الجمهـورية الجزائرية الديمقـراطيـة الشعبيـة

وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جامعـة وهـران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الفلسفة

مشروع: فلسفة انجلوساكسونية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة بعنوان:

فلسـفة التربية عند" جون ديوي"

دراسة تحليلية لعلاقـة المدرسـة بالمجتمـع.

من إعداد الطالبة:

- تيرس حبيبة

بإشراف الأستاذ:

- د. حمادي حميد

أعضـــاء لجنـــة المناقشـــة

أ.د/ بوعرفة عبد القادر	جامعة وهران	رئيسا
د./ حمادي حميد	جامعة وهران	مشرفا و مقررا
د. صايم عبد الحكيم	جامعة وهران	مناقشا
د./ دراس شهرزاد	جامعة وهران	مناقشا
د./ سواريت بن عمر	جامعة وهران	مناقشا

2012 / 2011

بسم الله الرحمن الرحيم

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

الحكيم﴾

سورة البقرة/ الآية32

" إذا كانت التربية فنا فإن هذا الفن لا يعمل في مادة جامدة كفن النحت بل في مادة تنطوي في ذاتها على مبدأ نموها "

طوما الإكويني

" سلمني إدارة التربية ردحا من الدهر، أتعهد لك أن أقلب وجه العالم بأسره"

إراسمس

"أعتقد أن مهمة كل من يهتم بالتربية هي أن يصر على أن تكون المدرسة هي الوسيلة الأولى والعامل الناجح للتقدم والإصلاح الاجتماعي"

جون ديوي

إهـــداء

إلى والديّ عرفانا بفضلهما وتقديرا لهما

إلى كل أعضاء الأسرة الفلسفية والتربوية الذين ساهموا في تعزيز القيم

التربوية داخل المدرسة لخدمة مجتمعهم تقديرا لجهودهم وعطائهم

واعتزازا بالانتماء إلى أسرتهم

كلمـــة شـــكر

نشكر الله عز وجل على توفيقه لنا في إتمام هذا العمل

أتقدم بشكري الجزيل إلى الأستاذ المشرف"حميد حمادي" الذي أشرف على هذا

العمل و تابعه منذ بدايته إلى غاية نهايته والذي لم يبخل علينا بتوجيهاته القيّمة التي

أنارت لنا الطريق في اتجاه البحث الفلسفي والعملي.

و شكري موصول إلى كل من ساهم من بعيد أو قريب و لو في وضع بصمة صغيرة

ساعدتنا في إتمام هذا البحث و خاصة إلى الأستاذ "سواريت بن عمر" بدعمه و تشجيعه

الدائم لنا.وإلى كل أساتذة قسم الفلسفة بجامعة وهران

محتويــات البـحث

إهداء

كلمة شكر

مقدمة..... أ

الفصل الأول: من فلسفة التربية إلى فلسفة المدرسة

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي و نظرية التربية

أولا: شبكة المفاهيم الأساسية للبحث 02

ثانيا: نظرة تاريخية فلسفية لتطور حركية النظريات التربوية.....13

المبحث الثاني: البعد الفلسفي لعلاقة المدرسة بالمجتمع

أولا: علاقة الفلسفة بالتربية 31

ثانيا: الاتجاهات الفلسفية ونظرتها للمدرسة في علاقتها بالمجتمع 54

الفصل الثاني: الفلسفة البراغماتية و نقد المدرسة التقليدية

المبحث الأول: من البراغماتية إلى الفلسفة الأداتية

أولا: البراغماتية والمجتمع الأمريكي

1- في مدلول البراغماتية.....54

2- البراغماتية انعكاس لحركية المجتمع الأمريكي 60

ثانيا: ديوي و الفكر الأداتي

1- في حياة ديوي و فكره 62

2- أسس الفلسفة الأداتية 68

المبحث الثاني: عقيدة ديوي الفلسفية التربوية و نظرته للمدرسة التقليدية

أولا:عقيدة ديوي الفلسفية التربوية..... 75

ثانيا: المدرسة التقليدية على محك النقد.....80

الفصل الثالث: مدرسة "المختبر" و علاقتها بالمجتمع

المبحث الأول: خصائص مدرسة "ديوي" التجريبية (مدرسة المختبر)

أولا: الطفل محور العملية التربوية..... 105

ثانيا: الاتجاه العملي التجريبي للمدرسة 108

ثالثا : اعتماد طريقة حل المشكلات عن طريق المشروعات.....116

- المبحث الثاني: في المدرسة و المجتمع

أولا: المدرسة كمؤسسة اجتماعية 123

ثانيا: المدرسة ومفهوم الإصلاح الاجتماعي 132

- المبحث الثالث: مشروع "ديوي" من منظور نقدي

أولا: أهمية مشروع ديوي التربوي 148

ثانيا: نحو تجاوز مشروع ديوي 153

- خاتمـــة: 166

- قائمة المصادر والمراجع

- ملحـــق: قائمة بعض العلماء وفلاسفة التربية

مقـــدمـــة

مقدمة:

شكلّت فلسفة التربية بمختلف مواضيعها، مصدرا كبيرا للتأمّل والتفكير والعمل، لكون التربية شديدة الارتباط بواقع الأفراد، و حياة المجتمعات، وباعتبارها عاكسة ثقافة هذه المجتمعات، و ذلك بناء على سلوكاتهم وقيمهم، فمن أجل فهم أي ظاهرة حضارية لمجتمع ما علينا العودةُ إلى ظروف التنشئة الاجتماعية من خلال العمليّة التربويّة ، خاصة تلك التي تؤسَّس داخل إطار منظّم يكمن في المدرسة.

فالبحث في موضوع التربية ليس شيئا جديدا في ميدان الفلسفة، فقد تمت دراسته بعناية شديدة من قِبل رواد الفكر الفلسفي، وأقطاب الدراسات التربوية التعليمية منذ القدم، إذ ظلت ركنا ثابتا في مختلف مباحث الفلسفة عبر تاريخها الطويل، منذ عصر أفلاطون إلى يومنا هذا، و مادامت المدرسة هي البؤرة التي تعكس لنا نُظم هذه التربية، وأهدافها داخل المجتمع، فقد حظيت هي الأخرى بعناية خاصّة من قِبل الفلاسفة والمربّين الذين حاولوا الكشف عن فعاليّتها وتأثيرها في المجتمع.

مع إيقاع السرعة والتغير الذي أصبح السمة البارزة لهذا العصر، نتيجة التطورات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي واكبت الثورات العلمية في بداية القرن العشرين. كان لزاماً حيال هذه الطفرة العلمية إعادة تجديد النظرة إلى المجال التربويّ أيضاً وقد استدعى ذلك يقظة مستمرة، وسعيا إلى التفكير الدؤوب الذي أصبح مفروضا على التربويين من باب أوْلى توجيه الاهتمام بعلاقة المدرسة بالمجتمع، ذلك أن التقدم العلمي والتقني مرهون بالتطور التعليمي والتكويني داخل المدرسة. فلقد عاشت التربية في هذا الخضم الواسع من الأحداث التي يموج بها العالم في الوقت الحاضر، منفعلةً بكل هذه الأحداث محاولة الاستجابة والتكيّف معها، لكي تصبح الرائدةَ والقائدة في المجتمع الحديث.

لذلك يبقى الحديث عن أزمة التربية والتكوين حديثاً مستمرا لا ينقطع في كل الأمم وعلى مر التاريخ، ومن البديهي أن هذه الأزمة تتلون بوعي المجتمعات وتطورها، ومن ثم تقدم الحلول تبعا لتصور الأزمة ونوعيتها. وبتبني هذا المعنى نرى أن التربية عملية

ديناميكية تتطلب بالضرورة تطويرا وتحديثا وتقويما جديدا للمحتوى، وللطريقة والآلية، ولطرح رؤية جديدة ولتبنّيها في التعامل مع جوهرية العمل التربوي المدرسي في الساحة التربوية على المستوى العالمي.

فقد بدأت المجتمعات المتقدمة خاصّة، تعيد النظر لنفسها بنظرة فاحصة ناقدة، وتعيد تقييم نظُمها التربوية وقيمها التقليدية، كي تساير روح العصر، عصر التحولات السريعة، فوجد المربّون أن هناك إجابات متعددة ومتنوعة، متعارضة مع ما يدور في فكرهم، حول دور المدرسة في مواجهة العصر وتحدياته ومتطلباته، وأصبح من واجب الفيلسوف المربّي أن يجيب على سؤال مهم وهو: كيف يمكن أن نضمن تربية صحيحة وسليمة للطفل في المدرسة تمكّنه من مسايرة تحولات المجتمع ومواجهة تناقضاته؟ ومن هنا ظهرت ضرورة وجود فلسفة تربوية اجتماعية داخل المدرسة وأهميّتها الّتي توجّه جهود المربين. وإذا وصفنا القرن العشرين وصفا تربويا لقلنا إنه عصر الإقبال عل التعلم الذي أصبح حقّا مشروعاً للجميع، وهذا الإقبال على التعلم و انتشاره لا يعادله إلا الثورة في أهداف التعليم وطرائقه ووسائله.

كانت هذه الحاجة إلى فلسفة تربوية تقوم على أسس علمية ديمقراطية أبرز ما تكون في أمريكا من أجل مواجهة مشكلات المجتمع الأمريكي بما يحتوي عليه من تناقضات، فمثلت أمريكا نموذجا حيّا لهذا الإصلاح التربوي الاجتماعي عن طريق تحديث المدرسة وتوجيه العناية بها، لأن تطورها ما هو إلا نتاج لاعتماد نظام تربوي فعال ومتكامل، هذا النظام الذي أرست قواعده ورسمت مناهجه عدة فلسفات أبزها الفلسفة البراغماتية التي أثبتت جدارتها في هذا المجال تحت لواء وزعامة أهم أقطاب الفكر التربوي الحديث والمعاصر الفيلسوف الأمريكي" جون ديوي"، الذي اتجه وجهة اجتماعية شاملة بوضع فلسفة تربوية مدرسية ذات برنامج إيجابي إزاء مشكلات المجتمع. والذي اتخذناه نموذجا محوريا في هذه الدراسة بالاعتماد على مختلف أفكاره الفلسفية والتربوية بتوظيفها لصالح المدرسة محاولا تحديثها وتجديد وظيفتها اتجاه الطفل والمجتمع.

استنادا على هذا المنطلق فإنّنا حين نتكلم عن التربية من وجهة تأثيرها في المجتمع والحضارة، وفي مستقبل الإنسانية لابد لنا أن نتعرض للمدرسة من جهة أنها البيئة الخاصة التي يعيش فيها الطفل ليتلقى ما يريد المجتمع أن يكونهُ. وبناءً على هذه المعطيات التي أوحت لنا أن فلسفة "ديوي" قد ركزت في جزءها الكبير على البحث في المسائل التربوية وخاصة باهتمامها بمشكلة المدرسة والمجتمع، بدى لنا أنّ عماد إشكالية بحثنا يكمن في الصيغة الّتي مفادها **ما طبيعة العلاقة بين المدرسة و المجتمع عند " ديوي"؟ وإلى أي مدى يمكن ربط الظاهرة التربوية بعجلة الإصلاح الاجتماعي من خلال المدرسة؟** ، وعلى ضوء هذه الإشكالية المحورية أثارتنا عدة تساؤلات في سياق الموضوع، لكي تؤتي التربية المدرسية ثمرتها، نوجزها كالآتي: ما موقف "ديوي" من المدرسة التقليدية؟ ، وما هي أهم الإصلاحات التربوية التي قدّمها من أجل تحديث المدرسة لربطها بالمجتمع؟ ثمّ هل المدرسة بالنسبة له مجرد صورة مصغرة للمجتمع بما فيه من محاسن ومساوئ وفضائل ورذائل، أم يجب أن تكون نموذجا مثاليا لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع الفاضل؟ بمعنى هل وظيفة المدرسة عند "جون ديوي " وظيفة تكرارية رجعية أم أنّها ابتكارية ؟. وكيف يمكن أن تؤديَ وظيفتَها تُجاه الطفل حتى يستطيع مسايرة المجتمع بالنزول إلى معركة الحياة؟ بمعنى هل تُعِدُّ الطفل للمجتمع الراهن أم للمجتمع المقبل؟ وإلى أي مدى انعكست فلسفته الأداتية في ربط المدرسة بالمجتمع؟.

تلك هي الأسئلة التي كانت تتطلب الإجابة بفرضيات نتحقق منها في سير بحثنا هذا: نفترض من حيث المبدأ أن طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة تفاعلية تكاملية. ولإثباتها ينبغي منّا الإجابة على فرضيات جزئية، وهي تنبع من وجود القواعد النظرية التي تؤسس هذه الفلسفة التربوية. وهي أنه إذا كان المجتمع يمثل المجال الأوسع للتربية والتي لا تتحقق بدونه، فإن المدرسة هي نواة ذلك المجتمع من جهة أنها تعبّر عن حاجاته ومتطلباته، وهي في الوقت نفسه مرآة تعكس لنا ما يقوم عليه المجتمع من نظم وقوانين. فالمجتمع يعتمد على المدرسة في جل إصلاحاته، والمدرسة تطوّر نفسها بالاعتماد على ما يقدّمه لها المجتمع من دعم ماديّ وبيداغوجيّ.

لمعالجة هذه الإشكالية والتأكد من فرضيات البحث جاءت موضوعات البحث في مقدمة و ثلاثة فصول وخاتمة على النحو التالي:

- **مقدمة**: فيها تمّت الإشارة إلى الموضوع وإلى طرح الإشكالية.

- **الفصل الأول** :**(من فلسفة التربية إلى المدرسة)**، عبارة عن مدخل مفاهيمي تاريخي لا غنى عنه، تناولنا فيه أهم المصطلحات التي ينبغي شرحها، وكذا تطورها الفلسفي التاريخي وذلك للوقوف على أهم التغيرات التي لحقت مفهوم التربية والمدرسة، كنقطة تمهد لنا الدخول في فلسفة "ديوي" التربوية وتسهّل علينا الولوج إلى نواة الموضوع الأساسية وهي المدرسة.

- **الفصل الثاني:(البراغماتية ونقد المدرسة التقليدية)**، تعرّضنا فيه إلى الفلسفة البراغماتية بشكلها العام في أصولها ومؤسّسيها مع التركيز على براغماتية "ديوي" بمنهجه الأداتي كرافد من روافدها، وأهم مباحثها كأساس لفلسفته التربوية وكذا نظرته لعلاقة الفلسفة بالتربية وموقفه من المدرسة التقليدية.

- **الفصل الثالث: (المدرسة التجريبية و علاقتها بالمجتمع)**، في هذا الفصل رصدنا أهمّ الأسس التي قامت عليها المدرسة التجريبية وهي التي عمل "ديوي" على إقامتها، وأهم الإصلاحات التي أحدثها من أجل تجديدها وربطها بالمجتمع كمؤسسة اجتماعية تعمل على تطوير المجتمع. والعنصر الأخير من هذا الفصل وضعنا فيه مشروع "ديوي" من منظور نقدي، بيّنّا فيه أهم التأثيرات التي أحدثتها فلسفته التربوية داخل الولايات المتحدة وخارجها وبالمقابل معرفة أهم الانتقادات التي وجهت إليها والتي حاولت تجاوز أفكاره التربوية.

- **خاتمة**: عبارة عن حوصلة لأهم الأفكار التي توصّلنا إليها من خلال تحليلنا لفلسفة التربية عند "جون ديوي".

بهدف تحليل أبعاد الفرضية التي حددناها وجدنا أن طبيعة الموضوع تستدعي اعتماد المنهج التحليلي في معالجة إشكالية هذا البحث، وذلك لأننا لسنا في مجال عرض أفكار"ديوي" التربوية فيما يتعلق بنظرته للمدرسة والمجتمع فحسب، وإنما تحليل هذه

العلاقة وإبراز الاتجاه السائد فيها. وقد اعتمدنا المنهج التاريخي الوصفي هو الآخر من أجل تتبّع تطورات هذه العلاقة والظروف والعوامل التي أحاطت بها قصد تقييمها. وقد التزمنا لتحقيق الأهداف التي رسمناها وإثبات الفرضيات التي وضعناها الموضوعية 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.

الأمر الذي دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع هو تلك الأفكار الثورية والتقدمية التي حملتها الفلسفة البراغماتية، والتي وجّهتنا إلى الاهتمام بفلسفة "ديوي" أكثر، وخاصة في جانبها التربوي، نتيجة ملاحظتنا لمدى سرعة التفكير التربوي الأمريكي وتقدمه، وجعله يحتل مركز القيادة خاصة في العالم الغربي في القرن العشرين الذي بدأ تأثيره يمتد إلى العالم العربي أيضاً. إذ يعتبر" جون ديوي" قائدَ هذه الحركة الإصلاحية ذات الصلة الكبيرة بواقع المجتمع من خلال تأكيده على دور المدرسة في تحقيق التقدّم الاجتماعي بربطها بالحياة العامة الخارجية. و الأمر الذي يؤكد لنا أهمية فلسفة "ديوي" التربوية، هو أننا كلما تصفحنا أي كتاب في مجال التربية سواء في علم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي أو في فلسفة التربية إلا وجدناه حاضرا ضمن طيّات تلك الإصدارات بقوة أفكاره التربوية البناءة التي حاول من خلالها كيفية إرجاع الثقة التي فُقدت من المدرسة.

كما أن الكثير من العلماء والباحثين يرجعون المشاكل التي يتخبط فيها المجتمع اليوم إلى سوء التخطيط والتنظيم، وهي من المهام التي تحال إلى العملية التربوية ممثلة في دور المدرسة التي تحاول جاهدة بناء جيل جديد قادر على دفع عجلة التطور. أما دوافع البحث الخاصة تبقى ممثّلةً في أن هذا الموضوع لم يحظ بدراسات معمقة إذ أنّ جلّ الدراسات قد تناولت موضوع التربية في شكلها العام، والواسع دون التركيز على المدرسة باعتبارها العنصرَ الحيويّ والمحوريّ في عملية التعلم داخل المجتمع. كما أن قسم الفلسفة يفتقر كثيرا

لمثل هذه الدراسات التربوية التي أصبحت تدرسها علوم أخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس غير أن الأصل في دراستها يقع على عاتق الباحثين في المجال الفلسفي من جهة أولى.

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

- 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 تذييله الكتاب بمجموعة من النصوص المختارة من مؤلفات "ديوي" باللغة الإنجليزية وكذلك المترجمة إلى العربية.

- 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.

- 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.

- دراسة محمد لبيب النجيحي "النظرية الأخلاقية عند جون ديوي ومدى صلاحيتها للتطبيق في التربية المصرية"، و هي رسالة ماجستير غير منشورة بمعهد التربية للمعلمين، جامعة عين شمس، سنة 1994.

- دراسة "طايبي ابراهيم" في نهاية الموسم الدراسي 1982- 1983، 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.

- البحث الذي قدمه " عبد القادر عيسات" سنة 2001، لنيل شهادة الماجستير بجامعة الجزائر حول " التربية و الثقافة عند كل من مالك بن نبي و جون ديوي"

من الدراسات التي أُنجزت مؤخرا وجدنا:

- دراسة زهية مناصري بعنوان " الأخلاق عند جون ديوي"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة، بجامعة الجزائر، 2006 – 2007.

- دراسة حسين عبد السلام حول " فلسفة التعلم بالعمل عند "جون ديوي" وأهميتها في استراتيجية الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الفلسفة" بجامعة الجزائر لسنة 2007 – 2008.

تبقى دلالة الرجوع إلى هذا البحث قائمة على الرّغبة في استنطاق جانب مهمّ في فلسفة "ديوي" التي تعطي للتربية مكانة مركزية، بهدف إعادة النظر والتأكيد على علاقة المدرسة بالمجتمع. بإخراج العملية التعليمية من جدران المدرسة إلى المشاركة في بناء المجتمع، ومعرفة أهم الإصلاحات التي جاء بها ومدى تأثيرها في تغيير مختلق القيم الاجتماعية والسياسة والأخلاقية والاقتصادية. لأنه قد كثر الكلام عن الوسائل المادية والسياسية للإصلاح والتقدم الاجتماعي في هذا العصر. متناسين العودة إلى الحقيقة الأساسية في أن الإنسان بذاته مصدر لكل إصلاح، هذا الإنسان الذي يحتاج إلى ترقية عن طريق التربية التي تتكفل بها المدرسة. وقد أريد لهذا الجهد الارتقاء إلى مصاف العمل الجاد الذي يعتقد أنه دافع قوي إلى المزيد من البحث التربوي نظرا لحيويته وأهميته مع معالجة فلسفية في تناول موضوع الدراسة.

الفصل الأول:

من فلسفة التربية إلى فلسفة المدرسة

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي ونظرية التربية

المبحث الثاني: البعد الفلسفي لعلاقة المدرسة بالمجتمع

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي ونظرية التربية

أولا: شبكة المفاهيم الأساسية للبحث

لا يعتبر البحث في أصل المفاهيم اللغوية ترفا علميا، بل محاولة منهجية مشروعة ومهمة، حتى لا يساء فهمها أو تفهم بدلالات غير دلالتها المقصودة. وهنا تبدوا الأهمية الكبيرة لاستخدام الكلمة في سياقها وفقا للمعنى، كل ذلك يساعد الباحث في وضع إطار مرجعي يستخدمه في التعامل مع مشكلة بحثه. لعل من أهم المصطلحات المحركة والمؤسسة لهذه الدراسة التي لا يمكننا إغفالها هي مصطلح التربية والمدرسة والمجتمع. أي أننا سنحاول في هذا الفصل أن ندخل هذا المجال من بابه الواسع ألا وهو فلسفة التربية من خلال تعريف مصطلح التربية وتتبع أهم التطورات التربوية في تاريخية هذا المفهوم وعلاقته بالفلسفة، لنصل إلى النواة الأساسية المؤسسة لهذا الموضوع، وهي المدرسة باعتبارها أهم المؤسسات التربوية داخل المجتمع التي ستتمحور عليها دراستنا.

1- تعريف التربية:

أ- لغة: بالبحث في أصل الكلمة في معناها اللغوي، نجد بأنها مشتقة من الجذر اللاتيني Education ، و من الفعل E- ducer ، أي يقود خارجا، كما تعني كذلك فعل النمو.[1]

أما في معاجم اللغة العربية فنجدها مأخوذة من الفعل الرباعي، ربي فأصلها ربا، يربو أي زاد و نما، و أربيته بمعنى نميته.[2]

وهناك من جعل أصلها " ربّ"، فلا بد أن يجعل المصدر تربيبا لا تربية، يقال ربّ القوم بمعنى ساسهم وكان فوقهم وربّ النعمة زادها. وقد وردت هذه الكلمة في القرآن

[1]- Jean LEFRANK ,Nouveau Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines , ARMAND COLIN , Paris,2005, p151 .

[2]- ابن منظور، لسان العرب،ج2، دار الفكر، بيروت، ط1، 1990، ص 401.

الكريم في أكثر من موطن لها، فنجدها في سورة الإسراء في قوله تعالى"واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رّبِ ارحمهما كما ربّيني صغيرا" [1] ونجدها أيضا في سورة الشعراء في قوله تعالى" قال ألم نربّك فينا وليدا و لبثت فينا من عمرك سنين"[2]

من هنا نجد أن كلمة تربية لها أصول لغوية ثلاثة:

1- ربا يربو بمعنى زاد ونما.

2- ربي يربي بمعنى نشأ وترعرع. وعليه قول "ابن الأعرابي": " فمن يكن سائلا عني فإني بمكة منزلي وبها ربيت".

3- ربّ بمعنى أصلحهم وتولى أمرهم وساسهم.[3]

صفوة القول فإن التربية عند العرب كانت تفيد معنى السياسة والقيادة والتنمية، وكان فلاسفة العرب يسمون هذا الفن سياسة، والعرب قديما استخدموا لفظ التأديب بدلا من التربية، فأطلقوا على من يرب أو يعلم اسم المؤدب.

ب- التعريف الاصطلاحي:

ليس من اليسر علينا أن نحصر كل التعريفات الاصطلاحية حول مفهوم التربية، لذلك سنكتفي ببعض التعريفات التي يمكن أن توضح لنا المعنى الأساسي لها.

يقال أن التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو كما يقول المحدثة، تنمية الوظائف بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، نقول ربيت الولد إذ قويت ملكاته ونميت قدراته وهذبت سلوكه حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة.[4]

فالتربية إذن عبارة عن سيرورة تستهدف النمو والاكتمال التدريجي لوظيفة أو مجموعة من الوظائف الإنسانية. وتنتج هذه السيرورة عن الفعل الممارس من طرف

---

[1]- سورة الإسراء، الآية 24.
[2]- سورة الشعراء، الآية 18.
[3]- ناصر إبراهيم، أسس التربية، دار عمان للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط2، ص 16.
[4]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1994، ص 266.

الشخص الراشد على الطفل، فهي تنمية متكاملة تهدف إلى تطوير إمكانات الفرد البشري النفسية والاجتماعية والجسدية والأخلاقية تيسر له عملية إدماجه في المجتمع. [1] وتصبح التربية بهذا المعنى عملية إعداد الطفل ليصبح مؤهلا لمواجهة متطلبات الحياة ومهيأ للعيش ضمن الجماعة.[2]

من أشهر التعريفات الحديثة التي تناولت معنى التربية نذكر منها تعريفين:

1- التربية هي عملية نمو الفرد أي تنمية الشخصية البشرية الاجتماعية إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناتها واستعداداتها، بحيث تصبح شخصية مبدعة خلاقة منتجة ومتطورة لذاتها.

2- التربية عملية تكيف أو تفاعل ما بين الفرد و بيئته. فنظرية التكيف هذه ترى أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية يسعى للمحافظة على بقائه وتنمية قدراته.[3]

يتضح لنا من خلال هذين التعريفين، أن التعريف الأول أوسع وأشمل من التعريف الثاني، وذلك لأن النمو السليم يتضمن التكيف مع المجتمع. فقدرات الفرد إذا وجهت توجيها صحيحا فإنه سينمو نمو متكاملا وبالتالي تتحقق له القدرة على التكيف مع البيئة.

وقد صنف العلماء التربية إلى نوعين:

* - **التربية غير الرسمية (غير النظامية)**: تعني كل ما يكتسبه الفرد بشكل غير منظم من مواقف وقيم ومهارات وخبرات يأخذها الفرد من تجاربه الخاصة ومن تفاعله وتعايشه مع أفراد مجتمعه. ويندرج تحتها التعلم عن طريق مختلف مؤسسات المجتمع التي تهدف في المقام الأول إلى شيء آخر غير التعليم النظامي، وهذه المؤسسات تشمل الأسرة والهيئات الاجتماعية الأخرى كالمساجد والكنائس ووسائل الإعلام المختلفة.[4]

---

[1]- Noëll Baraquin, Dictionnaire de philosophie, ARMAND COLIN, Paris, 3 Ed , 2005 , p 107.

[2]- جميل الحاج، الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 200، ص 148.

[3]- الأعسر يمين وآخرون، أسس التربية وعلم النفس في المدرسة الابتدائية، ج 2، مكتبة الشرق، حلب، سوريا، ط 2، 1992، ص13.

[4]- نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2006، ص 143.

* **التربية الموازية(النظامية)**: يطلق عليها كذلك تسمية التربية الفنية أو المقصودة ويقصد بها التعليم المنظم الذي يكون على أيدي المدرسين والأساتذة في المدارس والكليات. ويتميز هذا النوع من التربية ببرامجها وأهدافها وطرقها المحددة. ويمكن تعريفها:" بأنها عملية ضبط التعليم و توجيهه نحو أهداف جيدة التحديد، يمكن تحقيقها على أيدي هيئة مدربة معدة إعدادا علميا للتعليم والإدارة والتنظيم المدرسي بواسطة منهج دراسي محكم التخطيط بمواد ووسائل مناسبة".[1]

ج- التعريف الفلسفي:

سنحاول هنا أن نشير إلى أهم التعريفات التي تناولت معنى التربية من الناحية الفلسفية

- يعرفها كونفيشيوس Confucius(551 – 478 ق م) بأنها:" السير في صراط الواجب وخدمة النظام القائم والمحافظة على استقرار المجتمع".

- أما سقراط Socrate (480 – 399 ق م) يقول إن التربية هي: "صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الخير و الحق و الجمال".[2]

- وعرفها ارسطو طاليس Aristote (384 – 322 ق م)، بأنها:" إعداد العقل للتعليم كما تعد الأرض للبذار". وقد لخص أهداف التربية في أمرين: 1- أن يستطيع الفرد عمل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم. 2- أن يقوم الفرد بكل ما هو نبيل وخير من الأعمال ليصل إلى حالة السعادة.[3]

- جون جاك روسو Rousseau (1712- 1778)، يقول: " إن واجب التربية هي أن تعمل على تهيئة الفرص الإنسانية كي ينمو الطفل على طبيعته انطلاقا من ميوله واهتمامه" [4]، "فروسو" هنا يرد التربية إلى الطبيعة الإنسانية وليس إلى أصل آخر كالمجتمع مثلا.

---

[1]- عبد الكريم الشنطاوي وآخرون، أسس التربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط2، 1992، ص 39.
[2]- ناصر ابراهيم ، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 14.
[3]- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، مطبعة الحلبي، القاهرة ، ط 10، ص 5.
[4]- ناصر ابراهيم، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 15.

- ايمنويل كانط Kant (1724- 1804): التربية بالنسبة له تتمثل في" ترقية جميع أوجه الجمال التي يمكن ترقيتها بالفرد، وأن الهدف من التربية هو أن تنمي لدى الفرد كل ما تستطيع من كمال". يهتم كانط هنا بالتربية الجمالية التي تعمل على ترقية شعور الفرد وإحساسه لكي ينمي فيه تقدير الإحساس الجمالي والعمل على الرفع من مستوى الذوق الإنساني العام.

- فريدريك فروبل " Friedrik Froebel"(1782- 1852): يرى فروبل أن التربية " هي عملية تتفتح بها قابليات التعليم الكامنة، كما تتفتح النبتات والأزهار أي أن الطفل مجموعة من القابليات (الاستعدادات) وما وظيفة التربية إلا العمل في سبيل تفتح هذه القابليات ونموها". نجد أن فروبل يركز في هذا التعريف للتربية على قدرات واستعدادات الأطفال النفسية والعقلية التي يجب العمل على صقلها وتنميتها.

- هاربرت سبنسر"Herbert Spencer " (1820- 1903): " التربية هي كل ما نقوم به من أجل أنفسنا وكل ما يقوم به الآخرون من أجلنا بغية التقرب من كمال طبيعتنا وإعداد الفرد للحياة المستقبلية."[1]

- أما الفيلسوف الاجتماعي الفرنسي إميل دوركايم Emile Durkheim (1858- 1917)، يرى أن التربية ما هي" إلا ذلك العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة، من أجل الحياة الاجتماعية. وهدفها أن تثير لدى الطفل وتنمي عنده طائفة من الأحوال الجسدية والفكرية والخلقية التي يتطلبها منه المجتمع السياسي في جملته وتتطلبها البيئة الخاصة التي يعد لها بوجه خاص." أي أنها عملية تنشئة اجتماعية يقوم بها الكبار على مجتمع الصغار، بهدف التكيف مع المجتمع الذي يوجد فيه.

*** مفهوم التربية في الثقافة العربية الإسلامية:**

يقصد بالتربية في الثقافة العربية الإسلامية تنمية ملكات الفرد وقدراته على اختلافها من أجل بلوغ كماله العقلي والنفسي، وتنمية قدرات المجتمع من أجل تحقيق تطور أفضل

[1]- ناصر ابراهيم، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 15.

وتقدم اجتماعي أكمل وفق المبادئ والقيم الإسلامية، ويعرفها أبو حامد الغزالي(1059-1406" في قوله:" معنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع، ليحسن نباته ويكمل ريعه." و يقول أيضا:" إن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترفها، وأن أهم أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله."[1]

استنادا إلى هذه التعاريف المقدمة لمعنى التربية، وبإمعان النظر فيها يتبين لنا أن مصطلح التربية له علاقة وطيدة بمصطلحات أخرى ملازمة لها وبعضها متضمنة في معناها، و التي لا يمكننا فهمها إلا في إطارها، ومن بين أهم هذه المصطلحات نجد: النمو التكيف، التعليم، البيداغوجيا. وسنحاول أن نركز على مصطلحي التعليم والبيداغوجيا لنبين طبيعة العلاقة بينهما وبين التربية.

1- التعليم Enseignement

يعتبر التعليم "عملية يتم من خلالها تبليغ مجموعة منظمة من الأهداف والمعارف العامة والمهارات أو الوسائل وإيجاد قرارات تسهل تعلم فرد ما داخل وضعية بيداغوجية معينة."[2]

يصبح بذلك التعليم إحدى " حالات التدريس التي يعتمد فيها إيصال المعلومات على التفاعل بين المعلم والطالب. فهو يتضمن مفهوم الحاجة إلى المعلم. والتعليم ينتج عن معرفة متقدمة الوجود تنتقل من جيل إلى آخر بواسطة المعلمين والكتب ووسائل التعليم"[3].

الأمر الذي يجعل التعليم كعملية ذهنية، فنية غايته تثقيف الإنسان وتكوين قدراته العقلية بنقل المعارف، جزء من العمل التربوي، لأن التربية إلى جانب اهتمامها بنقل المعارف إلى الطالب فإنها تولي أيضا عنايتها بإحداث تغيرات ايجابية في سلوك الفرد عبر

[1]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البداغوجيا و الدياليكتيك)، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994ص 89.
[2]- المرجع نفسه، ص 102.
[3]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، مرجع سبق ذكره، ص 307.

مختلف مؤسسات المجتمع الأخرى كالأسرة مثلا، وذلك بتنمية القيم الأخلاقية لديه وإكسابه العادات السليمة في التعامل مع الآخرين.[1]

نجد من هذا أن لفظ المربي أوسع من لفظ المعلم، فالأول يهتم بالعلم والأخلاق معا، أما الثاني يفيد قبل كل شيء تلقين العلوم وعرضها على الطلاب، وعليه فالتربية شيء والتعليم شيء آخر غير أن هذا لا ينفي تكاملهما وتداخلهما. وفي هذا الصدد يقول "هيوبرت" « Hubert » في كتابه بحث في البيداغوجية العامة« Traité de pédagogie Générale » " إن التربية هي فن التعليم و التربية، وما هدف هذا الفن سوى فهم الأولاد وجعلهم يفهمون معلميهم وإثارة اهتماماتهم وتشويقهم وهذا الفن لا يدرس، فبالتدريس والتربية يصبح المرء مربيا".[2]

2- البداغوجيا Pédagogie

مصطلح البيداغوجيا نجده مأخوذ من الجذر اللاتيني Paidagôgia، وهي مكونة من مقطعين Paidos، وتعني الطفل الصغير، و Agien، والتي تعني فعل يقود، لذلك كان البيداغوجي يقصد به العبد الذي يقود ابن سيده إلى المدرسة.[3]

أما المدلول الاصطلاحي لهذه الكلمة، تشير حسب التقليد الإغريقي إلى مجموعة الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة، وأن تخلق مواطنا صالحا.[4]

من أحدث التعريفات التي أعطيت لمفهوم البيداغوجيا أنها:" لفظ عام ينطبق على كل ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ، بغرض تربية أو تعليم الطفل والراشد. فهي نشاط معرفي قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال المطلوب

---

[1]- نواف أحمد سمارة، وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 56.

[2]- علي ماضي، فلسفة التربية و الحرية، دار المسيرة للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 1979، ص 15.

[3]- Louis, Marie Morfaux, Jean Lefranc, Nouveau Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, Armand Colin, Paris, 1Ed,2005, p 406.

[4]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص 155.

ممارستها في وضعية التعليم. إذ تستهدف تصرفات المعلم والمتعلمين داخل القسم. فهي تهتم إذن بطرق التدريس وتقنياته، ومحاولة توظيفها في وضعية تعليمية معينة."[1]

فموضوعها الأساسي هو بناء عقيدة تربوية تكون في الوقت ذاته نظرية وتطبيقية فليست البيداغوجيا إذن علما أو تقنية، أو فلسفة. وإنما كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية. وهناك من عرفها بأنها" فن تربية الأطفال يكون مؤسس على معرفة علمية بكل من طبيعة الطفل والمربي، ليصبح هذا الفن بالتدريج كتقنية أو علم طبيعي يساهم في تسهيل النشاط التعليمي."[2]

من خلال هذه التعريفات لمفهوم البيداغوجيا، يتضح لنا صعوبة إعطاء تعريف واحد ومحدد لهذا المصطلح، وذلك لعدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخرى قد شملتها هذه التعريفات وخاصة مفهوم التربية والتعليم، حيث يظهر لنا التداخل بين البيداغوجيا والتربية في صعوبة الفصل بين طبيعة كل منهما.

لقد حاول العديد من العلماء والباحثين في المجال التربوي التمييز بينهما فقالوا:" بأن البيداغوجيا هي بحث نظري أما التربية فهي ممارسة وتطبيق. وهناك من يعتبر أن البيداغوجيا هي علم التربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية بحيث تستند في ذلك على معطيات من حقول معرفية أخرى تهدف إلى تحقيق تراكم معرفي، أي تجميع لحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية. أما التربية فتتحدد على المستوى التطبيقي لأنها تهتم قبل كل شيء بالنشاط العملي الذي يهدف إلى تنشئة الأطفال و تكوينهم"[3].

على ضوء ما سبق يتضح لنا عدم الاتفاق على تحديد معنى واضح لمفهوم التربية ويرجع ذلك إلى اختلاف فلسفة المربي أو المنظر باختلاف مرجعيته الفكرية. وإلى عدم ثبات الظاهرة التربوية أصلا.إلا أن هذا الاختلاف قد يغني مجال البحث أكثر. فمهما اختلفت الصيغ الواردة حول مفهوم التربية سواء بمعناها اللغوي أو الاصطلاحي وحتى

[1]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، مرجع سبق ذكره ، ص 155.

[2]- Paul Foulquie, Dictionnaire de La Langue Philosophique, Presse Universitaire de France- Saint Germain, Paris, 1Ed, 1962, P 521.

[3]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، مرجع سبق ذكره، ص 155.

الفلسفي يمكننا أن نصل إلى تعريف جامع وشامل لكل أطراف العملية التربوية لها نقول فيه:" التربية هي عملية أو نشاط عملي يهدف إلى تنمية الفرد تنمية شاملة وكاملة لجميع جوانبه الروحية والعقلية والجسدية والجمالية والأخلاقية والاجتماعية، تجعله فردا قادرا على التكيف مع نفسه ومع مجتمعه. وهي عملية مستمرة مدى الحياة تمس الطفل والراشد على السواء، فهي إذن مفهوم واسع يشمل كل المؤسسات الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية في جوانبها المقصودة وغير المقصودة.

هذا فيما يتعلق بالتربية ومفهومها، وإذا قلنا بأنها تمس أيضا المؤسسات المقصودة ولعل أهم هذه المؤسسات هي المدرسة التي تتم فيها عملية التربية النظامية، ورأينا كذالك أنه من بين أهداف التربية هي تحقيق تكيف الفرد مع مجتمعه، ومنه فما المقصود بمفهوم كل من المدرسة والمجتمع ؟

1- تعريف المدرسة:

إذا استقصينا المعنى اللغوي لكلمة المدرسة في أصولها اللغوية نجد بأنها اشتقت من الجذر اللاتيني" Schola " ومعناها "الفراغ".[1]

ساير هذا المعنى " الفراغ" اتساع وتعقد التراث الثقافي وكذا موجات التطور والتحسن الاقتصادي الذي تجلى بشكل خاص في بلاد اليونان ، الأمر الذي خلق متسعا من الوقت لدى الطبقة الغنية بسبب ابتعادها عن الاهتمام بكسب العيش والمشاركة في الحياة العامة فحاولت قضاء وقت فراغها في التعلم لاكتساب الثقافة والتميز عن عامة الناس الذين لم يكن لديهم الوقت لمتابعة المناشط التعليمية، فأدى هذا إلى متابعة العلم من أجل العلم لا من أجل المساهمة في الحياة، فأصبحت التربية غاية في حد ذاتها[2].

[1]- Louis, Marie Morfaux, Jean Lefranc, Nouveau Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, op. cit, p 149 .

[2] - صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج 3، دار المعارف، مصر، ط 7، 1976، ص 45.

ثم تطور اللفظ بعد ذلك للإشارة إلى التكوين الذي يعطى في شكل جماعي مؤسسي أو إلى المكان الذي يتم فيه التعليم أو إتباع أستاذ معين. ويفيد اللفظ حاليا المؤسسة الاجتماعية التي يوكل إليها مهمة التربية. والمدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية تهدف إلى إعداد التلاميذ علميا وأخلاقيا واجتماعيا وجسميا، وتعمل على مساعدتهم في مواجهة ظروف الحياة ومتطلباتها. ويمكن تصنيفها إلى عدة أنماط أهمها:

- حسب مرحلة التعليم الرسمي: رياض الأطفال، ابتدائية، ثانوية، جامعة.

- حسب حجمها: ذرية مكونة من معلم و تلميذ و فراغ كافي لاستيعابهما، أو معلم وعدة تلاميذ في أقسام دراسية.

- حسب نوعية تبعيتها الإدارية: مدارس رسمية تتم إدارتها وتمويلها من وزارة التربية والتعليم، و مدارس خاص تكون تحت إدارة فرد أو مجموعة من الأشخاص.

- حسب الطبيعة التربوية: تكون تعليمية أكاديمية كالمدارس والجامعات، أو مهنية علمية كالمعاهد والكليات الفنية الصناعية والتجارية والصحية.[1]

بالمعنى الواسع للكلمة تعني جماعة من المفكرين ينتمون إلى مذهب واحد (أدبي فلسفي، فني)، ولهم نظام حياة معين ومكان اجتماع ورئيس، فنقول مثلا المدرسة الأرسطية التي هي عبارة عن اتجاه فلسفي لجماعة من الفلاسفة يشتركون في تبني مبادئ وأفكار هذه المدرسة.[2]

أما في **مفهومها السوسيولوجي** تعتبر: "نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البيئة الاجتماعية" [3]، الأمر الذي يكشف لنا عن مدى فاعليتها بالنسبة للمجتمع.

[1]- عبد اللطيف الفاربي و آخرون، معجم علوم التربية، مرجع سبق ذكره ص 82 - 83.

[2]- عبد الحلو، معجم المصطلحات الفلسفية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، مكتبة لبنان، بيروت، ط 1، 1994، ص 159.

[3]- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي(بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص113.

2- تعريف المجتمع:

تشتق كلمة مجتمع من اللاتينية « Societas » بمعنى مشارك، مرافق، مرتبط.[1]

ومن الناحية الاصطلاحية فالمجتمع هو ذالك الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد الذين يعيشون داخل نطاقه في هيئة وحدات أو جماعات.وهو عبارة عن وحدة واحدة تتكون من أربع عناصر غير قابلة للتجزئة، إن فقد عنصر من هذه العاصر فقد المجتمع مفهومه كمجتمع وهي: الناس والأفكار والمشاعر والأنظمة. هي تلك عناصر التكوين الأساسية التي تكون المجتمع، فالناس هم النواة، والأفكار والمشاعر هي الرابط الذي يربط الناس. لذلك لابد من أنظمة تحدد هذه العلاقات التي تقوم على أساس المصلحة بين الناس.[2]

هذه العلاقات الإنسانية التي تربط الأفراد وهم في حالة تفاعل لابد أن تحدد طبيعة المؤسسات الاجتماعية الموجودة في المجتمع، وتلك المؤسسات هي التي يجب تنظم فعاليات المنظمات وتشرف عليها وتوجهها نحو سياسة معينة، بهذا يمكن استعمال كلمة مجتمع لترمز إلى تلك الشبكة المعقدة من العلاقات الاجتماعية التي قام الإنسان بتنظيمها ورسم معالمها الحضارية و التاريخية.[3]

بهذا يمكن أن نعتبر المجتمع ذو حركة ديناميكية يعج بالحياة في جميع مظاهرها، عن طريق مؤسساته التي تمثل قوة حيوية وأداة يستخدمها بوعي وإدراك لبلوغ أهدافه. وخاصة المدرسة التي تمثل النسق التربوي الذي يسعى من خلالها تحقيق الضبط الاجتماعي عن طريق مشاركة الفرد في الوعي الاجتماعي السائد واكتساب الأنماط السلوكية التي يقرها المجتمع دون استخدامه للقوة الفيزيقية في ذلك.

---

[1]- Louis, Marie Morfaux, Jean Lefranc, Nouveau Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, Op. Cit, p 522.

[2]- عدنان أبو مصلح، معجم علوم الاجتماع، دار أسامة للنشر ، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 417 - 418.

[3]- دنيكن ميتشيل، معجم علم الاجتماع، ترجمة احسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 1981، ص 226.

ثانيا:تطور النظريات التربوية

يحيلنا البحث في تطور النظريات التربوية أساسا بالممارسات التربوية عبر مختلف العصور، التي أجهد الفلاسفة المربون عقولهم في الوصول إليها، وهي مجهدات شكلت عقلنا اليوم وبسطت أمامنا أفكارا يتدبرها الجادون من رجال التربية، ذالك لأن النظم التربوية التي نعيشها حاليا ومهما حدث لها من تجديد فهي لا تخرج عن كونها وليدة مخاض تاريخي طويل و تجربة إنسانية بعيدة الجذور، فلا يوجد في تاريخ التربية و سواها كما هو معروف خلق من عدم أو ابتداع من فراغ، فالأمر كله عبارة عن نضج متراكم عبر الزمان و جهد موصول على مر الأيام، لذلك فإن المسار التربوي قبل " جون ديوي" طويل وغني بالأفكار التربوية التي لا يمكننا تجاهلها كما لا يمكننا التحدث عنها جميعها، فهي أكثر من أن نستطيع الإلمام بها كلها في هذا العنصر.

سنحاول في ذلك أن نعالج هذه التطورات التربوية في خطوطها العامة ومعالمها البارزة ومحطاتها الكبرى من خلال أهم روادها.

يجمع العديد من المؤرخين والفلاسفة على أن البدايات الأولى لعملية التفلسف ترجع إلى العصر اليوناني، وهو عصر ارتقت أفكار فلاسفته إلى مرتبة النظريات العامة والمذاهب الفلسفية الكبرى، ومع ذلك فإنه لا مانع لنا بالرجوع في عجالة قصيرة إلى مميزات التربية قبل العصر اليوناني، حيث كانت هناك بعض الإرهاصات الفلسفية ذات الطابع التربوي تستحق منا الذكر والإشارة.

أهم ما يمكن ملاحظته على التربية في الشعوب البدائية هو أنها تربية تسعى فقط للحصول على ضروريات الحياة للفرد، وتحقيق التوافق والانسجام بينه وبين بيئته المادية والروحية، بوسائل ثابتة وطرق معينة لإنجاز مختلف الأعمال والعبادات. ويعتبر المجتمع

بأسره المسؤول عن التربية، وذلك لغياب المؤسسات المتخصصة. فهي إذن تربية جامدة محافظة لا خلق ولا ابتكار فيها تسير وفق نمط واحد.[1]

أما بالنسبة للحضارات الشرقية، فإن مسألة البحث في الألوهية والبعث والخير والشر والسعادة كلها أمور قد شكلت مصدر اهتمامهم، ويمكننا أن نعتبر التربية الصينية نموذجا واضحا للتربية الشرقية المحافظة إلى جانب التربية الهندية والبابلية واليهودية. عملت على أن تجمع في الفرد حياة الماضي من خلال تنشئته على عادات وتقاليد فكرية وعملية موروثة. فكان نتيجة هذا التوجه هو تميز الحياة الصينية بالرتابة والسكون الذي انعكس على التربية وأهدافها التي انحصرت فقط في تدريب الأفراد على صراط الواجب الحاوي على جميع أعمال الحياة، لا إلى تكوين شخصية الفرد المتكاملة.[2]

يعتبر "كونفيشيوس " الممثل الرئيسي للتربية الصينية، الذي جسد لنا فكره في قالب أخلاقي تربوي، اهتم بالإنسان وبفضائله وتنظيم أمور حياته بعيدا عن التشاؤم. محاولا إرساء دعائم العلاقات بين الأفراد على أساسا المحبة والاحترام، فجاءت معظم كتبه محتوية على مختلف القوانين والشرائع التي يتحتم على الصيني العمل بها. [3] وهكذا نجد أن التربية الصينية قد ربطت الفلسفة والتربية بالحياة اليومية للناس. الأمر الذي يفسر لنا عدم اتساع الهوة بين الفلاسفة والناس العاديين، إذ يتواصلون عن كثب مع الحياة بالرجوع إلى محك التجربة الإنسانية.

إذا انتقلنا إلى التربية اليونانية، نجد بأنها لم تكن واحدة في شتى العصور، ولم تأخذ شكلا واحدا في مختلف البلدان اليونانية، وسنقتصر في هذا على التربية الاسبرطية والتربية الأثينية اللتان كانتا في عصر قد بلغت فيه الحضارة اليونانية أعلى درجاتها وأصبحت خصبة لنهضة فلسفية. ولنبدأ بالتربية الاسبرطية التي كانت متأثرة في طبيعتها وأهدافها بالظروف الجغرافية والسياسية لولايتها. فموقعها الداخلي وانعزالها جعل اهتمامها الوحيد

[1]- سعيد التل و أخرون، المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص 09.
[2]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1978، ص 32- 34.
[3]- محمد حسن العمايرة، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999، ص 61.

هو إعداد جيش قوي على الدوام للدفاع عن كيانها فتحولت إلى دكتاتورية ارستقراطية تسيطر الدولة فيها على جميع نواحي الحياة لما في ذلك التعليم[1].

فأصبحت تربية عسكرية بالدرجة الأولى تعتبر القدرة الجسدية والحربية من الخصال المفضلة لديها، على حساب التربية العقلية والفنية والأخلاقية، فولدت لدى الاسبرطيين جهلا وغلظة في الطباع وإن ساعدهم على خلق الشجاعة والبسالة، وهو ما عبر عنه أحد المربين قائلا:" لقد اتسمت ثقافتها بالجمود و انعكس ذلك كله على فكرها التربوي، لذلك استهدفت إعداد الفرد للدولة واتخذت من الطاعة العمياء للقانون ومن التربية الجسدية والتقشف وضبط النفس والشهوات وتحدي الصعاب وسائل لذلك". وفي نفس السياق نقد " أرسطو" هذه التربية في قوله:" إنما هي في مأمن في الحرب ولكنها تفشل في السلم لأنهم لا يتعلمون كيف يعيشون وقت السلم[2]."

على الخلاف من ذلك نجد أن النظام التربوي الذي ساد مدينة أثينا قد تميز واختلف في أهدافه ومثله العليا عن نظام التربية الساري في اسبرطة، فإلى جانب الاهتمام بالجانب العسكري اهتمت أيضا بالجانب العقلي والروحي، وعلى هذا الأساس فقد اعتبر الأثينيون أن التربية لها مكانة أسمى. وأن المتعلم يمتاز عن الجاهل كما يمتاز الحي عن الميت، فقد اتجهت إلى تحرير عقل الإنسان وتكوين اتجاه فكري ناقد نحو الحياة والمجتمع، وتنمية الاتجاه التحرري الديمقراطي لديه. فاتخذ نظامها التربوي شكلا جديدا أكثر تنظيما.إذ أصبحت له معاهده الخاصة وأهدافه المحددة التي ترمي إلى تكوين الرجل الكامل جسما وعقلا وجمالا. فازدهر التعليم الذي ظهرت له العديد من المؤسسات التهذيبية الراقية وعلى رأسها جامعة أثينا، التي برز فيها العديد من الفلاسفة ومن أشهرهم "أفلاطون Platon"(337- 427 ق.م)[3]، الذي قدم لنا نظرية تربوية تستحق منا الوقوف عندها باختصار.

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط 2، 1975.ص 26-27.

[2]- خالد القضاة، المدخل إلى التربية والتعليم، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1998، ص 135.

[3]- المرجع نفسه، ص57.

لقد لخص لنا أفلاطون مجمل نظريته التربوية في كتابه" الجمهورية"، وهو كتاب غني بالأفكار والآراء التربوية، رسم فيه صورة مفصلة لمجتمع مثالي ثم وضع له نظاما تعليميا خاصا قصد إعداد النشء للحياة، وفي الكثير من آرائه التربوية نجده متأثرا بأستاذه سقراط، إذ يتفق معه على جعل الفلسفة متصلة بالإنسان وبشؤون المجتمع، وكذا قوله بوضع قانون أخلاقي يعيد للمجتمع الإغريقي مجده القديم وبأن المعرفة هي أساس الفضيلة وأن الهدف الأساسي من التربية هو إصلاح المجتمع، ومع ذلك فقد كانت له نظريته الخاصة للتربية، التي اعتبرها عملية تدريب أخلاقي، أوهي المجهود الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للأطفال، وكذا نقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الجديد.[1]

لقد كانت الفكرة الرئيسة التي شغلت فكر"أفلاطون" في كاتبه الجمهورية، هي الفوضى وفقدان الانسجام والوحدة في الدولة، واعتبر أن العلاج الوحيد لأحوال لهذا الفساد الذي عم مجتمعه هو إقامة نظام تربوي فعال يبدأ منذ الطفولة، شرط أن يكون مبنيا على المعرفة والعقل." فأفلاطون" يؤمن بقوة العقل ويناشد الفضيلة، ويرفع لواء العدالة، حيث يرى أن غاية الدولة والأصل في تكوينها هو أن تهيئ أحسن الظروف لتحقيق الفضيلة التي هي العلم عن طريق التربية، وهذه الفضيلة لا تتحقق إلا على يد الذين من هم يملكونها، ويقصد بذلك الفلاسفة الذين باستطاعتهم تحديد ميول الإنسان والأشياء التي تؤدي إلى التقدم الأخلاقي وإلى الكمال النهائي للجنس البشري. [2] وفي هذا يقول في كتابه الجمهورية:" فالتربية والتهذيب إذا ما أحسن توجيههما، كونا أناسا أخيارا، وهؤلاء الأخيار بدورهم إذا ما انتفعوا بتعليم كامل، يغدون أفضل من كل من سبقهم وترتقي كل صفاتهم، ومنها الصفات الموروثة."[3] ومن هذه الصفات التي يتميز بها الفلاسفة هو تعلقهم الشديد لأية صفة تكشف لهم عن شيء من تلك الماهية التي تظل باقية أبدا والتي لا تنال منها تقلبات الكون والفساد،

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 33.
[2]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سبق ذكره، ص 68.
[3]- أفلاطون، الجمهورية، تقديم جيلالي اليابس، سلسلة العلوم الإنسانية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة رغاية، الجزائر، 1990،ص126.

وتعلقهم بالصدق وكراهية الزيف، والبحث عن الحقيقة، وعدم قبول الكذب، والنزاهة وحسن المعاملة. وأفضل صفة هي العمل على تحقيق العدالة وحفظ القوانين والنظم في المجتمع.[1]

ذلك لا يتم عنده إلا بإعادة تنظيم هرمية المجتمع الذي قسمه إلى ثلاث طبقات تبعا لتقسيمه لقوى النفس، فالطبقة الأولى تضم العمال والمزارعين، ويصطلح عليها الطبقة النحاسية وظيفتها تلبية الاحتياجات الاقتصادية للمجتمع وفضيلتها العفة، أما الطبقة الثانية فتشمل الجند والمحاربين الذي من واجبهم حماية الدولة، وفضيلتها الشجاعة، وبالنسبة للطبقة الثالثة فهي الطبقة الذهبية التي تضم الفلاسفة الحكام، عملها البحث عن المعرفة وفضيلتها الحكمة، ثقافتهم فلسفية علمية فوق أنها أدبية وجمالية، هدفها توجيه الطبقتين الأولى والثانية. وكان النظام التربوي الذي وضعه "أفلاطون" كفيل بأن يكشف عن مواهب الفرد وانتمائه إلى أي طبقة.[2]

بالنسبة للمرأة فإن أفلاطون لم يقصيها من نظامه التربوي، إذ دعا على أن تؤسس تربية النساء على الأسس نفسها التي قامت عليها تربية الرجال. وقد أظهر اهتمامه بالمرأة عندما ناقش تأسيس الدولة المثالية وضرورة احتوائها على جميع مظاهر النشاط الاجتماعي الذي يقع على عاتق الكل، من خلال نظام وضعه لمبدأ عام قوامه:" ليس للرجال في إدارة الأعمال الحكومية وظائف وليس للنساء وظائف خاصة بهن، بل واجبات الرجال هي واجبات النساء و لكن مواهب الطبيعة موزعة بين الجنسين وما المرأة إلا رجل ضعيف.[3]

أما من جهة الأسرة والزواج فنظر إليهم نظرة جديدة مختلفة تماما عن المألوف فالغرض من الزواج عنده هو إيجاد الأفراد والمرأة مهمتها إيجاد وإنجاب الأولاد، فاعتبر الأسرة والملكية مصدرا لكل شر لذلك يجب القضاء عليه عن طريق الدعوة إلى مشاعية النساء والأولاد الذين اعتبرهم ملكا للدولة التي تتحمل أعباء التربية بهدف تحقيق التجانس التام للأجيال.ولتحقيق ذلك دعا أفلاطون إلى إنشاء دور للحضانة ومعاهد للتعليم والتهذيب،

---

[1]- أفلاطون، الجمهورية، مرجع سبق ذكره، ص 262- 267.

[2]- المرجع نفسه، ص 180.

[3]- بول مونرو، المرجع في تاريخ التربية، ترجمة عبد العزيز، ج 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1949. ص 141.

وأوجب إتاحة إمكانات تحصيل العلم للجميع. [1] ويقول في هذا:" إن التربية الصالحة لو أنارت نفوس مواطنينا لأمكنهم أن يحلوا بسهولة كل المشاكل التي تركناها مؤقتة وكذلك غيرها من المشاكل كمشكلة اقتناء النساء، والزواج، وإنجاب الأطفال بحيث نتبع في هذه الأمور القاعدة القائلة أن كل شيء مشاع بين الأصدقاء."[2]

قبل أن نختم الحديث عن نظرية "أفلاطون" التربوية نشير فقط إلى أنه إضافة إلى كتابه الجهورية نجد كتابه الثاني" القوانين" أو" النواميس" الذي كان نتاج شيخوخته. تضمن هو الآخر بعض الأفكار التربوية التي جاءت مخالفة لما ورد في الجمهورية، ومن أهمها تخليه عن فكرة المثل العليا الروحية، واتسمت أفكاره بالصبغة الدينية، حيث دعا إلى عدم الكفر والإلحاد، كما استبعد فكرة الشيوعية في المال والزوجات، وتخلى عن فكرة حكم الفلاسفة للشعب، واستعاض عنهم بحكومة ملكية ديمقراطية يشترك فيها أفراد الشعب في توجيه الدولة، وذكر فيه نوعان من التربية، التربية التي تهدف إلى تنمية الفضائل التي توصل بالمواطن إلى أرقى المستويات، وهي تربية تناسب الرجل الحر. وهناك التربية التي يبتغى من ورائها كسب المال وتقوية الجسم، وهي تربية لا تليق بالأحرار.[3]

أهم ما يمكننا قوله بناءا على هذه النظرية التربوية هو أنها قد حققت تقدم واضح في مفهوم التربية وأهدافها من خلال التوفيق بين سعادة الفرد والمجتمع، وبين مطالب الجسم والروح إلا أنها اهتمت أكثر بتقوية الجانب العقلي في الإنسان، ومجمل الأفكار التي تضمنتها يمكننا أن نجد بذورها في طيات النظريات التربوية الحديثة، حيث وصف "روسو" جمهورية أفلاطون بأنها أحسن ما كتب عن التربية، ومع ذلك فإنها تتضمن العديد من المآخذ التي يمكن أن نوجهها إليها، وهي أنها أفكار ليست في مجملها إلا طوبياء من نسج الخيال بعيدة عن الواقع، اهتم فيها أفلاطون، بالجانب العقلي والأدبي على حساب الجانب العملي، كما أن سياسته التربوية التي جعلت من الفيلسوف هو الحاكم في دولة المدينة هي سياسة الطبقية التي توسع الهوة بين الحاكم والمحكوم، وتعكس لنا نظريته الارستقراطية.

[1]- بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، ط1، 1884، ص 184.
[2]- أفلاطون، الجهمورية، مرجع سبق ذكره، ص 162.
[3]- محمد حسن العمايرة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص 123.

إذا انتقلنا إلى العصور الوسطى، فإنه وبعد القرارات التي أصدرها الإمبراطور" قسطنطين"، أصبحت المسيحية تشكل الدين الرسمي للإمبراطورية الرومانية. الأمر الذي أدى إلى إعادة تنظيم السلوك تنظيما جديدا. فكانت الحاجة بالنسبة للمجتمع في القرون الوسطي إحلال مثل أعلى يستطيع مقاومة الانحلال الأخلاقي الذي كان سائدا عند الرومان، وهي الحاجة التي عجزت عن تأديتها التربية اليونانية، فجاء الدين المسيحي محاولا أن ينفخ في التربية روحا جديدة ويضفي عليها معنى آخر. كان من نتائجه أن وجهت العناية إلى السلوك أكثر من العقل.[1]

فكان هذا الانضباط الأخلاقي يرى أن كل ما له علاقة بهذا العالم شر، وأن كل ما يتصل بأمور هذه الدنيا من جمال وذوق هو جريمة في حد ذاته، فزال بذلك كل عنصر عقلي أو نشاط فكري طوال المدة الفاصلة بين القرن السادس إلى القرن الثالث عشر وحتى عندما أدخل هذا العنصر العقلي من جديد كانت تطغى عليه دائما النظرة الترويضية وفكرة النظام والخضوع، فكانت تربية معادية للنظرة الفردية التي جاء بها اليونان والنظرة الاجتماعية التي جاء بها الرومان. [2]

هذا بالنسبة للطابع العام للتربية في العصور الوسطى ومع ذلك يمكننا أن نميز بين ثلاث مراحل أساسية قد مرت بها التربية. فقد كان اهتمام المسيحية في بدايتها منصبا على معرفة الرب التي تعتبر خير من معرفة الدنيا ولذلك اهتمت بتربية " خادم الرب" التي حلت محل تربية " المواطن الحر". [3] ، وعليه فقد اصطبغت التربية المسيحية في العصور الأولى بالصبغة الدينية الخلقية أول ما تهتم به هو تهذيب الروح وتصفيتها وتنمية روح الفضيلة عن طريق الدعوة إلى حب الله والحياة التقية بكبح الشهوات، وكل هذا تجسد في أسلوب حياة الرهبنة التي ظهرت بشكل واضح في بداية القرن الرابع الميلادي.حيث

[1]- فاخر عاقل، التربية قديمها و حديثها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1981، ص 53.
[2]- المرجع نفسه، ص 58.
[3]- محمد حسن العمايرة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص 156.

وجدت تشجيعا من طرف الكنيسة، فكانت حياة الراهب تقاس بمدى براعته في ابتكار طرق جديدة لعقاب البدن بالصوم والزهد والعزلة والرياضة.[1]

من بين الآباء الذين قامت المسيحية في بداية سواعدها عليهم نجد القديس" تيرتوليان " Tertullien الذي غال في التصوف وكان عدو لكل تربية وثنية فرأى أن الاعتماد على الأدب أشبه بسرقة نسرق بها الله، ونجد أيضا القديس " أغسطين Augustine"(354-430) الذي تراجع عن أفكاره فيما يتعلق بالاعتماد على هذه الآداب اللاتينية وكذا بشعر القدماء، فبعد أن كان مولعا بها في صغره أنكر فيما بعد كل هذه الميولات والأهواء، أما القديس " بازيل Saint Basile" فكان أكثر اعتدالا إذ أنه لم يمانع بأن ينتهج الفتى خطباء الأقدمين وشعرائهم، إذ كان يرى في أشعار " هوميروس" إلهاما للفضيلة وإيحاءا بحبها. وعلى نفس الخطى سار القديس " جيرون Saint Jeron" الذي كان يقول بأن مسيحيته لن تحول بينه و بين ولعه بـ " شيشرون Marcus Tullius Cicero"(106ق.م - 43 ق.م) فكتب رسائل حول تربية الفتيات التي تعتبر من أثمن الوثائق التربوية في العصور الوسطى غلبت عليها العاطفة الدينية إلى حد التصوف واحتقار للبدن بلغ حد التقشف.[2]

ما ميز المرحلة الثانية من هذه الفترة هو ظهور النهضة التعليمية على يد الامبراطور" شارلمان Charlemagne (742- 814) الذي حاول أن ينعش الوضع الفكري والخلقي للشعوب التي كان يحكمها، فلم يقتصر العمل التربوي على الرهبنة فقط بل أنشأ المدارس وأراد عن طريقها تكوين الصفوة الفكرية القادرة على أن توطد دعائم الإمبراطورية الجديدة. ولتحقيق إصلاحاته التربوية استدعى مجموعة من الأساتذة والمستشارين، وعلى رأسهم الأسقف الانجليزي" ألكوين" Alcuin (735 – 804) الذي كان من أشهر المربين في تلك الفترة، ومفكرا ومفسرا للكتب الدينية وجامعا لكل العلوم التي ذاعت في عصره فجمع بين العلوم الدينية والأخلاقية، أوكل إليه عدة قضايا تثقيفية وكنسية طقوسية، فقد تسلم مدرسة بلاط الملك وعمل على تحويله إلى مؤسسة علمية. كما

[1]-عمر محمد التومي الشيباني، تطور الأفكار والنظريات التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 51- 53.
[2]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سبق ذكره، ص 106- 109.

ساهم في نشر المدارس الديرية والكاتدرائية التي سيتم التحدث عنها بنوع من التفصيل في المبحث القادم.

بعد هذه النهضة العلمية التي جاء بها " شارلمان" ظهرت حركة فكرية جديدة سميت بالحركة المدرسية * وهي حركة عقلية أهم أهدافها محاولة التوفيق بين العقل والدين ومحاولة صياغة العقائد الدينية في عبارات منطقية وتدعيمها على أساس من المنطق الأرسطي، ومن أهم ممثلي هذه الحركة نجد القديس " أنسلم Anslem(1109 – 1134) الذي آمن بأسبقية الإيمان على العقل في قوله المشهور:" أنا لا أبحث عن المعرفة لكي أومن ولكني أومن لكي أصل إلى المعرفة"، وعلى النقيض من ذلك فإن القديس " أبيلار Pierre Abelard"(1079- 1142) أقر بأسبقية العقل على الإيمان بقوله:" إن العقل متقدم على العقيدة، وأنه يمكن جعله أساسا لعقيدة الكنيسة".[1]

فالقول بأسبقية العقل على الإيمان أو العكس، لا ينفي الهدف التربوي الموحد بينهم وهو تقوية العقيدة وتهذيب الخلق. فكانت بذلك التربية المدرسية بمثابة الترويض العقلي لصالح الدين. ومع ذلك فقد شكلت الحركة المدرسية في أواخر القرون الوسطى خطوة كبيرة للتوسع في الدراسات المتحررة للفلسفة اليونانية وظهور بعض الإرهاصات العلمية ذات الطابع التجريبي على يد الكثير من المدرسيين المتأخرين، أمثال " روجر بيكون R. Bacon"(1214- 1294)، والتي لم تتحقق إلا في عصر النهضة(*).[2]

هذا العصر الذي جاءت تربيته مخالفة للتربية السكولائية التي أخضعت الفكر لحدود ضيقة، فأصبح ينظر إلى التربية بنظرة أكثر تحرر تقيم وزنا للصحة الجسدية والنفسية تعنى بتدريب الجسم كما تعنى بإطلاق سراح العقل وتحريره من قيوده، والتأكيد على أهمية

* - تعبر على فلسفة العصور الوسطى المسيحية التي نشأت في مدارس (Schola)، أو تطورت فيها، أو تبناها ودافع عنها خريجو المدارس، وقد كانت كلمة (Scholasticism) تطلق على المدرس الذي يقوم بالتدريس، وعلى خرجي المدرسة. وانتشرت بكثرة في عهد الإمبراطور " شارلمان"

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور الأفكار والنظريات التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 57.

*- مصطلح النهضة يطلق على تلك الحركة الفكرية والاجتماعية والجمالية والأدبية، التي بدأت في ايطاليا وامتد تأثيرها فيما بعد إلى باقي الدول الأوروبية، والأصل فيها هو تلك الرغبة في حياة جديدة، امتدت من النصف الثاني من القرن 14م إلى نهاية القرن 16م. جاء كثورة على الأوضاع التي سادت القرون الوسطى.

[2]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 59.

التربية الأخلاقية والجمالية التي كانت مفقودة في العصور الوسطى، وكذا العناية بالطبيعة الجامدة التي حقرت من قبل، وسميت هذه التربية بالتربية "الإنسانية" لأنها عملت على إحياء الدراسات الإنسانية والاهتمام بالآداب الكلاسيكية القديمة كاللاتينية واليونانية، وكذا توجيه الاهتمام بالطبيعة البشرية وبفردية الإنسان الذي كان محور العملية التربوية وبالتالي إحياء ما يسمى بالتربية " الحرة" التي تسعى لتكوين الإنسان الكامل لصالح الاشتراك في النشاط الاجتماعي. وقد عبر أحد المربين الإنسانيين" بولس فيرجيوس Pauls Vergeuis" عن أهداف هذه التربية الحرة قائلا:" إننا نسمي دراسات حرة كل الدراسات اللائقة وبالإنسان الحر تلك الدراسات التي نحصل بواسطتها على الفضيلة والحكمة، وتلك التربية التي تنظم مواهب الجسد والنفس وتنميها وتسمو بها، وتعتبر بحق المنزلة الثانية بعد الفضيلة".[1]

غير أن هذه التربية الحرة قد ضاق مفهومها في القرن السادس عشر، فبعدما كانت العناية بالآداب في بدئ النهضة وسيلة لفهم الأعمال الخاصة بالنوع الإنساني، أصبحت غاية التربية تعلم اللغات والآداب بدلا من الحياة نفسها، فاتجهت الجهود التربوية نحو السيطرة على هذه الآداب وامتلاكها والعناية بنواحي الفصاحة والبلاغة فيها.

هذه النظرة الضيقة لمفهوم التربية حاول العديد من المربين توسيعها، وعلى رأسهم المربي الألماني " اراسموس Erasmus" (1466 – 1535) الذي قضى حياته الطويلة في التبشير بأن التربية الجديدة ضرورية في الإصلاح الأخلاقي والديني، فكانت كل كتاباته تربوية قصد منها إصلاح فساد المجتمع الذي كان سببه الجهل في نظره، ونقد طريقة الشكليين التبشيرية في التدريس التي اهتمت بالدراسات القديمة شكلا وأسلوبا فقط، حيث أن "اراسموس" لم يرفضها تماما وإنما امتدح دراستها دراسة واسعة من أجل تنمية المعرفة والذوق والحكم السليم لا مجرد الحفظ والاستظهار.[2]

[1]- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره، ص 74.
[2]- المرجع نفسه، ص 80.

من آرائه التربوية التي قدمها أيضا تمثلت في وجوب التعليم، وأن يكون مجانيا للنساء مع التشديد على الناحية الأخلاقية والدينية، وجعل العبادة جزءا من التربية، إضافة إلى العناية بالسلوك، حيث أشار إلى أهمية دراسة حياة الطفل وتوجيهه وتعليمه، فأشاد بقيمة عمل الأم التي تعتبر المربية الطبيعية للطفل في ذلك، كما أكد على قيمة اللعب والتمرين الرياضي ووجوب المحافظة على الصلة بين الحياة والمدرسة.[1]

هذه الآراء التربوية التي جاء بها " اراسموس" قد كان لها أثر بالغ على كل من تلاه من المربين الذين ساروا على نهجه، وظهر ما يسمى بـ "النزعة الواقعية للتربية"، التي انقسمت على ثلاثة حركات أساسية، أولاها " التربية الواقعية الإنسانية" التي نشأة من فكرة التربية الإنسانية الضيقة ومثلها بعد " اراسموس" المربي " رابليه Rabelais" (1483-1553). الذي حارب هو الآخر التربية الكلامية الشكلية وطالب بتربية تقود إلى حرية الفكر والعمل وتتضمن عناصر أخلاقية و دينية.[2]

لقد مهدت جهود الواقعيين الإنسانيين إلى بروز اتجاه ثاني جديد في التربية يقوده المربي الفرنسي " ميشال دي مونتاني Michel De Montagne "(1533- 1592)، أطلق عليه " التربية الواقعية الاجتماعية" لأنه كان ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لإعداد الفرد للحياة الاجتماعية الناجحة عن طريق تنمية قدراته واتجاهاته، مما يجعله عضوا نافعا. والاتجاه الثالث يتمثل في " التربية الواقعية الحسية"، وهي تربية أقرب إلى روح التربية العلمية وإلى روح التربية الحديثة، أهم المبادئ التي تقوم عليها هو إعلائها من شأن الحواس و من شأن الإدراك الحسي في اكتساب المعرفة.[3]

أما إذا أردنا التعرف على أهم النظريات التربوية التي سادت العصر الحديث الذي نجد أن أهم ما ميزه إلى جانب حركة التنوير التي سادت كل البلدان وعلى رأسها فرنسا ظهور ما يسمى بـ "النزعة الطبيعية" في التربية على يد المربي" جون جاك روسو"(1712 – 1778). الذي مضى في فلسفته إلى تأليه الإنسان الطبيعي الذي اعتبره بأنه ليس ذاك

[1]- محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق و الغرب، عالم الكتب، القاهرة، 1980، ص 222.
[2]- سعيد التل و آخرون، المرجع في مبادئ التربية، مرجع سبق ذكره، ص 40.
[3]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 108.

الذي يفكر تفكيرا عقليا منطقيا فيحكم على كل شيء على أساس ما يحققه من نفع لشخصه، وإنما ذاك الذي يشعر ويتأثر.[1]

هذه النزعة الطبيعية قد انعكست على فكر "روسو" التربوي الذي جمع نهجه في كتابه المتقن " اميل Emile "، حيث عبر فيه عن روحه الثائرة على المعتقدات والأساليب التربوية السائدة في عصره، وافترض فيه شخصية " اميل" التي اختار أن تكون تربيتها موضوعا لاقتراحاته و إرشاداته التربوية.[2]

أكد روسو على هذه النزعة الطبيعية في التربية بعبارات افتتح بها كتابه يقول فيها:" إن كل شيء يكون حسنا عندما يخرج من بين خالق الطبيعة، ولكن كل شيء يفسد عندما تتناوله يد الإنسان"، فما يعنيه هنا هو أن الأحكام الغريزية والانفعالات البدائية هي أجدر بأن تتخذ أساسا للعمل من كل تأمل، وليس الأخلاق والدين ثمرة للتفكير الحكيم بل ثمرة للشعور الطبيعي.[3]

هذا ما يبين لنا الطبيعة الخيرة للإنسان عند "روسو"، والتي يرجع سبب فسادها لا إلى طبيعة الطفل نفسها وإنما عن طريق ما يتلقاه من تربية اجتماعية لا تحترم مقوماتها واستعداداتها الفطرية، وإنما تعمل على إفسادها بدلا من تقويمها و تنميتها " [...] بل إني أسألكم من أين لكم البرهان على أن تلك الميول الخبيثة التي تزعمون عملكم على شفائه منها ليست في الواقع إلا ثمرة جهودكم لا ثمرة خلقته الفطرية."[4]

بهذا يبقى الهدف الأسمى للتربية عند " روسو" هو المحافظة على الإنسان الطبيعي الذي تساعده التربية على تفتح شخصيته وصقلها وتشكيلها، فالطفل يولد ولديه قدرات يجب أن تنمى وتحترم بالحرية التي تعتبر أكبر عون للعقل على تنمية الشخصية وتعويد الطفل الاستقلال والاعتماد على النفس، وفي هذا الصدد يقول:" أعدوه من بعيد كي تسود حياته

[1]- سعيد اسماعيل علي، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص 104.
[2]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 160.
[3]- سعيد اسماعيل علي، الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 110،.
[4]- جان جاك روسو، أميل، تر نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر،القاهرة، 1958، ص 81.

الحرية والقدرة على استعمال قواه كلها، تاركين لجسمه العادة الطيبة، بحيث يكون دائما سيد نفسه قادرا في جميع الأمور على العمل بمشيئته متى صارت له مشيئة".[1]

هذا الاعتماد على النفس هو ما أطلق عليه " روسو" تسمية" التربية السلبية". ولا يقصد بها أن لا تكون هناك تربية، وإنما هي التربية التي تعتمد على السير بمقتضى قوانين الطبيعة، حيث ترمي إلى تجنب الطفل أي تعليم مرتب على يد الآخرين بل توكل له تربية نفسه بنفسه، لأن ترك الطفل منذ صغره حسب تكوينه الذاتي كفيل بتربية إرادته وباستظهار قواه وملكاته الكامنة فيه وما يبقى على التربية إلا توجيهها. ويشرح لنا هذه الفكرة قي قوله: " لا ينبغي أن تلقن التلميذ دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه، فالتربية الأولى ينبغي أن تكون سلبية خالصة." تلك التربية السلبية التي أكد عليها خاصة في مرحلة الطفولة، كما أكد على أهمية الرحلات الخارجية في توسيع آفاق المتعلم وزيادة معرفته.وقد اعتبر التربية عملية مستمرة تبدأ منذ الولادة وتنتهي بالموت، وأن لكل مرحلة من مراحل النمو* خصائص معينة، لذلك يجب أن تتلاءم نوعية التربية وطرقها وفق هذه المراحل الطبيعية " عاملوا التلميذ بما يوافق عمره وضعوه أولا في مكانه الطبيعي ولا تحاولوا إخراجه منه ولا تسمحوا له بالخروج منه."[2]

ففلسفة "روسو" الطبيعية ونظرته للطبيعة الإنسانية قد اعتبرت مرحلة هامة في تاريخ الفكر التربوي، فقد وجهت أفكار المربين إلى الطفل، الذي أصبح محور العملية التربوية بإمكاناته وقدراته التي يجب استغلالها وتنميتها بمراعاته لمراحل نموه، لأن مرحلة الطفولة عنده هي غير مرحلة الرجولة.[3]

هذه الأفكار التربوية التي جاء بها "روسو" قد حملت في طياتها معظم بذور الاتجاهات التربوية الحديثة في القرن التاسع عشر، التي تعتبر امتدادا لها في الكثير من

---

[1]- جون جاك روسو، اميل، مرجع سبق ذكره ، ص 64.

*- لقد قسم روسو مراحل تربية الطفل إلى أربعة مراحل: الأولى تمتد من 1-5 سنوات، تعتمد على التربية الجسمية، عن طريق التمارين المفيدة و الألعاب، و الثانية من 5 – 12 سنوات تتم فيها التربية السلبية بالتركيز على جسم الطفل وحواسه دون تدخل المربي، و الثالثة من 12 – 15 سنة تكون تربية عقلية تتم عن طريق التوجيه لا التلقين بالتركيز على العلوم الطبيعية ، الفلسفية والاجتماعية، أما المرحلة الأخيرة تمتد من 15 – 20 سنة تخصص للتربية الخلقية .

[2]- جون جاك روسو، اميل، مرجع سبق ذكره، ص 96.

[3]- نازلي صالح وسعيد يسن، المدخل إلى التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1982،ص 12- 15.

أفكارها، وعلى ضوئها ظهر ما يسمى بـ "النزعة النفسية" في التربية والتي اعتبرت التربية عملية نمو تنبع من الباطن و تتضمن استخراج الاستعدادات الكامنة لدى الطفل وقواه، وهي نفس الفكرة التي أكدها "روسو". لكن هناك فرق بين النزعة الطبيعية والنزعة النفسية، في محاولة هذه الأخيرة التوفيق بين مبادئ التربية القديمة ومبادئ التربية الحديثة. أي بين مبدأ الميل والاهتمام الذي هو شعارها، وبين فكرة بذل الجهد والتمرين الشاق لملكات الطفل وقواه وهو شعار التربية القديمة، فهي إذن تحاول أن تجعل العملية التربوية متماشية مع طبيعة الطفل وخصائصه النفسية.[1]

الفكرة نفسها قد جاء بها" بستالوتزي Johan Heinrich Pestalozzi " (1746 - 1827)، الذي قال بأن التربية هي النمو المتزن والمتكامل لملكات الشخص، واعتبر التربية وسيلة من وسائل الإصلاح الاجتماعي عن طريق نمو مواهب الأفراد و بين ذلك في قوله:" ليس الهدف الأسمى من التربية الوصول إلى درجة الكمال في الأعمال المدرسية ولكنه الصلاحية للحياة، وليس اكتساب عادات عمياء كالطاعة المطلقة ولكنه إعداد لحياة العمل الاستقلالية."[2] وعليه فقد أكد على مبدأين أساسين: المبدأ الأول هو أن التربية لابد أن تكون متماشية في معناها وأهدافها ومناهجها مع طبيعة الطفل ومع حاجاته وخصائص نموه، والمبدأ الثاني: يعتبر أن التربية من أهم وسائل إصلاح المجتمع وتغيير أحواله. فالمبدأ الأول جعله من زعماء الحركة النفسية، والثاني جعله من رواد الحركة الاجتماعية في التربية.[3]

إلى جانب "بستالوتزي" نجد تلميذه " فروبل" (1772 – 1852)، الذي رأى أن هدف التربية يتمثل في توجيه الطفل جسميا وعقليا ووجدانيا ووسيلتها في ذلك هي النشاط الذاتي لنمو الطفل الذي ينبع من الرغبات ومن ميول والدوافع الداخلية. ويعتبر " فروبل" أول من أسس رياض الأطفال حيث نبه إلى أهمية اللعب الذي اعتبره الوسيلة الوحيدة التي يستطيع الطفل عن طريقها التعبير عن حياته ومشاعره الداخلية. ويعتبر" فروبل" أول من

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 202.
[2]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج3، مرجع سبق ذكره، ص23.
[3]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات و الأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 213.

نادى بترابط المواد الدراسية والتي يجب أن تكون موضوعاتها مما يدور في مجتمع الطفل وبيئته.[1]

على الخطى نفسها سار " هاربارت سبنسر" (1820 – 1903)، وهو من أحد أتباع الحركة النفسية والعلمية، ومن أبرز المربين الذين تأثروا بأفكار " بستالوتزي" نظر إلى التربية والتعلم على أنهما وظيفتان تتماشيان مع قوانين الطبيعة والنمو، وكان يرى في الطبيعة خير معلم للإنسان والتربية مؤسسة اجتماعية لا يستغني عنها الفرد والمجتمع على السواء. وقد لخص لنا أهدافها في خمسة عناصر وهي: المحافظة على الحياة، وتمكين الفرد من الحصول على ضروريات الحياة والإعداد للحياة الزوجية والأبوة الصالحة، ومساعدة الفرد على بناء علاقات اجتماعية وسياسية سليمة، وكذا تمكين الفرد من استعمال وقت فراغه بشكل حكيم.[2]

استمرار لهذه الحركة النفسية للتربية نجد المربية "مريا منتيسوري M. Montissori"(1952- 1870)، التي جاءت مبادئها منسجمة إلى حد كبير مع أفكار " روسو" خاصة في تأكيدها على حرية الطفل بإطلاق العنان لطبيعته، ومن أهم الأفكار التي أثارتها رفضها للتربية التلقينية، وضرورة تشجيع انضباط الذات وتحمل المسؤولية وربط النشاط الخارجي بالتربية الداخلية الذي يؤدي إلى الانضباط الداخلي. فحاولت أن تخضع التربية لأسس علمية تقوم على التجربة والملاحظة بتأكيدها على قدرة العقل البشري على الاستيعاب، فجعلت المهمة الرئيسة للتربية هي تنمية الطاقة البشرية من خلال استغلال القدرات الكامنة للطفل.[3]

أما في القرن العشرين ظهر ما يعرف بالتربية التقدمية التي حمل لواءها الفيلسوف والمربي الأمريكي" جون ديوي". الذي ستكون لنا معه وقفة في الفصول التالية، بنوع من التفصيل حول فلسفته الآداتية وآرائه التربوية من خلال نظرته إلى المدرسة في علاقتها بالمجتمع.

---

[1]- حسن العمايرة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص 27.249

[2]- خالد القضاة، المدخل إلى التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 29.

[3]- سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 518- 519.

هذا ما أمكننا قوله باختصار عن أهم التطورات التربوية التي عرفتها الثقافة الغربية ولكي نستكمل الصورة التي رسمناها عن هذه التطورات علينا أن نغير الوجهة تماما إلى الثقافة العربية الإسلامية لنتعرف على أبرز الأفكار التربوية التي حملتها.

يعتبر القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة أصل التعليم والتربية الإسلامية التي تستقي منهما كل أهدافها وطرقها. فهي تعبر بعمق عن روح الفلسفة الإسلامية، أول ما بدأت كانت على يد النبي صلى الله عليه وسلم، الذي كان يعلم الناس كافة أمور دينهم ويرشدهم إلى الطريق المستقيم فمثل بذلك أول معلم في الإسلام، ومن المعروف عنه أنه كان يفتدي أسرى بدر لتعليم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة. [1] ومنه فلا غرابة أن يمتاز الإسلام بنوع خاص من التربية تختلف في أهدافها ووسائلها عن ألوان التربية الأخرى.

فالإسلام يعتبر التربية عملية مقدسة، لتحقيق هدف أساسي في الحياة وهو عبادة الله بأوسع معانيها، فالتربية صورة من أسمى صور العبادة، ميدانها الكون ومحورها الإنسان وهدفها الحياة اليومية، لذلك فرض التعليم على كل مسلم ومسلمة وجعله مستمرا مدى الحياة.[2] وما قول الرسول الكريم:" اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد " إلا دعوة صريحة لمبدأ التربية المستمرة المستديمة الشاملة وفي هذا دعوة إلى استثمار العقل واستنارته وحفزه باستمرار الحياة وفي الوقت نفسه تمثل تلك الدعوة سلوكا اجتماعيا تفاعليا يهم المجتمع كله.[3]

من جهة أخرى فإذا كانت الدنيا هدف التربية عند اليونان والرومان، وكانت الآخرة والتحضير لها غاية التربية المسيحية كما ورد من قبل. فإن الإسلام قد حث على الجمع بين الاثنين، و بيّن ذالك في قوله تعالى:" وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا."[4] ، وأيضا في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم:" اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا

[1]- أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، ط2، 1975، ص 08.
[2]- اسحاق أحمد فرحان، التربية في الإسلام، دار الشهاب للطباعة و النشر، الجزائر، باتنة، ص 37.
[3]- احمد عبد الله العلى، العولمة و التربية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2008، ص 41.
[4]- سورة القصاص، الآية رقم 22.

واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا". وهكذا فقد كانت غاية التربية الإسلامية أن تهيئ الطفل لدنيا يعيش فيها كعضو نافع دون أن يصرف النظر عن آخرته.

هذه الرؤية النفعية لمفهوم التربية في الدنيا قد أكدها "عمر ابن الخطاب رضي الله عنه" في كتابه للولاة بقوله:"[...] أما بعد فعلموا أولادكم السباحة والفروسية ورووهم ما سار من المثل وما حسن من الشعر" [1]. من هنا سارت التربية الإسلامية في تكوين الإنسان الصالح على النهج الصالح الذي ينظر به الإسلام إلى الشخصية الإنسانية في جوانبها الشاملة، في إطار التوازن بين مطالب الروح ومطالب الجسم، فجمعت بذلك بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم، تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم وميوله وقدراته بتوجيهها نحو الفضيلة، كما تهتم بالإنسان منشأ وحملا ورضاعة وحضانة وطفولة وشبابا ورجولة، زيادة على ذلك فهي تراعي في منهجها التربوي طبيعة الفرد والمجتمع و طبيعة المعرفة التي يجب أن يسعى اكتسابها[2].

فاستطاع المسلمون بهذه التربية الجامعة أن يشيدوا حضارة قدمت للعالم زادا ثقافيا علميا كان هو الأساس في تطوير الحضارة الحديثة كلها، ولقد عرف الفكر الإسلامي العديد من المربين الذين كانت لهم اهتمامات تربوية خاصة بهم، ولعل من أهم المربين الإسلاميين الذين برزوا أكثر في مجال التنظير التربوي والمنهجي نجد " أبو حامد الغزالي" وابن خلدون"(1332- 1406)، الذين سنتناول بعض آرائهم التربوية خاصة في مجال التعليم المدرسي وطرقه في حديثنا عن البعد الفلسفي للمدرسة.

على ضوء ما سبق يتضح لنا أن التربية قد احتلت منذ القديم مكانة خاصة في حياة الأفراد والمجتمعات. فشكلت الموضوع الرئيسي لمباحث الفلاسفة الذين اختلفت نظرتهم للتربية وأساليبها وأهدافها نتيجة لاختلاف المثل العليا للمجتمعات المتعددة. فكل نظام تربوي إلا ويقوم في أساسه على فلسفة خاصة به تجعله منسجما مع إيديولوجية المجتمع الذي ينبثق منه، ونظرا لأن المثل العليا للمجتمعات مختلفة ومتغيرة دوما فإن هذه النظم التربوية في

[1]- تركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987، ص 23.
[2]- المرجع نفسه، ص 23.

تغير مستمر، وهكذا تبقى التربية صدى في كل أمة لفلسفتها وهي المعبرة عن روحها من خلال مختلق مؤسساتها ولعل المدرسة أهمها.

المبحث الثاني: البعد الفلسفي لعلاقة المدرسة بالمجتمع

لقد وجدت التربية من حيث هي عملية فردية اجتماعية منذ أن وجد الإنسان على ظهر الأرض، وأول ما كانت عليه هو أنها تربية غير مقصودة تتم بالتقليد أو بالاحتكاك المباشر بالبيئة، و لذلك شكلت العائلة الأساس الأول لتعليم الأبناء الذي كان منصبا في جوهره على استجلاب الرزق وتسيير شؤون الحياة اليومية، ولكن بعدما أخذت الحياة الاجتماعية في التعقد بتشعب متغيراتها الثقافية نتيجة التراكم المعرفي، وظهور اللغة المكتوبة، اتسعت مناحي التربية إلى درجة أصبح القيام بشؤونها يحتاج إلى إلمام بحقائق العلوم والفنون التي عجز المنزل عن أدائها، كل ذلك أدى إلى ضرورة وجود جهاز خاص أوكل إليه تسيير شؤون التربية والتعليم سمي بالمدرسة التي اتخذت طابعا مؤسسيا، أخذ كل من المجتمع والدولة الإشراف عليها وتوجيهها.[1]

هذا ما جعل المدرسة تحتل مركزا مهما داخل المجتمع بوصفها إحدى أهم مؤسساته لما لها الريادة في قيادة العملية التربوية، فقد شكلت مصدر اهتمام العديد من الاتجاهات الفلسفية التي حاولت تحقيق أهدافها الفلسفية والتربوية عن طريقها، الأمر الذي يدفعنا بداية لنبين طبيعة العلاقة بين الفلسفة والتربية كعنصر أساسي يمهد لنا الحديث بعد ذلك عن المدرسة بتوجيه نظرتنا للبعد الفلسفي لها في علاقتها بالمجتمع.

أولا: علاقة الفلسفة بالتربية:

قبل أن نتطرق للحديث عن العلاقة بين الفلسفة و التربية، علينا أن نوضح بداية معنى فلسفة التربية حتى ننطلق منها في شرح هذه العلاقة أكثر من خلال الإشارة إلى بعض التعريفات التي سنوردها لبعض المربين والفلاسفة.

[1]- علي عبد الوافي، عوامل التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 1، 1958، ص 13 – 14.

يقول أحد المربين:" إن فلسفة التربية هي فهم التربية في كليتها الاجمالية وتفسيرها بواسطة مفهومات عامة تتولى اختيار قيادتنا للغايات والسياسات التربوية، فهي تتضمن إذن تطبيق الفلسفة الصورية على ميدان التربية".[1]

في تعريف آخر لها:" هي عبارة عن الإطار العام من الآراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان وحول العالم الذي نعيش فيه، التي توجه عملية تربية هذا الإنسان وتوحدها وتحدد أهدافها ونشاطها". أو" ذلك النشاط الفكري الذي يتخذ من الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي تصبو إليها إلى تحقيقها"[2].

إذا أخذنا هذه التعريفات على محك النظر والتأمل لتبين لنا أنه منذ القدم والعلاقة بين الفكر الفلسفي والفكر التربوي علاقة وطيدة، إذ يصح لنا القول بأن الفكر التربوي هو فلسفة قبل أن يكون شيء آخر. ذلك لأن النظرة إلى الإنسان و الكون والحياة بفكر فلسفي هي التي مهدت السبيل إلى النظرة لكل ذلك بفكر تربوي، فعلاقة التفاعل بينهما مستمرة ". وزبدة هذا التفاعل هو خروج حد ثالث يحمل صفاتهما إضافة إلى صفات أخرى أطلق عليه مصطلح " فلسفة التربية".[3]

لتوضيح ذلك أكثر نقول أنه إذا كانت التربية تتأثر بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية، فلا بد عليها أن تقوم بدراسة هذه الأوضاع و المؤثرات والاختيار بينهما على ضوء تصورات واتجاهات تحدد مستقبل المجتمع الذي توجد فيه. ولما كانت الفلسفة تعنى بدراسة هذه الأوضاع ونقدها على أسس علمية لمواجهة التناقض والصراع بين الاتجاهات المختلفة، أصبح من الممكن علينا القول بأن التربية وثيقة الصلة بوظيفة الفلسفة وأساليبها. وبعبارة أخرى إذا كانت الفلسفة هي ذلك النشاط الثقافي الذي يفسر فكريا أوضاع الثقافة

[1]- فليب فنيكس، فلسفة التربية، تر محمد لبيب النجيحي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965، ص 39.
[2]- خالد الفضاة، المدخل إلى التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 135.
[3]- محمد حسن العمايرة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص 344.

ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها، فإن التربية هي ذلك المجهود العملي الذي يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية.[1]

الأمر الذي يؤكد لنا اعتماد التربية في مسارها العام على الفلسفة، بتحديد ملامحها ومضمونها، فمن طبيعة الفلسفة البحث في مسألة الوجود والقيم والمعرفة، وكل ذلك له صلة بالإنسان الذي يعتبر المحور الأساسي الذي تتوجه إليه العملية التربوية، والتي تعتمد على نتائج الفكر الفلسفي في تحديدها لحقيقة الوجود والقيم والمعرفة ، فما فلسفة التربية إلا وجه تطبيقي لمختلف الآراء والنظريات الفلسفية.[2]

بهذا تصبح الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، فإذا كانت الأولى تمثل فلسفة الحياة،فإن الثانية تمثل طريقة تنفيذ هذه الفلسفة في مختلف مجالات الحياة. ولا شك أن تجديد أهداف التربية وغاياتها يكشف لنا مدى الاشتراك بين الفلسفة والتربية، ذلك أن لفلسفة تحدد الهدف من الحياة، أما التربية فهي تقرر الوسائل العملية لتحقيق ذلك الهدف، وعليه يمكن أن تعتبر أن الفلسفة هي الجانب النظري للحياة والتربية هي الجانب العملي لها، أي اشتراكهما في موضوع واحد، هذا الاشتراك يؤكده أحد المربين في قوله:" تشترك التربية والفلسفة في الموضوع. إن موضوع التربية هو الإنسان والإنسان هو المحور الأساسي لموضوعات الفلسفة، ما هي الوسائل التي يستخدمها كل منهما؟ في الحقيقة إن وسيلة التربية عملية علمية تطبيقية، أما وسيلة الفلسفة فهي فكرية تأملية،إن هذه الحقيقة تحملنا على القول أن موضوع الفلسفة أكبر من موضوع التربية، أما وسائل التربية فهي أكثر من وسائل الفلسفة".[3]

القول بأن موضوع الفلسفة أوسع من موضوع التربية، يمكن تبريره بأن الفلسفة تعني ذلك العلم الذي يراد منه الوصول إلى أكمل حياة مكنة، وهي العلم الذي يشهد جميع حقول المعرفة كوسيلة تتفهم كلية الوجود وتأويله، كما تعرف بأنها وجهة شخصية موحدة تقوم بتوجيه سلوك الفرد وتفكيره، ذلك أن تصوراتها الفكرية عندما تتسق وتترابط تكون مذهب

[1]- محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1972، ص 21.
[2]- الرشدان عبد الله و حسن نعيم، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشرق، ص 17.
[3]- حسين سلمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف. القاهرة، ط 7، 1982، ص 166.

فلسفي تبني عليه مختلف الأحكام. ومنه يستخلص المربي فلسفته الخاصة التي تتصل بعمله والتي يطبقها في دراسة قضايا التربية ومشاكلها ساعيا وراء النمو الفردي والجماعي محاولا بذلك إيجاد حياة فاضلة وسعيدة للمجتمع، وهكذا فإن فلسفة التربية هي النظرية التي تنبثق من النظريات والأفكار الفلسفية التي تظهر في حضارة أو مجتمع معين.[1]

ففلسفة التربية هي امتداد عضوي ووظيفي لفلسفة أي نظرة للإنسان والكون والمعرفة والحياة، أي أنها بعد من أبعاد المجتمع لأن لكل فلسفة اجتماعية فلسفة تربوية تعبر عنها، وعلى هذا الأساس تستند التربية إلى أصول فلسفية، إذ تعالج الفرد في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، حيث تبني عملها على مفاهيم واضحة بشأن طبيعة الفرد وماهية المجتمع وكذا نوع القيم ونوع المواطن الذي ينبغي عليه أن يترجم في سلوكه هذه القيم.[2]

نقصد هنا بالأساس الفلسفي الذي تنبثق عنه التربية، مجموعة المفاهيم والمعارف والنظريات المنتظمة بشكل كامل متناسق في إطار فكري شامل تقوم عليه المؤسسة التربوية التي تحدد الأهداف العامة للتربية. كما تحدد وسائلها وأساليبها، فالفكر الفلسفي يعين المربي على مناقشة الفروض والمسلمات التي يقوم عليها العمل التربوي سواء المتعلقة بطبيعة الفرد أو بطبيعة طرق التدريس وقواعده وأهداف المناهج ومكوناتها، وأثر ذلك على مختلف القيم التي يبتغيها المجتمع. فالتفاعل بين الفلسفة والتربية يظهر لنا بمجرد طرح أسئلة من هذا النوع: لماذا نعلم؟ ومن نعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ ، وهي أسئلة فلسفية تربوية تكشف لنا عمق الارتباط بين الفلسفة والتربية، الأمر الذي دفع العديد من الفلاسفة إلى اعتبار الفلسفة أمًا للتربية، والتربية معملا للفلسفة، بحيث توجه الفلسفة العملية التربوية من جهة، ومن جهة أخرى تختبر التربية الفلسفة فيحدث بينهما ما يسمى بالتغذية المرتدة بين الطرفين، فالتربية بدون فلسفة توجهها تصبح فارغة المعنى، كما أن الفلسفة بدون مضمون تربوي تفقد ركنا أساسيا من أركانها.[3]

[1]- تركي رابح، اجتماعيات التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 41.
[2]- محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص 21.
[3]- خالد القضاة، المدخل إلى التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 137.

لذلك نجد أن جميع المذاهب الفلسفية تتضمن اتجاهات تربوية، وأصبح بذلك كل عمل تربوي هو عمل فلسفي، وكل فيلسوف هو مرب، وكل مرب صحيح هو فيلسوف حكيم. فالفيلسوف لا يكفيه أن يكون محبا للحكمة فقط وإنما عليه أن يسعى لاكتساب المعرفة وإلى كيفية تطبيقها، لأن الحكمة معرفة وحسن تصرف وذكاء، فعلى كل إنسان أن يكون حكيما في عمله، ولعل أهم حكمة هي حكمة المربي في عمله التربوي وحكمة المعلم في مهنته التعليمية، التي تتطلب منه أن يحسن تربية تلاميذه، وأن يبث فيهم الشعور بالثقة في قدرة الإنسان و إمكاناته على التطور والتقدم نحو الأفضل والأسمى وبالتالي السير بهم في طريق الخير.[1]

يمكننا أن نختصر هذه العلاقة الموجودة بين التربية والفلسفية لنقول أنها علاقة تفاعلية تكاملية، إذ أن الفلسفة بحاجة إلى التربية لتؤكد دورها وتحقق أهدافها، أما التربية فهي بحاجة إلى الفلسفة التي تستند في أصولها عليها لكي تستمد منها معارفها، بحيث تدخل معها في حوار وجدل عملي ينتج عنه ما يسمى بفلسفة التربية التي تصبح في مجملها عبارة عن تساؤل جذري عن الطبيعة البشرية من أجل فهمها وتفهم تكوينها بغية تربيتها وإعدادها لمستقبل أفضل.

ثانيا: البعد الفلسفي لعلاقة المدرسة بالمجتمع:

من فلسفة التربية ننتقل إلى فلسفة المدرسة بالتطرق إلى أهم الفلسفات التربوية ومختلف الأشكال الدينية التي تناولت التربية من خلال المدرسة، ونشير هنا إلى أننا لما نقول المدرسة فإننا نقول التلميذ والمعلم وكذا مناهج وطرق التدريس وعلاقة كل ذلك بالمجتمع.

1- التربية المثالية والمدرسة: تعتبر الفلسفة المثالية * أقدم نظام فلسفي، ترجع أصولها القديمة إلى الهند في الشرق وإلى اليونان في الغربي بزعامة " أفلاطون"، تقوم هذه الفلسفة

[1]- علي ماضي، فلسفة في التربية والحرية، دار المسيرة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1979.

*-المثالية " Edialisme" اتجاه فلسفي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم، و ترى أن الأشياء الواقعية ليست شيئا آخر غير أفكارنا نحن، و أنه ليس هناك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة، أما وجود الأشياء فقائم في أن تكون مدركة عن طريق هذه الذات و لا حقيقة لها وراء ذلك.

على الروح الإنسانية كأهم عنصر في الحياة والطبيعة غير المادية للكون، فالإنسان عندها ما هو إلا كائن روحي يمارس حرية الإرادة وهو مسؤول عن تصرفاته. ويعبر عن ذاته بطرق مختلفة تشمل الدين، الأخلاق، الفنون، والثقافة التي هي من صنع العقل والروح.[1]

هذه النظرة المثالية لطبيعة الإنسان انعكست على مفهوم التربية ووظيفة المدرسة عند المثاليين، فأصبحت التربية بذلك كما عرفها المربي المثالي " هارمان هورن H. Horne" بأنها: " العملية الخارجية للتوافق الممتاز مع الله من جانب الإنسان الحي الواعي الناضج جسميا و عقليا، كما يعبر عن هذا التوافق في بيئة الإنسان العقلية والانفعالية والإرادية."[2]

لذلك فالتلميذ المثالي ما هو إلا كائن روحي غايته في الحياة التعبير عن طبيعته الخاصة والتي من واجب المدرسة العمل على مساعدته لتحقيقها، فتعلمه كيفية احترام وطنه والمجتمع الذي وجد في نطاقه بإدراك كل مقوماته الثقافية مع تنمية إحساسه بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته. الأمر الذي يجعله في انسجام مع الكل الروحي الذي ينتمي إليه لأن الحياة الصالحة لا تكون إلا في ظل مجتمع منظم تنظيما عاليا كما ذهب إلى ذلك كل من" أفلاطون" في أكاديميته وكذا "هيجل Heggel"(1770- 1831).[3]

فالفرد لا يحقق ذاته لذلك إلا بكونه عضوا فعالا في المجتمع، وهو مدين له بكامل ولائه لأنه يستمد منه طبيعته الخلقية وحريته، لذلك ينبغي على المدرسة أن تلتزم بنظام دقيق كي تنشئ تلاميذها على النظام والطاعة. ووفقا لهذه الأهداف التربوية التي حددتها الفلسفة المثالية للمحافظة على كيان المجتمع سطرت برنامجا خاصا لما ينبغي أن تقدمه المدرسة للتلميذ، وعلى الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم وكذا على طرق ومناهج التدريس.[4]

فارتبطت وظيفة المدرسة من وجهة نظر الفلسفة المثالية بالمحافظة على تراث المجتمع ونقله من السلف إلى الخلف إيمانا منها بأن البشر في كل مكان متشابهون تماما

[1]- خالد القضاة، المدخل إلى التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 149.
[2]- ج.ف. نيللر، في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1972، ص 37.
[3]- شبل بدران، أحمد فاروق، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 184.
[4]- المرجع نفسه، ص 184- 185.

وأن وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع لآخر غير أن وظيفة الفرد كإنسان هي نفسها لا تتغير على مر العصور وفي جميع المجتمعات، لأنها تنبع من طبيعته الخاصة كإنسان.

لتحقيق غايات المدرسة المثالية في تكوين التلميذ وضعت الفلسفة المثالية وصفا للمعلم المثالي القادر على تنفيذ برامجها، فالمعلم في نظرها عليه أن يكون نموذجا فكريا وأخلاقي وسلوكي، يمثل قدوة حسنة يليق بأن يقلده الطالب، كما يجب عليه أن يكون مؤهلا تأهيلا كافيا وذا بصيرة إنسانية يستطيع أن يكتشف مختلف القدرات والمواهب الكامنة في التلميذ وهكذا فشأن المعلم المثالي شأن سقراط في أنه يشرف على توطيد الأفكار ولا يعدها خارجة عن نطاق التلميذ بإمكانات في دخيلته بحاجة إلى أن تتحقق بالفعل، و نه فالمعلم يمثل بالفعل قوة علمية وثقافية تمكنه من انتزاع المعرفة من التلميذ لأن المعرفة في أفضل صورها كما يعتقد " كانط " يجب أن تنتزع من الطالب لا أن تسكب عليه.[1]

فكثيرا ما يشبه المثاليون المعلم بالبستاني الناجح الذي يبذل غاية الجهد وأقصى العناية بالأزهار، حتى تتفتح وصولا بها إلى كمالها المنشود، لأنه يعمل على تحقيق البيئة التعليمية و المناخ المناسب لتعليم الطفل عقليا و روحيا و جسديا. فأصبح بذلك يحتل المركز الأساسي داخل المدرسة، فهو المحور والقائد الفعلي في كل المواقف الدراسية، إذ بإمكانه أن يستخدم العقاب البدني والقسوة من أجل تدريب ملكات الطلبة على الصبر والتحمل وقوة الإرادة.[2] ومنه فقد اعتبر المعلم عنصرا مهما وايجابيا في العملية التعليمية بينما نظر إلى الطفل نظرة سلبية.

أما بالنسبة للمنهج الدراسي المناسب عند المثاليين ينبغي أن يكون ذا موضوعات ثابتة غير قابلة للتطور تنتقل من جيل إلى جيل، كما يجب عليه أن يعكس جماع المعرفة والحقيقة. إذ يشمل المواد الدراسية الأساسية التي تساعد التلميذ على نموه العقلي والخلقي، ويحتوي على كل خبرة بشرية تمكنه من توسيع فهمه للكون وللإنسان نفسه، فتربية الطفل من خلال تنظيم قدراته وتنمية ذكائه يمكن أن تتحقق من خلال توجيه الاهتمام بالدراسات

[1]- ج. ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 55.
[2]- خالد القضاة، المدخل إلى التربية والتعليم، مرجع سبق ذكره، ص 154.

الكلاسيكية والاهتمام بمواد معينة كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين، وقراءة الكتب العظيمة التي أنتجتها عقول الحكماء والمفكرين. والتي تعتبر كنزا للحكمة والمعرفة وتراثا ثقافيا يعبر عن الإنسان وأفكاره.[1]

فالمنهج الدراسي وفق هذه النظرية يركز على مواد العلوم الإنسانية لأنها تساعد على صقل قيم الطالب و تنمية روحه و تهذيب أخلاقه، بينما تحظى العلوم الطبيعية على درجة أقل أهمية إذ لا صلة لها بالإنسان وروحه. [2] إلا أن بعض المحدثين من المثاليين قد أضافوا إلى ذلك دراسة بعض المواد الأخرى، فعلى سبيل المثال نجد المربي " هاريس Harris" قد اقترح خمسة مجالات ترتكز عليها الدراسة وهي الرياضيات، العلوم والبيولوجيا، الآداب والفنون، القواعد والنحو، والتاريخ. [3] وقبله أفلاطون الذي ركز هو الآخر على الرياضيات بحسبانها أعلى درجات التفكير الإنساني من خلال أكاديميته، كما ركز على اللغة وقواعدها لأنها في نظره تفتح المجال أكثر للإطلاع على آفاق فكرية جديدة .

بهذا نلاحظ أن التربية المثالية قد اهتمت بالمادة الدراسية أكثر من اهتمامها بالمتعلم فهي لم تقم وزنا إلا للمعرفة والحقيقة، فعلى المعلم إذن شحذ عقول التلاميذ وتزويدهم بالمادة الدراسية المتمثلة في خلاصة الفكر البشري، وما على التلميذ إلا أن يختزنها في عقله فمنهج المدرسة المثالية منهج مقفل يعتمد على المادة والكتاب إذ لا يؤمن بأهمية النشاطات الخارجة عن المحتوى المقرر.

أما بالنسبة للطريقة المثلى في التدريس فقد اتجه بعض المحدثين من مفكري هذه الفلسفة إلى تشجيع طرق التدريس لتحصيل المعارف والحقائق بطريقة نقدية. فلا يكفي أن يعلم التلميذ كيف يفكر، وإنما أن يعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا، وهي تلك الطرق التي تركز على إثارة اهتمام التلميذ بالمواد الدراسية، وتشجيعه على تقبل قيم الحضارة الإنسانية، وعليه فطريقة التدريس عنده تقوم على أساس المناقشة والحوار لا المحاضرة، وذلك لإتاحة

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 213.
[2]- شكري حامد نزال، الوجيز في التربية و العملية التعليمية، دار البشير، عمان، 1995، ص 41.
[3]- شبل بدران، فاروق أحمد، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 214.

الفرصة للطلاب بالإطلاع على وجهات النظر المختلفة. [1] وقد تداول المثاليون طرقا متعددة من التدريس، أهما طريقة الأسلوب السقراطي التي تعتمد على توليد الأفكار والحوار مع التلاميذ، بحيث يضع المعلم تلاميذه في موضع الحيرة و الشك عن طريق محاورتهم بسؤال بعد سؤال، من أجل الوصول إلى المعرفة الحقة الكامنة في العقل.غير أن هذه الطريقة تتطلب مهارة فائقة من المعلم تتمثل في قدرته على صياغة الأسئلة. إضافة إلى استخدام طريقة أفلاطون التي تقوم على السؤال والجواب.[2]

2 – التربية الواقعية والمدرسة:

تتلخص نظرة الفلسفة الواقعية* للإنسان على أنه مزيج من المادة والروح، وأن الروح والجسد يشكلان طبيعة واحدة، وإدراك الإنسان للحقائق يأتي من فاعلية مزدوجة الفاعلية الآتية من الذات والفاعلية الآتية من الطبيعة، أي يدركها من خلال حواسه ولا يستقيها من الحدس و الإلهام.[3]

في ظل هذه الفلسفة الواقعية، تهدف المدرسة إلى تحقيق حياة منطقية معقولة من خلال نظام تعليمي يمكن الفرد بالتعاون مع الآخرين، بتوجيه سلوكه عن طريق العقل، وهو ما يؤكده " أرسطو" الذي رأى أنه على المدرسة إعطاء الأولوية لصقل العقل، فالهدف الأسمى للتربية المدرسي هو تحقيق كمال الفرد من خلال تدريب عقله على التفكير المنطقي ليتمكن من فهم العالم الواقعي للإنسان والطبيعة، وتحقيق الانسجام مع بيئته المادية والاجتماعية من خلال تزود بقدر من المعارف والعلوم عن هذا الواقع.[4]

غير أن العقل هنا يتلقى المعلومات من العالم بدلا من أن يقوم ايجابيا بخلق عالمه الخاص أو إعادة خلقه كما يقول الفيلسوف المثالي، فالعقل لم يعد يملي أوامره على الواقع

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية، اتجاهاتها و مدارسها، عالم الكتب، القاهرة، 1982، ص 171 – 172.
[2]- محمد حسن العمايرة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص 347.
*- الواقعية " Réalisme": هي حركة فلسفية جاءت كرد فعل على الفلسفة المثالية، يرجع الأصل في تسميتها بالواقعية إلى الأساس الذي تقوم و هو الاعتقاد في حقيقة المادة، فالحقيقة موجودة في عالم الأشياء الفيزيقية ووجودها واقعي ومستقل، و ليست مجرد أفكار في العقول فهي تنكر على الذات قدرتها في خلق الأشياء، و اتخذت الواقعية عدة اتجاهات منها الواقعية الساذجة، والواقعية النقدية، والجديدة.
[3]- محمد حسن العمايرة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص 346.
[4]- ج. ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 61 – 62.

بل أن الواقع هو الذي يملي أوامره على العقل. وبذلك فالمدرسة لا تسعى إلى تحويل كل طفل إلى شيء نادر وفردي، وإنما تعمل على تمكينه من أن يصير شخصا متسامحا ومتوافقا توافقا حسنا مع مجتمعه.

يتفق الواقعيين على أن أي نظام تربوي داخل المدرسة ينبغي أن يتكيف مع قيم معينة حددت تحديدا جيدا، ونظرا لأن المعارف والقيم ذاتها ثابتة فكذلك الأهداف الحقيقة للتربية تبقى ثابتة، فما تقدمه المدرسة للتلميذ يجب أن يتفق مع قد ثبت أنه أكثر القيم دوما للإنسان من خلال التاريخ.[1]

هكذا فإن التلميذ عند الواقعيين، يولد وعقله صفحة بيضاء، وباتصاله بالواقع تنطبع في ذهنه مجموعة من الأحاسيس و المشاعر عن طريق الحواس والعقل. لذلك ينبغي على المدرسة مساعدته للتعرف على العالم والبيئة التي يعيش فيها ليستطيع التكيف معها. وذلك بتزويده بالمعرفة التي يحتاج إليها في حياته، والتي ستوفر له حياة آمنة وسعيدة مع المراعاة في ذلك مراحل النمو السيكولوجي الطبيعي للطفل، ومدركاته العقلية. وتبقى مسؤولية التلميذ أن يجيد من تلك العناصر المعرفية التي أثبتت صحتها على مدى العصور، ولذلك فقبل أن يقرر ما يمكن عمله ايزاء العالم ينبغي أن يتعلم ما يقوله المتخصصون عن حقيقة العالم.[2] والملاحظ هنا أن الواقعية تؤكد على أهمية الموضوعات الدراسية أكثر من تأكيدها على الطالب.

من جهة المعلم فإنه يحتل المكانة الرئيسية في هذه الفلسفة، فالمبادرة في التعليم يجب أن تبقى في يد المدرس الذي له مسؤولية تقرير المادة الدراسية، وتحديد المعرفة التي على التلميذ تعلمها، ومن واجبه أن ينقل إلى التلميذ معرفة مكيفة واقعية وسليمة عن العالم الواقعي بطريقة منظمة. فلا يدع التلميذ يكتشف بنفسه كل ما يريد أن يعرفه، إذ أن ما يريد التلميذ أن يعرفه هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغي أن يعرف. وعليه فحجرة الدراسة يجب أن تتمحور حول المعلم الذي عليه أن يتصف بالموضوعية والحياد، وأن يكون على دراية

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 241.
[2]- خالد القضاة، المدخل إلى التربية و التعليم، مرجع سبق ذكره، ص 162.

تامة بالمادة الدراسية، فهو ليس المفكر أو الفيلسوف بل العالم المتخصص في علمه والخبير في مادته العلمية يملك أحدث ما توصل إليه العلم من حقائق، لذا فالمعلم له مكانته وسلطته العلمية، ومشاركة الطلاب له متوقفة ومقيدة بحدود ما يراه أو يعتقد أنه يساهم في تحقيق تكيفهم مع بيئتهم.[1]

كما يعتقد الواقعيين أن المنهج الدراسي يحسن تنظيمه على أساس المواد الدراسية في ارتباطها بالمبادئ والأسس السيكولوجية للتعلم، التي تدعوا للتدرج من البسيط إلى المركب ويجب أن يركز المنهج على دراسة العلوم الطبيعية والرياضيات داخل المدرسة وكذا المواد المهنية من أجل تنمية المهارات العلمية لدى المتعلم مع إعطاء أهمية لتدرس المواد التطبيقية، فبعد القراءة والكتابة يجب أن يحتل العلم الطبيعي أهم مكان في المنهج باعتباره يوفر معظم المعرفة المعول عليها والتي تساعد المتعلم على فهم واقعه الطبيعي، والوقوف على البنيان المادي و الاجتماعي للعالم الذي يعيش فيه.

أما بالنسبة للعلوم الإنسانية فهي عندهم أقل شأنا من العلوم الطبيعية لأنها علوم ليست موضوعية في تقدير الواقعية، بالرغم من عدم تجاهلها داخل المنهج المدرسي وقد أكد على هذه النظرة العلمية العديد من الفلاسفة والمربين أمثال "فرنسيس بيكون" الذي ذهب إلى أن المهمة العظمى للتربية هي تعلم قوانين الطبيعة.[2]

فطريقة التدريس المثلى التي يعتمدها الواقعيين هي التي تركز على أسلوب الإثابة والحوافز، لتشجيع العادات المرغوبة في المتعلم، وعلى المدرس أن يقسم وحدات درسه إلى عناصره الأساسية بتحديد ما يسمى بالمثيرات والاستجابات، ومن ثم يقدمها بطريقة تجعل التلميذ يستجيب الاستجابة الصحيحة للمثير المحدد، وهو ما تنادي به المدرسة السلوكية.[3]

هذه الطريقة في التدريس تفرض على المعلم أن يطلب من التلميذ القدرة على استرجاع المعلومات وشرحها ومقارنة الحقائق وتفسير العلاقات بينهما واستنباط معاني جديدة. ويمثل التقويم جانبا مهما من التدريس، إذ يجب على المعلم أن يستخدم طرقا

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية، اتجاهاتها و مدارسها، مرجع سبق ذكره، ص 182 – 183.
[2]- المرجع نفسه، ص 179.
[3]- شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سبق ذكره ، ص 247.

موضوعية لتقويم التلميذ باستخدام الاختبارات بصورة متكررة ليقف على مدى تقدم تلاميذه وكذا الاستعانة بمختلف الآلات التعليمية لتسهيل عملية التعلم.[1]

فالمدرسة الواقعية إذن تسعى إلى تحقيق تكيف الفرد وانسجامه مع المجتمع الذي يوجد فيه عن طريق استيعاب كل مقوماته المادية والثقافية غير القابلة للتغير، ولذلك تولي اهتمام كبير بالمادة الدراسية وبالمعلم الذي يقدمها جاهزة للتلميذ الذي عليه هضمها جيدا من أجل توظيفها.

3- أشكال التربية الدينية والمدرسة:

تدل حركة التاريخ الإنساني بوضوح على أن الدين كان ولا يزال من أضخم القوى المؤثرة في الحياة الإنسانية الدينية بمختلف أشكالها، وقد كان لها وزنها الكبير داخل المجتمع من خلال توجيه سلوك أفراده وفقا لما يقتضيه ويأمر به. وهو الأمر الذي لحظناه في المبحث الأول، غير أننا في هذا العنصر سنوضح انعكاس التربية الدينية على المدرسة في علاقتها بالمجتمع بالتركيز على التربية المسيحية و الإسلامية.

أ- التربية المسيحية و المدرسة:

مع انحلال الإمبراطورية الرومانية وتفككها، واعتناق الإمبراطور " جوستيان" المسيحية الذي أصدر مرسوما بإغلاق المدارس الوثنية وإفساح المجال للمدارس المسيحية. فشكل ذلك نقطة تحول في التربية المسيحية، حيث بدأ الكنيسة بالتدريج في القيام بالدور التعليمي لأوروبا، فأنشأت مدارسها الخاصة لهذا الغرض، فأصبحت بذلك المؤسسة المركزية الوحيدة القادرة على إدارة شؤون التعليم منذ القرن السادس إلى غاية القرن العشر ميلادي. ولقد تنوعت المدارس التي كانت تشرف عليها الكنيسة ومن أهمها:

[1]- محمد منير مرسي، فلسفة التربية والمدارس الفلسفية العامة، مجلة التربية، العدد 202، 1992، ص 122.

* - **المدارس التنصيرية**: وتعتبر من أول المدارس التي اهتمت بتعليم المسيحيين قواعد دينهم، فالمسيحي لا يقبل الدخول إلى المسيحية قبل أن يستوعب دينه ويلقن أسسه. وكانت هذه المدارس في بدايتها سرية.[1]

* **المدارس الإستجوابية** : ظهرت عندما بدأ زعماء النصرانية يحتكون بمدارس الفكر اليوناني، إذ أصبح من الضروري تزويد رجال الدين بمعلومات تعادل معلومات خصومهم وتمكنهم من الرد عليهم، فتمت دراسة علوم اليونان وفلسفتم، وعلى اثر ذلك تم وضع فيما بعد ما يسمى بعلم اللاهوت.

* **مدارس الأديرة:** كانت هذه المدارس من أهم المدارس التي وجدت في غرب أوروبا نظرا لتأثيرها البالغ في الحركة العلمية في الجزء الأول من العصور الوسطى، وقد زاد هذا التأثير عندما أصبحت الأماكن الوحيدة للتعليم بعدما اختفت غالبية المدارس التي أنشأت في عهد الإمبراطورية الرومانية. وكان النظام داخل الأديرة صارما قاسيا تستعمل فيه مختلف وسائل العقاب، وكانت هذا المدارس تقبل الطلاب الذين يعدون أنفسهم ليكونوا رهبانا بالدير أو خارجه، فمعظمها عبارة عن مراكز دينية أكثر منها مراكز فكرية بالرغم من احتفاظ الرهبان داخل الأديرة بالفكر اليوناني والروماني، بنسخ النصوص وكذا تأليف المؤلفات عن حياة القدسيين وتعلم القراءة والكتابة والحساب. فقد امتلكت في ذلك الكنسية سلطة الرقابة المطلقة على الشؤون التعليمية.[2]

* **مدارس الكاتدرائيات:** هي المدارس التي حلت محل مدارس الأديرة، وكانت بالإضافة إلى الأعمال الدينية تقون برعاية المرض والفقراء والنواحي الأخلاقية، وكذا رعاية العلم والفن والتعليم، إذ كانت تقدم تعليما على مستوى رفيع وهي أنواع متعددة من العلوم، اتخذت العديد من الكاتدرائيات الكبيرة مدارس للاهوت[3].

[1]- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره، ص 45.
[2]- محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الغرب و الشرق، عالم الكتب، القاهرة، 1980، ص 95.
[3]- وهيب ابراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، دار المعارف، القاهرة، مصر 1962، ص 200.

وفي القرنين الثاني عشر والثالث عشر، اشتهرت بعض مدارسها مما جلب العديد من الطلبة ليدرسوا فيها القانون الروماني، وفلسفة "أرسطو" والطب إلى جانب الدراسات الأكاديمية والفنون العقلية السبعة، وقد انتظم إليها الطلبة الآتين من مناطق نائية وأيضا الطلبة الأغراب، فتكونت بذلك مجموعات من الطلبة وأساتذتهم ما يشبه بالنقابة، وأطلق عليها اسم Universitas أي جامعة.

من أمهات الجامعات الأوروبية في ذلك الوقت جامعة " بولونيا" في ايطاليا والتي اتسعت فيها الدراسات فضمت إليها كلية الآداب وكلية الطب وكلية اللاهوت والحقوق، وجامعة " باريس Notre Dame" بفرنسا التي اشتهرت بالدراسات اللاهوتية والفنون الحرة، إضافة إلى جامعة " أكسفورد" بانجلترا التي أنشأت في بداية القرن الثالث عشر متأثرة في تنظيمها بجامعة باريس.[1]

بالنسبة للتعليم في هذه المدارس كان يدور بداية داخل مدارس الأديرة والفروع الأولى من الكاتدرائية حول تدريب التلاميذ القراءة اللاتينية والاشتراك في الخدمة داخل الكنائس، والحد الأدنى من التعليم لكي يصبح الفرد قسيسا هو قدرته على قراء اللاتينية ومزاولة الصلوات و الترانيم والطقوس الدينية في الكنائس، والطريقة الشائعة في التدريس تتمثل في قراءة المعلم بعض الكلمات أو العبارات من الكتاب وإملائها على التلاميذ الذين يكررونها بصوت مرتفع ليتمكنوا من حفظها [2]. وبالنسبة للتعليم العالي فقد كانت الفنون الحرة السبعة* هي أهم ما يكون مناهج التعليم إلى جانب المواد المهنية في القانون واللاهوت والطب. ومن المواد التي شجعت إضافتها إلى مناهج الدراسة في المراحل العليا هي دراسة منطق أرسطو وبعض الأجزاء من كتابه "الأخلاق Ethics ". أي هناك توسع في الدراسات المتحررة.

[1]- محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 64.
[2]- وهيب ابراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، مرجع سبق ذكره، ص 195.
*- يطلق عليها تسمية الفنون الحرة، وذلك لأنها كانت تخص طبقة الأحرار فقط، و التي تشمل ما يسمى بالتعليم الثلاثي الذي يضم (النحو، الجدل، البيان)، والتعليم الرباعي الذي يضم (الحساب، الهندسة، الموسيقى، الفلك).

أما في اللاهوت فكان الكتاب المقدس وأقوال " بطرس اللومباردي" من ضمن الكتب الدراسية المقررة إلى بالإضافة إلى أعمال القديس "طوما الإكويني T. Aquina" (1225-1274) الذي يرجع له الفضل في إقناع الكنيسة بدراسة منطق أرسطو والاستمرار بالعناية بالفنون الحرة، من خلال كتابه " خلاصة اللاهوت" الذي يعتبر من أشهر ما أنجبت المدرسية من كتب وأوسع وأضبط ما كتب في اللاهوت المسيحي، إذ أصبح الممثل الرسمي لعقائدها. وقد نظر إلى هذه الكتب على أنها مراجع أساسية تدلي بالآراء الحاسمة التي لا تقبل المناقشة. والغرض من دراستها يتمثل في إنماء القدرة الكلامية وخاصة المناقشة والجدل أكثر من الاهتمام بتحصيل المعرفة.[1]

هذا ما يوضح لنا أن الكتاب قد مثل الأداة الأساسية للمنهج الدراسي نظر إليه نظرة احترام وتقدير، فكانت الكلمة المكتوبة تمثل جوهر السلطة لذلك أصبحت الملخصات والمختصرات والكتيبات التي تضمنت علوم الماضي وفنونه بطريقة مبسطة هي الكتب الدراسية التي شاعت داخل المدارس المسيحية.

الطريقة السائدة في تأليف الكتب تمثلت في طريقة المتون والشروح والحواشي، أما في مجال التدريس فكان الطالب يتعلم في الجامعات بثلاث طرق وهي المحاضرة أو التكرار وطريقة المناظرة، والمحاورة، وتعتبر هذه الأخيرة من ضمن طرق التدريس الرئيسية فكانت المهارة في الحوار وقيادة المناظرات من الأهداف الرئيسية التي هدفت إليها الجامعات في أواخر القرون الوسطى، فتحولت إلى تربية نظرية أكثر منها عملية[2].

معلموا هذه المدارس كان أغلبهم من رجال الدين ومن موظفي الكنيسة والرهبان الذين يقيمون بالجزء الأكبر من التعليم الذي أصبح يمثل لهم واجبا دينيا أساسيا، وما يلاحظ كذلك على أساتذة الجامعات هو احتلالهم لمراكز ممتازة كقاعدة للنظام الاجتماعي داخل المجتمع بمعالجتهم للعديد من المشكلات الفكرية والدينية التي كانت تهم الناس[3].

[1]- وهيب ابراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، رجع سبق ذكره ص 200.
[2]- محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 62.
[3]- وهيب ابراهيم سمعان، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، مرجع سبق ذكره، ص 208.

بهذا تتضح لنا مهمة المدرسة الأساس داخل التربية الدينية المسيحية، والتي انحصرت في غرس الاتجاهات الدينية الصحيحة في التلاميذ. أما الاهتمام بنمو الفرد وإعداده للاشتراك في الحياة خارج الكنيسة لم يكن من ضمن أهدافها، وبالرغم من التحرر النسبي الذي طرأ على محتوى مناهجها الدراسية بإدخال الآداب الكلاسيكية والفنون الحرة إلى جانب الدراسات اللاهوتية. فإن ذلك لم يخرج عن إطار النظر إلى هذه العلوم على أنها لا تحمل قيمة في حد ذاتها بل قيمتها ترجع إلى أنها وسائلا لفهم الدراسات الدينية، وبذلك اتجهت المدرسة فيها إلى نواحي الإدراك والتأمل وتنمية القوى الروحية الدينية. وبالتالي الابتعاد عن الحياة الاجتماعية خاصة في بدايتها الأولى.

ب- التربية الإسلامية والمدرسة:

يقسم الدكتور أحمد شلبي أمكنة التعليم في التربية الإسلامية إلى حقبتين، الأولى قبل إنشاء المدارس والثانية بعد انتشارها، والحد الفاصل بينهما هو عام 409هـ. أين أنشأت أول مدرسة في الإسلام. فقبل انتشار المدارس تعلم المسلمون فيما يسمى بالكتاتيب التي كانت مخصصة لتعليم القراءة والكتابة . وكذا تعليم القرآن الكريم، وناهيك عن ذلك اشتملت فيها الدراسة على بعض الأحكام الدينية والشعر ومبادئ الحساب وبعض قواعد اللغة. ويمكن الإشارة إلى أن العرب قد عرفوا الكتاتيب قبل ظهور الإسلام، فقد مثلت بداية الطريق لتعليم أعلى، ونستدل بذلك على قول الإمام " الشافعي" رضي الله عنه:" كنت يتيما في حجر أمي فدفعتني في الكتاب [...] فلما ختمت القرآن دخلت المسجد لطلب العلم والتوسع في الثقافة الدينية".[1]

إلى جانب الكتاتيب يعتبر المسجد المدرسة الأولى التي أنشأها رسول الله عليه الصلاة والسلام، والذي لم يختلف حوله المسلمين في أن الباعث الأول لإنشائه كان لأغراض دينية مثلما استعمل المسيحيين الكنائس والمعابد، غير أن المسجد لم تقتصر حلقاته على العلم الديني فقط بل شملت كل ما وصل إليه العقل الإسلامية من معارف أدبية إنسانية وعلمية، فكان محكمة للتقاضي وميدانا لاجتماع الجيش ودارا لاستقبال الفقراء ومن بين أهم المساجد

[1]- سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص102.

ذات الشهرة الذائعة والتي لعبت دورا تربويا وتعليميا مهما، نجد جامع " عمر ابن العاص" بمصر، الذي بني بأمر من عمر ابن الخطاب الذي أصبح مركزا للثقافة ، وكذلك جامع " المنصور" ببغداد.[1]

كما اتخذت القصور أيضا أمكنة للتعليم، فكان الخلفاء والأمراء يجعلون من قصورهم مجالس للأدب والعلم، أين تعقد بها الندوات والمناقشات وكذا المحاضرات كما اتخذوا لأولادهم معلمين خاصين يتلقون منهم قدرا من الثقافة والمعرفة، وأطلق على هؤلاء المعلمين لفظ المؤدبين، وإلى جانب القصور نجد منازل العلماء التي لعبت هي الأخرى دور التعليم، كمنزل " دار الأرقم" الذي اتخذه رسول الله صلى الله عليه وسلم مكانا يعلم فيه المسلمين تعاليم ومبادئ الدين الجديد، ومنزل " ابن سينا والإمام الغزالي" اللذان كان يستقبلا تلاميذهما في بيوتهما.

باتساع رقعة العلم وكثرة المناقشات وحلقات التدريس أدى ذلك إلى ضرورة تخصيص أمكنة ملائمة يجدوا فيها المعلمون مجالات أوسع للنقاش والبحث والمجادلة وكذلك طرق أخرى تمكنهم من الارتزاق بحرفة بسيطة. فتم إنشاء المدارس التي اختلفت نوعا ما عن المساجد، ففي كل مدرسة يوجد بها "إيوان" وهو يقابل قاعة المحاضرات اليوم، ويلحق بالمدرسة مساكن للطلبة ومرافق أخرى. والأمر المؤكد أن المدرسة لم تعرف في عهد الصحابة والتابعين ولم تنشأ إلا في نهاية القرن الربع هجري، ويعتبر أهل " نيسابور" هم أول من بنوا مدرسة في الإسلام وسموها بالمدرسة " البيهقية"، حيث كان لكل مدرسة أوقاف يصرف منها على الأساتذة والطلبة.[2]

لقد انتشرت المدارس أكثر في كافة أنحاء العالم الإسلامي، وبصورة مذهلة في القرون الوسطى، ومن أهمها " المدرسة النظامية" ببغداد التي أسسها " نظام الملك" وهو السلطان الحقيقي للدولة الأولى للسلاجقة التي اعتبرت بمثابة الأكاديمية الحقيقة في الإسلام

[1]- ، سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 116.
[2]-أحمد عبد الله العلى، العولمة و التربية، دار الكتاب الحديث، مرجع سبق ذكره، ص 43..

تأسست قصد تعليم العلوم الفقهية وبخاصة المذهب الشافعي، إضافة إلى المدرسة " الناصرية" بالقاهرة و المدرسة " النورانية" الكبرى بدمشق.[1]

ألحقت هذه المدارس بالعديد من المكتبات التي أولى المسلمون إعجابهم واهتمامهم بها، أهمها " بيت الحكمة" أو خزانة الحكمة التي أسسها " هارون الرشيد" ببغداد وتعتبر أول مكتبة عامة لها شأن كبير، إذ كان يجتمع فيها صفوة كبير ة العلماء والأدباء وفيها نجد اعتناء كبير بالكتب اليونانية من طبية وفلسفية، كما ترجمت فيها العديد من المؤلفات من لغات أجنبية عديدة، وهناك أيضا مكتبة" دار الحكمة" بالقاهرة التي احتوت على كتب نفيسة، ومخطوطات نادرة في الدين والأدب والعلوم بفروعها المتعددة. حيث كانت تزخر دائما بالفقهاء والمنجمين والأطباء، الأمر الذي ساعد على انتشار وتوسع هذه المكتبات وظهور ما يسمى بـ" حوانيت الوراقين" التي أدت إلى كثرة الكتب بانتشار منتجات الورق.[2]

فقد تم تزويد تلك المدارس بأساتذة ممتازين، فالمعلم في التربية الإسلامية قد حظي بمكانة خاصة، يمثل على السواء قدوة معرفية وأخلاقية بالنسبة لتلاميذه، لأن خير العلم ما جاء عن طريق المعلمين والعلماء والاحتكاك بهم، لذلك أدرك المربون المسلمون ضرورة دراسة المدرس أصول مهنته، وفي هذا الصدد نجد " ابن خلدون" قد أفرد فصلا كاملا في كتابه "المقدمة"، الذي ذكر فيه أن التعليم صناعة تحتاج إلى دراية وتدريب، ومهارة إذ لا يكفي أن يكون العلم وحده سلاح المعلم في قوله :" .... ويدل أيضا على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص، شأن الصنائع كلها، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم إذ لو كان من العلم لكان واحدا عند جميعهم [...] وملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ والعناية بتحصيل

[1]- سعد مرسي أحمد ، تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره ، ص 123.

[2]- عمر يوسف حمزة، معالم التربية في القرآن والسنة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 2، 1996. ص 51.

العلم ليست جميعها بمانحة ملكة التصرف في العلم وتعليمه.... ومن أهم ما يلزم في المعلم قوة اللسان بالمحاورة والمناظرة والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعليم."[1]

في نفس الفكرة أشار الإمام " أبي حامد الغزالي" في كتابه " إحياء علوم الدين" إلى أهمية المعلم و الدور الكبير الذي يبقى على عاتقه باعتباره يملك سلطة توجيه عقول ونفوس الناس، وعليه يتوقف نهوض الأمة باعتبار التعليم من أقدس وأخطر الصناعات لذلك على المعلم أن يتمسك بآداب وأخلاق مهنته، ويشرح لنا ذلك في قوله:" [...] والمعلم متصرف في عقول البشر ونفوسهم وأشرف ما في الإنسان عقله ونفسه، فحمل صناعة التعليم أشرف الأشراف، ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطر جسيما فليحفظ آدابه ووظائفه."[2]

إلى جانب المعلم فقد راعت التربية الإسلامية داخل المدرسة العناية أيضا بالمتعلم لأن تربية الأطفال تعتبر من أهم الأمور التي تتولاها كل من الأسرة والمدرسة باعتبار هذه الأخيرة معهدا لتعليم الأطفال وتثقيفهم غرضها تربية كل طفل تجعله عضوا نافعا في المجتمع، وهو ما جاء على لسان الغزالي:" اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية هم كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى كل ما يمال إليه. فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب له." [3] إذن فالطفل يولد وهو صفحة بيضاء لا يملك أية خبرة أو تجربة بحيث يتشكل من خلال ما يتلقاه من مؤثرات داخل المدرسة والمجتمع ككل. وأصل تأديب الصبيان عنده هو حفظه من قرناء السوء، وتعليمه طاعة والديه ومعلمه ومؤدبه. إضافة إلى ذلك فقد كان الغزالي عالما بنفسية الأطفال ومدى احتياجهم للعب خاصة في سنهم المبكرة ووضح ذلك في قوله: "

[1]- ابن خلدون، المقدمة، منشورات محمد علي بيوضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 8، 2003، ص 342 - 343.

[2]- أبي حامد الغزالي، إحياء علوم الدين ج 2، منشورات محمد علي بيوضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998، 72.

[3]- أبي حامد الغزالي، احياء علوم الدين، ج 3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1998. ص65.

وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب، أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب."[1]

في طريق تعليم الأطفال أشار المربون المعلمون إلى أهمية التدرج في التعليم وهو ما نقرأه لابن خلدون في مقدمته في فصل " في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريقة إفادته:" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه."[2]

فالتدرج في تلقين العلوم للتلميذ بالبدء من السهل والانتقال من الصعب يسهل عملية استيعاب وفهم الطالب لما يتلقاه من المعارف، إضافة إلى ذلك نبه " ابن خلدون" إلى عدم الخلط بين علمين في آن واحد، وعدم استعمال الشدة مع التلاميذ لأنها مضرة لهم بحيث تحمل الطفل على الكذب والخبث والكسل، كما حث على أهمية الرحلة في طلب العلم من أجل توسيع المعارف، ويتم ذلك بلقاء المشايخ والعلماء ومباشرة الرجال. [3] ونقرأه أيضا " للغزالي" في آداب المعلم وواجباته في قوله :" أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه ما لا يبلغه فينفره عقله أو يخبط عقله اقتداء في ذلك بسيد الخلق" نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم."[4]

الأمر الذي يستحق الإعجاب في أساليب التربية الإسلامية داخل المدرسة هو توجيه التلاميذ في اختيار دراستهم حسب ميولهم ومواهبهم والقابليات التي تؤهلهم تلك الاستعدادات، وقد وقف العديد من المسلمين عند هذه النقطة، ومن أهمهم " ابن سينا" في قوله:" ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له ومواتية ولكن ما شاكل طبعه وناسبه". [5]

[1]- أبي حامد الغزالي، احياء علوم الدين، ج 3، مرجع سبق ذكره، ص 36.
[2]- ابن خلدون، المقدمة، مرجع سبق ذكره، ص 461.
[3]- المرجع نفسه، ص 462 – 464.
[4]- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج 3، مرجع سبق ذكره، ص 59.
[5]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سبق ذكره، ص 187.

طرق التعليم في أغلبها كانت عند المسلمين فردية أي محورها الفرد، حيث يعنى فيها المدرس بكل طالب على انفراد، و تعتمد في البداية على طريقة الحفظ التي اعتبرت من أهم شروط التعليم ولاسيما في تعليم القرآن الكريم، إذ أن المسلمون يفخرون دائما بالعلم الذي حوته الصدور لا بالعلم الذي حوته السطور، أما في المراحل العلية من التعليم فقد تميزت طريقة التعليم بكثرة النقاش وشيوع ما يسمى طريقة المناظرة التي تكمن أهميتها في شحذ العقول وتقوية الحجة وتعويد الثقة بالنفس وكذا استعمال البيان.[1]

كان تعليم القرآن الكريم يعتبر أولى مقررات المنهج الدراسي في المدارس، لتتسع دائرة المناهج فيما بعد، لتشمل العلوم الرياضية والطبيعية خاصة في المرحلة التي تقدمت فيها آفاق البحث وتطورت مختلف العلوم. وفي هذا المجال صنف " الفارابي " (870-950) العلوم إلى قسمين: الإلهيات أو العلوم الدينية والتي تعتبر بالنسبة له من أشرف العلوم وأعظمها وهي تأتي في المرتبة الأولى، والقسم الثاني يشمل بقية العلوم والمعارف الدنيوية.[2]

بناءا على هذا فإن أهم نقطة يمكن أن نلمحها في المنهج التعليمي الإسلامي هو ربطه بين العلوم الدينية والدنيوية، و تركيزه على الجانب الأخلاقي والاجتماعي لتوثيق الصلة بين الإسلام وواقع الحياة. فغرض المدرسة الإسلامية هو العمل على تنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته ويخدم مجتمعه وفق العقيدة الإسلامية، ذلك أنها تتناول الطفل فردا وتتناوله من حيث هو عضو داخل مجتمع. الأمر الذي يعكس لنا اهتمام المسلمين بإنشاء المدارس وتعهدها بالرعاية والتوجيه ووضع الأسس التربوية والمنهجية الصحيحة التي نجد جذورها في صميم التربية الحديثة كحرية ونظام التعليم الفردي ومراعاة الفروق الفردية وحسن معاملة الأطفال والعناية بالتربية الخلقية، وكذا تشجيع الرحلات العلمية والدعوة إلى استمرارية التعليم مدى الحياة إلى غير ذلك من المبادئ التي يركز عليها علماء التربية المحدثين.

[1]- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سبق ذكره ، ص 188.
[2]- المرجع نفسه، ص 189.

بحديثنا عن البعد الفلسفي لعلاقة المدرسة بالمجتمع يمكننا القول بأن المدرسة قد عاشت على صور مختلفة تبعا لطبيعة فلسفة المجتمع الذي وجدت فيه. فهي أكثر من أي مؤسسة أخرى قادرة على أن تعكس ظروف الحياة و اتجاهات الناس. فلكل فلسفة تربوية إلا وكانت لها رؤيتها الخاصة في التنظير التربوي داخل المدرسة، غير أن الأمر الوحيد الذي اشتركت فيه أغلب هذه الاتجاهات الفلسفية والدينية هو أنها حاولت أن تربط بين المدرسة والمجتمع. غير أن العلاقة الموجودة بينهما ليست علاقة تبادلية وإنما علاقة تأثير من جانب وهو المجتمع، بمعنى أن المجتمع هو الذي يفرض ما يجب أن تقدمه المدرسة التي انحصرت مهمتها في إعداد جيل يفهم الواقع الراهن للمجتمع، الذي يناشد الثبات ولا يقبل التغيير دون أن يكون لها حق تعديله أو تغيره، الأمر الذي يفسر لنا تبعية المدرسة للمجتمع وانعزالها عنه في الوقت نفسه، وهو ما سنوضحه أكثر في الفصل التالي في نقد "ديوي" للمدرسة التقليدية بناءا على نظرته الفلسفية الأداتية.

الفصل الثـانـي

الفلسفة الأداتية عند جون ديوي ونقده للمدرسة التقليدية

المبحث الأول: من الفلسفة البراغماتية إلى الأداتية

المبحث الثاني: عقيدة "ديوي" الفلسفية التربوية ونقد المدرسة التقليدية

المبحث الأول: من البراغماتية إلى الفلسفة الأداتية

أولا: البراغماتية والمجتمع الأمريكي

1- البراغماتية في الدلالة اللغوية والاصطلاحية وأهم روادها

اشتقت كلمة البراغماتية " Pragmatism " من الجذر اليوناني pragma التي تعني الفعل أو العمل، وهي مفهوم أسس على مبدأ الفعالية. [1]ويرى البعض أنها مشتقة من كلمة "pragmata" ومعناها الفعل أو من الفعل" prasso" أو " Pratoo"، ومصدرها " Prattein" ومعناها " أفعل. [2] والذي يعني كل فعل قصدي يهدف عبر إرادة الإنسان إلى تحقيق هدف معين، وهذه الكلمة ليس لها علاقة بالكلمة الإغريقية" Practikos" التي اشتقت منها كلمة " Practical".[3] ولقد أخذ " بيرس" كلمة البراغماتية من خلال تمييز " كانط" بين كلمتي " prgmatical" و" pragmatic"، إذ تشير الأولى إلى البحث في قواعد الفن الذي يشتق من التجربة، بينما تشير الثانية إلى القوانين الأخلاقية ذات الأساس القبلي.[4]

ينظر إلى البراغماتية بوجه عام باعتبارها وليدة الفلسفة الأمريكية، ولكنها ترتبط بالتراث التجريبي البريطاني الذي يؤكد على الخبرة والتجربة الحسية، أما من حيث ما تنادي به من تغير فمرجعه في ذلك إلى فيلسوف الصيرورة والديمومة "هرقليطس Héraclite" (475- 535) الذي حارب مبدأ الثبات.[5]

---

[1]- Elisabeth Clément, La Philosophie de A à Z , Hatier , Paris, 1994, P 285.

[2]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، " مختارات من مؤلفاته"، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو مصرية، مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر، القاهرة – نيويورك، 1964، ص 45.

[3]- هاني يحي نصري، دعوة للدخول في تاريخ الفلسفة المعاصرة. المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 339.

[4]- محمود فهمي زيدان، وليم جيمس، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2005، ص37.

[5]- ج.ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 68.

وتطلق الفلسفة البراغماتية على كل من الحقائق الحسية أو العقلية تسمية " الحوادث"، و ذلك لسببين أولهما أن العلم الحديث لم يعد يتكلم عن الحقائق كحقائق موضوعية لها وجود في ذاتها على حالة معينة، وإنما يرى العلم أن جميع هذه الحقائق المادية والعقلية لا تخلو من الزمن، فالزمن عنصر مهم فيها، والسبب الثاني هو أن البراغماتية تؤمن أن جميع هذه الأشياء والحقائق إنما هي جزء من الاختبار.[1]

حتى وإن كانت الكلمة قديمة ومستخدمة بمعاني مختلفة إلا أن المعنى المعروف لها الآن هو ما قدمه " شال سندرس بيرس Charles Sanders piers"(1839 – 1914)، الذي يعتبر المؤسس الأول للفلسفة البراغماتية، حيث ظهرت أولى أفكارها من خلال مقاله الشهير" How to make our ideas clear"، (كيف يمكن أن نجعل أفكارنا واضحة) الذي نشره سنة 1878.[2] في مجلة " البوبيلار ساينس مونتلي" " Poupular Science Monthly. "

فالفكرة « idea »عند " بيرس" إنما هي مشروع أو خطة للعمل وليست حقيقة في ذاتها وهذه هي الخطة الأولى في البراغماتية كما وضعها "بيرس"، أي أننا لا ندلل على الموجودات بالمنطق أو بالقضايا العقلية من مقدمات ونتائج ضرورية تبعا لتلك المقدمات وإنما نتوصل إلى إثبات وجودها بالآثار الحسية التي تنتجها."[3]

غير أن التجربة لا تقف عند حدود الحس ذلك أن الإحساس ظاهرة نسبية وذاتية، ومن ثم تكون الحقيقة أمرا مستحيلا. لكن الحقيقة عنده ممكنة، وإمكان الحقيقة يلزم منه أن تكون موضوعية ومطلقة، وعنوان كتابه " تثبيت الإعتقاد The fixation of Belief " دليلا على هذا الإمكان، فالاعتقاد حكم أو فكرة تكون أساسا للقيام بالعمل ، ولهذا فالإعتقاد عنده مرتبط بالضرورة بنتائج عملية. [4] أي أن المعتقد لا يكون معتقدا إلا إذا كان له تأثير على سلوكنا

[1]- يعقوب فام، البراجماتزم أو فلسفة الذرائع، ، دار الحداثة للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط2، 1985،ص 216.
[2]- Serge Hutin, La Philosophie Anglaise et Américain, 2 Ed, Presses universitaire de France, Saint- Germain- Paris, 1963, p99.
[3]- يعقوب فام، البراجماتزم أو مذهب الذرائع، مرجع سبق ذكره ص 148.
[4]- محمد عزيز نظمي سالم، دراسات و مذاهب، مؤسسة الشباب، الإسكندرية، مصر، 1989، ص 483.

بحيث ينظم هذا السلوك ويؤدي إليه وهو ما نسميه "بالعادة "، بمعنى أن المعتقد هو عادة سلوكية يطورها كل كائن لنفسه ويحقق بها حاجاته، وهذه العادات هي قواعد السلوك التي تحدد لنا ما يمكن أن نفعله في ظروف معينة لتحقيق نتائج معينة [1] وهي ما عبر عنها بمصطلح " العادة المخبرية للعقل Laboratory Habit of mind ". وفي هذا يقول "ديوي" عن بيرس " البراغماتية كاتجاه تمثل ما وفق " بيرس" أعظم توفيق في تسميته " العادة المعملية للعقل"، وقد امتت لتشمل كل ميدان في وسع البحث أن يجري فيه بثمرة وفلاح."[2]

لكن إذا جاء الاعتقاد بنتائج مخالفة لما نتوقعه يكون" البحث" هو الحل. باعتباره وسيلة تؤدي إلى الكشف عن الاعتقاد والبحث عند " بيرس" يربطه بالمنهج العلمي ذلك لأن البحث ينشأ من عدم الرضا أو عدم الارتياح وهدفه بلوغ حالة من الراحة والاستقرار، يتم فيها استبعاد المؤثرات المقلقة. فالشخص يلجأ إلى محاولة الهروب من حالة الشك إلى حالة اليقين بالبحث عن أنجع الوسائل لتكوين الأفكار وترسيخها في ذهنه لتكون معتقدات ومرشدات للسلوك، وبهذا بجعل من طبيعة العقل البشري القدرة على التعرف على الفروض الصحيحة.[3]

أما في نظرته لأهمية البحث قدم "بيرس" إسهاما أساسيا في مناقشته لمنطق الفروض، فقد اعتقد كثير من الفلاسفة على اختلاف اتجاههم بأن الفروض هي إما هي نتيجة استنباط" Deduction" كما يرى العقليين، أو نتيجة للاستقراء « Induction » عند التجريبيين أما "بيرس" فرأى أن هذين الرأيين غير كافيين. فالفروض هي حصيلة عملية منطقية ثالثة ومختلفة اختلافا جذريا أطلق عليها اسم الاستخلاص « Abduction » ويعني به الأخذ بفرض معين لأنه يفسر ظاهرة ما. ومنه فاعتبر أن الفرض نشاط ذهني أساسي له منطقه

[1]- عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار المعارف للطباعة و النشر، سوسة، تونس، 1992. ص 125.

[2]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 46.

[3]- عبد المنعم الحنفي، الموسوعة الفلسفية المختصرة، مرجع سبق ذكره، ص 126.

الخاص. [1] وعليه فإقراره بالمنطق العلمي وربطه بالسلوك هو ما جعله يغير من كلمة Pragmatism إلى pragmaticism وذلك بسبب استعمالها في غير معناها الحقيقي من طرف كل من " جيمس" الذي وظفها في الجانب النفسي و" ديوي" الذي أخذ منحى اجتماعي، فلجأ " بيرس" إلى ذلك معتمد استعمال الكلمة على درجة من القبح لا يسمح بانتحالها كي يعبر بها عن نظريته في المعرفة.[2]

إلى جانب "بيرس" يعتبر "وليم جيمس" المؤسس الثاني للفلسفة البراغماتية، التي اعتبرها منهج في التفكير أكثر منها مذهبا فلسفيا. [3] وفي ذلك ذكر" جيمس" أن البراغماتية من جهة أنها منهج فهي معادلة للمنهج التجريبي، ومن حيث هي كذلك فلا تفرض أية نتائج مقدما، وإنما مجرد وسيلة للتعامل مع العالم، وقوام هذا المنهج بوجه عام يقترن الرفض للنظر إلى أية مسألة على أنها يمكن أن تنتهي في أي وقت بصورة قطعية. [4] فهي إذن طريقة في الفلسفة أو طريقة لبحث القضايا الفلسفية التي تناولتها مختلف النظريات قبل أن تكون هي قضية بنفسها أو حلا لبعض المشاكل الفلسفية.

أراد " جيمس" أن يوسع و يواصل مجال البحث فيما ما توقف عنده "بيرس " في براغماتيته، فيما يتعلق بمسألة البحث عن الحقيقة ومعيار صدق الفكرة. ومنه فما ما هي الأفكار الصحيحة عنده؟ يقول جيمس: " الأفكار الصحيحة هي تلك الأفكار التي نستطيع هضمها وتمثيلها ودمغها بالمشروعية وتعزيزها وتوثيقها وإقامة الدليل عليها. والأفكار الخاطئة هي تلك التي لا نستطيع ذلك معها. هذا هو الفرق العملي الذي يحدث لنا إذا كانت لدينا أفكار صحيحة، ومن ثم فهذا هو معنى الحقيقة."[5]

---

[1]- بتراند راسل ، حكمة الغرب، ج2، ترجمة فؤاد زكرياء، عالم المعرفة، الكويت، ص 176- 179.

[2]- هاني يحي نصرى، دعوة للدخول في تاريخ الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 339.

[3]- Marc Le Ny, découvrir la philosophie contemporaine, groupe Eyrolle G1 bd Saint Germain, Paris, 2009 p 123.

[4]- بتراند راسل، حكمة الغرب، ج2، مرجع سبق ذكره، ص 182.

[5]- وليام جيمس، البراغماتية، ترجمة محمد علي العريان دار النهضة العربية، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، 1965 ، ص 71.

الحقيقة عنده على نوعين لأن موضوع التصور إما أن يكون شيئا خارجيا أو منهاجا عمليا لإرضاء حاجة نفسية، ففي الحالة الأولى الفكرة الحقة عن موضوع ما هي التي تحدونا إلى القيام بأفعال تقودنا على ذلك الموضوع وفي الحالة الثانية القضية الحقة هي التي يستتبع تسليمها نتائج مرضية أي محققة لمطالبنا، وفي كلتا الحالتين ليست الحقيقة تصورا مطابقا لشيء كما يعتقد الناس. وبعبارة أخرى الحقيقة هي التصور الذي نصيغه ونحققه فنجعله صادقا بتصديقنا إياه من خلال العمل الذي يحققه.[1]

بالنسبة لطبيعة الصدق له يرى أنه لا وجود لشيء مطلق أو أزلي عن الصدق على الإطلاق، فهو ليس كشفا مباشرا لحقيقة واقعية معطاة مستقلة عن ذهن الفرد العارف، وليس تطابقا معها، فالصدق ليس سوى علاقة بين أفكارنا البشرية وبقية تجربتنا. أي ليس شيئا جاهزا موجودا في العالم الخارجي، على العكس يحدثه الإنسان، هو توافق بين أغراضه وبين العلم، فعندما نتحدث مثلا عن الصحة لا نشير إلى شيء مستقل في أجسامنا يجعل قلوبنا تنبض بانتظام مثلا. وإنما هي كلمة تعني أداء الجسم المتعدد لوظائفها العادية وعلى نحو ماثل لا يكون الصدق سوى أداء الأفكار لوظيفتها العادية في حياتنا ككل.[2]

لقد طور جيمس مفهوما ديناميكيا وشاملا للحقيقة عرف باسم " التجريبية الأصيلة" التي مفادها أن التقابل ذات – موضوع هو تقابل وهمي كما أن العالم ليس منتهيا لأنه دائم ومستمر ولا يحتوي على جوهر وماهية ، والحقيقة لا يمكن إرجاعها إلى فرد واحد وإنما إلى مجموعة من الأفراد. [3] ويقدم جيمس صياغته الأكثر وضوحا لتجريبية المتطرفة في افتتاحية كتابه "معنى الصدق".

بالرغم من رفضه للمثاليين الميتافيزيقيين إلا أنه اعترف بحقيقة التجربة الدينية التي أعطاها مكانة هامة ضمن براغماتيته، تلك النظرة التي أكد عليها ووضحها بصورة كبيرة في كتابه " إرادة الاعتقاد The Well to Belief "، حيث يقول:" لنا الحق في اعتقاد أن

[1]- يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، مكتبة الدراسات الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط5، ص 418.

[2]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة محمود سيد أحمد،التنوير لطباعة والنشر،بيروت، لبنان، ط 1، 2010، ص 494.

[3] - Serge Hutin, la Philosophie Anglaise et Américain, Op. Cit, p 64- 65

العالم المادي ليس إلا عالما ناقصا وأن لنا أن نكمله بنظام آخر روحي خفي، ما دام افتراضه يحبب إلينا هذه الحياة ويجعلها تبدو مستحقة لأن يظل المرء منغمسا فيها." [1] ومبرراته في ذلك هي أن الاعتقادات الدينية إذا كانت نافعة فهي تعتبر فروضا صادقة علينا الاعتقاد بصحتها " ليس في وسعنا على أسس براغماتية أن نرفض أي فرض إذا صدرت عنه نتائج نافعة للحياة." [2]

فـ "جيمس" يقول بأحقية الإنسان ومشروعيته في الإيمان، لأن الإيمان عنده عنصر من الطبيعة البشرية، ويعرفه بأنه الاعتقاد بشيء يمكن أن نشك في وجوده من الناحية النظرية البحتة، وحين ينكره الذهن لعدم وجود دليل علمي فإن مبرره يرجع إلى الوجدان والإرادة، لأن الطبيعة البشرية تتضمن الذهن والوجدان، على هذا الأساس يكون هناك دافعين للسلوك الإنساني: الدافع الأول وهو الذهن والدافع الثاني يتمثل في الطبيعة الغريزية، ويدافع عن هذا الأخير في تقرير الاعتقاد الديني. والملاحظ هنا أن فكرة الإيمان دافع للسلوك مأخوذة " من بيرس" ،غير أن هذا الأخير اقتصر الاعتقاد على الأفكار العلمية بالاعتماد على المنطق فقط. بينما "جيمس" استخدمها في العقائد الدينية والخلقية.[3]

فعالم الإحساسات هو النهائي لتجريبيته، فقد شدد على مبدأ النشاط والجهد كما أكد على مجال التجربة الانفعالية لأن الطبيعيين قد جروا على استبعادها من العالم الموضوعي وهذه النقطة التي وافق "ديوي" جيمس عليها أي في إرادة الاعتقاد أو كما سماها هو" حق الإنسان في أن يؤمن" والتي ستبدو لنا جلية في تطوره الفلسفي.

2- الفلسفة البراغماتية انعكاس لحركية المجتمع الأمريكي

تعتبر الفلسفة البراغماتية خير تعبير عن البيئة والمجتمع الأمريكي الذي منه انبثقت وإليه تعود، فقد تم اكتشاف وم أ في عصر النهضة الأوروبية وبداية تحلل المجتمع الطبقي الإقطاعي، وما واكبه من تحولات سياسية واقتصادية وحروب واضطهادات دينية. أدت إلى

[1]- وليم جيمس، إرادة الاعتقاد، ترجمة محمود حب الله، دار إحياء الكتب العربية، 1946، ص 128.
[2]- وليم جيمس، البراغماتية، مرجع سبق ذكره، ص 316.
[3]- محمود فهمي زيدان، وليم جيمس، مرجع سبق ذكره ، ص 126.

نشوء تيار من الهجرة نحو العالم الجديد الذي أصبح يمثل أحد المعالم البارزة في ذلك العصر. وكان ذلك في شكل رحلات استعمارية في البداية، ثم تحول الغرض إلى البحث عن فرص الرخاء و الثراء.[1]

فشكل المجتمع الأمريكي بذلك نسيجا من خامات مستوردة من مختلف أصقاع العالم، حمل بذورها أناس يمثلون شريحة من المتعلمين والمغامرين والرأس ماليين .[2] الذين حملوا من ضمن ما حملوا أفكار تبشيرية وتأملات دينية ونبوءات تواترية وفنونا جميلة وفلسفات متنوعة قد لعبت كلها دورا كبيرا في تشكيل الفكر الأمريكي .[3] فكان من الطبيعي أن تتفاعل هذه الأفكار الأوروبية وأساليب الحياة فيها وما كان يعج به العقل الأوروبي من معتقدات وقيم ثقافية ومظاهر الحركة والتمرد مع ظروف البيئة الأمريكية الجديدة. مما أدى إلى خلق فكر جديد يت ق مع التطورات السياسية والاقتصادية التي تبلورت في صورة مذاهب فلسفية متميزة عن الأصول الفكرية ، خاصة بعد أن استقرت المعالم الرئيسية للمجتمع الأمريكي على إثر الحرب الأهلية وإعلان الاستقلال عن انجلترا عام 1776م.

ف الفكر الأمريكي في هذه العقود الأخيرة تمحور حول الدفاع عن حقوق الأفراد الطبيعية التي على أساسها أقيمت السياسة والحكم وحتى العقائد الدينية . إذ كانت البروستنتانية معتنقة من طرف أغلبية الأمريكيين الذين رفعوا من شأن إرادة الفرد في أن يفكر حرا ويعمل حرا وأن يحتفظ بثمرة عمله . وهذا الذي جاءت فلسفة التنوير مؤيدة له، إذ جعلت أساس المجتمع تعاقد بين أعضائه ولكل فرد حقوقه الطبيعية في الحياة وفي الحرية وهي حقوق فطرية لم يهبها أحد لأحد مهما اختلفت الأجناس في المجتمع الواحد.[4]

فقد أثارت التركيبة السكانية للولايات المتحدة الأمريكية جدلاً عميقا حول المفاضلة بين الأجناس التي كونتها، غير أن قدرة البوتقة الأمريكية على صهر وتحليل هذه الأجناس واستيعابها، مكنتها من إخراج عجينة أمريكية جديدة وسليمة ديمغرافياً واقتصادياً وسياسياً. من هذه العجينة نشأ جيلٌ جديدٌ ترك خلفه نقائصه وعيوبه، وراح يعمل وفق قواعد جديدة،

[1]- ألن نفنز- هنري ستيل كومجر، تاريخ الولايات المتحدة، ترجمة مصطفى عامر، مكتبة مصر، ص 12.
[2]- عبد المنعم الشرقاوي، الولايات المتحدة أرضا و شعبا و دولة، النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1956، ص 105.
[3]- هربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، تر جمة محمد فتحي الشنيطي، دار المعارف، القاهرة، 1964، ص 51.
[4]- زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، دار الشروق، القاهرة، 1983، ص 06.

بعيداً عن الكسل والفراغ، والاستسلام للفقر والعبودية.[1] وهو ما ورثه عن المهاجرين الرواد من صفات الجرأة والإقدام والاعتماد على النفس، وحب المغامرة إضافة إلى التحرر من التقاليد وتوظيف العقل في تطويع الطبيعة ، واعتبار التقدم المنجز والنجاح المادي الملموس دليلاً واضحاً على صحة السبل والوسائل التي يتبعونها . وهذه السمة تمثل جوهر الفلسفة البراغماتية .[2]

في منتصف القرن 19م بدأ المجتمع الأمريكي يحدد ملامح شخصيته ويرسم لنفسه خرائط للفكر، ويوجد لنفسه فلسفة خاصة به، غير أن الفلاسفة والمفكرين الأمريكيين لم يتبعوا في ذلك أساليب الفلسفة الأوروبية التي درجت على وضع صيغ كاملة عن المسائل الكونية والعقلية والوجودية والأخلاقية وغيرها. وإنما عبروا تعبيرا واضحا بسيطا عن الروح الأمريكية وآمالها وفهمها للحياة، هذه الروح التي لا تؤمن بالجبر بل تؤمن بأن ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل المستنير بالعقل . وأن المثل الأخلاقية فارغة وعقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها، وأن الحقيقة ليست ثابتة، بل هي في تغير دائم، وأن الإنسان قادر على إعادة تشكيل الظروف بعزمه وإرادته.[3]

فظهرت البراغماتية كفلسفة أمريكية تمقت البحث النظري العقيم الذي يركز على كنه الأشياء ومصادرها ، وأخذت تركز على نتائج الأعمال وعواقبها ، وأجازت للإنسان أن يتخذ من أفكاره وآرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولاً، ثم السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانياً.[4] وبذلك جاءت كردة فعل لموجات الفلسفة المثالية التي حملها المهاجرون الألمان ووجدت صداها عند نفر من الشعراء والكتاب الأمريكيين ، ثم انتقلت بعد ذلك إلى نفر من الأساتذة الجامعيين المختصين في الدراسات الفلسفية، ومن أبرزهم "جوزيا رويس" (1855- 1916)، الذي كان أستاذاً للفلسفة في جامعة "هارفرد".[5]

هي إذن تلك أهم العوامل البيئية والنظم الفكرية التي ساهمت في بلورة هذه الفلسفة لتجعل منها أمريكية المولد، ولتعبر في النهاية عن روح أمريكية جديدة عرفت باسم

[1] -كيتشام رالف، ثورة الفكر الأمريكي، 1750 – 2820، ترجمة ثابت رزق الله، النهضة المصرية، ص 234.
[2] - عبد المنعم الشرقاوي، الولايات المتحدة أرضا و شعبا و دولة، مرجع سبق ذكره، ص 105.
[3] - محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي،(نوابغ الفكر الغربي)، دار المعارف، ط3، 1978، ص 83.
[4] - سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 56.
[5] - زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سبق ذكره، ص 32.

البراغماتية، التي حمل لوائها الفيلسوف الأمريكي جون ديوي من بعد" بيرس" و "جيمس" الذي أعطاها صياغة أخرى تميز بها ،عرفت بـ "الأداتية"، فما هي مميزاتها وأهم تطبيقاتها؟. وما هو الجديد الذي قدمه " ديوي" للفلسفة للبراغماتية على خلاف "بيرس" و"جيمس"؟.

ثانيا: ديوي و الفكر الآداتي

1- من سيرة الفيلسوف و فكره:

يشكل البحث في سيرة حياة الفيلسوف وأعماله الجزء الأكثر أهمية في فلسفته، لأن كل ما يكون عليه بالطبيعة والتربية، يثري فهمه للإنسان والكون، ويوجهه صوب فلسفة معينة، التي ما هي في النهاية إلا ترجمة لحياته و طموحاته. وينطبق ذلك بوجه خاص على "جون ديوي John Dewe " (1853 - 1952) الفيلسوف والمربي الأمريكي من مواليد مدينة " برلنجتون Burlington " بولاية " فرمونت Vermont (وهي السنة التي نشر فيها داروين كتابه أصل الانواع، وكان بيرس يضع النتائج الميتافيزيقية والمنطقية لنظرية التطور، في الوقت الذي كان العلماء عاكفين فقط على النتائج الطبيعية والبيولوجية للنظرية)[1].

أكمل تعليمه الثانوي عام 1875، ودخل جامعة " فرمونت" القريبة من منطقته، وبعد تخرجه منها عام 1979 عمل مدرسا في إحدى المدارس الريفية، غير أن العمل بالتدريس لم يمنعه من مواصلة اهتمامه بالفلسفة و بتشجيع من أستاذه " توري Torry" (1835-1909)، حيث كتب أثناءها أولى مقالة له بعنوان " الافتراضات الميتافيزيقية للمذهب المادي" في المجلة الفلسفية التأملية عام 1982، كما نشرها في صحيفة فرنسية " philosophique"rouvieux ، فشكل ذلك بداية لذيوع اسمه خارج بلده.[2]

[1]- محمود فهمي زيدان، وليم جيمس، مرجع سبق ذكره، ص 185.
[2]- عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1، 2009، ص 164- 165.

واصل دراساته العليا في جامعة"جونز هوبكنز"، أين حصل على الدكتوراه على يد " ج.س. موريس George Morris" عام 1884. الذي درّس له "كانط" و"هيجل" باستفاضة ودقة، وجعله يهتم بكتابات " إدوارد كيرد " Edward Caird"(1835- 1908)، وغيره من الهجيليين الجدد الإنجليز في ذلك الوقت، وكتب "ديوي" كتبه الأولى عن علم النفس و"لايبنتز Leibniz "(1646- 1816)، والأخلاق من وجهة نظره الخاصة. رافق أستاذه "موريس" إلى جامعة" متشجن، حيث عمل مدرسا وأستاذا مساعدا للفلسفة.[1]

تعتبر الفترة الممتدة من عام 1894- 1904م، فترة حاسمة في تطور "ديوي" الفلسفي والتربوي بتقلده منصب رئيس قسم الفلسفة في جامعة " شيكاغو"، التي أنشأت حديثا، و انسلخ حينها عن الهيجيلية الجديدة، واكتشف المبادئ الأساسية للرؤية الفلسفية التي ناصرها ودافع عنها. والتي تعرف باسم الذرائعية « Instrumentalism ». كما أسس مدرسة ابتدائية ألحقها بالجامعة وعمل مديرا لها، فسمح له ذلك بممارسة تجارب واسعة في التعليم الابتدائي .[2] ، وفيها قام بثورته المسماة " بالتربية التقدمية"، غير أن القائمين على شؤون الجامعة لم يقروا هذه التجارب، فاضطر إلى الاستقلال في عام 1904 منتقلا إلى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا حيث ظل بها حتى سن التقاعد عام 1930. ومع ذلك فقد ظل "ديوي" يبدي نشاطا في اتحاد المعلمين بنيويورك إلى أن استطاع اليساريون أن يتغلبوا على السلطة فيه، وعلى ذلك انتقل إلى الاتحاد الذي أنشأه المعلمون غير اليساريين وأسهم في تنظيمه. وكان أيضا من مؤسسي اتحاد الحريات المدنية للأمريكيين وجمعية أساتذة الجامعات الأمريكيين.[3]

بعد أن أصبح أستاذا متقاعدا، أقام في المدينة وأخذ يكتب المقالات عامة ومتخصصة ويؤلف الكتب، ويلقي المحاضرات ويحضر مؤتمرات، فقد كان مؤلفا غزير الإنتاج، أربت مؤلفاته على الأربعين في مختلف المجالات، فكتب في الفلسفة والسياسة والمنطق والأخلاق

[1]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 505- 506.
[2]- المرجع نفسه، ص 506.
[3]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، من مقدمة الكتاب، مرجع سبق ذكره .

والجمال وخاصة في التربية التي كتب كمحترف فيها واضعا لها مبادئها وأصولها وأفكارها الجديدة التي ترتبط دائما باسمه نذكر أهمها:

- في التربية : عقيدتي التربوية " My Pedagogic Greet"، المدرسة والمجتمع" The School and Society "، الطفل والمنهج الدراسي " The child and Curriculum" "الديمقراطية والتربية Democracy and Education "، "مدارس المستقبل" The School of Tomorrow"، التربية في العصر الحديث " Education Today".

- في المنطق : دراسات في النظرية المنطقية " Studies in Logical Theory"، كيف نفكر " How we Think"، المنطق أو نظرية البحث " Logic : The Theory of Inquiry"، نظرية القيمة" The Theory of Valuation ".

- في الفلسفة : "عقيدتي الفلسفية My Philosophy Greet " أثر داروين في الفلسفة " The Influence of Darwi on Philosophy"، تجديد في الفلسفة" Reconstruction in Philosophy "، الطبيعة البشرية والسلوك Human nature and conduct".

- في الأخلاق: الأخلاق(مع جيمس تافتس)" Ethics"، و المبادئ الأخلاقية في التربية".

- في الجمال : الفن كخبرة " Arts as Experience"، الفن والتربية " Arts and Education "[1].

- المرجعية الفكرية "لجون ديوي"

لقد تضافرت مجموعة من العوامل البيئية والأسرية وكذا الفلسفية في تشكيل الفكر الفلسفي "لديوي" وتوجيهه. تعتبر رؤية "ديوي" الفلسفية والتربوية إلى حد ما رد فعل شخص من ولاية "فرمونت Vermont" على حياة الغرب الأوسط، فلقد تميزت المنطقة التي عاش فيها بكساد فادح وبانتعاش اقتصادي، إذ كانت الثروات فيها تجمع بلمح البصر

[1]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 16 – 17 (فيه شرح مفصل عن حياة ديوي وأعماله).

وتفقد بالطريقة ذاتها، وكان الناس معتمدين على أنفسهم راغبين في العمل الجريء أكثر من العمل الثابت الآمن الذي يكلفهم الخضوع لقوانين الحكومة، فكانت الحياة كما شهدها معرضة للخطر. فأغلب العمال كانوا مستغلين استغلالا سيئا يعيشون في ظروف صعبة خاصة في المدن الكبرى مثل " شيكاغو".

فالغلو في الفردية والمذهب الفردي وما كان له شأن عظيم في العصر الذي عاش فيه "ديوي" ومع غياب المنهج الاجتماعي أو عدم كفايته فضلا عن الفشل في تحديد مصادر للفكر الاجتماعي لكي يتصدى لمشاكل الحياة الاجتماعية، كل ذلك جعل "ديوي" يهتم بحماس بالاستقرار الاجتماعي [1]. كما أن تفكيره قد ارتبط بالأمل الذي تولد عن إنتاج الآلة والتأثير العلمي البارع في البيئة الطبيعية، وفي هذا يقول " جورج رايموند جايجر" في مقال يمدح فيه "ديوي": " إن منهج ديوي قد يعني ثورة في الفكر عند الطبقة الوسطى، أشبه في ضخامتها بالثورة في الصناعة في القرن الماضي."[2]

ففي كتابه" الإيمان بالقدرات العقلية والتعليم وارتباطه بالفكر" كان يعبر عن ثقافة عصره، فيقول:" أنا لم أخترع هذا الإيمان، وإنما اكتسبته من البيئة من حولي، على قدر ما تزخر به من الروح الديمقراطية" [3]. فكان هم "ديوي" الوحيد هو العمل على إيجاد طريقة لتحسين الأوضاع السائد في مجتمعه.

كما لعبت كذلك بيئته الأسرية دورها في ذلك، ف كان والده من المهاجرين الذين ينشدون الحرية. أما أمه فكانت أعرق نسبا وأوفر ثروة وأغزر علما، جدها كان عضوا في مجلس الشيوخ بواشنطن، وأبوها قاضيا اشتهر بالعدل والحكمة . غرست في أبنائها محبة الثقافة. وما زاده تأثرا زوجته "أليس" التي كانت محبة للعلم، تحمل ثورة على الأوضاع

[1]- بيتر كاز، تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200 عام، ترجمة حسني نصار، مكتبة الأنجلو مصرية، ص 326.
[2]- بتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، الدار المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1977، ص 486.
[3]- بيتر كاز، تاريخ الفلسفة في 200 عام، مرجع سبق ذكره، ص 225.

الاجتماعية وما فيها من ظلم ، دفعت "بديوي" إلى التخلي عن الاهتمامات الفلسفية التجريدية العقيمة، وتوجيهه إلى الاهتمام بمشكلات الحياة المعاصرة[1].

من هذه العوامل نجد أيضا أفكار العلماء والفلاسفة والمربين الذين اتصل بهم شخصيا أو عن طرق كتاباتهم، فقد تأثر في مسيرته بأحد صناع الأنوار الأمريكية " توماس حيفرسون Tomas Gefferson"(1743- 1826) الذي كانت له مساهمة فعالة في وضع مبادئ الدستور الأمريكي متأثرا بتشريعاته في إرساء قواعد الحرية وأسس التعليم، فقدم "ديوي" بصدده شهادات عديدة ابرز فيها فضله على الأمريكيين وما خلفه لهم من تراث عزز به دعائم أمريكا، فأفرد له كتاب سماه:" آراء جيفرسون الحية" [2] كما تأثر بـ "هيجل" بفكرة الروح المطلق ولكن في صياغة جديدة هي " الكليات الموحدة" فالعملية العقلية عنده ليست إلا وسيلة للوصول إلى هذه الكليات الموحدة وهي ليست إلا ممارسة للأسلوب العلمي الذي يبدأ من الجزئيات وينتهي عند الكليات.[3]

أما في اتجاهه الفلسفي فقد استمد من دراسته لكتاب " علم الفيزيولوجيا" لتوماس هكسلى T.Huxley" صورة قوية عن وحدة الكائن الحي فأخذ من البراغماتية فكرة العمل ومن "بيرس" فكرة البحث، كما أن دراسات " جيمس" النفسية قد كشفت "لديوي" عن الصفة النشطة للخبرة متأثرا بكتابه " مبادئ علم النفس. [4] ويقول عن تأثره هذا مخاطبا " جيمس" :" لست أدري إن كنت قد قلت لك إن لدي فصلا من أربع طلاب للدراسات العليا يدرسون كتابك. علم النفس، هذا العام، وإلى أي حد قد استمتعنا جميعا به، إنني متأكد أنك ستسر أعظم السرور، لو رأيت أي حافز للحرية العقلية. وأي مورد للمواد الدراسية كان كتابك بالنسبة لنا."[5] وفي توجهه التربوي تأثر بالضغط الكبير الذي واجهه من طرف حشد من الطلاب باعتباره كان أستاذا في الجامعة حينها، طالب هؤلاء الطلاب بأن يكون عمليين فيما يدرسونه، وكذا الاهتمام بالمواد الدراسية ذات الصلة الوثيقة بأعمالهم المستقبلية

[1]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص25.
[2]- محمد جديدي، ما بعد الفلسفة: مطارحات رورتية، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص 168.
[3]- محمد عزمي نظمي سالم، دراسات ومذاهب، مرجع سبق ذكره، ص 484- 485.
[4]- سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 491.
[5]- هربرت شنايدر، تاريخ الفلسفة الأمريكية، مرجع سبق ذكره، ص 360.

والتجارية. ودعوتهم إلى إذابة تلك الفروق الموجودة بين مختلف السلالات، فكل إنسان عندهم صالح للعمل، وما نقوم به ليس سوى نتائج لعادات يمكن تعديلها عن طريق التربية.[1]

هكذا استطاع "ديوي" أن يوجه اهتماماته الفلسفية إلى الناحية الاجتماعية ووسيلته في ذلك هي التربية متأثرا في ذلك بآراء العديد من المربين أمثال أفلاطون في نظرته إلى التربية وربطها بالمجتمع وبـ "روسو " و" فروبل " و"بستالوزي ". فالحركة التي اتخذت الطفل مركزا للعملية التربوية بدأت مع روسو الثائر ضد الشكلية المجردة، ويوجد هناك أيضا تشابها كبيرا بين أراء "ديوي" و"فروبل"، خاصة في أفكاره عن النمو والتطور كهدف للتربية. كما تأثر بآراء " داروين" في كتابه "أصل الأنواع". إضافة إلى مباحث علماء النفس المعمليين ممتزجة مع بصيرته الفلسفية فقد كونت مدركه الثالث عن الطبيعة المتكاملة للاستجابات البشرية، وأخذ عن " ستانلي هول" الاتجاه الحديث في علم النفس التجريبي.[2] تلك هي أهم العوامل التي تأثرا بها والتي ستظهر لنا في ثنايا مناقشتنا لأهم أفكاره الفلسفية والتربوية.

2- الاتجاهات العامة في الفلسفة الأداتية (خلفياتها وأسسها)

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 " براغماتي" لا يعني إلا قاعدة إرجاع كل تفكير وكل الاعتبارات التأملية – إلى نتائجها للمعنى النهائي والاختبار – على محك التجريب."[3] "، لذلك فضل " ديوي" في أواخر حياته تسمية فلسفته " بالتجريبية Exprimentalism". متأثرا بـ " فرنسيس بيكون " الذي اعترف له بالفضل الكبير بإرسائه لقواعد المنهج التجريبي العلمي بوصفه المؤسس الحقيقي للفكر الحديث.

[1]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 507- 508.
[2]- سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 491.
[3]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، مرجع سبق ذكره ، ص 45.

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 تمكن من تخطي هذه الهوة وعدل عن هذه الوجهة تماما، فرأى أن العقل في الواقع ليس أداة للمعرفة " « organ of Knouledg »، وإنما هو أداة لتطور الحياة وتنميتها « Instriment for promotinge life » [1]. ومن هنا أطلق على فلسفته تسمية الأداتية، فالفكر له ميزته الأداتية بحيث يعمل على حل المشكلات وتذليل 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 و التحديد.[2]

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 يختطوا 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".[3]

قد يظن الناس أن العلوم إنما تعنى بالمعرفة لذات المعرفة وليس لها مساس بما تتطلبه الحياة العملية من حاجات، فالواقع أن كل سعي وراء الحقيقة ليس سوى أسلوب منظم من أساليب البحث يراد به خلق الوسائل الناجحة التي يمكن أن نستخدمها في حياتنا العملية، ولهذا يرى "ديوي" دائما أن موضوع التفكير ليس شيئا له وجود بالفعل، بل هو أمر يخلقه

[1]- يعقوب فام، البراجماتزم أو مذهب الذرائع، مرجع سبق ذكره، ص 156.
[2]-. Bodel , La Philosophie Au Xx[e] Siècle, Champs Flamarior, Paris , 1999, P 18- 19
[3]- أ. وولف، فلسفة المحدثين والمعاصرين، ترجمة أبو العمر عفيفي، سلسلة المعارف العامة، ط2، مكتبة الاسكندرية، ص 109.

العقل تدريجيا بقوة فعله. [1] ومن أهم المواضيع التي شكلت اهتماما كبيرا في نطاق نظريته المعرفية نجد نظرته للمنطق، والطبيعية البشرية والكون.

1- نظرته للمنطق:

لقد دفع "ديوي" بالتجربة وبالبحث إلى مرحلة متقدمة جدا من خلال كتابه " "المنطق. نظرية في البحث" الذي نشره عام 1938م ، حيث رسم فيه مسار المعرفة في التجربة الحقة، والحلول الوسطى اتجاه وضعية مشكلة، بحيث يمدنا ببيان وصفي ومنظم ومختبر للطريقة التي يمضي بها نسق التفكير، وعلى أساس هذا الوصف يبرز لنا الطرائق التي بها سيفيد التفكير اللاحق من العمليات و الإجراءات التي تفضي إلى النجاح ويتحاشى تلك التي تنتهي بالإخفاق.[2] ولذلك عرف المنطق " بأنه نظرية في البحث".

وضح "ديوي" ذلك في مقالة بعنوان "منطق التحقق" بأن: " الفعل هو الفكرة التي لاشيء يعارضها " إن الفكرة هي فعل ممكن موجود في الذهن بشكل فرضية والصيرورة التي بموجبها يصبح الفعل الممكن فكرة أو فعلا حقيقيا هي التحقق. [3] فشكلت بذلك كلمتي " التجربة " و" التحقيق" مفاتيح المذهب الطبيعي أو الأداتي لـ"جون ديوي". فالتحقق أو التفكير عنده يرتكزعلى تحويل موقف يكون موضع تجربة أو خبرة محفوف بالغموض وعدم اليقين، والتنافر والفوضى إلى موقف واضح متآلف ومنسجم. وقد عرفه تقنيا بأنه" التحول المراقب أو الموجه لموقف غير محدد إلى موقف محدد في تمييزاته وعلاقاته المكونة الذي يحول عناصر الموقف الأصلي إلى كل موحد."[4]

يقدم لنا "ديوي" برهنة عن كيفية سير عملية التحقق في مثال توضيحي أدرجه في كتابه " كيف نفكر"(how we Think ?)، يقول فيه: لنتصور أن شخصا ما يتنزه في غابة، وفي سيره اعترضته حفرة سدت عليه الطريق (صعوبة)، ينظر إذا كان بإمكانه اجتيازها

---

[1]- ، 1 أ. وولف، فلسفة المحدثين و المعاصرين، مرجع سبق ذكره، ص 109.

[2]- Bodel , la philosophie au xx[e] siecle, Op. Cit, p 18.

[3]- Gerard Deledalle, La Philosophie Américain, Edition L' Age d'Homme Laussane, Suisse, 1983, p67 .

[4]- Gerard Deledalle, La Philosophie Américain, Op. Cit, p 175. .

بقفزة (فكرة)، فيتفحصها بمعاينة المكان (ملاحظة)، فيجدها واسعة جدا، وزلقة (أحداث / معطيات)، يرى إن كان بإمكانه عبورها من موضع آخر بتفحصها يمينا ويسارا (ملاحظة)، لم يجد مكانا أضيق فيترك هذا الاقتراح ويبحث عن حل آخر، تقع عينه على قطعة من الخشب (حدث/ واقعة)، فيتبادر إلى ذهنه حملها ووضعها عرضا على الحفرة ليستخدمها كجسر (فكرة)، فإن انتقل إلى تنفيذ الاقتراح وحل الإشكال فقد بلغ غايته، وإلا بحث من جديد عن فكرة أخرى أكثر ملائمة لتجاوز الموقف الماثل أمامه[1].

من هذا المثال نستشف أن الفكرة التي تنجح هي ما يسمها "ديوي" الفكرة الصحيحة، فباجتياز المتنزه الحفرة نستطيع القول بأن فكرته صحيحة لأنها تتوافق مع الأحداث إذ تحققت من خلال العمل، غير أن "ديوي" هنا استبدل فكرة التوافق الجامد للتعريف التقليدي بتوافق ديناميكي معناه : الفكرة هي الأداة التي بواسطتها يبنى الحدث أو الواقعة، فالحدث هو نتيجة الفكرة، و ليس معطى فيزيائيا حيث الفكرة تصبح ظله [2]. وفي هذا يقول: " إن التفكير [...] هو أبعد ما يكون عن ذلك الشيء الساكن الذي يتم فوق مقعد ذي مساند وفقا للزعم المفروض بشأنه.[3] أي لا يقصد التفكير من أجل التفكير وإنما من أجل العمل الذكي. وبذلك رفض "ديوي" كبقية أتباع المدرسة البراغماتية أن يتقيد بالتصورات التقليدية للصواب والخطأ كما توارثتاها من الفلسفة الرياضية عند " فيثاغورس" و" أفلاطون"، وبدلا من ذلك تحدث " ديوي" عن إمكانية الحكم بطريقة مبررة وهي فكرة مستمدة من " بيرس".[4]

فتلك هي خطوات التفكير التأملي(تحديد المشكلة) أين تنشأ الأفكار المتتابعة والأحكام بعضها من بعض، وبدعم بعضها البعض، حيث تكون هناك حركة مستمرة نحو الهدف، أي حل نحو مشكلة ما، ويكرس "ديوي" كتابه " كيف نفكر" لمناقشة هذا التفكير، مع التركيز على مشكلات تربوية بصفة خاصة، إذ تم تدريس هذا الكتاب على نطاق واسع في المدارس العادية وكرست نصوص عديدة في المنطق كانت تدرس لطلاب الجامعة انتباها للتفكير التأملي الذي هو توضيح مميز لفلسفته الأداتية في تطبيقاتها الأكثر معقولية.[5]

---

[1]- J – Dewey how, we think, Boston - d-c-heath and company,1933 , p105.

[2]- Gerard Deledalle, La Philosophie Américain, op. Cit, p 176.-

[3]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي، مرجع سبق ذكره ص 74.

[4]- بتراند راسل، حكمة الغرب، ج2، مرجع سبق ذكره، ص 209.

[5]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص. ص 515، 518.

فجعل من المنطق بحث في المناهج التي يمارس بواسطتها البحث – أي التفكير التأملي- ، وموضوعه محدد تحديدا إجرائيا، و تكون الإجراءات باستمرار ذات صلة وثيقة بشيء موجود و مستمر في العالم، وهي إجراءات تستخدم في جميع ميادين البحث، وفي كل المحاولات التي تهدف إلى حل المشكلات. فهو نظرية طبيعية، إذ لا توجد فجوات في الاتصال بين إجراءات البحث التي يدرسها المنطق والإجراءات التي تستمر في سلوك الحيوانات والنباتات. والاختلاف الأساسي هو أن المخلوقات الحية الأدنى تلائم وسائل لغايات في حياتها بدون التفكيري المتروي الواعي المتضمن في ملائمة الموجودات المفكرة التي يدرسها المنطق. كما انه علم اجتماعي لأن الناس الذين يعيشون في جماعات ولديهم لغات وثقافات موروثة يمارسون البحث الإنساني. فكل بحث إنساني ينمو من خلفية ثقافية موروثة من الناحية الاجتماعية، وينتهي إلى تعديل لهذه الثقافة، ويكرس "ديوي" بالتالي اهتماما ملحوظا للعلاقة بين اللغة و المنطق، والمنطق من ناحية ثالثة مستقل بذاته: فهو لا يعتمد على الميتافيزيقا، أوعلم النفس، إنه يدرس المناهج المستخدمة في كل ميادين البحوث الأخرى ويصوغها، إنه " بحث في البحث".[1]

الشيء الذي حرك في نفسه الميل إلى وضع هذا المنطق العملي المشترك هو رغبته الصادقة في تقدم الحياة الاجتماعية، وفي ذلك يعتقد أن مذهب الذرائع أساسا فلسفيا صالحا للوصول إلى ذلك الهدف، لأنه يتصدى لكل شيء من شأنه أن يسبب الجمود والثبات أو يضع العقبات في سبيل التطور الاجتماعي، وإنه يرحب بكل تجربة جديدة على كل مسمى يراد به تنظيم الهيئة الاجتماعية. ولكن "ديوي" يعتقد أن الحركة الفلسفية البنائية في المستقبل تظهر عندما تصير العلوم والفنون الاجتماعية موضوعا للبحث النظري كما كانت العلوم الطبيعية والرياضية موضوعا للبحث النظري في الماضي. وعندما يدرك معناها وأهميتها تمام الإدراك.[2]

[1]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره ، ص 520.
[2] - أ. وولف، فلسفة المحدثين و المعاصرين، مرجع سبق ذكره، ص 110.

2- نظرته للطبيعة البشرية والكون:

لقد نظر "ديوي" للطبيعة البشرية بصورة تختلف عما كان سائدا من قبل وهي نظرة تأثرت بما قدمه علم الأحياء الذي أكد بأنه حيثما تكون هناك حياة يكون هناك سلوك وفاعلية، ولكي تستمر هذه الحياة و تبقى يجب أن تتصل هذه الفاعلية وأن تتلائم وتتكيف مع البيئة. وهذه الملائمة وهذا التكيف مع الكائن الحي وبيئته ليست أمرا سلبيا. أي أنها لا تقتصر على تشكيل تغيير في هذا الكائن الحي نفسه و إنما تمتد إلى البيئة التي يتفاعل معها وكلما ارتقى الكائن الحي في سلم التطور ازدادت عملية تجديد الوسط الذي يتفاعل معه.

لتوضيح ذلك يعقد "ديوي" مقارنة بين الإنسان الهمجي والإنسان المتحضر لبيان نوع هذا التغير ومداه فيقول " لنفرض أن كليهما يعيش في صحراء مجدبة فإن الهمجي يتكيف بالأحوال التي تكتنفه وينفعل بها إلى أقصى حد ممكن، على حين لا يؤثر هو فيها إلا أقل 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 للإطمئنان. أما الإنسان المتحضر فنراه يمضي إلى الجبال البعيدة ويقيم السدود على مجاري المياه، ويكون الخزانات ويخفر الترع، ويرسل مياهها إلى ما كان من قبل صحاري قاحلة".[1]

هكذا نرى أن تفاعل الإنسان مع بيئته يؤدي إلى تكيفه على نحو ييسر له الانتفاع بهذه البيئة وتغييرها وتطويرها حتى تحقق له حاجاته النفسية و البيولوجية، وعلى هذا يكون كل من الطبيعة الإنسانية والبيئة متغيرة. وفي هذا يؤكد "ديوي" على حرية الإرادة البشرية التي لابد أن يمتع بها الإنسان لكي يتمكن من مجابهة الظروف المختلفة، ويفسر "ديوي" حرية الإرادة بطريقة تشبه " هيجل". إذ يرى " ديوي"، أن فهم الظروف بصورة عقلية يستلزم قدرة ما توجه وتحكم مسار الأحداث. إننا لا نكون أحرار عندما لا نفهم الظروف المحيطة بنا، ولا نكون أحرار عندما لا نعرف سوى أننا نخضع لها فقط بصورة سلبية. إننا نكون أحرار عندما نعرفها، ونخطط لكيفية تغييرها، واستخدام تبصرنا بإمكانات لكي ندرك

[1]- جون ديوي، تجديد في الفلسفة، ترجمة أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 167.

الظروف المرغوب فيها من بينها بصورة كبيرة. [1] ومع ذلك نجد أن "ديوي" يعترف بثبات بعض الحاجات الضرورية للإنسان وبوجود حاجات ثانوية لديه، إلا أن إيمانه بالتطور جعله يرفض مبدأ ثبات الطبيعة البشرية، وأقر بتغيرها ولكن تغيرها يكون نوعا ما بطيء بالمقارنة مع باقي التطورات التي تحدث في العالم.[2]

على هذا الأساس رفض "ديوي" ما أما سماه بالفرد النمطي. فالأفراد عنده مصنوعين وليسوا مولودين، فهم إنما ولدوا فقط في ظل ناموس كوني خاص ثم إنهم صنعوا من خلال مجموعة من الروابط أو الوشائج التي يتكون منها المجتمع. ولهذا كان الاهتمام بالأنظمة النوعية السياسة والاجتماعية والتربوية، بما يترتب من الآثار خلال تكوين و تنمية قدراتهم الشخصية بما يحقق رغباتهم المتعاطفة و طموحاتهم. فالفرد هو خلاصة التعبير المجرد عن إجابات شاملة متنوعة تتناول تصرفاته وإمكاناته التي تتبلور من خلالها علاقاته بالآخرين وبالعالم الذي يعيش فيها.[3]

وفي نظرته لطبيعة الكون أو العالم يرفض " التراث التقليدي" في الفلسفة الذي مثله" أفلاطون" و"أرسطو" و "كانط" و"هيجل" وأنصارا لفلسفة المثالية المطلقة. تلك المحاولات التي كانت تهدف إلى اكتشاف نظام أزلي خارج تيار الأحداث المؤقتة المتغيرة التي تشكل الخبرة، بحيث تحفظ القيم في هذا النظام الأزلي وتصان فهذه محاولات عقيمة. وبين ذلك في كتابه " البحث عن اليقين"، حيث اعتبر أن كل ما هو موجود بالفعل خاضع للتغير وأي محاولة لإثبات العكس تعتبر فاسدة، لأنها تميل إلى تقديس بعض القيم التي تعتقد باستمرار أنها هامة، لكنها تحتاج فيما بعد إلى مراجعة تامة شاملة ودقيقة، فاليقين الوحيد والأمان الممكنان للإنسان يكمنان في مواجهة المستقبل بعزيمة وثبات وإعادة بناء الأحداث حتى تحقق أنواع من التكيف المرضي ومعرفة تامة بأن أي تجديد يتحقق مؤقتا لابد أن يعدل فيما بعد لكي يواجه ظروفا جديدة عندما تظهر.[4]

---

[1]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 528.

[2]-Dewey, John problems of men .N .y philosophical library,1946.p 184.

[3]- بيتر كاز، تاريخ الفلسفة الأمريكية في 200عام مرجع سبق ذكره، ص 325- 326.

[4]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 528.

فتصور العالم في حدود مقولات الوجود التي ينبغي أن تكون مقولات للحركة بما في ذلك حركات الفكر، و بعد اكتشافه لعلم النفس البيولوجي عند " جيمس" كان من اليسير عليه أن يفسر " النشاط" تفسيرا طبيعيا و بيولوجيا، وعلى ذلك فتبعا "لديوي" إن الإنسان وجميع أفعاله جزء من العالم الطبيعي للفعل، لأن أعمال الجنس البشري وآلامه غير منفكة عن عالم التغير الأعم. فمن المستحيل إذن أن نرسم أكثر من خط بين الأفعال المادية والأفعال العقلية أو بين المراحل التاريخية والمراحل الباطنية للنشاط.[1]

تلك هي بعض معتقدات "ديوي" الفلسفية المتعلقة بنظرته لطبيعة الكون والإنسان وكذا بطبيعة المعرفة، وقد كان لهذه الآراء الفلسفية تأثير بالغ الأهمية في أفكاره التربوية التي وظفها من خلال المدرسة.

[1]- بتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 441.

المبحث الثاني: فلسفة التربية عند "ديوي" ونقده للمدرسة التقليدية.

أولا: عقيدة "ديوي" الفلسفية والتربوية

فور تسلم "ديوي" وظيفته في جامعة شيكاغو كتب إلى زوجته " أليس" يقول:" أفكر أحيانا في الكف عن تعليم الفلسفة مباشرة لأدرسها من خلال علم التربية" [1] ، يعتبر "ديوي" خير من وضع ووضح العلاقة بين الفلسفة والتربية في إطارها السليم والتي صاغها في عبارته الشهيرة " الفلسفة هي النظرية العامة للتربية"، بمعنى أن التربية هي فلسفة والفلسفة هي تربية، ولم يكن "ديوي" أول من قال بهذه الفكرة، فقد كان قبله "سقراط" معلما للشباب، وكتب " أفلاطون" الجمهورية وبسط فيها نظاما للتربية توجه بالفلسفة وافتح الأكاديمية يربي فيها طائفة من الفلاسفة تربية فاضلة، فالفلسفة عند "سقراط" طريق للبحث يعتمد على التوليد وعند "أفلاطون" ضرب من الجدل يؤدي إلى التبصر بالحقيقة، أما بالنسبة للتربية عندهما فهي سبيل إلى عالم أفضل وبحث في الإنسان وسلوكه ونظمه الاجتماعية يفضي إلى ترقيته.[2]

لقد أعجب "ديوي" بروح هذه الفلسفة اليونانية في اتجاهها إلى البحث في الأمور الإنسانية، و محاولة الرقي بالمجتمع من أجل مسايرة الظروف المتغيرة، وربط كل ذلك بالتربية." إن الفلسفة اليونانية- وهي أول فلسفة نظامية معروفة لم تنشأ إلا تحت ضغط مسائل التربية على عقول المفكرين، فجميع مسائل التربية هي نفسها مسائل الفلسفة، فالعلاقة بين الروح والجسم و بين المعرفة والأخلاق وبين الفرد والجماعة أمور تبحثها التربية كما تبحثها الفلسفة في كل زمان و مكان"[3].

يضيف في قول آخر يبين فيه احترامه وتقديره لأفلاطون " أرسى أفلاطون المبدأ الأساسي لفلسفة التربية عندما أكد على أنه من عمل التربية أن تكشف ما يناسب كل

---

[1]- روبيرت ب. وستبروك، جون ديوي، مجلة مفكرون من أعلام التربية، المجلد 1، عدد 1 ، مطبوعات اليونيسكو، باريس، 1993، ص 157.

[2]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 35.

[3]- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط3، 1981، ص 42.

شخص، لكي يقوم بتدريبه كي يتمكن من السيطرة على الجانب الممتاز فيه لأن مثل هذه العملية التنموية تتضمن أيضا الوفاء بالحاجات الاجتماعية بطريقة متناسقة تماما."[1]

غير أن "ديوي" لم يأخذ بمحتوى هذه الفلسفة جملة و تفصيلا. بل تحول فيما بعد إلى خصم وناقد للفكر الأفلاطوني والأرسطي، فهو الذي رفض الثنائيات إلى حد المقت كما أشاعتها الفلسفة اليونانية بين النظري والعملي، حيث رفعت من شأن التأمل المجرد وحطت من قيمة الجهد الفيزيقي متماثلة مع إيديولوجية المجتمع الإغريقي المكرس للطبقية والعبودية.[2]

فابتعدت الفلسفة عن واقع الحياة الاجتماعية ومشاكلها، وأصبحت مجرد ألفاظ جوفاء. اختصت فقط بطبقة الفلاسفة المتكلمون بلغتها الخاصة ووحدهم من يفقه معناها، فهم يطلبون التفلسف من أجل التفلسف، وفي هذا الصدد يقول "ديوي": " إن خفاء الحقيقة القائمة على أن مصدر المشاكل الفلسفية هو وجود مشاكل عامة يشعر بها جميع الناس في أساليب العمل الاجتماعية. إنما مرده إلى أن الفلاسفة وقد أصبحوا طبقة اختصاصية تستعمل لغة فنية مغايرة لتلك التي يعبر بها الناس عن الصعوبات المباشرة في الحياة[...] فمن يطلب الفلسفة للفلسفة يكون عرضة دائما للخطر الذي ينشأ عن اعتبارها رياضة بارعة وشديدة للفكر. واعتبارها شيئا لا ينطق به سوى الفلاسفة أنفسهم ".[3]

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

[1]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة الأمريكية، ترجمة ابراهيم مصطفى ابراهيم، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، ص 196.

[2]- بيتر كاز، تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200عام/ ترجمة حسني نصار، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996، ص 161.

[3]- جون ديوي، الديمقراطية و التربية، تر جمة متى غفراوي وزكرياء ميخائيل، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1964، ص 339.

فوظيفة الفلسفة إذن، ليس في البحث عن " كيف نعرف العالم" ولكن كيف يمكن سياسة هذا العالم وتحسينه، ووفقا لهذا الرأي نجد أن الفلسفة هي العلم الذي يتناول الصراع الاجتماعي ولاسيما بين العوامل التي تلعب دورا فعالا في توجيه المجتمع. [1]، كالصراع بين الفرد والجماعة، والنظرية والممارسة. فالفلسفة تنشأ باستمرار كما يعتقد "ديوي" من مشكلات تنشأ في صعوبة الحياة الاجتماعية بحيث تحاول أن تبلغ حكمة تؤثر فيها على مجرى الحياة، ويكون للشخص ميل فلسفي إذا كان لديه تركيز على المسؤولية الاجتماعية ويحس بها، فالفلسفة ليست فكرا تاما. بل هي تفكير في عملية فعلية مع إشارة إلى ما هو متوقع، إنها تحدد صعوبات وتفترض مناهج لمعالجتها، فهي قد توصف بأنها تفكير يصبح واعيا بنفسه. فعندما يظهر النزاع بين المصالح العلمية والدينية و الجمالية، أو بين اهتمام محافظ بالنظام و رغبة تقدمية في الحرية، يكون هذا النزاع صداما بين مثل مختلفة للسلوك تؤثر على المجتمع بأسره وتحتاج إلى تعديل عام تكون هناك الحاجة إلى الفلسفة، فمن المحتمل أن يجتهد كل فيلسوف ليقدم حلولا لذلك، وإذا أصبح مذهب أي فيلسوف مؤثرا فإن ذلك يرجع إلى أنه يتضمن برنامجا للتوافق الاجتماعي.[2]

في هذا يقول: " إن الفلسفة كالسياسة والأدب والفنون الجميلة هي نفسها ظاهرة من ظواهر الحضارة الإنسانية، وعلاقتها بالتاريخ الاجتماعي وبالحضارة علاقة ذاتية ملازمة. وليست فلسفة الفيلسوف إلا مرآة لمشكلات زمانه، وكذلك اليوم فهي أثر للصراع بين النظم الثقافية القائمة [...] أما القائلون بأن الفلسفة تبحث عن الحقيقة الأزلية المطلقة بصرف النظر عن تأثير الزمان والمكان فهم مضطرون إلى التسليم بأن للفلسفة كيانا تاريخيا وطريقا زمنيا، ومواضيع في شتى الأمكنة من العالم."[3]

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

[1]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس،ج3، مرجع سبق ذكره، ص 266.
[2]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 513.
[3]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 337.

التنسيق بينها، ولما كان المجتمع دائم التغير فنحن في حاجة إلى فلسفة تهدينا إلى التكيف الاجتماعي مع هذه الظروف المتغيرة.[1]

فالفلسفة إذن ليست مجرد انعكاس للحضارة القائمة، بل أكثر منها تعبيرا عن النظم الثابتة في المجتمع، إذ تهدينا إلى الحضارة الجديدة بما ترسمه من مثل وأهداف، وعلى كل فرد أن يتعلم كيف يعيش وسط هذه البيئة الحضارية التي يوجد فيها، وأن يرتفع إلى مستوى نظمها المختلفة، وهذه العملية من التعلم هي التي تسمى تربية.[2]

على هذا الأساس يرى "ديوي" في هذه النظرة الجديدة إلى الفلسفة تجديدا لوظيفتها ولماهيتها. فإذا كانت الفلسفة بهذه النظرة الجديدة، تعنى بالقيم المختلفة بتوضيحها وتحليلها وبيان الأسس التي تقوم عليها ومحاولة تبريرها. فإن هذا التجديد في الفلسفة يرمي إلى إحداث تغيير في العالم، ولعل التربية هي السبيل الوحيد لذلك.[3]

عليه تصبح العلاقة بين الفلسفة والتربية واضحة جلية، يقول "ديوي" :" وبذلك يكون للفلسفة مهمتان: أولهما 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 في المستقبل، ولن تجد الفلسفة سبيلا للنجاح في مهمتها إلا أن يكون لهما ما يقابلهما في التربية بما يدلنا على ما ينبغي وما لا ينبغي [...] والتربية حينئذ هي المخبر الذي تتجسم فيه الفكرة الفلسفية وتمتحن."[4]

بذلك تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية و تنسيقها. فكل التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لا يمكن أن ينتج عنها أي تغير أساسي وحقيقي ما لم تكن التربية هي الوسيلة لذلك والمتصلة بالخبرة الإنسانية المتعددة النواحي. ومن أجل هذا:" فتجديد الفلسفة والتربية والمثل العليا والأساليب

[1]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره ،ص 37.
[2]- المرجع نفسه، ص 43.
[3]- لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 26.
[4]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 340 – 341.

الاجتماعية إنما يسير بعضه إلى جنب. فإذا كان ثم حاجة خاصة لتجديد التربية في الوقت الحاضر. وإذا كانت هذه الحاجة ملحة في تجديد الأفكار الأساسية للنظم الفلسفية التقليدية. فإن مصدر ذلك هو ما أصاب الحياة الاجتماعية من تبدل هائل مصاحب لتقدم العلم والثروة الصناعية وارتقاء الديمقراطية. ومثل هذه التبديلات لا يمكن أن تحدث دون أن تتطلب إصلاحا تربويا يرافقها".[1]

فإذا كانت الفلسفة تتصل بالخبرة الإنسانية لتحللها وتنقدها وتعيد الانسجام إليها وتوضح الأسس والمسلمات التي تقوم عليها وإذا كانت التربية خبرة إنسانية والعملية التربوية تمثل في نقل الخبرات الإنسانية إلى الجيل الجديد فإن فلسفة التربية هي تطبيق النظرة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميه تربية [2] " وفي الحق أن كل نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تبديل في العمل التربوي لا بد أن تكون مصطنعة. ذلك بأن وجهة نظرية التربية تعنينا على تفهم المشاكل الفلسفية في منابتها التي نشأت فيها وزكت، أي في مواطنها الطبيعية حيث يؤدي قبولها أو رفضها إلى تبديل في الناحية العملية في التربية وإذا رضينا بفهم التربية على أنها عملية تكوين النزعات الأساسية الفكرية والعاطفية في الإنسان تلقاء الطبيعة وأخيه الإنسان، لم نخشى حينئذ تعريف الفلسفة بأنها: النظرية العامة للتربية."[3]

بهذا صار الخطاب الفلسفي في كل إجراء تربوي أو سياسة إصلاح تربوي نافذ في العمق التربوي، ويتجلى ذلك على مستوى الأهداف والغايات الكبرى باعتبار الخطاب الفلسفي المرجعية العليا لكل عمل تربوي، وفي ضوء المرجعيات الفلسفية تتحدد وظيفة التربية كعملية إدماج وبناء المثل العليا في كل تاريخه.[4]

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره ، ص 343.
[2]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 31.
[3]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 340.
[4]- العربي فرحاتي، تطور خطاب الفلسفة في التربية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 14، 2010. ص 295.

بهذا لا يمكننا تصورأي مشروع تربوي إلا من خلال نسقه الكلي أو في إطار فلسفة تربوية تؤطره من حيث النظرية وتوجهه نحو هدف ما من حيث الممارسة البيداغوجية التي تتم سواء بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، غير أنه كلما ازدادت الجماعات تعقدا في تركيبها وتنوعها في مرافقها ازدادت الحاجة إلى التعلم والتعليم المقصودين داخل المدرسة فالتربية المقصودة اليوم هي اليوم أكثر ضرورة بعد التقدم الذي تشهده الإنسانية في العصر الحاضر وهو ما جعل "ديوي" يركز على المدرسة من خلال نقده لها ومحاولة تجديدها في الوقت نفسه بإضفاء عليها الطابع العملي للمنهج الأداتي.

ثانيا: المدرسة التقليدية*على محك النقد

إن الطرح الفلسفي الذي قدمه "ديوي" بشأن وظيفة الفلسفة وعلاقتها بالتربية باعتبار الفلسفة ما هي إلا نظرية عامة للتربية وأن التربية تمثل من جهتها الجانب الحيوي للفلسفة. الذي يساعدها على حل مختلف الصراعات الاجتماعية التي يعيشها الفرد، هو ما جعله يعير المدرسة وما يجري فيها من نشاط ثقافي وتربوي اهتمام كبير بإقدامه أولا على نقد المدارس التقليدية من خلال الأسس التي تقوم عليها والأهداف التي تبتغيها في سياستها التربوية التعليمية، محاولا بذلك تكملة بنائه الفلسفي والتربوي من خلال المدرسة وعلاقتها بالمجتمع. و يمكننا أن نجمل هذه الانتقادات الموجهة للمدرسة التقليدية في النقاط التالية:

1- التركيز على المنهج الدراسي وإهمال ميولات الأطفال وحاجاتهم الطبيعية

لتوضيح هذه النقطة يبدأ "ديوي" أولا بنقده للمدرسة التقليدية في جانبها المادي أي من حيث مبانيها، التي يعتبرها غير مناسبة للتعليم الصحيح. فيرى أن الطريقة التي صممت بها غرفها الدراسية وكذا التجهيزات الموجودة فيها، تترجم لنا بصورة واضحة محتوى هذا المنهج و طرق التدريس فيه، وكذا أهدافه التي تنعكس سلبا على تعلم التلاميذ. وهو ما لاحظه واستنتجه عندما أراد أن يبحث في مخازن التجهيزات المدرسية، محاولا إيجاد

*- لا يقصد ديوي بمصطلح المدرسة التقليدية مدارس العصور الماضية ، وإنما يقصد بها المدارس التي سادت عصره، والتي لازالت تستعمل الطرق التقليدية القديمة وتتمسك بمناهجها الدراسية بالرغم من التطورات الحاصلة في جميع الميادين.

مناضد وكراسي تلائم إلى درجة ما حاجات الأطفال من الناجية الفنية والصحية وكذا التربوية، إذ وجد صعوبة كبيرة في الحصول على مبتغاه. وفي محاولته هذه أعجب بقول أحد الباعة الذي اعتبره أذكى من غيره لأنه قد لخص له فعلا قصة المدرسة التقليدية بعبارته : " إني أخشى ألا تجد عندنا ما تريده، لأنك تريد أثاثا ليستطيع أن يعمل عليه الأطفال، بينما كل ما تراه عندنا مصنوع للإصغاء"[1].

فالغرف الدراسية الاعتيادية إذن قد صممت فقط لتحقيق هذا الغرض أي " الإصغاء" وليس للعمل، فهي تمتاز حسب تعبير" ديوي" :"بصفوفها من المناضد الكريهة والمزدحمة، المرتبة في نسق هندسي بصورة لا تترك إلا أقل مجال ممكن للحركة، وذات حجم واحد تكفي فقط لاستيعاب الكتب والأقلام لا غير ولا تحتوي إلا على مجال ضئيل للعمل".[2]

فالمنهج الدراسي التقليدي المتبع في المدارس أصبح يركز فقط على الكتب وما تحتويه من معارف في مجموعة من المواد الدراسية العقلية، المتمثلة خاصة في القراءة والكتابة والحساب، والتي يطلق عليها مصطلح "الرآت الثلاثة" *، وعلى كيفية إيصالها إلى المتعلم بطريقة جد منظمة ومرتبة ووفق قواعد ثابتة، دون مراعاتها لطبيعة ميولات الطفل خاصة في مرحلة التعليم الأولي، ويظهر ذلك في نوع المواد الدراسية المفروضة على الطفل. فدراسة اللغة القومية في السنوات الأولى من حياة الطفل في المدرسة الحالية قد شكل حسب تعبير "ديوي" مكانة الوثن في التربية الذي حل محل وثن اللغة اليونانية سابقا، فهذا الإسراف في تعلم اللغة القومية قراءة و كتابة بالنسبة له مناسب لظروف الماضي لا الحاضر.

فالقدرة على القراءة كانت تقريبا هي الوسيلة الوحيدة للحصول على المعلومات والاستحواذ على ما خلفته القرون، وما تجمع من ذخائر الحضارة الروحية والثقافية، ولم تكن الطرق العلمية من الملاحظة والبحث والتجريب معروفة لدى الجميع فهي محصورة

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، 1963 ، ص 51.

[2]- المصدر نفسه، ص 52.

*- أطلق على هذه المواد مصطلح الرآت الثلاثة وذلك لأنها تبدأ كتابة بحرف الراء في اللغة الإنجليزية (Reckoning , Reading Writing ,

في نطاق ضيق لا يعرفها إلا نفر قليل من الأخصائيين الذين بلغوا القمة في الميدان التربوي. و بذلك" فالمكانة التي تشغلها الكتب، والتعليم عن طريقها في المدارس. ما هي إلا بقية العصر السالف الذي تسلط فيه التقليد العقلي والرواية على البحث وتحكيم العقل المحرر من القيود"[1].

الأمر الذي ينعكس سلبا على قدرات الطفل وملكاته الطبيعية " وإذا قمنا بموازنة بين حاجات الطفل وقواه في هذه الفترة وما نقدمه له من القراءة والكتابة والحساب لتكشف لنا عن مأساة محزنة." [2] ، ويعتمد "ديوي" في توضيح هذه المأساة التربوية على النتائج التي توصل إليه كل من علم البيولوجيا وعلم النفس من خلال دراستهما لطبيعة نمو الطفل. ذلك أن علماء البيولوجيا يرون أن أعضاء الحس وما يتصل بها من الجهاز العصبي في هذه السن المبكرة، لا تكون قد نمت بشكل يمكنها من العمل التحليلي المفيد الذي تتطلبه القراءة والكتابة. فطريقة الكتابة وشكلها يتطلب استعدادا عضليا وخاصا، فيه دقة وتعقيد وبالتالي مجهود يفوق قدرات الأطفال. وفي هذا يدعم "ديوي" موقفه بقول مدير أحد المدارس: "إن استعمال القلم في هذه السن أشق من استعمال السيف" فحمل الطفل على ذلك يؤدي إلى إرهاق أعصابه بتكليف مراكز عصبية ناقصة النمو القيام بما لا تطيقه، وفي الوقت ذاته تهمل الميول والدوافع المتعطشة للعمل والحركة.[3]

النتيجة نفسها قد توصل إليه علماء النفس الذين أكدوا مقدار ما يحتاج إليه الإدراك البصري من التحليل والتجريد في معرفة الحروف وأشكالها المعقدة، فإرغام الطفل على الانتباه إلى أشياء منفصلة وبعيدة عن مراكز اهتمامه ونشاطه وكذا البيئة المحيطة به التي ينتبه إليه انتباها تلقائيا، معناه استخدام قوي لحواسه دون الأوان، كما أن التفكير بمطالبة القوى العقلية بالتجريد يعوق التفكير ولا يساعده على النمو في مراحله التالية، ويمكن أن يؤدي إلى انحطاط أو تعطل في قواه العقلية، كل ذلك يؤدي إلى حرمان الطفل من الحياة

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره،ص 32.
[2]- المصدر نفسه، ص 44.
[3]- المصدر نفسه، ص36-37.

العقلية التركيبية، حياة التعميم والاتحاد المباشر والدائم بالبيئة التي يعتبرها "ديوي" حق وامتياز طبيعيان له.[1]

في نقده هذا يشيد "ديوي" بموقف الآنسة " جونسون" وهي مديرة إحدى المدارس التي زارها من خلال نظرتها إلى المدارس الحالية، التي أغفلت في رأيها النمو الكامل للتلاميذ وأنشئت فقط لتسيير عمل المعلم الذي ينبغي عليه تحقيق نتائج ملموسة عاجلة فالطبيعة في نظرها لم تهيئ الطفل ليحشر نفسه في مكتب أو درج ضيق ولم تكيفه بحيث يمتص في صمت وسكون من المناهج المكدسة تلك الحقائق العلمية المعقدة. هذا ما جعلها تصف الخطة التي يركز عليها التنظيم المدرسي في هذه المعاهد بأنها " خطة قتالة تشبه البيت الزجاجي الذي نرى فيه النباتات، وهدفها العرض العقيم بدلا من أن تكفل النمو المتكامل من جميع النواحي"[2].

فأصبح النشاط أو المجهود العقلي هو الذي يملك في حد ذاته قيمة تربوية، فهدف التربية المدرسية هو صب الطفل في قوالب من السلوك غير طبيعته، حيث يكون الدافع الطبيعي مختفيا وراء السلوك الذي يرضاه ويفرضه مجتمع الكبار، فالمدرسون يرغبون دائما في أن يسيطر تلاميذهم على المواد الدراسية سيطرة إجبارية لو ترك للتلاميذ الخيار لما أرادوها، وذلك لأنهم يعتبرون أنفسهم مسئولين أمام المجتمع عن إتقان تلاميذهم لهذه المواد الدراسية. ولأن النظام الإداري يعتبر نجاح المدرس في مهمته رهنا بعدد الناجحين في امتحانات آخر العام بغض النظر عما اكتسبوه من مهارات وميول وبصرف النظر عن مدى استعدادهم لنوع معين من التعليم. [3] وفي هذا يصرح "ديوي": " أصبحت عناصر الرسوب والفشل هي الشيء الواضح والأكيد. فالتلميذ ينبغي عليه أن يحارب حربا مستمرة لا هوادة فيها كل العوامل التي تثبط من همته والتي توحي إليه دائما بأنه لم يصل إلى المستوى الذي قال عنه المعلمون إنهم يتوقعون أن يصل هو إليه".[4]

---

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص38.
[2]- جون ديوي ، وديوي ايفلين، مدارس المستقبل، ترجمة عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية. ص 72.
[3]- محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 60- 61.
[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 328.

على ذلك فإن المواضيع الدراسية يقررها المربون على أساس من منطقهم وفهمهم وتقديرهم لحاجات الطفل إليها وفقا للحياة، فمنهج المواد الدراسية التقليدية منهج يقوم على تنظيم منطقي يوضع مقدما ليتعلمه الطلاب، غير أن هذا التنظيم إذا كان مقبولا في نظر الكبار فهو كما يقول "ديوي" لن يكون صحيحا من الوجهة السيكولوجية بالنسبة للأطفال فالطفل وهو صغير لا يكون مستعدا للبدء بالخبرة التامة للكبار[1].

فالنظام إذن هو شعار أولئك الذين يقدسون مادة الدراسة. وفي هذا يقول "ديوي": "فالتدريب النظامي يتطلب من التلميذ أن يناضل في سبيل الوصول إلى أهداف لا يراها، ولذلك فإنه يضطر إلى الاستمرار في العمل قسرا عنه بما تمنحه له المدرسة إياه من أهداف صناعية كالدرجات، والانتقال من فرقة إلى أخرى، وعن طريق عزله في جو لا يستجيب فيه عقله و لا تستجيب فيه حواسه بصفة دائمة مستمرة لنداء الحياة الذي يهفوا هو إليه ويصبو"[2]. والسبب في ذلك يرجع إلى من لهم سلطة الإشراف على التعليم داخل المدرسة بما في ذلك اختيار الكتب والمواد الدراسية وغيرها الذي يكون في يد هيئة من غير رجالها لا علاقة لهم بنظم المدارس وليس لديهم أية خبرة في أمور التربية والطفل، فهي أهداف مستمدة من سلطة خارجية عليا* أي خارج نطاق الموقف التعليمي ذاته بحيث لا تدخل في اعتبارها مطالب المواقف التعليمية المعينة ولا شخصية المتعلم[3].

تنظر هذه الطريقة إلى الأهداف التربوية داخل المدرسة على أنها عملية يفرضها الكبير على الصغير والسلطات العليا على السلطات الدنيا. وينتج عن تطبيق هذه النظرية أن تصبح الأهداف ثابتة بحيث لا تستطيع الهيئة المدرسية تغييرها رغم إيمانها بعدم فائدتها أو بعدم ملاءمتها للظروف الحالية. وهو ما يندد به "ديوي" في قوله: " وإنه لمن السخف أن نحاج كأن لدينا مجموعة من الوصفيات التربوية التي يمكن أن يلجأ إليها رجال التعليم

[1]- وهيب سمعان ورشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1988، ص 33.
[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 332.
* - يشير ديوي هنا إلى الوضع الذي كان سائدا في (و م أ) حيث كان يشرف على التعليم مجلس منتخب له يكون خارج عن إدارة المدرسة ،غير أن انتخاب أعضاءه لا يتم على أساس خبرتهم في التربية و إنما على أسس أخرى كالغنى والسلطة، و كان لهذا المجلس مطلق السلطة في إدارة المدرسة من حيث مناهجها و أهدافها.
[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 76- 77.

ليكونوا منها الوصفية التي يريدونها ويقدمونها لمن هم في حاجة إلى الغذاء العقلي" [1]. وهي أهداف تقف عثرة أمام التقدم والتطور لأنها تمجد الثبات " فالهدف الذي لا يشكل على أساس بحث الظروف الحاضرة التي تستخدم كوسيلة لتحقيقه يرتد بنا إلى عاداتنا القديمة، وبذلك لا نعمل ما نرمي إلى عمله، ولكن ما تعودنا عمله، أو نضرب في طريق أعمى لا هدف له. وتكون النتيجة الفشل"[2].

فاعتماد المدارس على هذه الأهداف الصناعية في نظره لا تمت بصلة إلى النشاط الخلقي الحق، فالفضائل التي تغرس في نفس الطالب المجيد تتمثل في الطاعة والانقياد والخضوع، هي فضائل سلبية في نظره، لأن الطفل لا يفعل شيئا أكثر من أن يستعيد الدرس على الصورة التي هو عليها في الكتاب المقرر أو ما يسمعه من المعلم. [3] الذي ازدادت أهميته لأنه الوحيد الذي يحتوي على نتائج عقول الأجداد وعصارة أفكارهم، وهكذا فرضت على الأطفال مستويات ومعلومات خارجة عنهم :" إننا نقول لأطفالنا إن الكتب هي مخازن الدنيا، وأن هذه الكتب تحوي تراث الماضي الذي نصبح نحن من دونه متوحشين، ثم نعلمهم بطريقة تجعلهم يكرهون كتب المعلومات ويبخسون قدر ما يقوله لهم المعلم، إن القصور و العجز ظاهرة عامة، لا لأن الناس لم ينالوا حظا وافيا من التعلم وهم أطفال، بل لأنهم لا يفيدون مما تعلموا، ولا يقدرون على ذلك."[4]

ينتج عن ذلك أن تصبح المدرسة عنوانا للملل بارتباط الدرس بالعبء والنفور وكذلك نتيجة الاستعانة بالعقوبات الجسدية التي أصبحت تحتل مكانها في الميدان التعليمي إذ أصبح ينظر إلى التلميذ على أنه كائن سلبي يتلقى المعلومات التي يلقيها عليه المدرس بالطريقة الإلقائية في سكون وهدوء وهو ما لا يقبله كل عقل يفكر بطبيعة الطفل و ينتقد "ديوي" هذا الأسلوب في التعليم من خلال قوله : " إن القول بأن القمع أسمى من قوة التوجيه أشبه ما

[1]- - جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره ص 57.
[2]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، 1963، ص 249.
[3]- جون ديوي، مدارس المستقل، مصدر سبق ذكره، ص 328.
[4]- المصدر نفسه ،ص 78.

يكون بالقول بأن الموت خير من الحياة، وأن النفي أرفع درجة من الإثبات، وأن التضحية أعظم من الخدمة. إن القمع لا يكون تربويا فقط إلا عندما يكون تابعا لقوة التوجيه."[1]

تصبح المعرفة في جلها تحتوي على تلك المادة الجاهزة التي توصل إليها أو اكتشفها الآخرون، وعملية التعلم هي امتلاك شيء من هذا المخزون الجاهز وليس اكتشاف شيء يكتشفه فرد لنفسه " إذا اتجهنا شطر المدرسة فإننا لا نجد ما يثير النشاط العقلي للطفل وذلك بسبب أن مجموعة من خبرات الغير تقدم بالجملة والتجزئة وهي معدة ومجهزة. فالمدارس تميل إلى الإقلال من النشاط الذهني إلى درجة سلبية تجعل الفرد ينقل كل ما تقدم إليه، تجعله يعتمد على الاستظهار والحفظ مع استعمال عرضي للمنطق والتفكير والبحث التقني الايجابي. فتحصيل المعلومات في المدرسة حل محل التنقيب والبحث عنها" [2].الأمر الذي يؤدي بالطفل إلى اكتساب العادات السلوكية الجامدة التي تعتمد على التقليد والمحاكاة ولا تدعوا إلى الإبداع والتحرر. فهي عادات آلية روتينية خالية من الذكاء والتي تكون محافظة ورجعية بحيث لا تستطيع مواجهة الجديد وإنما وجدت فقط لتقابل مواقف تكرارية تسير على وتيرة واحدة.[3]

بهذا فالمدرسة قد أفردت وعزلت عن الظروف الاعتيادية ودوافع الحياة فصارت " المجل الوحيد الذي يرسل إليه الأطفال من أجل النظام، المحل الوحيد في العالم الذي أصبح فيه تحصيل الخبرة، وهي أم النظام – أصعب من تحصيلها في أي مكان آخر." [4] ومعنى ذلك بالنسبة لـ"ديوي":" أولا أن تلاميذ المدارس التقليدية كانوا يتعرضون للخبرات فعلا، وثانيا أن المشكلة لم تكن مشكلة عدم وجود خبرات وإنما كانت في نوعها الناقص الخاطئ، وكان نقصها من ناحية ارتباطها بما يأتي بعدها من خبرات جديدة."[5]

[1]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 58.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 82.
[3]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 196.
[4]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 40
[5]- جون ديوي، الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط3، ص 19.

هذه النتائج السلبية من جراء اعتماد المدارس على المواد الدراسية النظرية لم يقتصر تأثيرها على تلاميذ المراحل الأولى من التعليم، وإنما شملت أيضا طلبة السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي، تجلى ذلك في الاعتماد الكلي على الكتب، وفي عدم القدرة على استعمالها استعملا مجديا، ذلك أنهم أصبحوا عاجزين على انجاز أي موضوع من المواضيع التي تطلب منهم داخل الصف دون الرجوع إلى الكتاب، إذ تظهر عليهم علامات العجز والكسل والحيرة عندما يطالبون بالتوجه إلى الشيء نفسه ليختبرونه ويأخذون منه ما يحتاجون من معارف. والأمر نفسه يظهر بين طلبة الكليات وطلبة البحوث العلمية الذي يعملون للحصول على درجات عالية بحيث يصرفون جهدا عظيما ووقتا طويلا في تعلم طريقة استخدام الكتب والمصادر دون الاعتماد على مجهوداتهم الخاصة في عملية البحث.[1]

كان من نتائج ذلك استبعاد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، و يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التلميذ الحركية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، وكذا استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية، فالجهد كله يصرف في تحفيظ الطلبة للمعلومات وفي استخدام الوسائل والطرق الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه[2].

لذلك اعتبرت ملكة التفكير من أرقى القوى العقلية التي يعملون على تنظيمها وتنميتها عن طريق الرياضيات والمجادلات المنطقية واللغة الرمزية ، كما اعتبرت الذاكرة العماد الذي ترتكز عليه جميع الملكات الأخرى وقاسوا عليها نجاح العملية التربوية، ولهذا أخذ تدريب ملكة الذاكرة المكان الأكبر لأنها تناسب طريقة الحفظ والتلقين. [3] وعليه:" إن طرائق التعليم القائمة اليوم تعطينا أكثر من دليل وبرهان يؤيد الاعتقاد القائل بأن العقل يكره التعليم أي يكره وظيفته هو، ونحن نفشل في إدراك أن مثل هذه الكراهية إنما في حقيقتها اتهام لطرائقنا ووسائلنا في التعليم، وفي هذا إشارة إلا أننا نقدم للعقل ونعرض عليه مادة علمية، يشعر في أنه في غير حاجة إليها في حالتها الراهنة من مراحل نموه."[4]

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 42- 43.
[2] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 21.
[3]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج 2، مرجع سبق ذكره، ص 16.
[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 58.

يمكننا أن نلخّص كل هذه الانتقادات التي وجهها "ديوي" للمدرسة التقليدية في إهمالها لميول الأطفال في قول " أدولف فرير" وهو أحد المؤسسين للمنظمة العالمية للتربية الجديدة الذي ألقاه سنة 1920م . بحيث يوجه فيه اهتماما مشتركا للتربية التقدمية، يقول فيه: "و تبعا لتعليمات الشيطان تم خلق المدرسة، يحب الطفل الطبيعة فتم وضعه في صلات مغلقة، يحب الطفل أن يرى نشاطه يخدم شيئا معينا، وقد جعل بشكل ما كما لو كان لا هدف له. يحب التعامل مع الأغراض فجعل على تماس مع الأفكار. يحب استعمال يديه ولم يجعلوه يستخدم إلا دماغه. يحب الكلام فأجبر على السكوت. يحب استخدام الحجج، فجعلوه يستخدم ذاكرته. ويحب البحث عن العلم فأعطي كل شيء جاهزا. يحب الحماسة فتم استنباط العقاب [...] وحينئذ تعلم الأطفال كل ما تعلموه إلا هذا، تعلموا الخداع، تعلموا الكذب."[1]

فعليه يصبح مركز الجاذبية في نظر "ديوي": " واقع خارج نطاق الطفل، إنه في المعلم [...] في الكتاب المدرسي[...] بل قل في أي مكان تشاء عدا أن يكون في غرائز الطفل". [2] وبهذا فقد ركزت المدرسة التقليدية على المادة الدراسية دون اعتبار للتفاعل بين هذه المادة وبين حاجات الفرد وقدراته، ودون النظر إلى ما ينتج عن هذا التفاعل من اتجاهات نفسية فأكدت بذلك على الموضوعات الخارجية النظرية التي فصلتها أيضا عن جانبها التطبيقي.

2 - الفصل بين التعليمي الأكاديمي والعمل المهني

لقد أدى اهتمام المنهج الدراسي التقليدي بالمواد الدراسية العقلية المجردة إلى الفصل بين ما يدرسه التلاميذ وبين نواحي النشاط والدراسات العملية، أي بين الجانب العلمي والجانب التطبيقي لهذه المواد. هذا الفصل بالنسبة لـ" ديوي " يرجع إلى تلك الأسس الفلسفية التي كانت تقوم عليها النظرة إلى طبيعة كل من الإنسان والعالم وهي نظرة مجدت الثنائيات التي امتد تأثيرها ليشمل الجانب التربوي، وفي هذا يقول:" تم تمييز تدريجيا عالمان: أحدهما أعلى يشمل على القوى التي تحدد مصير الإنسان في جميع الأمور الهامة،

[1]- جون فرنسوا دو رتيه، معجم العلوم الإنسانية، ترجمة جورج كتورة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص 226.
[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 54.

أما الآخر فيشمل على الأمور الدارجة التي يعتد فيها الإنسان على مهارته الخاصة وماله من بصيرة يملكها بالفعل. وورثت الفلسفة فكرة هذا التقسيم وفي الوقت نفسه بلغ كثير من الفنون في بلاد الإغريق حالة من السمو رفعتها فوق مجرد المنزلة العادية. فعندهم إشارات كانت تدل على القياس والترتيب والانتظام في المواد التي كانوا يستخدمونها وتدل على وجود نزعة عقلية في أساسها. ونشأ كذلك بسبب نمو الرياضيات مثل أعلى من المعرفة العقلية الخالصة لها في ذاتها كيان وطيد وقيمة."[1]

بذلك فالمدارس لازالت تحافظ على المعنى الإغريقي الذي استمدت منه فكرتها، وهي فكرة الفراغ والخلو من العمل. * مفادها أن التعليم معناه تخفيف الضغوط التي يحملها الإنسان عل كاهله حيث يناضل في كسب عيشه، والأطفال ينبغي أن يعولهم غيرهم من الكبار في الوقت الذي يتعلمون فيه، إذ ينبغي حمايتهم من الصراع العنيف في سبيل البقاء من الناحية المادية، لذلك يجب أن يكون هناك وقت حر للتعليم في المدارس. فالتلاميذ لا ينبغي أن يحضروا إلى المدارس وأجسامهم مرهقة، إضافة إلى أن عمليات التفكير والاستجابة العاطفية في العملية التربوية تتطلب عقولا متحررة من المشكلات التي تثير في نفسه الضيق والألم، فالتربية الحرة تتطلب جوا من الفراغ.[2]

فهي مستمد من نظرة فلسفية خاصة امتدت لتشمل التربية. يقول "ديوي" :" فعندما تكونت الفلسفة الكلاسيكية كانت ظروف الحياة الفعلية في بلاد اليونان عامة وفي أثينا خاصة تقيم حدا صارما يفصل العمل عن المعرفة، ثم عمم هذا الحد في سائر الأمور النظرية منفصلة تماما الانفصال عن الأمور العملية، وتجلى فيه كذلك آنئذ النظام الاقتصادي الذي كان يقوم فيه العبيد وحدهم بالأعمال النافعة إلى حد كبير مما أدى إلى إعفاء الأحرار من كل عمل كادح فصاروا بذلك أحرارا"[3].

[1]- جون ديوي، البحث عن اليقين، تر محمد فؤاد الأهواني، مكتبة عيسى السياسي الحلبي، القاهرة، 1960، ص282.
*- و هو ما أشرنا إليه من خلال تطرقنا لتعريف المدرسة في الفصل الأول.
[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 266.
[3]- جون ديوي، تجديد في الفلسفة، تر جمة أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ص 15.

فكان من نتيجة ذلك أن تمت التفرقة بين فصول الفراغ أو الترفيه وفصول العمل فاستهدف التعليم في المدارس التقليدية تحقيق الغرض الأول، و تماشيا مع ذلك الهدف، فقد صممت المادة العلمية وطرق التدريس الذي تحققه خصيصا من أجل أولئك الأثرياء الذين لم تكن لهم أية ضرورة تدفعهم للعمل في سبيل العيش، فالتعليم الحر أصبح وقفا على الطبقة الاجتماعية الراقية، الأمر الذي جعلهم ينظرون إلى العمل اليدوي بعيون الاحتقار على أنه وصمة عار ولا يليق بهم.[1]

فقد أصبح النشاط اليدوي والنشاط العقلي يسيران في اتجاهين متناقضين فكلما تناقصت جهود الجسم بصفة عامة وجهود اليدين والحواس بصفة خاصة وقل استعمالهما كلما تزايدت المناشط العقلية ووصلت إلى مستويات عليا، فالتفكير الأصيل وما يتبعه من معرفة حقيقية يأخذ طريقه كله داخل العقل، دون أن يكون للجسم أي نصيب فيه على الإطلاق، ومن ثم كانت الدراسات الوحيدة التي تنتمي للتربية الحرة هي التي بدأت في شكل فلسفة و لاهوت، ورياضيات ومنطق، وغيرها من العلوم العقلية المجردة.[2]

يلي هذه العلوم في الأهمية دراسة الأدب واللغة، من قواعد وبلاغة، أما بالنسبة لما يسمى بالفنون الجميلة فقد استبعد ليحتل مرتبة أدنى من تلك العلوم. ذلك لأن النجاح في التصوير والنحت يتطلب تدريبا يدويا فنيا باستثناء الموسيقى الصوتية، باعتبار أنها تتطلب تدريب الصوت حيث استخدمت لأغراض دينية تختص بالعبادة." وكان التهذيب والأدب، وكانت الرقة وحاسة تذوق الجمال، وكانت معرفة الآداب القديمة، ودراسة اللغات الأجنبية وفروع العلوم التي يمكن أن تدرس بوسائل "عقلية" بحتة ولا توضع موضع التطبيق العملي، نقول كانت هذه كلها سمات الثقافة ، كما كانت سمات وقت الفراغ، والثراء الرفيع[...] بيد أن التعليم المهني كان ينظر إليه بشيء من التحقير والحط من قدره على نقيض التربية الحرة[...] ولا يزال كثير من الناس – حتى الوقت الحاضر يربطون النشاط العقلي بتسليم الجسم و خضوعه و إذعانه".[3]

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 272.
[2]- المصدر نفسه، ص 268.
[3]- المرجع نفسه، ص 268- 269.

هذا النظام من التعليم قد رسم خطا فاصلا بين أوجه عديدة من المدارس التي أصبحت تعاني من نقص في توحيد أهدافها وفي التئام دراساتها وطرق التدريس فيها، ويستعرض "ديوي" مجموعة من المدارس التي نشأت في أوقات مختلفة ويبين مدى عزلتها عن بعضها البعض في المهام التي تنشدها كل واحدة منها، فيرى أن المدرسة الأولية غريبة في روحها عن مختلف الاستعدادات والميول الطبيعية في حياة الطفل مما يجعلها معزولة عن الروضة، ولهذا فإن المشاكل الماثلة في الوقت الحاضر هي أن تقدم أساليب روضة الأطفال أو طرائق تدريسها إلى المدرسة الأولية وهي المشكلة التي تدعى حسب ديوي " بصف الارتباط المفقود بينهما"، أي في مبادئ تكوينها " ولأجل ايجاد ارتباط بينهما على المعلم أن يتسلق من الجدران بدلا من أن يدخل من الباب".[1]

من ناحية الأهداف فإن النمو الخلقي والعاطفي هو الهدف الذي تسعى إلي تحقيقه روضة الأطفال بينما تعلم القراءة والكتابة والحساب أصبح عملا ضروريا تقوم به المدرسة الأولية. أما بالنسبة للمدارس النحوية التي يعود تأسيسها إلى عصر النهضة اهتمت بدراسة اللغة كأعلى معنى لها، خاصة اللغة اللاتينية واليونانية التي ربطت الناس بحضارة الماضي بعالمي الرومان واليونان. لذلك تعتبر اللغات الكلاسيكية السبيل الوحيد للهروب من حدود القرون الوسطى غرضها أن تضع بين الناس مفتاح الثقافة القديمة لعلهم يرون العالم بأفق أوسع.[2]

من نتاجات القرن التاسع عشر ظهور ما يسمى بالمدارس الفنية ومدارس إعداد المعلمين، فبالنسبة للمدارس الفنية كمدارس الهندسة فقد نشأت نتيجة للظروف التجارية في هذا القرن، وأما مدارس إعداد المعلمين نشأت نتيجة لضرورة إعداد المعلمين من أجل التدريس المهني واكتساب الثقافة، وهي تحتل وسطا بين المدرسة الثانوية والكلية لأنها تتطلب الإعداد الثانوي وتشمل مقدارا معينا من عمل الكلية، غير أن هذه المدارس محرومة من مناهج الكليات في الدراسة لأن غرضها تدريب بعض الأشخاص كيف يعلمون لا ماذا يعلمون، وعلى العكس من ذلك في الكلية التي تعاني جانبا آخر من العزل وهو أنها تعلِّم ما

[1]- جون ديوي، المدرسة و المجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 79.؟
[2]- المصدر نفسه، ص 79.

سوف يعلمونه مع عناية زهيدة بطرق التدريس، فأعضاؤها يتقنون مقدرا كبيرا من المادة تحت الطلب ولكن معرفتهم قليلة بما يربط هذه المادة العلمية بأذهان أولئك الذين سيدرسونها[1].

فالشيء الهام الذي يمكننا ملاحظته بين هذه الأقسام المختلفة هو أن الدراسات فيها أصبحت آلة عزل وتجزئة، فبعضها يضمن تحقيق غاية الثقافة وبعضها الآخر يضمن تحقيق غاية التدريب المهني. فكل قسم منها إلا ويتميز بنظام تربوي خاص به:" وبينما يعد التدريب على مهنة التعليم نوعا من الثقافة أو يعد تربية حرة، فإن تدريب الميكانيكي والموسيقي والمحامي والطبيب والفلاح والتاجر ومدير السكك يعتبر فنيا وحرفيا خالصا، فتكون نتيجة ذلك أن نشاهد في كل مكان أن ينقسم الناس إلى مثقفين وعمال وذلك فصل بين النظرية والتطبيق." [2] ويضيف في موضع أخر" فإن الهوة الشخصية التي تفصل العامل المثقف عن الأجير. هي دلالة ترمز للتجزئة العميقة بين الوظائف. كما أنها من الملازمات المميزة لهذا التجزئة التي هي انفصام بين النظرية والتطبيق في العمل الفعلي وتأثير هذا الانفصام مميت للثقافة من هذه الناحية."[3]

يصبح التعليم يقتصر فقط على تلبية احتياجات طبقة واحدة من الناس، وتشمل هذه الطبقة أولئك الذين يهتمون بالمعرفة في ذاتها وهم المعلمون والطلاب ورجال البحوث والمشروعات.[4] وفي هذا السياق يشير" ديوي" إلى الفيلسوف الانجليزي" جون لوك J.Locke" (1632- 1704) الذي في رأيه أيد تلك التفرقة، بالرغم من أنه كان رجلا حرا مستنيرا إلا أن رسالته التي كتبها في التربية قد ركز فيها على تعليم السيد " الجنتلمان"، حيث كان في اعتقاده أن تربيته يبغي أن تكون على أساس يختلف اختلافا كاملا على تربية الطبقات العامة.[5]

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره ، ص 80- 81.
[2]- المصدر نفسه ، ص 48- 49.
[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سبق ذكره، ص 122.
[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 235.
[5]- المصدر نفسه، ص 270.

هو الأمر الذي ندد به "ديوي" حيث رفض الحياة العقلية المحضة ـ حياة التعلم والعملية المجردة التي سادت المدارس الحالية، وكانت ميزة للمدارس التقليدية فبعد أن كان مصطلح أكاديمي ومدرسي بالنسبة له عنوان شرف، فقد أصبح اليوم محل ازدراء ونبذ " فيصبح محزنا لأن تربيتنا الراهنة ضيقة و ذات جانب واحد وطابع اختصاصي إلى درجة عالية فهي تربية يسيطر عليها – بكاملها تقريبا – مفهوم القرون الوسطى في التعلم[1]."

بمعنى الاهتمام بالجانب العقلي والرغبة في السيطرة على رموز التعلم دون الاهتمام بدوافع الفرد في الصنع والإنتاج والخلق " فإن أصدقاء الدراسات الحرة التي يسمونها دراسات ثقافية هم الذي يلامون على هذه الحالة القائمة التي يحزنون لها، ذلك لأنهم كانوا ينظرون إلى العلم كأنه مذهب تعبدي خاص بهم، ويعتبرونه صنعة مقدسة بجب الاحتفاظ بأسرارها."[2] لأنه في اعتقاد الناس أن الثقافة هي كل ما تقوم به الكليات وهو المثل الأعلى الذي يريده الأرستقراطيين، وبالتالي فالجامعة عاجزة عن نزع تلك الحواجز التي تفصل بين الثقافة والإنتاج العملي" فإذا لم تنجح الجامعة في تحقيق ذلك فتبا لها ! نعم إن الجامعة تكون قد فشلت في رسالتها إذا لم تشجع لا في ربط ما بين الثقافة و الإنتاج العملي فقط، بل في أن تكون أيضا من أهم العوامل الرئيسية لوصل ما بين أعمال المجتمع بعضها ببعض وربط حرفه ومهنه برباط من الصلة المتينة، إذا لم تنجح في ذلك فقد باءت بالإخفاء الشنيع."[3]

يهاجم "ديوي" وبشدة هذه الثنائية بين الفراغ والعمل لاعتبارين أساسين:

1- هذا التقسيم لا يناسب إلا مجتمعا مكونا من طبقتين: طبقة العمال وطبقة الأحرار، أما في مجتمع مكون من طبقة واحدة هي طبقة الأحرار فهذا هو الظلم، فالإنتاج الصناعي كان من نتائجه أن سمح بالفراغ لكل شخص فبدلا من أن يكون هناك طبقة واحدة تتمتع بالفراغ تقوم

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 48.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث،مصدر سبق ذكره، ص 210.
[3]- المصدر نفسه، ص 61.

فيه بالتفكير، وطبقة أخرى تقوم بالعمل، نجد اليوم أن هناك طبقة واحدة يقوم كل فرد منها بنصيبه من العمل كما يتمتع بنصيبه من الفراغ ليجدد فيه النشاط للعمل و للإنتاج العقلي. [1]

2- لقد رفض "ديوي" هذه الثنائية بين العمل والفراغ لأنه اعتبر أن هذا الفصل عبارة عن تفرقة خبيثة لا مبرر لها قائمة على أساس سيكولوجي خاطئ، هو التفرقة بين الجسم والعقل ولا تستند لأي منطق من الفلسفة. لأن الفكرة السائدة ترى أن الثقافة العامة والفائدة المهنية التطبيقية مستقلة إحداهما عن الأخرى وهذه الفكرة لا تستطيع أن تصمد لضغط الحياة الحديثة و تفاعل مقوماتها، وهي كالفكرة القائلة بوجود فرق شاسع وثابت بين نوعين من الناس نوع يصلح لأن يكون من طبقة الفلاسفة والحكماء بالفطرة ونوع لا يصلح إلا ليكون من طبقة العمال وذوي المهن اليدوية ، وهي التفرقة التي أباحها كل من أفلاطون وأرسطو بين تربية الطبقة العليا وتربية الطبقة الدنيا وهي الثنائية التي لاحظها بين العقل والشهوة [2] وينتج عن ذلك بتعبير "ديوي": " وتعوج بفضل أعمال هذا التحديد الأدمغة و تفسد وتنعدم تغذيتها، مع أن الأدمغة هي المصدر الدائم لتغذية الروح. وتتحقق فكرة الفلاسفة * عن الفصل التام بين العقل والجسم. في ألوف العمال الصناعيين، وينتج عن تحقيقها أجسام قانطة خائرة وعقول فارغة ممجوجة".[3]

إضافة إلى أن التعليم الأكاديمي النظري ينتج لنا في المستقبل مواطنون لا يميلون إلى عمل تمارسه الأيدي، ولا يستجيبون له ولا يشعرون إزاءه بأية مشاركة وجدانية، هذا علاوة على أنه لا يعطي للتلاميذ على الإطلاق أي تدريب يساعدهم على فهم أغلب المشكلات الاجتماعية والسياسية الخطيرة في الوقت الحاضر، أما التدريب المهني فإنه ينتج بالمقابل عمال المستقبل، عمال اكتسبوا من المهارات المباشرة مقدرا أكبر مما كان ينتظر سعة العقل، ولكنهم يفتقدون البصيرة التي تمكنهم من إدراك ما ينطوي عليه العمل الذي يزاولونه من دلالات علمية واجتماعية كما يفتقدون التعليم الذي يساعدهم في الاهتداء إلى

[1]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج 3، مرجع سبق ذكره، ص 84.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 60
*- (يشير إلى فلسفة "افلاطون" في جمهوريته وكذا فلسفة "ارسطو" من تقسيم الناس إلى طبقات ومن احتقار العمل اليدوي واعتبار العقل وحدة مستقلة سامية لا علاقة لها بما يحيط بها من بيئة)
[3]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سبق ذكره، ص 114.

الطريق الذي يؤدي إلى التوافق والتكيف مع العالم الذي يعيشون فيه. ومن هنا تظهر العزلة الحقيقية عن المجتمع وما ينطوي عليه من ظروف.[1]

3 - نقد المدرسة في عزلتها عن المجتمع:

يؤكد لنا "ديوي" بأن المدارس الحالية لا زالت تعيش في معزل عن المجتمع بأشكاله ومؤسساته المختلفة، إذ أنها تستقبل الطفل صباحا لتطلق سراحه بعد الظهر أو المساء ثم تقطع صلتها به، فهي تعتقد أن عملها التعليمي إنما ينحصر ضمن جدرانها، وأن التلميذ إذا خرج من المدرسة انقطعت مسؤولياتها عنه.[2]

فالتلف أو الضياع الكبير في التربية المدرسية على حسب تعبير "ديوي" متأت من عجز الطفل عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعا تاما وحرا يجري داخل المدرسة نفسها. وهو في الوقت ذاته يجد نفسه عاجزا عن استعمال ما يتعلمه في المدرسة في حياته اليومية، وهذه هي عزلة المدرسة، إنها انعزال عن الحياة. فإذا دخل الطفل إلى المدرسة عليه أن ينزع من ذهنه قسما كبيرا من الأفكار والفعاليات السائدة في بيئته. وبهذا يقول: " أدركنا الفكرة النموذجية التي تصور الفجوة الحاصلة بين خبرات الطفل اليومية والمادة المعزولة التي تقدمها المدرسة على مدى واسع."[3]

فأصبح الاستيعاب المجرد للحقائق والوقائع مسألة فردية، حتى أنها تميل بصورة طبيعية إلى أن تصبح أنانية فهي لا تعمل على تكوين الكيان الشخصي كما لا تحقق الدمج الاجتماعي بل على العكس تؤدي إلى تمييع المجتمع وإلى قيام النزعة الفردية الأنانية: " فليس من دافع اجتماعي لتحصيل العلم المجرد، وليس من كسب اجتماعي واضح في النجاح فيه. والحقيقة أن المقياس الوحيد للنجاح هو – في الغالب – مقياس تنافسي على الوجه السيئ من معنى هذه الكلمة[...] حتى أصبح الجو السائد أن مساعدة الطفل لطفل آخر في

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص344.
[2]- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره، ص 95.
[3]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 84.

مهمته يعد جناية مدرسية."[1] إذ نجدها تعطي دروسا في التربية الوطنية والأخلاق ولكن ماذا يعمل التلميذ بهذه الدروس، إنه يحفظها فقط استعدادا للامتحانات.[2]

فالتركيز الزائد على المعارف جعل المعلمين والمتعلمين على السواء يتصورون بأن هذه المعارف ذات كيان مستقل عن المصادر التي نشأت عنها، مما أدى إلى انفصالهم عن البيئة المادية والاجتماعية التي يعيشون فيها، ولا شك أن هذا سيؤدي إلى مشكلة التوافق بين المدرسة والمجتمع[3]. فعادة تشجيع المدرسة على قبول العقل لكل ما يقدم له بلا تمييز هي عادة يسهل معها الخداع أي أنها تبعد الطفل عن الحقائق الموجودة فعلا في بيئته وتبعده عن نقد كل ما يتعلمه من دراسته للتاريخ والسياسة والاقتصاد. [4] وذلك لأن السائد في تقاليد أصحاب هذه المدرسة التقليدية مفاده أن المدرسة الناجحة هي التي لا يمكنها أن تسبق في تربيتها و تعاليمها الظروف المحيطة بها. وبعبارة أخرى أن ما يتطلبه الناس لا يخرج كثيرا عما تعودوا عليه وأن المدارس ما هي إلى ضرورة لهذه الظروف التي تنشد النظام والثبات.[5] فكلما مجدنا الأمة وتقاليدها ونظمها تمجيدا أعمى كان من المحتمل أن تخرج المدرسة المواطن المخلص والمتشبع بالروح الوطنية الحقة.

غير أن هذه الفكرة بالنسبة "لدوي" لها من السلبيات ما يجعلها غير صحيحة. ذلك أن منع الطلبة من التعرف داخل المدرسة على الآراء والمعلومات الخاصة بالشؤون الاجتماعية والسياسية، واقتصارهم فقط على ما يحصلون عليه من مواد دراسية لا تمت بصلة إلى الحياة الخارجية، كل ذلك سيدخلهم في الحياة العملية من أجل تحمل تبعية العضوية في المجتمع الإنساني، وهم في جهل تام بوجود المشاكل الاجتماعية والنقائص الاقتصادية والعيوب السياسية، تجعلهم يعتقدون أن سبب الفشل في الحياة المدنية راجع لاعتبارات فردية تتعلق بنقص شخصي في الأخلاق لا في وجود خلل في النظام المدرسي والاجتماعي. " وإن المدرسة لتشدد في عدم الاعتراف صراحة بالأمراض الاجتماعية أكثر

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ، ص 84.
[2]- صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، ج 1، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص 263.
[3]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2000، ص 21.
[4]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 186.
[5]- المصدر نفسه، ص 49.

من الوعاظ على المنابر. وهي كالمنابر في أنها تستعيض عن مناقشة المشاكل الاجتماعية بإفاضتها في نقد الرذائل الشخصية."[1]

فهذا التشبيه الذي وضعه "ديوي"، للمدارس التقليدية يؤكد لنا أن المدرسة تعمل بقصد بتجاهل هاته المشاكل الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى وجود نقص في التوعية لدى الأطفال بما يجري من حولهم، كما ينم على مدى قوة وسعة الانفصام الموجود بين جدران المدرسة والحياة. وعن الشقة التي تفصل في كثير من الحالات بين واقع اجتماعي صار شديد التشابك والتغير، وبين نظم تعليمية تمتاز بالجمود وغير قادرة على أن تلبي متطلبات وأهداف الجمهور وفي هذا يقول: " وإذا تساءلنا عما إذا كانت المدارس في الجملة تحقق أو تؤدي ما يتطلبه الجمهور فإننا نستطيع أن نجيب بالإيجاب ولكننا نجيب بالنفي إلى حد كبير إذا وضعنا أمامنا المطالب المحدودة التي تنشأ عن تطور المجتمع، وعن نموه فوق تجارب الماضي وتقاليده وعاداته وأمانيه. نعم نجيب بالنفي إذا كنا نقصد أن المدرسة تكيف وتغير أغراضها والطرق والمواد التي وفقا بها لمطالب الجمهور الناشئة عن تقدم المدنية الحديثة"[2]

فالجواب الذي يقدمه "ديوي" حول تساؤله عن مدى استجابة المدرسة لمتطلبات المجتمع المتغيرة، هو جواب يتصف بالسلبية أي عدم قدرتها على تحقيق هذا الهدف المنشود منها، و يتعلق ذلك بكل الأقسام الدراسية ابتداء من التعليم الأولي في المدارس الشعبية إلى التعليم العالي في الكلية. فالمدرسة الشعبية بالرغم من اعتبارها بحكم الضرورة أكثر المدارس اتصالا بحاجات الجمهور، فهي المدرسة العامة التي ترمي إلى تعليم جميع أطفال الشعب والتي غالبا ما تستجيب لمتطلبات المجتمع ولكنها في الوقت نفسه تكون عرضة لتذبذب وتضارب آرائه ومطالبه، مما يجعلها عرضة للتنوع والتغير بسرعة وفق لهوى الرأي العام وعواطفه، فليس لها من الوزن والاستقرار ما لغيرها من المدارس الأخرى، والأمر نفسه ينطبق على الإكمالية التي تلي المدرسة الابتدائية، أما بالنسبة إلى الثانوية والكلية فهي منعزلة تماما عن المجتمع الذي توجد فيه، وخاصة هذه الأخيرة التي

[1]- ، جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 187.
[2]المصدر نفسه، ص 50.

تعيش تحت سلطان نخبة من الزعماء والمثقفين والقادة الممتازين، يسودها نظام مستمر خاضع لمبدأ وسياسة خاصة، فهي معاهد ترجع في أصلها إلى القديم باعتبارها حفظة للحكمة والبصيرة الأمر الذي يجعلها في عزلة تامة عن المجتمع[1].

يقدم لنا "ديوي" في ذلك تصويرا بليغا يوضح فيه عزلة الجامعة عن المجتمع يقول فيه " إنها لازالت توصم بوصمة الماضي، فهي في نظر الناس تعيش مع الأجيال الماضية أكثر مما تعيش مع حضارة المجتمع الراهنة، تعيش في صوامع الرهبان وخلوات الفقهاء أكثر مما تعيش مع الدنيا الصاخبة العملية، تعيش في عالم المعنويات أكثر مما تعيش في عالم العمل والإنتاج."[2]

فتأخذ الكلية بالتالي على عاتقها فقط مسؤولية الاحتفاظ ببقاء تراث الماضي واستمراره وتمجيده.إذ أنها تستهدف تحقيق أغراض عقلية و نظرية خالصة تماما تبتعد كلية عن مناشط الحياة الاجتماعية الراهنة: " أما اليوم، فإن تكدس المعرفة وتراكمها على اعتبار أنها معلومات مجردة بعيدة عن علاقاتها وارتباطاتها الاجتماعية، لا تعتبر عديمة الجدوى أو لا طائل تحتها فحسب، بل إنها أسوأ من ذلك بكثير. واكتساب المهارة دون أن نفيد منها في تحقيق فائدة المجتمع، وهي مهارة ينبغي أن توضع لخدمة هذا الغرض، إنما يعتبر جريمة لا تغتفر". [3] ويضيف في موضع آخر" أجل إن المدارس الهندسية تقدم تدريبا فنيا ممتازا ولكن أين هي المدرسة التي تهتم اهتماما منظما بالوظيفة الاجتماعية للمهنة الهندسية و بما تنطوي عليه من احتمالات؟."[4]

ومع ذلك فإن "ديوي" لا يحمل المدرسة وحدها مسؤولية ذلك، إنما يحمل هيئات أخرى داخل المجتمع.لأن المدرسة في نظره ليست القوة التكوينية القاطعة وإنما المنظمات الاجتماعية والاقتصادية والاتجاهات الحرفية وطابع الترتيبات الاجتماعية هي المؤثرات

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره ، 50-51.
[2]- المصدر نفسه، ص 52.
[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 279.
[4]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سبق ذكره، ص 110.

الأخيرة المسيطرة في تشكيل العقول وتكوينها. ومنه فعدم قيام المدارس بوظيفتها التعليمية بحرية هو الضغط الذي تعانيه من جراء تلك المؤسسات الاجتماعية.[1]

فالمهمة الأساس التي تقوم على عاتق المدرسة التقليدية هي مجرد وظيفة محافظة وليست ابتكاريه، بمعنى الاحتفاظ بتراث الماضي وتمجيده كما هو دون زيادة أو نقصان. أي نوع من التقديس لهذا التراث الذي لا يمكن المساس به. كما أن الحياة المدرسية تهمل الحياة الاجتماعية ومطالب المجتمع الذي يحيا فيه التلميذ، فتهمل الأعمال التي يحتاج إليها الأفراد في حياتهم، وتطالب التلاميذ بأعمال لا تتصل ببيئتهم ولا تمت إليهم بصلة. وهذا هو معنى العزلة التي تعانيها المدرسة.

4- نقد الإصلاحات التربوية الجديدة:

قدم "ديوي" نقدا لجملة الاصلاحات التي ظهرت مؤخرا من أجل تحديث عمل المدرسة، وإصلاح مناهج التدريس فيها، وذلك لعدة أسباب نوجزها في النقاط التالية:

1- هي عبارة عن تطورات قد بلغت حد الانقلاب من الناحية النظرية، ولكن إذا نظرنا إليها من الناحية العملية الواقعية لم نجد ما يقابل هذا التطور، فيحط "ديوي" من قمة تلك الجهود النظرية فكلها بالنسبة له عبارة عن أفكار هزيلة وضعيفة بقدر بعدها عن الوقائع والأحداث التي كونتها وظهرت فيها، فالآراء الجديدة في التربية نائية غاضة وشكلية لا توصل إلى نتيجة ولا تؤدي إلى غاية. بالرغم من الجهود التي يبذلها الطلبة في معاهد المعلمين ومدرسي التربية في محاولة إيجاد اتجاهات تربوية جديدة محدودة قابلة للتطبيق يستخلصونها في أصول العلم الحديث فإنها محاولات يكون مصيرها الإبقاء على الطرق والنتائج القديمة مع إيهام أننا نستعمل الأساليب التي عرفتها العلوم الحديثة. فالخوف وإتباع نظام خاص، واستحسان عمل الآخرين والوصول إلى النجاح بطريقة سهلة كل ذلك يقف في سبيل تقدم التطبيقات التربوية.[2]

[1]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سبق ذكره ص 111.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 175، 180.

2- إن الادعاء بالتغيير في ظل الظروف القائمة في المدارس هو إدعاء باطل فهو تغيير لا يخرج عن مجرد تحسينات جزئية في الوسائل والأساليب التربوية، ومثل هذا الأسلوب من أساليب الإصلاح المدرسي لا يعدوا أن يظهر التربية القديمة في ثوب منمق عن طريق إصلاح بعض أجزائها العرضية وذلك لا يعتبر إصلاحا حقيقيا، إذ أننا لم نعمل إلا ما هو قديم معروف و لكن بأسماء جديدة ولا قيمة لهذا التغيير الظاهري إلا من حيث الدعاية والإعلان، فإذا كنا في الماضي نضع منهجا دراسيا خاصا قررته الهيئات التعليمية لتدريب عقول الصغار والآن فلم نغير إلا منهجا بمنهج، وتم إحلال القديم دراسة تراثنا الثقافي الحالي.

يظهر ذلك في المواد الدراسية الجديدة التي أضيفت داخل المنهج خاصة في القرن التاسع عشر مع التطورات العلمية التي حدثت، إلا أن هذه المواد تعاني من عدم وجود الوحدة والانسجام فيما بينها، ذلك أن مسألة الإكثار من المواد وما يتبعها من تضخم المناهج والنزاع القائم بين مواد الدراسة (مثلا بين المواد العلمية والمواد الأدبية داخل الكليات) من أجل الحصول على المكان الممتاز داخل المنهج ، ومسألة محاولة إيجاد حل وسط في بعض مناهج الدراسة، بإلقاء الحمل على الطالب ومنحه حرية اختيار منهج دراسته هذه المسائل كلها هي رد فعل لفقدان الوحدة في أنواع المناشط الاجتماعية نفسها لدى الطفل.[1]

3- بالرغم من إدخال عنصر جديد وهو بالباعث الداخلي للطفل (ظهور النزعة الفردية) إلا أن المنهج مازال يحافظ على المواد نفسها بحيث يؤكد على النواحي اللغوية، فكيف يمكن لهذه المواد أن تحقق حاجتين متناقضتين حاجة العقل إلى التهذيب وحاجة الباعث الداخلي إلى التعبير عن نفسه، وهذا نقد موجه في نفس الوقت لكل من طريقة "هيربيرت سبنسر" في التدريس، التي كان من أهم آثارها أن أخضعت عملية التعلم للاعتبارات الميكانيكية، وركزت اهتمامها على كسب المعرفة حتى أصبح شحن الذاكرة وملؤها بالحقائق هو الشغل الشاغل للمدرسة وكثيرا ما كانت المادة العلمية بعيدة عن الحياة الواقعية.[2]

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره ، ص 175 – 178.
[2]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج3، مرجع سبق ذكره، ص 273.

عبرعلى طريقته في التربية بقوله:" الهاربارتية إنما في جوهرها عبارة عن علم نفس المدرس"بمعنى أنها تهتم بأفضل الطرق التي تساعد المعلم على أداء مهنة التدريس وفي المقابل تهمل نفسية الطفل المتعلم. [1]. ونقد أيضا موجه "لروسو" في ظل فلسفته الطبيعية التي وسعت نطاق الفردية إلى درجة "الإنسان العالمي" وهي محاولة لتحرير الإنسان من سلطة الرمزي ومنها الفعل التربوي الاجتماعي [2]، ويقصد هنا تلك الآراء المتطرفة التي قال بها "روسو" التي تؤكد احترام أفكار الطفل الفجة احتراما عاطفيا، ورفض ما في تجارب الكبار ومعارفهم الناضجة رفضا غير منطقي: " إن هؤلاء المصلحين الذين يسرفون في تأكيد مبدأ الفردية من غير اتزان وبعد نظر لينقضون بإسرافهم هذا الفكرة الأساسية المقصودة بمبدأ الفردية"[3]

فقد أهملت الجانب الاجتماعي في عملية التعلم وركزت على شخصية المتعلم وقدراته وهو ما أوضحناه سابقا. وفي هذا يقول "ديوي": ولسنا ننكر أن المدارس قد أخذت تعنى يوما بعد يوم بالاحتكام إلى العقل والتفكير وبالكفاية الشخصية، واستخدام الخبرة الشخصية باعتبارها شيئا متميزا عن معلومات الكتب ولكن لم نصل إلى النقطة التي نستطيع أن نقول عنها أننا قلبنا هذه الطريقة التربوية رأسا على عقب. فالعبء كله ما زال يقع على الحفظ بمعنى حشو الأدمغة بالمعلومات المعدة التي هي نتاج الآخرين، والمثل الشائع في المدارس الآن هو الحفظ المتقن لما يعطى من دروس ثم عرض ما حفظ في غير خطأ أو زلل" [4].

يضيف في الفكرة نفسها قائلا :" وإذا صح أن المعرفة والعلم كغاية في حد ذاتها كانت في عهد "روسو" " محيطا لا شاطئ له ولا قرار،" فإنه من المؤكد أن يكون نمو العلم وزيادة المعرفة منذ عهد روسو حتى الآن، قد جعل قصر العملية التعليمية التربوية على تكديس المعلومات وجمع المعرفة، شيئا يتنافى مع العقل فلا يقبله."[5]

---

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مقدمة المترجم، مصدر سبق ذكره، ص 08.

[2]- العربي فرحاتي، تطور خطاب الفلسفة في التربية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد14، 2010، ص 302

[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره ، 81.

[4]- المصدر نفسه، ص 83.

[5]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 68.

هاجم "ديوي" على السواء التصور السائد في المدارس الأمريكية في أواخر القرن التاسع عشر، القائل بأن الطفل كائن سلبي ومهمة التربية والتعليم هي فرض المعارف على ذهنه، كما هاجم النظرة الجديدة في أوروبا المضادة لهذه والقائمة على التمجيد العاطفي للطفل، فالأولى أفرطت في الاستهانة بذكاء الطفل والثانية أغفلت أن الطفل لا يزال في دور غير ناضج.

يرجع "ديوي" السبب فيما وصلنا إليه من تربية غير علمية هو التعجل في وضع مناهج دراسية محدودة، وأساليب خاصة معينة، يسير عليها المدرسين أنفسهم. وهذه الإجراءات مستمدة من المعلومات النظرية في علم الحياة وعلم النفس وغيرها من العلوم الأخرى، ولذلك لا يمكن الوصول إلى مبادئ سليمة ونتائج محددة إلا بعد أن يتم تغيير عملي صحيح في صميم التربية المدرسية.[1]

ومنه فما هي التغيرات والإصلاحات التربوية الجديدة التي يدعوا "ديوي" إليها من أجل تشييد فلسفة تربوية سليمة، تساعد المدرسة على القيام بدورها المنشود كمؤسسة اجتماعية؟

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث،مصدر سبق ذكره، ص 159.

الفصل الثالث

مدرسة "المختبر" وعلاقتها بالمجتمع

المبحث الأول: خصائص مدرسة "ديوي" التجريبية

المبحث الثاني: المدرسة ومفهوم الإصلاح الاجتماعي

المبحث الثالث: مشروع "ديوي" من منظور نقدي

المبحث الأول: خصائص مدرسة "ديوي" التجريبية (مدرسة المختبر)

بعدما صور لنا "ديوي" الوضع التربوي السائد في المدارس التقليدية التي لازالت تتمسك بالطرق القديمة في عملها من خلال أهدافها ومناهج وطرق التدريس فيها وهو وضع يندد به، فقد دعا إلى تغييره وفق أسس فلسفية وقواعد تربوية جديدة. يحاول من خلالها تحديث عمل المدرسة، وتغيير المفاهيم التقليدية السائدة في نظامها. مع التأكيد في هذه العملية الإصلاحية على الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. وبذلك حاول "ديوي"، صياغة بديلا عن هذه المدرسة التقليدية. أطلق عليه اسم "مدرسة ديوي Dewey School " أو "مدرسة المختبر Laboratory School"، والتي تعتبر من أهم المدارس التقدمية الحديثة. أراد عن طريقها تطبيق كل أفكاره الفلسفية والتربوية، التي قدمها في منهجه الأداتي. وهو ما سنلاحظه من خلال عرضنا للأهداف ولأسس والتداعيات التي قامت عليها هذه المدرسة.

حاول "ديوي" أن يطور فلسفته البراغماتيته في الميدان التربوي الذي شكل له الأرضية الخصبة لنمو أفكاره الفلسفية. فنظر إلى وظيفة الفكر كتجربة مستمرة تبحث في النتائج البيداغوجية التي يجب توظيفها من أجل تربية الطفل داخل المدرسة. [1] حيث صاغ جل أفكاره الفلسفية التربوية في كتابه " المدرسة والمجتمع" الذي حدد فيه المعالم الأساسية التي قامت عليها مدرسته التجريبية. فأراد أن يترجم بالتعاون مع زوجته تلك الفلسفة التربوية. التي كان يدعوا إليها إلى فعاليات ومناهج وسلوك نلمس أثارها بين جدران تلك المدرسة التجريبية ومحيطها.

افتتحت هذه المدرسة في يناير 1896، وبدأت عملها مع 16 تلميذا ومعلمين، إلى أن أصبحت تستقبل سنة 1903، 140 تلميذا وتستخدم 23 مدرس و 10 مساعدين من خريجي الجامعة. بحيث كان آباء التلاميذ في معظمهم يمارسون مهنة فكرية، وأغلب التلاميذ كانوا أبناء أصدقاء "ديوي". وسرعان ما اتخذ هذا المشروع اسم" مدرسة ديوي". [2] والتي يعترف فيها "ديوي" في مقدمة كتابه " المدرسة والمجتمع" بالفضل الكبير لزوجته والمعلمين

[1]- Marc Le Ny, Découvrir La Philosophie Contemporaine, Op Cit, P 126.

[2]- روبرت ب، وستبروك، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 164.

القائمين على شؤون هذه المدرسة يقول في ذلك:" والمدرسة نفسها بعملها التربوي ليست إلا مشروعا تعاونيا شارك الكثيرون في تأسيسه. وإن أثر ذكاء زوجتي المدرب قد ظهر في كل جانب من جوانب المدرسة. كما أن حكمة معلمي المدرسة وحصانتهم وولاءهم قد نقلت خطط المدرسة الأصلية غير المتبلورة إلى شكل ومادة متميزين بحياتهم وحركتهم الخاصة[1]. وعليه فيما تتمثل هذه الخطط التي أشار إليها " ديوي" داخل مشروع مدرسته التجريبية؟

أولا: الطفل محور العملية التربوية

لقد صرح "ديوي" في سنة 1896، بأن المدرسة هي الشكل الوحيد المجرد للحياة الاجتماعية الذي يعمل في وسط مراقب، والذي يصلح للاختبار المباشر، وإذا كان للفلسفة أن تصبح يوما علما تجريبيا، فإن نقطة انطلاقها تكون ببنائها". [2]، وقد وصل "ديوي" إلى شيكاغو وعنده فكرة واضحة عن نوع "المدرسة- المختبر" التي كان يود إنشائها بنفسه فحاول تأسيسها لعرضين أساسين يتضحا لنا من خلال قوله: " تراود فكري يوما، بعد يوم صورة مدرسة [...] يكون فيها أي نشاط بناء حقا محور كل شيء ومصدر كل شيء، وينطلق العمل منها على الدوام في اتجاهين اثنين: البعد الاجتماعي لذلك النشاط البناء من جهة، والاتصال بالطبيعة بما يؤمن لها المادة الأولية من جهة ثانية [...] كل ذلك في إطار تدريب طبيعي، محسوس وايجابي، للعين واليد"[3]

أكد على ضرورة الربط بين العنصر الاجتماعي والنفسي للطفل في " عقيدته التربوية" : " أنا أعتقد أن الفرد الذي يراد تربيته هو فرد اجتماعي، وأن المجتمع هو وحدة منظمة من الأفراد. فإذا ما نزعنا العنصر الاجتماعي للطفل لم يبقى سوى مجموعة من الغرائز والميول والقوى المجردة المعنوية، وإذا نزعنا العامل الفردي من المجتمع لم يبقى سوى مجموعة من الناس وأفكار وقوانين لا حياة فيها. فالتربية يجب أن تبدأ بدراسة نفسية،

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 27.
[2]- روبرت ب، وستبروك، جون ديوي ، مرجع سبق ذكره، ص 163
[3]- المرجع نفسه، ص 163

وفهم للطفل وقواه الطبيعية وميوله وعاداته."[1]ولنبدأ من حيث ما أفاد به " ديوي" أي الجانب الطبيعي النفسي للطفل، ثم نتطرق للبعد الاجتماعي من تأسيسه للمدرسة.

إذا كان المنهج الدراسي قد مثل مركز الثقل في المدرسة التقليدية فإن الطفل قد مثل محور العملية التعليمية في المدرسة التجريبية " مدرسة المختبر" التي أكدت على أهمية الانطلاق من الطفل نفسه، أي من قابلياته وميوله وطباعه، يقول ديوي:" وفي الوقت الحاضر نرى أن التغير المقبل في تربيتنا هو تحول مركز الجاذبية، فهو تغير أو ثورة ليست غريبة في تلك التي أحدثها كوبرنيكس عندما تحول المركز الفلكي من الأرض إلى الشمس ففي هذه الحالة يصبح الطفل الشمس التي تدور حول تطبيقات التربية وهو المركز الذي ننظمها حوله"[2].

فركز على الأهمية البالغة للطفل واعتبره المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التربوية بجميع عناصرها وأهدافها، وأن ميول الطفل واتجاهاته المنطلقة من دوافعه وحاجاته المختلفة هي المحددات الأساس لفلسفة التربية وأغراضها بعدما كان التركيز منصبا على المعلم و المنهج في المدرسة التقليدية. وذلك يتطلب وعي تام ودراسة نفسية لطبيعة الطفل من قبل القائمين على العملية التعليمية: "ينبغي على قادة التربية أن يكونوا على دراية بعلم النفس التربوي الصحيح[...] أن يكون لديهم أساس كاف من الدراسة النفسية للمادة تحقيقا لضرورة ومغزى ما يقومون به من عمل."[3]

لذلك يقول عن أهداف مدرسته:" فهي ليست دار معلمين ولا دار لإعدادهم، إنها ليست مدرسة نموذجية لأنها لا تنوي أن تطبق أية فكرة أو وجهة نظر معينة، ولكن مهمتها هي مشكلة استعراض تربية الطفل في ضوء مبادئ الفعالية العقلية وعمليات النمو التي أصبحت معلومة باستخدام علم النفس الحديث". [4] ولذلك تبقى مشكلة المختبر من ناحيتها التطبيقية هي العمل على إنشاء منهج دراسة ينسجم مع التاريخ الطبيعي لنمو الطفل في المقدرة والخبرة ، لأن التأكيد على نمو الطفل إنما هو تأكيد على تحرير قدراته العقلية من

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 19.
[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره ص 54.
[3]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مرجع سبق ذكره، ص 119.
[4]- جون ديوي، المدرسة المجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 99.

قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة إمكانيات البيئة التي يعيش فيها.

لقد استفاد "ديوي" من النتائج التي توصل إليها علماء النفس المعاصر حول طبيعة نمو الأطفال و احتياجاتهم في كل مرحلة من مراحل حياتهم. في وضع موضوعات الدراسة وكذا المناهج التي لابد في نظره أن تستجيب بصورة محددة لحاجات وقوى فترة معينة من النمو كما تستجيب إلى أنماط من أعمال الإنسان التي تربط المواد الدراسية المختارة بصورة حيوية في النمو. فإذا كان علم النفس التقليدي اعتبر العقل مسألة فردية محصنة وذات اتصال مباشر ومجرد بالعالم الخارجي ولم يثر إلا سؤال واحدا وهو مسألة الطرق التي يتم بها تبادل الاتصال بين كل من العقل و البيئة. [1] كما أنه لم يكن إلا علم نفس معرفة نظرية أي عقلية، فقد ألغى من اهتمامه العاطفة والكفاح التي جعلها شيء عرضي وثانوي. فإن علم النفس المعاصر اعتبر عقل الفرد وظيفة للحياة الاجتماعية بمعنى انه غير قادر على العمل أو النمو بنفسه بل إنه يتطلب تنبيها مستمرا من وسائل اجتماعية بحيث يجد غذاءه فيما يمده به المجتمع.

كما تأثر بالنظرية التطورية التي أكدت على أن عقل الطفل لا يمكن أن يكون ملكة فردية محتكرة ولكنه يمثل حلول في كفاح الإنسان وتفكير الإنسانية. وهو عملية نمو وليس جوهرا ثابتا. وهذا ما جعل "ديوي" يعتبره متغيرا ومعبرا عن أوجه متميزة في القابلية حسب المراحل المختلفة من النمو، وهي كلها واحدة وذات نمط واحد من وجهة الاستمرار في الحياة فلكل منها وسائله ووظائفه المختلفة، هذا التدرج في النمو الذي ينبغي احترامه عبر عنه في قوله :" فالورقة أولا ثم السنبلة ثم الذرة كاملة في السنبلة".[2]

إذا أخذنا بهذه النظرة النفسية المعاصرة لاهتمامات الطفل وميوله فإن ذلك لا يتحقق إلا بالرجوع إلى تغذية سليمة للاتجاهات النفسية السائدة عن طريق تشجيع روح العمل والتأكيد على مجال الخبرة في التربية التي تدخل ضمن اهتمامات الطفل وميوله.

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره،ص 99.
[2]- المصدر نفسه، ص 104.

ثانيا: الاتجاه العملي التجريبي للمدرسة (التعلم بالعملlearning by doing):

لم يقتصر الاهتمام الذي وجهه "ديوي" إلى المدرسة على الناحية النظرية فقط ، فذلك ليس منتظرا من فيلسوف براغماتي يقدس العمل وإنما تعداه إلى الناحية التطبيقية. فقد أدى تقدم العلوم التجريبية إلى رفض كل ما يسمى المعرفة الأصيلة والفهم المثمر إلا ما مكان ناتجا عن الأفعال، فتحليل الحقائق وإعادة تنسيقها لتنمية المعرفة وقوة الإيضاح وحسن التنسيق لا يمكن التوصل إليه عن طرق العقل وحده، فالإنسان بالنسبة " لديوي" : يجب أن يفعل شيئا إذا كان يريد أن يعثر على شيء، ومعنى هذا أنه يجب أن يغير الظروف القائمة، وهذا هو الدرس الذي تقدمه الطريقة المعملية وهو الدرس الذي يجب أن تتعلمه التربية".[1]

ذلك هو العمل التجريبي الذي يجب أن يحال إلى المدرسة من منظور"ديوي" وذلك بحكم تمجيده للمنهج العلمي الذي رغب في تطبيقه على العلوم التربوية مؤكد في ذلك على علم النفس التطبيقي، باعتباره يهتم بدراسة سلوك الطفل ونموه ويساعد على فهم طبيعته لضمان تربية سليمة له : " فإن مدرسة يديرها قسم في الجامعة يلزم أن يكون لها وجه آخر. وأهم قسم في عمل المدرسة هو القسم العلمي حسب وجهة نظر الجامعة، فهو الذي يقدم التفكير التربوي [...] فالهدف العلمي وحده وإجراء التجارب في المختبر على شرط أن يكون مماثلا لغيره من المختبرات العلمية هو السبب في أن يكون للجامعة مدرسة ابتدائية. لأن مدرسة من هذا النوع ما هي إلا مختبر لعلم النفس التطبيقي." [2] ويضيف في قول آخر:" أما في الوقت الحاضر فإنا أكبر خدمة يمكن أن تؤديها أية مدرسة تجريبية للتربية هي فكرة التجربة نفسها. نعم هي الطريقة التجريبية باعتبارها مثلا أعلى في التفكير، وباعتبارها الروح التي يجب أن نعالج بها أية مسألة اجتماعية."[3]

لأن الطرق العلمية التي يتبعها العلماء و الباحثين في نظر " ديوي" تعطي أمثلة حية وصحيحة للمنحى الذي يسلكه ذكاء الطفل داخل المدرسة عندما يعمل بإتقان وفي ظروف ملائمة، وفي هذا يؤكد على الخبرة المباشرة الشخصية للطفل، والاشتراك العملي الحسي

[1]- جون ديوي، الديمقراطية و التربية، مرجع سبق ذكره، ص 321- 322.
[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 98 – 99.
[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 145.

بجميع الأعضاء الحسية، وكذا استخدام السبل والمواد التي بها تتكون الخبرات والتجارب، بدلا من الوقوف فقط على ملخصات وقوانين وقواعد للنتائج التي حصل عليها الآخرون، بل لابد أن تكون هناك محاولات ايجابية يظهر فيها نشاط الطفل، والتي تسمح لخبرته المباشرة بالنمو.[1]:

هذا ما يوضحه لنا " ديوي" في عبارته: " والنقطة الرئيسية هي أن تجربة من هذا النوع ستزيد أو تضيف في اقتناعاتنا المعقولة فما نحتاج إليه هو أن نضمن تنظيمات تسمح لحرية البحث وتشجعها تنظيمات تقدم ضمانا بأن الحقائق المهمة لن تقصر على الانزواء كما تضمن وجود ظروف تمكن التطبيق التربوي الذي يقول به البحث لينفذ بإخلاص من دون تحريف أو طمس ينجمان من اعتماد غير صحيح على آراء تقليدية سبق أن أخذنا بها. فبهذا المعنى تصبح المدرسة مركز تجريب في التربية." [2] ويصبح التعليم بالعمل عند " ديوي" شعارا لمدرسته الذي يمكن أن يتخذه وسيلة لتحقيق توافق الطفل، لأن الطريقة العملية هي التي تعوض فشل التلميذ في ذلك وتكسبه مجموعة من الخبرات المتناسقة بما تتضمنه من دراسات مختلفة تدخل ضمن خبرات الطفل اليومية.

- أهمية الخبرة التربوية داخل المدرسة:

تمتاز فلسفة "ديوي" بتطبيقها للمنهج العلمي على الأمور الإنسانية التي تمتاز بالخبرة أو معاناة الفرد لها في مقابل الأمور الطبيعية المستقلة عن الخبرة الإنسانية، ولقد ربط "ديوي" بشكل كبير بين الخبرة والتربية واعتبر أن التربية هي عملية إعادة بناء مستمر للخبرة والنمو وتوجيهها على أساس الذكاء ، وميز بين نوعين من الخبرات منها الساذجة غير التربوية التي لا تؤدي إلى النمو، والخبرة العلمية التي اعتبرها أساسا للتربية وهي تقوم على الفهم و الإدراك ومعرفة العلاقات بين الأشياء مما يفيد في تكييف الفرد لنفسه في البيئة التي يعيش فيها و السيطرة عليها في المستقبل. [3] والخبرة التربوية هي التي تؤدي إلى استمرار نمو الشخصية الإنسانية في اتجاهها الصالح للفرد وللمجتمع بحيث لا تضر بنمو

- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 82.
[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 100.
[3]- شبل بدران، أحمد فاروق، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 276.

الفرد ولا بالأفراد الآخرين، وانحراف الخبرة عن الناحية التربوية معناه تقليل من قدرة الشخص على الحصول على خبرات أغنى في المستقبل. [1] ولقد وضع "ديوي" معياريين لفحص الخبرات واختيار الصالح منها:

1- مبدأ الاستمرار (Continuity): يعتبر الاستمرار أو تواصل الخبرة التربوية من أهم معايير الخبرة التربوية السليمة " وهذا المبدأ يبرز في كل محاولة للتمييز بين الخبرات ذات القيمة التربوية و الخبرات التي ليست لها هذه الصفة، وقد يبدو من نافلة القول أن نقول أن هذا التمييز ضروري، لا لنقد الطراز التقليدي من التربية فحسب، بل لبناء طراز مخالف له أيضا، و السير بهذا الطراز إلى الهدف المقصود منه." [2] ، والمقصود باستمرار الخبرة هو أن الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة الماضية وتشترك معها في عوامل مختلفة كما تتصل أيضا بالخبرة اللاحقة لتؤثر فيها وتتجه بها إلى مستوى أفضل فهذا المبدأ يعمل على استغلال قدرات الفرد وإثارة روح الابتكار في نفسه وتوجيه نحو أهداف محددة تجعله قادرا على تخطي العقبات في المستقبل و في هذا يقول "ديوي:" إن كل خبرة قوة متحركة ولا يمكن تقدير قيمتها إلا على أساس الهدف الذي تتجه نحوه و تعمل للوصول إليه. كما أن زيادة نضج الخبرة التي ينبغي أن يتميز بها الشخص الراشد بوصفه مربيا تجعله في موقف يمكنه من تقدير قيمة كل خبرة للصغار بشكل لا يتأتى لمن كانت خبرته أقل نضجا."[3]

على أساس هذا المبدأ تصبح المدرسة على أساس المفهوم الجديد" المكان الذي أنشىء خاصة لتسهيل عملية الحصول على التغيير المرغوب فيه في الخبرة، وهي المكان الذي تقدم فيه الخبرات الجديدة بشكل يهيئ أحسن المستويات لإعادة بناء وإعادة التنظيم للخبرة التي لا يمكن أن نفرق بينهما وبين التربية، وبذلك تكون التربية على أساس هذا المعيار التربوي عملية نمو أو نضج مجالها في الحاضر على الدوام. [4]

على هذا الأساس ينادي "ديوي" بتكوين طفل الحاضر لا طفل المستقبل باعتبار التربية كما عرفها هي الحياة وليس الإعداد للحياة، فإنه لا يمكن أن يكون سبب وجود

[1]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 82.
[2]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 25.
[3]- المرجع نفسه، ص 30- 31.
[4]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 90.

المدرسة إعداد مواطن الغد، فهي لا يمكنها في أحسن الظروف إلا أن تخلق بما يتناسب مع الطفل المواقف التي سيتواجد فيها اليوم إذا كان راشدا، فلا يمكن إعطاء حكم مسبق لما يكون عليه الغد، و لكن "ديوي" يشير إلى أن الطفل الذي يعيش تجربته الخاصة المستمرة سيستعد بشكل أفضل ليعيش تجاربه المستقبلية التي لا يمكن التنبؤ بها ولكنها امتداد لا يمكن تجنبه لتلك التي يعيشها اليوم في المدرسة. [1] وفي هذا يقول:" ينجم عن ذلك ضرورة عدم تهيئة مواطن المستقبل لوظيفة بعينها، بل علينا أن نجعل منه شخصا في حالة تعادل، أو تابعا، أو طاقة حالية مؤجلة انتظارا للعمل مستقبلا."[2]

في هذا الرأي نجد "ديوي" متأثرا " بروسو" الذي جاء قبله بالفكرة نفسها وعبر عنها في قوله:" وماذا نقول في التربية البربرية التي تضحي حاضر الولد من أجل مستقبله، وتتعس هذا الحاضر طمعا بسعادة بعيدة مزعومة لا يوجد بها المستقبل أبدا." [3] هذا المستقبل الذي لا يمكننا معرفته والتنبؤ به بشكل كبير بالنسبة " لديوي" نظرا للتطورات والطفرات التي تحدث فجأة وبدون تخطيط مسبق في مختلف المجالات، والتي قد تغير من موازين التفكير السائدة يقول بأنه: "بظهور الديمقراطية، والظروف الصناعية الحديثة. لا يمكن أن نتنبأ بما ستكون عليه المدينة بعد عشرين سنة. وعلى هذا فمن المستحيل إعداد الطفل لحياة وظروف وأحوال ليست معروفة على وجه الدقة. وليس معنى إعداد الطفل للمستقبل سوى جعله قادرا على ضبط نفسه والسيطرة عليها، وتكوينه حتى يتمكن من استخدام جميع مواهبه وقواه."[4]

2- مبدأ التفاعل أو الفاعلية (Activity) :

تتضمن الخبرة التربوية جانبين: الجانب الداخلي و يتكون من الظروف الداخلية للفرد، والجانب الخارجي ويتكون من الظروف الخارجية للبيئة، والخبرة هي ثمرة التفاعل بين الظروف الخارجية والنزعات الداخلية، ومن هذا التفاعل يحدث ما يسمى" بالموقف"

---

[1] - Gérard Deledalle, la philosophie Américain, op . cit , p 179

[2] - جون ديوي،المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 27.

[3] - جرج شهلا وعبد السميع حربلي، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 4، 1878.

[4] - جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 19.

وجوهره العمل على تعديل الظروف الخارجية بما يلائم حاجات الفرد وأهدافه. [1]، وبذلك تتلازم كلمتي الموقف والتفاعل، ويلتقي مبدأ الاستمرار مع مبدأ التفاعل في الخبرة التربوية ليتكون الجانب الطولي والجانب العرضي لهذه الخبرة، فمبدأ الاستمرار هو الجانب الطولي لهذه الخبرة، على أنه سلسلة متصلة مترابطة الحلقات، أما التفاعل فهو الجانب العرضي للخبرة الذي يحدد مدى عمق الخبرة التربوية وتأصلها في نفس الفرد وحاجاته ورغباته.[2]

بناءا على هذا المفهوم يتم التركيز على التفاعل بين المادة الدراسية وبين الفرد مما ينتج رغبة في متابعة التعليم وإلا فلا فائدة ترجى إذا فقد الطفل تلك الرغبة:" وإلا فما قيمة تحصيل قدر مفروض من المعلومات في الجغرافيا والتاريخ، أو كسب القدرة على القراءة والكتابة إذا فقد المرء نفسه أثناء هذه العملية [...] أو إذا فقد الرغبة في تطبيق ما تعلمه. وأهم من ذلك إذا فقد القدرة على استخلاص العبر من الخبرات التي تعرض له في المستقبل."[3]، ويدخل ضمن البيئة الخارجية للطفل الجانب المادي للمدرسة من نوعية الأبنية و اتساع الحجرات وموافقتها للمواصفات الصحية، وكذا الكتب والأدوات المدرسية وحتى الحياة المنزلية للطفل، كل ذلك يؤثر في نوع الخبرات التي يمر بها التلاميذ، ويدخل المدرس ونوع الإدارة المدرسية عاملا مهما في تكوين الخبرة التعليمية. وتصبح الخبرة على أساس هذا المبدأ تؤدي وظيفة اجتماعية تجمع بين الفرد والمجتمع من دون أن تميل لطرف دون الآخر، بحيث تعمل على حفظ الاتزان.

تقوم الخبرة داخل المدرسة على عاملين مهمين هما العمل والمعاناة، فالعاملة الأول يجعلها فاعلة والعمل الثاني أنها منفعلة. والخبرة من الناحية الفاعلية هي المحاولة والتجربة ومن الناحية المنفعلة هي معاناة هذه المحاولة فالطفل عندما يمر بموقف معين فإنه يختبر هذا الموقف ويتفاعل معه إضافة إلى ذلك فإنه سينتظر النتائج والآثار المترتبة على هذا العمل أين يحدث هناك تغيير في الفرد والمجتمع، ويدخل الذكاء كعنصر أساسي في إدراك العلاقة بين العمل والمعاناة.

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 277.
[2]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 91- 92.
[3]- جون ديوي، الخبرة والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 43.

يضرب لنا "ديوي "مثلا عن علاقة العمل بالمعاناة أي الشعور بالنتائج المترتبة عن ذلك العمل داخل الخبرة. يقول فيه: " ليس مجرد لمس الطفل النار بأصبعه خبرة وإنما الخبرة أن ترتبط حركة أصبعه بالألم الذي يعانيه من جراء ذلك. فلمس النار بعد ذلك معناه الاحتراق، والاحتراق مجرد تغيير طبيعي كمثل احتراق عود من الحطب ما لم يدرك الطفل أنه نتيجة لفعل آخر". [1]، وعليه فكلما قام الذكاء بهذه الوظيفة كلما ارتفعت العلاقة إلى مستوى عال من القدرة والتكيف ومواجهة الأحداث التالية وربطها بالأحداث السابقة ومحاولة السيطرة على المستقبل وإخضاعه لمطالب الفرد والمجتمع.[2]

منه يجب أن تقود النهضة المدرسية إلى نقطة تصبح فيها المدرسة بحق مكانا للبحث والخبرة، أين يجد الطفل الفرصة الكافية لما يناسبه من تجارب و خبرات في مستواه كما يحصل العالم على خبراته ويبحث بقدر ما يسمح به استعمال المعمل والمكتبة في مستواه الخاص، وفي هذا يقول "ديوي" :" وما نحتاج إليه ليس ثورة انقلابية في النظام المدرسي وطرق التعليم، وإنما هو تنظيم للعوامل والعناصر الموجودة فعلا في المدرسة."[3]

من هذه العوامل المتوفرة والتي يمكن الاستفادة منها تتمثل على سبيل المثال في إخراج الطفل إلى الهواء الطلق و توسيع و تنظيم خبرته بتوجيهه واتصاله بالبيئة التي يعيش فيها، ودراسة الطبيعة وتتبعها عن طريق الملاحظة الدقيقة المباشرة بدلا من دراستها في نماذج ليست بها أية حياة، إضافة إلى الآلات والوسائل من أجل العمل الإنشائي التركيب (التدريب اليدوي)، للقيام بالعديد من الأنشطة، كالحياكة والنسيج، وعمل نماذج من الصلصال والطين ورسم الزخارف، واستعمال الآلات على الورق المقوى والخشب والحديد، أو تركيب أجهزة بسيطة وعمل اختبارات. وهذه العمليات المختلفة من النشاط العقلي والجسمي تتطور مع الوقت لتصبح عمليات علمية تجريبية بسيطة، منظمة ومضبوطة تسمح للطفل بأن يحدد النتائج العقلية التي يصل إليها، ويضبط العمليات المنطقية التي يزاولها.[4] " وإن أهم وظيفة طبيعية للطفل هي أن يعمل وأن ينشط النشاط الطبيعي.

[1]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص 145.
[2]- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 113.
[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 83.
[4]- المصدر نفسه، ص 83- 85.

وأن يجري التجارب ويرى بنفسه نتائجها. وإن هذه الحقيقة قد تجاهلتها المدارس أو كبتتها. وعلى هذا اتجه نشاط الطفل إلى أن يجد له مخرجا في التخريب أو الخروج عن النظام."[1]

لذلك فإن العقل حسب " ديوي": لا يمكن أن ينضج إلا باستقراء الحقائق، وكنتيجة لذلك، فإن التعليم المؤثر، الذي يترك طابعا في الشخصية والفكرة يظهر عندما يأتي الخريجون للإسهام في نشاط جمعية تضم الراشدين وتضع توكيدا مبالغا فيه على العمل ونتائج النجاح فيه. ويكون هذا النوع من التعليم في أحسن حالاته وحيد الطرف متحزبا أنه يعمل ليخلق " العقل العملي" الأخصائي".[2]

غير أنه عندما تصبح المواد التي لها صلة بحاجات الطفل وقواه، والتي تزوده بما يحتاج إليه في بناء خبرته من جميع النواحي جزءا هاما من مكونات المدرسة يتغير الأمر حينها. فبدلا من أن يخضع العقل لمادة خارجية معدة يصبح فعالا عاملا ذا سلطان على المادة، وذا أثر في تكوينها. لأن أهم ما يعنى به الطفل في أثناء قيامه بالتجارب والخبرات التي ذكرناها سابقا ليس هو الحقائق العلمية التي يصل إليها بقدر ما هو القدرة على استعمال الأجهزة والآلات التي تتضمن مجهودا جسميا ونشاطا له قيمته التربوية. تدربه على الانتباه بطريق مباشر وغير مباشر، وعلى الخيال الابتكاري والإنتاجي وقوة الحكم بحيث تعمل جميع ملكاته الذهنية بطريقة متكاملة وليس مستقلة عن بعضها البعض. فيسيطر هذا التدريب على الطفل من الناحية العقلية والجسمية، ويفسح له المجال لظهور غرائزه وميوله الطبيعية وكيفية إرضاء حاجاته الضرورية.[3]

في إطار الحديث عن المواد الدراسية التي تكون المنهج المتبع في التدريس، يؤكد " ديوي" على وجوب الارتباط والانسجام فيما بينها، وعلى مرونة المنهج الدراسي أي قابليته للتغير وإضافة مواد جديدة على حسب ضرورات الحياة الحديثة فلا يمكنه أن يستقر في شكله النهائي المحدد، فهناك أنواع جديدة من الدراسات تظهر في الميدان التربوي تدريجيا وتطالب بمركزها في المنهج: كالتاريخ وعلم الاجتماع وعلم السياسة والاقتصاد

[1]- المصدر نفسه جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره ، ص 85.
[2]- جون ديوي، الفردية قديما وحديثا، مصدر سبق ذكره، ص 111.
[3]- المصدر نفسه، ص 67.

السياسي، وهي مواد لا يمكن انكارها بحجة أنها من الدراسات الإنسانية، فهي حسب " ديوي" لها قيمتها الجوهرية من حيث الحياة البشرية ولأنها من نتاج الطريقة العلمية، بحيث لا يمكن تمييزها عن العلوم التطبيقية من علم الأحياء أو الطب، أو الزراعة. فكل العلوم عنده عبارة عن وحدة متناسقة لا يمكننا الفصل بين عناصرها: " فمجموعة العلم واحدة وهي كائن روحي. فإلغاء عضو وبتر جهاز آخر يعتبر مستحيلا تمام الاستحالة. وليست المسألة مسألة إلغاء جزء وإنما هي مسألة تنظيم. وليست مسألة تبسيط بالحذف والإلغاء، وإنما إيجاء الوحدة والانسجام بين المواد والمعلومات."[1]

بالتالي يختفي انعزال الدراسات عن بعضها البعض كما تختفي أقسام النظام المدرسي وتصبح للخبرة ناحيتها الجغرافية وجوانبها المؤلفة من الجانب الفني والأدبي والعلمي والتاريخي لتشترك كلها في التكوين المعرفي للطفل:" وعندما يعيش الطفل علاقات مختلفة وملموسة بالعالم المشترك فمن الطبيعي أن تتوحد دراساته ولا يصبح من الصعب ربطها ببعضها [...] وليس المعلم مضطرا إلى اللجوء إلى كل أنواع الوسائل ليدمج قليلا من الرياضيات في درس التاريخ وما شاكل، بل ليربط المدرسة بالحياة."[2]

في اكتساب الخبرة لا يرفض "ديوي" الاعتماد على الكتب والإفادة من المجلات، شرط أن تساعد على اتساع الأفق العقلي وإيقاظ الوعي حيال المشكلات العديدة التي تثير الاهتمام، والتي تخلقها الظروف المعاصرة: " وإذا أصبحت الكتب غاية في حد ذاتها، فإن عددا محدودا يقتصر على فئة قليلة من أهل التخصص العالي. أما إذا كان هناك شعور حي بالاهتمام بالشؤون الاجتماعية فإن كل من يكون لديه هذا الشعور سيتجه بطريقة طبيعية إلى الكتب التي تثير الاهتمام، كما يتجه إلى غيرها من الأشياء التي يشعر بحاجة إليها."[3]

وعليه فقد اكتسب الطفل خبرة في تلك المدرسة بالدرجة الأولى، فكانت بذلك مدرسة "ديوي" معملا حيث يصنع الأطفال أشياء ويشرعون بعد ذلك في أن يتعلموا الكثير عن طريق تجاربهم المعملية، تحت توجيه المدرس الذي يبحث عن معلومات إضافية في الكتب

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 56.
[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 94- 95.
[3]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 277.

فهي معملا بدلا من أن تكون حجرات دراسية لتدريس الكتب وتجيب عن الأسئلة التي يسألها المدرس، وبدلا من أن يستاء التلميذ من مساعدة الآخر كما يحدث في المدارس الرسمية في الغالب عمل الأطفال سويا في أنشطتهم، ولم تكن أنشطة المدرسة مهنية بالمعنى الضيق إذ لم يتدرب الأطفال على حرفة معينة، بل أرشدوا إلى دراسة كل مجالات البحث التي ترتبط بحياة فعلية كما تدور في العالم حول التلاميذ على استمرار وجودها.[1]

الطريقة الأمثل في نظر" ديوي" لسير العملية التعليمية داخل مدرسته من أجل اكتساب تلك الخبرات التربوية التي تحدث عنها تتمثل في طريقة حل المشكلات أو طريقة المشروع، فما مفهوم هذه الطريقة؟ وما هي الأسس التي تقوم عليها؟

ثالثا: طريقة حل المشكلات كسر للجمود عن طريق المشروعات :

من الطرق الدراسية التي أوصى بها "ديوي" استعمالها في مدرسته. ما يسمى بطريقة " حل المشكلات Problem Solving method " وهي من أهم طرق التدريس التي تميزت بها الفلسفة العملية، و التي طورها فيما بعد تلميذه المتأثر به "كيلباترك William H. Kilpatrick"(1965- 1871) ، وأصبحت تعرف بطريقة المشروع (Project method) ويعتبر " ديوي" واضع الأسس العلمية التي قامت عليها، على خلاف أسلوب التلقين (Rote Learning)، الذي كان يعتمد في المدرسة التقليدية، هذه الطريقة تدخل في صميم المنهج الدراسي الذي نادى به "ديوي" والمبني على" النشاط". وما يطلق عليه تسمية " النشاطات اللاصفية". التي تتيح للمتعلم أن يعمل ويفكر بطريقة جماعية تعاونية تعتمد على توزيع الأدوار حسب إمكانات وقدرات كل فرد في المجموعة. [2] وهي نوع من النشاط الحر الذي يقوم به التلميذ داخل المدرسة ليحاكي به نوع العمل الذي يمارسه في الحياة الاجتماعية أو يكون موازيا له، ومفتاح القيام بالعمل هو مصادفة مشكلة أو الإحساس بوجود صعوبة ما تهم التلميذ، وتحفزه على حلها عن طريق القيام بمجموعة من المشروعات. وفي هذا يصرح "ديوي": "وما يؤيد مبدأ النشاط العقلي الحر الضروري في

[1]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 511- 516.
[2]- أحمد عبد الله العلى، العولمة والتربية، مرجع سبق ذكره،ص 81.

دراسة العلوم، هو أنه في هذه الدراسة (عن طريق الخبرة الشخصية)، توجد دائما هناك مشكلة يركز فيها مجهود الطفل واهتمامه، و تلك المشكلة هي التي توجه الطفل وتضبطه في جميع الحقائق ذات الصلة بها، وفيها يمكنه أن يستخدم كل ملاحظاته في الكشف عن المعلومات وكذا ذاكرته التي تساعده على تذكر واسترجاع الوقائع، واستثارة ملكة خياله. لأن ذلك يوحي إليه باقتراحات وحلول ممكنة للمشكلة. باتخاذ أساس جديد: " هو أن يعمل الطفل عقله وينشطه باشتراكه عمليا و شخصيا في بناء مشاكله، والاشتراك في حلها، ولو أدى ذلك إلى التجربة والخطأ".[1]

يركز "ديوي" على المشروعات الجماعية التي تيسر لهم القيام بأدوار منتجة في المجتمع المعقدة، ولهذا النوع من المشروعات له فوائد ثلاثة:

1- المشروع الذي يشترك في أدائه جماعة من التلاميذ يكون بمثابة رباط اجتماعي قوي يوثق الصلة بين أفراده

2- من شأنه أن يجعل المدرس عضوا في جماعة التلاميذ.

3- المشروع الجمعي وسيلة لتوثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع الخارجي.[2]

كمثال على تلك المشروعات قام "ديوي" في مدرسته بتوزيع التلاميذ على إحدى عشر فئة عمرية ينفذون تشكيلة واسعة من المشروعات التي تتمحور حول مختلف الحرف التقليدية أو المعاصرة. الفئة الأصغر سنا (4- 5 سنوات) ينصرفون إلى أنشطة مألوفة لديهم شاهدوها في منزلهم أو عند جيرانهم كالخياطة والطهي والنجارة، ويقوم أولاد (6 سنوات)،ببناء مزرعة بواسطة مكعبات ويزرعون القمح والقطن، ويتابعون تلك العملية حتى نهايتها، أما أطفال (7 سنوات)، يكلفون مثلا بدراسة التاريخ في كهوف أقاموها بأنفسهم، بينما يركز أطفال (8 سنوات) على مغامرة البحارة الفينيقيين، ومغامرات رواد آخرين عاشوا في عصورلاحقة، ويهتم تلاميذ(9 سنوات) بالتاريخ المحلي وعلى الجغرافيا،

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 82- 83.
[2]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج2، مرجع سبق ذكره، ص 109.

بينما يدرس من هم في سن (10 سنوات) تاريخ الاستعمار، ويقومون بهذه المناسبة ببناء مسكن مصغر على صورة المساكن التي كانت تبنى في عصر معمري الأراضي، أما عمل الأكبر سنا فلا يتركز حصرا حول حقبة بعينها من التاريخ، بل إن هذا العمل ينتظم بالأحرى حول تجارب علمية في علم التشريح والمغنطيسية الكهربائية، والاقتصاد السياسي والتصوير الفوتوغرافي، وبالنسبة للأولاد في سن (13 سنة)، فقد أسسوا ناديا للمناقشات وتشييد مكان للالتقاء، وقد سمح هذا المشروع التعاوني بتعبئة طاقات جميع التلاميذ من مختلف الأعمار.[1]

يقدم لنا "ديوي" تفسيرا سيكولوجيا استند إليه في تقسيم أعمال المشروع حسب الفئة العمرية:

1- المرحلة الأولى الممتدة من [4 – 8] سنوات تكون فيها الحاجة أكثر إلى ترقية العلاقة بين الانطباعات والأفكار والفعل، أي حركة للتعبير ماسة ومباشرة. لذلك فإن مادة الدراسة ينبغي أن تنتخب من أوجه الحياة الداخلة في محيط الطالب الاجتماعي. ولا تقدم المادة على هيئة دروس وإنما على هيئة شيء يدخل في خبرة الطفل خلال الفعاليات التي يقوم بها فهو يذهب إلى المدرسة ليلخص أو يركز أوجه نموذجية من خبرته خارج المدرسة لكي يوسعها ويغنيها ثم يشكلها تدريجيا. وتكون فعالية الطفل في هذه المرحلة فعالية إنتاجية بصورة مباشر أكثر من كونها فعالية بحث.[2]

2- المرحلة الثانية من [8 أو 9 سنوات – 11 أو 12سنة]: يتطور فيها النمو الإدراكي للطفل ، بحيث يمكنه الحصول على نتائج موضوعية ثابتة للعمل الذي يقوم به والقدرة على السيطرة على وسائل المهارة اللازمة للوصول إلى هذه النتائج و طرائق تفكير راقية لتحقيق أسمى غاياته. فالواجب أن يترك الطفل هنا أن ينجز شيئا ما وأن يقود نفسه نحو نتائج

[1]- روبرت ب، وستبروك، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 164.
[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 107.

مقصودة. بحيث يضمن لنفسه سيطرة فعلية وعقلية في أساليب من هذا النوع في العمل والبحث.[1]

3- المرحلة الثالثة: وتكون ملاصقة للمرحلة الثانوية من [13- 14 سنة]، يكون فيها الطفل على دراية كافية ومباشرة بأنواع عديدة من الوقائع وبأنماط من الفعاليات، حيث يكون قد أتقن إلى درجة كبيرة طرائق التفكير والبحث والفعالية الملائمة لأوجه عديدة من الخبرة ووسائلها ليكون قادرا على الانتفاع من التخصص في دراسات متميزة لغايات فنية وعقلية.[2] بمعنى العمل على تكييف الغايات المدرسية مع الواقع المعاصر في مجال سلوكيات العمل واكتساب القدرة على تحديد المعارف من خلال وضعيات معينة يقع فيها التلميذ كحل المشكلات النفسية وكذا ربط المعارف بوضعيات معينة تسمح باستثمار وتوظيف المهارات والمعارف المكتسبة مع مراعاة قدرات التلميذ واهتماماته في ذلك.[3]

ولكي تنجح طريقة المشروع حسب "ديوي" لا بد من توفر عنصرين مهمين في الطفل : عنصر الاهتمام، وعنصر بذل الجهد. بحيث لا يمكن أن نفصل بينهما في أداء الطفل لعمله. فإذا كان أصحاب النزعة الطبيعية يؤكدون على عنصر الاهتمام والميل وأصحاب النظرية التقليدية الذين يرون في جهد الطفل واجب يؤدي به إلى النجاح ويحقق قيمته التهذيبية التعليمية، فإن " ديوي" يجمع بين العنصرين في عمل الطفل. لأن الأشياء التي تثير في الطفل الميل والاهتمام هي نفس الأشياء التي يحتاج أن يشتغل عليها ويبذل فيها مجهودا ليحل مشاكله ويحقق توافقه مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها. [4] وفي هذا يقول:" فالمشاكل الموجودة لا يقوم المدرس ببيانها، بل التلميذ هو الذي يتبين صعوبتها وقسوتها، وأن أفضل نظام يجب أن يوجد في المدرسة إنما هو ذلك الذي يقوم على مثال النظام الذي ينشأ بعيدا عن المدرسة- أعني، من المواقف التي تتطلب مجهودا، وفي مجال العمل الذي نحس بأنه ذو قيمة."[5]

---

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ، ص 108.

[2]- المصدر نفسه ص 115.

[3]- Meirieu Phillippe, La pédagogie entre le dire et le faire, édition E.S.F, Paris1995 p 51.

[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 230- 232.

[5]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 64.

وأهم ما يتميز به المشروع هو اهتمامه بوضع ميول التلاميذ و نشاطهم في المرتبة الأولى، ووضع المعلومات والحقائق في المرتبة الثانية، والنظر إليها على أنها وسيلة من وليست غاية في حد ذاتها، وتتم هذه الطريق في مجموعة من الخطوات تتمثل في: اختيار المشروع، وتحديد الغرض منه، ورسم خطته، وتنفيذه، وأخيرا الحكم عليه. ونشرح هذه المراحل باختصار. وهي تقريبا نفس المراحل التي تحدث عنها "ديوي في كتابه "كيف نفكر" والتي أشرنا إليها عند حديثنا عن العمليات المنطقية ومراحل التفكير المنطقي عنده من الشعور بالمشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض ...إلخ.

1- اختيار المشروع وتحديد الهدف:(Purposing)

فيها يبدأ التلاميذ بتحديد أغراضهم من المشاريع تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه وينتهي هذا التحديد باختيار أحد المشاريع المقترحة من قبل التلاميذ، مع مراعاة في ذلك أن يحمل المشروع قيمة تربوية كأن يتضمن فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات وميولا مرغوبا فيها، وأن يكون ممكنا تحققها من حيث قدرة الأطفال ومطالب الزمان والمكان. وأن يكون موصلا للهدف الذي سطر له من قبل، وأن يكون مشتملا على أنواع متعددة من النشاط، وأن يكون متصلا بحياة التلاميذ و بالبيئة و مناسبا لمراحل النمو.

2- رسم الخطة: Planning :

في هذه المرحلة يعطى للتلاميذ حرية وضع الخطة التي عن طريقها يمكن تحقيق أغراضهم، فيتناقش التلاميذ في قيمة وجدوى كل الطرق التي تؤدي إلى تنفيذ المشروع ودراسة المشكلات التي قد تعترض تنفيذ المشروع، فيختارون أحسن الطرق وتعتبر هذه المرحلة مرحلة الدرس والبحث من أهم المراحل إذ تنبههم إلى الصعوبات، ودور المعلم فيها يكون استشاريا فقط، إذ يقبل أو يرفض تبعا لجدارة الرأي وليس على أساس سلطة المدرس ونفوذه.[1]

[1]- صالح عبد العزيز،التربية الحديثة، ج2، مرجع سبق ذكره، ص 113.

3- تنفيذ المشروع: Executing

هي المرحلة التي تنتقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير إلى حيز الوجود والتحقيق. والتنفيذ هو الفرصة لكسب الخبرة بصورة طبيعية ومباشرة، وهي أكثر الخطوات أهمية وخطورة واستثارة لشوق التلاميذ واهتماماتهم. ويكون التنفيذ عن طريق مواقف اجتماعية يقبل التلاميذ تنفيذ الواجبات التي رسموها وفرضوها على أنفسهم، وفيها تعاون بين الجميع، وتحمل المسؤولية المشتركة، وفيها يظهر دور المدرس في إرشاد التلاميذ للقيام بمختلف النشاطات التي رسموها من قبل. فواجبه في هذه المرحلة هو العمل على تهيئة الظروف المساعدة على انجاز المشروع، كتشجيعهم على إرضاء ميولهم واستخدام قدراتهم ومدهم بالمراجع، وتكوين لجان لبحث بعض المشكلات.[1]

4- مرحلة الحكم Judging: فيها يقوم التلاميذ بالحكم على ما توصلوا إليه من نتائج بمعنى هل تمكنوا من تحقيق الأهداف التي رسموها في المرحلة الأولى، فيعرض كل تلميذ ما ساهم به في المشروع وما حققه من غايات.[2]

نشير إلى أن "ديوي" في هذه الطريقة (حل المشكلات) لم يقصد أن يظل التعليم قاصرا على حل المشكلات فذلك ليس هدفا في حد ذاته و إنما وسيلة تمكن الطفل من الانتقال من المجالات العملية إلى المجالات النظرية أي الارتقاء من مستوى المحسوس إلى المستوى التجريدي العقلي. ولهذا فالمدرسة الناجحة هي التي تقود التلاميذ من الاهتمام بمشكلات ذات الصبغة الجامدة إلى اهتمام أكثر نضجا بحل مشاكل تنشأ عن الفضول العقلي وعن الرغبة في المعرفة المجرة.[3]

مما سبق يمكننا أن نستنتج بعض الخصائص التي اعتمدت عليها طريقة "ديوي" ممّثلة في:

[1]- الدمرداش سرحان و منير كامل، الطريقة في التربية، مطابع دار الكتاب العربي، مصر، ط 4، 1964، ص 198-200.

[2]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج2، مرجع سبق ذكره، ص 114.

[3]- ج. ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 145.

1- وجوب أن يوضع المتعلم في وضع حقيقي ينطوي على مشكلة تحّفزه للتفكير والبحث وأن تكون المشكلة حقيقية لا مفتعلة أو مزيّفة، ويتضمّن ذلك:

أ- أن تصدر بكيفية طبيعية عن بيئة وتجارب المتعلم.)

ب- أن لا يكون غرضها لنيل رضا المعلم أو الدرجات وضعية ترتبط والنقاط المطلوبة، بل يجب أن تتحوّل إلى مشكلة شخصية للمتعلم.

2- أن تكون مادة التفكير الحوادث والوقائع والأعمال والصعوبات التي تنطوي عليها قابلة للحل ليجد في التغّلب عليها متعة وفي متناول المتعلم.

3- أن تستهدف العملية غاية مستقبلية لا أن تعيد خبرات ومعارف سابقة، وهذا بالاعتماد على الخيال والإبداع لا تكديس المعلومات.

4- أن يحوّل المتعلم أفكاره إلى أعمال بالتحقق منها واختبارها عن طريق التجريب، وبذلك يصير لها معنى وتعتبر حقيقة.[1]"

فبهذا هدف "ديوي" في مدرسته إلى تكوين موقف تعليمي يجتمع فيه وضوح الغرض. والنشاط التعليمي، و يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي في وسط اجتماعي يشتمل على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ و تحوله إلى مواطن يتمكن من أن يعيش في مجتمع ديمقراطي.

[1]- سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، ص 97- 98.

المبحث الثاني: علاقة المدرسة بالمجتمع

أولا: المدرسة كمؤسسة اجتماعية

ينظر "ديوي" إلى المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية مهمة، إذ لا يمكن قياس عملها من وجهة نظر فردية، بوصفها شيئا بين المعلم والطالب تنحصر مهمتها بالتقدم الذي يحرزه الطفل من معارف وتحسن في طباعه وعاداته وحمله على النظام والمواظبة. وإنما المدرسة بحاجة إلى أن توسع من نطاق هذه النظرة لتشمل المجتمع ككل، لأن كل ما أنجزه المجتمع لنفسه قد وضع برعاية المدرسة رصيدا لأعضائه في المستقبل، والمجتمع يأمل دائما أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانات الجديدة التي تتفتح في المستقبل أين تتحد الروح الفردية والاجتماعية. ولا يمكن للمجتمع أن يكون صادقا مع نفسه إلا إذا كان صادقا في تسيير النمو التام لجميع الأفراد الذين يؤلفونه، وليس في هذا التوجيه شيئا يعتبر مهما كالمدرسة.[1]

يوضح لنا ذلك في عقيدته التربية عند حديثه عن ماهية المدرسة:" إنني أعتقد أن المدرسة معهد اجتماعي أولا و قبل كل شيء. و لما كانت التربية عملية اجتماعية فالمدرسة تمثل الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع العوامل والجهود وتتعاون على تربية الطفل وتمكينه من الاشتراك فيما ورثه من الجنس البشري، وعلى جعله قادرا على استخدام قواه ومواهبه لخدمة المجتمع."[2]

ومشاركة الفرد في ميراث المجتمع الذي يعيش فيه يحدد دور المدرسة ايزاء هذا التراث الاجتماعي يأخذ ثلاثة اتجاهات حسب "ديوي":

1- تعمل المدرسة على تبسيط التراث الثقافي للمجتمع، ذلك أن البيئة التي يعيش فيها الطفل يتخللها نوع من التعقيد والتشابك في موادها مما يصعب على الطفل استيعاب كل عناصرها:" أعتقد أن المدرسة، باعتبارها نظاما من النظم الاجتماعية يجب أن تبسط الحياة

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 31.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 20.

الاجتماعية الحاضرة وتسهلها[...]. فالحياة الحالية معقدة لا يسهل على الطفل الاتصال بها وتعرفها."[1]

2- تعمل المدرسة كمصفاة لذلك التراث الذي قد يتخلله شيئا من الفساد، بحيث يختلط فيه الخير بالشر والفضيلة بالرذيلة، فتخلق للناشئة مجتمعا مصفى من الشوائب والعيوب، وتؤكد لهم ما في المجتمع من محاسن، وبذلك تصبح أداة للرقي لأنها تطهر العادات الاجتماعية الموجودة وتسمو بها، وبالتالي تقي الطفل شر الفساد وتقويه على مجابهة مفاسد المجتمع.[2]

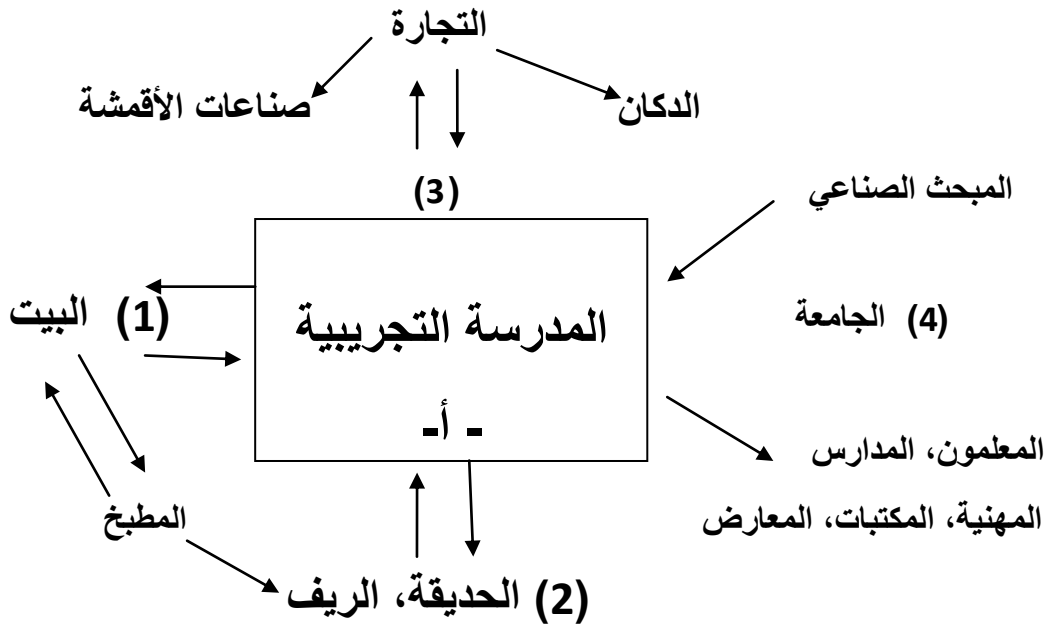
3- إقرار التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية من نحل دينية و أجناس متباينة مثل ما هو موجود خاصة في البيئة الأمريكية، فتكون المدرسة بذلك هي البوتقة التي يصهر فيها أفراد المجتمع ويتقاربون في مشاربهم و تقاليدهم. [3] وفي هذا يقول: "يعيش الناس عيشة جماعية بفضل الأمور التي يشتركون فيها، والسبيل إلى حصولهم على هذه الأمور المشتركة هو اتصال بعضهم ببعض. أما الذي يجب على الناس أن يشتركوا فيه لتتألف منهم جماعة أو مجتمع فهو الأهداف، والعقائد والأماني، والمعارف. ومعنى هذا أن يكون بينهم تفاهم أو تشابه فكري، كما يسميه علماء الاجتماع."[4]

فاعتبار الغرض من التربية داخل المدرسة هو تحقيق النمو المتناسق لقوى الفرد جميعها بعيدا عن أية صلة بالحياة الاجتماعية ليس كاملا وشاملا للعملية التربوية في اعتقاد " ديوي". لأنه من غير الممكن معرفة معنى النمو والانسجام والقوة إلا بالنسبة للاستعمال الذي توضع فيه. أي الوظيفة التي تؤديها داخل المجتمع وتلك هي مرجعيتها، فالقول بتنمية الذاكرة والخيال والإدراك بطريقة انعزالية يصبح مجرد رياضة جوفاء عقيمة تتدهور بالتدريج.[5]

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 20.
[2]- جورج شهلا وعبد السميع حربلي، الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية، مرجع سبق ذكره، 303.
[3]- تركي رابح، النظريات التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 154.
[4]- جورج شهلا وعبد السميع حربلي، الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية، مرجع سبق ذكره، ص 456.
[5]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 28- 29.

من ذلك يرى "ديوي" أن الواجب الملقى على عاتق المدرسة هو خروجها من عزلتها وانفرادها لتضمن ارتباطا عضويا بالحياة الاجتماعية ممثلة في كل أوجه نشاطاتها ومؤسساتها، ويوضح لنا ذلك برسم رمزي، يترجم لنا من خلاله ضرورة ارتباط نظام المدرسة بكل مجالات الحياة وانفتاحها على العالم الخارجي في المخطط التالي:

الخريطة الهندسية لمدرسة المختبر كمؤسسة اجتماعية [1]:



يقترح "ديوي" في هذا المخطط تصميم هندسي لبناء المدرسة، يحاول من خلاله دمج هذه الأخيرة في الحياة الاجتماعية. نلاحظ فيه أن القسم (أ) يمثل نظام المدرسة بكامله الذي يجب أن ننظر إليه بوصفه قسما مهما من حياة اجتماعية أوسع. وفي القسم الأول (1) نلمح خيوط الاتصال الموجودة بين البيت والمطبخ. وكذا التبادل الحر الحاصل بين حياة البيت والمدرسة في التأثيرات والمواد والأفكار. إذ بإمكان الطفل أن يحمل معه ما تعلمه في البيت لينتفع به في المدرسة، كما يطبق في بيته الأشياء التي تعلمها في المدرسة، وفي هذا يقول "ديوي": "وهذان هما الشيئان العظيمان لفصم العزلة وإيجاد العلاقة أو الصلة، وهما أن

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، بتصرف، ص 88.

يجيء الطفل إلى المدرسة بكامل خبراته التي حصل عليها من محيطه خارج المدرسة ويخرج منها بشيء ما يستعمله في حياته اليومية بصورة مباشرة". [1] يضيف في مكان آخر يؤكد فيه على أهمية ربط المدرسة بالبيت:" وأعتقد أن الحياة المدرسية، بقدر ما هي صورة مبسطة للحياة لاجتماعية، يجب أن تنبعث وأن تنمو نموا تدريجيا من الحياة المنزلية، بمعنى أنها ينبغي أن تكون استمرارا لعمل المنزل ونشاطه الذي تعوده الطفل. [...] و هي أيضا الطريقة الوحيدة التي بها نجعل تجارب الطفل الماضية التي مرت به في المنزل أساسا للآراء والمبادئ الجديدة التي تعطى في المدرسة."[2]

وفي القسم الثاني نلاحظ في الأسفل علاقة المدرسة بالمحيط الطبيعي التي يجب أن تكون في حديقة. أين يؤخذ الأطفال إليها ومن ثم إلى الريف الواسع بكل حقائقه وقواه. وتظهر لنا أهمية ذلك في الصلة الموجودة بين غرفة الطعام والمطبخ بالريف، فلا يمكن تدريس الطبخ في المدرسة من دون ذكر صلته بالريف، فهو أصل المواد التي تدخل المطبخ وهي تأتي من التربة وتكتسب حالتها الطبيعية بتأثيرات من الضوء والماء، وهذا الامتداد يثير العديد من الأسئلة لدى الطفل عند دراسته للعلوم، إذ يستفسر مثلا أين تنبث تلك النباتات وما هي التربة الصالحة لنموها، وللإجابة على أسئلة من هذا النوع يتجه مباشرة إلى مكان وجودها وليس إلى الكتب، ليكتسب خبرة مباشرة. وبالمثل يصبح الطبخ كذلك أفضل واسطة طبيعية لدراسة الكيمياء من خلال معرفة جملة التحولات والتحليلات الكيميائية التي تطرأ على مواد الطبخ أثناء طهيها. وعليه فالدراسة الحقيقية للأشياء تكون بالرجوع إلى محيطها الطبيعي وفي معرفة أوجه الإفادة منها في الحياة الاجتماعية. [3]

في علاقة المدرسة بالحياة التجارية في القسم الثالث من الرسم ، يشير "ديوي" إلى أن وظيفة المدرسة لا تنحصر في إعداد الطفل لتجارة معينة، وإنما يجب أن تكون هناك رابطة طبيعية لحياة الطفل اليومية بالمحيط التجاري الذي يكتنفه، ومن شأن المدرسة أن توضح وتحرر هذه الرابطة عن طريق خلق وعي بهذه الحياة التجارية والاحتفاظ بهذه

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 87.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 20- 21.
[3]- جون ديوي، المرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 88.

العلاقة الحية، عن طريق تدريس الطفل مواد الحساب والجغرافيا، ليس بوصفها أشياء معزولة بنفسها ولكن بالرجوع إلى محيطها الاجتماعي، فالطفل يحتاج إلى التعرف على المصرف بوصفه عاملا في الحياة الاجتماعية الحديثة وأن يعرف ما يؤدي إليه من فائدة لتطوير الواقع المعاش. وتصبح بذلك عمليات الحساب المعقدة وحل المسائل المتعلقة بنسب الربح والخسارة والتي كانت تستهلك قوى الطفل وتقتل ذهنه ذات معنى مغايرا لما كان يستهدف الترويض العقلي المجرد الذي يثور "ديوي" ضده و يدعو إلى تغييره حيث يقول:" دع الطفل يشعر بالفائدة التي تنتج من استعمال العدد، دعه يشعر بوظيفة العدد الحقيقية، تجد أنك اكتسبت نصف المعركة".[1]

بالنسبة لمكتبة المدرسة فهي تعتبر المحل الذي يأتي إليه الأطفال بخبراتهم وأسئلتهم ووقائعهم الخاصة التي وجدوها ليبحثوها أو يناقشها بالرجوع إلى وجهات النظر المستقاة من خبرة الآخرين أو من حكمة البشرية المجتمعة التي ترمز إليها المكتبة للاستفادة منها، ومن هنا توجد الصلة العضوية بين النظرية و التطبيق " فالطفل لا يعمل أشياء وحسب، بل له فكرة عما يعمله، وله من البداية مفهوم عقلي يدخل في التطبيق فيوسعه، بينما تجد كل فكرة بصورة مباشرة أو غير مباشرة استعمالا في الخبرة وتأثيرا في الحياة"[2].

بالرجوع إلى القسم الرابع نجده يمثل ارتباط المدرسة بالجامعة باعتبار هاته الأخيرة مقرا للبحث وإجراء التجارب، و محل المكتبات والمعارض أين توجد أفضل المراجع والمصادر، فالجامعة بوصفها مؤسسة تربوية لا بد أن تكون امتداد للمدرسة لا انفصال عنها، ونموذجا يعكس التوحيد بين مختلف الأقسام الدراسية. بهذا يحاول "ديوي" أن يحطم كل الحواجز التي تفصل تربية الطفل الصغير عن تعليم الطالب الناضج، وأن يقرن بين التربية الدنيا بالتربية العليا بحيث تستفيد كل واحدة منها بالأخرى:" نريد هنا اتحادا أكثر التئاما حتى تضع الجامعة كل مصادرها الثقافية رصيدا للمدرسة الابتدائية وتسهم في تطور موارد منهجية قيمة وطرق دراسية سليمة. وتصبح المدرسة مختبرا يرى فيه طلبة التربية

[1]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 48.
[2]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 90.

النظريات والآراء في دور تطبيقها واختبارها ونقدها و تنفيذها كما يرون تطور الحقائق الجديدة. إننا نريد أن تكون المدرسة في علاقتها بالمدرسة نموذجا فعالا لتربية موحدة."[1]

بهذا يحاول "ديوي" ربط المدرسة بالحياة بأوسع معانيها وبصورة تجعل الخبرة التي اكتسبها الطفل تنتقل إلى المدرسة وتستعمل فيها، كما أن ما يتعلمه الطفل في المدرسة يرجع به ليستعمله في المجتمع، فيزداد نموه في اتجاه الخدمة والمقدرة الاجتماعية والاتحاد بالحياة بصورة أوسع فتصبح المدرسة كلا عضويا بدلا من أن تكون خليطا من أشياء منفصلة وتختفي بذلك أقسام النظام المدرسي كما يزول انعزال المؤسسات الاجتماعية عن بعضها لتذوب في كل موحد يسمى المجتمع ." فإننا نعيش في عالم كل جوانبه مرتبطة معا. كما أن الدراسات تنشأ من علاقتها في عالم واحد مشترك".[2]

فيحاول "ديوي" أن يجعل في كل مدرسة حياة اجتماعية مصغرة أو حياة اجتماعية في بدايتها فعالة بأنواع مهنها التي تعكس حياة مجتمع أكبر، وتتقدم بروح من الفن والتاريخ والعلم. فعندما تقدم المدرسة كل طفل لعضوية المجتمع وتدربه داخل مجتمع صغير من هذا النوع تجعله يتشرب روح الخدمة و تجهزه بأدوات التوجيه الذاتي الفعال، يكون ذلك أحسن ضمان لمجتمع أكبر ذي قيمة وانسجام. [3] فيؤكد "ديوي" على إعطاء الصبغة الاجتماعية للأعمال التي تنجز في مدرسة المختبر ليعكس ذلك في المجتمع.

القيمة الاجتماعية للأعمال المهنية داخل المدرسة:

يقدم لنا ديوي في كتابه " المدرسة والمجتمع" تفسيرا للمناهج التي نفذها في "معمل مدرسته" من أجل تعليم الأطفال، والفلسفة التي كانت أساسا لها. وتفسير ذلك أنه إذا رجعنا إلى الفترة التي سبقت الثورة الصناعية وبحثنا عن الصورة النمطية للعمل الصناعي لوجدنا بأنها كانت تمارس في البيت الذي تجمعت حوله كل أنواع الحرف الصناعية، وكان الأطفال يساهمون فيها بشكل كبير. ومن نتيجة ذلك أنهم اكتسبوا عادات النظام والعمل، والإحساس

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره ، ص 96.
[2]- المصدر نفسه ، ص 94.
[3]- المصدر نفسه ، ص 50.

بالمسؤولية، فكل واحد منهم شعر انه لابد أن يفعل شيئا ليساهم مع أفراد جماعته. غيرأن النظام الصناعي الجديد الذي أسفرت عنه الثورة العلمية قد حطم تلك الاعتبارات السائدة التي تلاشت، فأصبحت المشكلة العويصة بالنسبة لمدرسة المدينة الحديثة هي تقديم تدريب مماثل في بيئة أكثر تعقيدا.

هذا التدريب يفرض على المدرسة أن تكون مجتمعا مصغرا لصورة المجتمع الحديث بحيث يصبح فيه الأطفال مواطنين أذكياء و نافعين عن طريق صنع أشياء مشتركة. لأن "التربية في أصلها مهمة اجتماعية وعلم التربية هو قبل كل شيء علما اجتماعيا"[1]

هذا ما جعل "ديوي" يؤكد على ضرورة اكتساب القيمة الاجتماعية للأعمال التي يقوم بها الأطفال داخل المدرسة، إذ لا يمكن أن نعتبرها دراسات محددة وإنا يجب أن ندركها ضمن أهميتها الاجتماعية بصفتها أنواعا من العمليات التي يستطيع بها المجتمع أن يسير نفسه، وبصفتها وسائل تعود على الطفل ببعض الضرورات الأساسية في حياة المجتمع، وطرق تسد بها حياة المجتمع بتنمية بعد نظر الإنسان وبراعته :" بصفتها تجعل المدرسة صورة أصيلة لحياة المجتمع الفعالة بدل أن تكون مكانا منعزلا يجري فيه تعليم الدروس".[2] لأن الطفل يولد وهو مزود بالرغبة في العمل والنشاط والمشاركة في حياة الجماعة بدلا من الجمود والانطواء: " فالطفل يولد و لديه الرغبة الطبيعية في أن ينتج، وأن يعمل، أو بمعنى آخر ولد مطبوعا على أن يقدم لنا خدماته، وعندما يهمل استخدام هذا الميل[...] فإن رد الفعل ضد الروح الاجتماعية يصبح أقوى مما نتصور."[3]

لأن المجتمع عند " ديوي" ما هو إلا عدد من الناس المرتبطين ببعضهم لأنهم يعملون ضمن خطوط عامة وبروح وأهداف عامة مشتركة، تلك الأهداف تتطلب أن يكون هناك تبادلا ناميا في الأفكار ووحدة نامية في الشعور الودي، والسبب الأساسي الذي لا

[1]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 113.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 37.
[3]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 34- 35.

تستطيع به المدارس في الوقت الحاضر أن تنظم نفسها لتصبح وحدة أسياسية يرجع إلى فقدان هذا العنصر وهو الفعالية الإنتاجية العامة.[1]

لا يكفي حسب "ديوي" أن ندرك أن الأشغال اليدوية تمرن اليد أو العين وحدهما وأن هذا التدريب صالحا في النمو الجسمي والعقلي، بل يجب أن نبحث أيضا عن البواعث الاجتماعية التي تثير الميل إلى هذه الأعمال التطبيقية: " فإذا ما موصلنا إلى هذه النتيجة وتحققنا من القيمة الصحيحة للموضوعات التربوية، التي تعبر عنها الأشغال اليدوية، فإننا نكون بذلك قد وصلنا الأعمال الجسمانية بالحياة الاجتماعية، ونكون بذلك قد أدركنا قيمتها على أنها حققت مزايا وقيما اجتماعية في حياة الطفل."[2]

وعليه لا يجب أن تفهم أعمال الخشب والخياطة والحياكة مثلا على أنها دراسات محددة و إنما على أنها إحدى طرق التعلم والمعيشة تدرك ضمن أهميتها الاجتماعية بصفتها أنواعا من العمليات التي يستطيع المجتمع عن طريقها تسيير نفسه، وبصفتها كذلك وسائل تعود على الطفل من جهة أخرى ببعض الضرورات الأساسية في المجتمع وبتعبير "ديوي": " بوصفها وسائل تجعل المدرسة صورة أصلية لحياة المجتمع الفعالة بدل أن تكون مكانا منعزلا يجري فيه تعليم الدروس."[3]

يضرب لنا "ديوي" مثلا عن دور تلك المهن في تغيير الجو السائد في المدرسة فيقول أنه إذا دخل أحد مطبخا مشغولا فيه جماعة من الأطفال تسعى بنشاط لتحضير الطعام فإننا نلاحظ الفرق النفسي والتغير من حالة ردع وتسلم سلبية جامدة إلى حالة طاقة ظاهرة ومبهجة يسودها التعاون الايجابي، ذلك أن مساعدة الآخر يعتبر عونا في تحرير طاقات الشخص المساعد وتقوية دوافعه عن طريق روح الاتصال الحر وتبادل الآراء والاقتراحات. فعلى المدرسة إذن أن تنظم نفسها على قاعدة اجتماعية تتماشى مع روح التعاون وحياة المجتمع.[4]

---

[1]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 38.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 68.
[3]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 37.
[4]- المصدر نفسه،، ص 39.

يوضح لنا هذه الفكرة في قوله: " وليس مثلنا الأعلى استخدام المدارس كأدوات في خدمة النظم الصناعية القائمة، ولكنه الإفادة من الصناعة في إعادة تنظيم المدارس، وليست وظيفة الصناعة في المدرسة أن تعد التلميذ لممارسة مهنة أو حرفة إعدادا سريعا وإنما هدف الصناعة يتمثل في إعطاء قيمة عملية للمعلومات النظرية التي ينبغي أن يحصلها كل تلميذ وأن يفهم التلاميذ ظروف بيئتهم والمؤسسات الموجودة فيها، وعندما يتحقق هذا يكون لدى التلميذ من المعرفة الأساسية الضرورية ومن الذكاء ما يمكنه أن يحسن اختبار عمله.[1]

منه فاهتمام " ديوي" بتعليم الصناعات داخل المدارس كان واضحا من أجل تدريب التلاميذ على التكيف الاجتماعي في مجتمعهم المتطور، وفي رأيه أن المدرسة الناجحة هي التي تنظم على أنها شكل صادق من الحياة الاجتماعية النشطة، وأن التدريب الذي له قيمة يتطلب اشتراك الطفل في مختلف المناشط الاجتماعية اشتراكا فعالا منتجا.[2]

ثانيا: المدرسة والإصلاح الاجتماعي تمجيد قيم الديمقراطية و المبادئ الأخلاقية

لقد حدد "ديوي" اجتماعية التربية المدرسية بعملية تمييز بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة أولاً، ثم في داخل سلسلة الكائنات الحية نفسها ثانياً، ولعل طبيعة العصر الذي نعيش فيه تعد من أقوى الدعائم التي تتطلب توجيه التربية توجيهاً اجتماعياً سليماً، فالتقدم الذي حدث اليوم في المجالين التكنولوجي والاجتماعي لا يسيران بشكل متقارب، فقد يسبق التقدم التكنولوجي التقدم الاجتماعي فيسبب ما يسمى بالهوة الثقافية التي يترتب عليها سوء في التكيف الاجتماعي. وكل هذا يبرر الدور الطليعي للمدرسة في خدمة المجتمع [3]. "لأن التربية في المدرسة هي أقصر الوسائل وأضمنها للاهتمام بمصلحة المجتمع وتقدمه"[4]

إن إيمان "ديوي" بهذا الدور الطليعي للمدرسة قوي جدا ويقيني. يصرح به في قوله:" أعتقد أن مهمة كل من يهتم بالتربية هي أن يصر على أن تكون المدرسة هي الوسيلة الأولى والعامل الناجع للتقدم والإصلاح الاجتماعي، حتى يوقظ المجتمع ليدرك ما أنشئت

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 340 – 341.
[2]- سعد مرسي أحمد تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 492.
[3]- سعيد اسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة ، مرجع سبق ذكره، ص 125.1995
[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 86.

المدرسة من أجله، ويتنبه إلى ضرورة تزويد المربي بكل ما يتطلبه ليقوم بعمله على خير وجه. "[1] وللمعلم دور كبير ونبيل في تكييف النشاط الفردي للطفل على أساس المشاركة في الشعور الاجتماعي الذي يعتبره " ديوي" الطريق الوحيد والمستقيم للإصلاح الاجتماعي: " وأعتقد أن واجب كل مدرس أن يعرف كرامة مهنته، وخطر رسالته، وأنه خادم اجتماعي خصص للاحتفاظ بالنظام الاجتماعي الصالح الصحيح، ولضمان النمو الاجتماعي الحق. وبهذه الطريقة سيظل المدرس رسولا من الله سبحانه وتعالى هاديا إلى المملكة الإلهية."[2]

هذه الخدمة التي تقدمها المدرسة للمجتمع تكون من خلال غرس مجموعة من القيم في نفوس التلاميذ للمساهمة في إصلاحه وتقدمه، نركز في هذا على القيم الديمقراطية والمبادئ الأخلاقية. نشرحها على ضوء موقف "ديوي" كالآتي.

1- المدرسة والقيم الديمقراطية:

تعتبر الديمقراطية من أهم المسائل التي يثار حولها الجدل والاختلاف من حيث مبادئها وطريقة تحقيقها. ويعتبر "ديوي" المدافع الأكثر شهرة عن الديمقراطية التي كان يصبوا إلى تحقيقها طيلة وظيفته الأكاديمية، محاولا إقحامها في كل ميدان من ميادين الحياة، أي البحث عن فلسفة ديمقراطية تقدم فهما ديمقراطيا للتربية، والأخلاق والمنطق وللاستاطيقا. فبحث عن صياغة شاملة عارض بها تلك الاهتمامات السياسية الضيقة التي انحصرت في الدولة والمؤسسات الحكومية كشكل من أشكال الحكم[3].

فصاغها في تعريف دقيق يقول فيه:" إن الديمقراطية أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة. إنها أساسا نمط من الحياة المشتركة والخبرات المتضامنة المتصلة". [4] فهي أوسع وأشمل بكثير من مبدأ سياسي معين أو طريقة معينة في عمل القوانين وإدارة شؤون الحكم عن طريق الانتخاب العام والتمثيل النيابي، فهي أسلوب وطريقة من حياة اجتماعية وفردية

[1]- جون ديوي، التربية الحديثة، مصدر سبق ذكره، ص 28.
[2]- المرجع نفسه ، ص 29.
[3]- جوزيف كروبسي و ليوشتراوس، تاريخ الفلسفة السياسية (من جون لوك إلى هيدغر)، ترجمة محمود سيد أحمد، القاهرة، ط1، 2005، ص 533.
[4]- جون ديوي، الديمقراطية والتربية، مصدر سبق ذكره، ص90.

مشتركة وركيزتها ومفتاحها في ذلك يكمن في اشتراك كل فرد ناضج في تكوين وابتداع القيم التي تنظم تعايش الناس معا لصالح الاجتماع العام والنمو الكامل للناس كأفراد.[1]

فالحياة الحديثة تعني الديمقراطية، والديمقراطية معناها تحرير الذكاء تلقاء الفعالية الاستقلالية وتحرير العقل كجهاز مفرد لكي يؤدي وظيفته. وركيزتها هي الإيمان بقدرات الطبيعة الإنسانية والإيمان بالذكاء الإنساني وبقوة وفعالية الخبرة التعاونية المشتركة المجمعة لجهود وموارد الجماعة.[2]

فسعى بذلك لتأسيس ما يسمى بـ " ديمقراطية المشاركة" التي عبر عنها في قوله " الديمقراطية لا تترقى إلا إذا اشتركت عناصرها في توجيه الأمور العامة التي يشترك فيها الناس جميعا." [3] بمعنى مشاركة كل فرد على قدر وسعه في تقرير سياسة جماعته ومصيرها، فالأرستقراطية والملكية أكثر مقدرة وكفاءة من الديمقراطية ولكنها في الوقت ذاته أخطر منها، فـ"ديوي" لا يثق بالدولة ويفضل نظاما متعددا. لأنه يرى في تعدد المنظمات والأحزاب والشركات توفيقا بين الفردية و العمل العام المشترك.[4]

يربط "ديوي" بشكل كبير بين التربية والديمقراطية، ويؤكد عمق التواصل بينهما في قوله: " لا يمكن للعقيدة الديمقراطية أن تنفصل عن العقيدة أو التجربة التربوية." [5] فإذا كانت الديمقراطية ضرورية للحياة، فإن التربية ضرورية أيضا للحياة الحديثة، مما يمكن القول أن لفظي الديمقراطية والتربية عنده مترادفتين من الوجهة العملية أي في كونهما دلالة على الحياة. ومن هنا صدر إيمانه بالديمقراطية الذي لا يقل عن إيمانه بالتربية.[6]

فتحقيق الديمقراطية في المجتمع لا يمكن أن يكون بعيدا عن مجال التربية لأن ذلك قد يفقدها أهم مجال يمكنها في إرساء قواعدها في كل مجالات الحياة وإلا " ما الذي تدل عليه الديمقراطية سوى إعطاء الفرد فرصة للاشتراك في مصير عمله وظروفه؟ ولا يمكن

---

[1]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 108.
[2]- المرجع نفسه، ص 111.
[3]- جون ديوي، تجديد في الفلسفة،مصدر سبق ذكره، ص 335.
[4]- ويل ديوارانت، قصة الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص 630.
[5]- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ص113.
[6]- محمد جديدي، فلسفة الخبرة، مرجع سبق ذكره، ص 255.

أن يتم هذا بدون حرية كل فرد مستقل وتعاون هذا الفرد وانسجامه مع باقي الأفراد[...] فكيف نبرر قبولنا مبادئ الديمقراطية في جميع مرافق الحياة، ونحاول أن نبعدها عن جو التربية؟."[1]

من جهة أخرى يرى أن تقديس الديمقراطية للتربية أمر مألوف بسبب ما يمكن أن تقدمه لها من إفادة، فالحكومة التي تستند إلى حق الانتخاب العام لا يمكن أن تكون ناجحة ما لم يكن أولئك الذين ينتخبون حكامهم و أولئك الذين يطيعونهم متعلمين. [2]، وهذا يذكرنا بقول " توماس جيفرسون": " إذا أرادت أمة ما أن تكون حرة وجاهلة في دولة مدنية فهي تطلب المستحيل."[3]

هناك العديد من الشواهد التاريخية على أثر المدرسة في المجتمع والدور الخطير الذي قامت به في خلق الشعوب و بناء القوميات، ولعل أطرف شاهدة على فعالية المدرسة في العصر الحديث يذكر لنا "ديوي" ما جرى للألمان في حربها مع فرنسا، في معركة " ينا "التي هزم فيها "نابليون " ألمانيا شر هزيمة ، على أن هناك أمر لم يتعرض له و هو أمر المدرسة بدعوى أنه يضيع وقته الثمين أن ينفقه في أمور تافهة مثل الألف باء وعريها من حروف الهجاء، أما من جهة ألمانيا فقد نادى الفيلسوف " فيختة Fichet"(1762- 1814) بضرورة الالتجاء إلى نوع من التربية وبعث نهضة تعليمية تساعدها على تجاوز محنتها تلك حيث قال:" إن التربية وحدها هي التي تستطيع أن تغسل عار الهزيمة، وهي التي تستطيع أن تنقذنا من الشر الذي وقعنا فيه."[4]

وفعلا تحقق ذلك في حرب 1870. أين هزمت ألمانيا فرنسا، قال حينها بسمارك :" إن الذي انتصر في معركة "سادو" وغيرها من معارك حرب السبعين إنما هو معلم المدرسة – ثم أضاف وإن الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد." [5] وعليه فبالنسبة "لديوي" أن شهرة الألمان في الأمور العقلية ترجع إلى تاريخ هذا النصر والفضل في

[1]- التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 78- 79.
[2]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 111.
[6]-. سعيد وطفة وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، مرجع يبق ذكره، ص 119.
[4]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج3، مرجع سبق ذكره، ص 32.
[5]- تركي رابح، تطور النظريات التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 46.

الحرب الحالية يرجع إلى نجاحهم في التربية الفنية والمهنية التي يتلقاها التلاميذ في كل مدرسة، ومقدرتهم لممارسة المسائل والمشاكل الفعلية ممارسة مستمرة وبعقول مدربة أي اعتقادهم بالطرق العلمية واستخدامها بدقة حتى ولو كان ذلك يتعارض مع الديمقراطية.[1]

إذا كان الوعي الديمقراطي يشكل شرط الضرورة التاريخية لضمان استمرارية الوجود الديمقراطي في مجتمع من المجتمعات فإن المؤسسات التربوية تشكل قطب الرحى في عملية بناء هذا الوعي وتشكليه، وإذا كان الفكر الديمقراطي رهينا بتطور الأبعاد الديمقراطية للحياة الاجتماعية بصورة عامة فإن المؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة تشكل الحلقات الأكثر أهمية وخصوصية في عملية هذا الإنماء، فالعلم لا ينمو إلا بالإبداع والابتكار دائرتها أسس الإبداع والتجديد[2].

غير أن المدرسة لا يمكنها أن تؤدي دورها إلا في أجواء من الحرية والمعاني الديمقراطية التي لابد أن تكرسها في نظامها الداخلي حتى تستطيع فيما بعد ترجمتها في المجتمع ككل، لأن إمكان تعليم الديمقراطية يستوجب على المدرسة ذاتها أن تكون ديمقراطية، تلك الديمقراطية التي يمكن تحقيقها عن طريق تخلص المدارس من اعتمادها على السلطة الخارجية في تحصيل المعارف و تنمية العقول، لأن ذلك يعوق تشجيع الحرية والاستقلال وتقوية الذاتية في جميع نواحي الحياة الاجتماعية." إن قوى الحياة الاجتماعية ونظمها لتزحف على نظم المدارس التي ورثناها عن الماضي[...] والنتيجة المحتمة هي الفوضى إذا لم تتمسك بمبادئ الديمقراطية الحيوية و بثها في روح المدرسة وعملها."[3]

والتخلص من ضغط السلطة الخارجية معناه إعطاء حرية كاملة لطرفي المعادلة التربوية داخل المدرسة أي المعلم والمتعلم، فبالنسبة للطرف الأول أي المعلم فإن "ديوي" يرى ضرورة أن يكون له أثر في نظام التعلم بالمدرسة بحيث يكون قادرا على أن يعبر عن رأيه في مسائل التعليم العامة ، بحيث ينتقد بشدة أولئك المدرسين الذين لا يشاركون في صنع القرارات التي ستؤثر في سير التعليم الرسمي. ويدعوا إلى إقامة نظام رسمي يسمح

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 104 – 105.
[2]- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص 112.
[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 85.

بإرجاع مسائل طرق التدريس والمناهج و الكتب إلى رأي أولئك الذين يقومون بالتدريس فعلا ويشرفون على المدرسة[1].

الأمر الذي يسمح لهم بكيفية التوفيق بين خبرات الطفل ومقتضيات المجتمع الديمقراطي، وإلى هذا أشار ديوي:" إن المربي الذي يعتقد أن مشكلات الديمقراطية مشكلات حقيقية فعلا يرى أن الضرورة الحيوية تظهر بوضوح أمام عينه في شيء واحد، هو تلك العلاقة بين الطفل وبيئته بحيث تكون علاقة متكاملة ذكية واعية على قدر الإمكان لخير الطفل و صالح الجماعة والمجتمع في وقت معا."[2]

فمن جهة الطفل يجب أن نضعه في وسط يجعله يشعر بكامل حريته، دون أن يساء فهم طبيعة الحرية الممنوحة له، ويوضح معنى الحرية في قوله " لا نقصد ترك الطفل لأهوائه ومزاجه من غير ضابط ، وإنما نريد أن نسمح له بالقدر اللازم من الحرية، الذي يخلصه من الكبت، والذي هو ضرورة لنمو الذكاء نموا حرا متكاملا." بمنح الطفل أكبر فرصة لإظهار فرديته بتوفير الوسائل والظروف التي تعطي المنفذ والاتجاه المناسب لنمو الذكاء وبالتالي نحصل على الحرية العقلية الفكرية.[3]

ذلك عكس نمط التربية المدرسية القديمة المبنية على أساس الطاعة والانقياد المفروض على التلاميذ، بتدريبهم على تلقي الأوامر وعلى أداء العمل الذي يعتبر نظاما ملائما كل الملائمة لمجتمع أوتوقراطي. فإن الأمر يختلف في دولة تتبنى الديمقراطية الحقة التي تعرف بأنها "حكومة الشعب، للشعب، وبالشعب" يعطينا دليلا واضحا على ما ينطوي عليه المجتمع، فمسؤولية سلوك المجتمع وتصرفه ومسؤولية حكومته يرتكز على كل فرد من أفراد هذا المجتمع الذي ينبغي أن ينال كل واحد من ألوان التدريب ما يمكنه لمقابلة هذه المسؤولية وتحملها، فالحرية هي أساس الدولة لذلك لابد أن يسمح للأطفال في المدارس بنصيب من الحرية حتى يتعلموا معناها، ومدى الفائدة التي يحصلون عليها حين يصبحون

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره ،ص 76.
[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 321.
[3]- جون ديوي، التربية في العصر الحديثة، مصدر سبق ذكره، ص 81.

الهيئة الحاكمة المسيطرة. وتنمية الصفات الايجابية صفات الإبداع والخلق والاستقلال وسعة الحيلة والدهاء لتدعيم الحقائق والمثل الديمقراطية العليا.[1]

يرى أن السماح بوجود طبقات اجتماعية ثابتة فكرة خطيرة تقتل الديمقراطية، وتكرس التفرقة الآلية لأفراد المجتمع الواحد كاحتقار العمل اليدوي والتفاوت في الثروات وعدم القدرة على ضمان وجود نوع من التدريب يساعد الفرد على أن يشق طريقه في الحياة والحل في القضاء على تلك الطبقية الاجتماعية حسب "ديوي" يعود إلى المدرسة التي يضع ثقته فيها فيرى أن " نظام المدرسة العامة هو العامل الأساسي الوحيد الذي ننتظر الخير على يديه[...] فالمادة العلمية للدروس، وطرائق التدريس ينبغي أن تصمم بما يتفق مع هذه الغاية بطريقة ايجابية." [2] فبعدما كان التعليم في المدارس حتى اليوم يلبي احتياجات طبقة واحدة من الناس تشمل أولئك الذين يهتمون بالمعرفة، فإنه ومع انتشار الأفكار الديمقراطية وبداية إيقاظ المشكلات الاجتماعية بدأ الناس يدركون أن لكل إنسان الحق في الحصول على نوع التعليم الذي يسد احتياجاته وهذا ينقلنا إلى أن المدرسة تعتبر في المجتمعات الديمقراطية وسيلة من وسائل الصمود في السلم الاجتماعي، فهي تعمل على إذابة الفروق بين الطبقات وتداخلها واندماجها، وفي سبيل ذلك يمكن القضاء على عدم تكافؤ الفرص التعليمية.[3]

وبالتالي فإن نمو المثل الأعلى للديمقراطية يقتضي بالضرورة تغييرا في العملية التعليمية التربوية أي ديمقراطية التعليم. " إن الديمقراطية التي تستهدف تكافؤ الفرص كمثل أعلى لها، تتطلب نوعا من التربية و التعليم، تكون فيه عملية التعليم وتطبيقاته الاجتماعية، تكون فيه الأفكار و الآراء و ممارستها العملية، يكون فيه العمل وإدراك مفاهيم ما يتم منه، و نتائجه، كلها ،أمورا تمتزج و تتحد منذ بداية سن التعلم ولجميع المتعلمين".[4]

في نظر "ديوي" فإن تحقق الأساس الروحي للديمقراطية يضمن التقاء أقوى دوافع النشاط الإنساني في التربية المدرسية والمتمثلة أولا في: دافع العطف والحنان والتجرد من

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 233- 234.
[2]-المصدر نفسه، ص 242 – 243.
[3]- محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية في التربية، ص 164.
[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 244.

العواطف الكاذبة إلى إحاطة الطفل بالحب الصحيح. وثانيا: الدافع الاجتماعي وتفتحه في نظم المدرسة وحياتها الاجتماعية واهتمامها بسعادة المجتمع الخارجي وإصلاحه. وثالثا: الدافع العلمي والعقلي، الذي يتجلى فيما يبذل من اهتمام بالمعرفة العلم و بالحقيقة لذاتها من غير أن يعوقها أو يشوهها أي سياسي أو ديني، وبتعاون تلك القوى الثلاثة يقول " ديوي" أننا حققنا مثلنا الأعلى للديمقراطية في المدرسة.[1]

إذن فعلى عاتق المدرسة يقع جانب كبير من مسؤولية تعليم الأطفال على القيم الديمقراطية عبر الحياة المدرسية والتفاعل التربوي الديمقراطي الحر. باعتبارها تشكل الإطار العام للعملية الديمقراطية في المستوى التربوي، والتعليم لا يجب أن يقف عند حدود تعريف الأطفال بالمبادئ الديمقراطية أو كيفية ممارستها، بل يجب أن يمتد إلى توليد معاني الحرية و القيم الديمقراطية في نفوس التلاميذ، ايزاء مجتمعهم ، فتعليمها يشكل جوهر الحياة الثقافية والاجتماعية.[2] يصرح في ذلك: " وعندما يمكن للطبيعة والمجتمع أن يعيشا في غرفة الدراسة، وعندما تخضع أنواع وأدوات التعليم لمادة الخبرة فستكون حينذاك فرصة لهذا التعرف، وستصبح الثقافة جواز المرور إلى الديمقراطية."[3]

فالمدرسة إذن هي المرآة الأولى التي ترتسم فيها أبجديات الإبداع والحرية والحاضن الطبيعي لمعاني الديمقراطية بقيادة حركتها وتوجيهها، والحديث عن القيم الديمقراطية في المدرسة يجعلنا نتحدث عن قيمة أخرى لا تقل أهمية عناها وهي القيم الأخلاقية التي تعتبر مكملة لها. للديمقراطية معنى أخلاقي يكمن في أن أسمى مهمة لكل النظم السياسية والحكومات الصناعية هو فيما تسهم به في النمو الكامل الوافي لكل فرد من أفراد المجتمع.

2- تكريس مبادئ الأخلاق الاجتماعية داخل المدرسة

يرى" ديوي" أن فهم المشكلة الأخلاقية وحلها في العصر الراهن، يترتب علينا وضعها في إطار الحضارة الراهنة وما يقوم عليه من نظم اقتصادية واجتماعية و ثقافية

[1]- التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 85- 86.
[2]- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص 120.
[3]- جون ديوي، المدرسة والمجتمع، مصدر سبق ذكره، ص 74.

وأهم ظاهرة يمتاز بها العصر الحاضر هو تقدم العلوم الطبيعية، وتغير الحياة الاقتصادية والاجتماعية، بما يقتضي تغير في القواعد الأخلاقية تبعا لذلك إذا دعت الضرورة من أجل الإصلاح الاجتماعي [1]. لأنه لا يمكن للأفراد أن يجدوا أنفسهم إلا إذا انسجمت أفكارهم ومثلهم مع حقائق العصر الذي يعملون فيه.[2]

هذه المثل والقيم التي تحدد مفهوم الحسن والسيئ، الحق والباطل، الجميل والقبيح تتصل اتصالا وثيقا بالسلوك الإنساني، إذ هي التي توجهه وتحدده. وإذا كانت التربية تعمل في وظيفتها الأولى على بقاء واستمرار ثقافة المجتمع الذي تعيش فيه. وأن أهم ما في هذه الثقافة هو قيمها الأخلاقية فينبغي عليها أن تضمن وتنمي تلك القيم للناشئة، ولما كانت المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تقوم على تربية النشء الصغير فإنها تحقيقا لهذه الغاية، تختار من الخبرات المختلفة التي توجد في المجتمع وفي حياة الأفراد الذين يكونون هذا المجتمع ما يتناسب مع تحقيق أهدافها، وهذا الاختيار والتفضيل عملية أخلاقية في أساسها، فهي تعمل في موقف له أساسه التاريخي والاجتماعي المحدد، لأن موضوع الأخلاق هو سلوك الناس، وغرضها أن تضع على نحو عام الفارق بين السلوك الحميد والسلوك السيئ لتؤكد على نمو بعض الأنماط السلوكية الموجودة في المجتمع في حين ترفض الأخرى.[3]

بذالك تكون المهمة الأولى للأخلاق أن تتفهم طبيعة هذه الكائنات العضوية البيولوجية، والمهمة الثانية لها هي أن تتفهم أنواع المواقف المشكلة والتي تدفعنا إلى أن نحاول التفرقة بين السلوك الحميد والسلوك السيئ. [4] فيصبح الواجب الأخلاقي الملقى على عاتق المدرسة هو مساعدة الطفل لفهم وحل المشكلات والصعوبات التي تواجهه عن طريق استخدام ذكاءه و نموه الاجتماعي، وهذا التفكير الذكي يستمر في كل مشكلة تقابل الفرد، ومن هنا يربط "ديوي" بين الأخلاق والنمو" فالأخلاق والنمو شيء واحد. والتنمية والنمو هما نفس الحقيقة عندما تمتد في الواقع أو عندما يفحصها التفكير، وفي أعظم معنى لهذه

[1]- أحمد، فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 125.
[2]- جون ديوي، الفردية قديما و حديثا، تر خيري حمادة،الهيئة العامة المصرية للكتاب، 2001، ص 53.
[3]- محمد لبيب النجيجي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 378- 380.
[4]- فؤاد كامل، الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1993، ص 121.

الكلمة: الأخلاق هي التربية، إذ أنها تعلمنا معنى ما نستهدفه، واستعمال هذا المعنى في العمل."[1]

إذن تتعلق الأخلاق بالتفاعل الحاصل بين الإنسان وبيئته الاجتماعية، فالطبيعة البشرية تعيش وتعمل في بيئة اجتماعية متفاعلة معها، مستمرة مع طاقاتها، معتمدة على مساعدتها و نامية في حدود استعمالها لهذه الطاقات، التي توجهها توجيها يساعدها على فهم الظروف التي يعيش فيها، فالأخلاق ليست لها ميدان منفصل يسمو على الخبرة الإنسانية ويعلوا عليها.[2]

لقد اتخذ "ديوي" من التربية الخلقية الملقاة على عاتق المدرسة عاملا مهما في إصلاح المجتمع و تقدمه ومن جهة أخرى يمكن أن تكون سببا في تدهوره الأخلاقي حيث يقول:" إذا كانت موازين الأخلاق منحطة فذلك ناشئ عن نقص في التربية التي يتلقاها الفرد في تفاعله مع بيئته الاجتماعية." [3] ولقد وضح لنا نظرته تلك وبنوع من التفصيل في الفصل الأول من كتابه " المبادئ الأخلاقية في التربية، والتي يمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

* يعتبر الأخلاق المدرسية جزءا من النظرية الأخلاقية العامة، وهي ذات اتجاهين، جانب فردي نفسي و آخر اجتماعي. وبالنسبة له فالفرد والمجتمع لا يناقض أحدهما الآخر، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر. " فالمجتمع مجتمع أفراد والفرد 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 يكونوه."[4]

مع ذلك نجده يؤكد و يشدد على أهمية بناء الأخلاق الاجتماعية داخل المدرسة باعتبار أنها تضم بين دفتيها مجال السلوك جميعه، فالسلوك الأخلاقي يجب أن نحكم عليه من ناحية علاقته بالموقف الحيوي جميعه وليس من ناحية علاقته بالشخص الذي يفعله. [5] لأن المدرسة عنده: " في جوهرها منشأة أقامها المجتمع لتؤدي عملا معينا – بالذات- أي

[1]- جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، مصدر سبق ذكره، ص 295.
[2] - محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 283.
[3]- محمد عمر التومي الشيباني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 346.
[4]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره، ص 20.
[5]-المصدر نفسه، ص21.

لتمارس وظيفة معينة محددة في المحافظة على حياة المجتمع وتزويده برفاهية مطردة النمو. ومن ثم فإن النظام التربوي الذي لا يقر هذه الحقيقة على أساس ما يترتب عليها من مسؤولية أخلاقية يصبح نظاما قاصرا بل خاطئا."[1]

*- لذلك فالفرد ليس صانع المطلب النهائي للعمل الأخلاقي، بل الذي يقرر ذلك هو نظام وتطور حياة أوسع يندرج هو في إطارها، فالواجب الملقى على المدرسة هو أن تأخذ الطفل على أنه عضو في مجتمع بأوسع ما في ذلك من معنى بالتعرف على كل علاقاته الاجتماعية وتحمل مسؤولية عضويته في أسرته وفي مجتمعه حتى يؤكد بقاء المجتمع واستمراره بمساهمته في قيم الحياة وإضافة شيء ما إلى آداب الحضارة و نعمها.

لكي يحقق ذلك عليه أن يتلقى تدريبا كافيا في ميدان العلم و الفن و التاريخ والسيطرة على مناهج البحث الأساسية وعلى الأدوات الجوهرية للاختلاط والتفاهم. فالطفل الصالح في مجتمع ديمقراطي هو الذي ينشأ على القيادة والطاعة، أي لديه القدرة على قيادة نفسه وعلى توجيه الآخرين وفي نفس الوقت القدرة على تحمل المسؤولية في مواقفها، وليس مجرد شخص تابع للمجتمع بحيث يضع كل قواه تحت مراقبة الآخرين، أو كمجرد مصوت في الانتخابات أو رعية من رعايا القانون ليعبر عن وطنيته وإخلاصه.

- علاقة المدرسة الأخلاقية بالمجتمع في اعددها للحياة الاجتماعية لا يمكن أن تكون إلا إذا قدمت من داخل نفسها ظروفا مماثلة تماما للحياة الاجتماعية، بمعنى ممارسة الحياة الاجتماعية نفسها، وفي هذا يقول:" فتكوين عادات النفع الاجتماعي والقدرة على الإسهام في خدمة المجتمع بعيدا عن وضع اجتماعي قائم ، معناه حرفيا، تعليم الطفل السباحة عن طريق تدريبه على حركات العوم خارج الماء."[2]

تبعا لذلك يرى أن عملية الفصل بين التنشئة العقلية والتنشئة الأخلاقية، وبين اكتساب المعلومات وتنمية السلوك يعبر عن الفشل في إدراك وإقامة المدرسة كمنظمة اجتماعية تحمل في طياتها ما لدى المجتمع من حياة اجتماعية وقيم أخلاقية، وكلما استثنينا المدرسة

[1]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره ، ص 25.
[2]- المصدر نفسه ، **ص** 31.

من النموذج الجنيني لحياة الجماعة فإن التنشئة الأخلاقية ينظر إليها على حسب تعبيره على أنها أساس مرضي من ناحية وشكلي من ناحية أحرى.[1]

أي تصبح التنشئة الأخلاقية مرضية عندما نوجه اهتمامنا فقط إلى إصلاح الأخطاء فقط، فالمدرس جل ما يهمه هو الاهتمام برعاية الأطفال الذين فشلوا في الانسجام مع القوانين المدرسية وحياتها الرتيبة وهي قوانين تعسفية استبدادية وضعت فقط كقواعد لسير العمل المدرسي، وهي شكلية لأن تلك العادات المتعلقة بالنشاط والمثابرة والنظام والإخلاص في أداء الواجبات ما هي إلا عادات ذات ضرورة أخلاقية متعلقة بالنظام المدرسي فقط و ليست واجبات تتعلق بالحياة خارج المدرسة:" ما جدوى الوعظ والتلقين لمبادئ البساطة الصادقة والقناعة عندما يتوجه المجتمع كله بمشاعر الإعجاب والتبجيل للرجل الذي ينجح بأي وسيلة ويجعل نفسه بارزا وناتئا وموضع حسد الغير بسبب تحكمه في المال وغيره من أشكال القوة."[2]

لذلك يدعو "ديوي" إلى ضرورة إكساب الطفل نفس الدوافع للعمل الصحيح وأن يحكم عليه في المدرسة بنفس المعايير التي يحكم بها على الراشد في الحياة الاجتماعية. بمعنى ينفي القول بوجود أخلاق تختص بالحياة داخل المدرسة والأخرى بالحياة خارجها. الأمر الذي يوسع من معنى المسؤولية الأخلاقية في المدرسة.[3]

* - أهمية جعل المواد الدراسية تتضمن معنى أخلاقيا اجتماعيا سواء في شكلها أو مضمونها، ذلك أن اعتبار المدرسة نظاما اجتماعي تمثيلي يمكن تطبيقه على مادة الدراسة في التعليم، وكذا القضاء على التفرقة بين العلم و الأخلاق. ويعتبر أن معيار قياس القيم الدراسية يتمثل في مدى وطريقة الدراسة التي يمكن أن ترتفع بالتلميذ إلى مستوى الشعور ببيئته الاجتماعية. والتي تمنحه القدرة على أن يفسر قواه الخاصة من وجهة نظر إمكانياتها في تقديم خدمات اجتماعية، فأي دراسة تعين الطفل من جهة على الشعور بتركيب وبنية الحياة الاجتماعية، ومن جهة أخرى تفتح له الطريق للتعرف على الأدوات التي يسير

[1]- جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصدر سبق ذكره ، ص 30- 31.
[2]- رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، مرجع سبق ذكره، ص 105.
[3]- جون ديوي،المبادئ الأخلاقية، مصدر سبق ذكره، 30- 33.

المجتمع بمقتضاها وإلى السيطرة عليها أي الوسائل والخطط الضرورية لضبط الحركات الاجتماعية. فالجانب الأول يمثل قيمة المضمون، وأما الثاني هو ما يطلق عليه قيمة الشكل.[1]

لإيضاح هذه النقطة يضرب لنا "ديوي" مثلا عن الهدف من دراسة مادتي الجغرافيا والتاريخ، فمادة الجغرافيا مثلا عليها أن تعالج جميع أوجه الحياة الاجتماعية المتعلقة بتفاعل حياة الإنسان و الطبيعة، وأن تعالج العالم باعتباره مسرح للتفاعل الاجتماعي. فالمعنى الحقيقي لكلمة بحيرة، أو جبل ليس معنى طبيعيا فقط بل هو معنى اجتماعي يحدد الدور الذي تلعبه تلك الظواهر الطبيعية في تبديل العلاقة الإنسانية. وبالنسبة للقيمة الأخلاقية لتدريس التاريخ تقاس بمدى معالجته كمادة لتحليل العلاقات الاجتماعية القائمة على ضوء ما سبق. أي بمقدار ما يقدمه من بصيرة لما يقوم عليه بناء المجتمع وطريقة عمله بالاستفادة من الأشكال النموذجية للتطور التاريخي، لا بدراستها كمجرد وقائع تاريخية حدثت في الماضي وانتهت. وبذلك نكون للطفل عادة تفسير الأحداث الخاصة التي تقع والمواقف المعينة التي تعرض نفسها بلغة الحياة الاجتماعية كلها. وإلا فالتاريخ سيرتد إلى مجرد حكاية.[2]

* حصر دوافع وقوى الأخلاق في أمور ثلاثة تتمثل أولا في الذكاء الاجتماعي أي قوة ملاحظة وفهم الأوضاع الاجتماعية، وثانيا القوة الاجتماعية أي القدرات المدربة على الضبط، وثالثا في الأهداف والمصالح الاجتماعية، وأطلق على كل ذلك مصطلح " الثالوث الأخلاقي للمدرسة"، أما الوسائل التي تحققها فهي الحياة المدرسية أو المناهج وطرق التعليم وطرق أداء العمل، ثم الدراسات المدرسية أو المناهج، فعلى قدر ما تقوم به المدرسة بروحها الخاصة من تمثيل لحياة اجتماعية حقيقية وعلى قدر ما هناك من تهذيب وإدارة ونظام ومواد ستمد الطفل بالشعور بالعالم الذي يتحتم عليه أن يلعب فيه دورا ما تعتبر " المدرسة منظمة على أسس أخلاقية."[3]

[1] - جون ديوي،المبادئ الأخلاقية، مصدر سبق ذكره ، ص 38- 39.
[2]- المصدر نفسه ، ص 39- 46.
[3]- المصدر نفسه، ص 50 – 51.

* الإيمان الأصيل بوجود مبادئ أخلاقية قادرة على أن تكون ذات تطبيق فعال في الحياة الاجتماعية و ليست أخلاق متعالية منعزلة عن الواقع" إن ما نحتاج إليه هو أن تنزل هذه المبادئ الأخلاقية إلى الأرض وصياغتها بلغة اجتماعية ونفسية. نحن في حاجة لأن نرى أن قوانين الأخلاق ليست استبدادية، وأنها ليست قوانين متسامية[...] نحن في حاجة إلى أن نترجم الفعل الأخلاقي إلى لغة الظروف الواقعية وإلى القوى العاملة لحياتنا الاجتماعية[...] وأنها فطرية في حياة الجماعة وفي مجرى نظام الفرد".[1]

فالمهم بالنسبة للمرء هو أن يفطن إلى المجرى الصحيح للعمل الذي يقوم به، وليست الغايات أو الخيرات الأخلاقية وجود إلا إذا كان ثمة شيء لابد من عمله، وهذا دليل على أن ثمة شرور ونقائص في الموقف الراهن. وبالتالي فإن الخير الذي يتطلبه الموقف لابد أن يتخذ صورة كشف أخلاقي يكون علينا الاهتداء إليه في ضوء العيوب الحالية والنقائص الراهنة، فالحياة الأخلاقية في نظر "ديوي" صورة من صور البحث على اعتبار أن كل بحث يتضمن بالضرورة إحلال النظام و الاتساق والتوازن محل الفوضى والاضطراب.[2]

فالبحث الذي يتحدث عنه "ديوي" هو الذي هيأ للبشر فرصة التلاقي والمشاركة وعمل على زيادة التواصل الفكري بين الناس. وهنا يعلي "ديوي" من شأن العقل والمعرفة فيقول:" لأن معظم القيم الأخلاقية والميتافيزيقية والدينية التي دخلت في تكوين تراث الإنسان الحديث إنما هي في أصلها" قيم عرفانية" انحدرت من " العلم" و" البحث" و" الذكاء". ولما كان دور البحث هو إضفاء النظام والاتساق على الخبرات التي كانت في الأصل متصارعة متنافرة يقرر "ديوي" أن " الخبرة المتسقة" هي بطبيعتها اجتماعية تقبل المشاركة.[3]

إذن القيم الأخلاقية هي أخلاق اجتماعية لا تنبع من الذات والضمير ولكنها تكتسب نتيجة تفاعل الفرد مع مجتمعه، ويمكن أن نعتبر أي عمل أخلاقي إذا ساعد على النمو الكامل للفرد وعلى النهوض بالمجتمع وحل مشاكله وعلى تحقيق المصلحة العامة، ولهذا

[1]- جون ديوي،المبادئ الأخلاقية، مصدر سبق ذكره ، ص 60- 61.
[2]- زكرياء ابراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 73.
[3]- المرجع نفسه، ص 74.

اعتبر "ديوي أن الأخلاق ظاهرة اجتماعية عبرعنها في قوله:" إن الحكم الأخلاقي والمسؤولية الأخلاقية هما العمل الذي تخلقه البيئة داخل أنفسنا هاتان الحقيقتان معناهما أن كل الأخلاق اجتماعية ليس لأننا يجب أن ندخل في اعتبارنا نتائج أفعالنا على مصالح الآخرين لكن هذه هي الحقيقة."[1]

بذلك كان مطلب "ديوي" المتواضع أن تركز المدرسة على الأخلاق لتكملة إصلاحها الاجتماعي، وهي التي ما يزال العالم يتركها لنا في جبهة مفتوحة والتي يتعين علينا أن نحل جميع مشاكلنا الاجتماعية من خلالها باعتبار أنها مشاكل أخلاقية وتربوية بالدرجة الأولى.[2] فالنمو والتطور هو الغاية المنشودة من الأخلاق وأعظم الأشياء وأفضلها عند "ديوي" والذي جعل منه المقياس الأخلاقي وليس الخير المطلق، لأن الكمال عنده ليس هدفا في الحياة بل الهدف هو عملية مستمرة نحو الكمال والنضوج والتصفية والتنقية، والإنسان السيئ مهما كان طيبا وخيرا في الماضي هو الإنسان الذي يلجأ في الانحطاط والفساد وقل نمو فضله، والإنسان الفاضل أو الطيب مهما كانت أخلاقه ضعيفة من قبل يتجه في طريقه لتحسين نفسه.

إن مثل هذه النظرية تجعل الإنسان شديدا في الحكم على نفسه و إنسانيا في الحكم على الآخرين. [3] و دائم البحث عن أحسن القيم المناسبة للحياة الاجتماعية القائمة على الأخذ والعطاء، وفلسفة "ديوي" الاجتماعية الأخلاقية لا تخضع الأفراد للتنظيم الاجتماعي بل هي تضع التنظيم نفسه في خدمة الأفراد. فالهدف من ذلك أن يفطن المرء إلى مجرى العمل الصحيح وأن يهتدي إلى الخير الحقيقي الذي لا بد من التماسه.

نظرته هذه للقيم الأخلاقية التي أضفى عليها الطابع الواقعي العلمي، جعلته يتخذ موقفا تحفظيا اتجاه الدين والقيم المطلقة، فاستبعد المذاهب الدينية التي تؤكد هذه القيم وتنسب إليها مصدرا وسلطة خارج الطبيعة، فالدين بالنسبة إليه في الغالب محافظ للغاية، ويريد إعادة بناء متغير لكي يواجه ظروفا جديدة. ويعترف "ديوي" من ناحية أخرى بالخدمة التي

[1]- عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 168- 169.
[2]- بيتر كاز، تاريخ الفلسفة الأمريكية في 200عام ، مصدر سبق ذكره، ص 368.
[3]- ويل ديوارنت، قصة الفلسفة، تر فتح الله محمد المشعشع، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط 6، 1982، ص 629.

أداها الدين في الماضي والتي تتجلى في إحداث الوحدة، والإرادة الخيرة والتعاون في المجموعات الاجتماعية، ويمكن أن يكون له مكانة في المستقبل، لو أنه استطاع أن يتعلم التخلي عن صنوف المطلق، وينسلخ عن العادات والتقاليد، والحرص على الدنيا، وربط الرجال والنساء معا في صداقة مشتركة، والعمل من أجل إصلاح الجنس البشري وتقدمه، إن مفهوم الله يمكن أن يبقى بناءا على هذه الشروط، فالانتباه سيكون موجها نحو حاجات بشرية وطموحات من أجل مجتمع أفضل نعيشه في هذه الدنيا[1].

بهذا تصبح العلاقة بين المدرسة والمجتمع علاقة متبادلة في ما يتعلق بفائدة الأولى للثانية والعكس، فالمجتمع الذي يدرك أن مدارسه عامل قوي فعال في مناشطه الوطنية سرعان ما يقدم هو بدوره كل ما لديه من مساعدة ومساندة إما بالتوسيع في استخدام إمكانياته الخاصة وما يهبه في تيسير للعملية التربوية التعليمية، وإما ما يقدمه من مقومات مباشرة من مقومات العمل أو المال كلما كانت المدارس في حاجة إليها. [2] وبمقدار ما تلعبه المدرسة من دور حاسم في تكوين شخصية التلاميذ في مجتمع معين تستطيع أن تحول هذا المجتمع تحويلا جذريا، إذ تشكل بيئة قادرة على التأثير الفاعل في مسيرة تطور هذا المجتمع.[3]

فإصلاح الإفلاس الأخلاقي الاجتماعي المتفشي في مختلف مجالات حياة الفرد متوقف على دور المدرسة على إضفاء الصفة الاجتماعية للمدلول الأخلاقي بدلا من المفهوم الفردي الضيق لها. بمعنى آخر محاولة تحويل أهداف التربية المدرسية الأخلاقية إلى اتجاهات اجتماعية. وتزويد المدرسة بنفحة من الحياة الأخلاقية الاجتماعية تجد صداها في مجتمع ديمقراطي ينبع بالحرية ويكرس القيم الأخلاقية من أجل صلاحية المجتمع.

[1]- وليام كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 523.
[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، مصدر سبق ذكره، ص 246.
[3]- روبيرت ب. وستبروك، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 168.

المبحث الثالث: مشروع "ديوي" من منظور نقدي

إن المشروع التربوي الذي جاء به "ديوي" قد أثار جدلا كبيرا في الأواسط الفلسفية والتربوية على السواء، بحيث تضاربت الآراء و تعددت في تقييم عمله وأفكاره التي نجدها لا تخلو من نقاط الجدة و القوة كما لا تخلو من نقاط الضعف. فمن هذه المواقف ما مجدته وسعت إلى تطبيق نظرياته، ومنها ما رفضته جملة وتفصيلا بنقده ومحالة تجاوزه، نشرح ذلك في استعراضنا لتلك المواقف المتعارضة لمعرفة الأسس التي استندت إليها في تحديد وجهة نظرها من هذا المشروع التربوي.

أولا: أهمية مشروع "ديوي" التربوي

لقد أثر "ديوي" بمشروعه التربوي الذي نادى إليه في إطار العمل المدرسي بصورة كبيرة في العصر الذي عاش فيه. ولا زالت تأثيراته مستمرة حتى يومنا داخل أمريكا وخارجها، بمجمل أفكاره وبجوهر قناعته التي كرست المبادئ التحررية والديمقراطية التي قامت عليها التربية التقدمية، حيث يرجع إليه الفضل باعتباره الواضع الأساسي لأسسها وما عام 1959، إلا دليلا كافيا على ذلك أين تم الاحتفال بمرور مائة سنة عن ميلاد "ديوي" حيث أجمع المعجبون به ونقاده على السواء بأنه قد ترك أثرا عميقا في التربية والتعليم لا في الولايات المتحدة فحسب بل خارجها أيضا، فقال عنه أستاذ الفلسفة " هارولد لارابي Harold Laraby" بأنه :" أقدر فيلسوف أنجبته أمريكا". وكان هذا الاحتفال فرصت ظهرت فيها العديد من المقالات عن " ديوي"، وأعيد طبع الكثير من مؤلفاته، فكان اسمه يتردد في كل حجرة من حجر الدراسة. [1] وقد قدمت له عديد الشهادات اعترافا بقيمة العمل الفلسفي والتربوي الذي قدمه من قبل العديد من الفلاسفة والمنشغلين في البحث التربوي.

نبدأ تلك الشهادات بالفيلسوف الإنجليزي " بتراند راسل" الذي صرح في مؤلفه " تاريخ الفلسفة الغربية" بإعجابه الكبير بـ" جون ديوي"، افتتح حديثه بالثناء عليه في قوله:"

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، من مقدمة بريكمان، مصدر سبق ذكره، ص 25.

[...] هو الفيلسوف الحي القائد للفلسفة في أمريكا. وأنا أتفق في الرأي تماما مع هذا التقدير. فإن له نفوذا عميقا، ليس فقط بين الفلاسفة، وإنما أيضا بين طلاب التربية، والجمال والنظرية السياسي. وهو رجل على أسمى خلق، ليبرالي في نظرته كريم وعطوف في علاقاته الشخصية، لا يتعب في العمل، وأنا أكاد أتفق معه اتفاقا تاما في معظم آرائه."[1]

بسبب مكانة "ديوي" العظيمة في الفكر الفلسفي، وخاصة اسهاماته التربوية داخل أمريكا وخارجها وجه " نورث هوايتهد Alfred North Whitehead (1861- 1933) " الفيلسوف الأمريكي الجنسية، البريطاني الأصل كلمة تحية له مدحا لفلسفته، بقول فيها" الفلسفة صناعة واسعة عير محدودة تحقق خدمات كثيرة لتقدم الإنسانية و"جون ديوي" يجب أن يوضع في مرتبة الذين جعلوا الفكر الفلسفي موافقا لحاجات منهم، وهو من هذا الوجه يرتفع إلى مصاف قدماء الرواقيين، وأوغسطين، والأكويني، وفرنسيس بيكون [...] نتيجة أعمالهم أن تلقت معظم النظم الاجتماعية في زمانهم دفعة من التنوير يسرت لها تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من أغراض [...] وقد أدى جون ديوي للحضارة الأمريكية خدمات شبيهة بذلك، كشفت عن الأفكار العظيمة المتصلة بعمل النظام الاجتماعي."[2]

يظهر تأثير هذه الأفكار واضحا جليا في غالب الحركات والطرق التربوية التي ظهرت في أمريكا بين الحربين العالميتين وذلك كظهور حركة التربية التقدمية التي استندت في مبادئها على أفكار "ديوي"، فاتخذت التقدمية العقيدة البراغماتية القائلة بأن التغير لا الدوام هو جوهر الواقع وأعلنت أن التربية دائمة في سياق النمو ويجب على المربين أن يكونوا مستعدين لتعديل الطرق والسياسات في ضوء المعرفة الجديدة [3]. التي كشفت عنها مختلف العلوم من حقائق تتعلق بنمو الإنسان وطرق تعلمه وتكيفه مع البيئة المادية والاجتماعية، كما تعكس تطور المجتمع بما له من عناصر ثقافية متغيرة وما يواجهه من مشكلات تتطلب حلولا. فهي تحاول الاستفادة من التقدم العلمي في مجال التربية لتحقيق

[1]- بتراند راسل، تاريخ الفلسفة الغربية، مرجع سبق ذكره، ص 476.
[2]- ابراهيم مصطفى ابراهيم، نقد المذاهب المعاصرة، مرجع سبق ذكره، ص 142.
[3]- محمد حسن العمايرة، أصول التربية ، مرجع سبق ذكره، ص 265.

نموا أكبر للأطفال بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم، ويساعدهم على القيام بدورهم في تغيير العالم وتحسين الظروف التي يعيشون فيها.[1]

لعل من أكبر عبارات المدح ولثناء عليه هي التي صرحت بها الأستاذة " إرنست كارول مور" وهي من أتباع التربية التقدمية تقول فيها:" لقد قال "ديوي" الكلمة الأخيرة في التربية"، وهناك انطباعات أعمق من ذلك أضفت مزيدا من الضياء على عمله التربوي ومن هؤلاء الأستاذ "وليام باجلي William Bagley (1874- 1946)" الذي كتب عن "ديوي" في عام 1939." إنها قيادة و ريادة، امتلك ديوي ناصيتها أكثر من أربعين عاما. كان نفوذه و كانت شهرته، وكان جلاله ووقاره يتزايد فيما يوما بعد يوم، حتى استطاع أن يتخطى حدود بلاده وقومه، فأصبحت ريادته وقيادته تصطبغ بصبغة عالمية حقة في ميدان التربية النظرية."[2]

هذه الريادة والقيادة لفكره هي ما جعلت معاهد التربية وغيرها من المنظمات والمؤسسات تقدر قيمة العمل الذي قام به، فكان من نتيجة هذا التقدير أن استدعي في عام 1919 و 1921م ليحاضر في الجامعة الأهلية في بيكين التي تم تقديمه فيها باعتباره" كونفيشيوس الثاني"[3] ووكذلك في نانكنج" وفي غيرها من جامعات الصين واليابان، التي شكلت أرضية خصبة لانتشار أفكاره خارج أمريكا. كما استطاع أن يشغل وظيفة مستشار في شؤون التربية والتعليم للحكومة التركية في عام 1924، حيث قام حينها بدراسة الشؤون التربوية والتعليمية والظروف المحيطة بها في المكسيك، وزار مدارس الاتحاد السوفيتي ونشر في عام 1928 كتابا حلل فيه المجتمع والحركة التعليمية التربوية السائدة في تلك المدارس.[4] فبث في القائمين على تلك المدارس الإيمان العميق بأن التربية التي تهدف إلى خدمة المجتمع والتي تقوم على التعاون هي السبيل إلى تحقيق أهداف الثورة وبناء أمة جديدة، ذلك أن فلسفة روسيا في تلك الفترة كانت تتجه إلى تغيير النظم الاقتصادية

[1]- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، مرجع سق ذكره، ص 210.
[2]- جون ديوي، مدارس المستقبل، من مقدمة بريكمان، مصدر سبق ذكره، ص 40- 41.
[3]- تشارلز موريس، رواد الفلسفة الأمريكية، مرجع سبق ذكره، ص 109.
[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، من مقدمة بريكمان، مرجع سبق ذكره، ص 31.

والسياسية بما يقضي في نهاية الأمر إلى تحرير جميع الأفراد وإطلاق ما فيهم من قوى كامنة.[1]

من المربين الذين تأثروا إلى حد كبير بأفكار " جون ديوي" نجد " جورج كاونتس George S. Counts"، و"بويد بود Boyd H. Bode" و" جون 150 تشايلدز John Childs" و" هارولد رج Harold O. Rugg" (1886- 1960)**:** و " كاريلتون واشبورن Carleton W. Washburn" و" وليام كليباتريك".[2] الذي لخص لنا تأثيره في أمريكا في أمور أربعة هي:

1- أنه أثار الاهتمام بالحياة المدرسية، والاهتمام بالطفل وكذا بالأمور الاجتماعية الراهنة ولا شك أن التغيير الذي حدث في المدارس الأمريكية يرجع الفضل فيه إلى " ديوي".

2- أثره في المدرسين الذين أصبحوا مؤمنين في عملهم بمبدأ حفز دوافع الطفل وتشجيع روح المسؤولية فيه.

3- جعل المدرسة عاملا من عوامل رفع الثقافة والرقي بالحضارة ونشر مبدأ الديمقراطية في داخل المدرسة لتكون أساسا للديمقراطية فيما بعد، وجعل التربية تبدأ من التلميذ. ثم المدرسة ثم المجتمع ومشكلاته. وأصبح المجتمع موضع دراسة واهتمام.

4 - تخليص الفكر والعمل من تراث الماضي الغامض وإبراز أهمية القيم الإنسانية وإنزالها منزلة الاعتبار مع تطبيق المناهج العلمية على التربية وفي جملتها القيم الإنسانية.[3]

أما الأستاذ "ريمونت" فيمدح أهداف طريقة المشروع في قوله: " إن خير خدمة قدمتها طريقة المشروع هي أنها أشركت التلاميذ في العمل وجعلتهم ينهمكون انهماكا تاما في عمل له غرض واضح، بدلا من سلسلة من الدروس العادية، وليس أسوء من تحريف هذه الفكرة

[1]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 31.
[2]- عمر محمد التومي الشيباني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 368.
[3]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي ، مرجع سبق ذكره، ص 65.

والانتهاء بها إلى شكلية جامدة، وهي التي أريد بها بث الحياة في المدرسة ونقل جزء من نشاط الكبار خارج المدرسة في مهرجان الحياة إلى داخل أسوارها."[1]

في نفس السياق يقول الأستاذ إسماعيل القباني في بحثه " التربية عن طريق النشاط "لجون ديوي":" كان لفلسفة جون "ديوي" أثر بعيد في تطور نظريات التربية في النصف الأول من القرن العشرين، وكانت- بصفة خاصة- أهم العوامل التي أثرت في توجيه حركة التربية " الحديثة" أو التربية التجديدية[...] وهي الحركة التي اتخذت من مبدأ " التربية عن طريق النشاط" شعارا لها."[2]

من جهة أخرى فقد شكلت أعمال "ديوي" المنطلق الأساسي لولادة علم الاجتماع المدرسي الحديث في بداية القرن 20، حيث تمكن بعبقريته التربوية المعهودة، في نسق من أعماله المتواترة، أن يؤسس منهجية علمية رصينة للبحث في مجال المؤسسة التربوية. من خلال تجربته التربوية و سياسته التعليمية. [3] التي عرضها في أشهر كتبه " المدرسة والمجتمع الذي كان لنا معه وقفة في عرضنا لأهم الأفكار التي عالجها في هذه الدراسة.

يبقى التأثير الذي مارسه "ديوي" و لازال يمارسه على الفكر الأمريكي العالمي لا يمكن تقدير، فهو بمثابة المرآة العاكسة لطموحاته والضوء الذي هداه إلى طريق النجاح. فلقد حملت نظرياته التربوية اسمه إلى أقاصي الأرض. فنضاله من أجل تكوين شخصية إنسانية محترمة وإرساء دعائم ديمقراطية صحيحة أجبر كل الناس المأخوذين بالعدالة إلى الإعجاب به، والتأثير الكبير لفلسفته التربوية يقاس بدرجة صدق مبدئه العلمي عن الاستمرارية التجريبية وكلما تطابقت أفعالنا وأفكارنا مع هذا المبدأ الذي هو روح الحياة نفسها والفكر نتمكن من تأمين السعادة الديمقراطية للبشرية جميعا[4]. ولكن هل هذه التأثيرات والشهادات الايجابية لمشروعه التربوي تكفيه وتمنع عنه سهام الناقدين؟

[1]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ج2، مرجع سبق ذكره، ص 118.
[2]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 65- 66.
[3]- علي أسعد وطفة، علم الاجتماع المدرسي، مرجع سبق ذكره، ص 8- 9.
[4]- Gerard Deledalle, la philosophie Américain, op .cit , p,182

ثانيا: نحو تجاوز مشروع "ديوي" التربوي

بالرغم من ما تميز به الطرح الفلسفي لـ"جون ديوي" وخاصة في صبغته التربوية بتحديث المدرسة، من جرأة وعمل جدير بالانتباه أثر في مربي القرن العشرين من المتحررين والتقدميين إلا أنه لم يسلم من انتقادات لاذعة وجهت إليه من المربين المحافظين ومن أتباع المذاهب والنزعات التربوية التقليدية، لأن المربي مهما حاول أن يقيم فلسفة صالحة للتربية وأن يضع نظاما صالحا للتعليم. لكن دائما ثمة فجوات بين حقيقة أي مذهب وبين تطبيقه، وعلى هذا المستوى فتحت العديد من نقاط النقد التي وجهت إليه حول فلسفته بصورة عامة.غير أننا سنحاول أن نركز على تلك التي لها علاقة مباشرة بموضوع بحثنا أي في جانبها التربوي.

موجات النقد تلك قد بدأت من داخل أمريكا ذاتها لتمد خارجها، حيث نظر المربين المحافظين الذين يميلون إلى التمسك بالأساليب القديمة ،إلى التربية التقدمية بنظرة سلبية معتقدين بأنها السبب في ضعف مستوى التعليم منذ أن بدأ " ديوي" يدعوا لأفكاره الجديدة ولقد شجعت موجات النقد للأفكار "الديوية" مجموعة من الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي حدثت في الولايات المتحدة خاصة الأزمة الاقتصادية الكبرى التي حدثت في الثلاثينات، فهذه الهزة الاقتصادية جعلت المربين والمصلحين يهتمون بإعادة النظر في الأساليب التربوية التقدمية السائدة في ذلك العصر، فدارت الشكوك حول كفايتها ونسبت إليها كل أخطاء ومظاهر الضعف التي وجدت في التعليم الأمريكي في ذلك الوقت.[1]

من الظروف السياسية التي شجعت عملية استمرار النقد ضد فلسفته التربوية في أمريكا التي كانت تعيش حالة حرب باردة مع الاتحاد السوفيتي، خاصة بعد إطلاق هذا الأخير الصاروخ الروسي " سبوتنيك Sputnik" في الفضاء، فتحول ذلك الصراخ وبدأ يرتفع ضد النظام التعليمي الرسمي، من جميع المستويات في البلاد بدأ من الرئيس إلى آخر مواطن أمريكي، محملين تبعية هذه المأساة وهبوط المستوى الفكري في المدارس إلى

[1]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، مرجع سبق ذكره، ص 368.

تلاميذ "ديوي".[1] ولم يسبق أي حادثة أن أثارت مثل ما أثارته هذه الحادثة من الهجوم على نظام التربية في البلاد، فقد أقنع المحافظين من رجال التربية الأمريكيين بأن التربية الروسية كانت غير ديمقراطية وتسلطية فكيف يمكن تفسير هذا النجاح التكنولوجي المحقق؟ و تفسيرهم في ذلك هو وجود نظام تربوي فعال قادر على أن يخلق رجالا منتجين. على عكس المدارس الأمريكية التي كانت تبذل اهتماما زائدا بالأطفال واهتماما أقل بموضوعات الدراسة. مما ادعت الضرورة إلى وضع حد لهذا الفساد. [2] بمعارضة التعليم العابر عن طريق النشاط و الخبرة والدعوة إلى إعداد جيل من الأطفال قادرين على تحمل مسؤولياتهم المستقبلية و تعليمهم تعليما منظما في الأساسيات كالتاريخ واللغات، مع الاهتمام بالطاعة والنظام.[3]

أما حملات النقد التي تلقاها من خارج موطنه فكانت عديدة، فبالرغم من الأهمية التي تلقاها المشروع الذي قدمه "ديوي" وتأثيره على التربية في الاتحاد السوفيتي، إلا أن ذلك لم يستمر طويلا. فسرعان ما انقلبت صيحات الثناء عليه إلى موجات نقد بلهجات شديدة بعد سنة 1931م أين أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي قرارا أعلنت فيه معارضتها للتربية التقدمية، وبعد التقرير الذي تقدمت به لجنة تروتسكي، أطلق الشيوعيين في كل مكان من الاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة سيلا من حملات الذم والقدح ضده. ومن أمثلة هذا الموقف المضاد له أنه في سنة 1952 وهي السنة التي توفي فيها " ديوي" وصفته دائرة المعارف السوفيتية العظمى على أنه كان رجلا يثير نعرات التفرقة العنصرية والاعوجاج والبعد عن الاستقامة واللأخلاقية، وأنه يعيش في أوهام الحركة الاستعمارية وعدو للنظريات التي نادى بها " ماركس" و " لنين". وهناك أيضا بحث نشره الأستاذ" س شيفكن " نعت فيه هذا المربي الأمريكي بأنه " عدو شرير للعلم" و " منافقا دائما" و رجل

[1]- روبيرت ب. وستبروك، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص169.
[2]- ج .ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 154.
[3]- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، مرجع سبق ذكره، ص ص 212، 214.

يعمل على نشر الظلام ويحول دون نشر العلم ورجل ينشر الرجعية وأنه ليس عدو للشعب الأمريكي فحسب وإنما لكل الشعوب المحبة للحرية في جميع أرجاء الأرض".[1]

انتقدت تربية "ديوي" في مجموعة من المبادئ التي نادى بها في إصلاحه المدرسي نلخصها في النقاط التالية:

- إن اعتبار العملية التعليمية مرادفة لعملية الحياة نفسها، وأن التربية ليس لها أهداف خارج عن تحقيق التربية نفسها، ومناداتها بالاهتمام بشخصية الطفل ككل، وفي هذا توسيع لمسؤوليات المدرسة بما يجعلها تعتدي على مسؤوليات المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى و يجعلها غير قادرة على الإيفاء بمسؤولياتها على الوجه الأكمل

- إهمالها للجانب العقلي وتركيزها على الجانب العملي التجريبي، ومبالغتها في تأكيد ميول التلاميذ وحاجاتهم الحاضرة كأساس لاختيار المعارف والخبرات المدرسية وتنظيمها

- تأكيدها على وحدة المعرفة لدرجة تقلل من شأن الترتيب المنطقي للخبرات المدرسية ومن قيمة تقسيم المعرفة إلى فروع ومواد مختلفة ومن قيمة التخصص الذي أصبح من متطلبات العصر. وعدم إعطائها للمواد الأكاديمية ما تستحقه من اهتمام مما جعلها تركز على الطريقة أكثر من تركيزها على محتوى المادة.[2]

- الاستخفاف بالماضي وقيمة التراث القديم في الحضارة الإنسانية بدعوى أنه لا يفيد في الحياة الراهنة، فكان نصيب المتعلم في المدارس الحديثة من هذا التراث ضئيلا، وفي هذا انقطاع لصلة الإنسان بماضيه.

- القول بأن المدرسة هي المجتمع لا يقبله بعض النقاد، فالمدرسة بالنسبة لهم ما هي إلا مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواحي تختلف عما يحيط بالحياة ككل. فهي ليست الحياة كما رآها "ديوي" بل مرحلة من مراحل الحياة ، وهناك تناقض يقع فيه ديوي" عندما يقول بأن المدرسة هي صورة مصغرة للمجتمع الخارجي وهذا يعني أن دورها يكمن في

[1]- جون ديوي، مدارس المستقبل، من مقدمة بريمكان، مصدر سبق ذكره، ص 42-43.
[2]- عمر محمد التومي الشيباني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 368.

تكرار صورة العناصر الموجودة في المجتمع الأكبر لا غير. وهنا يرى "ديوي" على المدرسة أن تختار أفضل عناصر الحياة كما هي الآن و كما يجب أن تكون، غير أن التربية في هذه الحالة لن تكون هي الحياة ذاتها بل الحياة كما يجب أن تكون وهذا هو التناقض الذي وقع فيه " ديوي". [1] وفي هذا يعتقد المربي" بود Bode" أن المدرسة لا تكتفي بأن تقود الطفل إلى أن يحيا بل يجب أن تجعله يسمو فوق وجوده الحالي وأن يتغلب على أي عادة قد تعيق وجوده الحالي كما أن الاهتمام بمتطلبات المستقبل علاوة على الاهتمام بالحاضر هو جزء من الحياة العاقلة وبالتالي هو جزء من التربية ذاتها.[2]

- لقد أغفل "ديوي" أن النجاح النسبي الذي حققته مدرسته التجريبية يعود بمقدار كبير لكونها قد ظلت بعيدة عن النزاعات والانشقاقات التي يتميز بها المجتمع الخارجي، مما يصعب عملية نقل تلك الأجواء خارج أسوارها، كما أن مدرسته كانت محدودة العدد من حيث التلاميذ المنتمين إليها بحيث يتولى التعليم فيها أساتذة مندفعون إلى العمل التربوي، ينعمون بتأهيل رفيع ويلتقون مع مفكري إحدى أكبر الجامعات. مما يتعذر تعميم ذلك على باقي المدارس الرسمية[3].

فطريقة حل المشكلات عن طريق انجاز المشروعات التي طبقها في مدرسته تحتاج إلى مدرسين ومدربين أكفاء، فالمعلم الذي ينفذ المشروع، لابد من إعداده إعدادا خاصا من حيث دراسته لعلم النفس العام والنمو النفسي، وعلم نفس الاجتماع، وعلوم التربية. ، كما أنها تحتاج إلى نفقات كثيرة. بحيث تتطلب من الإمكانيات والاستعدادات ما لا تستطيع كل المدارس توفيره.

- القيمة التربوية للنشاط لا تؤدي بشكل مباشر إلى تحصيل المادة الدراسية، فقد يستفيد التلميذ من المناقشة ومن الاتصال بالناس وجمع المصادر فائدة أعظم من مجرد استظهار الحقائق ، فهي تتطلب وقت طويل للوصول إلى أبسط المعلومات وأتفهها.

---

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 287- 288.
[2]- المرجع نفسه، ص 287.
[3]- روبيرت ب. وستبروك، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 167.

- طريقة يعوزها التنظيم في المعلومات ويصعب معها وضع المناهج، فهي تهمل الترتيب المنطقي للمواد الدراسية، فلا نستطيع أن نعرف بالضبط ما يجب أن يتعلمه التلاميذ ولذلك يؤدي إلى عدم تحصيل التلاميذ لكثير من المعرفة التي يجب أن يحصلوها فهي ليست الطريقة المناسبة لتغطية كل أبعاد المعرفة التي يتوقع من المتعلم أن يحصل عليها وأن يستوعبها. كما أن التعليم عن طريق المشروعات ينتج عنه معلومات مفككة تفقد عنصر الوحدة، فالتعليم العرضي ليس كافيا.[1]

- تشجيعه لمبدأ التعاون وتفضيله على التنافس فيه إجحاف لحقوق بعض الأفراد، وفي ذلك يجمع النقاد على أن الفرد الذي يرغب في المساهمة في الصالح العام قد يعجز أحيانا عن التعاون لأن مبادئه لا يقرها معظم الناس. لأن الرأي العام قد يعجز في بعض الأحيان على إدراك بعض الأشياء التي قد لا يعجز عنها عقل الفرد، فالكثير من الإصلاحات جاءت عن طريق المثابرة والشجاعة الفردية التي تشجع عن طريق المنافسة.[2]

- افترض "ديوي" أن الطفل سوف يتعلم عن طريق الخبرة وأن التربية والنمو شيئا واحدا، وأن النمو هو غاية التربية ولا غاية أخرى لها خارج النمو ذاته، غير أن ذلك ضرب من الوهم لأن الطفل يتعلم في المدرسة والمدرسة جزء من المجتمع الذي يخضع لسياسية معينة وفلسفة خاصة ولا حيلة للطفل الذي يدرس في المدارس إلا أن يجري مع تيار الفلسفة التي يوجهها المجتمع. فالأطفال ليس هم الذين يصنعون هذه المذاهب و إنما ينشئون عليها. وتغييرها راجع إلى ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية، وقد يكون للتربية دخل في هذا التغيير إذا رسمت الدولة سياسة خاصة في التربية تريد بها تنشئة جيل مستقبل على ضوء هذا المذهب الجديد.[3]

- هذه المدرسة بلا أهداف ولا تعرف إلى أين هي ذاهبة. فالنشاط الذي يؤدي إلى النمو وهدفه النمو في حد ذاته لا يكون إلا في حالة وجود هدف محدد وليس مجموعة من

[1]- صالح عبد العزيز، التربية الحديثة،ج2، مرجع سبق ذكره، ص 117.
[2]- ج .ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 153.
[3]- محمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 67- 68.

الأهداف المتصلة.[1] ولذلك وصفت فلسفة "ديوي" التربوية التي نادى بها في المدرسة برفضها تأسيس قواعد ثابتة وأهداف من أي نوع. بأنها تشبه مجموعة من الشباب يقومون برحلة ممتعة يقولون: " إننا لا نعرف إلى أين نذهب، لكننا سائرون في الطريق". وينظر أنصار "ديوي" إلى هذه التهمة على أنها غير منصفة، ذلك لأن التفكير التأملي له مناهجه في البحث، التي تقوم على العلم، وإذا تأمل الناس فقط من دون أن ينصرفوا بناءا على دوافع وعادات وأهداف وانفعالات لن تكون هناك حروب، ولا صراعات بين العمل ورأس المال ولا انحرافات اجتماعية.[2]

هذه الانتقادات وجدت في الكثير من المؤلفات التربوية التي تناولت فلسفة "ديوي" بالنقد ومن أشدهم نقدا لأفكاره " وليام باجلي William C. Bagley "(1874- 1946). و" هيرمان هورن " من خلال كتبه التي ألفها في فلسفة التربية منها " هذه التربية الجديدة" " فلسفة جون ديوي" [3] " الفلسفة الديمقراطية للتربية" وهذا الكتاب الأخير كان تعليقا على كتاب ديوي" الديمقراطية والتربية"، وهو عبارة عن نقد موضوعي وشرح وتفسيرا لهذا الكتاب الذي وصفه بعد تحليله بأنه " تيه مهوش من الأفكار المثيرة".[4]

هذه الانتقادات الموجهة لأفكار " ديوي " التربوية توجت بظهور حركات تربوية جديدة من أجل تجاوز ما قدمه ومن أهمها:

1- التواتـرية:

تقوم التواترية في الكثير من مبادئها على الفلسفة الواقعية التقليدية وخاصة على فلسفة أرسطو وطوما الأكويني، وتقول التواترية بأن المبادئ الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير، ومن أبرز رجالها" مورتيمر آدلر" و " روبرت ماينذر هتشنز" الذي كان عميدا لمدرسة الحقوق بجامعة " بيل" وارتفع إلى مصاف الشهرة عندما أصبح مديرا لجامعة "شيكاغو"

[1]- شبل بدران، أحمد فاروق، أسس التربية، مرجع سبق ذكره، ص 287.
[2]- وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سبق ذكره، ص 521.
[3]- عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية مرجع سبق ذكره، ص 368- 369.
[4]- جون ديوي، مدارس المستقبل، من مقدمة بريكمان، مصدر سبق ذكره، ص 36.

حيث قام بعدة هجمات جريئة على ما أسماه بلا معقولية التعليم العام المعاصر. وقد طبقت العقيدة التواترية تطبيقا وثيقا في كلية " سان جون بانا بولس ميريلاند"[1].

فمبادئها جاءت مغايرة تماما للمشروع "الديوي"، في تأكيدها على أن العقل هو أسمى صفات الإنسان لذلك يجب أن يستخدمه لتوجيه طبيعته الغريزية لأهداف مختارة عن قصد، وأن واجب المدرسة أن يتكيف الإنسان تبعا للحقيقة لأنها خالدة وليس تبعا للعالم المعاصر المتغير. وفي هذا يقول " هتشنز" في عبارته المشهورة:" التربية تشمل التعليم والتعليم يشمل المعرفة، والمعرفة هي الحقيقة. و الحقيقة في كل مكان واحدة، ولذا فإن التربية في كل مكان يجب أن تكون واحدة." [2] سواء في محتوى مناهجها من حيث المواد الدراسية أو من حيث أهدافها.

2- الجوهرية:

جاءت كرد هام على التقدمية ولكنها لم تنتسب إلى أي عقيدة فلسفية، بدأت في شكل حركة تربوية أساسية في أوائل الثلاثينات، وضمت في صفوفها بعض المربين البارزين أمثال" وليام ك. باجلي W. Bagley" " وتوماس بريجز" و" ايزل كاندل". وتختلف الجوهرية عن التواترية في أنها لا تتعارض مع التقدمية تعارضا شاملا وإنما ينحصر الاختلاف في بعض العناصر. وسميت بالجوهرية لأنها تنادي بأن هناك بعض الجوهريات أو الأساسيات التي يجب أن يعرفها كل إنسان متعلم. وكرست جهود الجوهريين الأساس لإعادة فحص مواد المنهج للتفرقة بين ما هو جوهري و بين ما ليس بجوهري في البرامج المدرسية مع تأكيدها في ذلك على وضع المواد الدراسية في مكان المركز في العملية التربوية، وإعادة السلطة للمعلم في حجر الدراسة.[3]

بالرغم من ذلك فهي لا تتفق مع التواترية في أن المادة الدراسية الحقيقية هي التي احتفظت بها الكتب العظمى في المدنية الغربية، وإنما تلك الحقائق ينبغي تعلمها لا من أجل ذاتها وإنما لتعد الطفل للحياة الحاضرة. وتنبه دائما إلى ضرورة رفع المستويات الفكرية في

[1]- ج .ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 155.
[2]- المرجع نفسه، ص 158.
[3]- المرجع نفسه، ص 163.

وقت تسبب فيه تشتت الفرص التربوية المتيسرة وفي هذا تنتقد التقدمية في اهتمامها بحرية الطفل أكثر من المادة الدراسية. التي ينبغي أن تكون منظمة تنظيما منطقيا ليتمكن الطفل من هضمها لأن الهدف من ذهاب التلميذ إلى المدرسة هو من أجل معرفة هذا العالم لا مجرد تفسيره على ضوء اهتماماته الخاصة. [1]

من مبادئها أيضا ضرورة التعلم عن طريق بذل الجهد وتصر على الضبط والارتباط بأهداف بعيدة الأثر، لا القريبة من لحظات حياة الطفل. وبالرغم من موافقتهم "لديوي" في قوله أن الاهتمام بموضوع أو مشكلة غالبا ما يولد الجهد اللازم.غير أنهم يصرون على أسبقية العمل الشاق وفرض المثابرة.على الاهتمام الذي في نظرهم يبدأ في الظهور أثناء العمل لا قبل بدايته. وأن المبادرة في التعليم تكون من جانب المعلم لا التلميذ لأن هذا الأخير بحاجة إلى رقابة وإرشاد. والمعلم يكون مسؤولا مسؤولية مباشرة على مراقبة نمو الطفل. ويعترف الجوهريين أن طريقة حل المشكلات فيها بعض المزايا ولكن من غير الممكن تطبيقها طيلة فترة التعليم. لأن هناك نسبة من المعرفة جامدة بطبيعتها ولا يمكن تجزئتها إلى مشكلات، ولذلك من واجب المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي.[2]

لكن إلي أي مدى قد أثرت تلك الانتقادات على أفكار "ديوي" وهل استطاعت أن توقف تسربها وتأثيرها على الفلسفات التربوية الجديدة؟. والإجابة على ذلك تكون بالنفي. لأنه بعد عقدين من الزمن وبعد أن فقدت التقدمية قوة تأثيرها بذلت محاولات أخرى لاستخدام فلسفة "ديوي" ومحاولة تجديدها عن طريق الاعتماد على الأسس التي قامت عليها و في نفس الوقت تجاوز نقاط الضعف التي وجهت إليها وظهر ما يسمى بالطريقة التجديدية في التربية. وكلمة التجديد عنون "ديوي" بها احدى كتبه الفلسفية" التجديد في الفلسفة". والذي قال في مقدمة هذا الكتاب أن هذا المؤلف سيحتاج إلى تجديد أيضا. فما هي العناصر التي احتفظت بها في فلسفة " ديوي" وما هو التغيير الذي طالبت به؟

[1]- ج .ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره ، ص 164- 165.
[2]- المرجع نفسه ، ص 165- 168.

تعود جذور التجديدية إلى أوائل الثلاثينات أين قامت جماعة تسمى" مفكرو الحدود" بمطالبة المدرسة بأن تقود المسيرة نحو خلق مجتمع أكثر عدلا بالولاء لنظام اجتماعي جديد وهو ما سعى إليه " ديوي" ولكنهم طالبوا بأن تحدد المدرسة لنفسها أهدافا اجتماعية محددة بدلا من التمسك بالهدف العام للنمو من خلال التعاون الديمقراطي. ومن أنصارها نجد " جورج كاونتس Counts" الذي كتب " الطريق الأمريكي نحو الثقافة " عام 1930 و" هل تجرؤ المدرسة على أن تبني نظاما اجتماعيا جديدا" عام 1932. و" هارولد راج Rugg"(1886- 1960) في كتابه" الثقافة والتربية في أمريكا" عام 1931. و ظهرت قوة التجديدية أكثر في النصف الثاني من القرن العشرين. ويعتبر" تيودور براملد Brameld (1904- 1989)" واضع أسسها الاجتماعية عن طريق التربية بنشره لكتاب " أنماط من الفلسفة التربوية" في عام 1950 و" فلسفة تجديدية للتربية" في عام 1956 [1]. ومن المبادئ الأساسية التي قدمها:

1- الغرض من التربية هو تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الاجتماعي وأن النظام الجديد ينبغي أن يكون ديمقراطيا أصيلا.يحقق القيم الأساس لثقافة المجتمع نفس الوقت يستطيع أن يتماشى مع القوى الاجتماعية والاقتصادية التي تتحكم في العالم الحديث والتجديدية كما يقول: " تلتزم قبل كل شيء بتأسيس ثقافة جديدة. وهي تزخر باقتناع عميق بأن نخوض غمار مرحلة ثورية يجب أن يقل ما يسفر عنها عن السيطرة على النظام الصناعي والخدمات العامة والموارد الثقافية والطبيعية ولأجل عامة الشعب الذين كافحوا على مر العصور في سبيل حياة وكرامة وسلام لأنفسهم ولأولادهم."[2]

2 - وافقت التجديدية " ديوي " على التعريف الذي وضعه للخبرة بأنها تفاعل بين الجهاز الإنساني مع بيئته المادية والاجتماعية، ولكنه لم يقدم سوى الوسائل فقط دون الهدف والتركيز على الحاضر ويقول "براملد" بنقده للتقدمية بأنها بطيئة وغير فعالة هي:" عبارة عن الجهد التربوي لثقافة مراهق تنوء بآلام النمو المستعذبة وبالانشغال بإثارة الحوادث

[1]- ج .ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره، ص 171- 172.
[2]- المرجع نفسه،ص 185.

الجارية وبمرحلة التجربة والتخبط الثقافي عندما تكون حماية الطفولة قد ولت في حين تقمع سيطرت مرحلة النضج في انتظار التخطيط والتنفيذ لما يختص بالمستقبل." وفي هذا يؤيدون التواترية والجوهرية في أن النمو ليس هدفا كافيا في التربية.[1]

فيجب على المدرسة أن تركز على المستقبل، فتمهد الطريق لنظام جديد وتقوم بتربية عقول وأخلاق تلاميذها ليكونوا على استعداد لتقبل هذا النظام الجديد. كما تشير إلى أهمية تأثير القوى الثقافية والاجتماعية في ذلك. لأن التقدمية في نظرها بالرغم من أنها لم تغفل النظر إلى أهمية الطبيعة الاجتماعية للإنسان وإلى أهمية الجماعة في التربية ولكنها فعلت ذلك من وجهة نظر فردية في محاولتها ايجاد وسيلة يتمكن بها الفرد من اكتشاف ذاته من خلال المجتمع نجدها تهمل في المقابل مدى تأثير المجتمع في الحالة التي وصل إليها الفرد.

3- يجب أن تعاد صياغة وسائل وأهداف التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية التي أثبتت لأول مرة في التاريخ أنه من الممكن تحديد أهداف إنسانية لا على أساس أسباب عاطفية أو مذهبية ولكن على أساس ما يجرى تعلمه حول القيم الثقافية المحلية أو العالمية. فأهميتها تكمن من اكتشاف أي القيم الحقيقية التي يؤمن بها الناس إيمانا قويا ومن تلك القيم بمكن أن نرسم نظاما اجتماعيا ودوليا مناسبا.[2]

تلك الانتقادات ونقاط الضعف التي وجهت لفلسفة "ديوي" التربوية التي حاول تطبيقها في مدرسته التجريبية آملا في أن يمتد تأثيرها إلى باقي المدارس التعليمية الأخرى. قد أحس بها بنفسه واعترف بها، خاصة بعد الحرب العالمية الأولى إذ لم يعد نضاله متمحورا حول المدرسة، فقل تقديره الكبير لدور المدرسة في بناء المجتمع، فلم يعد يضع حجرة الدراسة في قلب رؤيته الإصلاحية. وما كان يشكل في فكره الوسيلة الرئيسة لتحقيق ديمقراطية الحياة الأمريكية، لم يعد سوى وسيلة وحسب من بين وسائل أخرى تساهم في ذلك، فقد اقتنع " ديوي" بأن المدرسة بحكم ارتباطها الوثيق ببنى السلطة القائمة، تشكل إحدى أهم أدوات تكرار المجتمع الطبقي الذي تتميز به الرأس مالية الصناعية. وأنه من العسير جدا بالتالي تحويلها إلى أداة إصلاح ديمقراطي، فجميع الجهود التي بذلت لجعل

[1]- ج .ف. نيللر، في فلسفة التربية، مرجع سبق ذكره ، ص 173.
[2]- المرجع نفسه ، ص 177- 179.

المدرسة وسيلة لتحقيق ديمقراطية أكبر للمجتمع قد جوبهت بمعارضة شديدة من جانب المصالح الحريصة على صيانة النظام الاجتماعي القائم. [1] ولن تشارك المدرسة في التغيير الاجتماعي الديمقراطي إلا بمقدار ما تتحد مع هذه الحركة أو تلك من القوى الاجتماعية القائمة. لأن عيوب المدرسة تعكس عيوب المجتمع برمته.

غير أننا يمكن الإشارة إلى أن بعض آراء " ديوي" قد أسيء فهمها، وبالغوا في نقدها، إذ تدخلت العاطفة أحيانا في وصفها المبالغ فيه علميا، حتى أن " ديوي" قد صرح في عقيدته قائلا:" إن أخطر ما يهدد التربية خضوعها تحت رحمة الأهواء العاطفية والمقصود بها الانسياق والتهافت على الجديد دون وعي تام أو شبه كامل به. وأن الكثير من الأفكار التي انتقد فيها لم تنسب إليه وإنما كانت من أفكار تربويين آخرين من المدرسة التقدمية التي كان ينتمي إليها. فمثلا اتهامه في المبالغة بميول الأطفال ورغباتهم تلك الفكرة كانت " لرسو" بنظريته الطبيعية في التربية لأن "ديوي" قد نبه في كتبه التربوية بعدم الانسياق التام وراء غرائز الطفل وإنما العمل على توجيهها توجيها صحيحا يكفل لها النمو السليم. ويقول في هذا:" ويجب أن لا يدلل المربي هذه الميول أو أن يحاول كبتها." [2] كما أن تأكيده على حاضر الطفل لا يغني عدم الاهتمام بمستقبله، لأنه في نظر "ديوي" أن الطفل الذي يعرف كيف يعيش حياته و يتكيف مع متطلبات عصره سيتمكن بالتأكيد من مواجهة مستقبله حيث تكون له مناعة قوية ضد المشاكل التي سيتعرض لها لاحقا.

مجمل قولنا في هذا الفصل أن مبادئ المنهج الأداتي التي ناد بها " ديوي" بدت واضحة بشكل كبير في "مدرسته التجريبية" التي بناها على قاعدة "التعلم بالعمل" كأسلوب البحث والتجريب واعتماد المنطق مع العناية بتوجيه اهتمامه لميول الطفل ورغباته التي تنبع بروح العمل وبذل الجهد، فاختار طريقة المشروع أو حل المشكلات المناسبة والمساعدة على تحصيل عملية الخبرة التربوية، وكل ذلك لا يشكل وحدة منفصلة ومنعزلة داخل المدرسة وإنما امتدت أهدافها لتبسط على المجتمع ككل من خلال تكريس مجموعة من القيم، فشكلت بذلك القيم الديمقراطية والأخلاقية والعملية في المدرسة القيم الأكثر أهمية

[1]- روبيرت ب. وستبروك، جون ديوي، مرجع سبق ذكره، ص 169.
[2]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 26.

والمعول عليها في إصلاح المجتمع وتقدمه. وبالرغم من تلك الانتقادات التي وجهت إليه، يبقى إيمانه بقوة المدرسة كبير ومقدرا في ذلك قيمة العمل الذي قدمه ويعلن عن ذلك في قوله:" ويمكننا أن نجادل بأن أسباب الفشل في الماضي هي نتائج حتمية لعدم وجود تلك المعلومات العلمية التي حصلنا عليها الآن. سنترك الحكم للمستقبل ليقرر أيهما أميل إلى الصواب، أمدرسة اليأس أم مدرسة الأمل؟ أمدرسة التشاؤم؟ أم مدرسة التفاؤل؟[...]، فأقل ما نملك هو الأمر الذي سيظل معنا.فإذا كان هناك من الأسباب ما يحملنا على الاعتقاد في أي شيء فلتكن التربية موضع اعتقادنا وإيماننا."[1]

[1]- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مصدر سبق ذكره، ص 169.

خـــــاتمـة

خـاتــمة:

من كلّ الّذي سبق نخلص ونحن نتناول الموضوع الّذي أشرنا إليه آنفاً إلى القول إن" ديوي" قد أعطى مفهوما آخر للفلسفة على خلاف ما كان سائدا. بحيث تغيّر مفهومها من كونها مجرّد تأملات ميتافيزيقية عقلية مجردة إلى اعتبارها نشاطاً إنسانيّاً يشكّل إحدى القنوات المساعدة على إيجاد أفضل الطرق الممكنة من أجل التقدم الإنساني، فهي نابعة من الإنسان ذاته ومن واقعه الملموس ونتائجها في النهاية تعود إليه. فرفع" ديوي" الحدود القائمة بين الفلسفة والحياة عن طريق التربية التي شكّلت ــ و لا تزال ــ حجر الزاوية في فلسفته الأداتية، فقد أدخل روحا جديدة إلى الفلسفة الحديثة لا تقدّر بثمن عن طريق اقتراحاته لإصلاح التربية، وتحليله المشرق لعمليات المنطق، والتفكير التأملي، وتوضيحه لمثُل الديمقراطية، وإصراره على أن التربية يجب أن تتكامل مع الحياة، ومواجهته الشجاعة لصعوبات الحقبة الحالية التي يعوقها قصور العادات والتقاليد.

فمحور الثورة التربوية التي قادها " ديوي" بدأها بشن هجومه على المدرسة التقليدية التي حاول أن يُظهر إفلاسها والبرهنة على عدم صلاحيتها للجيل الحاضر في معالجة مشاكله الجديدة التي خلفها المجتمع الصناعي؛ وهي مشاكل تختلف عن تلك التي عرفتها الأجيال السابقة، والتي كان قوامها حشو التلميذ بمجموعة من المعلومات المدونة في بطون الكتب والأسفار. تمتاز بمناهجها الجامدة وبطرقها السلبية في التعليم، وبنظامها التسلطي الديكتاتوري الذي جعلها بعيدة عن تحقيق القيم الديمقراطية التي تسعى المدرسة الحديثة إلى تحقيقها.

على العكس من ذلك فالمدرسة التي نادى بها "ديوي" هي مدرسة المختبر" لا تحصر الطفل في أربعة جدران وإنما هي مفتوحة على الحياة الاجتماعية بكل عناصرها الحيوية. تركزت مهمتها في مساعدة الطفل على الارتقاء بمستوى ميوله وطموحاته عن طريق مبدأ النشاط والخبرة التّربويّة الّتي تعينه على فهم كل القوى المعقدة في حياته الاجتماعية، ليأخذ على عاتقه فيما بعدُ مسؤولية المشاركة في قيادة هذا المجتمع، فيتمكّن بدوره من المساهمة في المحافظة على تراث مجتمعه وتطويره أو العمل على تغيير وتعديل

ما يجب تعديله، وكذا ابتكار عناصر جديدة من أجل تقدمه، فهي وسيلة لتغيير المجتمع وليست مجرد أداة لإعداد التلاميذ للحياة في المجتمع . وقد حدّد "ديوي "غرض التربية باعتبارها حركة تخدم المتعلم في يومه قبل غده.

هكذا تجاوزت هذه المؤسسة في آليات عملها واشتغالها حدود الاتجاه الواحد باعتبارها مكاناً بسيطاً يتلقى فيه الطفل المعرفة إلى أن تصبح كينونة رمزية شاملة لكلّ عناصر الحياة يقتصر دورها على تشكيل الإنسان وبناء المجتمع على الحياة الفضلى ويتمرن على التعاون الاجتماعي،. فشكلت القوة الرئيسية لإعادة بناء المجتمع الديمقراطي على أسس أخلاقية. فالأداء الديمقراطي والأخلاقي في المدرسة يشكل الدورة الدموية للحياة المدرسية بما تنطوي عليه من وظائف متنوعة كما يشكل مقدمة ضرورية لتقصي مستوى الحياة الديمقراطية، وطابعها في المجتمع بصورة عامة، وذلك انطلاقا من العلاقة الوشيجة بين المدرسة والمجتمع، فالمدرسة تمثل الصورة الحاضرة والمستقبلية التي سيكون عليها المجتمع في معارج نمائه وتطوره الداخلي.

انطلاقا من دراستنا الفلسفية التربوية هذه توصلنا إلى أن الجهود الرئيسية" لديوي" في إطار مدرسته الابتدائية التي اتخذها حقلا لتجريب طرقه ونظرياته تتركّز في مجال الإصلاح التربوي حول نقطة واحدة أساسية، هدف من خلالها إلى إعادة تنظيم المعاهد التعليمية القائمة ، وطرائق التدريس السائدة في الوقت الحاضر، بحيث تستطيع هذه المعاهد أن تستجيب للتغيرات العامة التي تحدث في ظل الظروف الاجتماعية.

إن ربط "ديوي" المدرسة بالمجتمع يكشف لنا عن حقيقة مهمة، وهي أن "ديوي " لم يعمد أبدا إلى وضع الفرد في موقف مناهض للمجتمع ولم يجعل المجتمع ضد الفرد، فلقد دحضت أخلاقيته الاجتماعية أيَّ نوع من الفردية الصارمة التي أيدت استغلال الآخرين كما دحضت أي تنظيم اجتماعي يعمل على غمر الحقيقة الفريدة للشخص. فالمجتمع الذي يشجعه "ديوي" إنما يقوم على أيدي أناس لديهم الشجاعة على التفكير باستقلال، وفي الوقت نفسه يربطون أنفسهم بالبيئة الاجتماعية التي يحيون فيها، وهذا مجتمع يشجع على نزعة الذكاء والابتكار والروح الإنسانية.

فتمكن" ديوي" من توظيف بصيرته الفلسفية في المجال التربوي أين نظر إلى المدرسة بعيون براغماتية تقدس العمل التجريبي، واعتبرها قوة فاعلة قادرة على تعديل النظام الاجتماعي وإصلاحه، فالنّظام المدرسيّ الصّحيح بالنسبة له هو الذي يحقق المرونة بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي ينتمي إليه و يعيش فيه، فتجلت عبقريته في ربطه الواعي بين التربية المدرسية والمجتمع والحياة، فأهداف المدرسة التجريبية عنده تمتد خارج أسوارها المعلنة والمنظورة، لتصل بامتدادها هذا إلى داخل المجتمع كله بدءً من الأسرة كخلية صغيرة إلى باقي المؤسسات الاجتماعية، ودائما في إطار العلاقة التفاعلية مع هذه المؤسسات بحيث تأخذ منها بالقدر التي تقدم لها من برامج ومناهج تساعدها على أداء دورها الاجتماعي.

تلك هي أهم المبادئ التي صرح بها " ديوي" والتي واجهت الترحيب والقبول من جهة كما لاقت الصد والرفض من جهة أخرى. غير أن ما يهمنا في خضم ذلك هو تلك الأفكار التربوية الثورية التي قدمها لمجتمعه وهو أنه عمل على إيقاظ الوعي التربوي وروح النقد و الإبداع والتجديد المستمر، بجرأة ويقين تام من إمكانية تحقيق ذلك في مجتمع ينشد الديمقراطية مليء بروح الابتكار إذ أعطى صورة واضحة لما يجب أن تكون عليه المدرسة الحديثة

إذا أردنا نحن كذلك السير وراء ركب هذا الإصلاح المدرسي فعلينا أن نتحرى نقاط الخلل و الضعف الموجودة في منظومتنا التربوية لنحدد العلاج المناسب لذلك. وفي غمرة هذا الوعي التربوي الذي تشهده الدول المتقدمة يجدر بنا أن نأخذ على عاتقنا ومسؤوليتنا في أن نوضح لأنفسنا المفاهيم الصحيحة في التربية وأهدافها وتطورها والاستفادة منها في ضوء إمكانيتنا واحتياجاتنا.مع احترام خصوصية وطبيعة مجتمعاتنا العربية دون أن ننصهر فيها كلية . وهنا يأتي الدور المهم اليوم للفلسفة في هذا المجال.

لقد صرح أحد المربين بقوله:" إننا نخالف نظرية العالميين المتطرفين القائلة بأن المصلحة القومية والولاء القومي لا محل لهما في منهج التربية الحديثة. هذه التربية يجب أن يكون هدفها، في رأيهم، تنشئة الولد كعضو في المجتمع الإنساني، لا كفرد في أمة معينة أو

مواطن في وطن حاصل [...] إن المواطن الأمريكي يميل إلى في الغالب إلى توسيع نطاق ولائه ليضم الإنسانية بأسرها، ولكنه لا يميل إلى أن يكون مواطنا عالميا إذا كان ذلك يجرده من وطنيته الأمريكية[...] وإن ما ينطبق على الأمة الأمريكية، من هذا القبيل، ينطبق أيضا على معظم أمم العالم".[1]

لتحقيق ذلك نطرح السؤال الجوهري التالي: ما موقفنا نحن؟ أقصد الوطن العربي أو الجزائر خاصة من هذه الثورة التربوية؟، وكيف يمكننا أن نستفيد من تلك النتائج التي حققت على المستوى المدرسي، من أجل الارتقاء بمستوى التعليم؟ نجيب ونقول إننا نحتاج إلى استنهاض وعي نقدي منظم لفعالية المدرسة العربية ووظائفها وممارستها في دائرة المجتمع. عن طريق حمل المربين على إدراك جملة من التطورات المتقدمة في المجال التربوي على الصعيد الدولي. من أجل تأصيل فلسفة تربوية تتماشى والمشاكل التي نعيشها.

[1]- جورج شهلا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، مرجع سبق ذكره، ص 499.

المـــراجـــع

قائمة مصادر ومراجع البحث

- القرآن الكريم

قائمة المصادر

أ- المترجمة إلى اللغة العربية:

1- ديوي جون المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

2- ديوي جون ، تجديد في الفلسفة، ترجمة أمين مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. 1957.

3- ديوي جون ، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى غفراوي وزكرياء ميخائيل، لجنة التأليف و النشر، القاهرة، 1964.

4- ديوي جون، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة محمد لبيب النجيحي، مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر، القاهرة، 1963.

5- ديوي جون ، الخبرة و التربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط3.

6- ديوي جون ، البحث عن اليقين، ترجمة محمد فؤاد الأهواني، مكتبة عيسى السياسي الحلبي، القاهرة، 1960.

7- ديوي جون ، التربية في العصر الحديث، ج 1، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المخرينحى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

8- ديوي جون، الفردية قديما وحديثا، ترجمة خيري حمادة،الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2001.

9- ديوي جون وديوي ايفلين، مدارس المستقبل، ترجمة عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية.

10- ديوي جون، المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة، عبد الفتاح السيد هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة،1966.

ب- باللغة الاجنبية

1- Dewey, John – how, we think, Boston - d-c-heath and company,1933

2- Dewey, John: problems of men .N .y philosophical library,1946.

قائمـــة المراجـــع

أ- باللغة العربية:

1- ابراهيم ناصر، أسس التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2.
2- ابن خلدون، المقدمة، منشورات محمد علي بيوضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط8، 2003.
3- أفلاطون، الجمهورية، ترجمة فؤاد زكرياء، الموسوعة العامة للتأليف والنشر، القاهرة، مصر.
4- الأبراشي محمد عطية، روح التربية والتعليم، مطبعة الحلبي، القاهرة ، ط 10.
5- الأعسر يمين وآخرون، أسس التربية وعلم النفس في المدرسة الابتدائية، ج 2، مكتبة الشرق، حلب، سوريا، ط2، 1992.
6- الأهواني أحمد فؤاد، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، ط2، 1975.
7- الأهواني أحمد فؤاد، جون ديوي (نوابغ الفكر الغربي)، دار المعارف، ط3، 1978.
8- الرشدان عبد الله، حسن نعيم، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشرق.
9- الشرقاوي عبد المنعم ، الولايات المتحدة أرضا وشعبا ودولة، النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1956.
10- الشنطاوي عبد الكريم وآخرون، أسس التربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط2، 1992.
11- الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط2، 1975.
12- العلى أحمد عبد الله ، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2008.
13- العمايرة محمد حسن، أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1999.
14- الغزالي أبي حامد ، إحياء علوم الدين، ج 2، مكتبة الصفا، مطابع دار البيان الحديثة، القاهرة، ط1، 2003.
15- الغزالي أبي حامد، إحياء علوم الدين، ج 3، مكتبة الصفا، مطابع دار البيان الحديثة، القاهرة، ط1، 2003.
16- القضاة خالد، المدخل إلى التربية والتعليم، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998.

17- النجيحي محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 3، 1981.
18- ج.ف. نيللر، في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1972.
19- جديدي محمد، ما بعد الفلسفة "مطارحات رورتية"، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، بيروت، لبنان، ط1، 2010.
20- جديدي محمد، فلسفة الخبرة، جون ديوي نموذجا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت،ط1، 2004.
21- جيمس وليام، البراغماتية، ترجمة محمد علي العريان دار النهضة العربية، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، 1965
22- جيمس وليم، إرادة الاعتقاد، ترجمة محمود حب الله، دار إحياء الكتب العربية، 1946.
23- ديوارنت ويل، قصة الفلسفة، ترجمة فتح الله محمد المشعشع، منشورات مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط6، 1982.
24- رابح تركي، دراسات في التربية الإسلامية، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1987.
25- رابح تركي، اجتماعيات التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
26- رابح تركي، النظريات التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982،
27- راسل بتراند، تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، الدار المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1977.
28- راسل بتراند، حكمة الغرب، ج2، تر فؤاد زكرياء، عالم المعرفة، الكويت، ص 176-179.
29- روسو جان جاك، أميل، تر نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر،القاهرة، 1958.
30- زيدان محمود فهمي، وليم جيمس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2005.
31- سرحان الدمرداش وكامل منير، الطريقة في التربية، مطابع دار الكتاب العربي، مصر، ط4، 1964.
32- سرحان منير المرسي، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط3، 1981.

33- سمعان وهيب ابراهيم، الثقافة والتربية في العصور الوسطى، دار المعارف، القاهرة، مصر 1962.
34- سمعان وهيب و لبيب رشدي، دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1988.
35- شنايدر هربرت، تاريخ الفلسفة الأمريكية، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، دار المعارف، القاهرة، 1964.
36- شهلا جورج وحربلي عبد السميع، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،ط 4 ، 1978.
37- صالح نازلي ويسن سعيد، المدخل إلى التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1982.
38- عبد الدايم عبد الله، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 3، 1978.
39- عبد العزيز صالح، التربية الحديثة، ج 1، دار المعارف، القاهرة، مصر . عبد العزيز
40- عبد العزيز صالح، التربية التربية الحديثة، ج 2، دار المعارف، القاهرة، ط 10، 1971
41- عبد العزيز صالح، التربية الحديثة، ج 3، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 7، 1976.
42- عبد الوافي علي، عوامل التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط 1، 1958.
43- عفيفي محمد الهادي، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1972.
44- علي اليماني عبد الكريم، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1، 2009.
45- علي سعيد اسماعيل، الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2000.
46- علي سعيد إسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت1995 .
47- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 1981.
48- فام يعقوب، البراجماتزم أو مذهب الذرائع، دار الحداثة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

49- فرحان اسحاق أحمد، التربية في الإسلام، دار الشهاب للطباعة والنشر، الجزائر، باتنة.
50- فنيكس فليب ، فلسفة التربية، تر محمد لبيب التجيحي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1965.
51- قورة حسين سلمان، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف. القاهرة، ط 7، 1982.
52- كاز بيتر، تاريخ الفلسفة في أمريكا خلال 200 عام، ترجمة حسني نصار، مكتبة الأنجلو مصرية.
53- كامل فؤاد، الفكر الفلسفي المعاصر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1993.
54- كرم يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، مكتبة الدراسات الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط5.
55- كروبسي جوزيف و ليوشتراوس، تاريخ الفلسفة السياسية (من جون لوك إلى هيدغر)، تر محمود سيد أحمد، القاهرة، ط1، 2005.
56- كلي رايت وليم، تاريخ الفلسفة الحديثة، تر محمود سيد أحمد،التنوير لطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 1، 2010.
57- كيتشام رالف، ثورة الفكر الأمريكي، 1750 – 1820، ترجمة ثابت رزق الله، النهضة المصرية.
58- ماضي علي، فلسفة في التربية و الحرية، دار المسيرة للطباعة و النشر، بيروت، ط1، 1979.
59- محمود زكي نجيب ، حياة الفكر في العالم الجديد، دار الشروق، القاهرة، 1983.
60- مرسي محمد منير ، تاريخ التربية في الغرب والشرق، عالم الكتب، القاهرة، 1980.
61- مرسي محمد منير، فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة، 1982.
62- مرعي توفيق أحمد والحيلة محمد محمود، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2000
63- مونرو بول، المرجع في تاريخ التربية، ترجمة عبد العزيز، ج 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1949.
64- نزال شكري حامد، الوجيز في التربية والعملية التعليمية، دار البشير، عمان، 1995.
65- نظمي سالم محمد عزيز، دراسات ومذاهب، مؤسسة الشباب، الإسكندرية، مصر، 1989
66- نفنز ألن - ستيل كومجر هنري، تاريخ الولايات المتحدة، ترجمةمصطفى عامر، مكتبة مصر.

67- وطفة علي أسعد، علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي(بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
68- وولف.أ، فلسفة المحدثين والمعاصرين، ترجمة أبو العمر عفيفي، سلسلة المعارف العامة، ط2، مكتبة الإسكندرية.
69- يحي نصري هاني، دعوة للدخول في تاريخ الفلسفة المعاصرة، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000.
70- يوسف حمزة عمر، معالم التربية في القرآن والسنة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط2، 1996.

ب- باللغة الأجنبية:

1- Bodel , La Philosophie Au Xx^{e} Siècle, Champs Flamarior, Paris , 1999 .
2- Gerard Deledalle, La Philosophie Américain, Edition L'Age d'Homme Laussane, Suisse, 1983.
3- Marc Le Ny, découvrir la philosophie contemporaine, groupe Eyrolle G1 bd Saint – Germain, Paris, 2009.
4- Mérieux Philippe, La pédagogie entre le dire et le faire, édition E.S.F, Paris1995.
-5- Serge Hutin, La Philosophie Anglaise et Américain, 2emeédition , Presses universitaire de France, Saint- Germain- Paris, 1963

قائمة الموسوعات والمعاجم:

أولا: باللغة العربية:

أ- الموسوعات:

1- الحاج جميل، الموسوعة الميسرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي، مكتبة لبنان، ط1، 2000.

2- الحنفي عبد المنعم، الموسوعة الفلسفية المختصرة، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، 1992.

3- بدوي عبد الرحمن، موسوعة الفلسفة، ج 1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1884.

ب -المعاجم:

1- ابن منظور ، لسان العرب،ج2، دار الفكر، بيروت، ط1، 1990.

2- أبو مصلح عدنان ، معجم علوم الاجتماع، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

3- الحلو عبده، معجم المصطلحات الفلسفية، المركز التربوي للبحوث ولإنماء، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1994.

4- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والدياليكتيك)، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994.

5- القيسي نايف ، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2006.

6- سمارة نواف أحمد ، وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

7- صليبا جميل، المعجم الفلسفي، ج1، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.

8- ميتشيل دنيكن ، معجم علم الاجتماع، ترجمة إحسان محمد الحسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1981.

9- وين رالف ن، قاموس جون ديوي للتربية، " مختارات من مؤلفاته"، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو مصرية، مؤسسة فرانلكين للطباعة والنشر،القاهرة، نيويورك، 1964.

ثانيا: المعاجم باللغة الأجنبية:

1- Elisabeth Clément, La Philosophie de A à Z , Hatier, Paris, 1994.

2- Louis, Marie Morfaux, Jean Lefranc, Nouveau Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, Armand Colin, Paris, 1Ed,2005

3- Noëll Baraquin, Dictionnaire de philosophie, Armand Colin, Paris 3 Ed , 2005 .

4- Jean Lefranc ,Nouveau Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines , Armand Colin , Paris,2005.

5- Paul Foulquie, Dictionnaire de la langue philosophique, Presse universitaire de F rance- Saint- Germain, Paris, 1Ed, 1962.

قائمة المجلات و الدوريات:

1- مرسي محمد منير، فلسفة التربية والمدارس الفلسفية العامة، مجلة التربية، العدد 202، 1992.

2- فرحاتي العربي، تطور خطاب الفلسفة في التربية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد14، 2010.

3- وستبروك روبيرت. ب، جون ديوي، مجلة مفكرون من أعلام ا لتربية، مجلد 1، الأعداد (1،2، 3، 4)، مطبوعات اليونيسكو، باريس، 1993.

مـلـحـق

بعض أسماء العلماء وفلاسفة التربية الواردة في البحث

- أبيلار Pierre Abailad (1079- 1142): من أشهر فلاسفة القرون الوسطى الأوروبية من أصل فرنسي، اشتهر بالجدل وتأثر بالمذهب الإسمي فيما يتعلق بالكليات.

- ادوارد كيرد Edward Caird (1835- 1908): فيلسوف اسكتلندي ذو نزعة لاهوتية قائد المثاليين الهيجيليين الجدد في بريطانيا، تأثر بكانط وهيجل. درس فلسفة الأخلاق بجامعة أكسفورد.

- ألفريد نورث هوايتهد Alfred North Whitehead(1861- 1933): رياضي انجليزي، ساهم في تكوين المنطق الرياضي وفي فلسفة العلوم

- تيودور براملد Theodore Brameld(1904- 1989): فيلسوف أمريكي ومربي اهتم بإعادة البناء الاجتماعي عن طريق التربية، درس في جامعة شيكاغو.

- بستالوتزي Johan Heinrich Pestalozzi (1746- 1852): مربي سويسري ومصلح اجتماعي.من زعماء الحركة النفسية في التربية.

- بويد بود Boyd. Henry Bode (1873- 1953) : فيلسوف أمريكي وتربوي، عمل أستاذا بجامعة كولومبيا.

- توماس جيفرسون Tomas Jefferson (1743- 1826): مفكر سياسي وفيلسوف، ورجل دولة، من الآباء المؤسسين للولايات المتحدة الأمريكية، وثالث رئيسا لها.

- جورج كاوتس George Sylvester Counts (1889- 1974): مربي أمريكي وناقد بيداغوجي، نقد حركة التربية التقدمية.

- جوزيا رويس (1855- 1916): فيلسوف أمريكي ذو نزعة مثالية.

- شيشرون Marcus Tullius Cicero(106ق.م - 43 ق.م): فيلسوف وسياسي وخطيب وكاتب روماني درج على الفلسفة منذ نشأته.

- فرانسوا رابليه François Rabelais (1483- 1553) : من أتباع الحركة الإنسانية المتأخرين ومن أبرز العلماء الفرنسيين الذي ساهموا في إضعاف الحركة المدرسية.

- فروبل Friedrick Froebel (1782- 1852): فيلسوف ومربي ألماني اشتهر بتأسيسه لرياض الأطفال.

- مريا منتيسوري M.Montessori(1870- 1952): دكتورة ايطالية اهتمت بدراسة الطب ثم التربية.

- مورتيمر آدلر Mortimer Hadler(1902- 2001): كاتب أمريكي وفيلسوف له اهتمامات تربوية ومن أهم كتبه" **How to read a Book"**

- ميشل دي مونتاني Michel de Montaigne(1533- 1592): من المربين الإنسانيين الفرنسيين واعتبر ممهدا للمذهب الاجتماعي الواقعي، أهم رسالة كتبها:" مقالة عن تربية الأطفال".

- هاربارت سبنسر Herbert Spencer (1820- 1903): فيلسوف ومربي انجليزي من أنصار النظرية التطورية ، ومن أبرز المشجعين للحركة العلمية في التربية.

- هارولد راج Harold Rugg (1886- 1960): مهندس ومؤرخ أمريكي درس علم النفس وعلم الاجتماع وهو من أشهر علماء التربية كما يعد من أنصار الحركة التقدمية .

- هكسلي توماس هنري Huxley. Tomas Henry(1820- 1890): فيلسوف انجليزي من أتباع المذهب الطبيعي، له أعمال بارزة في علم الأحياء والتشريح ومن اتباع " هيوم" في الفلسفة.

- وليام باجلي William Bagley(1874- 1946): فيلسوف ومربي أمريكي.

- وليام توري هاريس William Torrey Harris (1835- 1909): فيلسوف ومربي أمريكي اهتم بمجال التأليف المعجمي.

- وليام كيلباتريك William H. Kilpatrik (1965- 1871): يعد من أشهر الفلاسفة الأمريكيين ساهم في تأسيس ما يعرف ببداعوجية المشروع، متبعا مسار أستاذه" ديوي".