دور المدرسة في بناء المتعلم وتعليمه لدى جون ديوي

الباحثة: سهام شاهين عربي عضو الهيئة الفنية
كلية الآداب– قسم الفلسفة – جامعة دمشق

الملخص

هدف البحث إلى تعرُّف مفهوم المدرسة عند جون ديوي، ودور المدرسة في بناء المتعلم، وفي تعليمه، خطوات المنهج التربوي وشروطه، اعتمد البحث على طريقة تحليل المحتوى، ومن أهم نتائج الدراسة: الفكر الحقيقي لديوي يبدأ من موقف إشكالي، من عُقدة أو عَقبة تعترض مجرى التفكير. فالطبيعة تتغير باستمرار وتغتني وتزداد ثراء وتغير الفكر معها. وهكذا، فإن العملية لها طبيعة مستمرة. كما أن "جون ديوي" يراعي الجوانب الموضوعية في تقديم الأنشطة التربوية التي تشكّل أسلوب التعليم بالعمل، فقدَّم الخطوط العريضة لمنهجه مستنداً على خطوات منهجه المنطقي الذي يرتبط بالتفكير الراجح والسليم.

الكلمات المفتاحية: دور، المدرسة، بناء المتعلم، تعليم، جون ديوي.

The role of the school in building the learner and his education according to John Dewey

Abstract

The aim of the research is to identify the concept of the school according to John Dewey, the role of the school in building the learner, the role of the school in educating the learner, the steps and conditions of the educational curriculum. An obstacle to thinking. Nature is constantly changing, enriching, getting richer, and changing thought with it. Thus, the process has a continuous nature. John Dewey also takes into account the objective aspects of presenting educational activities that constitute the method of teaching by doing. He presented the outlines of his approach based on the steps of his logical approach that is linked to the correct and correct thinking.

Keywords: role, school, learner building, education, John Dewey.

. مقدمة:

انتشرت في القرن العشرين آراء الفيلسوف التربوي المشهور جون ديوي عن التربية التقدمية حيث كان أشار في كتابه "المدرسة والمجتمع" أنها هي التربية الوظيفية، وأن الأهداف الحقيقية للتربية ينبغي أن تنشأ وتؤخذ من المشكلات التي تنطوي عليها مظاهر النشاط العادية، وهي سلوك فطري في الطبيعة البشرية تتم بصورة لا شعورية من خلال المحاكاة والتقليد حيث يقوم الطفل بتقليد والديه دون قصد حتى يصبح هذا التقليد سلوكاً دائماً لدى الطفل، أو بصورة شعورية مقصودة وهادفة تبنى على أساس المعرفة بنفسية الطفل وحاجات المجتمع ومطالبه، كما أنها عملية مستمرة ومتطورة وليست مجرد إعداد لحياة مستقبلية، ولا بد أن تكون حياة الجماعة المدرسية – من وجهة نظره – حياة حقيقية يتم فيها الحصول على الخبرة بشكل مباشر، وأن تتشابه في واقعها مع حياة الطفل في البيت وتتم وفق منهج محدد وتستخدم وسائل مناسبة وعادة ما يتم هذا النوع من التربية في المؤسسات التربوية كالمدرسة، كما وتتميز التربية عند ديوي باهتمامها بالطفل من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ككل. يقول جون ديوي "الطفل لا يتعلم إلا إذا كان لديه سؤال" (Dewey, 1991, 7)، وانهمك في البحث عن الوسائل التي تساعده في الاجابة عن هذا السؤال.

"فالتربية الصحيحة كما يراها جون ديوي تقوم على أساس الاحتكاك المباشر بين الفرد وبيئته. وهذا الاحتكاك يؤدي على أن يواجه الإنسان مشكلات تتطلب الحل" (Dewey, 1969, 13).

وكان يرى أن التربية هي عملية نفسية واجتماعية معاً؛ حيث إنها نفسية باعتمادها في مبادئها على فهم نفسية الطفل واستعداده، واجتماعية بتهيئتها للطفل ليكون عضواً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن الهدف من التربية من وجهة نظره هو إكساب الفرد عادات ومهارات واتجاهات تناسب المجتمع الذي يعيش فيه من ناحية، والعمل على رفاهيته من ناحية أخرى، ومساعدته على الاستمرار في التعلم والنمو، وتربية

ذاته، وتكيفه مع بيئته، فالتربية الديوية هي إعداد الفرد للحياة، حيث قسم ديوي الحياة إلى ثلاثة أقسام وهي: الحياة الدنيا والحياة البرزخية والحياة الآخرة (Johnston, 2011, p 4)؛ لذلك فإن التربية عند "جون ديوي" تتميز بشموليتها من حيث اهتمامها بالطفل من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ككل، إلى جانب تركيزها على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطفل للنمو، وتمكنه من التعبير عن كيانه.

ويرى "جون ديوي: أنَّ المدرسة ليست مجرد مكان معد لتلقين الدروس للتلاميذ، وبناء شخصياتهم، وشحن أذهانهم بالمعلومات وتجارب الأجيال السابقة، إنَّما يجب أن تكون فعلاً مؤسسة اجتماعية تهدف إلى إنشاء علاقة تواصل وطيدة بين الناشئة والمجتمع، "فالمدرسة ببساطة هي تلك الفعاليات التي سوف تكون أكثر تأثيراً في تهيئة الطفل ونموه للمساهمة في الموارد الموروثة للجنس واستخدام قواه الخاصة من أجل غايات اجتماعية" (ديوي، 1963، ص 120).

إن تجديد روح المدرسة وتحقيق بناء المتعلم وتعليمه المثمر رهين وفق "جون ديوي" بالتأهيل الاجتماعي لمنهج الذكاء العلمي وبتدريب الطفل على استخدامه من خلال النشاطات اليدوية حتى يغدو عادة راسخة لديه، حيث تقدَّم للتلاميذ مجموعة من الإشكالات ذات الصلة بالواقع االجتماعي أي ليست إشكالات نظرية تجريدية تهدف إلى مجرَّد التعليم التلقيني. ويقوم التلاميذ بتنظيم أنفسهم في فرق عمل، وبعد إجراء الملاحظات العينية المطلوبة يقترحون فروضاً ثم يضعونها موضع الاختبار. ولا بد أن يتبدى منهج الذكاء "في صورة إدراك واضح لنتيجة نشاط، ولا بد أيضاً أن يكون البحث عن الوسائل وتكييفها جزءاً كبيراً من النشاط اليدوي الذي ينجزه التلاميذ " (ديوي، 1968، ص 162).

إن التربية كما أكد ديوي تنطلق من الحياة الاجتماعية التي تمثّل المجال الحيوي لعملها، كما أنها تسعى إلى إعداد الفرد ليكون إنساناً اجتماعياً يتوافق مع مجتمعه، ولأن

التربية تتصف بالتجدد والتغيير، فإن على التربية أن تطور أساليبها لتواكب هذا التغير، ويرى ديوي أن التربية ليست إعداداً للحياة بل هي الحياة نفسها، فالإنسان يعيش الموقف التربوي كجزء مصغر من الحياة يكتسب فيه القيم، وتصقل نفسه بالاتجاهات التي تجعله مقبولاً في مجتمعه، فالتربية يعيش خلالها الفرد في الوقت الحاضر ليصبح إنساناً صالحاً لبيئته ومجتمعه، وهذا ما سنتعرف عليه في خلال سعي البحث الحالي إلى تعرُّف وجهة نظر ديوي في دور المدرسة وفلسفته التربوية في بناء الطفل وتعليمه.

1. مشكلة البحث:

تقوم التربية الجديدة على اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية ونموذجاً فعلياً وحيوياً للتجربة الحياتية للطفل، ومن المستحيل وفق رأي "جون ديوي" أن يغدو هذا الاعتبار حقيقة مجسدة من دون الاستثمار الاجتماعي الذكي للمنهج العلمي التجريبي. فإذا كان منهج الذكاء المنظم والتعاوني هو المنهج الأساسي والملائم للإصلاح الاجتماعي، فإن مهمة المدرسة يجب أن تتجلى في غرس هذا المنهج وتنمية استعمالاته لدى الناشئة حتى تتكون لديهم مواقف علمية يسهمون بها إيجابياً في النشاط الجماعي المشترك. ويُمثل إدخال المنهج العلمي إلى المدرسة الطريق الأصوب لدمج المدرسة في صلب المجتمع، ومن ثمَّة إسهامها في معالجة معضلاته وتطبيق دورها في بناء المتعلم. وعليه لا بد من إتاحة الفرصة لكل من العلم والتقنية ليغدوا عاملين فعليين في المدرسة على غرار فعاليتهما في المجالات الفيزيائية. وسوف تبرز هذه الفاعلية خاصة عندما "ينظر إليهما ويعاملان على أنهما قوتان بارزتان في إعطاء التوجيه لسلوك الإنسان الجماعي والتعاوني" (ديوي، 1968، ص 163).

يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً جنينياً تنعكس فيه صورة الديمقراطية بصفتها مثلاً أخلاقياً أعلى، ولهذا الانعكاس ضرورتين واحدة نفسية والأخرى اجتماعية. فالمطلب النفسي ضروري لاستمرار نمو الطفل ولربط الأفكار الجديدة التي يتلقاها في المدرسة

بتجاربه الماضية. إذ تساعد المدرسة على تواصل نمو الطفل عندما تجعله مدركا لأهمية النشاطات المنزلية مثلاً. وكذلك تساعد على تعلُّم الطفل عندما تستعرض مختلف أنشطة الحياة الجماعية بشكل نموذجي مبسط.

من خلال ما سبق يمكن القول إنَّ الأنشطة في المدرسة ليست مجرد عمل تطبيقي أو مهارة تقنية؛ إنَّما هي تجربة حياتية تقضي على الفجوة بين خبرة الطفل اليومية ومضامين الدروس المتلقاة في المدرسة، وتُساعد الطفل على النمو والتعلُّم. ومطمح التربية لدى "جون ديوي" هو أن تكون عملية حياة وبناء للطفل وليس إعداد لحياة مستقبلية. على ضوء ما سبق خلصت إلى أن التربية الوظيفية التجريبية التي تتعهد بإنماء ورعاية التجربة الجماعية المشتركة التي تنمو فيها معارف الطفل الفردية وقيمه والحرية وتحقيق الذات ونجاح العملية التعليمية بواسطة تطبيق عملي لمنهج الذكاء المنظم، وتكوين جيل يكون حقَّق النمو من مجالاته كافة، ونجح في التعليم داخل المدرسة. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث وفق الآتي:

تُسهم المدرسة في بناء المتعلم وتعليمه وفق آراء جون ديوي.

2- أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2-1- ما مفهوم المدرسة عند جون ديوي؟

2-2- ما دور المدرسة في بناء المتعلم؟

2-3- ما دور المدرسة في تعليم المتعلِّم؟

2-4- ما خطوات المنهج التربوي وشروطه؟

3- أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1- الكشف عمَّا تحمله أفكار الفيلسوف البراغماتي «جون ديوي» من ثراء لا يمكن أن ينكر لدور المدرسة في بناء المتعلم وتعليمه، والتي نحتاج إلى التعرف إليها وإبرازها وفهمها، ومحاولة الاستفادة منها ما أمكن ذلك.

3-2- تدور حول موضوع مهم في فلسفة التربية، وأن مثل هذا الموضوع يمكن أن يوفر لنا أرضية واسعة لفهم الجوانب الكثيرة من جسد التربية الأمريكية في ماضيها وحاضرها.

3-3- الاهتمام بتربية الطفل ونموه نظرياً وعملياً، وأنَّ التفلسف يجب أن يدور حول التربية من جهة أنها تاج الاهتمامات الإنسانية.

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرُّف:

4-1- مفهوم المدرسة عند جون ديوي

4-2- دور المدرسة في بناء المتعلم

4-3- دور المدرسة في تعليم المتعلِّم

4-4- خطوات المنهج التربوي وشروطه

5 - حدود البحث:

نظراً لاتساع الموضوعات التي اشتملت عليها فلسفة «جون ديوي» التربوية من جهة، ونظراً لتعدد الجوانب التربوية لهذه الموضوعات من جهة أخرى، فقد حصرت الباحثة دراستها الحالية في الحدود الأتية، التي تراها كفيلة بتحديد مسار دراستها والوصول بها إلى تحقيق أهدافها:

- مفهوم المدرسة في فلسفة «جون ديوي» باعتباره من المفاهيم التي أحاطها غموض كبير في أذهان الكثيرين، على الرغم من شيوع استخدامه وتأثيره في العملية التربوية.

حدَّدت الباحثة الجوانب التربوية لمفهوم المدرسة والمتمثلة في: دور المدرسة في بناء شخصية المتعلم، فضلاً عن دورها في تعليم المتعلم.

6- مصطلحات البحث:

6-1- المدرسة (School): يرى "جون ديوي" بأن المعنى اللغوي لكلمة "مدرسة" يشير إلى أنها تدل على التغير الذي حدث فيها، وفي هذا يقول: "إن الكلمة الإغريقية التي

اشتقت منها كلمة (مدرسة) في اللغة الإنكليزية، معناها خلو من العمل، أو فراغ. وهذه الحقيقة توحي لنا بطبيعة التغير الذي حدث" (ديوي وديوي، 1962، ص 266).

6-2- التربية (Education): عـرَّف "جون ديوي" التربية بأنها: "عملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة، بقصد توزيع وتعميق محتواها الاجتماعي، في حين أنه في الوقت نفسه يكتسب الفرد ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية" (رالف، 1964، 56-57).

7- منهج البحث: اعتمد البحث على طريقة تحليل المحتوى (Analysis Content) هي المنهج المتبع في هذه الدراسة، وقد عرفتها دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنها: «أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون الفكر الفلسفي ووسائل الإعلام المطبوعة أو المسموعة، وذلك باختيار عينة من المادة موضوع التحليل، وتقسيمها وتحليلها كمياً وكيفياً على أساس خطة منهجية منظمة» (التهامي، 1985، ص 11). وتجدر الإشارة إلى أن استخدام طريقة تحليل المحتوى في هذه الدراسة، تتم بالصورة الكيفية لا الكمية، فلا يلجأ البحث هنا إلى خاصية «التكميم» أي التعبير عن مفهوم معين بأرقام محددة، وإنما ستعمد الباحثة إلى التنقيب في الوثائق والمؤلفات التي تتصل بفلسفة «جون ديوي» من أجل اكتشاف الأبعاد التربوية لمفهوم المدرسة ودورها في بناء المتعلم وتعليمه، والتي تسعى الباحثة إلى إبرازها وتسليط الضوء عليها، ولذلك فقد مرت عملية تحليل المحتوى في هذا البحث في مرحلتين هما: 1) اختيار فلسفة «جون ديوي» كمذهب فلسفي يناسب العمل التربوي في الواقع الاجتماعي، ثم تحديد المراجع الأصلية التي عالجت هذه الفلسفة. 2) تحديد ما يقوله «جون ديوي» من أفكار في مجال دور المدرسة في بماء المتعلم وتعليمه، والسعي إلى معرفة انعكاساتها على الفكر التربوي وتطبيقاته المختلفة.

8- دراسات سابقة:

8-1- دراسة مينتز Mintz (2016): بعنوان: " أصل ديوي وإرث ديوي وأهداف التعليم في الديمقراطية والتعليم".

Dewey's Ancestry, Dewey's Legacy, and The Aims of Education in Democracy and Education.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أصل ديوي وإرث ديوي وأهداف التعليم في الديمقراطية والتعليم. واعتند الباحث على الحجة الأولى التي تقول: إنَّ مناقشة ديوي لأهداف الفلاسفة التاريخيين للتعليم كانت مصممة أيضاً لنقد معاصريه بمهارة. يدعم تحليلي لنقد ديوي حجة ثانية: أحد أسباب نقاش إرث ديوي لفترة طويلة (لا سيما علاقته بالتقدمية التربوية) ينبع من إحجامه عن انتقاد معاصريه بشكل صريح ومباشر. لو انتقد ديوي زملائه التقدميين الأمريكيين بالطريقة نفسها التي انتقد بها الفلاسفة الأوروبيين التاريخيين في الماضي، لكان قراءه قد فهموا بشكل أفضل علاقته بالأفكار والممارسات التعليمية الأمريكية التقدمية. ومع ذلك، فإن نهج ديوي الخفي يفسر أيضاً إنشاء عمل يستدعي حقًا أن يُطلق عليه اسم كلاسيكي – فهو يرتقي فوق المناقشات التعليمية في أوائل القرن العشرين للدخول في محادثة مع أصوله التعليمية، وهي محادثة دفعها ديوي إلى الأمام.

8-2- دراسة عبيد (2016)، بعنوان: "فلسفة التربية عند جون ديوي".

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: وما هي رؤية ديوي للفلسفة والتربية؟ وفيما تتمثل أهم المرتكزات الفلسفية التي ساعدته لبناء فلسفته التربوية؟ وما علاقة فلسفة التربية بالتيار البراغماتي لدى "جون ديوي"؟ وأين تظهر تطبيقاتها وأثارها التربوية؟. واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي، والمنهج النقدي. ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ نظرة جون ديوي للتربية هي نظرته الفلسفية ونظرته الفلسفية تكشف عن رفضه للفلسفات التربوية التقليدية المحكومة بالنظرة الأحادية والسكونية التي تؤمن بالثبات، وتعتمد على التوجيه والتسلط.

هذا الرفض يكشف عن تميز فلسفته التربوية بالتغير والتجدد والاستمرارية، وما يؤكد ذلك هو عدم تفريقه بين الفلسفة والتربية وجعله كل منهما في حركة ديناميكية لا يمكنها الوقوف على ثبات. وتمثّل التربية عند ديوي ثورة عظيمة من ناحية الأفكار والأنشطة والعمل وتجسيد فلسفة الأداتية، حيث أصبحت الأساليب التربوية الجديدة تتجاوز الجانب المعرفي الذي تحتويه الكتب والمناهج الدراسية، ولم يعد التعليم يتم بالطرق التلقينية بل يكون بالوسائل العلمية والعملية التي تنتج للمتعلم الاستفادة من الخبرة، وتلك هي الملامح الجديدة التي أنتجتها فلسفة "ديوي" التربوية التي تركزت على المتعلم الذي أصبح في ضوئها يتقدم كل الموضوعات الدراسية بعدما كانت تتقدمه ويتأخر عليها.

8-3- دراسة حسن (2020)، بعنوان: "فلسفة جون ديوي ودوره في التربية".

يُعدُّ جون ديوي من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي. فهو الأب الروحي للتربية التقديمية أو التدريجية وهو من أوائل الذين أسسوا في أمريكا املدارسالتجريبية بالاشتراك مع زوجته في جامعة شيكاغو (1896 – 1904)، وهو فيلسوف قبل أن يكون عاملاً في مجال التربية والتعليم. ومن أهم نتائج الدراسة: من أبرز وأشهر فلاسفة التربية، في كل دول العالم وليس في أمريكا فحسب، يعدُّ جون ديوي واحداً ويعدُّ من أوائل المؤسسين للفلسفة البراغماتية، وإليه ينسب الفضل في بقاء واستمرارية هذه الفلسفة إلى عصرنا الحاضر إذ يعدُّ من أكثر البرغماتيين إنتاجاً ونشاطاً في سبيل تدعيم هذه الفلسفة. وهو أيضاً من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العاملي، حيث أنَّ شهرته تربوياً تفوق شهرته فيلسوفاً، وأنَّ أكثر مؤلفاته تركز حول معالجة مسائل التربية وقضاياها، وارتبط اسم جون ديوي بفلسفة التربية لأنه اهتم بتحديد الغرض من التعليم وأفاض بالحديث عن ربط النظريات بالواقع من غير الخضوع للنظام والواقع والتقاليد الموروثة مهما كانت عريقة.

. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن دراستها الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية دراسة متغير الأفكار التربوية لدى "جون ديوي" كدراسة كل من: مينتز Mintz (2016) التي هدفت إلى تعرُّف إرث ديوي التربوي وأهداف التعليم في الديمقراطية والتعليم، ودراسة عبيد (2016) التي هدفت إلى تعرُّف فلسفة التربية عند جون ديوي، ودراسة حسن (2020) التي هدفت إلى الكشف عن فلسفة جون ديوي ودوره في التربية.

كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه: خصص لدراسة دور المدرسة في بناء المتعلم وتعليمه من وجهة نظر جون ديوي. **واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في** تحديد منهج البحث المناسب، وطريقة تحليل المحتوى الكيفي في فكر "جون ديوي"، وفي مقارنة النتائج الحالية التي توصل إليها البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

9- الإطار الفلسفي للبحث:

9-1- مفهوم المدرسة عند جون ديوي:

لما كانت التربية في تصور "جون ديوي" تمثّل الحياة التي تُسخّر فيها كل العوامل على تربية الطفل وتسمح له بالاشتراك الجماعي وتجعله قادراً على أن يُسهم في المجتمع عن طريق مواهبه وقواه، وبما أن المدرسة هي الجزء المصغر لتلك الحياة الاجتماعية يكتسب فيها الطفل الخبرة والقيم الخلقية عن طريق مشاركته في المجتمع، فإن التجديد في المدرسة ([1]*) يهدف إلى جعلها صورة للحياة الاجتماعية، ولهذا نادى "ديوي" بالمدرسة

(*) - كما أن هناك معنيين معنى ضيق ومعنى واسع، المدرسة بالمعنى الضيق هي: جماعة من الفلاسفة لهم مذهب واحد ونظام واحد ورئيس أو عدة رؤساء يتعاقبون على التعليم، والمدرسة بالمعنى الواسع هي جماعة من العلماء أو الفلاسفة ينتسبون إلى مذهب واحد، أو يدافعون عن مبدأ أساسي واحد، وإذا أُستعمل اللفظ بصيغة المفرد دلّ على الفلسفة المدرسية. (صليبا، 1973، الجزء 2، ص 210).

التي تلائم المجتمع والتي أصبحت في ظل التربية الجديدة تمثل مؤسسة اجتماعية تشبه في واقعيتها وأهميتها حياة الطفل في المنزل أو البيئة المجاورة له أو الفناء الذي يلعب فيه (الخوري، 1965، ص 210).

يرى "جون ديوي" بأن المعنى اللغوي لكلمة "مدرسة" يشير إلى أنها تدل على التغير الذي حدث فيها وفي هذا يقول: "إن الكلمة الإغريقية التي اشتقت منها كلمة (مدرسة) في اللغة الإنكليزية، معناها خلو من العمل، أو فراغ. وهذه الحقيقة توحي لنا بطبيعة التغير الذي حدث" (ديوي وديوي، 1962، ص 266). ويرجع سبب استمداد مفهومها إلى فكرة الفراغ هو أن الناس قديماً نادوا بالفصل بين فصول الترفيه أو الفراغ، وفصول العمل وكان التعليم يهدف إلى تحقيق النوع الأول أي فصول الفراغ لأن ما ارتبط بالتعليم في ذلك الوقت كان يخص الأثرياء ولم يكن لهم دافعاً إلى العمل (ديوي وديوي، 1962، ص 267)، غير أن هذا الفهم تغير –رغم ما له من تأثير في بروز التعليم النظري الذي يعتمد على الكتب– وأصبح مفهوم المدرسة أكثر توسعاً خاصة لما بدت الحاجة الضرورية للتربية في سبيل العمل وأضحت صورة للحياة الاجتماعية تزخر بالأنشطة التي يسعى الفرد لتعلمها لتساعده في حياته المنزلية والزراعية والتجارية والصناعية وحتى السياسية.

إن التنظيم الجديد في المدرسة لا ينحصر في الجوانب الخارجية رغم أهميتها اليوم، وإنما يكون في تنظيمها كونها مجتمعاً مصغراً حتى لا تكون منعزلة عن المجتمع.

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

كما كانت روضة الأطفال التي عرفها القرن الثامن عشر عبارة عن اتحاد بين دور الحضانة التي تقوم على الألعاب التي تجريها الأم مع أولادها وفلسفة "شيلينج" المثالية الكثيرة الرموز والخيال، فكانت تلك الفلسفة عائقاً لربط المدرسة بالحياة الاجتماعية حيث فصلت الروضة على المدرسة نظراً للاختلاف في الأغراض لدرجة الصعوبة في الربط بينهما على اعتبار أن منشأهما ليس واحداً (ديوي، 1928، ص. ص: 94-95)؛ أما القرن التاسع عشر فأنتج مدارس فنية ومدارس أخرى لإعداد المعلمين (Schools Normal)، فالأولى جاءت تبعاً للظروف التجارية التي عرفها ذلك القرن، في حين كانت الثانية للتمرين المهني والفني والتثقيف العقلي (جون ديوي، 1928، ص 97).

من هنا يظهر سبب تأخر المدرسة على أداء الدور المنوط بها والمتمثّل في الفصل بين الأقسام المختلفة من أنظمة المدارس، والذي لا يزال مستمراً. فـ"جون ديوي" يؤمن بأن الطريق الوحيد لتوحيد الأقسام المدرسية هو أن تُقرن بمجالات الحياة الاجتماعية من دون إعداد الأطفال لأنواع معينة من الحرف والمهن بل لإنشاء علاقة تفاعلية بين المتعلمين وما يحيط بهم، وتعمل المدرسة على الحفاظ على هذه الرابطة؛ أما فيما يخص العلاقات التجارية فإن المدرسة تعلّم الطفل الحساب التجاري بتقريبه من محيطه ليتعرف على المصارف وكيفية عملها فيتعامل مع العمليات الحسابية على أساس الواقع التجاري القائم على الربح والخسارة، وحينها يكون تعلم الأعمال الحسابية معنى راق بالنظر لارتباطها بما يثير اهتمام الأطفال (جون ديوي، 1928، ص 104).

9-2- دور المدرسة في بناء المتعلم:

هدف التربية في نظر (ديوي) هو نمو المتعلم، والهدف بزعمه جزء لا يتجزأ من عملية النمو، وليس أمراً خارجياً تتجه إليه خبرة المتعلم، فلا هدف لعملية النمو إلا المزيد من النمو للمتعلم؛ ولذا أنكر (ديوي) أي هدف نهائي وقال: "الفكرة القائلة بأن النمو والتقدم يرميان إلى هدف نهائي لا يتغيّر ولا يتبدل هي آخر أمراض العقل البشري في انتقاله من نظرة جامدة إلى الحياة إلى نظرة مُفْعمة بالحركة" (الحاج، 2000، ص 245)، ومعنى

هذا أن النمو والتربية والحياة هي مسمّيات لاسم واحد في نظر ديوي! ولا ريب أن "التسليم بوجود أهداف ثابتة يزود القائمين على التربية بمعايير ثابتة وصادقة يستعينون بها للحكم على مدى تقدم التلاميذ في عملية التعلم، أما القول بأن الأهداف جزء من عملية النمو ذاتها فإنه يزيد من حيرة المربين؛ فاللص الذي يكتسب المزيد من المهارات في السلب والنهب ينمو في هذا المجال؛ فهل تعتبر اللصوصية عملية تربوية هادفة؟!" (طرابيشي، 2006، ص 311)؛ وإذا سلمنا جدلاً بصحة ما ذهب إليه فإن السؤال الذي يظلّ قائماً هو: ما هي المعايير التي بها للحكم على نمو إنسان نموا شاملا؟ ومتى يكون النمو مرغوبا فيه، ومتى لا يكون كذلك؟ وطريقة التدريس في هذا المذهب هي طريقة المشروع التي تُنسب إلى الأمريكي (كلباترك) تلميذ (جون ديوي).

إنَّ المدرسة في التربية التقدمية مؤسسة اجتماعية تمثّل استمرار للحياة المنزلية التي تعود عليها الطفل وألفها، إذْ تعمل على تجسيدها حتى يقوم بها ويأخذ نصيبه فيها (ديوي، 1949، ص 20)، فهي جزء من الحياة الواقعية تمثّل جميع النظم الاجتماعية بقدر الإمكان التي يشيع فيها النشاط والحركة ويحيا فيها الأطفال حياة اجتماعية (عبد الرحيم، 1966، ص 175). والحاجة إلى جعل الحياة المدرسية حياة اجتماعية خالصة هي روح الإصلاح الاجتماعي الذي تبنَّاه "ديوي" الذي يتجسد في تغيير شكل المؤسسات التربوية ومهامها وغاياتها بحيث يصبح النظام التعليمي ينبعث من الحياة المدرسية في صورتها الجديدة ليتسنى للتربية تجاوز مهام المدرسة التقليدية القائمة على إعداد المتعلمين للحياة المستقبلية بالاعتماد على المربي دون العناية بميولاتهم واهتماماتهم ونشاطاتاتهم الذاتية فهي عبارة عن بناء فيه فصول دراسية تحوي التلاميذ ليتلقوا ما يمليه عليهم المعلمون، فكانت المدرسة مكاناً مهيئاً للاستمتاع، ولم تكن معملاً يعمل فيه الطفل بنشاط (الأهوني، 1968، ص 47).

لقد جعل "جون ديوي" المدرسة مجتمعاً مصغراً يعكس كل المظاهر الاجتماعية والأخلاقية والسياسية، يتفاعل أفراده مع ظروفها التي لا تختلف عمَّا يوجد خارجها أي "مجتمعاً مصغراً متفاعلاً مع ضروب الخبرة الاجتماعية خارج جدران المدرسة" (ديوي، 1946، ص 368)، ومتى أمكن ذلك كانت فرصة بلوغ المجتمع الديمقراطي كبيرة، وفي هذا يقول "ومتى ربَّت المدرسة كل ولد من الأمة على مبدأ اجتماعي وأدخلته في عضوية جمعيتها الصغيرة، مجهزاً بعدد من التدبير الذاتي الفعال فحينئذ نحرِّر الضمان الأقوى للحصول على هيئة اجتماعية خليقة بالمحبة والاحترام متناسبة الأعضاء متلائمة الأجزاء تسطع فيها أنوار البهاء" (ديوي، 1928، ص 52)، كما رغب في توسيع نشاط المتعلم فيها ليكون أساس كل عمل تربوي.

وتظهر هنا المقاربة بين التجديد التربوي والتغير الجديد في الحياة، وأصبحت نجاعة التربية تقاس بمدى استجابة المؤسسات التعليمية لدورها في بناء المتعلم، وفي مقدمتها المدرسة للمتطلبات الاجتماعية المتنوعة للمتعلمين بالشكل الذي يضمن لهم الاندماج الاجتماعي بصورة آلية، وبهذا كانت المدرسة عنده "مركز إشعاع لكل القيم والأغراض التي تسعى إليها كل جماعة ويمكن أن ننظر إلى مناهجها وأهدافها باعتبارها بشائر لمصير المجتمع" (دافيد ومارسيل، 1974، ص 164).

إنَّ المدرسة في التربية التقدمية تتضمن جميع شروط الممارسة التربوية الجديدة لبناء المتعلم بجعل الطفل محوراً للعمل التربوي وتوفير الوسائل التي تقرب نشاطه من واقعه الاجتماعي، فـ"مدرسة شيكاغو" والتي افتتحت عام (1892م) على يد "ديوي" وبعض المدرسين من أمثال "هربرت ميد" و"مورتوفيتس" تجمع بين النظرية والتطبيق، على اعتبار أن الأفكار في نظر "ديوي" خطة عمل (Berger, 1967, P 61)، والجمع هو بغرض تفعيل دور المدرسة في تمثيلها للمجتمع في حياته ونشاطه وبناء الطفل وتعليمه، وهذا ما وصفه المفكر العربي "زكي نجيب محمود" للمدرسة التقدمية لما اعتبر أنَّ عملها

الاجتماعي ينطلق من اعتبار تلاميذها مجتمعاً مصغراً يشبه المجتمع الكبير في حياته ونشاطه (محمود، 1956، ص 261).

وكان أسف "جون ديوي" كبيراً لما آلت إليه المدارس التي كانت في عزلة عن التحولات الاجتماعية، وبعيدة عن شؤون الحياة اليومية للمتعلمين، وأصبحت ترهقهم أكثر مما تربيهم حيث يقول بشأنها: "(...) حتى بلغ من أمرها أن المكان الذي ترسل إليه الأولاد قصد التربية الحيوية والتنشئة على العمل هو المكان الوحيد الذي يتعذر فيه كل التعذر تحصيل الاختبار" (ديوي، 1928، ص 36)، واقتضت نزعته البراغماتية والعملية دعوته إلى التعلم بالعمل واللعب (Learning by doing and playing) الذي يرتبط فيه المعمل بالمنزل حيث كانت في زمن مضى العائلة الواحدة مركزاً لصنع جميع ما يحتاجونه، وكان أفرادها يحملون مهارات كالغزل أو زج الصوف أو صناعة الأواني وغيرها، كما كان الأطفال حينما يبلغون قوة من البدن والذهن يربون ويدربون وسط العمل (ديوي، 1928، ص 26).

هذا، ويقدم لنا "جون ديوي" بعض المدارس التي يعدُّها كنماذج للمؤسسات الاجتماعية التي تعمل على تكريس المواطنة والروح الديمقراطية وتواكب التقدم العلمي، وتعتمد على التعليم بالعمل وتنتهج طرائق جديدة كطريقة المشروع وتقدر دور الأنشطة المهنية واليدوية، فعمل أصحابها على تقديم كل ما لديهم من مساعدات في سبيل ذلك.

مما سبق يُمكن القول إنَّ المدرسة في التربية التقدمية تمثّل مجتمعاً يجد فيه المتعلم كل ما يرتبط بحياته لا مكاناً يتلقى فيه الدروس بصور ذهنية خيالية، فهي الصورة المصغرة للمجتمع تسعى إلى تنشئة الجيل الذي يواكب الحياة المتغيرة وفي كل زمان ومكان.

ويُمكن الإشارة إلى أن "جون ديوي" يرد على أولئك الذين اعتبروا توجهه في تجديد المدرسة توجهاً مادياً نفعياً، حيث أكَّد على أن طبيعة الحياة الراهنة تقتضي ذلك لأن كل

شيء اليوم له عمله ومهنته لكن الأهم هو إدراك المغزى الإنساني من كل عمل يؤديه الإنسان.

إنَّ رغبة " ديوي" في تحويل المدرسة إلى بيئة تحوي نشاط التلميذ انطلاقاً من ميولات الأطفال وطبائعهم ومقوماتهم الشخصية، هو شعار المدرسة الجـديدة والذي يعد ثورة على المدرسة التقليدية التي فشلت في خلق المجتمع المتطور. وعليه فإصلاح المدرسة يقوم على ربطها بالحياة الاجتماعية لتصبح مركزاً لتجديد المجتمع وبناء المتعلم بما يسهم في التقدم لأبنائه (دافيد ومارسيل، 1974، ص 165).

9-3- دور المدرسة في تعليم المتعلِّم:

لقد بيَّن لنا "جون ديوي" مهمة المدرسة التقدمية متجاوزاً بذلك العيوب التربوية التي أنتجتها المدرسة التقليدية في موضوعاتها وطرائقها المنتهجة، نظراً لانشغال رجال التربية في ذلك الوقت بصقل عقول الأطفال بالتراث الثقافي والمعارف المتراكمة، حيث كان المنهج فيها مرتبطاً بتنظيم الموضوعات التي تتميَّز من صف إلى آخر لتلقين التلاميذ ما تحمله الكتب المقررة استعداداً للامتحانات في آخر العام وفي كل صف، حيث يسترجع المتعلمون ما تم تثبيته من معلومات رغبة في الحصول على الدرجة والتفوق الذي يؤدي بهم إلى الانتقال إلى الصف الأعلى والفشل في ذلك يؤدي إلى الرسوب، فالمنهج التقليدي في تصوره لا يهتم بحاجات التلاميذ وميولاتهم، إذ بني على تصور الهدف التربوي بأنه التدريب العقلي فهو يقوم على المعرفة الذهنية المجردة (مرسي، 1988، ص 227)، لهذا الأساس حصر "ديوي "عيوبه فيما يأتي:

- ما يقدمه المنهج في التربية التقليدية يرتبط بالناحية العقلية فقط من نمو التلميذ في حين أن النمو في المتعلم يرتبط بالنواحي النفسية والاجتماعية والجسمية والعقلية.
- إهماله لتنظيم سلوك المتعلم لأن حشو العقل بالمعارف لا يعني تنظيم سلوك في الحياة.

- ضعف اهتمامه بالجانب العملي، في حين أن التربية هي أنشطة عملية وليست موضوعات إنشائية.
- يقيد مهمة المربي من خلال العمل على تنفيذ المقرر طبقاً لقواعد الحفظ والتسميع، وبالتالي لا يستطيع أن يبدع في تحرير أنشطة المتعلمين بما يسمح لهم من الابتكار (الشريف، د. ت، ص: 45-46).

من هذا المنطلق، حاول "جون ديوي" إعادة تدبُّر الأهداف التربوية بتحديد طبيعة الموضوعات الدراسية التي تستطيع رسم معالم المنهج التربوي السليم طالما أن هذه الأهداف كما يتصورها تتميَّز بالمرونة والنسبية، ونابعة من الواقع الراهن بحيث يمكنها المساهمة في تطور المتعلم والزيادة من نموه. فالبراغماتية في التربية تنظر للمتعلم على أنه كائن حي يتفاعل مع بيئته فيكتسب خبرات متنوعة تُسهم في تغيير سلوكه والخبرة الناتجة عن هذا التفاعل المستمر تساعد الفرد على تحقيق كيانه الاجتماعي، كما تحقِّق كيانه الفردي لأن التفاعل يقوم على الميول الفردية نحو البيئة الخارجية (مرسي، 1988، ص 228).

بناء على ما سبق، بات التفكير في تجديد المنهج التربوي ضرورة تقتضيها الحياة الراهنة بحكم تغيرها باستمرار، فالأهداف التربوية تتنوع ولا تقف على جانب واحد في تربية الطفل عكس ما كان الحال عليه في المنهج التقليدي الذي يهتم بالجانب الذهني للمتعلم؛ ولهذا يجب الكشف على كل جوانبه وتنميتها. فالمنهج الجديد يتجاوز التحصيل المعرفي إلى تنمية الجانب الجسمي والوجداني والخلقي والاجتماعي، وهو المنهج الذي يهتم بالطفل حتى يستجيب للتعلم من خلال الأنشطة وما تحتويه الموضوعات الدراسية.

فالخبرة التي تمثّل المبدأ الأساسي في المنهج التربوي هي تلك التي تقوم على تنظيم الظروف والموضوعات تنظيماً علمياً، أي وفق ما يقتضيه المنهج العملي، وذلك بما يعود بالنفع على المتعلمين؛ الأمر الذي جعل "ديوي" يسميها بالمداولة الفكرية أو الخبرة

التفكيرية، ويضع لها صفات ومميزات تجعل منها أساساً للمنهج التربوي الجديد الذي يُساعد في تعليم المتعلم.

9-3-1- الخبرة التفكيرية أساس المنهج التربوي:

ليس غريباً أن يجعل "ديوي" من الخبرة أساس كل تصوراته الفكرية بما فيها تصوره للمنهج التربوي الجيد، فهي دليل على سلامة المنهج وصحته، والخبرة التي يقصدها هي الخبرة التفكيرية القائمة على الدقة والتي استلهمها من خلال تجاوزه المفاهيم الخاطئة عنها والتي ارتبطت بها قديماً وحديثاً فهي لا تقف على الجانب النظري بل تتعداه إلى الجانب التطبيقي (جديدي، 2004، ص 210.).

والخبرة التفكيرية ليست هي التجربة المخبرية كما عرفها التجريبيون ولا التجربة المعقولة مثل ما عبر عنها "كانط" وإنما هي تجربة تقوم على الفكر والنشاط العملي معا حيث تعبر عن الفكر تعبيرا واقعيا في نجاحه أو فشله (هويدي، 1993، ص 134).

ففي تأكيده هذا يظهر ربطه الصريح بين ما يفكر فيه الإنسان وما ينجر عن أفعاله من نتائج، حيث يُبرز أهمية التفكير وسط الظروف المتجددة لأن الخبرة المكتسبة لا تكفي وحدها في مواجهة المواقف الجديدة فكل موقف جديد ينطوي على مشكلة تقتضي تفكيرا جديدا ومتميزا. لذا ينبغي ربط الخبرة بالتخطيط العلمي الدقيق وعلى هذا الأساس يدعو "ديوي" إلى بناء الموضوعات الدراسية معتمداً على الخبرة من جهة والأسلوب العلمي من جهة أخرى.

على هذا النحو تكون الخبرة التفكيرية قد رفعت عن المنهج التربوي الجمود الذي عرفه مع التربية التقليدية، من خلال تجاوزها للتصور الذي كان يعتبر المنهج مادة محددة بين مقررات الكتب الدراسية وانتقالها إلى التصور الذي يجعل منه متميزا بالنشاط الذي يسعى إلى خلق التفاعل بين المتعلم وموضوعاته، حيث يبرز في المنهج الجانب الأول ويمثل المتعلم والجانب الثاني ويمثل الجماعة المحيطة به وكل الموضوعات والأنشطة التي يتفاعل معها (علي، 1993، ص 130)، وبهذين الجانبين ينمو المتعلم في قدراته الفردية

والاجتماعية. وتأخذ الخبرة التفكيرية معنى متميزاً لأنها تعبر على فعالية الذكاء وتتيح للمربي العمل في ظل أهداف يضعها نصب عينيه ومن الواقع.

إن تلك النظرة التي ينطلق منها المربي تمثل التبصر الموضوعي لسلوكات الأطفال وهي بذلك تقابل الملاحظة العلمية في المنهج التجريبي، في حين أن تدبر النتائج والعمل على إقحام المتعلم في المواقف الجديدة يقابل بقية الخطوات الأخرى وهي الفرضية والتجريب وهي بطبيعة الحال خطوات كل بحث علمي ناجح، وهذا ما عبر عنه "ديوي" بقوله: "فالتفكير إذا عملية بحث وتحقيق وفحص للأشياء" (ديوي، 1946، ص 152).

إن الخبرة التفكيرية تمثل أفضل أن تقول آلية يتخذها المربي للانتقال من نطاق الفكر إلى نطاق العمل أين يمكنه وضع الناشئة أمام المشكلات وإعطائهم البدائل التي تمكنهم من حلها حتى ينمو بالتدريج وينمو معهم الشعور بالمسؤولية ويسهمون في تطوير الحياة الاجتماعية. ويُمكن إجمال مميزات ما يسميه "ديوي" الخبرة التفكيرية فيما يأتي:

- التفكير المرتبط بالخبرة أداة للتعلم والتطور والتقدم وحل المشكلات.
- التفكير باعتباره ضرب من السلوك ومرحلة من مراحله المستمرة يكون موجهاً للتجريب وجاعلاً منه نشاطاً منظماً بأفكار تتلاءم مع الظروف التي تثيرها المشكلة.
- الخبرة التفكيرية باعتبارها وسيلة ليست مستقلة عن مشكلات الحياة بل وثيقة الصلة بظروفها، إذ أنها تسهم في استحداث مواقف جديدة وتزيل عنها الصعوبات (ديوي، 1960، ص 111).

9-3-2- الذكاء منهج أداتي:

يبدو مما سبق ذكره، أن المداولة الفكرية التي تجمع بين التفكير العقلي والتدقيق العلمي تنطوي على أداة فعالة والتي تتمثّل من دون شك في "التوجيه البصير" (Intelligent) الذي يحدّد علاقات التتابع عن طريق الملاحظة ويفترض الخطط ثم يقوم بتنفيذها، ذلك هو الذكاء أو العقل البصير (Intelligence) الذي يسهم في الوصول إلى نتائج علمية

(ديوي، 1960، ص 14). وبالتالي فالخبرة التفكيرية كما يتصورها "جون ديوي" تبرز تأثره الكبير بالتقدم الذي أحرزه العلم في شتى ميادين الحياة، حيث جعل منها أداة للإصلاح التربوي بعد ما بدأ بالتجديد في الخبرة ذاتها، وهنا يتفق مع "جيمس" في أن ألوان التجديد تنشأ داخل الخبرة التي تقتضي مراجعة الحقائق بصورة مستمرة وإعادة بنائها (رايت، 2005، ص 515).

ليس من شك أن تكون الخبرة التفكيرية متجددة لأنها تعبر عن التفاعل الوظيفي بين الفكر والواقع من جهة وتميز المحيط بالتغير المستمر من جهة أخرى، إذْ تقتضي توجيها متبصرا، أي التوجه الذي ينظم مجريات التجربة ويبعد عنها العشوائية طالما أن الخبرة عند "ديوي" هي ضرب من التجريب المستمر والدينامي (إبراهيم، 1986، ص 70)؛ وسوف يظل وجود التوجيه المتبصر في التجربة ضروري لتكوين المواقف الجديدة، وهذه العملية تتم عن طريق الذكاء أو العقل البصير الذي يمثل الأداة الفعالة في الخبرة التفكيرية.

إن استخدام "ديوي" للفظ الذكاء لم يكن استخداماً كلاسيكياً بل أبرزه في تصور جديد يثبت انقلابه على الاصطلاح الكانطي من جهة وقربه من التصور العلمي من جهة أخرى، فلم يعد الذكاء معه هو العقل الخالص مثلما اعتقد "كانط" بل ينظر إليه بنظرة جديدة عبر عنه في قوله: "رمز مختصر نشير به إلى طرائق عظيمة لا تنفك عن النمو وأعني بها طرائق الملاحظة والتجريب والتفكير البرهاني التي قلبت في وقت جد وجيز ظروف الحياة الفيزيقية (المادية)" (ديوي، 1947، ص 14).

فالذكاء كمنهج تربوي مرتبط باختيار الوسائل وكيفية تنظيمها في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من كل نشاط تربوي، فهو يعبر عن الطرق التي تكشف حلول المشكلات، كما يساعد المتعلمين على تنمية خبراتهم. وبهذا فهو ينطوي على مهام عملية في التربية بصورة خاصة وفي الشؤون الإنسانية عامة، والتي يمكن إبرازها فيما يأتي:

ا- الذكاء يضع الخطط والمقترحات ويخضعها لمحك الخبرة والتي تتخذ من المنهج العلمي أداة لتبريرها (جديدي، 2004، ص 251).

ب- هو التوجيه الذي يصنع الأفكار ويغيرها ويصححها تبعا لتغير الظروف.

ج- ما يضعه من خطط وأفكار ليس مطلقة ولا ثابتة بل هي مجرد فروض تطبق عملياً (ديوي، 1947، ص 182).

د-ما يميز هذا المنهج هو طابعه الاجتماعي إذْ يهدف إلى تغيير المفارقات الاجتماعية * (حنيفي، 2001، ص 29-30).

تبعاً لمهمة الذكاء التربوية التي تجعل منه منهجاً وغاية في التربية التقدمية، جعل "ديوي" من الوظيفة الأخيرة تنمية ذكاء المتعلمين بتوفير الوسائل الكفيلة بتربية الطفل وتنميته داخل الخبرة حيث يتم وضعه مباشرة أمام المشكلات والمواقف وتسخّر له الوسائل التي تكون في حدود متناوله لتلك المشكلات من أجل التكيف معها. من هنا جاء تصوره للمنهج التربوي الجديد على صورة المنهج التجريبي بخطواته المعروفة "الملاحظة الفرضية والتجريب" وهذا ما يثبت تأثره بما قدمه العلم. واهتمامه بالعلم في التربية التقدمية هو الذي مكنّه من إخراج المنهج التربوي من نسقه التقليدي الذي يعتمد على تنمية الطفل من نواحي ضيقة واتجه به إلى النسق العلمي عن طريق التدبر البصير في رسم الأهداف التربوية الصالحة التي تتماشى مع ميولات المتعلم وقدراته؛ وجعله هو مدار كل عملية تربوية.

وعليه فالمنهج الذي يضعه في التربية ويلبسه الصبغة العلمية هو المنهج القائم على الخبرة التفكيرية والذكاء المنظم، ذلك هو المنهج الذي يعبر عن حياة المتعلم، والذي يقتضي في تطبيقه خطوات وشروط.

* - إن غاية منهج الذكاء في التربية والمجتمع هي البناء الاجتماعي والذي يضعه ديوي في إنماء العمل الجماعي وهو هنا يتفق مع "ماركس" في هذه الغاية لكن اشتراكية "ديوي" وظيفية تبنى بإجراءات اجتماعية وتربوية وهي أيضاً سياسية.

9-4- خطوات المنهج التربوي وشروطه:

كثيراً ما تحدث "ديوي" في نظرياته حول المنطق على ضرورة ربط التفكير بالنشاط فيما يسميه بالخبرة التفكيرية، ومن أجل ذلك وضع لها خطوات تشكل بصورة عامة رؤيته المنطقية التي نستشف منها تصوره للمنهج التربوي الجديد ويمكن إيجازها فيما يأتي:

1) الشعور بالمشكلة: "وذلك من خلال إحساس المتعلم بالاضطراب والحيرة تجاه الوضع المقدَّم له نتيجة الشعور بالنقص فيه، هذا الوضع الإشكالي (Situation Problimatic) يتصف بالاضطراب فيدرك أن تمام النقص يكون بالتكيف مع ذلك بصورة ملائمة" (ديوي، 1946، ص 156)، حيث يدعو "ديوي" المربي إلى الإدراك السليم للوضع الإشكالي، وذلك من خلال تمييزه بين المشاكل الصحيحة والمشاكل المزيفة، هذه الأخيرة تكون مفتعلة وآتية من الخارج بصورة تسلطية تتنافي ومغزى التربية الديمقراطي لأنها تتضمن توجيهاً مسبقاً إعدادياً لا يحقق الأهداف التربوية المنشودة؛ أما المشكلة الصادرة صدوراً طبيعياً فهي التي ترتبط بخبرة الفرد وتتعلق بمحيطه المدرسي والاجتماعي، ويعدُّ "ديوي" هذه الخطوة الأولى في كل تربية علمية منسجمة، تهدف إلى تنمية الذكاء وتجسيد الروح الديمقراطية.

2) عقلنة المشكلة: "في هذه المرحلة يستند الفرد في تأويله المؤقت للموقف الراهن إلى عناصر محيطة به" (ديوي، 1946، ص 156)، بحيث يبدأ التفكير بما اكتسبه من خبرة ماضية وما يعيشه من مواقف راهنة وبما ينمي فكره في حل المشكلات التي تواجهه. وبهذا يتم صياغة المشكلة بصورة عقلية سليمة ومحددة (رايت، 2005، ص 516)، ولا بد أيضاً من أن نشير إلى الأخطاء التي وقعت فيها التربية التقليدية لما اعتبرت أنه كلما كانت المشكلات أكثر صعوبة نمت معها قدرات التفكير؛ إلا أن السبيل السليم الذي يراه "ديوي" في ذلك هو أن تكون المشكلات التي يتعرض لها الطفل نابعة من واقعه الذي يعيشه لا المستقبل غير المتوفر (ديوي، 1946، ص 156).

3) الاقتراحات والافتراضات: تأتي عملية اقتراح الحلول بعد عقلنة المشكلة وتحديدها، وهنا تبرز المداولة الفكرية بحيث يستطيع المربي أن يحيط الإحاطة الوافية بكل الاعتبارات التي ترتبط بالمشكلة، وعليه أن يكون ملما بكل الحقائق الناتجة عن التجربة الفعلية المرتبطة بالموقف المشكل وهذا ما عبر عنه "ديوي" قائلا: "فالأفكار توجه العمليات والعمليات تثمر نتيجةً ليست الأفكار فيها مجردة، إلا حين تصف الأشياء المحسوسة" (ديوي، 1960، ص 194)، أي أن الافتراضات هي أفكار ليست تجريبية خالصة ولا عقلية تجريدية، وإنما هي أفكار وظيفية عملياتية متجددة.

4) مراعاة الفروض وتفحصها: يتم "بصورة استنباطية على ضوء المعرفة الماضية والتجربة" (رايت، 2005، ص 516)، ويقترح "ديوي" توسيع الفروض المؤقتة حتى تصبح أكثر دقة بين أجزائها باتفاقها مع أكبر عدد من الحقائق (ديوي، 1946، ص 156-157)؛ فالافتراضات تظل ناقصة باعتبارها أفكار مقترحة والتطبيق هو محك اختبارها والذي يقوم على التفاعل بين الظروف المهنية والقدرات الفردية، وهو وحده الذي يؤكد على صحة فروضا ويسقط أخرى فينبغي هنا على المربي أن يراعي الأنشطة التي تسمح له بالتأمل في الافتراضات الممكنة والمناسبة للمواقف المطلوبة والمستثارة.

5) اختبار الفرضيات المحتملة عن طريق التجريب: هنا تتم العملية بصورة استقرائية حيث تتكشف نجاعة الفروض المناسبة للوضع الإشكالي، فتتحول إلى مواقف واضحة لا اضطراب فيها؛ غير أن "ديوي" يلح على اتخاذ الفروض الناجحة كخطة عمل وتطبيقها على الأحوال الراهنة للتوصل إلى النتائج المتوقعة، ثم جعلها حلقة أخرى يتم تطبيقها على مواقف متشابهة ولكن في ظروف أخرى (ديوي، 1946، ص 157). وفي ذلك تأكيد واضح وصريح منه على دور الخبرة في منهجه التربوي.

تلك هي الخطوط الأساسية للمنهج التربوي الذي وضعه "جون ديوي" والقائم على الخبرة التفكيرية التي تتميز بالدقة والشمولية. هذه المبادئ تبدأ من الإحساس بالمشكلة وتنتهي

بنتائج يعدُّها "ديوي" ثانوية في فائدتها طالما أن الحياة متغيرة لا تعرف الثبات .وليس من شك في أن هذا التصور الجديد يعبر بصدق عن آداتية "ديوي" لأنه جعل العلاقة ين العلم والتربية وسيلة لبناء حياة جديدة للجيل الحالي تتناسب والتطور العلمي الحاصل.

على هذا النحو، تكون مهمة التربية التقدمية في فهم الواقع وتوفير الوسائل الضرورية لتسهيل تربية الطفل وجعله يتمتع بكل مراحل نموه إلى أبعد حد ممكن، " فإذا ما اشتغلت التربية بحاضر الطفل في جميع المراحل التي يمر بها فإنها بلا شك تعد للمستقبل" (النجيحي، 1981، ص 20).

ولما كانت هذه المهمة محمولة على عاتق المربي باعتباره المسؤول المباشر على تطبيق المنهج التربوي الجديد الذي يعتمد على الخبرة التفكيرية والذكاء البصير ويجعل من الطفل أساس كل العمليات التربوية؛ فإن تلك المهمة لا يكتب لها النجاح حسب "ديوي" إلا من خلال الشروط التي وضعها والتي تتعلق في عمومها بالمربي، و يُذكر من أبرزها:

1- الاستقامة والإخلاص في العمل: وتعني الاهتمام المباشر بالمشكلات والمواقف الراهنة حتى لا يتم إهدار جهد في سبيل إيقاظ ميولات الأطفال واهتماماتهم، وإذا ترك المتعلم على قدر قليل من الاهتمام فإن ثقته بنفسه تتضاءل (ديوي، 1946، ص 181)؛ ولهذا يلح "ديوي" على تعليم الأطفال الإخلاص والاستقامة في العمل. فإذا ما تمكن المتعلمون من إبداء الاستجابات الفعالة نحو أعمالهم يكون المربي قد نجح في مهمته لأن ذلك يعبر على مدى إخلاصهم لأعمالهم، ومن هنا يجب أن تعمل المدرسة بكل وسائلها المناسبة على خلق الميل إلى العمل (ديوي، 1946، ص 185).

2- سعة الفكر: تعني أن المعلم يتجه توجهاً فكرياً يمنحه الاستعداد على تدبر المعلومات والمقترحات المختلفة والمناسبة لعمله التربوي. وهذا ما وقفنا عليه مع "ديوي" حينما اعتبر الأهداف والغايات وسائل تمكن الفرد من التعامل مع وضع جديد متغير؛ فالمعارف توسع الفكر لأغراض واستجابات متجددة. أما الفكر الضيق فلا يصلح أن يكون وسيلة تربوية

ناجحة، لأن ضيق الفكر والتعصب يعطلان النمو ويحجبان عن العقل تدبر الأهداف ومعرفة تأثير الموضوعات على سلوك الأطفال، من هنا انطلق في رفضه للمدارس التي ترغب في توحيد أساليب التربية بصورة مفرطة لأن في ذلك عائق لسعة الفكر ومخالفة لهدف التربية الحرة. ولهذا ركّز على ضرورة التدريس الذي يهتم بسلوكيات الأطفال تجاه ما يحيط به ويقوم على تنويع الأساليب والطرائق في معالجة المشكلات التي ترتبط بواقعهم؛ أما التمسك بطريقة واحدة فهو إرغام وقهر تربوي يتنافى وطبيعة التربية الحرة (Childs, 1925, P 420).

3- الشعور بالمسؤولية: وهي استعداد الفرد لقبول النتائج المحتملة قبولاً مقصوداً، بمعنى وضعها في الحسبان وإقرارها في العمل وليس مجرد الموافقة الكلامية عليها (رالف وين، 1964، ص 230).

فالمسؤولية في التربية ترتبط بجوانب أخلاقية واجتماعية والمربي مسؤول عما يقدّمه للأطفال من تربية وما ينتج عنها من تصرفات، لذا ينبغي عليه الانتباه إلى عواقب كل خطوة يخطوها، ويتدبر نتائج كل عمل يقوم به وتحمل مسؤولية ما يترتب عنه من نتائج (علي، 1993، ص 120). ضمن هذه الشروط التي يضعها "جون ديوي" للمربين في سبيل تحقيق المنهج العلمي في التربية تبرز الروح العلمية التي تمكنهم من الابتعاد عن الذاتية والتحلّي بالموضوعية. فالمربي في تمسكه بتلك الشروط يستطيع أن ينجح في مهمته التربوية ويخلق الانسجام بين ما يقدمه من أنشطة وأعمال تربوية وبين ما يواجهه من نتائج؛ وليتمكن من ذلك دعاه "ديوي" إلى معالجة عدد أقل من الوضعيات معالجة فكرية لتجاوز الحشو في الموضوعات الدراسية والتي تقلق المربي وتتعب المتعلم وتغيب فيها المسؤولية ويضيق معها الفكر ويعجز حينها المربي على إتقان أعماله (ديوي، 1946، ص 186). في حين أن شعور المربي بالمسؤولية الفكرية وسعة فكره والإخلاص في أعماله يرتبط بما يقدمه من موضوعات لتلاميذه. وإذا ما كان ذلك الارتباط مبني على

قواعد علمية سليمة تراعي فيها ما يتماشى مع خبرات التلاميذ وواقعهم ومستوى مداركهم؛ فذلك هو من صميم التربية التقدمية.

من خلال مراجعة كتابات "جون ديوي" يمكن استخلاص فلسفته التربوية لدور المدرسة في ضوء النقاط الآتية:

- تبسيط وترتيب عناصر ميول الطفل التي يراد إنماؤها.
- تطهير المتعلم من العادات الاجتماعية المذمومة وتهذيبه.
- تحقيق الانفتاح المتوازن للناشئين كي يعيشوا في بيئة مصغرة فيها مشاركة وتآلف وتكاتف.

9-5- أثر جون ديوي في التربية ومدى الاستفادة منها في تصميم المناهج:

في القرن العشرين انتشرت آراء الفيلسوف التربوي المشهور جون ديوي عن التربية التقدمية حيث كان أشار في كتابه "المدرسة و المجتمع" أنها هي التربية الوظيفية و أن الأهداف الحقيقية للتربية ينبغي أن تنشأ و تؤخذ من المشكلات التي تنطوي عليها مظاهر النشاط العادية، وهي سلوك فطري في الطبيعة البشرية تتم بصورة لا شعورية من خلال المحاكاة والتقليد حيث يقوم الطفل بتقليد والديه دون قصد حتى يصبح هذا التقليد سلوكا دائما لدى الطفل، أو بصورة شعورية مقصودة وهادفة تبنى على أساس المعرفة بنفسية الطفل وحاجات المجتمع ومطالبه، كما أنها عملية مستمرة ومتطورة وليست مجرد إعداد لحياة مستقبلية، ولابد أن تكون حياة الجماعة المدرسية – من وجهة نظره – حياة حقيقية يتم فيها الحصول على الخبرة بشكل مباشر، وأن تتشابه في واقعها مع حياة الطفل في البيت وتتم وفق منهج محدد وتستخدم وسائل مناسبة وعادة ما يتم هذا النوع من التربية في المؤسسات التربوية كالمدرسة، كما وتتميز التربية عند ديوي باهتمامها بالطفل من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ككل. يقول جون ديوي "الطفل لا يتعلم إلا إذا كان لديه سؤال و انهمك في البحث عن الوسائل التي تساعده في الاجابة على هذا السؤال: "فالتربية الصحيحة كما يراها جون ديوي تقوم على اساس الاحتكاك

المباشر بين الفرد وبيئته. وهذا الاحتكاك يؤدي على أن يواجه الانسان مشكلات تتطلب الحل" (طرابيشي، 2006، 129).

وكان يرى أن التربية هي نفسية واجتماعية معا؛ حيث إنها نفسية باعتمادها في مبادئها على فهم نفسية الطفل واستعداده، واجتماعية بتهيئتها للطفل ليكون عضواً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن الهدف من التربية من وجهة نظره هو إكساب الفرد عادات ومهارات واتجاهات تناسب المجتمع الذي يعيش فيه من ناحية، والعمل على رفاهيته من ناحية أخرى، ومساعدته على الاستمرار في التعلم والنمو، وتربية ذاته، وتكيفه مع بيئته، فالتربية الديوية هي إعداد للحياة حيث قسم ديوي الحياة إلى ثلاث أقسام وهي: الحياة الدنيا والحياة البرزخية والحياة الآخرة، لذلك فإن التربية عند جون ديوي تتميز بشموليتها من حيث اهتمامها بالطفل من النواحي الجسمية و العقلية و الخلقية و الاجتماعية ككل، إلى جانب تركيزها على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطفل للنمو، و تمكنه من التعبير عن كيانه (الحاج، 2000، ص 246).

إن التربية كما أكد ديوي تنطلق من الحياة الاجتماعية التي تمثل المجال الحيوي لعملها وكما أسلفنا فإنها تسعى إلى إعداد الفرد ليكون إنسانا اجتماعيا يتوافق مع مجتمعه ، ولأن التربية تتصف بالتجدد والتغيير، فإن على التربية أن تطور أساليبها لتواكب هذا التغير، ويرى ديوي أن التربية ليست إعدادا للحياة بل هي الحياة نفسها، فالإنسان يعيش الموقف التربوي كجزء مصغر من الحياة يكتسب فيه القيم ، وتصقل نفسه بالاتجاهات التي تجعله مقبولا في مجتمعه ، فالتربية يعيش خلالها الفرد في الوقت الحاضر ليصبح إنسانا صالحا لبيئته ومجتمعه، كما ركز ديوي على المدرسة وطرائق التدريس والمعلم والمتعلم والمنهج الدراسي في فلسفته التربوية.

وبالنسبة للمنهج فينتقد ديوي المفهوم التقليدي بشدة لأنه يقوم على تقسيم المنهج إلى مواد منفصلة مرتبة ترتيباً منطقياً دون الأخذ بالحسبان المستوى العقلي والعمري

للمتعلمين، حيث يرى أن المتعلم ونشاطاته الذاتية وخبراته هو محور ومركز العملية التعليمية وليس المواد الدراسية المنفصلة المستقلة وأن المتبعة في تنظيم خبرات المنهج وتدريسها هي طريقة المشروع والتي توجه التلميذ نحو اكتساب الكثير من الحقائق والخبرات والمهارات، ويرى ديوي أنه لابد من تضافر الجهود وتعاون التربويين والخبراء في وضع المناهج الدراسية (طرابيشي، 2006، 158)، بحيث تكون مرنة وهادفة و قابلةً للتغيير والتطوير وليس مجرد تنظيم معرفي جامد، وأن تساعد على تزويد الطلاب بأكبر عدد ممكن من البدائل لحل المشاكل التي قد يمرون بها في الحياة.

10- نتائج البحث: خلصت الباحثة إلى النتائج الآتية:

10-1- المدرسة عند ديوي بيئة ديمقراطية تسعى لإيجاد المواطن الديمقراطي والتربية عملية دائمة للفرد ليُسهم في بناء المجتمع مع مراعاة الفروق الفردية في التدريس ووضع المنهج الدراسي.

10-2- تكوين العادات اللغوية فإن "التعليم المقصود في المدارس قد يصلح من هذه العادات اللغوية أو يبدلها، ولكن ما أن يتهيج الأفراد حتى تغيب عنهم في كثير من الأحيان الأساليب الحديثة التي تعلموها عن عمد، ويرتدون إلى لغتهم الأصلية الحقيقية".

10-3- القدوة أشد فعلاً في النفس من النصيحة "فالتعليم المقصود لا يكاد يكون قوي الأثر إلا على قدر مطابقته السيرة" للأفراد الذين يكونون في بيئة الطفل الاجتماعية.

10-4- تمثّل التربية عند "جون ديوي" ثورة عظيمة من ناحية الأفكار والأنشطة والعمل وتجسيد فلسفة الأداتية، حيث أصبحت الأساليب التربوية الجديدة تتجاوز الجانب المعرفي الذي تحتويه الكتب والمناهج الدراسية، ولم يعد التعليم يتم بالطرائق التلقينية بل يكون بالوسائل العلمية والعملية التي تنتج للمتعلم الاستفادة من الخبرة، وتلك هي الملامح الجديدة التي أنتجتها فلسفة "ديوي" التربوية والتي تركزت على نمو المتعلم وتعليمه الذي أصبح في ضوئها يتقدم كل الموضوعات الدراسية بعدما كانت تتقدَّمه ويتأخر عليها.

10-5- ينمو الجانب الجمالي والذوقي حسب البيئة المحيطة والتعليم المقصود والمباشر يستطيع أن يقدم معلومات لا خبرات.

10-6- التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة، فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان وتقوم على سلسلة من الخبرات وتؤكد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، وأن تكون المدرسة مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكبير ومن هذا إن من العسير جداً النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود ومختلفة عمَّا تصادفه في الحياة بصفة عامة.

10-7- يرفض ديوي نظرية "جون لوك"، التي ترى بأن "الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء خالية من الكتابة". فالعلاقة الصحيحة – برأي ديوي- قائمة على التّفاعل. وهذا يعني أن طريقة التدريس الملائمة: هي التي تعتمد على الحوار وحلّ المشكلات والتّعلم الذاتي المستمر.

10-8- الفكر الحقيقي لديوي يبدأ من موقف إشكالي، من عُقدة أو عَقبة تعترض مجرى التفكير. فالطبيعة تتغير باستمرار وتغتني وتزداد ثراء وتغير الفكر معها. وهكذا، فإن العملية لها طبيعة مستمرة. فلا حقائق مطلقة ولا معرفة ثابتة. فكلّ شيء يعتريه التبديل والتغير الدائمين.

10-9- أستنتج أن "جون ديوي" يراعي الجوانب الموضوعية في تقديم الأنشطة التربوية التي تشكّل أسلوب التعليم بالعمل، فقدَّم الخطوط العريضة لمنهجه مستنداً على خطوات منهجه المنطقي الذي يرتبط بالتفكير الراجح والسليم، إذ يقوم منهجه في التعليم على طريقة حل المشكلات التي تنطلق من وضع المتعلم أمام المشكلة التي تعترضه ليتفاعل معها لتنمو قدراته باحثاً عن الحلول.

11- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يُمكن تقديم المقترحات الآتية:

- أن تُصاغ فلسفة تربوية بطريقة تتناسب مع ما يكون يكون فيها غاية الغايات في الفكر التربوي هو بناء الإنسان العربي في إطار خبرات مجتمعية، وتكون التربية المدرسية هدفاً وسيلة يتحقق من خلالها أسلوب حياة جميلة على أسس تربوية مخططة.
- يجب أن يقوم المنهاج الدراسي على مبدأ النشاط الذاتي للمتعلّم.
- يجب أن يكون أحد أهم أهداف التربية هو تعليم المتعلّم كيف يفكر؟ لا بماذا يُفكّر؟.
- العمل على أن تُدفع المناهج الدراسية في اتجاه الكتساب المتعلمين المهارات والخبرات الوافعية والعملية التي يحتاجونها لكي يكونوا مواطنين فاعلين في بناء المجتمع.
- ينبغي أن تبتعد المناهج الدراسية عن فكرة حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات الكثيرة عن التراث الاجتماعي والثقافي، بل يجب أن تحاول التوفيق بين حاجات المتعلمين وبين الخبرات التي تُساعدهم على فهم مشكلات الحياة.
- العمل على أن يُساعد المنهاج الدراسي على تحقيق الذات للمتعلّم، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل له.

. قائمة المراجع

. المصادر:

1. ديوي، جون. (1928). **المدرسة والاجتماع.** تعريب: ديمتري قندلفت، القاهرة: مصر. مطبعة المعارف.
2. ديوي، جون. (1946). **الديمقراطية والتربية.** ترجمة: منى عفراوي وزكريا ميخائيل. القاهرة: مصر. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
3. ديوي، جون. (1947). **تجديد في الفلسفة.** ترجمة: أمين مرسي قنديل، مراجعة: زكي نجيب محمود، القاهرة: مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
4. ديوي، جون. (1949). **التربية في العصر الحديث.** ترجمة: عبد العزيز عبد المجيد، ومحمد حسين المقرجي، مراجعة محمد بدران، ج1، القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.
5. ديوي، جون. (1960). **البحث عن اليقين.** ترجمة: أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: مصر. دار إحياء الكتب العربية، ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.
6. ديوي، جون. (1963). **الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني.** ترجمة: محمد لبيب النجيحي، القاهرة: مصر. مؤسسة الخانجي.
7. ديوي، جون. (1963). **نمو البراغماتية الأمريكية.** مجموعة مقالات في المذاهب الفلسفية المعاصرة، ترجمة: عثمان نوية، القاهرة: مصر. مؤسسة سجل العرب.
8. ديوي، جون. (1968). **عقيدتي التربوية.** ترجمة: أحمد فؤاد الأهواني، ط2، القاهرة: مصر. دار المعارف.
9. ديوي، جون.، وديوي، إيفلين. (1962). **مدارس المستقبل.** ترجمة: عبد الفتاح المنياوي، القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.

. المراجع العربية:

10.إبراهيم، زكريا. (1986). **دراسات في الفلسفة المعاصرة.** ج 1، القاهرة: مصر. مكتبة مصر.

11.الأهواني، أحمد فؤاد. (1968). **جون ديوي.** القاهرة: مصر. دار المعارف.

12.التهامي، مختار. (1985). **تحليل مضمون الدعاية في النظرية والتطبيق.** القاهرة: مصر. دار المعارف.

13.جديدي، محمد. (2004). **فلسفة الخبرة "جون ديوي نموذجاً".** ط1، بيروت: لبنان. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

14.الحاج، كميل. (2000). **الموسوعة الميسّرة في الفكر الفلسفي والاجتماعي.** ط 1، بيروت: لبنان. مكتبة لبنان ناشرون.

15.حسن، رفاء عبد اللطيف. (2001). فلسفة جون ديوي ودوره في التربية. **مجلة الأكاديمي،** كلية التربية للبنات، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، ص. ص: 435- 444.

16.حنيفي، جميلة. (2001). **منهج الإصلاح الاجتماعي لدى جون ديوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

17.الخوري، أنطوان. (1965). **التربية من أفواه رجالها (قديمهم وحديثهم).** الدار البيضاء: المغرب. دار الكتاب.

18.دافيد.، ومارسيل. (1974). **فلسفة التقدم.** ترجمة: خالد المنصوري، القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.

19.رالف وين. (1964). **قاموس جون ديوي للتربية "مختارات من مؤلفاته".** ترجمة: محمد علي العريان، القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية، ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

20.رايت، وليام كلي. (2005). **تاريخ الفلسفة الحديثة.** ترجمة: محمود سيد أحمد، ط2، المجلس الأعلى للثقافة، الكويت.

21. الشريف، كوثر عبد الرحيم. (د. ت). **المنهج البراغماتي والتطبيق التربوي.** القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.

22.صليبا، جميل. (1973). **المعجم الفلسفي.** بيروت: لبنان. دار الكتاب اللبناني.

23.طرابيشي، جورج. (2006). **معجم الفلاسفة.** ط3، بيروت: لبنان. دار الطليعة للطباعة والنشر.

24.عبد الرحيم، عبد المجيد. (1966). **التربية والحضارة.** القاهرة: مصر. مكتبة النهضة المصرية.

25.عبيد، صفاء. (2016). **فلسفة التربية عند جون ديوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة–، الجزائر.

26.علي، سعيد إسماعيل. (1993). **فلسفات تربوية معاصرة.** عالم المعرفة، سلسلة الكتب الثقاغية الشهرية، المجلس الوطني الثقافي للفنون والآداب، العدد (190)، الكويت.

27.محمود، زكي نجيب. (1956). **حياة الفكر في العالم الجديد.** القاهرة: مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.

28.مرسي، محروس سيد. (1988). **التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية.** القاهرة: مصر. دار المعارف.

29.النجيحي، محمد لبيب. (1981). **الأسس الاجتماعية للتربية.** بيروت: لبنان. دار الطباعة والنشر.

30.هويدي، يحيى. (1993). **قصة الفلسفة الغربية.** القاهرة: مصر. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

Sources:

1. Dewey, John. (1928). school and meeting. Arabization: Dimitri Qatdelft, Cairo: Egypt. Knowledge Press.
2. Dewey, John. (1946). Democracy and education. Translation: Mona Afrawi and Zakaria Mikhail. Cairo Egypt. Printing Committee of Authoring, Translation and Publishing.
3. Dewey, John. (1947). A renewal in philosophy. Translation: Amin Morsi Qandil, review: Zaki Naguib Mahmoud, Cairo: Egypt: Anglo-Egyptian Library.
4. Dewey, John. (1949). Education in the modern era. Translated by: Abdel Aziz Abdel Majid, and Mohamed Hussein Al-Maqraji, revised by Mohamed Badran, part 1, Cairo: Egypt. Egyptian Renaissance Library.
5. Dewey, John. (1960). Searching for certainty. Translation: Ahmed Fouad Al-Ahwany, Cairo: Egypt. The House of Revival of Arabic Books, and the Franklin Foundation for Printing and Publishing.
6. Dewey, John. (1963). Human nature and human behaviour. Translated by: Muhammad Labib Al-Nujihi, Cairo: Egypt. Al Khanji Foundation.

7. Dewey, John. (1963). The Growth of American Pragmatism. Mufalat Group in Contemporary Philosophical Doctrines, translated by: Othman Nawiya, Cairo: Egypt. Arab Record Foundation.
8. Dewey, John. (1968). My educational belief. Translation: Ahmed Fouad Al-Ahwany, 2nd Edition, Cairo: Egypt. Knowledge House.
9. Dewey, John., and Dewey, Evelyn. (1962). schools of the future. Translation: Abdel Fattah El Miniawy, Cairo: Egypt. Egyptian Renaissance Library.

Arabic references:

10. Abraham, Zacharias. (1986). Studies in Contemporary Philosophy. C 1, Cairo: Egypt. Egypt Library.
11. Al-Ahony, Ahmed Fouad. (1968). John Dewey. Cairo Egypt. Knowledge House.
12. Tohamy, Mokhtar. (1985). Advertising content analysis in theory and practice. Cairo Egypt. Knowledge House.
13. Jedidi, Muhammad. (2004). Philosophy of experience "John Dewey as a model". 1st floor, Beirut: Lebanon. University Foundation for Studies, Publishing and Distribution.

14. Al-Hajj, Kamil. (2000). The Facilitated Encyclopedia of Philosophical and Social Thought. 1st floor, Beirut: Lebanon. Lebanon Library Publishers.

15. Hassan, Rafaa Abdel Latif. (2001). John Dewey's philosophy and his role in education. Academic Journal, College of Education for Girls, Center for Research and Islamic Studies, p. pp.: 435-444.

16. Hanifi, Jamila. (2001). John Dewey's Social Reform Method. Unpublished master's thesis, Algeria.

17. El Khoury, Antoine. (1965). Education from the mouths of its men (their ancient and modern). Casablanca: Morocco. Book House.

18. David., and Marcel. (1974). Philosophy of progress. Translation: Khaled Al-Mansoori, Cairo: Egypt. Egyptian Renaissance Library.

19. Ralph Wayne. (1964). John Dewey's Dictionary of Education "Selections from His Works". Translation: Muhammad Ali Al-Arian, Cairo: Egypt. The Anglo-Egyptian Library, and the Franklin Printing and Publishing Corporation.

20. Wright, William Klee. (2005). History of Modern Philosophy. Translation: Mahmoud Sayed Ahmed, 2nd floor, Supreme Council of Culture, Kuwait.

21. Sharif, Kawthar Abdel Rahim. (D.T). The pragmatic curriculum and educational application. Cairo Egypt. Egyptian Renaissance Library.

22. Saliba, beautiful. (1973). Philosophical Dictionary. Beirut, Lebanon. Lebanese Book House.

23. -Tarabishi, George. (2006). Dictionary of Philosophers. 3rd floor, Beirut: Lebanon. Dar Al-Taliaa for printing and publishing.

24. Abdul Rahim, Abdul Majeed. (1966). Education and civilization. Cairo Egypt. Egyptian Renaissance Library.

25. Obaid, Safaa. (2016). Philosophy of education when John Dewey. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University - Ouargla -, Algeria.

26. Ali, Saeed Ismail. (1993). Contemporary educational philosophies. The World of Knowledge, Cultural Monthly Book Series, The National Cultural Council for Arts and Letters, No. 190, Kuwait.

27. Mahmoud, Zaki Najib. (1956). The life of thought in the new world. Cairo Egypt. Anglo-Egyptian Library.

28.Morsi, Mahrous Sayed. (1988). Education and human nature in Islamic thought and some Western philosophies. Cairo Egypt. Knowledge House.

29.Al-Nujihi, Muhammad Labib. (1981). The social foundations of education. Beirut, Lebanon. Printing and publishing house.

30.Howeidi, Yehia. (1993). The story of Western philosophy. Cairo Egypt. House of Culture for Publishing and Distribution.

. المراجع الأجنبية:

31.Berger, Gaston. (1967). **L'Home Moderne et son Education.** Presses Universitaire de France, paris, 2 ème edition.

32.Childs, John. L. (1925). **The Educational Philosophy Of John Dewey, In Paul Arthur Schilpp.** The Philosophy of John Dewey.

33.Dewey, J. (1969). *The Collected Works, 1882-1953*, **edited by Boydston J.** A., 37 vols., Carbondale and Edwardsville, IL, Southern Illinois University Press.

34.Dewey, J. (1991). **The Collected Works of John Dewey: Index, 1882-1953, edited by Boydston J.** A., Carbondale and Edwardsville, IL, Southern Illinois University Press.

35. Johnston. J. S. (2011). The Dewey–Hutchins Debate: A Dispute over Moral Teleology. **Educational Theory,** 61, 1, 1–16.

Mintz, A. (2016). Dewey's Ancestry, Dewey's Legacy, and The Aims of Education in Democracy and Education. **European Journal of Pragmatism and American Philosophy,** VIII–1 | 2016, Online since 20 July 2016, connection on 20 April 2019. URL: http://journals.openedition.org/ejpap/437