تاريخ الاستلام: 2016/07/20- تاريخ التحكيم: 2016/10/16 -تاريخ النشر2016/12/30

القراءة البراغماتية للنظريات التربوية الكلاسيكية

من خلال الفيلسوف "جون ديوي"

أ. البار عبد الحفيظ

(جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي- الجزائر)

الملخص:

إن المعالم التّربوية الجديدة التي رسم "جون ديوي" ملامحها، بعد ثورته على المفاهيم التربوية التقليدية، حينما غيّر مركز بناء القضايا التعليمية من المادة المعرفية إلى المتعلم ذاته بكل ما يملكه من مواهب وميولات، وانتهى به المقام إلى بلورة ما يعرف بالتربية التقدمية التي شكلت بمناهجها وأهدافها ضرورة ملحة وغاية منشودة لكل اصلاح تربوي في القرن العشرين، ليست إلا ثمرة اطلاعه على أهم النظريات التربوية التي قدمها الباحثون عبر التاريخ.

"جون ديوي" الفيلسوف البراغماتي، بدأ حياته الفكرية شغوفا بقراءة ما كُتب في التربية، وتوجه إليها بالتحليل، بالنقد تارة وبالتثمين تارة أخرى، وأستفاد من محاسنها وتجاوز مساوئها، وأراد من ذلك أن يبني تصورا جديدا للتربية يتماشى والتقدم الحاصل في الحياة، ويساير طبيعة المجتمع الأمريكي وثقافته.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة البراغماتية، فلسفة التربية البراغماتية، النظرية التربوية، التربية التقدمية، الخبرة التربوية.

Abstract:

The new educational attractions that draw "John Dewy" features, after the revolution to the traditional educational concepts, when it is the center of the construction of educational issues of material knowledge to himself learner, and crystallized what is known as progressive education that shaped their curricula and objectives is an urgent necessity for every reform education in the twentieth century, It is not only the result of studying the most important educational theories throughout history.

Intellectual life began to read what has been written in education and went to the analysis, criticism and valuation in, and benefited from their advantages and bypass the disadvantages, and wanted it to build a new vision of education in line with the progress in life, and the faddish nature of American society and culture.

Key words: philosophy of pragmatism, the philosophy of pragmatism education, educational theory, progressive education, educational experience.

مقدمة

تتناول هذه الدراسة جانبا مهما من جوانب فلسفة التربية البراغماتية عند "جون ديوي"، فإذا كان ما يميز براغماتيته، هو الاهتمام بشؤون التربية، حيث أثرى الميدان التربوي بأفكار جديدة في المفاهيم والمناهج والطرق وغيرها، كان وقعها على تربية عصره كبيرا، على النحو الذي أصبحت الثورة على مفاهيم التربية التقليدية ضرورة ملحة، والسعي إلى المناهج الجديدة والطرق العلمية في التربية غاية منشودة، فمثّلت تلك الأفكار بحق نقلة نوعية في الفكر التربوي عموما، ولهذا أجمع الباحثون في الفكر البراغماتي عموما وفي التربية بوجه أخص، على أن "ديوي" قد أحدث ثورة في الميدان التربوي لا تقل أهمية على الثورة الكوبرنيكية في علم الفلك،.

وانطلقت الثورة الديوية، مع بداية شغفه بقراءة ما كتبه المفكرون في التربية، وما ساعده على قراءة النظريات التربوية على النحو الذي وقف على مساوئها وأدرك محاسنها، واستفاد منها بما يمكنه من بناء تصورات جديدة تتلاءم وطبيعة المجتمع المعاصر، هو تبلور فلسفته البراغماتية، التي توصف بـ"الأداتية" مستفيدا مما قدمه البراغماتيون الأوائل من أمثال "تشارلز بيرس" و"وليام جيمس"، حيث أصبح معيار الفكر عنده هو العمل المنتج، وكل فكرة ناجحة هي ذريعة أو أداة في خدمة الإنسانية.

على ذلك النحو، شق "جون ديوي" طريقه في القراءة، إذ توجه إلى النظريات بقراءة نصوصها وتحليل أفكارها، والربط فيما بينها بغية استخلاص ما يؤاخذ عليها وما يؤثره فيها، ولهذا تضمن تحليله نقدا ورفضا تارة، وإشادة وتثمينا تارة أخرى، إلى أن بدأت ملامح التربية التقدمية ترتسم، إلى أن اكتملت في صورتها الجديدة لما دعا إلى ضرورة تغيير مركز بناء القضايا التعليمية من مناهج وطرق إلى المتعلم ذاته، بدلا من المادة المعرفية التي كانت غاية التربية التقليدية، هنا أضحت التربية التقدمية بديلا للتربية الكلاسيكية، وأصبحت ضرورة ملحة لكل إصلاح تربوي منشود، عندها اكتملت أركان الثورة الديوية، والتي وصف معالمها في كتابه "الديمقراطية والتربية" والذي يجمه الفلاسفة ومفكرو التربية على أنه أعظم مؤلف كتبه "ديوي"، يتضمن مبادئ فلسفته التربوية ، ويوضح أهم أفكاره الجديدة في التربية، إنه بحق مرجع في علم التربية في القرن العشرين.

الأمر الذي دفعني إلى استشكال الموضوع في الصيغ الاستفهامية الآتية: ما هي أهم النظريات التربوية التي أخصها "جون ديوي" بالقراءة والتحليل؟ وكيف وظف براغماتيته الأداتية في تحليلها؟ وما الذي انتهى إليه من أفكار ورؤى مثلت روح التربية التقدمية؟

فاهتمامي بهذا الموضوع كان من وراء أهداف شكلت **دوافع الدراسة**، فرغبة مني في جمع أفكار "جون ديوي" المتعلقة بالتربية وكيفية قراءته للنظريات التربوية السابقة ومدى الاستفادة منها على اعتبار أنه فيلسوف براغماتي يؤمن بأن لا قيمة لفكرة أو نظرية ما لم تنته بنتائج مثمرة ونافعة، ، ولهذا بحثت في ذلك من خلال مؤلفاته التي حوت تلك الأفكار وتوزعت عليها للوقوف على العلاقة بين فلسفته

وإنتاجه التربوي الضخم، ولعل أبرزها كتابه "الديمقراطية والتربية".

من أجل معالجة هذه الإشكالية، وما تضمنته من مشكلات فرعية للوقوف على جزئياتها الخفية والإحاطة بجميع جوانبها، اعتمدت **منهجا تحليليا** يقوم على قراءة نصوص "جون ديوي" والتعليق عليها بتحليل أفكارها . ومن باب الفحص المنهجي الموضوعي استعملت **المنهج المقارن** حينما كان مجال المقارنة متاحا بين أفكار "ديوي" التي قدمها مع غيرها من الأفكار التي تضمنتها النظريات التربوية التي أخصها بالقراءة والتحليل، كما ولج **المنهج التاريخي** بعض محطات الدراسة، إذ أخذت به لما كان ذلك مهما ومفيدا عند عرض تلك النظريات التربوية التي عني بها من حيث النقد أو التثمين، حيث تتبعت مسارها الزمني لتكون لها صورة تاريخية واضحة المعالم.

تمهيد:

إن دعوة "جون ديوي" إلى التجديد في التربية لم تكن وليدة الصدفة وإنما هي ثمرة اطلاعه العميق على كل الأفكار التربوية السائدة في زمنه أو السابقة عليه سواء كان ناقدا أو مثمنا، الأمر الذي مكنه من بناء رؤاه وتصوراته التي شكلت معالم التربية التقدمية، ولأجل الكشف عن ذلك، نتساءل: ماهي أهم النظريات التربوية التي أخصها "ديوي" بالقراءة والتحليل؟ وفيما يتمثل موقفه منها؟

أولا– موقف "جون ديوي" من النظريات التربوية: حتى يرسم "جون ديوي" ملامح التربية البراغماتية أو ما يسمى بالتربية التقدمية، اتجه إلى النظريات السابقة في التربية بالقراءة والتحليل، ولعل أهمها:

أ– موقف "ديوي" من نظرية الإعداد في التربية :

تلك النظرية التي ترتبط بالفلسفة المثالية من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة المسيحية، مع "أفلاطون" و"أرسطو" وكذا القديس "أوغسطين"، وقد عمّرت هذه النظرية كثيرا وكانت تهدف إلى بلوغ المجتمع المثالي وإعداد الإنسان الصالح وتوجيه الاهتمام للمسائل العقلية والروحية وتنمية روح الجماعة التي توضع فوق مصلحة الفرد (سيد مرسي، م، 1988: 149) وقد أولاها "جون ديوي" عناية خاصة، حيث توجه إليها بالدراسة والتحليل كيف لا وهو الذي شق طريقه الفلسفي بشغف كبير بفلسفة أفلاطون، حيث ترك كتابه الجمهورية في نفسه أثرا عميقا، لكن الأمر لم يكن كذلك مع فكره التربوي، حيث أعاب على نظريته في التربية اهتمامها بالإعداد للمستقبل بوسائل قهرية وتسلطية، إذ تركز على التوجيه فقط ، ولا تراعي قدرات الأفراد وميولاتهم ولا تهتم باستعداداتهم الفردية، والمربي الذي يؤدي دور المعد للمتعلم، لا يبالي بالحوافز النّفسية عنده ويتجاهل تسخير قواه الفعّالة، وحسبنا هنا أن نتأمل قول "ديوي" إذ يقول: "من يعدّ نفسه لمستقبل يجهل ماهيته وعلّته يفقد دعامته الحاضرة ويبحث عن نصيب غامض يستمد منه قوته الدّافعة"(ديوي،ج.1946: 56). فالمستقبل الذي نُعدّ له الطفل لا نمتلكه، ويلزم وقتا لبلوغه، وبالتالي فلا جدوى من التّعجّل في الإعداد له، ففي ذلك إهمال للواقع وما يتضمّنه،

وفعالية التربية لا تكسب إلا عندما تكون جهود المربّي قائمة على جعل محيط الطفل وما يقع في حاضره عاملا مساعدا على تربيته ونموه قدر المستطاع.

يؤكد "جون ديوي" أن التربية المبنية على الإعداد تبقى افتراضية الأهداف بعيدة عن كل يقين، فالمربّي عوض أن ينتظر من أطفاله مستوى معيّنا في انتقالهم من صف إلى صف أعلى، تجده يضع المستوى المنتظر وفق ما يتصوره وما يتمناه بعيدا عن قدراتهم الخّاصة، فيكون ما ينتظره فرضيا غير واضح، ويذهب "ديوي" إلى أبعد من ذلك حينما يرى في هذه النظرية الجانب القهري والتسلطي، فهي بحسبه لم تقدّر طاقات الأطفال وتجاوزتها إلى البحث عن دوافع خارجية، ما جعل المربي يلجأ في الكثير من الحالات إلى الوعد والوعيد لإرغام الأطفال على الأفعال أو تركها، ويحمّلها مسؤولية النفور الطوعي للأطفال من الدراسة لأنها تتخذ من العقاب والثواب وسائلا تربوية، وبذلك أضحّت تلك الأساليب المصطنعة "بمكنات الحاضر في سبيل الإعداد للمستقبل، وكيف كانت لا تلبث أنْ تقابل هذه الأساليب بالاشمئزاز والنّفور لصرامتها وقلّة جدواها، فيميل المربّون إلى نقيضها ويلجئون – على حد تعبير ديوي– إلى طلاء ما يريدون تجريعه للأطفال من المعلومات استعدادا للمستقبل بطلاء من السّكر طمعا في أخذهم بالغفلة وحملهم على تقبّل ما هم عنه معرضون." (ديوي،ج.1946: 57،58)

بيد أن التربية الحقيقية هي التي تنمّي استعدادات الطفل تدريجيا لتُمكّنه من تلبية مطالب المستقبل، التي تولي العناية بظروف الحاضر، لأن الحاضر هو الذي يصنع المستقبل دون أن يترجاه أو ينتظره. ولهذا يصر "ديوي" على ضرورة تجاوز نظرية الإعداد التقليدية بجعل البيئة داخل المدرسة وخارجها تلائم استعدادات الأطفال وطاقاتهم من أجل استغلالها بما يحقق النمو المستمر ومعه تتحقق التربية السليمة التي تتخذ من الطفل أساس كل عمل تربوي.

ب– موقف "جون ديوي" من نظرية الانكشاف في التربية :

وترجع هذه النظرية إلى كل من رجل التربية "فروبل" (Froebel)، والفيلسوف الألماني "هيجل" (Hegel) ويعتقد "ديوي" أنّ هذه النظرية التربوية تجعل من فكرة النمو أساسا لها، إلا أنّها لا تشير إلى النمو على نحو مطرد بل تعتبره انكشاف يحدث لقوى كامنة في الفرد وانكشاف هذه القوى يؤدي إلى كماله، وإذا كان كل منهما يمثلانها عمليا، إلا أن آراءهما متباينة حول كيفية حصول الانكشاف التدريجي للمبدأ الكامل وكيفية ظهوره. فبالنسبة لهيجل تتماشى نظريته والطابع العام لفلسفته فهو الذي اعتبر الإنسان روح وحرية وكل منهما على درجات ثلاث: فهناك الروح لذاته والروح في ذاته وأخيرا الروح لذاته وفي ذاته، وفي هذه المرحلة يعتقد هيجل بحدوث الاندماج الأعلى بين الروحين حينها تتحقق الحياة الروحية للوجود متجلية في الفن والدين والفلسفة (كرم، يوسف، د ت: 280)، وتظهر نظرته في التربية

من خلال رسم غايتها والمتمثلة في الكمال المطلق الذي ينكشف بسلسة من المؤسسات التاريخية التي تحمل في طياتها عناصر ذلك الكمال الذي تطمح إلى بلوغه.

ويرى "ديوي" أن فلسفة هيجل هذه كانت أداة مساعدة لفهم عملية الحياة فهما صحيحا من حيث إدراكه لضعف الفلسفات الفردية المجردة واستطاع أن يدحض المذهب النفسي التربوي القائل بأن العقل قوة مهيأة لفرد قائم بنفسه بل أظهرت فلسفته أنّ المعرفة الشاملة أو الفكرة المطلقة تحمل في باطنها عوامل استمرارها، وتنوع تركيبها يكفل لها قابلية التّطور من خلال التّفاعل بين الأضداد، ويظهر لنا التّاريخ الإنساني النزاع بين المؤسسات البشرية من خلال تحدي الحضارات وتصادم الثّقافات، فهو يرى أنّ كل مؤسسة ضرورة مطلقة في زمانها ومكانها من حيث أنّها درجة من درجات تكامل العقل المطلق. فهو هنا يرفض اعتبار جميع المؤسسات التاريخية أنظمة استبدادي، وعلى هذا المنوال يريد من التربية أن تقوم بمسايرة تلك المؤسسات لا بتغييرها حتى وإن أظهر التاريخ ذلك التبدّل والتغيّر والسقوط والتحول في الكثير من المؤسسات والدول والممالك فإنه بحسب "هيجل" أثر من آثار (الرّوح العالمي) ليس للفرد دخل فيه إلا العظماء وهم الصفوة المختارة (ديوي،ج.1946: 60).

ورغم هذا الاعتراف الذي قدمه "ديوي" حول نظرية "هيجل" ودورها في التربية، إلا أنه يكشف عيوبها والمتمثلة في إهمالها لدور الفرد في العملية التربوية، وهو ليس عيبا هيّنا إذْ أن عدم التركيز على التفاعل بين الإنسان وما يحيط به يضفي على هذه التربية نوعا من الإعداد والتوجيه، فهي –بحسبه– نمط آخر لنظرية الإعداد والتهيئة، والفرق بينهما هو أنّ أصحاب نظرية الإعداد يركّزون على الأعمال المفروضة على الفرد لتهيئته، أما نظرية الاكتشاف فترتكز على الصفات الروحية المثلى للمبدأ الذي ينكشف في الفرد وفي هذا يقول "جون ديوي" :" إنّ الفكرة القائلة بأنّ النمو والتّقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغيّر ولا يتبدّل، هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى نظرة مفعمة بالحركة (Dynamic)، فهي تقلّد أسلوب النّظرة الأخيرة فتكثر من الحديث والتّغني بالنّمو والعملية (Process) والتّقدم، ولكنها تنظر إلى هذه العمليات جميعها على أنّها مجرّد أمور انتقالية خالية من أي معنى ذاتي، فلا أهمية لها لأن في اتجاهها نحو شيء بعيد عمّا يجري في الوقت الحاضر." (ديوي،ج.1946: 58،59) فعملية النمو هنا لا معنى لها إلاّ من حيث أنّها تحوّل حركي إذ تصبح وسيلة لغاية الإعداد فقط.

إن نظرية هيجل في التربية لا تهدف إلى ما تصبو إليه التربية التقدمية من نمو فعلي، لأنّ المربي في تصورها يحاول بكل الأساليب التربوية السليمة أن يستخرج من الطفل ما يريده، فإذا بلغ إلى ذلك فالطفل ينشئ بصورة صحيحة، وإذا لم يحدث تراه يبحث عن الوسائل بصورة غير منظمة لبلوغ مراده، ولعل من هذه الأساليب الفاشلة الاعتماد على التلقين الذي يعد خطرا على تربية الأطفال. وبالتالي هذه النظرية نصبت هدفا كاملا للنمو لكنها ابتلعت شخصيات الأفراد رغم أنها اعتنت بالفرد من حيث

أنه فكرة مجرّدة، ورغم محاولة أتباعها التوفيق بين حقوق الكل وحقوق الفرد على أساس أنّ الهيئة الاجتماعية هي كائن حي على غرار الجسم في علاقته بأعضائه، لكن "ديوي" يرفض ذلك ويرى أنه إذا طبّق في التربية صار معناه التّسلط الخارجي لا النمو في معناه الحقيقي. (ديوي،ج.1946: 62)

أما "فروبل" فيرى أن هناك قوة دافعة لذلك الانكشاف وإذا كان من أهم خواص الكمال المطلق الرمزية فإنّ هذه القوة تبعث في الطفل من خلال تقديم رموز رياضية حتى يستيقظ منه الكمال الكامن فيه، ذلك أنه يعتقد بإمكانية تصميم طريقة للتربية والتعليم دائمة ونهائية يستطيع أن يستخدمها كل مربي بعيدة عن الظروف المتغيرة أو خبرات الأطفال المتمايزة، فاللعب لا يكشف عن النمو الحقيقي إلا إذا كان المربي قادرا على التوغل داخل الجانب الوجداني للطفل، وهو بهذا يؤكد على "الاهتمام بالتعبيرات الغريزية عن حياة الطفل" (ديوي،ج وديوي،إ،1962: 152)، مما يدل على أن النمو الطبيعي للنشء لا يكون على النحو الذي أكدته النظرية الطبيعية مع "روسو" بل يرتبط مع "فروبل" بالكشف عن القوى الكامنة في نفسية الطفل. ولهذا تكون كل الوسائل التربوية بمثابة محفزات تؤدي إلى انكشاف مكونات النمو، فمثلا رياض الأطفال تمثل حلقات يجتمع فيها الأطفال، فهي ليست مستعملة من حيث طريقة ملائمة لاجتماعهم فقط بل نستعملها "لأنها رموز للحياة المجتمعة التي يحياها كافة البشر." (ديوي،ج.1946: 60)

ويؤكد "جون ديوي" أن "فروبل" يؤمن بوجود علاقة تطابق بين خصائص الأشياء الخارجية وصفات العقل الحرة الطليقة وكل منهما يمثل مظهرا لحقيقة حرة واحدة، ما أظهر نتيجتين عمليتين كان لهما الأثر الكبير في اهتمام "فروبل" الشديد بالأطفال، وأما النتيجة الأولى فتقوم على توفر قانونا شاملا وكليا للنمو لدى المربيين حتى يتمكنوا من كشفه وإظهاره من الأطفال بصورة سليمة أما النتيجة الثانية فهي الجانب العملي من خلال عرض الوسائل الخارجية التي تمثل الطريقة الضامنة للنمو. ويعتقد "فروبل" أن هذه المادة الخارجية هي في صميمها رموزا رياضية، فمثلا ألعاب الأطفال التلقائية تمثل رموزا إذْ لا تخرج عن الدوائر والمستقيمات وغيرها من الرموز الرياضية التي تثير الشعور لدى الطفل، ومن هنا كان اللعب في نظره يأخذ طابعا مميزا على خلاف دوره الطبيعي، فاللعب عنده أداة تربوية لا لطبيعته بل لأنه رمز لقانون عالمي موجود (ديوي،ج وديوي،إ،1962: 152 ، 153). هكذا أخذ اللعب اهتماما خاصا عند "فروبل" فأراد التركيز على القوى الكامنة في الطفل والعمل على بعثها بما يضمن النمو.

ويشيد "ديوي" بما قدمه "فروبل" في تقدير أهمية الاستعدادات الفطرية للأطفال واهتمامه بها، ما سمح بانتشار فكرة النمو والاعتراف بها في نظريات التربية، لكن ما يعيبه "جون ديوي" على نظرية فروبل هو اعتبارها النمو انكشاف لقوة كامنة جاهزة، ويؤكد أن ذلك الاعتقاد أخرج النمو عن طابعه المستمر، ولهذا اعتبرها فكرة فلسفية متعالية بعيدة عن الخبرة، غير قابلة للفهم وبخاصة لما جعل "فروبل" الخبرة رمزا

للمثل المتعالية وجعل الوقائع المعروفة رموزا لبلوغ النمو المتعالي دون أن يبتكر أسلوبا معينا يبصرهم بمعاني الرموز الحسية (ديوي،ج.1946: 60).

ج– موقف "ديوي" من نظرية التّرويض الشّكلي:

ترى هذه النّظرية أنّ مهمة التربية هي خلق قوى معيّنة للعمل بالتدريب فالشخص المدرّب يكون أداؤه لمهامه أكفأ وأسرع، وترى أن في العقل عدد معيّن من القوى يجب تدريبها، وهي قابلة للإحصاء، وتأخذ هذه النّظرية اسم "التّرويض الشّكلي" إذْ ترتبط بطريقة الترويض والتدريب، أما عن تلك القوى فتتمثّل في الإدراك والتّذكر وتداعي المعاني والانتباه والإرادة والشّعور والتّخيل والتّفكير وهي قوى يتم تكوينها بالتمرين. (ديوي،ج.1946: 63) وكان "جون لوك"(J.Locke) أول من بسط هذه النظرية في الميدان التربوي، وميّز بين محتويات المعرفة التي تأتي من العالم الخارجي للفرد ويتلقاها بالحواس وبين ما يحتويه العقل من قوى مهيأة كالإدراك والملاحظة والتحليل والتركيب، فإذا استطاع العقل تحليلها وتركيبها على نحو صحيح حصلت عنده المعرفة.

وأمّا ما يخص التربية فترتبط النظرية بكيفية تدريب القوى العقلية حتى يتعوّد عليها العقل ويتم تثبيتها وذهب "لوك" إلى ضرورة ترويض قوة التفكير ذاتها باستعمال بالرياضيات فهي القادرة على ذلك، فمن النّاحية العملية وضعت هذه النّظرية مهاما محددة وواضحة للمربّي، بحيث يستطيع أن يقوم بتكرار عمليات الملاحظة والانتباه والحفظ في كل عمل تربوي، كما مكنت من خلق نظام كامل للتّدريس بتدريج الأعمال حسب صعوبتها في مجموعات، ويؤكد "جون ديوي" على أنّ هذه النّظرية لاقت رواجا كبيرا بعد "لوك" رغم عدم ذكر اسمه صراحة (ديوي،ج.1946: 64)، ويضيف أن هناك ترابط بين المنبّهات والرجاع، فالمنبهات البصرية تثير الرجاع، فمثلا رؤية اللّهيب يمنع رجع مد اليد، وكلّما كان التكيّف بين الرجع والمنبّه تقلّ ميزة التّدريب من النّاحية الفكرية والتّربوية، ويعتقد أصحاب هذه النظرية أنّ الطالب إذا تمرّس على الإملاء تزداد قدرته على الملاحظة والانتباه والتّذكر (كالتركيز على شكل الكلمات ومعانيها أو النّصوص التي تستعمل فيها أو ما يشتق منها من ألفاظ) وبالتالي يستعملها في وقت الحاجة، لكن الحقيقة في نظر "ديوي" عكس ذلك ،فالقدرة التي يستعملها الفرد في ملاحظة الأشكال والتّركيز عليها لا تكون قابلة للانتقال في إدراك أشياء أخرى. (ديوي،ج.1946: 66، 67)

ومن قراءة "ديوي" لنظرية التّرويض الشّكلي تتضح عيوبها، إذ اعتبرها ترجمة للصراع الثّنائي الذي كان سائدا آنذاك فهي تؤمن بأن المعرفة التي يتعلمها الفرد واقعية ثم تجعل غاية التربية هي تكوين القوى الفردية وبالتالي تصطبغ بصبغة مثالية، كما اعتبرها أيضا فلسفة شيئية تهمل الطابع الجماعي للإنسان، وتركز على هدف التربية والمتمثل في الوصول إلى الكمال الفردي الذي يكتمل بعد ترويض كل قواه الفطرية ويصبح قادرا على خلق أفكار صحيحة بمفرده. وأما الاعتقاد بوجود قوى فطرية مزعومة فهو في

نظر "ديوي" محض خرافة، إذ ليس هناك قوى جاهزة قابلة للتدريب بل هناك غرائز وميولات كميل العينين لتتبع الضوء، وميل عضلات الرقبة إلى الدوران لتتبع الصوت فهي استجابات متشابكة لتغيرات مختلفة، وعليه فتدريب القوى الفطرية ليس صقلا وتقوية للعضلات بالتمرينات، إنما ترتبط بالميل والاهتمام والاستجابة للمؤثرات، في حين أن ما يتم ترويضه هو الجانب العضوي كمد اليد وغيرها (ديوي،ج.1946: 65).

فهذه النظرية، تعتبر أنّ المادة شيءُ مستقل عن الفرد، وقيمتها تتوقف على ما تقدّمه من الفرص لتدريب القوى العامة فهي بفصلها هذا تضحّي بالإبداع وسرعة التكيف التي تقوم على التّفاعل الواسع بين أشكال مختلفة من الأعمال، وبناء على ذلك رفض "جون ديوي" أن تتكون الخبرة والتجربة من قوى خارجية وبعيدة، بل تتم من عمق التفاعل الواقعي "بقيس المستقبل على الماضي وتتبعه أو نستخدم الماضي كمورد لبناء المستقبل." (أحمد القوصي، إ، 1928: 27)

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

نظرية هربارت (John Friedrich Herbart) تُنكر وجود القوى التي تنكشف من داخل الفرد مثلما رأى "فروبل"، ولا تؤمن بتدريب لقوى ثابتة في العقل كما رأى "لوك"، وإنّما هي عملية تكوين للعقل وذلك بعرض المواد الدّراسية من الخارج. ويرى "ديوي" أنّ هذه النّظرية تسير بالتربية إلى طريق التّعليم، لأنّ هذا الأخير يعني إدخال المادة التّعليمية من الخارج إلى العقل بما يسمح من توسيع الدائرة الفكرية للمتعلم وتنمية اهتماماته أو ما يُسمى بالتثقيف الذي ينمي من إرادة الطفل ويسمح بتكوينه تكوينا سليما، و"هربارت" يُمثل هذه الطّريقة أحسن تمثيل، إذْ يرى أنّه ليس في العقل إلاّ القوة التي تساعد على تكوين صفات تتماشى مع ما يؤثر فيه ويستجيب له في الواقع فلا وجود لقوى فطرية أخرى، وأنّ ما يتكوّن في العقل يمثّل صورا ذهنيّة تستقر فيه بعد تكوينها، فإذا ما تكوّنت فيه صورا جديدة أقوى منها ذهبت الصور الأولى إلى عتبة الوعي (Threshold of Consciousness) (ديوي،ج.1946: 72)، والقوى العقلية ناشئة عن تركيب هذه الصورة الذهنية، فالتّذكر مثلا هو استثارة صورة قديمة وإخراجها فوق مستوى الوعي بوصلها بصورة أخرى. وهذا ما ساعد "هربارت" على بناء نظريته الشّهيرة في الانفعال، فالانفعال عملية ناتجة عن الاختلاف بين التّصورات الذهنية، وأما المضامين التربوية لهذه النظرية يمكن إيجازها فيما يلي:

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

2- هذه الصور و التّمثلات هي التي تكّون القوى العقلية كالإدراك والتذكّر والانفعالات وعلى المربّي أنْ : يختار المادة المناسبة التي تؤثر في العقل لتعيين الاستجابات الأصلية، وينظّم تسلسل الصور التالية

استنادا إلى مجموعة الأفكار التي حصل عليها العقل بعمليّاته الفكرية السابقة، فالسيطرة على التّفكير تتولّد من الماضي على عكس ما يرى أصحاب نظرية الانكشاف. (ديوي،ج.1946: 73)

3-إن نظرية هربارت أحدثت أثرا كبيرا حينما بيّنت أن المادة التّعليمية التي تقدّم للأطفال ذات قيمة عليا، ثم قدم مخططا مفصّلا يمكن من ربط الغاية بالوسيلة وربط التربية بالأخلاق لأن هدفه هو تقوية الفرد خلقيا بخلق الإرادة المتحررة من داخله حتى يكون السلوك المرجو منه يتماشى والقانون الأخلاقي. فبنى "هربارت" التربية على أركان ثلاثة وهي: "التثقيف والنظام والتدريب" (الحفني، ع، 1999: 1505) وكان هو وتلامذته جادّين في انجاز شيء ما في سبيل تقدّم الإنسانية فكانوا رجال أعمال لا أقوال.

لقد وقف "جون ديوي" من النظرية الهربارتية موقف الناقد تارة والمشيد تارة أخرى، حيث اتبع بعض مبادئها وخصوصا فكرة الاهتمام، كما عاب عليها تركيزها على الجانب النفسي لدى المعلم أكثر من المتعلم، ويرى أنّه يمكن وضع خطوات شكلية لجميع صور وأساليب التّعليم بحيث يكون عرض المادة الدّراسية الجديدة هو المحور الأساسي لتلك الخطوات والتي تنطلق بالتّمهيد ببعث الصور القديمة وتنشيطها وإبرازها فوق مستوى الوعي فتكون بمثابة الأرضية التي تتهيأ لها الصور الجديدة، ثم تأتي عملية التّفاعل بين القديم والجديد من خلال القيام ببعض الأعمال، ولهذا السبب ركّز "ديوي" في بحثه على موضوع يعتبر صميم العقيدة الهربارتية وهو الاهتمام، مع تحليل تفصيلي لطبيعته فالمشكلة التي يراها هنا تدور حول جعل تعليم المربي مشوّقا بما يضمن اهتمام التلاميذ، وهذا ما جعله يستعرض سلسلة كاملة من التّصورات النّفسانية مثل: الانتباه، والانفعال والرّغبة والإرادة، وينظر إلى النظرية الهربارتية في جوهرها بأنها عبارة عن علم نفس المدرّس لا علم نفس الطفل، وساعده في تأليف كتابه الذي يحمل عنوان "الاهتمام والجهد في التربية" سنة (1913م)، وفيه أكد على ما ذهب إليه "هربارت" في أن التركيز على مطالب الطفل وقدراته الكامنة في نفسه هو الذي يحقق النمو فيه لكن "ديوي" أضاف على ذلك، الاهتمام بمتطلبات المجتمع التي هي بدورها تمثل عاملا مساعدا على تربية الأطفال الأمر الذي جعله يؤلف كتابه "المدرسة والمجتمع" عام (1915م). (ديوي،ج وديوي،إ،1962: 24).

ثانيا- ملامح التربية البراغماتية عند جون ديوي:

بعد ما اطلع "ديوي" على تلك النظريات في التربية وعناها بالتحليل العميق، ناقدا ومثمنا، وداعيا إلى التعديل أو التغيير، أو التبني والممارسة، أمكنه من رسم ملامح التربية البراغماتية، والتي نذكر من ملامحها ما يلي:

أ- ثورة في وجه الفكر التربوي التقليدي:

1- في مفهوم التربية وأهدافها:

شرع "جون ديوي" في بناء فكره التربوي التقدمي، بدءا بتجديد معنى التربية، وابعاده عن طرحه التقليدي، وهنا حاول أن يبين بأنها ليست إعدادا للحياة، بل هي الحياة نفسها، إنها عملية نمو وتعلّم، وبناء وتجديد مستمرين للخبرة، ولكي تكون التربية على ذلك النحو، يدعو "ديوي" إلى ربطها بشؤون الحياة، ومراعاتها لشروط النمو والتعلم، وضمانها للتفاعل الاجتماعي في جو ديمقراطي صالح (التومي الشيباني، ع، 1962: 349) ، ويؤكد "جون ديوي" أن عيب التربية التقليدية هو اهمالها لدور الخبرة وتركيزها على الظروف الخارجية للمتعلم، وبالتالي لم تراعي العوامل الداخلية المرتبطة بميولات المتعلم وبقواه، والتي لا يمكنها البروز إلا في حالة التفاعل داخل الخبرة.

وتبعا لذلك، تصور "ديوي" أهداف التربية، وأكد على أنه لا يمكن أن يكون لها هدف خارج التربية نفسها، أي أن هدفها هو استمرار المتعلم في التربية وبالتالي نموه وتعلمه وتكيّفه في حياته، فلا ينبغي – حسب نظره– أن يكون للتربية أهدافا مفروضة من الخارج، فما هو مفروض من الخارج يكون بعيدا عن خبرات التلاميذ ونشاطاتهم، بينما الأهداف التربوية تلك التي يشترك التلاميذ في تحديدها على ضوء خبراتهم وحاجياتهم، وتنبع من نشاطاتهم وفي هذا يقول: (حسبنا أن نجعل من العمل الرامي إلى هدف والعمل الذكي شيئا واحدا لندلل على قيمته ووظيفته في الخبرة ... وبعبارة أخرى إن صاحب الهدف يعمل وهو يقصد إلى معنى معين ولا يسير كما تسير الآلة الصماء، أي أنه يعني القيام بعمل ويدرك معاني الأشياء في ضوء قصدنا هذا) (ديوي، ج، 1946: 107)

ففي نظر "جون ديوي"، (أنه ليس في فلسفة التربية التقدمية، نقطة أكثر وجاهة من تأكيدها أهمية اشتراك المتعلم، في تكوين الأهداف التي توجه، نواحي نشاطه في عملية التعلم، كما أنه ليس هناك نقص في التربية التقليدية، أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون التلميذ تعاونا إيجابيا في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته) . (التومي الشيباني، ع، 1962: 351).

2– تقديم المتعلم كمركز لكل عملية التربوية:

تتفق جميع الفلسفات التربوية المعاصرة على أن خطأ التربية التقليدية هو جعلها الثقل في العملية التعليمية خارج المتعلم، لاتخاذها من المادة المعرفية التي ينبغي للمتعلم تحصيلها غايتها المنشودة، وتحقيق تلك الغاية لا يكون إلا إذا طُبعت الأنشطة التعليمية بطابع السلطوية، فإرغام المتعلم على التقليد والتكرار والحفظ والسماع، في سبيل صب المعرفة في ذهنه، انعكس على سلوكه سلبا، فقُتلت فيه روح المبادرة والابتكار، وزرع فيه الخوف، والتعصب، وكراهية الأنشطة التعليمية، مما انجرّ عنه فقدان الثقة بالنفس (فؤاد الأهواني،أ، 1968: 47) وهذا ما يتنافى مع جوهر التربية وأهدافها.

إن ميزة الثورة التقدمية التي أحدثها "جون ديوي" في ميدان التربية، المتمثلة في تغيير مركز بناء القضايا التعليمية من أفكار ونظريات تربوية إلى مناهج وطرق دراسية، يتماشى وروح الفلسفة المعاصرة، التي عكست قلق الانسان ومعاناته اتجاه قضايا الوجود، تلك المعاناة ناتجة عن الفلسفة التقليدية التي أغرقته

في التجريد وأبعدته عن الواقع، وعملت الفلسفة المعاصرة على ممارسة القطيعة مع التأملات المجردة والتوجه إلى الانسان بتجديد طاقاته الروحية، وتقديرها للعلم وما ينتج عنه من عمل نافع، فكذلك الأمر مع الفكر التربوي التقدمي، حيث أصبح الطفل مركز الاهتمام تدور حوله جميع التطبيقات التربوية بعدما كانت مع الفلسفات المجردة خارجة عن مجاله بعيدة عن قواه الذاتية وواقعه المعيش.

هذا التحول الذي أحدثه "ديوي" في التربية بدعوته لجعل المتعلم مركزا لكل عملية تربوية، فتح مجال الاهتمام على الجانب النفسي للمتعلمين، إذ تتخذ التربية التقدمية من الاهتمام والميل هدفان تربويان، وبالتالي ينبغي بناء المناهج الدراسية من المراحل الأولى من التربية على ما يناسب اهتمامات المتعلم (ديوي،ج،1966: 67) التي تسمح له من أن ينطلق انطلاقة صحيحة في سبيل الوصول إلى شخص فعال في الحياة المتغيرة والمتطورة (ديوي،ج،1949: 17) غير أن "ديوي" يستدرك أمرا في غاية الأهمية، والمتمثل في ضرورة مراعاة التوافق بين الاهتمام والمجهود، أي بناء المناهج الدراسية يجمع بين اهتمامات المتعلمين وكذا قدراتهم على انجاز تلك الأنشطة، مع الأخذ بعين الاعتبار أيضا أمران مهمان وهما، أن الجهد العملي للمتعلم ليس هدفا اساسيا في التربية، أما الأمر الثاني فهو أنه كلما شعر الطفل بأن النشاط يعبر عن اهتمامه كلما كان الجهد الذي يبذله كبيرا، لهذا فلا يجوز كبت اهتمامات المتعلمين، مهما كانت بساطتها، لأنها مداخل يلج لها المربي للتنمية الاخلاقية والاجتماعية والنفسية (مصطفى إبراهيم،إ،1999: 138، 139)

ب– الخبرة وأبعادها التربوية:

1–جون ديوي فيلسوف الخبرة:

إن الخبرة التي يعنيها "جون ديوي" ليس المقصود منها، المعرفة أو المهارة التي تنتقل من فرد إلى فرد ومن مكان إلى آخر، وإنما تعني ما يكسبه الفرد عن طريق التفاعل الذي يبديه تجاه موقف ما من المواقف التي ترتبط بظروف الحياة المحيطة به، فيتعلم من نتائج هذا التفاعل ليصبح ما تعلمه، جزءا من سلوكه مهما كان نوع المعرفة المكتسبة منه، إنها وسيلة وثيقة الصلة بظروف الحياة، كما تسهم في استحداث مواقف جديدة وتهدف دائما لإزالة الصعوبات (ديوي،ج،1960: 111).

وتتجلى الخبرة عند "جون ديوي" في ارتباطها بتصور الأهداف التربوية حيث يستند كل هدف إلى الظروف الاجتماعية المحيطة بالتعلم، وبما أن الإنسان في نظر البراغماتيين هو محصلة تفاعل بين مكوناته البيولوجية والعقلية مع محيطه الاجتماعي، فإن ما ينتج عن ذلك التفاعل من خبرة هو الذي يؤدي إلى التغير والنمو، فالخبرة العقلية مثلا قدرة مكتسبة وليست موهبة فطرية، فتلك الخبرة تهدف إلى النمو الذي يهدف إلى نمو آخر في سيرورة يطبعها التغير والديناميكية، وذلك التغير لا يخص جانبا دون آخر، إنما يمس العقل والجسم معا، هكذا يحدث التعلم نتيجة تفاعل بين القوى العقلية والتجربة، فتنمو قواه الذهنية وتصقل مواهبه، ويستفيد من معارف تساعده في حياته.

يجعل ديوي مفهوم الخبرة أساسا للتربية ومعيارا للحرية، وهي ليست مرادفة للمعرفة يسهل نقلها وتوريدها، وإنما تعني موقفا من المواقف التي يعيشها الفرد مع الآخرين في تفاعل و تأثير، وفيها يتعلم ويكتسب، فتصبح جزءا من سلوكه مهما كانت نوع المعرفة ، أو المهارة، أو السلوك المكتسب (عفيفي،م،هـ،1978: 171)، ذلك هو المفهوم الإجرائي للخبرة، فهي عملية تحديد بناء الخبرة، خبرة الفرد ، وخبرة المجتمع والواقع، عبارة عن سلسلة خبرات تخدم كل خبرة لاحقة، فالتربية توظف الخبرة لتزيد من ارتباطات و اتصالات الفرد بمحيطه ، وتثري فكره بالمعاني التي يستطيع اختيارها، فيكتسب الفرد سيطرة وقدرة على التكيّف مع ما حوله وفقا لاحتياجاته وما يحيط به (العراقي، س، د ت، 198) .

من المقومات الأساسية للخبرة التربوية –في نظر "ديوي"– هو (اتصافها بصفة **الاستمرار**، واشتمالها على **التفاعل** الصحيح، وتكون الخبرة متسمة بالاستمرار، فإنها تكون متصلة بالخبرات السابقة وممهدة ومسهلة، لخبراته اللاحقة) (التومي الشيباني،ع، 1962: 350).فالاستمرار أو التواصل، هو سمة ضرورية في الخبرة التربوية، فكل خبرة تأخذ من الخبرات الماضية وتستفيد منها، وتتصل بالخبرة اللاحقة لتأخذ بها إلى مستوى أفضل)ديوي،ج،1954: 32) والخبرة التربوية الصالحة هي التي تضمن للمتعلم المشاركة الفعالة داخل المدرسة والمجتمع، وتبتعد عن كل إكراه يجبر المتعلم على توجه معيّن سلفا، فالاستمرار في الخبرة يضمن للمتعلم النمو من الناحية الجسمية والذهنية والأخلاقية.

2-الرّبط الوثيق بين الفكر والعمل (الطرق العملية بديلا للطرق التلقينية):

خرجت التربية البراغماتية على النهج التقليدي الذي يتّخذ من الحفظ و تلقين المعارف أهم وظيفة تربوية ، و اتجهت إلى ربط وظيفتها بمدى قدرتها على التوافق مع الحياة الاجتماعية التي يعايشها المتعلم حتى تنشط قوى الطفل.

ولأجل ذلك كانت المدرسة المكان الذي يحوي المتعلمين و يوفر لهم ما يبقيهم على صلة بما يحدث في واقعهم من تغيرات ، ولتحقيق ذلك تغيرت مناهجها و وسائلها و حتى تجهيزاتها ، وكانت جميعها في سبيل أن تكون معاونة على العمل والحركة، ونذكر هنا **طريقة حل المشكلات** التي تعد ترجمة للتجديد التربوي الذي يدعا "ديوي" أن يتماشى والتطور العلمي الذي أحدثه المنهج التجريبي، ووضح لتلك الطريقة خطوات لا تختلف في مبناها على مراحل التجريب التي خطها "بيكون"، وتستند طريقة حل المشكلات على التّعلم الذاتي المنظّم ، وتبدأ بالشعور بمشكلة معينة ،ثم تحديدها ،ويقوم المعلم بصياغة الفروض التي يحتمل أن تحلّها ، ثم يجمع البيانات و الأدلة المؤيدة لتلك الفروض.

أما **طريقة المشروع** فقد وضع أسسها "جون ديوي" وطوّرها تلميذه "وليام كلباتريك" وهي أيضا ترتبط بالتعلم الذاتي وتمثل بحق التعليم النشط لقائم على الأعمال اليدوية وتقوم على: اختيار الموضوع ، تحديد الغرض منه، رسم خطته، تنفيذ الحكم عليه.

ربط المدرسة بالواقع وبالحياة، مهمة التربية التقدمية، لأن مفتاح السعادة هو أن يكتشف المرء العمل الذي يصلح له و يجد الفرصة لمزاولته.(ديوي،ج،1946، 320) فالتربية عن طريق المهن ، تجمع في ثناياها من العناصر المؤدية إلى التعلم ما لا يتوافر في أي طريقة أخرى ، حيث تبرز الغرائز و العادات و تستغلها، و تنظمها ، فالمهنة التي يتعلمها الفرد يكون الهدف فيها تحقيق عمل من الأعمال أكثر من مجرد انتاج نتاج خارجي . وإذا كانت هذه التربية حظ جميع الناس في الحياة ، إلا أن جون ديوي يرفض إعداد المتعلم إلى حرفة ما بعينها، فذلك من قبيل التربية التسلطية التي تقضي على حرية المتعلم ، وتهمل الأشياء التي تولعه و تشده و يرغب فيها ، و البديل الوحيد هو جعل المراحل الأولى من التربية غير المباشرة، أي الانهماك في الأعمال الحية التي تبعث بها حاجيات المتعلمين واهتماماتهم ، و بهذه الطريقة تنكشف ميولاتهم ويعرف المربي الاستعدادات الشخصية معرفة حقيقية ، ما يمكنه من اختيار المهنة المناسبة للطالب (ديوي،ج، 1946، 322).

وأضحت المدرسة في المنظور البراغماتي، صورة مصغرة عن الحياة الاجتماعية، مناهجها تحاكي ظروف الحياة المتنوعة، فيها يُشَد أنتباه المتعلمين، وتزداد اهتماماتهم بالأنشطة المقترحة لأنها تتماشى وواقعهم المعيش، وفي المدرسة يتعلم الأطفال أساليب الحياة المتقدمة، فيتعلمون المشاركة في المشاريع والأعمال بما يبث فيهم روح التعاون، وبما يشعرهم بالمسؤولية، وبكل حرية، ولهذا ترفض التربية البراغماتية اختزال الديمقراطية في الممارسة السياسية أو في نوع النظام القائم، فالحرية ، والمشاركة الحرة ، و روح المسؤولية يمثل أساليب في الحياة ، يمكن تربية المتعلمين عليها ، ولهذا على المدرسة أن تجعل من هذه القيم أساسيات في مناهجها ،فتصبح المدرسة الوسيلة الرئيسية لتحويل حالة الإثارة للديمقراطية في اتجاه مثال الديمقراطية باستمرار.(شنيدر، ه، 1964: 199).

وصفوة القول، أن جون ديوي، بنى فكره التربوي، مستعينا ببراغماتيته الأداتية، حيث استخدمها كمنهج، في قراءته للنظريات التربوية التقليدية، واستفاد من أخطائها، وسعى إلى قيادة الحركة التقدمية في التربية مع مطلع القرن العشرين، بعدما أحدث ثورة عميقة في الفكر التربوي عموما، ورسم معالم التربية التقدمية التي تتماشى والتطورات الحاصلة في جميع مناحي الحياة المعاصرة، لقد كان لفكر "ديوي" التربوي أثرا عظيما على تربية عصره، ليس في أمريكا وحدها فقط، بل في جميع أنحاء العالم، ويظهر تأثير هذه الأفكار في معظم الحركات والطّرق التّربوية التي ظهرت في أمريكا بين الحربين العالميتين، وذلك كحركة التّربية التّقدمية، وحركة منهج النّشاط، و المنهج المحوري، وكطريقة "دالتن"، وطريقة "ونيتكا"، وطريقة المشروع.

الخاتمة:

وأخلص من قراءات "جون ديوي" لمختلف النظريات التربوية عبر التاريخ، ومما رسمه من معالم للتربية التقدمية، إلى الاستنتاجات الآتية:

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

– لم تكن نظرة "جون ديوي" للتربية بعيدة عن نظرته الفلسفية، إذْ اعتبر هذه الأخيرة نظرية عامة في التربية وجعل كل منهما شديد الارتباط بالحياة الاجتماعية، واستعان بمنهجه البراغماتي، إنه المنهج الأداتي في معالجته للرؤى والأفكار التي قدمها الفلاسفة ورجال التربية عبر التاريخ، ،فهو يقف أمام كل نظرية بالتحليل، فتارة ينقد وأخرى يثمّن، محاولا الاستفادة مما حوته هذه النظريات من أفكار قد تسهم في بناء التربية التقدمية، فالبراغماتية ترى أن العبرة بنتائج الأفعال، لا في الأفعال ذاتها.

– مواقفه تلك، تدل على إيمانه بأن، التربية متجددة في مجالاتها وطرقها ومناهجها وحتى مؤسساتها، وهو بذلك يخالف الطرح الكلاسيكي، الذي يقر بثبات التربية في مفهومها وأهدافها.

– يرفض كل نظرية تجعل من المادة المعرفية هي الغاية المنشودة بعيدا عن قوى المتعلمين واهتماماتهم، ولعل هذا الذي جعله يدعو إلى الثورة على تلك الأفكار التي يراها بالية في التربية الكلاسيكية، تلك التي اهملت المتعلم، وجعلت المعرفة هي مركز كل عمل تربوي.

–انتهى من قراءته لتلك النظريات، أن التربية هي المخبر والمحك الذي يقف على صدق التصورات الفلسفية والتربوية ومدى نجاعتها، واعتبر فلسفة التربية هي استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير حول المسائل التربوية، كيف لا وهو الذي أكد على أن الفلسفة هي النظرية العامة في التربية.

– كل نقد وجّهه جون ديوي لنظريات الاعداد أو الترويض أو مما لاحظه على نظرية الاهتمام وغيرها، إنما هو طموح إلى جعل التربية مواكبة لروح العصرّ، متماشية مع المتغيرات العلمية الحاصلة في الحياة، ولأجل ذلك سعى لرسم معالم جديدة للتربية، أراد تجسيدها وفق فلسفته في الخبرة ، والتي كانت أساسا قويّا لبناء تصوّراته التربوية فهو الذي لقّب بفيلسوف الخبرة لكنه لم يكن متطرفا لها، بل وجّه المربيين إلى السلبيات التي تترتب على الخبرات غير التربوية، إذْ يعتبر أن هناك بعضا من الخبرات لا يحقق أهدافا تربوية بل تتعارض معها، ومن أجل هذا وضع شروطا ومميزات لكل خبرة تربوية صالحة.

المصادر والمراجع:

أولا المصادر:

1- ديوي، جون، (1960) **البحث عن اليقين**، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

2-ديوي، جون،(1949)، **التربية في العصر الحديث**، ج1 ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المقرجي، مراجعة محمد بدران، القاهرة،، مكتبة النهضة المصرية.

3-ديوي، جون، (1954)، **الخبرة والتربية**، ترجمة محمد بسيوني ويوسف الحمّادي، مصر، دار المعارف.

4- ديوي، جون، (19460، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة، متى عفراوي وزكرياء ميخائيل، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

5- ديوي، جون، (1966)، **المبادئ الأخلاقية في التربية**، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، مراجعة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة.

6- ديوي جون وديوي إيفلين، (1962)، **مدارس المستقبل**، ترجمة، عبد الفتاح المنياوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

ثانيا– المراجع:

7 - أحمد القوضي، إحسان، (1928)، **رسالة في فلسفة التربية الحديثة "ملخصة من آراء العلامة الأستاذ جون ديوي"**، مصر، طبعة المعارف.

8- الحفني، عبد المنعم، (1999)، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ج1، ج 2 ، ط 2، مكتبة مدبولي.

9- سيد مرسي، محمد، (1988)، **التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية**، القاهرة، دار المعارف القاهرة.

10 – العراقي، (د.ت)، **تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي**، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

11– عفيفي، محمد الهادي، (1978)، **في أصول التربية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

12- فؤاد الأهواني أحمد، (1968) ،**جون ديوي**، مصر، دار المعارف بمصر.

13- كرم، يوسف، (د ت)، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، بيروت، لنان، دار القلم، بيروت، لبنان.

14- محمد التومي الشيباني، عمر، (1962)، **تطور النّظريات والأفكار التربوية**، ط3، الدار العربية للكتاب.

15- مصطفى إبراهيم، إبراهيم، (1999)، **نقد المذاهب المعاصرة**، ج1، الإسكندرية، دار الوفاء.