية للتربية التي تبناها "ديوي".

لقد جاءت التربية النقدية كرد فعل للتربية المعاصرة ومن بينها فلسفة التربية البراغماتية التي قدمها "ديوي"، بحيث يقوم جوهر نقدها لها نتيجة انتهاجها للأسلوب العلمي في توجيه أهدافها، بحيث قامت "على خطاب بنيوي حداثوي يسلم بالفلسفة الوضعية، وينظر إلى الواقع نظرة غير قابلة

*- انتشرت النظرية النقدية في النصف الثاني من القرن العشرين في كل من ألمانيا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، فضلا عن الاتحاد السوفياتي، متأثرة بآراء مفكري اليسار في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. حيث أُدرجت ضمن الفلسفة النقدية بتوجهاتها العديدة، في الفلسفة وعلم الاجتماع والتربية. وهناك من يضعها تمثيلا للعديد من الفلسفات كالبنوية وما بعد البنوية والتفكيكية، وما بعد الحداثة. حث يدخل ضمنها مجموعة كبيرة من الفلاسفة أمثال "دريدا" و" ميشال فوكو" و"هابرماس"و" ناعوم تشوموسكي" حيث عالجوا موضوع السلطة والهيمنة ولاضطهاد وقدموا نقدا واعيا للأوضاع الموجودة بهدف التغيير والتنوير، فالتربية النقدية استمدت جذورها من أفكار الفلسفة النقدية/ أنظر عارف العطاري، التربية النقدية (التربية من اجل التحرر)، دار أسامة للنشر، عمان(الأردن)، ط1، 2014، ص ص 7-9.

لقد أثرت النظرية النقدية في مجال علم النفس والتربية بشكل كبير من خلال الدراسات الخاصة "بعلم اجتماع التربية الجديد"، حيث اتخذت موقفا نقديا إزاء النظام التربوي المعاصر ونتائجه التي أصبحت في رأيها مجرد أداة لتكريس الهيمنة في يد السلطة، ومن بين الدراسات التربوية التي مثلت هذا الاتجاه إلى جانب دراسة "فريري" عن الوعي وتعليم المقهورين، نجد دراسة كل من "تشارلز سيلبرمان" عن أزمة الفصل الدراسي، و" بيير بوردو" عن التعليم وإعادة الإنتاج الثقافي، و"يونغ" عن المعرفة التربوية والقوة، و" ألتوسير" عن التعليم وإعادة إنتاج قوة العمل. و" ايفان إليتش" عن مجتمع بلا مدارس و"مايكل أبل" عن التحليل الايديولوجي للمعرفة التربوية./ أنظر أحمد عطية احمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص 116. للإطلاع أكثر على أصول التربية النقدية وتطورها وكذا معرفة أفكار هذه الدراسات والمقاربة النظرية بينها، نجدها مطروحة بالتفصيل في كتاب "سعيد اسماعيل عمرو، "في التربية والتحول الديمقراطي – دراسة تحليلية للتربية النقدية"، الدار المصرية اللبنانية (القاهرة)، ط1، 2007.

للتفكيك."[1] بحيث اهتمت أكثر بمفهوم الفعالية الذي يقاس أكثر من خلال علامات الطالب في الامتحانات، ووضع بعض المعايير التي تحدد سلوكه مسبقا من دون وعي تام بمدى ملائمتها له، واعتبرت أن الكفاية تعني فقط اكتساب المهارة أي الاعتناء التام بالبعد التقني.[2]

ومن بين سهام النقد التي وجهها النقديون أيضا إلى فكرة إمكانية استخدام الطريقة العلمية في البحوث الاجتماعية والتربوية من قبل الوضعيين، والتي ركز عليها "ديوي" بشكل كبير في تجديده التربوي، من خلال تشجيع فكرة أن العلوم الإنسانية والاجتماعية شأنها شأن العلوم الطبيعية في قابليتها للخضوع للمنهج العلمي ولأسسه، في حين اعتبرت " النظرة النقدية" أن العالم الطبيعي يختلف عن العالم الاجتماعي.

يبقى لمنهج العلمي بالنسبة للنقديين في دراسة المجتمع الإنساني ناقصا ومضللا ومعرقلا للوصول إلى الحقيقة، بحيث يرفضون وجود شيء طبيعي في الحياة الاجتماعية، إذ تعتبر النظرية الواقعية أن "كل الوقائع أو الحقائق في الحياة الاجتماعية هي من صنع المجتمع، أي من صنع الإنسان الذي يقوم أيضا بتفسيرها. ومن هنا فهي عرضة للتغيير من خلال وسائل إنسانية[...] ومن هنا تختلف النظرية النقدية اختلافا نوعيا عن النظرية العلمية، فهي تدرك وتعترف- بل وتنادي- بأن الالتزام بموقف ونسبية الحكم، والذاتية، أمور لا يمكن تجنبها بل هي ضرورية ومرغوب فيها."[3]

يقصد من ذلك رفض استناد النموذج العلمي في التربية على مبادئ الفلسفة الوضعية، التي وضعت العلوم الإنسانية في مرتبة العلوم الطبيعية، من حيث إخضاعها للأسلوب العلمي والتجريبي، وما يعاب على هذا التوجه هو إمكانية تعميم نتائج البحث باعتبارها موضوعية تمثل حقيقة واحدة ومن دون مراعاة الظروف البيئية، واختلاف السياقات المعرفية، فتصبح بذلك نظرة عالمية وأحادية المعنى. الأمر الذي جعل النقديون يهدفون إلى تبيان الاختلاف، بين نظريتهم ونظريات العلوم

[1]- ماجد حرب، التربية النقدية (أمال الشعوب ومخاوف السياسة)، دار كنوز المعرفة، عمان (الأردن)، ط1، 2015، ص 22.

[2]- المرجع نفسه، ص 23.

[3]- أحمد عطية احمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1999، ص 113.

الطبيعية، من خلال نقد أسس التفسير العلمي، في دراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية، الذي اعتمد عليه "ديوي" بشكل كبير. الأمر الذي دفع بالنقديون يطلقون عل الوضعية عدة تسميات بناءا على أهدافها ومبادئها، فقد " أعطي لها مجموعة من الصفات والخصائص التي تم رفضها على أساسها وهي: " أنها رسمية (Formal)، وعنيدة (Intractable)، وغير مسيقة (Dedcontextualized) وعالمية(Universalistic)، واختزالية (Reductionist) وأحادية البعد(One Dimonsin)."[1]

تسعى النظرية النقدية على خلاف ما ذهبت إليه النظرية الوضعية، للكشف عن واقع العالم الاجتماعي كشفا أصيلا، أي الكشف عن الاهتمامات والمطالب، والنقائص الحقيقية لكل فرد من أفراد المجتمع وجماعاته، والعمل على تحرير الإنسان وتوعيته. فالنظرية النقدية لا تعترف بمسألة التحقيق أو التكذيب الموجودة في العلوم الطبيعية، وليس مجرد البحث عن المشكلات الحقيقية الموجود في المجتمع بل السعي إلى تغيير ذلك الواقع، وتحقيق العدل والمساواة والقضاء على الظلم السائد."[2] أين يتحول هدف العلم التربوي النقدي "إلى توجيه إمكانية تغيير الممارسة باتجاه تقرير المصير والديمقراطية والحرية ".[3]

إذا كان "ديوي" يعتقد بأن وظيفة التعليم تكمن في حل المشكلات بطريقة علمية لا يحكمها أي تصور إيديولوجي أو موقف معين، فإن المدرسة النقدية لا توافق هذا التصور وتعتقد أن هناك نقاط وتفاعل كبير بين النظام التربوي والنظام السياسي، بمختلف مؤسساته وقواه وآلياته وشرائحه الطبقية.

وجهت التربية النقدية اهتمامها إلى تلك العلاقة الجدلية بين المعرفة الإيديولوجية والتعليمية ومؤسساتها من ناحية، وبين بنية النظام السياسي والاجتماعي من ناحية أخرى، أين يصبح التعليم في

[1]- سعيد اسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص 77.

[2]- أحمد عطية احمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مرجع سابق، ص ص 113-114.

[3]- بيتر بوركارد، أطلس علم التربية، ترجمة جورج كتّورة، المكتبة الشرقية، لبنان،(د.ط)،(د.ت)، ص 179.

هذه العلاقة انعكاسا لبنية النظام السياسي والقوى الاجتماعية المهيمنة فيه والتي تظهر ملامحها بصورة كبيرة في النظام التربوي.[1] نتيجة هذا الاختلاف بينها يبرر لنا ضرورة استخدام منهجيات واستراتيجيات مختلفة، فالظاهرة الاجتماعية والتربوية تستوجب على الباحث "التعرف على كل من البعد التاريخي للفعل الإنساني والجوانب الذاتية للخبرة الإنسانية".[2]

تعتبر الطريقة العلمية بالنسبة للنقديين طريقة ميكانيكية، تتم بصورة آلية وعبر خطوات محددة تكون منعزلة عن كل النشاطات السياسية والتاريخية، لذلك وجه النقديون نقدا لفكرة الموضوعية، وإمكانية فصل الذات عن الموضوع في البحث العلمي. فالباحث لا يمكن فصله عن تاريخه ووضعه الاجتماعي، لأن المعرفة في النهاية هي نتاج التفاعل الذي يحدث بين الأفكار التي تدور حول العالم وبين معايشته له، فلا يمكن الفصل بين الحقائق والقيم.[3] يظهر لنا أن الوضعيين من خلال هذا التصور متأثرين بفكر ما بعد الحداثة.

إضافة إلى ذلك يعتقد النقديون أن الوضعية تمنع التفكير الناقد والواعي لوجود مناهج أخرى مختلفة يمكن في إطارها فهم كل من الإنسان والمجتمع والتربية، الأمر الذي من شأنه سد "الطريق أمام الإدراك الصحيح للواقع التربوي دون إعمال العقل الإنساني لتغيير الواقع. لأنها تهتم فقط بحل المشكلات الفنية(الضبط، الدقة، التحكم، السيطرة الاجتماعية) باعتبارها موجهات للدراسات التربوية والاجتماعية أيضا، بينما النظرية النقدية تسعى إلى المصلحة التحررية."[4]

تطرح النقدية من هذا المنطلق أفكارها في مقابل العقل الأنجلوساكسوني* الذي تبناه "ديوي"، مع ضرورة الإشارة إلى أن "ديوي" في مضمون مؤلفاته التي أشار فيها إلى ضرورة انتهاج الأسلوب

---

[1]- شبل بدران، التربية والايدولوجيا، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية، القاهرة، ط2، 2008، ص6.

[2]- سعيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق 74.

[3]- المرجع نفسه، ص ص 75-76.

[4]- سعيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص ص77- 78 .

*- من الدراسات التي عنيت كذلك بتحليل البراغماتية ونقدها وإظهار أنها تعاكس تماما المبادئ التي أظهرها فلاسفتها، نجد دراسة "شوقي جلال" في مقال له حول "البراغماتية وسياسة المغامرة الأمريكية، مجلة الفكر المعاصر، العدد 32، الصادر عن

العلمي في التربية، لم يهدف أبدا إلى فصل الطفل عن واقعه وسيرورته الاجتماعية، فكان رفضه للتربية الفنية الخالصة وتأكيده على وعي الطالب بمشكلات مجتمعه واضحا.

بالرغم من تلك الانتقادات التي وجهت من قبل التربية النقدية "لجون ديوي" إلا أن هناك من اعتبر أن التربية التقدمية التي جاء بها باعتباره يمثل الأب الروحي لها، تعد منبعا معرفيا وتاريخيا من منابع التربية النقدية، لأنه ربط بين التربية الديمقراطية ونقد التربية التقليدية، "وأكد على أهمية التفكير الواعي وحرية التفاعل بين العناصر التعليمة وأن الخبرة أساس التعلم".[1] وهذه المبادئ من بين جملة من الأهداف التي تسعى إليها التربية النقدية من أجل التحرر عند "باولو فريري".

اعتمد "ديوي" بشكل كبير في فلسفته وفي تفسير وتحليل إشكالياته المختلفة على قواعد المنهج العلمي، متأثرا بالنتائج الباهرة التي قدمها هذا الأخير في مجال العلوم الطبيعية، والذي ظهر لنا بشكل كبير في هذا البحث، غير أن تغير ظروف العالم المعاصر بعد فترة جون ديوي"، من خلال التوجه إلى تحقيق التنمية الاقتصادية، وطغيان رأس المال وتطور نظام المعلومات بوتيرة أسرع. الأمر الذي غير من وظيفة التربية، التي أصبحت تمثل فقط أداة لدعم المكاسب المادية، ووسيلة استغلال وليست تحرر، بل"كقطاع فرعي للاقتصاد، بإشراف الشركات التجارية على المنهج الدراسي وربطه بمطالبها وتشجيع إيديولوجية الخصخصة، والتنافس الفردي في مقابل الحوافز المالية".[2] فالوضع الاقتصادي والسياسي إضافة إلى المناخ الاجتماعي بصورة عامة قد ازداد سواء، بعد "جون ديوي"، الذي صدق

المؤسسة المصرية العام للتأليف والنشر، القاهرة،1797م، حيث بين في هذا المقال أن البراغماتية لا تعبر إلا على طبقة محددة، وهي الاحتكارية الأمريكية من أجل تبرير أعمالها ومواجهة الفلسفات الأخرى، كما أنها تقف أيضا كنقيض للفلسفة العلمية الثورية التي ترفض التغيير والحقيقة الموضوعية، باعتبار التغيير هو سلاح الشعوب في ثوراتها الاجتماعية. ومن بين الانتقادات التي وجهت إليها كذلك أنها تنكر الواقع الموضوعي، ولا تبقي إلا على الشعور والحالات الذهنية التي تمثل لها الحقيقة.

[1]- عارف العطاري، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 11.

[2]- سعيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق ، ص ص 64-65.

في تنبؤاته وخوفه من نتائج تلك الأنظمة على الديمقراطية والتربية بزيادة درجة الاستغلال والعلاقات غير المتكافئة بين الدول.

نتيجة ذلك ظهر التيار "النقدي التربوي"* من أجل تغيير وظيفة التربية تغييرا يتماشى مع ظروف العصر ومتطلباته، ومحاولا الإجابة عن سؤال ابستيمولوجي مهم: ما الذي يشكل لنا معرفة صادقة؟ وكذا إجابة على سؤال أخلاقي: كيف يمكن استخدام هذه المعرفة بأفضل صورة ممكنة؟[1] كما تستحضر البعد السياسي والإيديولوجي في سؤالها عن من سيحكم اختيار المعرفة؟ وما المعرفة الأكثر استحقاقا، وخدمة لمصلحة من؟ ومن خلال أي مؤسسات؟ وتطرح أيضا سؤالا تاريخيا: كيف تساعدنا تاريخية الممارسة التربوية في فهم الواقع؟،[2] فأبعاد هذه الأسئلة التي طرحها النقديون قد أقصيت من أهداف التربية المعاصرة من منظورهم.

يمكننا تلخيص أهم الأهداف التربوية التي يتفق حولها النقديون في النقاط التالية:[3]

أ- ربط التعليم بمتطلبات الديمقراطية وليس بمتطلبات الرأسمالية وسوق العمل.

ب- ربط عملية الإصلاح التربوي بالإصلاح الاجتماعي في مختلف المجالات.

ج- الاهتمام بمسألة التعددية الثقافية وجعلها من المبادئ الأساسية التي تحكم عملية تطوير المناهج. وإقامة حوار بين مختلف الثقافات داخل حجرات الدراسة.

د- معارضة فكرة حيادية السياسة العامة وتجردها من التحيزات العرقية.

هـ- القضاء على تشيء المنهج الدراسي، وتطوير أساليب القضاء على التعصب وتنمية استراتيجيات الحوار وحل الخلافات.

---

*- تعرف التربية في إطار التيار النقدي على أنها: "عملية نقدية نثير دوما أسئلة عن غاية التربية وأهدافها، وعن طبيعة المنهاج والممارسات التدريسية، رافضة الارتداد إلى الأشكال العقلية التقليدية في الإجابة عن تلك الأسئلة، مؤمنة بتعددية التفسير، وبأن السمة الأبرز للواقع والمعرفة هي التغير لا الثبات." أنظر ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 24.

[1]- سعيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص 79.

[2]- ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 23.

[3]- سعيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص ص 65- 67.

و- إعادة الاعتبار لدور المعلمين بتحويلهم من مجرد فنيين ومهنيين إلى المساهمة في عملية التوعية والتغيير.

تبلورت التربية في شكلها الجديد عند أنصار الاتجاه النقدي على اعتبار أن مهمتها الأساسية لا تقتصر على النمو والتكيف أو تلبية احتياجات المجتمع فقط، ولكنها بالدرجة الأولى تعني "تحرير الإنسان وتحرير قواه العقلية والنفسية والبدنية في اتجاه إقامة حياة اجتماعية يسودها العدل والحرية والمساواة".[1] عن طريق كشف توظيف السلطة المهيمنة في توجيه المؤسسات والعمليات التعليمية، والكشف عن الدعاوى والتحيزات التي تختبئ وراء الفكر والتعليم وكذا تزييف الحقائق.[2]وهذا من أجل إيجاد آليات لإعادة تنظيم العملية التربوية وجعلها أداة تحرر لا استغلال.

يرى الباحث "شبل بدران" في كتابه "**التعليم والحرية**" أن أصداء التربية من أجل الحرية قد تبلورت في فلسفات كل من "فروبل" و"ديوي" ثم وجدت طريقها على يد "إدوارد ليندمان "* وآخرون عام 1661، غير أن الحرية ظلت كلمة تجريدية لم تصل بعد إلى الطريقة والأداء الأمثل للتدريس، إلى أن ظهر "باولو فريري" بدعوته إلى أن تكون التربية من أجل التحرر، وإلى استخدام طريقة جديدة في طرق التدريس هي التعليم الحواري الذي يعمل على إيقاظ وعي المواطنين المقهورين من كافة صنوف القهر الواقعة عليهم.[3]

إذا كان"ديوي" يسعى من خلال المشروع التربوي إلى معالجة مشكلات المجتمع الصناعي، وتأسيسه على قيم الديمقراطية عن طريق التربية الديمقراطية، التي وضعها كبديل عن التربية التقليدية

---

[1]- شبل بدران، التربية والمجتمع، مرجع سابق، ص 54.

[2]- شبل بدران، التربية والايدولوجيا، مرجع سابق، ص7.

*- *Eduard lindeman* (1885-1953) مربي أمريكي ساهم في أعمال رائدة في مجال تعليم الكبار. قدم العديد من المفاهيم الحديثة لتعليم الكبار في كتابه: "معنى تعليم الكبار. تأثر بأفكار " ديوي" من خلال الاعتقاد في فرص التعلم والعمل الإنساني، والالتزام العميق بالديمقراطية.

[3]- شبل بدران، التعليم والحرية (قراءات في المشهد التربوي المعاصر)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2011، ص 139.

التي تعود جذورها إلى مخلفات التفكير غير العلمي، فإن "باولو فريري" حاول هو الآخر حل مختلف المشكلات التي يعيشها المجتمع عن طريق التربية، ولكنه عالج المشكلات الخاصة بالعالم الثالث، أهمها مشكلة نقص الوعي والتبعية والقهر لدى أفراده، من جراء هيمنة المجتمعات الصناعية الكبرى. إذ أرجع ذلك السبب إلى نوع التربية التي خلقت تلك المشاكل، والتي أطلق عليها تسمية "التربية البنكية"والتي قام بنقدها واقتراحه "للتربية التحريرية" كبديل لها، بهدف القضاء على تلك المشاكل. وعليه سوف نحاول في هذا الصدد أن نوضح أهداف المشروع التربوي والفلسفي لـ"باولو فريري".

ثانيا– نقد التعليم البنكي وتعزيز أساليب التربية القهرية:

إن توجه "باولو فريري" لنقد التربية القهرية جاء بناءا على جملة من المعطيات والظروف التي عاشها في بيئته* وما لاحظه في سياسة مجتمعه ونظام العلاقات الموجودة بين أفراده، حيث انطلق

*- كان لأسرته تأثير كبير على نزعاته الإنسانية التي تميز بها نتيجة ما قدمه له من محبة التي ظهرت في الكثير من المواقف التي أثرت فيه، كما ذكر أيضا تأثير زوجته الكبير عليه " إلزا Elza" التي وصفها بأنها كانت مربية عظيمة لمعرفتها كيفية التعامل مع الأطفال في سن مبكر حيث كان منبهرا بعملها التربوي. كما أن الظروف التي مر بها في حياته كان لها نصيب مما دعا إليه، من خلال عيشه في مجتمع المقهورين وتعرضه منذ صباه للقهر الذي حرمه مواصلة الدراسة والتمتع بمتع العالم، فتولد لديه موقف ثوري ضد القهر والقاهرين، الذي زاد بعد تحصيله الجامعي في القانون والفلسفة واللاهوت أين توجه لتحرير الناس المضطهدين ومساعدتهم على امتلاك إرادتهم بأنفسهم، وهو السبب الذي عرّضه للسجن نتيجة الأفكار الغريبة التي كان ينشرها والتي اعتبر على أساسها أنه خائن للمسيح، ومخرب عالمي وجاهل وأمي، الأمر الذي انتهى به إلى العيش في ظل سياسة النفي في العديد من الدول منها الشيلي وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، حيث دامت فترة نفيه مدة ستة عشر عاما. غير أن هذه الرحلات قد أكسبته خبرة من خلال مشاركته في حركات التحرير، وحضور حلقات المؤتمرات والجمعيات، كما طور من خلالها أفكاره التربوية واكتسابه نجاحا وشهرة واسعا، وأصبح يردد على ضوءها شعار " الحياة تعني الكفاح).

أما التأثير الآخر جاء نتيجة الأوضاع التي كانت تعيشها البرازيل في حقبته، إذ عرفت عدة اهتزازات اجتماعية وسياسية كبير في الستينيات من القرن العشرين، وانقسام المجتمع إلى طبقتين: طبقة غنية تمثل الأقلية من أفراد المجتمع تراكمت لديها الثروات الصناعية والتجارية والزراعية، جعلتها تسيطر على الطبقة الفقيرة من غالبية أفراد المجتمع، التي تعيش الفقر والجهل والأمية. كما أن السلطة في وقته كانت غير مستقرة وتفتقد إلى قاعدة شعبية شرعية تتمثل في التمثيل الديمقراطي. فالبرازيل بالنسبة لـ "باولو فريري" تمثل دولة خرجت من الاستعمار المباشر، لتدخل في نوع آخر من الاستعمار الغير المباشر الذي كرس لكل مظاهر القهر

في مشروعه التربوي بتشخيص واقع مجتمعه البرازيلي بصورة خاصة، الذي نراه لا يختلف عن واقع مجتمع العالم الثالث، إذ وصفه بأنه عالم تسوده ثقافة الصمت والخضوع، و يعيش عامة أفراده في ظل سياسة القهر بأشكالها المختلفة (الغش، الاحتيال، الفوضى، الاستبداد، العنف، الصراع الطبقي...)، في مقابل غياب تام للحس النقدي لدى أفراده.

لتقريب ذلك الواقع بصورة دقيقة نسرد قول "باولو فريري" الذي عبر من خلاله على تأثره الكبير بتلك الظروف القهرية، حيث يقول: "إن وطني هو ذلك التعايش الدرامي بين مختلف الحقب التي تزامنت مع بعضها في الفضاء الجغرافي نفسه، الرجعية، والبؤس، والفقر، والسلفية، والفكر الغيبي، والتسلط، والديمقراطية، والحداثة، وما بعد الحداثة. فأستاذ الجامعة البرازيلي الذي يناقش العلاقة بين التربية وما بعد الحداثة هو نفس الشخص الذي يعيش الواقع المر مع ملايين الرجال والنساء الذين يموتون جوعا "[1]

لاحظ أن هناك فروق واضحة بين تعليم المحرومين بأساليب تتناسب مع بيئتهم المحلية، وبين تعليم أبناء الطبقات الغنية التي تمنح لهم كل إمكانيات النمو والتفوق، الأمر الذي يُلّح حسب

والاستغلال./ أنظر مبروك عبد العال إبراهيم، النظرية التربوية عند باولو فريري، مرجع سابق،ص ص 44- 49. وأيضا: لطفي الحجلاوي، التربية الديمقراطية من مفهوم الحداثة إلى استحقاق الربيع العربي، مرجع سابق، ص ص 17-19.

إضافة إلى ذلك تأثرا في أفكاره الثورية التحريرية وفي توجهه الديمقراطي بالعديد من الفلاسفة الأوروبيين والأمريكيين من هؤلاء المفكرين نذكر الأمريكي البراغماتي "جون ديوي"، "كارل بوبر Karl Popper "، و"الفريد وايتهيد Alfred Whitehead" " كار ماركس K.Marx"، كما تأثر بفكر القادة الثوريين في أمريكا اللاتينية والصين امثال: إرنستو تشي جيفار Ernesto che Guevara" ، وماوتس تونج Maotse Tung". أما بالنسبة للكتابات التي عنيت بتحليل نظريات القهر والتحرر نجد تأثرا كبيرا بـ " أريك فروم E.Fromm" وغيرهم./ أنظر شبل بدران، التربية والحرية، مرجع سابق ص 144.

[1]- باولو فرير، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي محمد نصار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة (مصر)، ط1، 2007، ص 66.

"فريري"على ضرورة دعم الحركات الوطنية التي تطالب بحقوق المحرومين كحقهم في التعليم، والصحة، والضمان الاجتماعي وغيرها.[1]

حاول معرفة أسباب ذلك القهر والتقرب أكثر من عقلية مجتمع العالم الثالث، وأرجع أن توجه النظام التربوي السائد الذي أطلق عليه " **التعليم البنكي**" هو أساس المشكلات التي يعيشها المجتمع باعتباره المرآة العاكسة والمكرسة لنظم القهر والاستغلال. والتعليم البنكي أو ما يطلق عليه أيضا تسمية " التعليم المصرفي" هو الأكثر انتشارا في المؤسسات التعليمية بدول العالم الثالث في الحاضر، و أداة في يد الدول الموجهة للسيطرة على الدول المتخلفة من جهة، ووسيلة فعالة في يد الطبقة البرجوازية للسيطرة على طبقة العمال من جهة أخرى.

استخدم "فريري" مصطلح التعليم البنكي لأنه يشبهه بالعملية البنكية أو المصرفية التي تحدث في البنوك "إذ تودع وتسترد الأموال بطريقة آلية، فالمعلم يضع في ذهن المتعلم المعلومات، ثم في ساعة الاختبار يسترجعها والطالب يذكرها كما هي."[2]

يشير" فريري" في كتابه "تعليم المقهورين" أن هذا النوع من التعليم يحصر دور الطلبة في عملية الحفظ والتذكر فقط، وتعلم أسلوب التذكر الميكانيكي بطريقة آلية*، وتحويلهم إلى "أنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته الجوفاء".[3] بناء على ذلك يصبح عقل الطفل كمخزن للمعلومات، تودع فيه

[1]– حسان محمد حسان، دراسات في الفكر التربوي، دار الشروق للنشر، المملكة العربية السعودية، ط2، 1983، ص 104.

[2]– لطيفة حسين الكندري، حوارات اللحظة الحرجة، قراءات عربية لتحديات الراهن، دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر، دمشق (سوريا)، 2006، ص 10.

*- يتقاطع هذا المعنى للتعليم البنكي مع ما ذهب إليه المربي وعالم النفس "جون بياجي Jean Piaget "(1896– 1980)، في سياق رفضه لطريقة التلقين التي تتميزها بها التربية التقليدية في عملية التدريس، حيث يقول عن التلميذ أنه "ليس آلة ماصة ولا ببغاء ولا آلة تسجيل ولا نسخة من كتاب يفرز ما يمتصه دون أن يدخل جهازه الذهني ويكرر ما سجله دون أن يدخل عقله. والطالب الذي تربى على التلقين والحفظ يفقد قدرته على التحليل ولا يصل فكره إلى مرحلة التفكير المنطقي فيخلط بين الأسباب والنتائج ويكرر ما حفظه دون محاكمة ذهنية."/ أنظر رسمي الشناعة، معايير الديمقراطية (الحوار– النقد– التربية– حرية التعبير)، دار الينابيع للطباعة، الدار البيضاء، (المغرب)، ط1، 2007، ص 73.

[3]– باولو فريري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت (لبنان)، 1980، ص 51

المعرفة بكل أشكالها بشكل أصم، وتسترجع وقت الامتحان، دون تعديل أو فهم أو إضافة شيء أو المشاركة في الحصول عليها، فهو بذلك عملية بنكية صرفة. "فالتربية التي تعتمد على الذاكرة تغذي القيم البالية عن الصبر والقناعة التي لا تفنى، والرضا عن الواقع، تلك التربية التزهدية التي تتمسك بالآداب المظهرية والمداراة المبالغ فيها والتهذيب المصطنع الذي يصل إلى حد النفاق الاجتماعي وتحافظ على الثوابت."[1]

هاجم "فريري" التعليم البنكي أو ما يعرف بالتعليم المصرفي لأنه يعادل في أهدافه مفهوم التربية التقليدية التي تقوم على التلقين وتقييد حرية الطالب وسلب استقلاليته، "فالتعليم البنكي غمرة للوعي Submersion of Consciousness)، مادام المعلم يفكر نيابة عن طلابه، ومادام يرفض التواصل معهم."[2] فهو أداة يستعملها المعلم لتعنيف طلابه، بحيث يرغمهم على حفظ المعارف المقدمة لهم عن ظهر قلب واسترجاعها وقت الامتحان، فبذلك يقصي كل العمليات الذهنية من تحليل وفهم ونقد وإبداع في التربية، وينمي فيهم من جهة أخرى قيم الطاعة والخضوع.

تحولت بذلك وظيفة المعلم عن طريق أسلوب التلقين إلى رجل استعماري يمارس كل أصناف العنف ضد الطلبة، من حيث تلقينهم لمجموعة من الأفكار، حتى ولو كانت تتعارض مع ثقافتهم وقيمهم، ولا تساهم في حل مشكلات واقعهم. بل تساهم في زوال هويتهم، واضمحلال حضارتهم من تاريخ الحضارات الإنسانية، "مدارسنا ليست في الحقيقة إلا المصانع التي تنتج فيها تلك المعلومات المعلبة وذلك على الرغم مما تدعيه عادة من أن هدفها هو جعل التلاميذ على صلة بأرقى ما أنجزه العقل البشري."[3]

زيادة على ذلك يرفض التعليم البنكي كل تغيير أو تجديد، إذ يهدف إلى الإبقاء على الوضع القائم من خلال المحافظة على نمط التدريس الجاري في المدارس، والرضا بالحياة المعاشة من

[1]- الشناعة رسمي، معايير الديمقراطية، مرجع السابق، ص 75.

[2]- ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 31.

[3]- فروم إريك، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة زهران سعد، دار عالم المعرفة، القاهرة، (د.ط)،1989، ص 53.

دون أي محاولة لكشف المستور من المعاملات القهرية، بل الحرص على خدمة سياسة النظام القائم، يوضح ذلك "فريري" بالقول أن "الكثير من المثقفين، الذين كان يعدون بالأمس من التقدميين، يقومون حاليا بخدمة النظام الحاكم عندما يرفضون كل الممارسات التربوية التي تعرى الايدولوجيا المسيطرة، وعندما يختزلون التعليم إلى مجرد نقل محتوى المناهج التي يعتبرونها كافية لضمان حياة سعيدة. والحياة السعيدة لديهم هي التي يعيشها الفرد متكيفا مع العالم، دون غضب ودون احتجاجات، وحتى دون أن يحلم بالتغيير".[1]

يقوم التعليم البنكي بناء على ذلك، على فلسفة تربوية تعتمد على نشاط تعليمي غير منظم، تمارسه هيئات التدريس على المتعلمين من دون تخطيط تربوي ولا بحث في قضايا الواقع، ولا دراسة في الخصائص الاجتماعية للفئة المتمدرسة، إذ "يفتقد هذا العمل التربوي إلى التنظير من قبل المختصين في مجال التربية من فلاسفة التربية وباحثين اجتماعيين وعلماء النفس ومرشدين تربويين، لديهم المؤهلات والقدرة على تأسيس لفلسفة تربوية محلية، تُسيّر العمل التربوي في كافة المؤسسات التعليمية المختلفة. إذاً هي تربية عشوائية غير مؤسسة."[2]

انتقد "فريري" التعليم البنكي في العلاقة بين المتعلم والمعلم التي يصبح فيها هذا الأخير المحور الأساسي في العملية التعليمية، باعتباره يملك القدرة على التفكير ومعرفة كل شيء، وله الحق في الاختيار وفرض المنهج الدراسي. أما المتعلم له فقط القدرة على الاستماع والطاعة وقبول كل ما يُلقن له. [3] وفي هذه العلاقة نجد غياب تام للحوار ولحرية الطالب وتكريس للعلاقة السلطوية التي يتمتع بها المعلم، كقائد ومحتكر العملية التعليمية.

يمكننا على هذا الأساس اعتبار التربية البنكية القائمة على الأسس التقليدية "أسوء من الحرب" لأن الحرب يمكن إزالة أثارها بعد فترة قصيرة من الزمن، بينما التربية القهرية تُرسخ في عقول

[1]- باولو فرير، تربية القلب في مواجهة الليبيرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 67.

[2]- عبد العال إبراهيم جاد مبروك، النظرية التربوية عند باولو فريري، مرجع السابق، ص 137.

[3]-فريري باولو، تربية المقهورين، مرجع سابق، ص ص 52- 53.

الأفراد، وتستمر مع تقدم المجتمعات التي لا تكسبهم سوى بلادة التفكير والتخلف الفكري.[1] فيعجز الإنسان عن مواجهة العالم وتغييره، بحيث لا يبقى له إلا الرضا بالواقع المتخلف، حيث يؤول هذا النوع من التعليم إلى تكوين "الشخصية المتكيفة، والفرد المطيع والقانع والمنفعل والمغيب عن الوعي والمغترب لكي ينسجم ويتسق مع إيديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر على مقاليد الحكم".[2]

استنادا على ما سبق يمكننا أن نلخص سلبيات التعليم البنكي التي تؤثر على شخصية المتعلم في ثلاث نقاط أساسية:

1- يقوم بتطويع الطالب من خلال تقديم معلومات جامدة وفارغة من الفعالية أو الحيوية، إذ تكون بعيدة عن المشكلات التي تعترضه في الواقع مع قضايا مجتمعه التي تمنعه من المشاركة في العملية التعليمية، أين تتحطم ملكة التفكير النقدي والإبداع، عن طريق منع السؤال والنقاش المتواصل مع المعلم وفحص المعلومات المقدمة إليه قبل التسليم بها فيتكون لدى الطلاب وعي وهمي.[3]

2- يقيد من حرية الطالب الإبداعية، وإلزامه بحفظ كل ما قُدم له من معرفة مدرسية مستوردة تبعده من أن يكون كائنا تاريخيا واعيا يساهم في بناء ثقافته.[4]

3- تنتج المؤسسات التعليمية البنكية شخصيات مجهزة عقليا بأفكار مسبقة مستوردة فارغة من الفعالية فهي أفكار ميتة تقتل حياة الطلاب بشكل متواصل بتعليم أفكار سلبية، تكون عقولهم مثل البطاقة الإلكترونية المبرمجة من طرف السلطة القاهرة بما يخدم أهدافها، "ما دام التلاميذ يتلقون

[1]-الشناعة رسمي، معايير الديمقراطية، مرجع السابق، ص 159.

[2]- شبل بدران، التربية والايدولوجيا، مرجع سابق، ص 11.

[3]-عبد العال إبراهيم جاد مبروك، النظرية التربوية عند باولو فريري، مرجع السابق، ص 133.

[4]- فريري باولو، تربية المقهورين، مرجع السابق، ص 61.

ككائنات سلبية فإن التعليم يجعلهم أشد سلبية وبهذا يصبح الإنسان المتعلم هو الإنسان المتكيف المتلائم مع العالم وهذا ما يتفق مع مصالح القاهرين"[1]

نستنتج من ذلك أن التعليم البنكي يقوم على ثلاثية " التلقين، الحفظ، التذكر"، حيث يقتل على اثرها كل عوامل الإبداع، ويساهم وفق هذه العوامل من تكوين شخصية مقهورة مسلوبة الحرية، تتكيف مع ظروف القهر ولا تقبل الرأي الآخر ولا تمارس التفكير النقدي. وتتميز أيضا بروح التقليد وتنبذ كل ما هو جديد، وقمع كل الإبداعات التحررية، فيصبح المقهورين مثل الآلة مسلوبة الإرادة يتم توجيهها كما نرغب.

اهتم "فريري" بموضوع القهر وأعطى له مكانة واسعة في فلسفته التربوية،* باعتباره ظاهرة اجتماعية متأصلة بشكل بارز في مجتمع العالم الثالث بصورة خاصة، حيث أدخله في السياق التربوي لأنه يمثل بيئة خصبة لممارسته بشتى الطرق، وأخرجه من بوتقته الضيقة وهي المجال السياسي.

يُوّلد أسلوب القهر والاضطهاد نوعا من التعصب الذي يحد من الفعل الحواري بين الأفراد ذوي الاختلافات العرقية والثقافية والطبقية، فالمتعصب لأفكاره ومواقفه التي كونها عن الآخرين تجعله يرفض الحوار ويمارس العنف دفاعا عن آرائه،كما يعتبره" فريري" عائقا أمام حرية الإنسان وانعتاقه.[2]

[1]- أبو العنين علي خليل و آخرون، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص 338.

*- عالج موضوع القهر بصفة خاصة من خلال كتابه "تربية المقهورين" الذي ترجم لأكثر من لغة وترك تأثير كبيرا على مستوى العالم وليس فقط على مستوى التربويين، فلاق اهتمام الاتحادات العالمية التي كانت تناضل من أجل توفير التامين الصحي والرعاية، ومن المتأثرين به الذين عاصروه نجد المفكر والأديب البرازيلي "أوغيستو بوال Augusto Boal's " الذي ألف كتابه "مسرح المضطهدين" الذي كان من وحي كتاب "تعليم المقهورين"، حاول فيه صاحبه جعل المتفرجين في ذلك المسرح يقدمون اقتراحاتهم وانتقاداتهم بطريقة مباشرة تتجاوز مجرد إبقائهم على هامش النص، ومشاركتهم الفعالة في أحداثه، وتوصل إلى بناء مصطلح "المتفرج الفاعل" أي الذي يمكنه النقد والتغيير كبديل عن "المتفرج"/ انظر عارف العطاري، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 12.

[2]- ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 32

يُعرّف علماء الاجتماع القهر بأنه:"سيطرة بنى معينة على إرادة الإنسان، تتمثل تلك البنى القاهرة فيما أنتجه الإنسان، ثم أصبح يتحكم فيه، مثل الطبقة، أو الاقتصاد أو علاقات القوة أو الثقافة"[1]. بينما يعرف علماء التربية القهر على أنه "حين يسلك شخص ما سلوكا معينا تحت ضغط وإجبار، فهو في هذه الحالة لا يعتبر مسؤولا عن سلوكه، ويتم ذلك لأسباب خارجة عن إرادته".[2] نجد بأن كلا هذين التعريفين يشيران إلى الممارسة القهرية عن طريق العنف الذي يساهم في زوال كرامة الإنسان من خلال حرمانه من حقوقه، ومن استقلاليته في التعبير عن رأيه والحرية في اتخاذ قراراته، ومن ثم لا يملك الصلاحية والقدرة على تسيير حياته.

بُني التعليم البنكي بالنسبة لـ "فريري" على سياسة القهر الذي يعرّفه على أنه:"حالة لا إنسانية يحاول فيها القاهر – الذي يمثل القلة- أن يقوم بـ لا أنسنة* أو تشييئ المقهور- الغالبية- عن طريق كل أساليب القهر والعنف وتغييب العقل والغزو الثقافي والهيمنة الاقتصادية[...] والوقف ضد أي

[1]- عبد العال إبراهيم جاد مبروك، النظرية التربوية عند باولو فريري، المرجع السابق، ص 125.

[2]- إبراهيم مجدي عزيز، موسوعة المعارف التربوية، ج1، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص 188.

*- تَرد مصطلحات النزعة الإنسانية، والأنسنة، والإنسانوية ... في اللغة العربية كترجمة للمصطلح الفرنسي"Humanisme" والذي يشتق من الجذر اللاتيني من كلمة " Humanistas"، التي تعني"تعهد الإنسان لنفسه بالعلوم الليبيرالية التي بها يكون جلاء حقيقته كإنسان متميز عن سائر الحيونات"./ أنظر عبد المنعم حنفي، الموسوعة الفلسفية، دار ابن زيدون، مكتبة مدبولي، القاهرة، بيروت، ط1، 1986، ص 71.

ولقد ارتبط ظهور النزعة الإنسانية أو المذهب الإنساني بعصر الإصلاح الديني والنهضة الأوروبية، التي جعلت الإنسان بؤرة ومحور الكون والإعلاء من شأنه ككائن حي يتميز بسموه العقلي ومكانته في البحث الحر، وبقوة علمه باعتباره هو مصدر المعرفة التي تحرره من أي سلطة ميتافيزيقة كانت ، وبالتالي توجيه الاهتمام في المستقبل إلى كل قضايا الإنسان من أجل الحفاظ على كرامته وحريته، وفسح المجال لابداعاته.

هذا التصور للنزعة الإنسانية يتوافق بشكل كبير مع التعريف الذي قدمه "أندري لالاند" في معجمه الفلسفي بقوله:" هي مركزية إنسانية متروية، تنطلق من معرفة الإنسان، وموضوعها تقديم الإنسان وتقييمه واستبعاد كل ما من شأنه تغريبه عن ذاته، سواء بإخضاعه لحقائق ولقوى خارقة للطبيعة البشرية، أو بتشويهه من خلال استعماله استعمالا دونيا، دون الطبيعة البشرية."/ أنظر أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب أحمد خليل، مجلد 2، منشورات عويدات بيروت (باريس)، ط1، 1996، ص 569.

محاولة من أجل التغيير."[1] بحيث لا يوجد نوع واحد من القهر بل تتعدد أشكاله وتتنوع حسب اختلاف وسائله، ويميز "فريري" بين نوعين من القهر في العالم:

1/القهر الخارجي: متمثل في سيطرة الدول المتقدمة على دول العالم الثالث من حيث الجانب الاقتصادي، والثقافي والسياسي.

2/ القهر الداخلي: سيطرة الطبقة الحاكمة للمجتمع على طبقة العمال والفلاحين واستغلال جهدهم في خدمة مصالحها وتحقيق أرباحها.[2]

أكد "فريري" على أن التعليم البنكي يجعل المؤسسات التعليمية وسيلة لتأكيد ظروف القهر بصناعة مجتمعات متخلفة تخدم اهتمامات السلطة الحاكمة، ويساهم النظام التعليمي في إعادة تشكيل شبكة العلاقات الاجتماعية القهرية بشكل متواصل في الواقع التربوي وتكريسها لثقافة الصمت.[3]

تتكون ببك العلاقات القهرية في المجتمعات، عندما يغيب الحوار بين كل العلاقات الاجتماعية والسياسية، وتتجسد العلاقة القهرية أكثر في أسلوب التعليم البنكي، أين "تُكمل المدرسة عملية القهر والشلل الذهني الذي بدأ في الأسرة، من خلال سلسلة طويلة من الأنظمة والعلاقات التسلطية التي يفرضها نظام تربوي متخلف، والمعلمون عاجزون عن الوصول إلى قلب الطلاب وعقولهم إلا من خلال القمع."[4] وعليه انحصرت بذلك عملية التدريس على تدجين الطلاب بتعليمهم قيم الخضوع كالاحترام والطاعة والصبر، وتعويد المقهورين على التكيف مع ظروف القهر وتوجيههم بأفكار تمويهية تخدر فكرهم.

---

[1]- نقلا عن شبل بدران، التعليم والحرية، مرجع سابق، ص 146.

[2]- شبل بدران، التعليم والحرية، مرجع سابق، ص 147.

[3]- نقلا عن أبو العنين علي خليل، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع السابق، ص346

[4]- حجازي مصطفى، التخلف الاجتماعي (مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور) دار البيضاء المركز الثقافي العربي، المغرب، ط9، 2005، ص 84.

يتحول بذلك التعليم البنكي إلى مجرد عملية ترويض الطلاب، من خلال تعودهم على ذلك الأسلوب، ولكنه انسجام تعود وقهر لا انسجام عن طريق القناعة والتحرر، إذ يفقد فيه الطالب ذاته الإنسانية من خلال إقصاء طبيعته الفردية والاجتماعية في الوقت نفسه.[1]

تصبح التربية وفق التعليم البنكي عبارة عن ممارسة للهيمنة بخطاب سلطوي من خلال ما دعاه " فريري" بـ "نظرية الفعل الاضطهادي theory of Oppresive Action الذي يأخذ عدة أوجه من بينها الاستغلال الذي يقوم على استعمال الأفراد لتحقيق مكاسبهم الخاصة، أو التهميش الذي يظهر من خلال إقصاء الأفراد وإبعادهم عن مراكز القوة وجعلهم مسلوبي الإرادة في أفعالهم.[2]

كرس هذا النوع من التعليم ما أطلق عليه " فريري" بثقافة الصمت The Culture of Silence" التي تغيرت في رأيه"عبارة آدم سميث من دعه يعمل دعه يمر" إلى عبارة "دعه يقهر دعه يمر" في سياق ثقافة الصمت.[3] التي تعزز كل مظاهر اللامبالات والخضوع لحتمية الأحداث.

يعتمد القاهرون حسب "فريري" في تمويه المقهورين على مجموعة من الآليات ذكرها وفصلها في كتابه "**تربية المقهورين**" نلخصها في النقاط التالية:[4]

1- إدعاء القاهرون احترام حقوق الإنسان فالعامل ورئيس المصنع متساوين في الحقوق والكل لهم الحق في التعليم.

2- تظليل القاهرون بأن الكل متساوي في الحقوق الإنسانية ولا يوجد فرق بين الغني والفقير الأبيض والأسود.

[1]- واصف البارودي، التربية ثورة وتحرر، مرجع سابق، ص 96.

[2]- ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 31.

[3]- لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص 18.

[4]-فريري باولو، **تربية المقهورين**، المرجع السابق، ص 104 – 106.

3- اتصاف القاهرون بصفات العظماء والأبطال الذين يدافعون عن الديانة المسيحية ضد المادية البربرية (المادية الماركسية).

4- إيهام المقهورين بأن المجتمع المقهور هو مجتمع الحرية، فالكل لديه الحرية في اختيار نوع عمله وكذلك في اختيار رئيسه.

5- زعم القاهرون بأنهم كرماء مع المقهورين، وما هذا الكرم إلا إسكات لتأنيب الضمير نحو الوضع المزري للمقهورين، وحفاظا على استمرار سلطتهم، وغياب العدالة الاجتماعية وخضوع المقهورين لرغباتهم وتأدية مهامهم دون اعتراض أو عصيان مفاجئ يهدد كيان القهر.

من بين المقولات المشهورة التي تروج لفلسفة القهر حسب "فريري" المقولة التالية "إنني أفرض عليك قواعدي لأنني أعرف أفضل الأمور بالنسبة لك ولمصلحتك عليك أن تتبعني دون معارضة[...] لقد فعلت الكثير من أجلك والآن أنا مخول لي أن آخذ منك ما أريد."[1]

ينتج لنا من هذه المقولة بالنسبة له تكيف هذه المجتمعات مع أوضاع القهر باعتباره قضاء وقدر، حيث يعتقد ما يسميهم " فريري" بـ (المعذبون في الأرض أي الفلاحون) أن الواقع القهري مصير محتوم عليهم من صنع الرب، ويزيد إقتناعهم به عند ممارستهم لطقوس السحر والأساطير فيرضون بحياتهم البائسة والفقيرة وذل العبودية، لأنها من مشيئة الرب ولا يمكن للإنسان أن يغيرها، فينسب إلى الله أفعال القاهرون من قمع وظلم واستعباد لا تليق بصفاته.[2]

وعليه يرى "فريري" أن القضاء على سلطان القهر لا يكون إلا بإزالة الأساطير من ثقافة المجتمع البرازيلي، لأنها تعمل على تخدير وعي المقهورين وسذاجة تفكيرهم، المتمثل في خرافة اقتناعهم بالاستبداد والاستعباد وبعدم قدرتهم على المشاركة الفعالة في البناء الاجتماعي "وبالنظر إلى غلبة

[1]- فروم إريك، الخوف من الحرية، مرجع السابق، ص 119.

[2]- فريري باولو، تربية المقهورين، مرجع سابق، ص 41.

خرافات هذه الثقافة، بما في ذلك خرافة دونيتهم الطبيعية فهم لا يعرفون أن فعاليتهم في العالم محولة (تؤدي إلى التحول) أيضا."[1]

إن اعتناق الأساطير والخرافات يقيد التفكير المنطقي والنقدي للطالب، ويحد من سلطة العقل في حل المعضلات، وإبداع فلسفات جديدة يحتاجها العالم الثالث، لتحقيق التقدم العلمي والتطور الاجتماعي. فالتفكير اللاعقلاني يزيد من تخلف المجتمعات وكثرة مشكلاتها وتدهور أوضاعها، من ظلم وعدم المساواة والاستبداد وغيرها. "فالموقف الخرافي والغيبي الذين يفرضهما التسلط يؤديان إلى فقدان العقل سيادته نظرا لتحكم التسلط في نفسية الإنسان المتخلف."[2]

نتيجة فعل السلوك الاضطهادي والخضوع والطاعة من قبل الضعفاء، يتشكل لديهم شعور بعدم الرغبة في الحياة وحب الموت، عندما يجيدون أنهم غير قادرين على استخدام قدراتهم وعجزهم عن إيجاد حلول لمشكلاتهم.[3] فالتعليم المصرفي بهذا يخلق مواطنين فاشلين وغير مدركين لأهميتهم ولا لحقوقهم ومسؤوليتهم التي تتطلب منهم المشاركة في الحياة الكريمة مثلهم مثل غيرهم.

تدخل سياسة هذا النوع من القهر بعد ما حلله "فريري" في الفعل الاجتماعي الذي يقوم على "الأسطورة والوهم"، أي وهم من جهة القاهرين بكونهم لا يمارسون ظلما بقدر ما يمارسون كرما وعطفا على الضعفاء، ووهم من قبل المقهورين، بكونهم لا يستطيعون بضرب من القدرية تغيير ذلك الوضع.[4]

أدت التربية المصرفية المبنية على السلوك القهري والاضطهادي، إلى قتل الجانب النفسي للمتعلمين بترويجها لمبدأ الخوف من الحرية، وهذا كوّن شخصيات غير سليمة تخاف من التعبير عن

[1]- باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، ترجمة العزابي خليفة، المركز العالمي للدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر. طرابلس (ليبيا)، ط1، (د.ت)، ص49.

[2]-حجازي مصطفى، التخلف الاجتماعي، مرجع سابق، ص 84.

[3]- عارف العطاري، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 99.

[4]- لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص 18.

الرأي والمشاركة في العملية التعليمية، وعدم المشاركة في معالجة مشكلات مجتمعهم، والخوف من مواجهة العالم وتغييره.*

يعيش المقهورين حالة "خوف من الحرية" ومواجهة العالم وتحدياته وما يترتب عليه من عواقب تهدد وجوده "إن التحليل النفسي والاجتماعي للشخصية المقهورة الذي أنجزه فريري أدى به إلى تحديد عامل نفسي خطير جداً، يمنع انطلاق فعل النضال من أجل التحرر، هو عامل الخوف من الحرية، فطلب الحرية معناه مواجهة العالم القائم، وهي مواجهة غير مضمونة، وقد تؤدي في وهم المقهورين إلى ضياع الفرد وافتقاده لاستقراره السابق".[1]

إن نزعة الخوف التي يشعر بها المقهور* تخدر وعيه بذاته وما يحيط به من أوضاع الجهل والفقر والظلم، حيث ينعدم وجوده ككائن واعي وتاريخي، والأكثر من ذلك كذات إنسانية عارفة لمصيرها في

*- يؤكد في ذلك علماء النفس، من أن زرع الخوف بصورة دائمة في الطفل منذ الصغر، يصبح متشكلا ضمن البنية النفسية للفرد، بحيث يجد صعوبة كبيرة في التخلص منه، ويمكن اعتباره حالة مرضية غير عادية. يقول "وليام جيمس" أحد رواد علم النفس الأمريكي: "نحن نزرع الخوف في أطفالنا منذ بدء الوعي عندهم من خلال نهرهم والصراخ بوجههم وحجز حرية التعبير عندهم، ومن تربى على الخوف يخضع لسلطانه فيصبح ملازما لطبيعته لدرجة أنه يشعر بالخوف من أي شيء و من كل شيء"/ أنظر الشناعة رسمي، معايير الديمقراطية، مرجع سابق، ص 81.

[1]- لطفي حجلاوي ، **التربية الديمقراطية**، مرجع سابق، ص 19.

*- إن تحليل "باولو فريري" لطبيعة المقهورين النفسية والاجتماعية، يقربنا كثيرا من أفكار "عبد الرحمن الكواكبي" أحد أعمدت الفكر التربوي والسياسي العربي، الذي اتخذ توجهه التربوي نزعة نقدية، وملامح كثيرة مما ذهب إليه " فريري" من خلال كتابه "**طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**"، فقد تصور "الكواكبي" أن الاستبداد يرتبط بمجالات مختلفة، قد يكون في الدين، وفي الأخلاق، وفي التربية. ومن النصوص التي قدمها في علاقة التربية بالاستبداد قوله" الاستبداد يضطر الناس إلى استباحة الكذب والتحيل والخداع والنفاق والتذلل، وإلى مراغمة الحسّ وإماتة النفس ونبذ الجدَّ وترك العمل، وينتج من ذلك أنّ الاستبداد المشؤوم هو من يتولى بطبعه تربية الناس على هذه الخصال."/ ص 81.

ومن صفات المضطهدين التي تحدث عنها "فريري" خاصة في مسألة ازدراء المضطهد لشخصيته ويقينه بضعفه وفقده للثقة بنفسه ولدوره الاجتماعي أي تميزه بالنزعة الدونية. نجدها في وصف الكواكبي للأسرى :"ومعيشة الأسراء كلها خلل في خلل، وضيق في ضيق، وذلك يجعل الأسير هين النفس، يرى ذاته لا يستحق المزيد في النعيم، ويرى استعداده قاصرا عن الترقي في العلم ... ويرى حياته على بساطتها لا تقوى إلا بمعاونة غيره" ص(83). وخوف المضطهد من الحرية ورغبته في بقائه في حالة القهر، يظهر في قول الكواكبي:" إن أخوف ما يخافه الأسير هو أن يظهر عليه أثر نعمة الله."(ص85).

العالم، فعندما يسيطر الخوف على العقول يصيب الإنسان بالموت النفسي على حد تعبير" جون بول سارتر **Jean-Paul Sartre**"، وتتملكه حالة "الخواء الداخلي واللامبالاة ويتحول وجوده إلى العدم ويصير صاحبه كريشة في مهب الريح فيرضى بواقعه مهما كان هذا الواقع مأساويا ويمارس فعل الطاعة والامتثال الفوري كأنه آلة ريموت كنترول ويسيطر عليه حالة التبلد الذهني "[1]. فالتربية القهرية تستعمل مبدأ الخوف من الحرية، لإخضاع المقهورين وقتل نفوسهم حتى لا يرغبون في التحرر من سلطتها، يتقبلون واقعهم ويطيعون أوامر أسيادهم.

يعيش المقهورون صراع داخلي بين الخضوع لسلطة المستبد وبين النضال لردع هذه السلطة واسترجاع حريتهم، بحيث يولد عن هذا الصراع " النزعة التدميرية الدافع للحياة والدافع للعداء ليس كعاملين مستقلين بل هما في تبعية متداخلة معكوسة، فكلما ازداد الدافع نحو الحياة انحرافا ازداد الدافع نحو القوة التدميرية، وكلما تحققت الحياة قلت القوة التدميرية "[2]. فالعلاقة الجدلية بين الرغبة في الموت والرغبة في الحياة تسيطر على ذات المقهورين نتيجة للحياة التي لا يستطيع أن يعيشها فيصدر عنه انفعالات تدميرية وميولات عدوانية اتجاه ذاته.

الأمر الذي جعل المقهورين يعانون من ثنائية الرغبة الحرية والخوف منها في الوقت نفسه، بحيث دمرت نفسيتهم وخلقت عدم التوازن في حياتهم، حيث "اكتشفوا أنه بدون حرية لا يمكنه

كما أشار الكواكبي إمكانية تحول المضطهد إلى شخصا مضطهدا ليس على من قام باضطهاده بل ممارسة الاضطهاد على أشخاص آخرين من هم أقل قوة منهم، وهي نفس الفكرة التي قال بها "فريري": "ومن غريب الأحوال أن الأُسراء، يبغضون المستبد، ولا يقوون على استعمالهم معه البأس الطبيعيّ الموجود في الإنسان إذا غضب، فيصرفون بأسهم في وجهة أخرى ظلما، فيعادون من بينهم فئة مستضعفة، أو الغرباء، أو يظلمون نساءهم، ونحو ذلك." كما تحدث أيضا عن النظرة القدرية التي يتصف بها الأُسراء " فيرفع المسؤولية عن المستبدين ويلقيها على عاتق القضاء والقدر بل على عاتق الأُسراء المساكين أنفسهم، ص 80./ أنظر الكواكبي عبد الرحمن، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، كلمات عربية للترجمة والنشر، مصر، (د.ط)، (د،ت).

[1]- رسمي الشناعة ، معايير الديمقراطية . الحوار، مرجع سابق، ص 155.

[2]- فروم إريك، الخوف من الحرية، مرجع السابق، ص 149.

العيش بمعنى الكلمة، ولكنهم يخافون من الحرية، هنا يكمن المأزق بين أن يرفضوا الاضطهاد أو يبقوا عليه، بين الإتباع وبين حرية الاختيار، بين أن يكونون متفرجين أو فاعلين".[1]

يرفض"فريري" الفلسفة القائمة على مبدأ الثنائيات، التي تفصل العناصر عن بعضها البعض وينادي بضرورة الوحدة العضوية بينها، إذ يقول: "إنه من الخطأ الفصل بين التطبيق والنظرية، بين التفكير والفعل، بين اللغة والايدولوجيا. فهذا خطأ يماثل خطأ الفصل* بين تدريس محتوى تعليمي وبين المشاركة في عملية الطالب التي يصبح فيها ذاتا أثناء تعلم هذا المحتوى."[2] فالتعليم من أجل التطويع يفصل العقل الواعي عن العالم، ويعتبر العقل مكان فارغ داخل الإنسان الذي يجب ملؤه بالمعلومات، ويكرس لمبدأ الثنائيات الذي يكرس لعزلة الأشياء عن بعضها العض.

ولدت سياسة الثنائيات القائمة في التعليم البنكي، ظاهرة **الاغتراب*** في العالم الثالث بحيث لا يعي الفرد ذاته وما يحيط به، كأنه ليس جزء من العالم الذي يعيش بمعزل عنه. بحيث يتجاوز

---

[1]- عارف العطاري، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 119.

*- نلاحظ في هذا التصور (رفض الفلسفة القائمة على مبدأ الثنائيات) تقاطع كبير بين "ديوي" كما رأينا في الفصول السابقة، الذي ركز في فلسفته على تجاوز هذا المبدأ، باعتباره موروث ثقافي يرجع للفلسفة اليونانية، وبين " فريري" في تربيته النقدية الذي اعتبره مصدرا لاغتراب الأفراد.

[2]- باولو فريري، تربية الحرية" الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، ترجمة احمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004، ص 147-148.، ص 170.

*-يدخل مفهوم الاغتراب ضمن مصطلح الاستلاب « Aliénation » والذي يقصد به:"تحويل خصائص وقدرات الإنسان إلى شيء مستقل فيها ومتسلط عليها، وأيضا تحويل بعض الظواهر والعلاقات إلى شيء يختلف عما هو عليه في حد ذاته وتشويه علاقاته الفعلية في الحياة. فهو ضد الصفة الإنسانية./ أنظر روزنتال بودين، الموسوعة الفلسفية، ترجمة سمير كرم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، (د.ط)، (د،ت)، ص 26.

كما يعني في اللغة العربية "أن يغترب" أي أن " يكون هو الآخر". وقد أشار إلى هذا المفهوم " كارل ماركس" الذي عرفه بأنه "يعني فقدان الإنسان لذاته" واستنتج ذلك من خلال تحليلاته النقدية لوضع العامل في النظام الرأس مالي، الذي اعتبره مغترب عن ذاته الحقيقية وعن وجوده المتطور، فالعامل يكون مغتربا عما ينتجه، لأن الإنتاج ليس لإشباع الحاجات الإنسانية وإنما لزيادة رأس المال بحيث تتحكم فيه آلات ووسائل الإنتاج ولا يعبر عن تحكم الإنسان في الأشياء./ أنظر مراد وهبة المعجم الفلسفي، مرجع سابق، ص ص 80-81.

تغريب الإنسان بمفرده إلى "تغريب وعي الشعوب وتخريب شخصيتها الحقيقية وطمس خصائصها الأصلية، وضعف الشخصية في مواجهة ذاتها أولا وضياع انتمائها.[1]

ترتفع نسبة الاغتراب كلما انخفضت نسبة تطبيق الديمقراطية السياسية والتعليمية ويتم القضاء على ظاهرة الاغتراب بإلغاء أسلوب التلقين، والتوحيد بين العقل الإنساني، والعالم فلا وجود للثنائية بل هناك وحدة الوجود، "فالواقع أن العقل الواعي والعالم ليس متضادين، بل إنهما مرتبطان منطقيا داخل وحدتهما الأساسية الأصلية، ومن أجل هذا فإن الصدق الموجود في أحدهم يكتسب عن طريق الآخر، فالصدق لا يمنح بل يفتح الأفاق لنفسه ويصنع نفسه، إنه اكتشاف وابتكار في وقت واحد".[2]

وعليه فعندما يعي الفرد ذاته وما يحيط به تتوحد ذاته مع ذات العالم، لتكون وحدة الوجود فيتوصل الإنسان إلى الحقيقة الإنسانية التي يكتشفها بعد نضال طويل، لأن استبعاد الطالب من المشاركة الفعلية في العملية التعليمية يوقعه في حالة من "الاغتراب" عن واقعه الفعلي المعاش.

تحمل التربية البنكية إضافة إلى ذلك، الطابع الإيديولوجي الذي يكرس لإيديولوجية العولمة والفكر الليبرالي الجديد، الذي يعمل على تشويه الحقائق وتمويه فكر الإنسان، والأخطر من ذلك بالنسبة لـ"باولو فريري" هو قبول الناس تلك الأفكار على أنها حقيقة واقعية يجب الإيمان بها، حيث يقول: "وقد جعلتنا قدرة الايدولوجيا على الترويض نتقبل أحيانا وبسهولة أن عولمة الاقتصاد اختراعها الخاص، وأنها نوع من القدر المحتوم وأنها بمثابة كيان ميتافيزيقي أكثر من كون لحظة من لحظات التطور الاقتصادي".[3] لذلك يدعوا كل معلم إلى ضرورة الوعي بسطوة الخطاب

[1]- أحمد عبد الله العلى، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2008، ص79.

[2]- إسماعيل علي سعيد، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص 183.

[3]- باولو فريري، تربية الحرية "الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004، ص 171.

الإيديولوجي، لأن كل خطاب يحمل قوة إقناع كبيرة "فهو يخدر العقل ويربك الفضول ويشوش التفكير"على حسب تعبير فريري.[1]

أصبحت وظيفة التربية في ظل هذا الخطاب الايديولوجي تتمثل في "إعادة إنتاج وتوليد البنى الاجتماعية والعلاقات الإنسانية في خدمة مالكي السلطة في تراتب المجتمع الطبقي، أو في مظاهر التسلط العسكري أو السلطة المالية، أو نظم الاستبداد الشمولي".[2] مما أدى إلى اهتزاز قدرة السلطات التقليدية في المجتمع المحلي(الدولة، التقاليد...)، وظهور القيم النفعية التي سيطرة على ثقافة المجتمع، وفقدان الثقة في مؤسسات الدولة التي فقدت سيادتها القومية.[3]

وفق هذا التصور فإن التعليم البنكي لا يهدف إلى تحقيق ذات الطالب بقدر ما يهدف إلى امتلاكه واستغلاله لتحقيق مصالح الطبقة المهيمنة، حفاظا على استمرار نفوذها في المؤسسات التعليمية وغير التعليمية، فلا يشارك الطالب في عملية تعليم حقيقية لأنه يُغيب أسلوب الحوار بين المعلم والمتعلم في معالجة المشكلات، ويحرم الطالب من حقه في السؤال والنقاش حول هذه المشكلات، كما يمنع من المشاركة في إيجاد الحلول.

تمارس الطبقة المهيمنة ما يعرف بالغزو الثقافي ضد طبقة المثقفة، بهدف استئصالها من المجتمع، باعتبارها تشكل بالنسبة لها مصدر خطر على استمرار نفوذها، فتزيل الأفكار الأصيلة الناتجة عن عمق قضايا واقعهم، وتقتل ثقافتهم وترغمهم على قبول ما اختاره الأقوياء بحجة أنهم المؤهلون لاختيار المعارف والموضوعات المناسبة لهم.[4]

تصور "فريري" أن ذلك كان نتيجة العولمة التي ألغت من أهدافها الجانب الإنساني العالمي والأخلاقي، وركزت فقط على أخلاقيات السوق المتمثلة في الربح المادي، فخلقت عالما رأس ماليا

[1]- المرجع نفسه، ص174.

[2]-- سعيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص23.

[3]- أحمد عبد الله العلى، العولمة والتربية، مرجع سابق، ص 97.

[4]- إسماعيل علي سعيد، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع السابق، ص 179.

بحملته العالمية الليبرالية مليء بالشرور والآفات المختلفة، "فالعولمة تخفي بمهارة، أو تسعى لإخفاء الطبيعة الجديدة الأكثر حدة من ذلك الشر المخيف ألا وهو الرأس مالية التاريخية."[1] والحل الأمثل لتجنب سلبيات النظام الاقتصادي وعصر الآلة الذي خلق اليأس والتشرد والبطالة وسيطرة القلة هو العودة إلى " الأخلاق " التي تضع حرية الإنسان قبل الربح المادي.[2] وهذا ما تنادي به التربية النقدية الحوارية والتحررية عند "فريري" والتي وقفت في أهدافها ضد كل مبادئ التربية البنكية.

[1]- باولو فريري، تربية الحرية "الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، مرجع سابق، ص 171-172.

[2]- باولو فريري، تربية الحرية "الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، مرجع سابق ، ص174.

المبحث الثاني: التربية الحوارية وتعزيز قيم التحرر

لقد أثمرت تحليلات "باولو فريري" للنظام التربوي السائد في مجتمعه الذي قام بنقده ووضح أسباب رفضه له، باقتراح مشروع تربوي جديد يبنى على أنقاض التعليم البنكي سماه بـ"التعليم الحواري التحرري" كحل لمشكلة المقهورين وخطوة أساسية نحو التحرر.

يظهر لنا " فريري" في كتاباته بشخصية قوية وإرادة فذة، بحيث يبدي تأثره الكبير بما يحدث في واقعه وفي نفس الوقت يظهر حق المقهورين وقدرتهم في التخلص من كل صنوف القهر، يقول في ذلك:"إن صوتي صوت المقاومة، والسخط، وبه نبرة غضب الذين تم خداعهم وخيانتهم،. وصوتي أيضا- صوت يتحدث عن حقهم في التمرد في وجه الانتهاك الأخلاقي الذي كانوا ضحاياه المعذبين طويلا."[1]

نلاحظ أيضا في مشروعه التربوي رغبة كبيرة وعزيمة قوية على التغيير يظهر فيها عن مدى رغبته وحلمه الكبير في إصلاح ذلك الواقع "ولا يمكنني أن اشبك ذراعي فوق صدري ولا أبالي به إن الوطن الذي أحلم به هو وطني وقد تحرر من مثل هذه المآسي".[2] وتحقيق حلمه يكون عن طريق التربية التحررية التي اقترحها وبين أسسها.

[1]- باولو فريري، تربية الحرية"الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية" ، مصدر سابق، ص 151.

[2]- باولو فرير، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مصدر سابق، ص 79.

إن المشكلة الأساسية التي حاول "فريري" حلها هي كيفية إحداث التحول نحو الديمقراطية ومساعدة الأفراد على التطور باتجاه الممارسة الديمقراطية للحرية، وتحملهم لمسؤوليتهم الاجتماعية عن طريق التربية التحررية من خلال تنمية كل من الوعي الناقد والتعليم الحواري.

أولا– الوعي الناقد: تندرج نظرية "باولو فريري" التربوية ضمن ما يسمى بـ" بيداغوجيا التوعية" التي تهدف في الأساس إلى "تحسيس التلاميذ بدور كل منهم كعامل اجتماعي".[1] أي توعية التلاميذ بواجبهم اتجاه مجتمعهم وإدراكهم الحقيقي لما يحدث في واقعهم من مشكلات يجب حلها والتفكير الجدي بظروفهم الاجتماعية والثقافية.

بداية النجاح نحو التحرر حسب "فريري" تتمثل في تجاوز النظرة "القدرية" أو الميكانيكية التي ترى أن المستقبل لا يمكن تغييره، إذ تضع الحياة المعاصرة عقبة أمام كل تحرر، فهي مضادة حسب "فريري" إلى العقلية الجدلية التي تؤمن بالتغيير. "وأقول لهؤلاء القدريين أن بدعتكم لن يكتب لها الحياة والاستمرار"[2]

يعتبر رفض النظرة القدرية بالنسبة لـ "فريري" بداية التحرر والعصيان، والوعي بخدع وأساليب المتسلطين،حيث يقول:"لقد رفضت دائما– ولازلت أرفض– القدرية[...] إنني أفضل التمرد لأنه يؤكد وضعي كشخص لم يستسلم مطلقا للحيل والاستراتيجيات* التي تهدف إلى تقليص الكائن البشري حتى يصبح لا شيء."[3] فيجب أن يدرك المقهورين أن الواقع القهري ليس مشيئة من الله

[1]– موريس شربل، التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين المرجع نفسه، ص309.

[2]– بالولو فرير، تربية القلب في مواجهة الليبيرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 69.

*– يدين "فريري" بشكل كبير فكرة "نهاية التاريخ" باعتبارها من الحيل التي استعملها الليبراليون الجدد، وحاولوا نشرها من أجل الحفاظ على موازين القوى الحالية، والقضاء على كل فكر يعمل باتجاه التغيير نحو الأفضل، بزعمهم أن المستقبل سيكون مثل الحاضر. ولا بد من الإيمان بحتمية الواقع الاجتماعي والتاريخي، والتكيف معه. الأمر الذي استنكره "فريري" بشدة لأنه يمثل خدعة القوي على الضعيف "إن نهاية التاريخ ستعلن – بشكل مهيب– نفي إنسانيتي الأصيلة." وتعتبر صفة التحول والتطور في الكائن البشري جوهرا لإنسانيته المخيرة غير المسيرة./ أنظر باولو فريري، تربية الحرية، مرجع سابق، ص 161.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومصير محتوم بل هو واقع فرضه عليهم القاهرون من أجل استغلالهم في تحقيق مصالحهم الخاصة، ويقتنعون بحقهم في الثورة على هذا الواقع الاستبدادي و تغييره.

رفض "فريري" الاستسلام لظروف القهر، وأدرك أنه ليس مصير محتوم عليهم كما ادعت التربية القهرية بل يجب تغيير تلك المفاهيم والعقليات السلبية عن طريق نشر الوعي* الذي يعتبر نقطة بداية جوهرية لأي تغيير أو تحسين في الأوضاع القائمة، لأن غيابه يساهم في شل كل حركة نحو التحرر، يقول "باولو فريري" عن خطر غياب الوعي:"إن القبول بحتمية ما يحدث هو أعظم إسهام وعون نقدمه للقوى المهيمنة في الحرب غير المتكافئة التي يشنونها على "عبيد الأرض."[1] يقصد هنا من الحتميات المكرسة للهيمنة التي يرفضها " فريري" هو قبول فكرة أن الأوضاع الراهنة هي فكرة حتمية ثابتة ولا يمكن أن تحل محلها ظروف أخرى، إذ يصبح النظام التربوي والاقتصادي والاجتماعي الموجود هو الوحيد في العالم ولا يمكن أن يوجد غيره

يحيلنا ذلك إلى استبعاد فكرة أن العمل على رسم العالم بصورة موحدة لنمط قيمي يعتبره أصحابه قمة ما بلغته حضارة الإنسان، وأن نهاية التاريخ هي صناعة لأفضل نمط حضاري يمكن

تجسدت فكرة نهاية التاريخ في كتاب "فوكو ياما" الذي عنونه "بناهية التاريخ والإنسان الأخير"، حيث شبه فيه الجنس البشري بقطار طويل من عربات خشبية، تجرها أحصنة إلى مدينة في قلب الصحراء عبر طريق طويل، حيث تصل بعض العربات منه بسرعة إلى وجهتها الوحيدة وهي المدينة التي تمثل(النظام الديمقراطي،) بينما تبقى العربات الأخرى تائهة في الصحراء ومنهكة القوة بحيث تفقد غايتها ، ويظل الباقي الآخر الطريق. غير أنه في النهاية لا طريق آخر لتلك العربات المتخلفة سوى إتباع نفس طريق العربات التي وصلت قبلها لأنه مسلكها الوحيد الذي ينجيها. وهذا دليل على أن التطور والمسار الذي صنعته الدول الليبرالية الكبرى يبقى النموذج الأمثل للحياة الإنسانية ولا جدوى من البحث عن سبل أخرى سوى إتباع ذلك النموذج./ أنظر فرانسيس فوكو ياما، نهاية التاريخ والإنسان الأخير، ترجمة فؤاد شهين وآخرون، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، 1993.

* – يدخل في فعل الوعي "المجمل الكلي للعمليات العقلية التي تشترك إيجابيا في فهم الإنسان للعالم الموضوعي ولوجوده الشخصي."/ أنظر روزنتال بودين، الموسوعة الفلسفية، مرجع سابق، ص 586.

[1] – باولو فيري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 70.

بلوغه. " لأنها تمثل في الحقيقة سيطرة على العالم عن طريق قولبته في قالب الدول الكبرى، وتحويله إلى عالم تسوده الرؤية الأحادية البعد."[1]

يأخذ أسلوب الهيمنة عدة أشكال، إذ يمكن أن يكون بصيغة القوة المباشرة، والأخطر من ذلك عندما يكون بطريقة غير مباشرة. بحيث يستعمل المهيمن طريقة الخداع والتملق وجعل المقهور في حالة لا يشعر فيها بتلك الهيمنة عن طريق تقديم له جملة من التصورات التي يعتقد بأنها في صالحه. الأمر الذي يجعله في حالة "تنويم مغناطيسي" بتعبير علم النفس التي يغيب فيها الوعي الحقيقي بما يعيشه من ظلم واستغلال.

يدخل في هذا المعنى غير المباشر للاضطهاد مختلف الحملات التضليلية والشعارات المتكررة، والضغوطات التي تمار س على الأفراد الذين يخضعون لعملية غسيل وتعبئة الدماغ بتلك الأفكار التي تجعلهم غير قادر ين على تحرير أنفسهم،كل ذلك دليل على العنف الذي يمارس ضدهم باعتباره عنف نفسي مخاطره أكثر من العنف الجسدي.[2]

يقف مصطلح الوعي عنده ضد كل إيديولوجية مهيمنة تحاول استغلال غياب الوعي والجهل بالحقوق الواجب الظفر بها من قبل الأفراد، وكذا الانفتاح على الواقع، حيث يقول في تعريفه للوعي: "يعني مصطلح الوعي التعلم على إدراك التناقضات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والقيام بعمل ضد عناصر الاضطهاد الموجودة في الواقع."[3] نفهم من ذلك أن الوعي هو القوة المحركة للتربية النقدية للقضاء على أوجه القهر والاستغلال، وأن فهم طبيعة الهيمنة الموجودة في المدارس يقتضي معرفة نوع الايديولوجيا السائدة فيها والمعرفة التي تعمل على نشرها، أين يصبح الاضطهاد حينئذ مجرد عقبة يجب إزالتها لتحقيق التحرر بمضامينه الجوهرية.

[1]– أحمد عبد الله العلى، العولمة والتربية، مرجع سابق، ص ص 96- 97.

[2]- فليب أوجييه، التربية من أجل الديمقراطية، مرجع سابق، ص 28.

[3]– باولو فريري، العمل الثقافي في سبيل الحرية، مرجع سابق، ص 18

يسمح الوعي الناقد للمواطن، بإدراك أنه يمثل جزءا مهما من هذا العالم الذي من واجبه القيام بتطويره واختيار حكامه، وأن له الحق في العيش بكرامة في هذا الوطن كغيره من المواطنين الذين يتمتعون بكل شيء، بدلا من تفضيل العيش في إطار المعانات النفسية وتغيير فكرة " العالم سيبقى، في كل الأحوال، هو العالم وسيبقى الحكام، دائما فاسدين وسوف يتحكم الأغنياء أبدا".[1]

يتكون وعي الإنسان بذاته أولاً ثم بالعالم المحيط به، عن طريق احتكاكه مع الآخرين بالحوار في الوسط الاجتماعي، الذي يؤثر فيه و يتأثر به، فيعي ما يحدث في ذاته من ظواهر شعورية، وما حوله من ظواهر اجتماعية و ثقافية. أما الإنسان المقهور لا يعي ما يحدث في ذاته وما يحيط به بحيث لا يفكر بعقله بل بعقل صنع له، ولا يعيش حقيقة واقعه بإرادته وإنما يعيش واقع فرض عليه.

يتمثل الوعي عند "فريري" في الإدراك الناقد والرؤية الحقيقية للواقع، وفهم العالم الذي يعيش فيه الإنسان والعمل على تغييره، فهو أداة نقدية يكشف بها المقهورون حقيقة أنفسهم وحقيقة قاهريهم."[2] يتضمن هذا التعريف للوعي معنى "استقلالية الذات" من خلال "تعامل الإنسان مع نفسه كذات واعية سيدة، مريدة وفاعلة."[3] لذلك يعتبر الوعي بالواقع عند "فريري" غير كاف لتحقيق التحرر، وإنما لابد من أن يترجم إلى قوة فعالة في التحرك نحو مواجهة القهر.

تعمل التربية الديمقراطية وفقا لهذا التصور، إلى تنمية الحس النقدي لكل مواطن، من خلال تعليمه كيفية الوقوف ضد الاستبداد عن طريق معرفة "كيف يضع موضع الشك، بصورة خاصة أكثر الأفكار عمومية في انتشارها، وأن يتعلم الفرز بين الوقائع التاريخية التي بينت النظريات الحديثة إلى أي حد تم تزييفها وتحويلها إلى جانب طغاة أو مجتمعات قمعية، وتعليمه كيف يحكم بنفسه، ثم إن ينقل بدوره الحقيقة."[4]

---

[1]- فليب أوجييه، التربية من اجل الديمقراطية، مرجع سابق، 27.

[2]– سعيد إسماعيل علي، الأصول السياسية للتربية، مرجع سابق، ص175.

[3]– كيحل مصطفى، الأنسنة والتأويل في فكر محمد أركون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011، ص 59.

[4]- فليب أوجييه، التربية من أجل الديمقراطية، مرجع سابق، ص 33.

تعمل التربية النقدية في إطار النظرة النقدية الواعية، على تحرير الأفراد من الإيمان بما هو راهن والإنعتاق من العبودية، وبناء شخصية الفرد الواعي لما يحدث في عالمه من الأحداث والتغيرات، بحيث يسمح هذا التصور بأن يقوم الطلاب بدور"الذات" في عملية الإنتاج الناتجة عن مواجهتهم بأنفسهم للعالم المحيط بهم، وتصبح المدرسة بذلك مركزا مهما لإنتاج منتظم للمعرفة يكون مبنيا على الطريقة النقدية التي تعزز ثقة الطلاب بذواتهم وقدراتهم كذات عارفة على ما يجري في الواقع السياسي.

يستحيل الفصل بين التربية والسياسة، لأن للتربية أصول سياسية لا يمكن تجاهلها، باعتبارها تمثل "مختلف العناصر الاجتماعية الفاعلة، التي تتضافر ثقافيا وسياسيا واقتصاديا، لتنتج خطابا تربوي، يجسد قيمها ورؤاها وتطلعاتها."[1]

يعتبر "فريري" أن التعليم عملية سياسية وجميع آفاقه تدور في إطار النظام السياسي العام، ولا يمكننا فصله عن القضايا الاجتماعية والسياسية الأخرى، فالتعليم عنده إما أن يكون أداة للقهر أو للتحرر.[2] أي ينفي عنه صفة المحايدة، ويعتبر الفلسفة التي تنادي بهذه الفكرة فلسفة رجعية متطرفة وإيديولوجيا خادعة "إني أومن بأن المعلم التقدمي اليوم في حاجة إلى الحذر أكثر مما سبق من تلك الاستخدامات الماكرة للايديولوجيا السائدة في عالمنا اليوم، وخاصة قدرتها على نشر فكرة أنه من الممكن أن يكون التعليم محايدا[...] فوجودي نفسه في المدرسة كمعلم وجود سياسي في جوهره".[3]

يطرح هذا التصور إشكالية العلاقة بين التربية والسياسة هل يجب أن ينفصل تماما أم يجب أن يندمجا مع بعضهم البعض، وما هي صورة هذا الاندماج.؟ لا يمكن للمنظومة التربوية أن تكون محايدة تماما عن ما يجرى في الحياة السياسية، وتكتفي بعملها بعيدة عن أي نشاط سياسي، وفي نفس الوقت لا يمكنها أن تتفق تماما مع أهداف الجماعات السياسية الضاغطة عليها،"بل وجه الاتفاق

[1]- عبد الهادي مفتاح، الأصول السياسية للتربية، مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، العدد18، 2008، ص 28.

[2]- حامد عمار، ثقافة الحرية والديمقراطية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة- مصر، ط1، 2007، ص 13.

[3]- باولو فريري، تربية الحرية" الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، مرجع سابق ص 147-148.

يكمن في جعل التلاميذ يشاركون في الحياة السياسية ويكونون واعيين بما يحدث في نطاقها ويستطيعون المشاركة الفاعلة في تغيير القرارات السياسية التي تقف ضدهم.[1]

بهذا يعتبر التربية فعلا إنسانيا وأن الطبيعة البشرية في نزوعها السياسي تمثيلا لوجودها وجوهرها، وأن تعليمها يستحيل أن ينفصل عن السياسة فذلك كمال لنقصها، أين يصبح لها القدرة على الاختيار والإدراك واتخاذ القرارات، والتواصل مع الآخر والمقارنة "فالأصول السياسية للتربية يجب العثور عليها في قابلية الكائن البشري للتعلم. وهذه القابلية للتعلم – بدورها- تقوم على أساس النقص الجذري للطبيعة الإنسانية* وعلى وعينا بهذا النقص[...] إذا لم تكن التربية سياسية بشكل أساسي، فإن هذا قد يعني أن العالم ليس إنسانيا في الحقيقية"[2]

ومع ذلك فالتربية في عملها السياسي لا يجب عليها حسب "باولو فريري" أن تكون مجرد إعادة إنتاج للايديولوجيا السائدة المهيمنة وغير العادلة، بالرغم من إيمانه بأن التربية وحدها لا تملك مفتاح التغيير الاجتماعي كله، ولكن بإمكانها المساهمة في إحداث نوع من التغيير بترسيخ قيم النقد والتحرر، وكذا تعديل وضع العالم عن طريق التوعية بإمكانية العيش في عالم أفضل.[3]

يقوده التصور السياسي للتربية إلى رفض فكرة أن يصبح التعليم مجرد إعادة إنتاج للقوى المهيمنة إذ يربط بصورة كبيرة بين التربية والسياسة ويرفض فكرة المطالبة بنوع من التعليم المهني

---

[1]- عبد المنعم المشاط، التربية والسياسة، دار سعاد الصباح، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ط1، 1992، ص ص28، 29.

*- تشغل النزعة الإنسانية حيزا كبيرا ضمن التفكير الفلسفي والتربوي عند "فريري"، بحيث يظهر لنا ذلك من خلال كتاباته التي حاول فيها الدفاع عن الطبيعة البشرية، واعتبار أن الكائن البشري هو صانع التاريخ وصنيعته، ولا يعترف بأي نظرية في التربية تحاول التغيير الاجتماعي والسياسي، ولا تأخذ بعين الاعتبار الطابع الأخلاقي الواجب احترامه للحياة الإنسانية، والاعتراف بقدرة الإنسان ككائن له وجوده الذي يتحدد في قدرته على اتخاذ القرارات، والاختيار والتغيير بكل حرية، يقول في ذلك:" أناضل على الدوام في صف التشريعات التي تحمي الناس من ظلم واعتداء من لا اعتبار لديهم لأي قانون أخلاقي يشملنا جميعا. إن حرية التجارة لا يمكن أن تكون أكثر من حرية الإنسان." أنظر باولو فريري، تربية الحرية، مرجع سابق، ص 173.

[2]- المرجع نفسه، ص158.

[3]- المرجع نفسه، ص ص 167-168.

والتخصصي الذي يبعد الفرد عن ما يحدث في واقعه السياسي، ويعزله إلى الحد الذي لا يجعله فاعلا في مجتمعه، وهو الأمر الذي ترغب فيه السلطة الحاكمة.

الأمر الذي دفعه إلى المطالبة بربط العلاقة بين التعليم المهني والوعي السياسي، وبّين خطورة الفصل بينهما من خلال عزل العامل المهني عن حياته الاجتماعية والسياسية، يقول "فريري": "إنهم يتحدثون عن حاجاتنا الماسة إلى تحويل البرامج التعليمية إلى برامج مهنية وتخصصية، إلى حد تفريغها من أية إمكانية لفهم المجتمع فهما نقديا[...]تمكن الطلاب من المهارات الفنية له أهمية على الأبعاد السياسية نفسها بالنسبة للمواطن ويستحيل الفصل بينهما."[1]

يقدم لنا مثال النجار أو المهندس الماهر في مهنته والغير المشارك في توسيع دائرة فضائه السياسي ولا يدافع عن حقوق المواطنين، بحيث يعتبره "فريري" بأنه يقف ضد تحقيق الكفاية المهنية لحرفته ويقف ضد أي نضال اجتماعي من أجل تحسين حرفته والدفاع عن حقوقه في نفس الوقت. ولضرورة السياسة بالنسبة للإنسان واستحالة التجرد عنها يستعين بموقف الفيلسوف اليوناني أرسطو حيث يقول باولو فيري: "ونحن، رجال، ونساء، سوف نظل، كما قال أرسطو حيوانات سياسية، وسنبقى كذلك إلى الأبد حيوانات سياسية."[2]

يتجلى لنا ذلك التصور أكثر من خلال رفضه لموقف الليبراليون الجدد في استبعاد القضايا الاجتماعية والسياسية النابعة من إيديولوجيات معينة من دائرة اهتمام الممارسة التعليمية، واقتصار التربية النقدية فقط على الاهتمام السريع بحل المشكلات التي تتعلق بالتدريب الفني والمهني للأفراد، من أجل دخولهم في سوق العمل، والتخصص الفارغ من أي وعي نقدي. الأمر الذي يسمح أن

[1]- بالو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبيرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 67

[2]- المرجع نفسه، ص 68.

يكون صنع القرار يتفق مع الحقيقة التي يمتلكها الأقوياء.[1] بحجة أن "العصر الآن هو عصر البراغماتية التعليمية للتدريب العلمي الفني للفرد".[2]

يكون الاستغلال عن طريق الفصل بين الحقائق والقيم وتغليب الجانب التقني على القيمي، بهدف توجيه كل اهتمامات العمال وتركيزهم على ما يقومون به من عمل مهني من دون تمكنينهم من التفكير حتى بما يحدث في واقعهم الاجتماعي والسياسي وهذا ما تعبر عنه مقولة فصل "القوة المفكرة "عن القوة الفاعلة" لألا يتمكن العامل من الخروج من ظروف الهيمنة."[3]

يحدث ذلك من خلال ربط التعليم بمتطلبات سوق العمل وحاجات النظام الرأس مالي ذات الطابع التجاري والمادي، وتجاهل ربط التعليم بقضايا الحرية والديمقراطية. لذلك يرى الليبراليون الجدد أن عملية التعليم مهمة جدا ولا يمكن تركها فقط لرجال التربية، بل يجب أن تتدخل الحكومة فيها لتضمن تحقيق المدارس لوظيفتها في مواجهة الركود الاقتصادي والعمل على توفير متطلبات السوق العالمية التنافسية، بناء على توسيع الخبرة الفنية للطلبة.[4]

يتضح لنا مما سبق أن "فريري" رفض فكرة اختزال التعليم واقتصاره على مهارات التدريب من خلال التأكيد على ربطه بالتنمية الاقتصادية، والابتعاد عن الاحتياجات الحقيقية والمشاكل الجوهرية التي يعاني منها الضعفاء، والابتعاد عن التكوين الكامل لشخصية الإنسان باعتباره من متطلبات التربية الأساسية. لأن ذلك يسهل عملية بقاء سلطة التوجيه والقيادة في يد الطبقة المهيمنة اقتصاديا، من خلال التدخل في شؤونهم ومحاولة إيجاد حلولا لهم تتناسب ومشاريعهم التجارية السلطوية.

[1]- باولو فريري، تربية القلب في مواجهة البيرالية الجديدة، مرجع سابق، ص ص88-91.

[2]- باولو فريري، تربية الحرية "الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، مرجع سابق، ص171.

[3]- عارف العطاري، التربية من أجل التحرر، مرجع سابق، ص 13.

[4]- سعيد اسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص ص 60- 63.

فمن وجهة نظره أن التعليم لا يمكن فصله أبدا عن التساؤلات التي يجب أن تطرح حول نمط معين من التعليم الفني وعن أهدافه، وعن كيفية توظيف هذا النوع من التعليم ولأجل ماذا وضد ماذا؟ [1] لأن مشاكل الدول الرأس مالية ليست نفس مشاكل دول العالم الثالث، فما يحتاجه هذا الأخير هو فهما جديدا للوقائع التي يجب أن يؤسس عليها الفعل السياسي والتأمل النقدي، حيث يقول: " إنني أقترح التفاؤلية النقدية*، التي تدفع بنا إلى النضال من أجل المعرفة المتوازنة التي تتعلق باحتياجات العصر من ناحية، وترتبط بمصالح الطبقات التي جرى استغلالها من ناحية أخرى."[2]

تتم عملية الوعي عند " فريري" بالتدرج عبر مرحلتين:

المرحلة الأولى: إدراك المقهورين للقهر هي أول خطوة ضد السلطة المهيمنة، وتعميقا لوعيهم بدرجة التهميش والقمع والاضطهاد الذي يعيشون فيه، ومن ثم البدء في العمل على الكفاح المشترك من أجل استرجاع حريتهم وتغيير عالمهم قصد "تجلية الفهم أمام المقهورين حتى يتسنى لهم النضال من أجل اكتساب حريتهم وهذه العملية تتم من خلال ممارستهم للنضال، والتزامهم بتغيير هذا الواقع "[3].

فأول مسيرة التربية النقدية نحو التحرر تتمثل في التدبر في الوضع السائد بهدف تعرية التناقضات التي توجد بين الثقافة السائدة في المدارس من جهة وبين الخبرات المعاشة والمعرفة التي يستخدمها الطلاب لفهم واقعهم من جهة أخرى، عن طريق تشجيعهم لطرح تساؤلات واستفسارات عن واقعهم والأفكار التي تبدو لهم أنها منافية لقيمهم.[4]

---

[1]- باولو فريي، تربية القلب في مواجهة البيرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 91.

*- يفيد التفاؤل الذي ذهب إليهم "باولو فيري" أن التربية بما هي وسيلة للهيمنة يمكنها أن تكون وسيلة للتحرر، يمكن الوثوق بها لكن عن طريق إعادة إصلاحها وتوجيه أهدافها لتتماشى مع الغاية المثلى التي يسعى إليها، وهي تكوين المواطن الحر الواعي." وهذا بعكس ما تذهب إليه النظرية التشاؤمية للماركسية التقليدية وحتميتها التي ترى أن المدرسة ما هي إلا وسيلة استغلال وإعادة إنتاج للهيمنة فحسب.

[2]- باولو فريري، تربية القلب في مواجهة البيرالية الجديدة، مرجع سابق، ص94.

[3]- باولو فريري ، تربية المقهورين، مرجع السابق، ص ص31- 32.

[4]- عارف العطاري، التربية النقدي، مرجع سابق، ص 91.

المرحلة الثانية: بعد أن تظهر ملامح سياسة القهر يتحول تعليم المقهورين من تنمية وعيهم إلى ضرورة العمل الثوري من أجل استرجاع حريتهم المسلوبة، ويشمل الكل بما فيهم فئة المقهورين، "فتعليم الكبار يشمل كل فئات المجتمع سواء السود أو البيض أو الهنود دون اختلاف فهو تعليم ديمقراطي "[1]. فبعد أن تتضح حقيقة القهر لا يصبح التعليم من أجل المقهورين فقط، بل يصبح من أجل الناس كلهم لأجل تحقيق حريتهم المسلوبة لأن "فريري" يؤمن بالجانب الإنساني الواسع والنظرة الديمقراطية الفاحصة. ومع ذلك فالوعي ليس "قاصرا على طبقة دون الأخرى، غير أنه يوجه خاصة إلى الفئات الاجتماعية الدنيا، من خلال ضرورة امتلاكها لموقفها الاجتماعي، وظروف حياتها الطبقية."[2]

يؤول بهذا الموقف مفهوم الوعي الناقد عند "باولو فريري" إلى ما أطلق عليه تسمية "**البيداغوجيا الثورية**"، التي تعني أن الوعي بالواقع السلبي والحقيقي يؤدي بالإنسان إلى الثورة والتمرد عليه والعمل الفعلي من أجل تغييره وليس فقط مجرد شعارات تعبر عن الرفض والاستنكار فقط "ولهذا السبب ذاته فإن الإدانة والإعلان في هذه البيداغوجيا الثورية لا يجب أن تكون كلمات جوفاء، بل التزامنا تاريخيا [...] إن إدانة موقف سالب للإنسانية يتطلب اليوم وبشكل متزايد نظرية في الفعل/العمل التحويلي."[3]

بين "فريري" أن الثورة من حق المقهورين للخروج من ظروف القهر، وتكون بالحوار بين القادة والشعب ولا تحصل الثورة الحقيقية إلا بالعمل الجماعي التعاوني، والحواري والثوري في الوقت ذاته، وكذلك التنظيم الديمقراطي والسياسي، فالعملية الثورية هي عملية تربوية محضة،"فتعليم المقهورين

[1]- باولو فريري ، تربية المقهورين، مرجع السابق، ص ص 31- 35.

[2]- كمال نجيب، باولو فريري (الوعي من الخارج)، مجلة التربية المعاصرة، العدد50، السنة 15، دار المعرفة الجامعية، 1988، ص 7.

[3]- باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مرجع سابق، ص 48.

يهدف إلى الثورة التي تستهدف تحرير الإنسان وتوجيه طاقاته نحو تغيير العالم الذي يعيش فيه والثورة لا يمكن أن تتحقق بدون تعليم حواري."[1]

أكد "فريري" للقضاء على التعليم البنكي يكون بثورة المقهورين على التربية القهرية والنضال الجماعي في سبيل استرجاع الحرية وتحقيق الإنسانية، أين تقوّض المجتمع المقهور من جذوره وتعيد ولادة مجتمع ديمقراطي يتميز بالمساواة الطبقية والعدالة الاجتماعية، واحترام الطبقة الغنية للطبقات الفقيرة، كما يتميز بديمقراطية التعليم واحترام حقوق الإنسان، فالثورة التربوية "ثورة حقيقية تعطي المجتمع أسلوب حياة جديد يتلائم مع التطورات المتسارعة وهي ثورة في المفاهيم والرؤى وثورة علمية شاملة تهز كيان المجتمع من جذوره وترتكز على إنسان جديد يعيش عصره ويتعامل معه بلغته ويساير تطوراته."[2]

يرى بأن التحرر لا يمكن الحصول عليه عن طريق قرار سياسي من طرف السلطة رحمة بالمقهورين، أو بالاعتماد على بعض الناشطين السياسيين، من المواطنين الذين لا حول ولا قوة لهم، بل التحرر حسب "فريري" يحتاج إلى " تعبئة شعبية، وتنظيم، وتدخل سياسي، وقيادة ثاقبة الرؤية، متمسكة بالأمل، ومتماسكة ومتسامحة"[3] ويكون ذلك عن طريق التربية التحررية.

تعمل التربية الثورية إلى توجيه دول العالم الثالث، إلى تحويل الرفض إلى ممارسة حقيقية في الواقع، من أجل التعبير الفعلي عن قوة الشخصية الإنسانية في تحقيق كيانها الذي لا يستقيم إلا بالتحرر، وتغيير نظرة العالم المتقدم التي تمتازوا بالنظرة الدونية إلى مجتمعات العالم الثالث، "فهم ينظرون إلى العالم الثالث باعتباره تجسيدا للشر، والبدائية، والشيطان، الخطيئة، والكسل، وباختصار تاريخيا غير

[1]- عبد العال إبراهيم جاد مبروك، النظرية التربوية عند باولو فريري، مرجع السابق، ص 130.

[2]- رسمي الشناعة، معايير الديمقراطية، مرجع السابق، ص 159.

[3]- باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 79.

قابل للحياة بدون المجتمعات المديرة[...] وذلك بتربيته وتصحيح تفكيره وفقا لمعايير المجتمعات المديرة."[1]

فنوعية التربية وأهدافها هي المشكلة والحل في نفس الوقت، فإذا كان التعليم البنكي ينتج أشخاص مقهورين خاضعين وتابعين، فإن التعليم من أجل التحرر يصبح " أداة لتحقيق الطرف المضاد سعيا للتحرر والإتقان والإبداع في سياق نظام سياسي اجتماعي ينشد دفع حركة التطوير المجتمعي، ومستهدفا تكوين الإنسان الواعي بذاته وبما حوله، وذلك يجعله قادرا على صناعة مجتمعه وتاريخه".[2]

في إطار التربية من أجل التفكير الناقد والواعي، أشار إلى ضرورة تعليم شريحة الأميين التي تمثل جزء مهم داخل النسق الاجتماعي، ولأن الأمية من أدوات نقص الوعي، اقترح برنامج محو الأمية لتعليم الكبار القراءة والكتابة بهدف إثارة الوعي بذاتهم وواقعهم، فيدركون أن ذاتهم ليست جزء من ممتلكات الغير، وليسوا فئة هامشية كما يدركون أنفسهم ويعتبرهم الآخرين كذلك، "فالقبول بالأمي كشخص يوجد على حافة المجتمع، يقودنا إلى النظر إليه على أنه إنسان مريض تكون معرفة القراءة والكتابة الدواء الشافي له."[3]

يضع "فريري" شرطين أساسين لنجاح عملية محو الأمية باعتبارها عملية معرفة، يتعلق الشرط الأول بالعلاقة الحوارية بين المتعلمين والمربيين ووضعهم في درجة واحدة على أساس أنهما "ذاتين عارفتين متساويتين"، أي الابتعاد عن العلاقة السلطوية، أما الشرط الثاني يتمثل في الحرص على ربط التعليم بالواقع الاجتماعي والحقائق الموضوعية للمتعلمين.[4]

[1]– باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مرجع سابق، ص47.

[2]- شبل بدران، التربية والايدولوجيا، مرجع سابق، ص 11.

[3]– باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مرجع سابق، ص32.

[4]– باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مرجع سابق، ص37.

غير أن الممارسة التعليمية لا يجب أن تقتصر على "قراءة الكلمة وقراءة النص"، ولكن بدلا من ذلك يجب أن يتضمن التعليم " قراءة السياق"، وقراءة العالم."[1] أي لابد أن تفهم اللغة ضمن سياقاتها المختلفة من خلال جعلها أداة وعي نقدي يكتشف من خلالها الطلاب واقعهم السياسي والاجتماعي ومناقشة مختلف المشاكل التي يطرحها هذا الواقع كمظاهر الفساد والبطالة.[2]

يصبح بذلك الهدف الأساسي الذي توخاه "باولو فريري" من تعليم القراءة والكتابة، الابتعاد عن مجرد القدرة على الاستظهار أو تكرار المقاطع والكلمات اللغوية أو العبارات على حسب تعبيره، بل هدفها أعمق من ذلك بحيث يتعلق بمسألة التفكير بطريقة نقدية في عملية القراءة والكتابة، والتأكيد على أبعادهما المعرفية التي تحدد علاقة الإنسان بالعالم الذي يعيش فيه "فعملية تعليم القراءة والكتابة، كعمل ثقافي من أجل الحرية، هي عملية معرفة يأخذ فيها المتعلم دور الذات العارفة في حوار مع المربي".[3]

تتجاوز بذلك قراءة النصوص مجرد الكفاية اللغوية، لتصبح القراءة دعوة لمناقشة القضايا المهمة التي تقف ورائها والتي يجب استثمارها في تنمية الوعي الناقد للطلبة عن طريق فهمهم العميق لما تعبر عنه الكلمة وربطها بالواقع. فيتشكل لديهم فهما عميقا وتحليلا علميا لما يحدث في حياتهم، كما يسمح للأميين أيضا بمحاولة استرجاع هويتهم الحقيقية المفقودة، من خلال الخروج عن دائرة الصمت والوعي بقدرتهم على التغيير، لأن طبيعتهم الإنسانية تفرض عليهم ذلك.

فعدم القدرة على الكفاية اللغوية التي من شأنها تدعيم العملية التواصلية بين الأفراد وبين المسؤولين عنهم، يمنع المواطنين من الحصول على حرية التعبير والقدرة على الإبلاغ، عدم فهم

[1]- باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع سابق، ص71.

[2]- ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص ص 170- 171.

[3]- باولو فريري، العمل الثقافي من أجل الحرية، مرجع سابق، ص33.

المواطن ما يسمع، ولا يستطيع الانتباه إلى مضمون الرسائل الموجة له، الأمر الذي يبعده عن أي ممارسة نقدية للسلطة.[1] ويوقعه في اللامبالات بما يحدث في مجرى الحياة.

يُعوّل "فريري" بشكل كبير على المعلم في تنمية الوعي النقدي للطلاب، فمثلا في التدريس النقدي للأدب توكل إلى المعلم مهمة اختيار النصوص التي من شأنها إثارة قضايا تثير اهتمام الطلبة ووعيهم مثل الاضطهاد والهوية والهيمنة وغيرها.[2] مما يجعل الطالب في موقف المساءلة والنقاش المثري رغبة منه في فهم الواقع، ومحاولة إحداث التغير الاجتماعي وهذا لا يتم من خلال الحوار الجدلي الهادف الذي بإمكانه أن يوقظ وعي الأفراد، ويتم هذا من خلال عملية تعليمية متكاملة تبدأ بتحديد الأهداف ثم وضع الخبرات التعليمية الهادفة التي تكون نابعة من واقع الأفراد المقهورين.

بهذا يمكننا أن نلخص أهمية التعليم على التفكير الناقد عند "فريري" في قوله:"فالمهم أن يكون التعلم تعلما نقديا يضع في حسبانه التغيير الحقيقي للعالم، وخاصة تغيير الظلم الهيكلي."[3]

ثانيا– الأسلوب الحواري في التعليم:

لقد اهتم "فريري" كثيرا بموضوع الحوار، الذي نجده يتكرر في ثنايا كتبه الفلسفية والتربوية نظرا لأهميته كأسلوب فعال في التربية، كما خصص له مساحة واسعة في شرح أهدافه ومبادئه في كتابه "**تربية المقهورين**".

يؤدي الأسلوب الحواري دورا مهما في العملية التربوية، لأنه يعتبر مدخلا أساسيا لتنمية الوعي والقدرة على التفاهم والقضاء على مختلف الصراعات، بحيث يشجع عملية " التواصل التي تقضي

[1]– توبي لحسن، الحجاج والمواطنة، مرجع سابق، ص ص 166– 167.

[2]– ماجد حرب، التربية النقدية، مرجع سابق، ص 176.

[3]– باولو فريري، تربية الحرية"الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، مرجع سابق، ص 179.

على مبدأ السلبية من أحد المتحاورين، وينمي الإحساس العميق بالمشاركة في الحياة العامة مما يزيد من المسؤولية الاجتماعية والسياسية".[1]

إن المنهاج التعليمي الذي تقوم عليه التربية النقدية هو المنهج الحواري النقدي المنفتح على حرية التعليم، بحيث "لا ننكر العلاقة الوطيدة التي تربط الحرية بالحوار لأن الحوار هو تفتح للحرية، تفتح لطاقات الإنسان الإبداعية المنتجة." [2]

اقترح "فريري" ضرورة اتصاف الحوار بالليونة والحب والأمل والإيمان والثقة، فمن دون ذلك يستحيل أن ينشأ حوار حقيقي بين الناس، لأن أسلوب القهر يقضي على أي إمكانية للحوار الحقيقي، ويظهر ذلك في شرحه للحوار على أنه:"المواجهة الحقيقية بين البشر من أجل تسوية العالم حولهم[...] إبداع وإعادة إبداع لا يمكن لها أن تتم في غياب الحب، الذي هو أساس الحوار، بل لعله هو الحوار نفسه [....] وإلغاء القهر هو وحده الذي يحقق الحب، لأن القهر يعارض الحب بالضرورة، فإذا لم أستطع أن أحب العالم والحياة والناس، فلن يكون في مقدوري أن أقيم معهم أي نوع من الحوار."[3]

يسمح التعليم الحواري للمتعلم بالمشاركة في العملية التعليمية، لأن من خصائص المعرفة المدرسية البحث المستمر عنها من طرف المعلم والطالب معاً، والمعلم لا يمتلك المعرفة النهائية لأنها دائمة التغيير والتطوير بشكل مستمر، كما يمكن للأسلوب الحواري تنمية الوعي النقدي لدى المتعلمين، من فهم للواقع وتحليل لقضاياه، والنضال من أجل تغييره. يقول "فريري" عن صفات المعلم النقدي، التي يجب أن يلتزم بها في طريقته الحوارية ذات البعد الديمقراطي:"عليّ أن انقل لطلابي قدرتي على التحليل، والمقارنة، والتقويم، واتخاذ القرار، والتأثير والاعتراض[...]قدرتي على أن أكون

[1]- موريس شربل، التيارات الفكرية للتربية العصرية، مرجع سابق، ص 309.

[2]- مصطفى النشار ، الفلسفة التطبيقية، (الفلسفة لخدمة قضايانا القومية في ظل تحديات المعاصرة)، دار المصرية السعودية، القاهرة، ط1، 2005، ص 84.

[3]- باولو فريري، تعليم المقهورين، مرجع سابق، ص 69.

عادلا[...] فإذا اخترت ممارسة منفتحة العقل وديمقراطية، فإن هذا يعني بوضوح استبعاد الاتجاهات والأفعال الرجعية، التسلطية النخبوية."[1]

نلاحظ من خلال هذا القول أن مفهوم قدرة المتعلم يتغير بين التعليم البنكي والتعليم الحواري، فقوة المعلم في النوع الأول تبنى على مدى إمكانيته في فرض سلطته على الطلبة والتحكم في توجهاتهم، بينها تعني في التربية النقدية في مدى قدرة المعلم على إكساب طلبته سجية النقد والتحليل والوعي وإبداء الرأي.

إن الانفتاح على الحوار، يعتبر من مغامرة التدريس التي يجب على المعلم الالتزام بها، ويكون ذلك باحترام الآخر والقدرة على التواصل معه، بالرغم من الاختلافات التي قد تظهر في سياق الحوار الذي يسمح بتطوير إمكانياته التي يمكن من خلالها أن "يكسب الإنسان خبرة تجعله يدرك نقائصه ليستدركها ويتعلمها، كما يكسبه طمأنينة وثقة بنفسه، وإمكانية التعبير عن قلقه وشكوكه وأفكاره ، ومعرفة الواقع الحقيقي والظروف الاجتماعية للطلاب الذين يشرف على تربيته. فالحوار المنفتح ضروري لأي ممارسة تربوية."[2]

يضيف "فريري" مبدأ "الإصغاء" إلى تلك الصفات باعتباره يمثل جوهر الحوار الذي يغيب فيه الأسلوب التسلطي، مما يساهم في تقوية سياق عملية التواصل، لأن الحديث الذي يأخذ شكل"أعلى إلى أسفل" يعتبر مظهرا من مظاهر غياب العقلية الديمقراطية في التعليم بين المعلم والطالب، كما أن الإصغاء لا ينفي الاختلاف مع الآخر ونقد ومعارضة أفكاره.[3]

يعد الحوار الحقيقي إذن هو الذي يحترم مبدأ التوازن بين الطرفين (المتحدث والمستمع)، فالمعلم لا يجب عليه أن يدعي أنه الوحيد الذي يمتلك المعرفة، في مقابل أن الطالب ما عليه إلا الإصغاء،

[1]- باولو فريري، تربية الحرية، "الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"مرجع سابق، ص 148.

[2]- المرجع نفسه، ص ص177- 178.

[3]- المرجع نفسه، ص ص 161- 162.

فالإصغاء يكون من طرف المعلم أيضا، من أجل التعرف على أفكار المتعلم وتساؤلاته وانشغالاته، فالتعليم الحواري المبني على أسس ديمقراطية يتجاوز مجرد نقل المعلومات إلى التشجيع على ضرورة تقاسم سلطة المعرفة بين المعلم والمتعلم ، يقول في ذلك: "أن تقوم بالتدريس لا يعني أن تقوم بنقل فهم الموضوع إلى الطالب، بل استثارة الطالب- وهو ذات عارفة- ليصبح قادرا على الفهم وعلى التواصل مع ما فهمه. وهذا المعنى الذي به أضطر أن أكون مستمعا."[1]

طالب فريري" في مقابل التعليم البنكي إلى تبني الصيغة "الحوارية"، المبنية على ضرورة اعتبار أن المعرفة موجودة في الواقع المعاش للطفل، وليس فقط في بطون الكتب المدرسية، وعلى النظام التربوي أن يعلم الطفل أساليب ومناهج الحصول على تلك المعرفة بنفسه، عن طريق أسلوب الحوار والجدل والنقاش بين المعلم والمتعلم.[2] يشرح ذلك في قوله: "إن التعليم الذي يستهدف الحرية يركز على الإدراك أكثر مما يركز على نقل المعلومات، فمادة التعليم في هذه الحال تقف في وضع وسطي بين المعلم والمتعلم وبذلك تحل مشكلة التناقض بين المتعلم والمعلم، فالعلاقة الحوارية التي تنشأ بينهما تساعدهما على الوعي بمادة التعليم* وبذلك يصبح التعليم ممكنا."[3]

إنّ طريقة الحوار تتطلب أن يلتزم الطلاب بالتفاعل الحواري مع المعلم في الوسط التعليمي واكتساب آليات التفكير النقدي وروح الإبداع للمشاركة في خدمة المجتمع "أما التعليم الحواري

[1]- باولو فريري، تربية الحرية"الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، مرجع سابق، ص 163.

[2]- شبل بدران، والتربية والمجتمع، ص ص246-247.

*- تصبح بذلك عملية التعليم تتم في إطار تشاركي وتعاوني بين المعلم من جهة، وبين جميع الطلبة، لنأخذ مثال على تحليل نص قدم مسبقا للطلبة حول موضوع معين يثير اهتمامهم. فحل النص يتوقف على عملية الحوار التي تتم بين الطلبة والمعلم، ومشاركة كل طالب بجزء من الحل على حسب إمكانياته، فنجد من له القدرة على توجيه النقاش وطرح الأسئلة المفتوحة على زملائه، وطالب يقوم بقراءة النص بصورة جهرية، ويقوم طالب آخر بتلخيصه أو ربط مضمونه بالواقع المعاش، وتوكل مهمة شرح مصطلحات النص ومفرداته لتقريب معانياها أو تقديم رسومات توضيحية لشرح النص إلى طالب آخر. وهكذا يتم التحليل عن طريق التفاعل الاجتماعي المبني على النقاش والحوار.

[3]- باولو فريري، تعليم المقهورين، مرجع سابق، ص58.

فيخاطب ملكة النقد، ويقوم على النقد الدائم وهدفه فهم الحياة والمشاركة فيه."[1] لأن تدريس المحتوى التعليمي إذا تم بشكل نقدي يساهم بشكل كبير في أن يصبح المتعلم ذاتا عارفة ومشاركا في عملية التعليم، وهذه العملية تتم حسب تعبير "باولو فريري" في سياق منحنى العقل المتفتح للتعليم"[2]

الحوار إذن طريقة في التعليم وأسلوب لتعديل شخصية المعلم في العملية التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى ينمي وعي الإنسان بذاته وبواقعه الذي يعيش فيه ويدرك مشكلاته ويتفاعل معه، ويشارك في تغيير مجتمعه المتخلف نحو التقدم ويخرجه من حالة التخلف والتبعية للدول المتقدمة.[3]

يرى "فريري" أن الحوار يتم وفق عاملين أساسيين: الأول: التخطيط النظري التربوي الذي يقوم به متخصصين تربويين بحيث يخدم أهداف نضال المقهورين. ثانيا: العمل الحواري وهو ممارسة واعية للعمل الحواري في الأوساط التربوية والمشاركة في عملية تغيير الواقع، حيث يقول: "الحوار في نظري هو كلمة، والكلمة مدلولها الحقيقي تتجاوز قيمتها كوسيلة يتحقق بها الحوار، وذلك لما تتميز به من بعدي الرؤية والفعل، فهذان البعدان متلازمان بحيث لا يغني أحدهما عن آخر، وذلك ما يميز الكلمة الصادقة بأنها هي القادرة على تغيير العالم، أما حين تجرد الكلمة من أحد البعدين السابقين فإنها تصبح عاجزة عن القيام بدورها وتتحول إلى مجرد ثرثرة فارغة المحتوى."[4]

عملية الحوار عند " فريري" تتوقف على ضرورة احترام شرطين أساسيين: [5]

1- الابتعاد عن تقديم الأفكار الجاهزة التي تُفرض على المتعلمين وتسلبهم القدرة على التفكير والنقد والحكم من دون خوف، كما يجب أن يستمد الحوار أفكاره من البيئة الفعلية

[1]- حمدى علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر)، (د.ط) 2004، ص 200.
[2]- باولو فريري، تربية الحرية " الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية"، مرجع سابق، ص 169.
[3]- حمدى علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 199.
[4]- فريري باولو، تربية المقهورين، مرجع السابق، ص 67.
[5]- شبل بدران، التعليم والحرية، مرجع سابق، ص 159.

للمقهورين من أجل التمكن بسهولة من فهمها حتى لا يتحول الحوار من وسيلة للتوعية إلى آلية لممارسة القهر بدلا من التحرير.

2- لابد أن يكون الحوار مثمرا من خلال التوصل إلى فهم موضوعي لما يحدث، وذلك وفق التصور المتفق عليه من قبل المتحاورين بدلا من أن يكون مجرد جدال عقيم يبتعد عن إيجاد الحلول المناسبة.

استخدم "فريري" طريقة الحوار في إدارته لبرنامج محو الأمية، أين يتحول المتعلم (مفعول) مستقبل للمعرفة إلى (فاعل) كذات عارفة مشاركة في الفعل الحواري مع المعلم لبناء معرفة دقيقة واضحة ويقينية تعبر عن الواقع، ويكتسب الفرد من خلاله ملكة النقد وينمي عملية الوعي بذاته وبواقعه، وعليه أسلوب الحوار هو المنهاج التعليمي المناسب للمؤسسات التربوية في حل مشكلة التناقض التي خلفها التعليم البنكي "الحل يكمن في التوليفة التي يصبح فيها المعلمون متعلمين والمتعلمين معلمين من خلال طريقة طرح المشكلات، التي ينمي من خلالها الناس قوتهم النقدية."[1]

انطلاقا من مبدأ الوعي والطريقة الحوارية في التربية، التي مثلت جوهر مشروع " فريري" في القضاء على الاستغلال بكل أنواعه، تنظر التربية التحررية إلى العلاقة مع الآخر انطلاقا من مبدأ التسامح باعتباره أسلوب " تقدمي في عصر ما بعد الحداثة". غير أن التسامح عند "باولو فريري" مفهوم بعيد عن كل معاني التواطؤ والاستسلام أمام مواقف الغير، بل يعني التعايش معه في ظل التمسك بين القول والفعل وفق المبادئ التي نؤمن بها، ويضرب لنا مثال في ذلك يقول فيه: "وعلى سبيل المثال، فإن التعايش مع الليبراليين الجدد يدفعني إلى عرض موقفي، إلا أنني لا أستطيع أن ادخل معهم في اتفاقات تقودني إلى تنازلات قد تؤدي إلى تدمير حلمي الاستراتيجي."[2]

[1]- عبد العال إبراهيم جاد مبروك، النظرية التربوية عند باولو فريري، مرجع السابق، ص 138.

[2]- باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 80.

يشترط"فريري" على المقهورين للقضاء النهائي على القهر، عدم استعمال نفس وسائل القاهرين،* لكي لا تتحول عملية التحرر إلى عملية القهر من جديد، يقول في ذلك: "في النهاية يجب ألا يمارس المقهورين دور القاهرين، بل عليهم أن يدافعوا عن إنسانيتهم وإنسانية قاهريهم في نفس الوقت، لأن القاهرين دورهم في الاستلاب والاغتصاب أدى هذا إلى إلحاق الضرر بالآخرين فما يتمتعون بقدر من اللاأنسنة".[1]

يُظهر لنا هذا الموقف النزعة الإنسانية التي يتميز بها " فريري"، باعتبار أن التحرر ليس وقفا على أفراد مجتمع دون غيرهم بل هو مطلب إنساني لكل الشعوب سواء القوية أو الضعيفة، فدفاع المقهورين عن حريتهم لا يسمح لهم بالمقابل سلب حرية الآخرين، وكل ذلك من أجل التعايش لأجل السلام.

من مميزات ونتائج التربية التحررية عند " فريري" أنها تفقد القاهرين لذة العيش بالأمن والسلام بل تجعلهم يعيشون دائما في قلق وجودي منبعث من الخوف من تغيير الأوضاع لصالح المقهورين، وبالتالي مهددين من فقد سيطرتهم ونفوذهم على المقهورين. فالتربية التحريرية تقف ضد الطبقة المهيمنة وتؤدي على حسب باولو إلى "تكوين التفكير النقدي والجدلي لدى الطبقة المقهورة."[2]

يؤمن "فريري" بقدرة الإنسان على التحرر من قيود القهر وفعاليته في تغيير مصيره، إذا توفرت له الظروف المناسبة لنضاله، واستثمار طاقاته في استرجاع حريته وتحقيق إنسانيته، و يعبر عن ذاته

*- فقد لوحظ أن المقهورين عندما يتحررون ويصبحون أصحاب سلطة يتحولون بدورهم إلى قاهرين، وممكن يكونوا أشد قهرا وقسوة من الذين قاموا بقهرهم من قبل، ومن الشواهد التاريخية التي تبرهن على ذلك أن السلطة الحاكمة بعد الثورة في أي مجتمع من المجتمعات تقوم باستخدام جميع أساليب القمع والإرهاب مع المقهورين ومحاولة إفقادهم إنسانيتهم، الأمر ذاته ما حدث في الثورة البلشفية التي اجتاحت روسيا في أوائل القرن العشرين أين تحولت الثورة إلى ممارسة كل أشكال القهر على المواطنين الذي اعترضوا السلطة بآرائهم المناهضة./ انظر شبل بدران، التعليم والحرية، مرجع سابق، ص 148.

[1]- باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 81.

[2]–ا باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع السابق ص 71.

بكل استقلالية. وقد ظل "فريري" الفيلسوف متفائلا رغم العراقيل التي واجهته في حياته التدريسية،حيث يقول: "وبدلا من القدرية الجامدة، فإنني أقترح التفاؤلية النقدية، التي تدفع بنا إلى النضال من أجل المعرفة المتوازنة التي تتعلق باحتياجات العصر من ناحية، وترتبط بمصالح الطبقات التي جرى استغلالها من ناحية أخرى "[1] بمعنى أن الإنسان لا يجب عليه أن يرضى بواقعه على أنه مصير محتوم من الخالق، بل يعمل جاهدا في تغييره ويتجاوز ثقافة الصمت و تهميشه و يؤسس لحياة جديدة بإرادته ووعيه النقدي و لغة الأمل.

يربط "فريري" تحقيق أفكاره بضرورة التمسك بالأمل لأنه من الصفات التي تعبر عن كينونة الإنسان الحقيقة وتضمن استمراره بالرغم من حجم الصعوبات التي تقف عائقا أمام بلوغ الهدف المرغوب تحقيقه، غير أن الإصرار والصبر ومواصلة النضال في رأيه مفتاح القدرة على التحرر، حيث يقول: فإن الفرق بيني وبينهم في تفاؤلي النقدي غير المتهافت، وفي الأمل الذي يحدوني[...] وينبع هذا الأمل من طبائع البشر ذاتها، فإن البشر لا يكون لهم وجود دون نبض الأمل، والأمل مطلب انطولوجي وجودي عام للبشرية كلها[....] والأمل في التحرر لا يعني أن نتحرر الآن وعلى الفور. فلابد أن نناضل من أجل الحرية في إطار ظروف تاريخية مواتية*، فإذا لم تتهيأ هذه الظروف علينا أن نواصل العمل متسلحين بالأمل." [2]

[1]- المرجع نفسه، ص 94.

*- يظهر " باولو فريري" في هذا القول متأثرا بشكل كبير بالمذهب الفلسفي الوجودي، بدفاعه عن الحرية والأمل باعتباره يمثل جوهر الوجود الإنساني، وللتدليل على ذلك أكثر نسوق نصا لباولو فرير يشير فيه بصورة مباشرة بإعجابه بفيلسوف الوجودية " جون بول سارتر. حيث يقول: "وتذكرت خطاب سارتر الذي نشره في صحيفة "**لوموند**" ردا على كوزيك، كان خطابا نقديا، مفعما بالقوة، ومشرقا. لقد كان إحدى وثائق القرن العشرين، حيث يقف الذكاء في وجه الغباء، والحرية في مواجهة الطغيان، والأمل ضد القدرية والحتمية./ أنظر باولو فريري، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، مرجع سابق، ص 76.

[2]- المرجع نفسه، ص 71.

فالتعليم النقدي التحرري يعلمنا انه لا يوجد ما هو حتمي وإجباري في مسألة قبول القهر أو في الرغبة في التحرر، فكلها تعتمد على الإنسان باعتبار الحرية تمثل جوهره فإنه يملك إمكانية القضاء على القهر كما يملك ومكانية تحقيق حريته، وذلك حسب إرادته.

إلى جانب أفكار "فريري" في التربية النقدية والتحليل المعاصر للواقع التربوي، هناك العديد من المفكرين ساروا على نفس خطاه، بحيث أعادوا النظرة إلى طبيعة المدرسة وإلى أهداف النظام التربوي وما حققه من نتائج، التي وجدوا أن مبادئها وطرقها متناقضة تماما، مع تحقيق الديمقراطية في النظام التربوي وفي المجتمع بصورة عامة. فمبادئ العدالة والمساواة والحرية كلها قيم تطبع الديمقراطية التربوية من الظاهر كشعارات لها، غير أن ما يحدث في بنية النظام التعليمي يؤكد عكس ذلك من خلال ترجمة لمجموعة من الدلالات المعبرة.

نستدل على هذا الموقف من خلال تصورات مجموعة من فلاسفة التربية النقدية، الذين اقتربت بعض أفكارهم مع ما ذهب إليه "باولو فريري"، حيث اعتبروا أن مسألة الديمقراطية في المدرسة هي من باب **"الخرافة"**، إذ وجهت العديد من الاتهامات إلى المدرسة بوصفها المسؤول الوحيد عن كل أشكال اللامساواة التربوية التي تظهر بين الأطفال.

من هذه المواقف المضادة لعمل المدرسة نجد "بورديو Bourdieu"* في كتابه المشهور "معاودة الإنتاج La reproduction " الذي أظهر أن وظيفة النظام المدرسي تعكس بشكل دائم

*- بيير بورديو Pierre Bourdieu(1930- 2002)، عالم اجتماع فرنسي معاصر، يعتبر من أهم الفاعلين في الحياة الاجتماعية والثقافية في فرنسا، اشتهر في مجال الدراسات الإنسانية، حيث اهتم بتناول أنماط السيطرة الاجتماعية بواسطة تحليل مادي للإنتاجات الثقافية وإبراز آليات إعادة الإنتاج المتعلقة بالبنيات الاجتماعية،كتب العديد من الكتب والمقالات في حقل بحث، من أهم أعماله: كتاب التمييز/ التمييز، ومعاودة الإنتاج، السيطرة الذكورية،الحس العملي،العنف الرمزي، الانطولوجيا السياسية عند مارتن هايدغر...الخ.

ترجمة اللامساواة الاجتماعية عن طريق تكريس مبادئ وقيم الطبقة الاجتماعية المسيطرة والسائدة، ومن ثم تعمل المدرسة على إعادة إنتاج لجملة العلاقات الطبقية القائمة مع إعطائها طابع الشرعية.[1]

تتحول المدرسة كمؤسسة اجتماعية بفعل جملة الضغوطات المفروضة عليها من المجتمع من خلال القوى السياسية المختلفة، التي تحاول إعادة إنتاج سلطتها عن طريق التربية "كآخر مظهر من مظاهرها وكترجمة إجرائية لها في مجال الممارسة التعليمية. وبالتالي إذا ساءت السياسة ساءت المنظومة التربوية"[2] فالسياسة لا تسمح للخطاب التربوي أن يحقق أهدافه الديمقراطية لأن كل تحركاته تكون تحت مراقبتها وتوجيهها لصالحها.

يعود سبب لجوء الطبقات المسيطرة لفرض نفوذها على المجتمع إلى النظام التربوي، لأنها لا تستطيع ممارسة كل تعسف مباشر في ظل المجتمعات الديمقراطية الحديثة التي ترفض ذلك، لذلك تلجأ إلى ما يسمى بـ "العنف الثقافي"[3] أي بسط ثقافتها داخل الفضاء المدرسي وتحقيق امتيازاتها، ولن يكون لأبناء الطبقات الأخرى فك شفرة تلك الثقافة، وإنما من يتصدر واجهة المدرسة هم فقط أبناء الأقليات المسيطرة على الثقافة في حد ذاتها.

هناك من ذهب إلى أكثر من مجرد نقد المدرسة بل بإلغاء المؤسسات المدرسية من المجتمع، باعتبارها مجرد أداة لقمع الضعفاء والتمييز الطبقي، ومن أهم ممثلي هذا التصور نجد المفكر الأمريكي ايفان إلتش Ivan Illich"* الذي اعتقد أن"المجتمع الذي يخلو من المدرسة سيخلو من العقبات التي

[1]- علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سابق، ص ص 229- 230.

[2]- عبد الهادي مفتاح، الأصول السياسية للتربية، مرجع سابق، ص31.

[3]- هاني بني مصطفى، السياسات التربوية والنظام السياسي، دار جرير للشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1،2007، ص60.

*- ايفان إلتش Ivan Illich (1926 – 2002)، مفكر وسياسي كرواتي، والوجه الناقد للمجتمع الصناعي، والتربية المدرسية.

تقف في وجه أبناء الفئات الاجتماعية المهيضة [...] وان الدعوة إلى مشروع تربوي متكافئ عادل ما هي إلا حماقة وهراء برجوازيان."[1]

دعوته تلك صاغها في كتابه الأساسي"مجتمع بلا مدارس" لذي أصدره عام 1971، أين أبرز فيه دور المدارس في تكريس نوع الايدولوجيا المهيمنة عن طريق ما سماه بـ "المنهج الخفي"*، الذي اعتبره أخطر من المنهج الدراسي الرسمي باعتباره يشير إلى"جملة المعارف والقيم والمعتقدات والسلوكات التي يتعلمها الطلاب في أثناء معايشتهم ثقافة المدرسة، من غير أن تقصد المدرسة تعليمها."[2]

يرجع ذلك الرفض من قبل " إليتش" للنظام المدرسي إلى مجموعة من الأسباب[3]:

1- يعتبر التحصيل الدراسي والتفوق هو الغاية القصوى من التعليم المدرسي النظامي، الأمر الذي يجعل الطفل منذ دخوله المدرسة مشحونا بهذا السباق من أجل النجاح فيه بصرف النظر عن وسائل تحقيقه، وبغض النظر أيضا على تنمية جوانب وقدرات أخرى في الحياة. بهذا تصبح المدرسة عبارة عن سجن للنجاحات العلمية، فالإبداع والابتكار يمكن أن يكون خارج النظام المدرسي الذي أصبح يقتل ذلك.

2- يعتبر "إليتش" أن ميزانية المدارس المخصصة للإنفاق على متطلبات التعليم كبيرة جدا، ومن جهة نجد أن عصر التكنولوجيا اليوم يتطور بسرعة ويتجاوز ما تقدمه المدرسة، ولا تستطيع أن

---

[1]- علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سابق، ص 230.

*- يضرب لنا "ماجد حرب" في كتابه "التربية النقدية"، أمثلة عن المنهج الخفي، الذي يظهر في سلوك الناشئة، من خلال الالتزام ببعض الأفعال التي تبدو ناجمة عن قيم أخلاقية، كقيام الطلبة عند دخول المعلم إلى الصف وتبجيله، فهذا السلوك يمكن أن يشير إلى معنى من معاني الخضوع إلى السلطة التي يتميز بها المعلم، وكذلك مسألة الإعلاء من شأن المعرفة العلمية والرياضية الذي يبذل فيها جهد كبير على حساب العلوم الأخرى، خاصة في المدارس العربية، وهذا الموقف يخفي من ورائه رسالة ترسخ في فكر الطلاب، وهي أن المعرفة نوعين منها المهمة وأخرى غير مهمة، وهذا غير صحيح.

[2]- ماجد حرب، التربية النقدية (آمال الشعوب ومخاوف الساسة)، مرجع سابق، ص 25.

[3]- حسان محمد حسان، دراسات في الفكر التربوي، مرجع سابق، ص ص 118- 12.

تصنع التجديد العلمي بنفس السرعة، فمن الأحسن توجيه تلك النفقات إلى مؤسسات أخرى تفي بالغرض.

3- يتمحور السبب الثالث في رفضه للمدرسة باعتبارها أصبحت مكانا لأفراد الطبقات الغنية، بحيث تم إنشاؤها وجعلها متناسبة مع ظروفهم وساعات تحصيلهم ودرجة طموحهم، لأن المدرسة أنشأت لأصحاب الطبقات المتفرغة والمترفة، والتي تتوفر على إمكانيات دعم كبير من طرف أسرهم، في حين أن أفراد الطبقات المحرومة لا تتوفر لديهم الإمكانيات الكافية والدعم لمواصلة الدراسة، فالتنافس بين الطرفين غير عادل، لأنه في النهاية يتفوق أصحاب الطبقات العليا.

إضافة إلى تلك الأسباب تعمل المدرسة في رأيه إلى تقسيم المجتمع إلى طبقات، وإلى فئات وفقا لعدد السنوات التي يقضيها الطفل في التعليم، وتؤدي إلى الظلم الاجتماعي لأنها لا تربط بين الأدوار الاجتماعية والكفاءة في أدائها، وإنما بالعملية التي يفترض أنها تؤدي إلى الكفاءة، فالتعليم الرسمي يعزل الفرد عن مجتمعه الاجتماعي، ويعمل في المقابل على تزييف الواقع وكبت الحريات وإعاقة التفاعل الحر بين المعلمين والمتعلمين.[1] لذلك اقترح تعليما لا مدرسيا سماه بالتعليم الذاتي،* الذي لا يرغم التلاميذ ولا يحد من قدراتهم حيث يقول: "اللامدرسية عملية تحرر وثورة اجتماعية، إنها تهدف بالدرجة الأولى إلى تحرير الإنسان من سيطرة المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية[...] المدرسة

[1]- عبد المجيد عبد التواب شيحة، في الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، دار الثقافة للنشر، عمان، (الأردن)، ط1، 2005، ص93.

* - الحل عند "إليتش" يكمن في أن يحل التعليم الذاتي محل التعليم الرسمي، ويقوم عن طريق أربع شبكات مترابطة للتعليم، بحيث تعنى كل شبكة بمهمة معية، فالشبكة الأولى تقوم بتوفير الموارد التعليمية للتلاميذ في المكاتب والمسارح والمصانع والمزارع، أما الثانية تعنى بتيسير تبادل المعلومات والمهارات بين المتعلمين، والشبكة الثالثة تختص بالعناية بحاجات واهتمامات المتعلمين ومحاولة تحقيق الانسجام بينها. والشبكة الأخيرة تتمثل في الإفادة من ذوي الخبرات والمهارات في التعليم. مع ضرورة أن يستقل التعليم عن الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية، الدولة هي من تدفع نفقات ذلك./ أنظر عبد المجيد عبد التواب شيحة، في الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية. غير أن هذا الحل في رأينا لا يقبله المنطق، ولا التربية، فالتربية المجدية تحتاج إلى تنظيم وتوجيه.

تستعبد الإنسان بطريقة أعمق وأشد نظاما من غيرها، المدرسية عملية سيطرة استغلال لأنها تقوم على تحكم شخص في أشخاص آخرين".[1]

نجد أن رفض" إيفان إليتش" لوجود المدرسة ليس رفضه للتعليم الرسمي في حد ذاته، بل لسلبية النظام التعليمي الذي تكرس له المدارس التقليدية المبنية على فكرة التلقين التي تقتل كل إبداع وجهد وإرادة موجودة عند الطفل، الذي تصبح من خلال هذه المدارس نسخة تامة عن ما أريد تشكيله من خلال إيديولوجية النظام السياسي والتربوي، وليس تعليمه بناء ما هو قادر على ابتكاره من تعليمه، ومواهبه الخاص بكل حرية. فالمدرسة ما هي في أساسها إلا وليدة للنظام الصناعي ومرتبطة بالاستعمار الغربي الذي يجسد سياسيته عبرها كقناة تيسر له ذلك.

أصبحت المدرسة جهازا إيديولوجيا يكرس للطبقية واللامساواة بناء على معايير الانتماءات الطبقية والاجتماعية للتلاميذ، هذا ما ذهب إليه كل من"بودلوBaudelot" و"استابليهEstabelet" في كتابهما "المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'école capitaliste en France"، حيث تصورا "أن المدرسة الرأسمالية تعمل على ترجمة التباين الاجتماعي القائم بين الأفراد في المتجمع إلى تباين مدرسي يتجلى في المستويات المختلفة للنتائج المدرسية." [2]

يكون حل تلك الإشكالية في النهاية بالرجوع إلى الهدف الأساسي من التربية، باعتبارها مطلبا إنسانيا قبل أن تكون مطلبا سياسيا أو اقتصاديا، من خلال تكوين المواطن الحر القادر على مواجهة السلطة الفاسدة، وتغييرها بنظام حكم سياسي ديمقراطي، يعلي من شأن حماية المواطن قبل تحقيق مصلحته، وهذه هي الرسالة الحقيقية من أي منظومة تربوية، وفكرة إلغاء المدارس الرسمية من المجتمع في رأينا تبقى بعيدة وغير مجدية كحل لتحقيق الديمقراطية.

[1]- نقلا عن أبو العنين علي خليل، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع السابق، ص346

[2]– علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سابق، ص 231.

بناء على ما قدم حول مشروع "فريري" التربوي في هذا الفصل، يمكن القول بأنه قد حمل على عاتقه حجم معانات أفراد وطنه، بحيث سعى إلى إعادة تشكيل بنية المجتمع البرازيلي خاصة ومجتمع العالم الثالث من جديد، عن طريق الثورة على الأوضاع السائدة وإيقاظ وعي أفراد المجتمع إزاء ما يعيشونه من ظلم وقهر، وبالتالي اكتساب القوة والشجاعة والثقة بتغيير الأوضاع إلى الأحسن، ومواجهة كل سلطة قاهرة سواء كانت داخلية أو خارجية. واعتبر أن التربية التحريرية القائمة على مبدأ الحوار، هي الوسيلة الأمثل لغرس قيم الديمقراطية والحرية الحقيقية، والمطالبة بحقوق الإنسان الأساسية، وذلك على النقيض من أهداف التربية القهرية التي تسعى إلى تعزيز كل صنوف القهر، الأمر الذي أدى به إلى رفضها ومحاولة تغييرها.

كما نجد في مشروعه التربوي "**التربية من أجل التحرر**" العديد من النقاط التي كان "ديوي" يسعى هو الآخر في تطبيقها خاصة في موقفه من التربية المهنية والتربية السياسية، عندما رفض التربية المهنية ذات البعد الاختصاصي البعيد عن الأهداف الاجتماعية، ورفض فكرة الثنائيات، وضرورة مشاركة الطلاب في العملية التعليمية وترسيخ فكرة الحوار والنقد والدفاع عن حقوق الإنسان العالمية، وموقفه العدائي من القوى الصناعية والاقتصادية التي تهدف إلى استغلال الإنسان لإنسانيته. وبالتالي يمثل هذا المشروع امتدادا لفكرة التربية الديمقراطية عند "ديوي" التي ترفض كل نظام سلطوي يتناقض مع الطبيعة البشرية في نزوعها الفطري نحو الحرية والديمقراطية.

خاتمة

خاتـمة:

نخلص من هذه الدراسة إلى أن جون "ديوي" قد كرس حياته وعمله الفلسفي، في محاولة فهم وتفسير الواقع السياسي والاجتماعي للمجتمع الأمريكي بصورة خاصة، بما يتضمنه من تناقضات وتعقيدات، وفي نفس الوقت بما يحمله من إمكانيات تجعله يحمل الريادة في المسعى الديمقراطي، من خلال أعطاء مهمة جديدة للفلسفة وللفعل الفلسفي بربطه بحل مختلف المشكلات الإنسانية، التي تصادف مجتمع العصر الحديث وربطه بالمنحنى التربوي، وذلك محاولة منه للارتقاء بالطبيعة البشرية، ومؤكدا في ذلك على أهمية التفاعل اللانهائي بين العناصر الثقافية.

دعا "ديوي" إلى عملية تحديد وإعادة بناء شامل، تمس جل المفاهيم الفلسفية المتعلقة بالنظم الاجتماعية والسياسية والتربوية، لتناسب مجتمعا صناعيا ينشد الديمقراطية ويتطلع لبناء مجتمع متفتح وحركي، يقبل التغيير المرتبط بالتقدم والتطور والنمو المستمر، ويرفض التقاليد الراسخة والنظم المسيطرة، أي كل ما هو ثابت وجامد ومفروض من قبل سلطة عليا، تقيد حرية الأفراد وتكبت قدراتهم على الخلق والابتداع. فلسفته هي فلسفة ثورة وانقلاب على القديم ودعوة لتبني مبادئ وقيم جديد من أجل بلوغ المثل الأعلى للديمقراطية. فقام بوضع التربية كأول حجر أساس للقضاء على مشكلات الديمقراطية التي تعاني منها من أجل بناء المجتمع الديمقراطي الحقيقي وفق مبادئ سليمة من خلال توجيه الفعل السياسي في سبيل تحقيق القيم الديمقراطية، وكذلك توسيع مجال تطبيقات الديمقراطية من ميدان السياسة لتشمل كافة مجالات الحياة.

حاول أن يرسم لنا تصورا جديدا لوظيفة الفلسفة والتربية والعلم والديمقراطية، من خلال إعادة سد الفراغ الذي كان موجودا بينهم، ليجدد أسس العلاقة الوظيفية بين هذه المجالات بطريقة منهجية وعلمية، ذات أبعاد اجتماعية وأخلاقية، خالف به كل تصورات الفلسفات الميتافيزيقية. الأمر الذي يجعلنا نقر بأنه من أهم زعماء التفكير النقدي والحركة النقدية الداعية إلى كل ثورة ضد كل مبدأ لا

يناسب حياة الفرد الحقيقية وواقعه المعاش ولا يوصله إلى السعادة، ولا يرتقي به إلى مستوى الإنسانية، فحملت فلسفته الديمقراطية قيمة جوهرية تمثلت في "التجديد المستمر".

يتضمن العمل التربوي الناجع عند "ديوي" تحديد نوع المجتمع الذي يريد دراسته، وكذا توضيح الأهداف التربوية التي ينبغي الوصول إليها، لأن ذلك مطلب أساسي يسهل من منهجية العملية التربوية. فدعا إلى إعادة ترميم وإصلاح كل مظاهر الفساد التربوي الذي أبعد التربية عن أهدافها الديمقراطية.

لقد رسم "ديوي" الخطوط المنهجية التي يجب إتباعها لتحقيق مشروع التربية الديمقراطية، فالقول بالديمقراطية في مجال التربية، يعني تنظيم العملية التربوية على الأسس التي تنادي بها الديمقراطية، بمعنى يجب أن يتسم جو التعليم بكل عناصره بروح الديمقراطية. وفي المقابل فالقول بالتربية من أجل الديمقراطية، يوحي بأهمية التربية في ترسيخ القيم الديمقراطية الحقيقية في المجتمع، ومساعدتها على أن تتجسد في تصورات الأفراد وأن تنعكس في سلوكاتهم، وبين الديمقراطية والتربية يدخل المنهج العلمي كآلية ومنهجية فعالة في نمو الديمقراطية والتربية.

وعليه لا يمكن للتربية أن تؤتي ثمارها إلا إذا تمت في ظروف ديمقراطية،كما لا يمكن للديمقراطية أن تقوم بنشر مبادئها وتحقق أهدافها إلا عن طريق عملية التربية التي تمت بطريقة ديمقراطية. غير أن نجاح التربية في تحقيق أهدافها الديمقراطية، يتوقف في المقابل على ضرورة تغيير في بنية الأنظمة السياسية والاقتصادية في اتجاه الديمقراطية وفي اتجاه خدمة النظام التربوي، لا جعله أداة لممارسة كل صنوف الاستغلال، فعلى حد تعبير "كارل ماركس" أن المدرسة في مجتمع طبقي لن تكون ولا يمكن أن تكون إلا مدرسة طبقية".

نجد أن كل أفكاره المتعلقة بالتربية والسياسة والديمقراطية، استندت على قاعدة فلسفية أداتية تعطي أهمية كبيرة للواقع الإنساني، وتحاول أن تجعل الفكر البشري يلامس هذا الواقع ليفهمه ويتكيف معه، عن طريق الاستعانة بما يقدمه المنهج العلمي من آليات تنير طريق البحث له، إذ يظهر لنا في

هذه الدراسة التزامه الكبير بالمنهج العلمي ومحاولته الجادة لجعل التربية تنتهج هذا الأسلوب من أجل تحقيق المثل الأعلى للديمقراطية، وما تكرار أفكاره المتعلقة بالعلم والتربية والديمقراطية في مختلف طيات كتبه إلا دليل على حرصه الكبير على تشييد دعائم مجتمع ديمقراطي يحتكم إلى منطق العلم والتربية الديمقراطية. معترفا بأن القيام بمشروعه التربوي يعتبر تحدي كبير أماما جملة المعطيات التي تعتبر عوائق أمام البحث الجاد.

نلمس كذلك من هذه الدراسة خصوبة أفكاره والشعور بقربها ومعايشتها في الواقع الذي يعيش فيه، خاصة من خلال محاولته تقديم فهم جديد للطبيعة البشرية ودعوته لربط هذه الأخيرة مع البيئة الديمقراطية المناسبة لطبيعتها التي تنزع نحو الحرية والسلام، وثقافة التعايش والتعاون انطلاقا من منطق الإنسانية.

يمكننا القول أيضا في خاتمة هذا البحث، إلى أن "ديوي" قد كتب بلغة الفيلسوف المربي، والاجتماعي المهتم بواقع مجتمعه وتربية أفراده على مبادئ الديمقراطية تطبيقا وليس تنظيرا، والخبير لتماسه واقترابه من ذلك الواقع. كما كتب بلغة المتمرد والساخط على أوضاع عصره بازدرائه لكل معرفة تدعو إلى التشتت وتبتعد عن الوحدة، وتشجع الانقسام وتقرر الثبات، وبلغة المتفائل الذي يزرع في نفوس الأفراد رغبة في تغيير أوضاعهم، وشجاعة لمواصلة البحث عن الحقيقة، التي يجب أن لا تطلب لذاتها بل لما تحققه من تحسين وتغيير في معيشتهم، وبما يحقق لهم السعادة والطمأنينة، كما كتب بلغة العالم الذي يتخذ من العلم والطريقة العلمية التجريبية نبراسا يهتدي به الفكر الإنساني، من خلال إخضاع الأفكار للتجربة ومن ثم تتبع نتائجها العملية الصادرة عنها. فاتخذ من ثلاثية التربية، العلم، الديمقراطية شعارا لفلسفته الأداتية بما تتضمنه من أهداف ومبادئ.

يبقى في الأخير اعتبار أن البحث التربوي بكل جوانبه بحث حيوي مستمر لا ينقطع مادام الإنسان موجودا، ولا يكتمل بناؤه عند آخر لبنة من أي مشروع تربوي، وما قدمه "ديوي" في هذا المجال يبقى مطروحا للنقاش المفتوح من قبل الدارسين في مختلف التخصصات، لأن ميدان التربية

واسع جدا، وذلك من أجل استثمار بعض الأفكار التربوية التي لازالت حية يعتمد بها حتى اللحظة، من أجل تحقيق الهدف المشترك لكل المشاريع التربوية، بالرغم من التباين الملحوظ في أسسها الفلسفية، وهو قيادة المجتمعات الإنسانية نحو التطور وتحقيق المعنى الحقيق للوجود الإنساني بما يتضمنه من معاني سامية تفوق ما هو كائن بالفعل، وما دراسة "باولو فريري" التي قدمناها إلا تطويرا ومحاولة جادة لتطوير مشروعه التربوي الديمقراطية في اتجاه التحرر.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصـادر والمراجـع

أولا: قائمة المصادر

أ- المترجمة إلى اللغة العربية:

1- ديوي جون، الخبرة والتربية، ترجمة محمود البسيوني ويوسف الحمّادى، دار المعارف، مصر، (د.ط) 1954.

2- ـــــــ، آراء طوماس جيفرسون الحية، ترجمة يوسف زايد، دار الثقافة بيروت، (د.ط)،.1957

3- ـــــــ، نمو البراغماتية الامريكية، مقال منشور في كتاب فلسفة القرن العشرين، ترجمة عثمان نوية، مؤسسة سجل العرب، (د.ط)، 1963.

4- ـــــــ الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة (مصر)، (د.ط)، 1963.

5- ـــــــ، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى غفراوي وزكرياء ميخائيل، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1964.

6- ـــــــ، المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة، عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة،(د.ط)، 1966.

7- ـــــــ، عقيدتي التربوية، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني في كتابه "جون ديوي" دار المعارف، ط2، 1968.

8- ـــــــ، الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيري حمادة،الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة،(د.ط)، 2001.

9- ـــــــ جون ديوي، الجمهور ومشكلاته، ترجمة فاطمة الشايجي، المطبعة الدولية، القاهرة، ط1، 2007.

10- ـــــــ، إعادة البناء في الفلسفة، ترجمة أحمد الأنصاري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010.

11- ـــــــ، البحث عن اليقين، ترجمة وتقديم أحمد فؤاد الأهواني، المركز العربي للترجمة، مصر، القاهرة،(د.ط) 2015.
12- ـــــــ، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د.ت).

13- ـــــــ، التربية في العصر الحديث،ج1، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المخرينحى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، (د،ت).
14- ـــــــــ، مدارس المستقبل، ترجمة عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
15- ـــــــ، الحرية والثقافة، ترجمة أمين مرسي قنديل، مطبعة التحرير، مصر، (د.ط)، (د.ت).
16- ـــــــ، الفن خبرة، ترجمة زكرياء إبراهيم، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011.

ب- باللغة الأجنبية:

1- Dewey John, Logique la Théorie de l'enquête, traduction Gérard Deledalle, presses Universitaires de France, 2^{em} édition,1993.
2-____, Experience and nature, Published on the Foundation Established in Memory of Paul, Printed in the United States of America, 1929.
3-____, Creative democracy: The task before us, volume 14, In

4-____, How we think, By B. C. Heath & Co.No Publishers, Boston New York Chicago,Copyright, 1910.
5-____, A pedagogical experimental, in Early Works of John - Dewey, Carbondale, Southern IIIinois, University, vol.5, Press,1972.

ثانيا: قائمـة المراجـع

أ- باللغة العربية:

1- البخاري حمانة، عن الفلسفة وعن الحرية في القرن الحادي والعشرين، ضمن أعمال الندوة الفلسفية السابعة عشر للجمعية الفلسفية المصرية (فلسفة الحرية)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، ط1، 2009.

2- الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1977.

3- أ. وولف، فلسفة المحدثين والمعاصرين، ترجمة أبو العلا عفيفي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، مكتبة الإسكندرية، ط2، (د.ت).

4- إبراهيم مصطفى إبراهيم، أفكار ورجال في الفلسفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر)، (د.ط)، 2011.

5- أبو العنين علي خليل وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن،ط1، 2003

6- أحمد عبد الله العلى، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، (د.ط)، 2008.

7- أحمد عطية أحمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الدار المصرية اللبنانية (القاهرة)، ط1، 1999، ص 113.

8- الفنيش أحمد علي، أصول التربية، الدار العربية للكتاب، تونس، (د.ط)، 1982.

9- النكلاوي أحمد محمد، أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي: رؤية تصورية، ((أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية حول الديمقراطية والتربية في الوطن العربي)، جامعة الكويت، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت(لبنان)، ط1، 2001.

10- ألاك فيشر، التفكير الناقد مقدمة، ترجمة وفاء العي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2001.

11- تورين آلان، ما الديمقراطية؟ رؤية فلسفية، ترجمة عبود كاسوحة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق (سوريا)، (د.ط)، 2000.

12- الجعافرة عبد السلام وآخرون، مدخل إلى علم التربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2014.

13- الخوالد محمد محمود، فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2013.

14- الكواكبي عبد الرحمن، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، كلمات عربية للترجمة والنشر، مصر، (د.ط)، (د،ت).

15- غازي جرار أماني، التربية السياسية (السلام- الديمقراطية- حقوق الإنسان)، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن (عمان)، ط1، 2008.

16- برييه إميل، اتجاهات الفلسفة المعاصرة، ترجمة محمود قاسم، منشورات دار الكتاب للطباعة والنشر، الإسكندرية (مصر)، 1898.

17- كريستون أندريه، روسو(حياته- فلسفته- منتخبات)، ترجمة نبيه صقر، منشورات عويدات بيروت،ط4، 1988.

18- أنطوني دى كرسبني وكينيث مينوج، أعلام الفلسفة السياسية، ترجمة نصار عبد الله، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (د.ط) 1988.

19- العكره أونيس، التربية على المواطنة وشروطها في الدول المتجه نحو الديمقراطية، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)، ط1، 2007.

20- فريري باولو، العمل الثقافي من أجل الحرية، ترجمة العزابي خليفة، المركز العالمي للدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر. طرابلس (ليبيا)، ط1، (د.ت).

21- فريري باولو، تربية الحرية، الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية، ترجمة أحمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2004.

22- فريري باولو، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت(لبنان)، (د.ط) 1980.

23- فريري باولو، تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي محمد نصار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة (مصر)، ط1، 2007.

24- بتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية (الكتاب الثالث- الفلسفة الحديثة)، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، الدار المصرية العامة للكتاب، (د.ط)، 1988.
25- بوكران تيشودولسكي، التربية والتيارات الفلسفية الكبرى، ترجمة عبدأ شمس الدين، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، (د.ت).
26- ف. بولر بول، الحرية والقدر في الفكر الأمريكي من إدواردز إلى ديوي، ترجمة إسماعيل كشميري، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة (مصر)، (د.ط)، 1987.
27- تركي رابح، تطور النظريات والأفكار التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط) 1982.
28- تشارلز موريس، رواد الفلسفة البراغماتية، ترجمة إبراهيم مصطفى إبراهيم، دار المعرفة الجامعية للنشر، الإسكندرية (مصر) طبعة 2011.
29- توبي لحسن، الحجاج والمواطنة، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، (مصر)، ط1، 2014.
30- ج.ف. نيلر، في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1982.

31- الكندري جاسم يوسف، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي (أعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم أصول التربية)، جامعة الكويت، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت (لبنان)، ط1، 2001.
32- مفرج جمال، فلسفة المواطنة بين الولاء للوطن والانتماء للإنسانية، أعمال الندوة الفلسفية الثامنة عشر" الوطن والمواطنة"، تنظيم الجمعية الفلسفية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1، 2010.
33- جوزيف ابستاين وألكسي دوتكفيل، المرشد إلى الديمقراطية، ترجمة سمية ممدوح الشامي،كلمات عربية للترجمة والنشر، القاهرة(مصر)، ط1، 2010.
34- جون جاك روسو، العقد الاجتماعي، ترجمة عادل زعيتر، شركة كلمات للترجمة والنشر، القاهرة (مصر) (د.ط)، 2013.
35- هارمان راندال جون، تكوين العقل الحديث، ترجمة جورج طعمة، ج1، دار الثقافة، بيروت(لبنان)، (د،ط)،(د،ت).
36- حامد عمار، ثقافة الحرية والديمقراطية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2007.

37- حجازي مصطفى، التخلف الاجتماعي (مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور)، دار البيضاء المركز الثقافي العربي، المغرب، ط9، 2005.

38- حسان محمد حسان، دراسات في الفكر التربوي، دار الشروق للنشر، المملكة العربية السعودية، ط2، 1983.

39- طه حسن جميل، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، دار المسيرة للنشر والطبع، ط1، 2007.

40- حمدى علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط) 2004، ص 199.

41- العيبيوي خالد، مشكلات الديمقراطية، مركز إنماء للبحوث والدراسات، بيروت (لبنان)، ط1، 2015.

42- د.ب روزنيك، أخلاقيات العلم، ترجمة عبد النور عبد المنعم، عالم المعرفة، الكويت، 2005.

43- الشناعة رسمي، معايير الديمقراطية (الحوار- النقد- التربية- حرية التعبير)، دار الينابيع للطباعة، الدار البيضاء، ط1، 2007.

44- روبول أوليفيه، فلسفة التربية، ترجمة عبد الكبير معروفي، مراجعة عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1994.

45- زكرياء إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة، القاهرة(مصر)، (د.ط)، 1968.

46- أبو الضبعات زكرياء إسماعيل، الديمقراطية وفلسفة التربية، دار الفكر، عمان (الأردن)، ط1، 2009.

47- سعيد إسماعيل علي، الأصول السياسية للتربية، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2012.

48- سعيد إسماعيل علي، محمد نوفل، حسان محمد حسان، دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، (د.ط)، 1981.

49- سعيد إسماعيل عمرو،في التربية والتحول الديمقراطي (دراسة تحليلية للتربية النقدية) ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2007.
50- سلامة موسى، أحلام الفلاسفة، تراث من الكفاح الهادف، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
51- سماح رافع محمد، المذاهب الفلسفية المعاصرة، مكتبة مدبولي للنشر، لبنان، ط1، 1973.
52- سيدني هوك، تاملات في الميتافيزيقا (كتاب جون ديوي التجربة والطبيعة)، مقال ضمن كتاب جماعي، بيتر كاز، تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200 عام، ترجمة حسنى نصار، مكتبة الأنجلو مصرية، (د.ط)، 1979.
53- شبل بدران، التربية والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، ط1، 1998.
54- شبل بدران، التعليم والحرية (قراءات في المشهد التربوي المعاصر)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2011.
55 - شبل بدران، التربية والايدولوجيا، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية، القاهرة،ط2، 2008.
56- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، القاهرة، ط10، 1983.
67- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس،ج3، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1976
58- طارق عبد الرؤف عامر، أصول التربية (الاجتماعية- الثقافية – الاقتصادية)، (د.ط)، 2008.
59 - طارق عبد الرؤوف، ايهاب عيسى المصري، مؤسسات التربية والتنشئة السياسية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة (مصر)، ط1، 2013.
60- طيبة ماهروزاده فلسفة كانط التربوية، تعريب عبد الرحمن العلوي، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2001.
61- مصطفى عادل، فقه الديمقراطية، رأية للنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، 2012.
62- العطاري عارف، التربية النقدية (التربية من أجل التحرر)، دار أسامة للنشر، عمان(الأردن)، ط1، 2014.

63- كريمي عبد العظيم، مرتكزات التربية والديمقراطية (العقلانية، والمدنية، والمعنوية)، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، (لبنان) ط1، 2007.

64- عبود عبد الغني، الأيديولوجيا والتربية عبر العصور، دار الفكر العربي، القاهرة (مصر)، ط1، 2004.

65- عبود عبد الغني، الأيديولوجية والتربية، دار الفكر العربي، الدر البيضاء (المغرب)، ط3، 1990.

66- تركي عبد الفتاح إبراهيم، فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (د.ط)، 2003.

67- عبد الكريم علي سعيد اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2004.

68 - غريب عبد الكريم، فلسفة التربية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء (المغرب)،ط1، 2013.

69- الدايم عبد الله، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن 20، دار العلم للملايين، بيروت (لبنان)، 1978.

70 - الرشدان عبد الله، علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 1999.

71- المهرج عبد الهادي، الفلسفة البراغماتية أصولها ومبادئها،دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)،ط1، 2008.

72- شيحة عبد المجيد عبد التواب، في الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية، دار الثقافة للنشر، عمان، (الأردن)، ط1، 2005.

73- المشاط عبد المنعم، التربية والسياسة، دار سعاد الصباح، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ط1، 1992.

74- وطفة علي أسعد، أصول التربية إضاءات نقدية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ط1، 2011.

75- علي عبد المعطى محمد، الفكر السياسي الغربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر)، (د.ط)، 2006.

76- علي عبد المعطي محمد وآخرون، تطور الفكر الغربي، رؤية نقدية، مكتبة الفلاح، (د.ط)، (د.ت).
77- المحمداويّ علي عبود، الفلسفة السياسية (كشف لما هو كائن، وخوض فيما ينبغي للعيش معا)، منشورات ضفاف، بيروت (لبنان)، ط1، 2015.
78- التومي الشسياني عمر، التربية وتنمية المجتمع العربي، الدار العربية للكتاب، تونس- ليبيا، 1985.
79- محمد التومي الشيباني عمر، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت(لبنان)، ط1، 1975.
80- عن مجموعة من الباحثين، الديمقراطية (سلسلة محاضرات في الديمقراطية ومظاهرها)، قسم الخدمة العامة للنشر، القاهرة (مصر)، (د،ط)، 1945.
81- فام يعقوب، البراجماتزم أو مذهب الذرائع، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)، ط2، 1985
82- فايز صالح أبو جابر، الفكر السياسي الحديث، دار الجيل، بيروت، (د.ط)، 1985.
83- التريكي فتحي، مبدأ الديمقراطية: التربية والتآنس(من كتاب جماعي: التربية والديمقراطية أقطار عربية ومسلمة وأوروبية تتحاور)، الدار المتوسطية للنشر، تونس، ط1، 2010.
84- فرانسيس فوكو ياما، نهاية التاريخ والإنسان الأخير، ترجمة فؤاد شهين وآخرون، مركز الإنماء القومي، بيروت، لبنان، 1993.
85- فروم إريك، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة زهران سعد، دار عالم المعرفة،(د.ط)،1989.
86- غيوة فريدة، اتجاهات وشخصيات في الفلسفة المعاصرة، دار الهدى للنشر، عين مليلة، الجزائر، (د.ط)، 2002.
87 - أوجييه فليب، التربية من أجل الديمقراطية، ترجمة أنطوان حمصي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، (د.ط)، 1996.
88- كامل فؤاد، أعلام الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجيل، بيروت (لبنان) (د.ط)، 1994.
89- كارل بوبر، في الحرية والديمقراطية، ترجمة عقيل يوسف عيدان، الكويت، ط1، 2009.

90- إمانويل كانط، تاملات في التربية ماهي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير؟، ترجمة بن جماعة محمود، دار محمد علي للنشر، صفاقس- تونس، ط1. 2005.
91- إمانويل كانط، مشروع للسلام الدائم، ترجمة عثمان أمين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 1952.
92- كروندن روبرت، موجز تاريخ الثقافة الأمريكية، دار النشر الأهلية، عمان (الأردن)، (د.ط)، 1965.
93- فولف كريستوف، ثقافة السلام وتربيته في عصر العولمة، من كتاب التربية والديمقراطية، من كتاب جماعي: التربية والديمقراطية أقطار عربية ومسلمة وأوروبية تتحاور)، الدار المتوسطية للنشر، تونس، ط1، 2010.
94- كفاح يحي صالح العسكري، الغزالي وجون ديوي (نظرتهما للطبيعة البشرية)، رند للطباعة والنشر، دمشق (سوريا)، ط1، 2010.
95- كيحل مصطفى، الأنسنة والتأويل في فكر محمد أركون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2011
96- الحجلاوي لطفي، فلسفة التربية، الإشكاليات الراهنة، دار التنوير للطباعة والنشر، تونس، 2009.
97- حجلاوي لطفي، التربية الديمقراطية (من مفهوم الحداثة إلى استحقاق الربيع العربي)، دار الروافد ناشرون، لبنان، ط1، 2013.
98- حسين الكندري لطيفة،حوارات اللحظة الحرجة، قراءات عربية لتحديات الراهن، دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا. 2006.
99- ليوشتراوس، جوزيف كروبس، تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، ج2، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة، مصر، القاهرة، ط1، 2005.
100- حرب ماجد، التربية النقدية (أمال الشعوب ومخاوف السياسة)، دار كنوز المعرفة، عمان (الأردن)، ط1، 2015.
101- مبروك عبد العال إبراهيم،النظرية التربوية عند باولو فريري، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005.

102- الخطيب محمد أحمد، العملية التربوية في ظل العولمة وعصر الانفجار المعلوماتي، دار عمان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.
103- محمد أحمد كريم وآخرون، الأصول الفلسفية للتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 2007.
104- الأحمري محمد، الديمقراطية (الجذور وإشكالية التطبيق)، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت (لبنان)،ط1، 2012.
105- سلطان محمد السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، دار المعارف، القاهرة، (د.ط)، 1979.
106- جديدي محمد، فلسفة الخبرة(جون ديوي نموذجا)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت (لبنان)، ط 2004.
107- حسانين محمد سمير، معالم تاريخ التربية، دار أبو العينين للطباعة، طنطا (مصر)، ط1، 1979.
108- الأهواني محمد فؤاد، جون ديوي (نوابغ الفكر الغربي)، دار المعارف، القاهرة(مصر)، ط3، 1978.
109- النجيحي محمد لبيب، التربية أصولها الثقافية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو مصرية،(د.ط)، 1984.
110- زيدان محمد مصطفى، مفهوم الحرية في التربية الحديثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
111- ناصر محمد، قراءات في الفكر التربوي (نصوص مختارة من كتابات بعض الفلاسفة والمربين الغربيين)، وكالة المطبوعات، الكويت، ط2، 1977.
112- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، دار الشروق، بيروت(لبنان)، (د.ت) ط3.
113- قمبر محمود، التجديد في الفكر التربوي(تقييم ونقد)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2013.
114- النشار مصطفى، الفلسفة التطبيقية، (الفلسفة لخدمة قضايانا القومية في ظل تحديات المعاصرة، دار المصرية السعودية، القاهرة، ط1، 2005.

115- شربل موريس، التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، بيروت (لبنان)، (د.ط)، (د.ت).
116- ناصر إبراهيم، أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، (د.ت).
117- سعد خليل نبيل، التربية الدولية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة(مصر)، ط1، 2013.
118- تشومسكي نعوم، ضبط الدعاية (حوارات دفيد جارسمين)، ترجمة هيثم علي حجازي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 1997.
119- جعنيني نعيم حبيب، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية،دار وائل للنشر، الأردن (عمان) ط2، 2010.
120- نورتون فريش وريتشارد ستيفنز، الفكر السياسي الأمريكي، ترجمة هشام عبد الله، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان (الأردن)، ط1، 1991.
121- هاني بني مصطفى، السياسيات التربوية والنظام السياسي، دار جرير للشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، 2007.
122- هاني محمد رشاد بخيت، البراغماتية الأمريكية المعاصرة وأصولها اليونانية، المكتبة المصرية للطباعة والنشر، القاهرة،(د.ط)، 2006.
123- و.ج . ماك كالستر، نشأة الحرية في التربية، ترجمة أمين مرسي قنديل، ج2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ط)، 1951.
124- البارودي واصف، التربية ثورة وتحرر، ج1، دار النشر للجامعيين، بيروت، (د.ط)، 1985
125- جيمس وليام، إرادة الاعتقاد، ترجمة محمود رحب الله، دار جياء الكتب العربية، مصر، 1946.
126- جيمس وليام، البراغماتية، ترجمة محمد العريان، دار النهضة، القاهرة (مصر)،(د.ط)، 1965.
127- كلي رايت وليم، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة محمود سيد أحمد، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)، ط 1، 2010.

128- هويدي يحي، قصة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط)، 1993.
129- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعرفة، القاهرة (مصر)، ط5، 1986.

ب- باللغة الأجنبية:

1- Mavouangui David, Le Philosophie de Kant et L'éducation, L'Harmattan, Paris, 2012.

2 -Bodel, La Philosophie Au Xx^{e} Siècle, Champs Flamarior, Paris,1999.

3-Gérard Deledalle, La Philosophie Américaine, Editions L'Age d'Homme, Lausanne, Suisse, 1983.

4- Richard j Bernstein, Dewey et la démocraties :la tache qui nous attend, presse Universitaires de France, paris, 1er édition, 1991.

5-Serge Hutin, La Philosophie Anglaise et Américaine, Presse Universitaires de France, Saint-Germain, Paris, 2^{em} Édition, 1963.

ثالثا: قائمة الموسوعات والمعاجم:

1- الموسوعات:

1- الرئيس شارل حلو، موسوعة أعلام الفلسفة (العرب والأجانب)،ج1، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط1، 1992.
2- حنفي عبد المنعم، الموسوعة الفلسفية، دار ابن زيدون، مكتبة مدبولي، القاهرة، بيروت، ط1، 1986.
3- أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب أحمد خليل، مجلد 2، منشورات عويدات بيروت (باريس)، ط1، 1996.
4- بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة،ج1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1984.

5- فؤاد كامل، وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار القلم، بيروت، (د.ط)، (د،ت).
6- موسى نبيل، موسوعة مشاهير العالم (أعلام علم النفس وعلم التربية والطب النفسي والتحليل النفسي)،ج2، دار الصداقة العربية، بيروت (لبنان)، 2002.

2- المعاجم:

أ- باللغة العربية:

1- جبران مسعود، الرائد: معجم لغوي عصري، دار العلم للملايين، ط7، 1992.
2- جورج طرابيش، معجم الفلاسفة، ط3، دار الطليعة بيروت (لبنان)،(د.ط)، 2006.
3- ضيف شوقي، معجم علم النفس والتربية،ج1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، (د.ط) 2000.
4- فرانز بيتر بوركارد وأكس فيس، أطلس علم التربية، ترجمة جورج كتورة، المكتبة الشرقية، بيروت (لبنان)، ط1، 2013.
5- وهبة مراد، المعجم الفلسفي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة (مصر)،(د.ط)، 1998.
6- وين رالف ن، قاموس جون ديوي للتربية، "مختارات من مؤلفاته"، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو مصرية، مؤسسة فرانلكين للطباعة والنشر،القاهرة، نيويورك،(د.ط)، 1964.

2- باللغة الأجنبية:

1- Clément Elisabeth, La Philosophie de A à Z, Hatier, Paris, 1994.
2 -Lefranc Jean, Nouveau Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines, Armand Colin, Paris,2005 .
3-Oëll Baraquin, Dictionnaire de philosophie, Armand Colin, Paris, 3 Ed, 2005.

- قائمة المجلات والدوريات:

1- مشروحي الذهبي، السياسة والدين في الفلسفة البرغماتية الجديدة، مجلة الأزمنة الحديثة، العدد

2- فرحاتي العربي، تربية المواطنة – الديمقراطية- أية علاقة؟ المنظومة التربوية الجزائرية نموذجا، مجلة دفاتر، مطبعة القدس، بسكرة (الجزائر)، العدد الأول، 2005.
3- خلف مهدي إيمان، المنهج المهني في فلسفة المعرفة عند جون ديوي، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد18، عدد 78، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، بغداد، (د.س).
4- حنيفي جميلة، دور المدرسة في بناء الديمقراطية لدى جون ديوي، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة جامعة شلف (الجزائر)، العدد 10، جوان 2013.
5- جواد كاظم فهد وإسماعيل عبد العزيز، الفكر التربوي لدى جون ديوي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مجلد16، العدد1، 2005.
6 - مصدق حسن، السياسة في عصر التقنية، مجلة أيس فضاء العقل والحرية، العدد 3 حول (مارتن هيدغر راعي الوجود بين عشق الكينونة ولغز المسار) ، منشورات دار الأخبار الصحافية، القبة (الجزائر). أكتوبر 2008/ مارس 2009.
7- الخطاط خاليد، مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية، مجلة نقد وتنوير مقاربات في التربية والمجتمع، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، العدد 1، 2015.
8- روبيرت ب. وستروك، جون ديوي، مجلة مستقبليات، المجلد 23، الأعداد (1، 2، 3)، مطبوعات اليونيسكو، باريس، 1993.
9- سعيد إسماعيل علي، نقد "ديوي" لمنطق القدماء، مجلة الفكر المعاصر، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، العدد 16، 1966.
10- جالال شوقي، البراغماتية وسياسة المغامرة الأمريكية، مجلة الفكر المعاصر، العدد 32، المؤسسة المصرية العام للتأليف والنشر، القاهرة،1797.
11- جيدوري صابر، المثالية الكانتية وأبعادها التربوية، دراسة في فلسفة التربية، مجلة جامعة دمشق (سوريا)، مجلد 27 ، العدد الأول والثاني، 2011.
12- مفتاح عبد الهادي، الأصول السياسية للتربية، مجلة عالم التربية، منشورات عالم التربية، العدد18، 2008.
13- بوفتاس عمر، البيواتيقا: نحو فكر أخلاقي جديد، مجلة أوراق فلسفية، إصدارات الجمعية الفلسفية، القاهرة(مصر)، العدد 36، 2013.

14- نجيب كمال، باولو فريري (الوعي من الخارج)، مجلة التربية المعاصرة، العدد50، السنة 15، دار المعرفة الجامعية، 1988.

15- سماري رحيمة الكعبي محمد، الدولة في فلسفة جون ديوي، مجلة الفلسفة ،كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق، العدد14، 2016.

16- محسن مصطفى، التربية والديمقراطية وتحديات التنمية والتحديث في عالم متغير، مجلة دفاتر الشمال، المغرب، العدد 6، 2002.

17- عيسى السورطي يزيد، تأثير الفلسفة البراغماتية على التربية العربية: أسبابه، ومصادره، ونتائجه، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد 35،العدد (6،7)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط (المغرب)، 2013. (ملحق)، 2008.

الموقع الإلكتروني:

1-Stéphan Galetic , Pragmatisme et pédagogie dans l'œuvre de John Dewey/http://www.peripleenlademeure.com/IMG/pdf/Dewey.pdf (12-4-2018)

2-https://ar.wikipedia.org (10- 05- 2018).