# من أجل تصور موسع للتربية والديمقراطية: الأسس والخلفيات والأهداف

**رشيد الإدريسي**
باحث في السيميائيات وتحليل الخطاب

## أدوار المدرسة

حظيت المدرسة والتربية عموماً بعناية كبرى من طرف الكثير من المفكرين والفلاسفة ذوي التوجهات المختلفة، على اعتبار أن الكثير من هؤلاء كان همه الأول هو صناعة إنسان جديد من خلال إعادة تشكيل تمثلاته في إطار هذه المؤسسة التي تعد وسيطاً لتوزيع المعرفة ونقل القيم من جيل لآخر. لذلك فقد تم التفكير في المدرسة من طرف عالم النفس وعالِم الاجتماع والمؤرخ والإبيستيمولوجي والفيلسوف...؛ بحيث إن أي مفكر وإن لم يكن له تصور متكامل عن طرق التَّعَلُّم والتكوين ونوع التدريس الذي يجب أن يتلقاه النشء، فإنه نادرا ما لا يُضَمِّن مؤلفاته إشارات ذات أبعاد تربوية، يمكن تجميعها لتشييد تصوره عما يجب أن يكون عليه التدريس من حيث المنطلقات والمناهج والأهداف.

وأغلب هؤلاء المفكرين من ذوي هذا النوع من الاهتمامات، يتفق[1] على أن المدرسة هي من المؤسسات التي تضمن -في مجتمع يتوفر على إرادة وتنمية حقيقية -القدرة على الارتقاء الاجتماعي بالنسبة إلى بعض الفئات الهشة، كما أنها تضمن النمو الاقتصادي للبلد، بفعل ما تنتجه من كفاءات تسهم في تحريك عجلة الإنتاج بطرق مختلفة. وفي مستوى أعمق، تضمن المدرسة نوعاً من اللحمة الاجتماعية عن طريق التقريب بين تصورات الأفراد، بإخراجهم من الأطر الضيقة التي قد تكون ذات علاقة بالأسرة أو الجهة أو الطائفة، وهو ما يصدق على وجه الخصوص بالنسبة إلى بعض الدول ذات البنيات الثقافية والاجتماعية المعقدة.

وبالإضافة إلى هذه الأدوار التي تقوم بها المدرسة، هناك أدوار أخرى، قد تندرج ضمن هذه الأدوار الكبرى، تشتد إليها الحاجة في فترة تاريخية بعينها. وهذا ما ينطبق على التمكين للديمقراطية من خلال جعل المدرسة أداة لزرع قيمها في النشء، وجعلها تحضر في سلوكياتهم بشكل تلقائي، في أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في المدرسة والمجتمع. ولذلك ارتبطت الديمقراطية بالمدرسة وبالتربية عموما، بحيث أصبح الحديث عن التربية يقرن بالديمقراطية لدى الكثير من الدارسين؛ فيقال التربية على الديمقراطية أو التربية

1. نستثني هنا بعضا ممن ينادي بمجتمع غير متمدرس une société déscolarisée على اعتبار أن المدرسة تقولب الفكر كما هو الشأن مع إيفان إليتش. ينظر كتابه الشهير:
Ivan Illich, Une société sans école, éd. Du Seuil, Paris, 1971.

المدنية وغيرهما من التعابير التي أصبحت مرتبطة ببعض الفلسفات التربوية، وشائعة لدى هيئات المجتمع المدني التي تركز في أنشطتها على المؤسسات التعليمية وما يحاقلها من مؤسسات أخرى.

## لماذا جون ديوي؟

إن ربط الديمقراطية بالمدرسة ليس بالأمر المحدث، فهو تقليد متبع بالنسبة إلى بعض المجتمعات التي كانت نخبها سباقة إلى الوعي بأهمية هذا الترابط، وهذا ما نلاحظه في حالة الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey (1859-1952)، الذي يعتبر رائدا في هذا المجال، والذي سنحاول في هذه الدراسة الاطلاع على بعض عناصر تصوره لهذه القضية.

واختيار ديوي ليس اعتباطيا، بل يرجع لتأثيره الكبير في الكثير ممن اهتموا بهذا الموضوع فيما بعد، كما يرجع لكونه فَكَّر في التربية في علاقتها بالديمقراطية والفلسفة والعلم والمجتمع والفرد والطبيعة البشرية والحرية وغيرها من القضايا. والداعي إلى الاهتمام به دون غيره، يرجع كذلك إلى أنه يمكن اعتبار تصوراته حول التربية والديمقراطية تصورات ما زالت إلى اليوم قابلة للاستلهام، ومن الممكن استحضار روحها أثناء عملية التفكير في الموضوع، وخاصة أنه خَلَّف أكثر من كتاب وأنتج كمّا من الأفكار حول هذا الموضوع، كان له أثره الحاسم لدى العديد من الباحثين الذين أتوا بعده.

إن جون ديوي، حسب الفيلسوف ريتشرد رورتي Richard Rorty، هو أحد الفلاسفة الثلاثة الأكثر أهمية في القرن العشرين، إلى جانب لودفيج فيتغنشتاين Ludwig Wittgenstein ومارتن هايدغر Martin Heidegger[2]. ونظرا لهذه القيمة، فإن هناك عودة للبراغماتية كما أسسها هذا الفيلسوف وغيره من الفلاسفة، من أمثال شارل ساندرز بورس ووليام جيمس، ومحاولة استلهامها من طرف الكثير من المفكرين ذوي التوجه التحليلي، ومن طرف المهتمين بالدراسات التربوية تنظيرا وممارسة. والأمر لا يقتصر على قطاع التربية، بل إن أثر فلسفة هذا المفكر يتعدى ذلك ليطال ميادين شتى من البحث؛ كعلم النفس والعلوم السياسية والاقتصاد السياسي وعلم الاجتماع والدين والمنطق، بالإضافة إلى التربية. وهو بذلك يجسد النفس الموسوعي الذي عرفت به الفلسفة في مرحلة من مراحل تطورها، ويعيد إنتاج طريقة البحث التي عرف بها أحد معاصريه وأحد من ساهموا في تأسيس الفلسفة البراغماتية، ومن عرفوا بالموسوعية أيضا، وهو تشارلز ساندرز بيرس Charles Sanders Peirce الملقب بأرسطو الفلسفة الأمريكية.

وتكمن قيمة معالجة ديوي للتربية في علاقتها بالديمقراطية، في كونه لم يقف عند حد التنظير وبلورة فلسفة تربوية تحتل حيزا هاما في مشروعه الفكري الكامل، بل تعدى ذلك إلى تجريب هذه الفلسفة بشكل عملي، واختبار أفكاره التربوية البراغماتية، بإنزالها إلى أرض الواقع ومعاينة نتائجها على تكوين النشء، وذلك من خلال مشروع (المدرسة – المختبر)،

2. Jean-Pierre Cometti, «Dewey John - (1859-1952)», Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 19 juillet 2017.<www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/>

التابع لجامعة شيكاغو، والذي وإن لم يكتب له النجاح والاستمرار، إلا أنه يعتبر تجربة استفاد منها الكثير ممن أصبحوا من رواد الفكر[3] فيما بعد.

وإذا ما أردنا أن نلخص الخطوط العريضة لمشروعه الفكري، يمكننا أن نوجزها في الخطوات التالية كما عرضها هو بنفسه:

- الاهتمام بالتربية نظريا وعمليا، وبخاصة الصغار، وأن التفلسف يجب أن يدور حول التربية من جهة أنها تاج الاهتمامات الإنسانية.
- إخراج منطق جديد يلغي الثنائية القائمة بين منهج العلوم ومنهج آخر للأخلاق، باعتبار أن العلم هو التفكير النظري، والأخلاق هي السلوك العملي، وهذا المنهج الجديد هو الذي سماه «البراغماتية».
- تخليص علم النفس من النزعات الميتافيزيقية والبحث في الشعور، وتطبيق العلوم البيولوجية على دراسة نفسية الإنسان.
- تطبيق العلم الحديث ومناهجه على العلوم الاجتماعية، مثل: الأنثروبولوجيا والتاريخ والسياسة والاقتصاد واللغة والأدب وغير ذلك[4].

## السياق العربي

إن آراء جون ديوي كانت دائمة الحضور في السياق العربي، بحيث يندر أن تقرأ لمهتم عربي بالتربية دون أن تجد بعض أفكار هذا الفيلسوف، إما بشكل مباشر أو غير مباشر وبالإحالة على صاحبها أو عدم الإحالة[5]. فالوقوف عند آراء هذا الفيلسوف تعتبر فرصة لمعرفة خلفيات تصوره وإمكانيات الاستفادة منها بطرق أكثر فعالية، خاصة في هذه المرحلة التي يعاد فيها، في السياق الأمريكي والأوروبي، الرجوع لفلسفته واستحضار تصوراته وطرح أفكاره للمناقشة. وسبب هذا الرجوع يعود إلى أن ديوي، حسب ميشيل فابر، فهم منذ مطلع القرن العشرين، بأننا ندخل في عالم إشكالي، عالم متأزم بنيويا، ولذلك قدم لنا عددا من الأدوات لتحديد مواقعنا في هذا العالم[6].

ويمكن القول إن ربط الديمقراطية بالمدرسة في سياقنا العربي قد تم بأشكال مختلفة؛ ففي المراحل الأولى للنهضة طرحت الديمقراطية في علاقة بالتعليم، فاقتصر معنى ذلك

3. نذكر من بين هؤلاء اللساني والفيلسوف الأمريكي نعام تشومسكي الذي أكد أنه التحق لمدة سنوات عدة في بداية تعليمه بمدرسة تقدمية متأثرة بشكل كبير بأفكار جون ديوي. وهو يدين لها بالكثير من الفضل انظر:

Noam Chomsky, Pour une éducation humaniste, Paris, éd.de l'Herne, 2010, p.p. 5, 48.

4. أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص. 32.

5 نشير إلى أن كتابه «الديمقراطية والتربية» كان قد صدر باللغة العربية في طبعته الثانية سنة 1954، أي سنتان بعد وفاة ديوي. وإذا أخذنا بعين الاعتبار الحيز الزمني الذي يفصل بين الطبعتين فإنه من المحتمل أن تكون الترجمة قد صدرت وديوي على قيد الحياة. بل إن كل مؤلفاته تقريبا ترجمت إلى اللغة العربية في وقت جد مبكر. ومن باب المقارنة نشير إلى أن كتبه تأخرت ترجمتها إلى اللغة الفرنسية، بحيث لم يلتفت إليها إلا في السنوات الأخيرة.

6. Michel Fabre, Lecture de John Dewey (1859-1952), Notes du CREN n°22, Centre de recherche en éducation de Nantes, Janvier 2016. p. 1.

أساسا على واجبات الدولة إزاء مواطنيها فيما يتعلق بالتعليم الأولي خصوصا. وهذا ما يمثله خطاب طه حسين الإصلاحي. ففي هذه المحطة، وفي تصوره للتعليم بوصفه ركنا أساسيا من أركان الديمقراطية، كان قد ركز من بين ما ركز عليه على إلزامية التعليم وضمان الحياة والحرية والسلم للأفراد، وحماية جسم المتعلم من الآفات والعلل بواسطة التربية البدنية، بحيث يكون هذا الجانب مساويا لتكوين عقله وفكره. كما ركز على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الأطفال جميعا دون تمييز، ودعا إلى ربط المدرسة بالمجتمع وجعلها عاملا من عوامل استقراره من جهة، وتغييره وتقدمه من جهة أخرى. أما فيما يتعلق بالدروس ذات العلاقة بالعلم فقد دعا إلى ضرورة زيادة الاهتمام بها إلى جانب الاهتمام بالدروس النظرية، وجعل الحياة المدرسية حياة سعيدة للأطفال، يتمتعون فيها بالنشاط والحرية وتتهيأ لهم فيها الفرص للإبداع[7]. ويضيف طه حسين إلى أن هدف كل هذه المنطلقات والوظائف هو تمكين المجتمع من البقاء والاستمرار، لأن الدولة بهذا التعليم الأولي، «تضمن وحدة التراث الوطني اليسير الذي ينبغي أن تنقله الأجيال إلى الأجيال، وأن يشترك في تلقيه ونقله الأفراد جميعا في كل جيل»[8].

والملاحظ أن كل ما ذكره طه حسين أعلاه، ليس أكثر من تلخيص لمهمة المدرسة كما أوردها جون ديوي في أكثر من كتاب من كتبه الفلسفية التي اهتم فيها بموضوع المدرسة والتربية وعلاقتهما بالديمقراطية وبقيم المجتمع وتراثه. بل أكثر من ذلك نلاحظ أن طه حسين يتبنى الرؤية البراغماتية العملية، التي عبر عنها جون ديوي قبله بحديثه عن ربط المدرسة بالمجتمع، وضمان تكافؤ الفرص والاهتمام بالعلوم الحقة... وغيرها من الأفكار التي تعتبر عماد تصور ديوي كما سنرى لاحقا. وهذا الذي قلناه عن طه حسين، يصدق كذلك على بعض أفكار المفكر العراقي علي الوردي وسلامة موسى وزكي مبارك، دون الحديث عن المفكر زكي نجيب محمود[9] الذي كان متحمسا لفكر جون ديوي مبشرا به، وعمل على ترجمة أحد أهم كتبه إلى اللغة العربية.

وإذا كان هذا هو التصور الذي ساد في هذه المرحلة عن ربط الديمقراطية بالمدرسة، والذي كان براغماتيا بامتياز ومتوافقا مع مرحلة بناء المدرسة الحديثة، فإن المعنى الذي شاع مؤخرا حول ارتباط الديمقراطية بالمدرسة، يرجع إلى السياق العالمي الذي تميز بانهيار جدار برلين وتفكك المعسكر الشرقي. فقد كان من نتائج هذا الحدث، إعادة الاعتبار لمفهوم الديمقراطية وتحويلها إلى نموذج يتم تلقيه دون تعريضه للنقد الجذري، كما كان عليه الشأن فيما قبل هذه المرحلة المفصلية في التاريخ العالمي.

7. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1978، ص 23.

8. طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014، ص 72.

والملاحظ أن طه حسين يتبنى في طرحه للديمقراطية في علاقتها بالتعليم بعضا من وجهات نظر جون ديوي دون الإحالة عليه. ينظر من أجل المقارنة الفصل المعنون بـ « التعليم الأوَّلي ركن أساسي من أركان الديمقراطية» من كتابه مستقبل الثقافة في مصر، ويقارن ما ورد فيه مع بعض أفكار كتاب جون ديوي الديمقراطية والتربية.

9. انظر ترجمة زكي نجيب محمود لكتاب جون ديوي المنطق: نظرية البحث، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2010. والكتاب يقع فيما يقرب من 900 صفحة ومترجم ترجمة جيدة.

وقد انضاف لهذا الحدث حدث آخر (11 شتنبر)، كان له الأثر البالغ في السياق العربي والإسلامي، الشيء الذي جعل مفهوم الديمقراطية يطرح نفسه بإلحاح، ويتم ربطه من جديد بالتربية والمدرسة، وذلك في إطار المشاريع الإصلاحية التي اقترحت من طرف الداخل والخارج معا. وفي هذه المحطة الجديدة، لم يعد الربط بين التربية والديمقراطية يتمثل في واجبات الدولة إزاء مواطنيها كما كان عليه الشأن في المرحلة الأولى، بل إن هذه الفكرة بدأت تتراجع للخلف، مفسحة المجال للتعليم المؤدى عنه والباهض الثمن أحيانا. إن الديمقراطية في المدرسة بعد انهيار الجدار وانهيار البرجين، اتخذت طابعا أخلاقيا يتجسد في إدخال قيم التسامح والحوار وقبول الآخر والاختلاف ونبذ العنف، وتنشئة المتعلم على هذه القيم لكي يعكسها سلوكيا في مجتمعه وفي المجتمعات التي تتاح له فرصة الانخراط فيها فيما بعد.

## ضرورة التربية

إن المدخل الذي انطلق منه ديوي للوصول إلى قيمة الديمقراطية في المدرسة والحياة بصفة عامة، هو البرهنة على ضرورة التربية. وقد يتصور البعض أن هذا الأمر من باب البديهيات التي لا تتطلب أي نوع من التفلسف لإثباتها، على اعتبار أن الأطفال بطبيعتهم يثيرون الكبار بسلوكياتهم، فينتج عن ذلك توجيهات ونصائح يمكن عَدُّها نوى للتربية كما سيتلقونها فيما بعد.

وبالفعل هذا ما يعيه ديوي جيدا، لكنه يعمل على تعميقه بإشارته إلى أن الموت هو المحدد لضرورة التربية، وذلك على اعتبار أن الموت معناه انقطاع الإنسان عن الحياة، وبالتالي انقطاع ما يحمله من آراء ومعتقدات ومعايير اجتماعية، أو ما يسميه ديوي بخبرة الجماعة في الحياة. ومعلوم أنه إذا تصورنا عالما ممكنا لم يتم فيه نقل هذه المعطيات لمن سيأتي فيما بعد، بتعبير آخر، في حالة عدم تربيته عليها، فمعنى ذلك انعدامها في حياة الجماعة المقبلة. لذلك فإن هناك ضرورة لإدخال أكبر عدد ممكن من الأطفال في عالم الكبار، باطلاعهم على معارف هذا العالم ومهارات أصحابه وكل ما يقومون به مما لا غنى عنه لاستمرار حياة الجماعة. إذن، فالوسيلة الوحيدة لتقريب الشقة بين الطفل والجماعة هي التربية وهي المدرسة في مستوى أعلى، وضرورة ذلك اجتماعية بالدرجة الأولى، على عكس لو افترضنا خلود أفراد الجماعة، فإن الضرورة آنذاك ستكون ناتجة عن الرغبة الذاتية بالدرجة الأولى. وسبب تركيز ديوي على هذه البديهية، أي ضرورة التربية من الناحية المدرسية، يرجع إلى كونه يعمل على تأكيد ضرورة غيرها من الأساليب الأكثر أهمية والأكثر دواماً.

وانطلاقا من هذه الضرورة يلخص[10] ديوي مهمة التربية في العناصر التالية:

- التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري وبمقتضاها يصبح الفرد وريثاً لما حصلته الإنسانية من حضارة.

10. الأهواني، ص 41.

- التربية تتم لا شعورياً، عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد في المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل إلى آخر.
- التربية بهذا المعنى تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة، ومطالب المجتمع من جهة أخرى. فالتربية ثمرة علمين هامين هما علم النفس وعلم الاجتماع.

## التربية الموسعة

عمل ديوي، سيراً على عادته في مراجعة الكثير من المفاهيم وإعادة رسم حدودها بما يتوافق مع تصوراته، على إخضاع مفهوم التربية لهذه الخطة؛ فانتقد وجهة النظر الفردية التي تربط بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، أو بين المعلم وأولياء أمور المتعلم. ووجهة النظر هذه، ناتجة عن كون الاهتمام الأول في هذه العلاقة هو التقدم الذي يحققه المتعلم من كفاءات على مستوى القراءة والكتابة، وما يحصله من معطيات جغرافية وتاريخية، وما يحققه على مستوى السلوك من انضباط ونظام ومثابرة، وكل هذه العناصر هي المقياس الذي بواسطته نقيس قيمة المدرسة. كما انتقد ما كان شائعا من أن الطفل وُجِد للمدرسة، وعوضه بشعار المدرسة وُجِدت للطفل، وبذلك جسَّر ما بين المدرسة والحياة وجعلها ذات ارتباط وثيق بالتربية التي تعدت حدُودُها حدُودَ المدرسة الضيقة، واعتبر أن التربية تبتدئ من مرحلة ما قبل الولادة، عابرة كل مراحل العمر إلى غاية الشيخوخة. هذا على مستوى الزمن، أما على مستوى المكان فالتربية ذات علاقة بكل الفضاءات بما في ذلك المنزل والشارع ومكان العمل وكل المرافق المختلفة التي يتاح للإنسان أن يلتحق بها لضرورة من الضرورات.

وحسب هذا الفهم فإن المدرسة لم تعد محصورة بين أربعة جدران تضم مجموعة فصول، يتلقى فيها الطفل كل المعرفة التي بإمكانه تلقيها وهو في مرحلة التكوين، ومقتصرا على الإلمام بما في الكتب من معطيات. إن هذا التصور الاختزالي كان من بين ما عمل ديوي على تجاوزه وتعويضه بتصور ينظر إلى التربية بوصفها «مجتمعا مصغرا منزها عن الشوائب التي قد تعلق بالمجتمع الأكبر، ليعتاد الطفل فيها على الحياة الفضلى ويتمرن على التعاون الاجتماعي والإخلاص للجماعة والوطن»[11]، من هنا نفهم سر تسميته للتربية بكونها هي الحياة، أو هي النمو أو التوجيه الاجتماعي بكل معانيه.

وقد عبر عن هذه الرؤية بقوله «إن التغيير الذي يطرأ على التعليم في مدارسنا سيمتد إلى مركز الجاذبية، أجل إنه تغيير بل ثورة، شبيها بالتغيير والثورة الذين جاء بهما كوبرنيكوس في عالم الفلك، حينما انتقل محور الفلك من الأرض إلى الشمس. ففي عالم التربية يصبح الطفل الشمس التي على محورها تدور نظم التعليم، والطفل وحده في مبادئ التربية هو مركز الجاذبية»[12]. وعلى عادته في توضيح أفكاره بواسطة الاستعارات، يعتبر أن المدرسة التي لا تمثل الحياة الاجتماعية ولا تجسدها في تعليمها وترغب في أن تعد النشء للحياة الاجتماعية، هي أشبه بمن يعمل على تعليم المتعلم السباحة بإتيان حركات فوق اليابسة بعيدا عن ولوج المياه.

11. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ص. 10.
12. نفس المرجع، ص. 11.

وهذه المعايير بالنسبة إلى ديوي يمكن اعتبارها معايير سليمة، إلا أنها تحتاج إلى توسيع عن طريق ربط المدرسة بالمجتمع بحيث يصبح المتعلم في المجتمع بصفة عامة، وهو يواجه مختلف المواقف، يتدرب بشكل مستمر على الملاحظة والتخيل والتفكير المنطقي وإدراك الواقع. وتبعا لذلك، لن يعود الهدف من ذهاب المتعلم إلى المدرسة «هو الذهاب إلى محل منعزل، بل إنه يذهب إلى المدرسة ليلخص أو يركز أوجها نموذجية من خبرته خارج المدرسة لكي يوسعها ويغنيها ثم يشكلها تدريجيا»[13].

وهناك نقطة أساسية يلزم توضيحها بشأن هذا التصور، إذ أن ديوي بقدر ما وسع المفهوم من جهة، «ضيقه» من جهة أخرى، عندما ركز على ربط المدرسة بالمجتمع من خلال إدخال الأعمال اليدوية والحِرَفية إليها، وذلك لإكساب المتعلم خبرة عملية بالأشياء والظواهر. وسبب حديثنا عن «التضييق» هنا ناتج عن كون وسائل الاتصال التي لدينا اليوم يمكنها أن تغنينا عن هذا الفهم، بل يمكنها أن تحقق ما قد يحققه احتكاك المتعلم بالمهن بشكل أكثر فعالية، لكونها قادرة على أن تطلعه بالصوت والصورة، وبطريقة تفاعلية افتراضية على أعقد المهن والظواهر والاشياء.

وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه الرؤية لو تم التفكير فيها من زاوية مفهوم الديمقراطية وبعيدا عن الطرح المهني والعمل اليدوي الذي ربطها به ديوي، نستطيع أن نقول بأن القيم الديمقراطية التي ينشأ عليها المتعلم في المدرسة، إذا ما عممت على المجتمع، بما في ذلك الأسرة والإعلام والشارع والحكامة... فإنه سيكون لها بالغ الأثر في تغيير تصورات المتعلم، وإقناعه نظريا وعمليا بقيمتها وقدرتها على تحقيق مجتمع متوازن. بحيث يمكننا القول إن المواقف الاجتماعية ذات الاتصال بمعاني مفهوم الديمقراطية تعطي الطفل خبرة مباشرة، وليس فقط معرفة نظرية وتأملية خالصة، وتهيئه ليكون ديمقراطيا فعلا وقولا.

وهذا التصور هو ما يذهب إليه كذلك إدغار موران[14]، مستفيدا من جون ديوي نفسه، عندما يتساءل عن إمكانية جعل المدرسة عمليا وتطبيقيا مختبرا للحياة الديمقراطية، مع إشارته إلى أنها لن تكون سوى ديمقراطية محدودة؛ بمعنى أن المُدَرس لن يتم انتخابه من طرف تلامذته، وأن الانضباط الذاتي الذي يعتبر ضروريا لن يقصي الانضباط المفروض، وبمعنى كذلك أن اللامساواة المبدئية بين من لهم معرفة وأولئك الذين يتعلمون لن يتم إلغاؤها. ووجهة النظر هذه تبقى نسبية، لأن الكثير مما استثناه موران أعلاه من الديمقراطية المدرسية يخضع اليوم للكثير من المراجعات من طرف البعض؛ فانتخاب المُدَرس ممكن عن طريق معرفة مدى رضى التلاميذ عن عطائه، والانضباط بالمعنى التقليدي يعاد فيه النظر من طرف مدارس لا تلزم تلاميذها بالجلوس وتسمح لهم بالتفاعل فيما بينهم بحرية لا تقبلها المدرسة التقليدية... ولكن مع ذلك قد تكون هذه الاجتهادات الديمقراطية اللانمطية ممكنة فقط في مدارس ذات شروط خاصة وذات عدد محدود من التلاميذ.

13. المدرسة والمجتمع، ص. 108.

14. Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, éd. Du Seuil, 1999, p. 63.

وحسب موران، فإنه من الممكن للحياة الديمقراطية المدرسية أن تتجلى في الحد من السلطة اللامشروطة مثلا وفي توفير قواعد تجعل من الممكن مراجعة القرارات التي تتسم بالشطط والتعسف، وذلك من خلال تأسيس مجلس خاص بكل قسم منتخب من طرف التلاميذ، أو تأسيس لجان تحكيم خارجية، وأهم من كل ذلك فإن الديمقراطية المدرسية تتجلى في تحويل الفصل إلى فضاء لتعلم النقاش القائم على الحجج، والقواعد الضرورية للحوار والوعي بضرورات وأساليب فهم فكر الآخر، والاستماع واحترام الأصوات الممثلة للأقليات والأصوات المختلفة.

## الديمقراطية الموسعة

معلوم أنه كلما ذكرت الديمقراطية انصرفت الأذهان إلى ربطها بالسياسة، على أساس أنه من أجل تصور الديمقراطية بشكل واضح، غالبا ما يتم استحضار مفاهيم أخرى سياسية بامتياز؛ من قبيل الحكم والشعب والعدالة والتصويت وغيرها من المفاهيم الأخرى. وكما هو واضح فإن هذه المفاهيم تؤطر إدراك المتلقي لهذا المفهوم. وهي بقدر مساعدتها له على إدراكه للديمقراطية، من خلال هذا التأطير، تضع له حدودا تجعل من الصعب التوسع في فهم الديمقراطية فهما شموليا وربطها بقطاعات أخرى. وهذا الإطار، الذي هو عبارة عن حدود فاصلة، يجعل الديمقراطية السياسية على مستوى الواقع غير ذات جدوى، إذ أنها في هذه الحالة تتعارض مع الاتجاه الذي تسلكه المؤسسات الأخرى، والتي تتحكم فيها أفكار ومفاهيم قد تكون ذات طبيعة لا ديمقراطية، مما يختزل أحيانا الديمقراطية في الآليات وفيما هو شكلي لا غير.

ولتجاوز هذا الطرح المبتور، فكر الكثير من الباحثين في الديمقراطية من زاوية موسعة، فربطوها بما هو اجتماعي واقتصادي وتربوي، بل هناك من حولها اليوم إلى منطلقات إيبستيمولوجية وعمل على إعادة قراءة التاريخ والمعرفة من خلالها، كما نلاحظ ذلك في الدراسات الثقافية cultural studies التي تعمل على المساواة بين الأعراق والثقافات والسلوكات والأجناس وغيرها من الظواهر التي كانت تخضع لنوع من التراتبية، ولنوع من التمييز الذي لا تقبله هذه الفلسفات وترفضه بشدة، وهو ما جعلها هدفا للنقد بل اعتبرها البعض فلسفات متطرفة بوصفها تتبنى مواقف تفكيكية تصل أحيانا حد العدمية.

وقد كان ديوي من أوائل من عمل على إخراج الديمقراطية من إطارها السياسي الضيق، إذ أنه اعتبر أن المدخل الأكثر إجرائية لتحقيق ديمقراطية ملموسة هو التربية وليس السياسة وحدها، وهذا هو المنطلق الذي انطلقت منه الفلسفة البراگماتية كما نظر لها جون ديوي وطلبته. ولذلك فقد فكر ديوي في الديمقراطية على أسس فلسفية وعمل على ربطها بالتربية بشكل عملي. فحسب تصوره لكي ينشأ الطفل منذ البداية متشبعا بالقيم الديمقراطية، يلزم أن يخضع لتربية تجعله محبا لها مدركا لقيمتها في تسيير المجتمع، وهذا هو الشرط الأساسي ليكون ديمقراطيا حقيقيا كلما تقدم في العمر وانخرط في الحياة، مما سيؤدي إلى تشييد مجتمع ديمقراطي فعلي يقطع مع المجتمعات ذات الديمقراطية

الصورية التي لا تتعدى مستوى الشعار. والديمقراطية هنا تفهم بوصفها الثقافة ذات النزعة الإنسانية، وهذا ما يعبر عنه بقوله: «علينا أن نرى أن الديمقراطية تعني الإيمان بأن الثقافة «الإنسانية» هي التي ينبغي أن تسود، وتكون لها الغلبة على غيرها. وخليق بنا أن نكون صريحين مخلصين في اعترافنا بأن القضية لا تعدو أن تكون قضية أخلاقية، شأنها شأن أية فكرة تتعلق بما يجب أن يكون».

وهذا التصور الذي يسميه ديوي بالديمقراطية الجذرية والتشاركية، هو ما يعبر عنه بعض الأمريكيين بالديمقراطية بمعناها الموسع أو بمعناها القوي. وهذا التصور ينطلق من أنه لا يكفي لكي تكون هناك ديمقراطية أن يُقتصر على التصويت بين فينة وأخرى، فمساهمة الشعب في الحكم لا يمكن اختزالها في هذه العملية العابرة. فلو كان فالأمر كذلك لما كان هناك وعي جماعي ولا مؤسسات مدنية ولا رغبة في الحرية، بل ولما كانت هناك ديمقراطية سياسية حقيقية أصلا. فلكي يشارك المواطنون في السياسة لا يكفي أن يمارسوا مراقبة بعدية على الطريقة التي يتبعها الحكام في ممارسة السلطة التي خُوِلَت لهم، ولا يكفي أن تتم استشارتهم، بل يلزمهم كذلك اتخاذ مبادرات، وتبعا لذلك الاستفادة من هذا الحق، وهذا ما لا يمكن إدراكه ما لم تقترن الديمقراطية بالتربية.

إن الأولوية التي يعطيها ديوي للتربية، هي التي تسمح بفهم مواقفه اتجاه الديمقراطية التي دافع عنها بقدر ما فكر فيها، وعمل على إخراجها من الأطر السياسية التي تحكمت فيها لدى الكثير من المفكرين. فالديمقراطية بالنسبة إليه ليست فقط شكلا من أشكال الحكم، بل هي خبرة وتجربة، «وكل من يحدد الديمقراطية بوصفها شكلا من أشكال الحكم فقط، أشبه بمن يعتبر المنزل ليس سوى تجميع للآجر والإسمنت، أو يعتبر الكنيسة مجرد بناية تضم كراسي ومنبرا وقبة»[15] حسب تعبير ديوي نفسه.

## خلفيات الترابط

لا شك أن اهتمامات أي فيلسوف هي جواب عن الأسئلة التي تطرح في المحيط الذي يتحرك فيه، كما أنها شكل من التفاعل مع الأحداث التي يعرفها مجتمعه، ومن ثم فهي تجسيد لمسارتكوينه. انطلاقا من هذه الزاوية في الفهم يمكننا أن ننتهي إلى أن من بين الأسباب التي جعلت ديوي من المدافعين عن الديمقراطية والمهتمين بها أشد الاهتمام، ومن العاملين على ربطها بالمدرسة منذ السنوات الأولى، تكوينه الذي انصب في مرحلة من المراحل على الفلسفة السياسية، كما تجسدت لدى الفلاسفة الإنجليز وفلاسفة الانوار عموما. وقد تأكد لديه هذا الاهتمام بالديمقراطية والتربية بوصفهما الوسيلة المثلى للتغيير، كما تأكد لديه ضرورة ترابطهما بعد ملاحظته لطغيان سلطة المال في نيويورك على وجه الخصوص، والتي تجعل بعض الشركات فوق القانون، مسهمة في تعميق الفوارق وتهديد المجتمع.

وقد كان لتنقل ديوي وزياراته المتتالية لمناطق مختلفة من العالم دوره في هذا النزوع، وذلك من منطلق أن الجامعة الأمريكية منذ هذه الفترة الزمنية وإلى اليوم، تتيح الفرصة لأساتذتها

15. Encyclopædia Universalis, *ibid*.

لزيارة العالم لكي يطلعوا عن قرب على تجارب الآخرين، ولكي يمتزجوا بموضوعات أبحاثهم إن كان لها علاقة بهذه الدولة أو تلك، وقد زار وحاضر ديوي في كل من إنجلترا وإيطاليا وفرنسا واليابان والصين والمكسيك وتركيا والاتحاد السوفياتي... فساهمت هذه الزيارات في اطلاعه على تجارب هذه الدول التعليمية وانتهى، عن طريق المقارنة، إلى أن التربية عندما يتم ربطها بالديمقراطية تنتج ديمقراطيين حقيقيين فتخلق مجتمعا متوازنا يصبوا أفراده دوما إلى التغيير لما هو أفضل في كل مجالات حياتهم.

وبمعزل عن هذه الخلفية التداولية، يفسر جون ديوي هذا الترابط في علاقة بتصوره للديمقراطية بمفهومها الموسع، فيرجعه إلى تعليلين اثنين؛ الأول يطلق عليه التعليل السطحي ومؤداه أنه يتعذر نجاح الحكم القائم على التصويت العام، ما لم ينل الأفراد الذين ينتخبون حكامهم ويولونهم الطاعة نصيبا من التربية، لأن المجتمع الديمقراطي لإنكاره مبدأ السلطة الخارجية، لا بد أن يلتمس عنه بديلا في ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية. أما التعليل الثاني وهو الأعمق، حسب ديوي، فيرجع إلى أن الديمقراطية ليست مجرد شكل للحكم، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعية والخبرة المشتركة المتبادلة[16]. وذلك لأن الديمقراطية تشرك أكبر عدد من الأفراد في مصلحة واحدة وتجعل نشاط كل منهم موصولا بنشاط الآخر مفيدا له، وبذلك «تحطم الحواجز التي فرقت بين الطبقات والأجناس والألوان، وحالت بين الناس وإدراكهم مغزى أعمالهم كاملا، فتحرر قوى الفرد الذي تحرره من عزلته بربطه بالآخرين.

## التواصل تربية

في إطار توسيعه لمفهوم التربية كما عرضنا له أعلاه، عمل ديوي على جعل الكثير من السلوكيات جزءا منه، والتي من بينها التواصل. وليس المقصود بالتواصل هنا حقل الدراسة والبحث الذي انبثق انطلاقا من منتصف القرن العشرين، وتحول إلى موضوع للتنظير شديد التركيب، إنما التواصل المقصود هنا هو بمعناه الأولي الذي قد يتم بين شخصين. فانطلاقا من هذا المستوى يعتبر ديوي التواصل نوعا من أنواع التربية، فعلى الرغم مما قد يتحكم فيه من التلقائية، فإن «الفرد إذا اتصل بغيره اتسعت خبرته وتبدلت، لأنه يشاركه في فكره وشعوره، وعلى قدر هذه المشاركة تتبدل حالته النفسية في قليل أو كثير، بل إن الناقل نفسه لا بد له من أن يتأثر»[17]، لكونه قبل أن ينقل ما يريد نقله والتأثير في المتلقي، يكون مجبرا على مراعاة أحوال هذا المتلقي فيخضع بذلك فكره لعملية تكييف لا يستهان بها.

وإذا كان الأمر في هذا المستوى على هذا القدر من الأهمية، فإن التواصل على المستوى الواسع والمتشابك، وفي حالة إذا ما كان المجتمع مشبعا بالقيم الديمقراطية، فإنه سيشكل ولا شك داعما للمؤسسة التعليمية ومساعدا لها على تجذير القيم التي تعمل على التمكين

16. الديمقراطية والتربية وهو مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954. ص. 23.

17. ديوي، الديمقراطية والتربية، ص. 6.

لها لدى الطفل والمتعلم بصفة عامة. إن التواصل من معانيه إيجاد فضاءات للتلاقي والنقاش والمرافعة، وهي كلها أفعال تربوية ضرورية للفعل الديمقراطي، بل إن كل ما يقلص من حيز هذه الفضاءات يعتبر تهديدا للديمقراطية.

التربية من خلال هذا الفهم، لا تقتصر على ما هو تعليمي وتَعَلُّمي فقط، بل تتجاوز ذلك لتشمل مجرد العيش المشترك الذي يوسع خبرة الفرد ويعمقها ويحرك خياله، ويجعله يخضع كل ما يولده من أفكار وما يصدره من أقوال لما يحقق مبدأ التواصل. وهي تربية وإن كانت تتم بشكل عرضي، إلا أنها ذات أهمية قصوى. وفي هذا الإطار، يمكننا أن نفهم الدور الخطير الذي يمكن أن تضطلع به وسائل الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة في تحقيق أهداف المدرسة، فإذا كان الاتصال فيما مضى وفي الفترة التي نَظَّر فيها ديوي لتصوراته، وقف عند حدود «ضيقة»، فإن التواصل اليوم يتم بين متحدثي لغات المختلفة وجغرافيات متباعدة، وبين أشخاص لا يعرف أحدهم الآخر، وغيرها من الإمكانيات التي لم يكن من الممكن تصورها في الفترات التاريخية السابقة على الثورة الوسائطية التي نعيشها راهنا.

## البيئة والارتقاء

إن الحديث عن قيمة التواصل يقودنا إلى الحديث عن البيئة الاجتماعية، على اعتبار أن التواصل يلزمه بيئة ليكون كاملا. فالوسط الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية هو عامل تربوي، لكونه يشكل الميول العقلية والعاطفية في سلوك الأفراد بدفعهم إلى ألوان من الأعمال تذكي فيهم أنواعا من البواعث وتقويها، ومثال ذلك كما يقول ديوي الطفل الذي ينشأ في أسرة موسيقية؛ إذ من المؤكد أن هذه البيئة ستحرك ما قد يكون فيه من المواهب الموسيقية، أكثر مما قد تحرك قواه أو دوافعه الطبيعية الأخرى التي ربما قد توقظها بيئة أخرى.

وتركيز ديوي على البيئة يرجع إلى ما يوليه من أهمية للتجربة والخبرة في تشكيل الفكر، فالبيئة هي التي تتيح للفرد الفرصة للتفاعل مع الآخرين، إذ لا يمكن تصور إنسان يستطيع القيام بنشاطاته المعتادة دون الأخذ بعين الاعتبار نشاطات الآخرين ومنجزاتهم. والذي يغفل عن استحضار هذا البعد في عملية التحليل، حسب ديوي، أشبه برجل الأعمال الذي يريد أن يبيع ويشتري بمفرده بمعزل عن الآخرين؛ أي أنه يريد أن يحقق المستحيل، على اعتبار أن البيع والشراء لا يمكن أن يتجسد عمليا ما لم يكن هناك تبادل بين أكثر من شخص واحد.

ونظرا لتأثر ديوي بنظرية التطور والارتقاء الداروينية التي كانت آنذاك شديدة الحضور في كل الأوساط الثقافية، فإن الأمثلة التي يقدمها لتبيان مركزية البيئة، تستلهم البيولوجيا خاصة. وفي هذا الصدد، يذهب إلى أن أي حياة عضوية كيفما كانت، لا سبيل إلى إدراك أنشطتها ما لم نستحضر البيئة، وأن أي كائن حي لا يحيا في بيئة، بل يعيش بواسطة هذه البيئة، يقول ديوي إن «كل وظيفة عضوية هي تفاعل للطاقات العضوية الداخلية والخارجية، إما مباشرة وإما على نحو غير مباشر. ذلك أن الحياة تتضمن صرف الطاقة، والطاقة المنصرفة لا يمكن ملؤها ثانية وإفعامها إلا إذا أفلحت الأنشطة المنجزة في عمل جرعات تعويض

وترجيح حيال البيئة التي هي المصدر الوحيد لتجديد وتعويض الطاقة»[18]. وما يترتب عن هذا التصور هو أن أي اختلاف في تركيب الكائن الحي ينتج عنه تمديد واتساع للبيئة، وذلك لأن التفاعل بين الطرفين (الكائن والبيئة) يعرف تحولات، نتيجة ظهور هذه العناصر الجديدة التي تحرك أشياء في البيئة لم تكن ذات أهمية فيما سبق.

وللبيئة وطأة عميقة؛ إذ تؤثر تأثيرا قويا في مستويات عدة في الأفراد، وقد ذكر ديوي بعضا من هذه النواحي، وهي في أغلبها يمكن ربطها بالديمقراطية، أو بتعبير أدق يمكن اعتبارها منفذا لتثبيت الديمقراطية لدى المتعلم. وأول هذه النواحي تتجلى في كون البيئة تساهم في تكوين العادات اللغوية، فأساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون في سياق الحياة المعتادة، باعتبارها ضرورة اجتماعية لا أدوات موضوعة من أجل التعليم»[19]. كما أن البيئة هي العامل الأول في تثبيت الآداب الاجتماعية، وذلك عن طريق القدوة التي هي أشد تأثيرا في النفس من النصح؛ فأقوى العوامل المؤثرة في تكوين الآداب لدى المتعلم هو المناخ والروح المحيطين به. وبالإضافة إلى ذلك، فإن للبيئة دورا أساسيا في تشكيل الذوق وإكساب الطفل القدرة على الخبرة الجمالية، وهذا ما يشرحه ديوي بقوله: «فالعين إذا دامت بإزائها المناظر المتناسقة الجميلة الألوان والصور، انتهى ذلك بطبيعة الحال إلى تكوين معيار للذوق. أما إذا غشيت العين بيئة ... قليلة الترتيب، انحط الذوق وانعدم، كما ينعدم حب المرء للجمال في الوسط القحل»[20].

وكل هذه النواحي يمكن أن تتخذ مدخلا لتثبيت القيم الديمقراطية لدى الطفل، من منطلق أن اللغة هي التي من خلالها ندرك العالم من حولنا، فإذا خضعت هذه اللغة لعملية تكييف مع القيم الديمقراطية، أمكنها أن تثبت في ذهن المتعلم رؤية تساوي مثلا بين الذكر والأنثى وبين مختلف الأعراق والألوان والثقافات، وهي القيم الأساسية لكل ديمقراطية كيفما فهمت، والتي من دونها تصبح الديمقراطية كلمة فارغة من المعنى. وما قلناه عن اللغة يمكن سحبه على النواحي الأخرى من عادات اجتماعية وذوق فني وجمالي، وذلك لاتصالهما الوثيق باللغة.

وهذه الأهمية التي يوليها ديوي للغة في عملية التعلم، لا تنسيه التنبيه إلى المزالق الناتجة عن الإسراف في العناية بها على حساب الجوانب الأخرى، وهو ما يؤدي إلى اعتبار التعليم، نتيجة لذلك، سكبا للمعلومات واعتبار التَعَلُّم نهلا منها؛ بينما التربية ليست مجرد إخبار للمتعلم عن الأشياء وتلقيه لها، وإنما هي عملية فعالة إيجابية، وهو ما يتطلب جعل استعمال اللغة أكثر حيوية وإنتاجا، عن طريق تمتين صلتها بالأعمال المشتركة التي يتحقق بواسطتها التفاعل والاكتشاف وتطور الفكر.

دفع هذا التحليل ديوي إلى إعادة النظر في القول المأثور الذي يؤكد على أن «العقل السليم

18. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد علي العريان، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964.

19. الديمقراطية والتربية، ص 19.

20. نفسه، ص 19. ينظر بهذا الشأن كتاب جون ديوي الفن خبرة، ترجمة فؤاد زكريا، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011.

في الجسم السليم»، فعلى الرغم من صحة هذا القول فإنه، مراعاة لما ورد أعلاه، يمكن تعديله بعض الشيء، ليصبح دالاً على هذه المعاني التي يغفلها الكثير. وفي هذه الحالة يقترح ديوي تعويضه بـ «الكائن الإنساني السليم في البيئة السليمة»، وهو تعديل سيؤدي بنا إلى التركيز على قيمة أهمية البيئة السوية في إنتاج أفراد أسوياء يستطيعون، بسبب ذلك، التخلص من كل ما يعيق قيامهم بالأدوار الموكلة إليهم، على اعتبار أن البيئة هي أشبه بالماء بالنسبة إلى الأسماك.

## البيئة المثلى

تعتبر المدرسة هي البيئة المثلى التي تستقبل الطفل وتربيه بطريقة مقصودة، هذا ما ينطلق منه ديوي؛ فمن أوائل وظائف هذه الأداة الاجتماعية التي نطلق عليها اسم المدرسة، تهيئة بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن يتجاوبوا معه من معطيات تتوافق مع أعمارهم. وبالموازاة مع هذه الوظيفة فإن المدرسة تعمل، أو يفترض فيها أن تعمل، على استئصال كل ما هو سلبي يعوق عملية التربية المتوازنة، من قبيل: العادات والتقاليد البائدة والمعتقدات الخاطئة التي قد تنتقل إلى الطفل من خلال البيئات الأخرى. ولأنه من المفترض في المدرسة أن تساهم في جعل الطفل أفضل مما هو عليه المجتمع، فإنه ليس من مهامها نقل التراث إلى الأجيال المقبلة بشكل كامل، بل المطلوب هو نقل ما يؤدي إلى تحسين حياة الجماعة مستقبلا، وضمان التوازن بين مختلف مكونات البيئة الاجتماعية، وتحرير الأفراد من قيود الجماعة التي نشأوا فيها، وتزويدهم بكل ما يندرج ضمن الديمقراطية بمعنى الثقافة ذات البعد الإنسي.

إن هذه المهمة المسندة للمدرسة والمتمثلة في الانسجام بين مكونات المجتمع، يفسرها ديوي بالإشارة إلى أن للأسرة قانونها الخاص، وكذا للشارع والمصنع، كما أن للطائفة الدينية أركانها وشرائعها، فإذا انتقل الفرد من إحدى هذه البيئات إلى الأخرى، تجاذبته قوى متعارضة، ومن ثم يُخشى عليه أن تنقسم نفسه وأن تصير له في حكمه وعواطفه، معايير مختلفة باختلاف المناسبات. وفي هذا من الخطر ما يفرض على المدرسة مهمة القيام بتوحيد نفسية الفرد وإكسابها التوازن المطلوب[21]، بحيث يكون للمدرسة ولقيمها الديمقراطية الكلمة الفصل في تليين كل هذه القوانين المرتبطة بهذه البيئات.

نتيجة لاعتماد ديوي التصور التطوري المشار إليه أعلاه، فقد طالب بأن تتغير المدرسة دائما بتغير الظروف (البيئة) المحيطة بالإنسان، وتغير معارفه التي ترتقي يوما بعد يوم. ومبدأ التطور هو ذاته الذي جعله ينتقد كل التصورات القاصرة في مجال التربية، خاصة تلك التي تستند إلى الماضي وتقوم بعملية تكييف للمستقبل وفق هذا الماضي وتأخذ منه مقاييسها ونماذجها في العمل. وقد عمل على معارضتها بتصور يأخذ البعد المستقبلي بعين الاعتبار، مع استحضار الماضي مَوْرِدا لهذا المستقبل الذي يتطور ويتقدم باستمرار. لذلك اعتبر المستقبل، الذي يتم بلوغه عن طريق التطور والنمو، من ثوابت تفكيره في

21. نفسه، ص. 23.

التربية، وبهذا الصدد يقول: «إن التربية إذا كانت نموا، فواجبها تنمية استعدادات الأفراد تدريجيا حتى تمكنهم بذلك من تنمية مطالب المستقبل. وليس النمو شيئا يُسْتَكمل في هذه الآونة أو تلك، ولكنه تسديد مستمر إلى المستقبل، فإذا هيأت في داخل المدرسة وخارجها الظروف لاستغلال استعدادات الناشئين استغلالا كافيا، ففي ذلك ولا شك ما يحقق العناية بالمستقبل الذي هو وليد الحاضر... فإذا ما تسرب الحاضر إلى المستقبل تسربا لا شعوريا، أصبح المستقبل مكفولاً»[22].

## الفلسفة تربية

في معالجته لموضوع الديمقراطية في علاقتها بالتربية، عمل ديوي على تغيير الاستبدال الذي يتحكم في الفلسفة، إذ لم تعد معه الفلسفة ذات وظيفة نظرية[23] همها فقط البحث في القضايا المجردة التي لا يحسنها إلا نخبة من الدارسين المتخصصين، كما لم تعد تستهدف البحث عن المعرفة المطلقة، بل هي قبل كل شيء ذات وظيفة اجتماعية.

إن الفلسفة بالنسبة إليه يجب بالدرجة الأولى أن تركز على التربية والتعليم، وهذا المنطلق جعل ديوي يعتبر كتابه «الديمقراطية والتربية» المعبر الأصدق عن فلسفته. ومسوغ هذا الرأي يرجع إلى أن التربية هي ما يجب أن يدور حوله التفلسف، وذلك لكون التربية حسب هذا الفهم هي أقصى اهتمام إنساني، ولكونها ذات ارتباطات بإشكاليات أخرى لها علاقة بما هو كوني وأخلاقي ومنطقي.

هذا الطرح الذي اعتمده جون ديوي يتقاطع مع الكثير ممن أعادوا النظر في وظائف الفلسفة، خاصة أولئك الذين تحكمهم نظرة تغييرية، أي الذين يسندون للفلسفة وظيفة تغيير المجتمعات والعالم، والذين كانت تحكمهم نظرة الفيلسوف المصلح. فأمثال هؤلاء الفلاسفة نلاحظ لديهم التركيز على ضرورة تغيير الفكر من أجل تغيير العالم، والتغيير الأول لا يمكن أن يتحقق إلا بالمرور عبر المؤسسات التعليمية، وإذا لم يتول الفيلسوف صاحب المشروع عملية عرض فلسفته بالطريقة التي تجعلها قابلة للتطبيق في المعاهد التعليمية، فإن أتباعه ممن اقتنعوا بأفكاره يتولون هذه المهمة فيما بعد، وقد تتبناها هذه الدولة أو تلك لتحولها إلى منهاج دراسي رسمي.

هذا التصور يخالف التصورات التي يعمل أصحابها على تحويل الفلسفة إلى مادة للتدريس في المستويات الابتدائية، بحيث تتحول الفلسفة إلى مادة لضمان تفتح الأطفال على الموضوعات المجردة وإكسابهم القدرة على الإبداع والنقد بواسطة مناقشات ديموقراطية وحكايات سردية، كما هو الشأن لدى بعض الباحثين الأمريكيين. فبدل أن تكون موضوعا للدرس، تتحول إلى أداة للتفكير في المدرسة والتربية والتعليم، والبحث عن أنجع المناهج لإخراج أفراد تتوفر فيهم الشروط المثلى للمتعلم الناجح. وإذا كان الأمر في الحالة الأولى يتمحور حول عملية تقريب

22. نفسه، ص 58.

23. انظر كتاب جون ديوي إعادة البناء في الفلسفة، ترجمة أحمد الأنصاري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2010، خاصة الفصل الأول.

الفلسفة من الطفل، فإنه في الحالة الثانية ينطلق من ضرورة تعريف الفلسفة بوصفها كما يقول ديوي النظرية العامة للتربية، والتي تتنافى مع التصور الذي يجعل من الفلسفة نقاشا نخبويا له ارتباط بالنقاشات الميتافيزيقية التي لا صلة لها بالحياة.

لذلك وانسجاما مع منطلقاته الديمقراطية، رفض ديوي التصور اليوناني الذي يعلي من شأن النظر العقلي ومن شأن الفلاسفة، ويحط من قيمة العمل ومن قيمة الجمهور. فبالنسبة إلى ديوي هذا يتنافى مع الديمقراطية، لأنه يخلص بأصحابه إلى الانطلاق من كون أن هناك حقائق ثابتة ترتفع عن تلك التي يستنتجها الإنسان من تجاربه المتواصلة في الزمان والمكان، وبهذا الفهم تصبح الفلسفة عبارة عن ثمرة للخبرة الإنسانية. وبهذا الصدد يقول ديوي: «لا جناح على الفلسفة، بل أولى لها أن تخطئ وهي منغمسة في خضم الأحداث والصراعات الحية والقضايا المعاصرة لها، فتسهم فيها إسهاما إيجابيا وتدلي فيها بدلوها بدلا من أن تلوذ ببرج عاجي أو حصن منيع أو منسك يضع بينها وبين الحياة والأحياء سدًّا»[24].

بهذا الفهم تصبح الفلسفة نتاجا لما يعتمل داخل الفرد من تجارب، وكلما تقدم الفرد في السن وتعمق فهمه للظواهر كلما أمكنه التوصل إلى فهم الحقائق التي هي غاية الفلسفة، أي أن الإنسان من خلال هذا الفهم يصبح قادرا على فهم الحقائق بنفسه وذلك منذ الصغر، بدل أن تفرض عليه من الخارج. وتأسيسا على ذلك، يمكن اعتبار الفلسفة تربية والتربية فلسفة لارتباطها بالإنسان منذ نشأته الأولى؛ أي لكونها رؤية شاملة للحياة والإنسان والكون ولارتباطها بالمجتمع المتحول باستمرار، والذي يفرض على هذه الفلسفة هي الأخرى أن تتحول لتنسجم معه ومع ما يجد من تغيرات. الفلسفة الحقيقية إذن هي تلك التي تساعدنا عمليا على الانسجام مع الظروف التي لا تتوقف عن التغير بشكل دائم، وهي التي تساهم في تغيير نظرتنا لما يجب أن تكون عليه التربية، وتغيير نظرتنا للمشاكل في الفلسفة في منابعها التي نشأت فيها أولا، أما تلك الفلسفة الجامدة التي ارتبطت بنخبة بعينها والتي تمارس فلسفتها في أبراج عالية فهي فلسفة زائفة.

## الإنسان غاية

إن المفهوم الموسع الذي دعا إليه جون ديوي يجعل الديمقراطية تشمل كل مناحي الحياة، لذلك جاء تعريفها حسب هذا التصور مؤكدا ضرورة أن تكون ضامنة للنجاح في الحياة وضامنة لتحقيق ما يصبو المواطن إلى إدراكه من طموحات بشكل عملي. وتماشيا مع الطرح الإنساني الذي اقترحه للديمقراطية، يفصل تعريفها فيعتبرها الشكل المجتمعي الذي يملك فيه كل إنسان فرصة ما ويعلم أنه يملكها «إنها [أي الديمقراطية] عقيدة قوامها الإيمان بقدرة كل شخص على تسيير دفة حياته وقيادتها متحررا من الإكراه والعسف والضغط من قبل الآخرين، بشرط توافر الشروط الملائمة»[25]. ويمكننا أن نضيف إلى ذلك أن

24. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964، ص. 159.

25. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ص. 111.

هذه الفرصة لا تحدها أية حدود ممكنة، فرصة لا حدود لها فعليا، وهي فرصة تضمن لأي إنسان أن يحقق ذاته بعيدا عن القوالب الجاهزة التي تقتل فيه حاسة الإبداع والتميز. وهذا التصور هو ذاته الذي نجده يوجه تقارير بعض الهيئات الدولية، وعلى رأسها تقارير التنمية التي يصدرها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والتي تؤكد أن التنمية لا يمكن تحقيقها ما لم يتم الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من القطاعات ذات الأثر الفعال في حياة مواطني هذا البلد أو ذاك والتي على رأسها التربية والتعليم.

يستند هذا التصور إلى مفهوم ديوي عن الفلسفة بكونها تبحث في الإنسان، وليست عبارة عن مجردات لا علاقة لها بالواقع. والبحث في الإنسان هنا معناه فهمه وفهم الآليات التي يمكن أن تساعدنا على تغييره وجعله منسجما مع التطورات التي تعرفها المجتمعات، وتجاوز العوائق التي تتمثل في التقاليد العتيقة التي ظهرت في فترات تاريخية سابقة. كما أن هذا التصور يستند إلى إحدى أهم الأطروحات التي تتردد كثيرا لدى ديوي، وهي أن الإنتاج ليس هدفه وغايته القصوى إنتاج البضائع، بل الغاية منه هي إنتاج بشر أحرار يقفون جميعا على قدم المساواة. وهذا ما يؤكده برترند راسل مسترشدا بهذه الأطروحة، حيث يؤكد أن هدف التربية: «هو إعطاء الأشياء قيمة غير تلك المتمثلة في الهيمنة، وتكوين مواطنين أذكياء في مجتمع حر، ومصالحة المواطنة والحرية والإبداع الفردي، وهو ما يفترض التعامل مع الطفل كما يتعامل البستاني مع برعم فتي له طبيعته الخاصة، والذي يمكنه أن ينمو بشكل كامل إذا ما وفرنا له التراب والهواء والضوء الذي هو في حاجة إليها»[26].

## الطبيعة البشرية

ينطلق ديوي في مطالبته باعتماد الديمقراطية وجعلها مرتبطة بالمدرسة والتربية والحكم، من كون الطبيعة البشرية إذا تركت وشأنها، وتحررت من كل قيد تَحَكُّمي مفروض عليها من الخارج، فإنها تتجه إلى إنتاج مؤسسات حرة تؤدي عملها على خير وجه وأفضله، ومعنى ذلك أن الديمقراطية تتوافق مع الطبيعة البشرية وتتصل بها اتصالا حيويا.

واضح من خلال هذا التصور عن الطبيعة البشرية أن ديوي يعتبر الإنسان ميالاً بطبعه إلى الخير، وهو في ذلك يناقض التصورات التي تعتبر الخير في الناس مصنوعا وقائما على الجبر، بينما الشر طبيعة لا تفنى إلا بفناء الإنسان، كما يقول بذلك بعض الفلاسفة الذين من بينهم توماس هوبز Thomas Hobbes الذي يعتبر الإنسان ذئبا لأخيه الإنسان، فالبنسبة إلى ديوي هذا الرأي الأخير هو وصف للمجتمع الذي كان فيه هوبز وليس للإنسان بإطلاق. إلا أنه يجب التنبيه إلى أن ديوي، بهذا التصور الإيجابي للإنسان، لا يقع مع ذلك في نظرة مثالية، إذ بالنسبة له «أيما فرد – هو – طبيعيا مزيج غير منتظم من لجاجة شرسة في الإصرار على مصلحته الخاصة، إلى جانب حساسية شديدة عميقة التأثر حيال سعادة الآخرين»[27].

26. Noam Chomsky, Pour une éducation humaniste, Paris, éd. l'Herne, 2010, p. 9.

27. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ص 156.

وعلى الرغم من اعتماد ديوي هذا المدخل للشرعنة للديمقراطية، وهو مدخل سيكولوجي واضح، إلا أنه لم يغفل الإشارة إلى ربط الديمقراطية كذلك بالسياق السياسي الدولي الذي كان يفكر من داخله؛ فالتأكيد أن الديمقراطية ناتجة كذلك عن التحدي الذي كانت ترفعه الأنظمة الاستبدادية آنذاك متمثلة في الفاشية والشيوعية. ولكون النظام الشيوعي يشرعن لاستبداده على أساس اقتصادي، فقد عمل ديوي على الدفاع عن الديمقراطية على أسس اقتصادية، فبين أن الدول التي تأخذ بالنموذج الديمقراطي تتفوق على غيرها من الدول المستبدة في مضمار الشؤون المادية.

## إطلاق طاقات الإنسان

هناك منطلق منهجي أساسي عمل ديوي على التذكير به أكثر من مرة في تناوله لمختلف القضايا والمتمثل في محاكمة الأفكار من خلال نتائجها على أرض الواقع، وذلك في انسجام تام مع فلسفته البراغماتية التي تَعتَبر أن معيار أي فكرة يكمن فيما يترتب عنها من نتائج عملية وأن قيمتها تكمن في فائدتها العملية، أو كما يعبر زكي نجيب محمود عن ذلك بقول أن «صدق الأفكار أو حقيقة المعتقدات، إنما هو أمر يتوقف على نتائجها العملية في الحياة»[28]. وهذا بالضبط ما يعمل ديوي على إخضاع فكرة الديمقراطية له، إذ يرى أنها أثبتت قوتها وفاعليتها على أرض الواقع مقارنة بالأفكار الأخرى، كما أنها ببعدها الإنساني الذي بثته في جميع أشكال الثقافة المختلفة من التربية والعلم والفن والأخلاق والدين وكذلك الصناعة والسياسة، استطاعت أن تجعل نفسها في منأى عن النقد الذي وجه إلى الوعظ الأخلاقي، خاصة وأنها بآلياتها المختلفة تسهم في تفجير طاقات الإنسان وتحريره مما يكبل إرادته، وبذلك تستجيب لشرط أساسي لدى ديوي وهو العمل على فحص كل وجه من وجوه النشاط الإنساني كي نستوثق مما له من أثر في إطلاق الإمكانيات التي في الطبيعة البشرية وفي إنضاجها وإثمارها[29].

وهنا يعود مرة أخرى للتمييز بين الطريقة الديمقراطية بمعناها السياسي، أي تكوين رأي في الأمور السياسية، وبين الديمقراطية بمعناها العادي الذي يرتبط بتكوين رأي معين في الأمور البعيدة عن السياسة. «فالطريقة الديمقراطية، من الوجهة النظرية، هي طريقة الإقناع بواسطة المناقشة العامة، لا في المجالس التشريعية وحدها فحسب، بل في المدرسة والصحف والمجلات وفي المحادثات الشخصية وفي الاجتماعات العامة. «فإحلال صناديق الانتخاب، والاقتراع محل استعمال الرصاص؛ وإحلالها حقوق التصويت محل الضرب بالسياط»[30]، هو التعبير عن الإرادة التي تدفع كل منضبط لقواعد الديمقراطية إلى إحلال المناقشة والإقناع مكان القسر والإكراه.

28. انظر المقدمة التي وضعها زكي نجيب محمود لكتاب جون ديوي الفن خبرة في ترجمته العربية.
29. الحرية والثقافة، ص. 147.
30. نفسه، ص. 151.

يعي ديوي أن للديمقراطية عيوبها، مثلها في ذلك مثل أي منتوج إنساني، لكنها عيوب ليست بحدة ولا بأهمية إيجابياتها. ومما يمكن ذكره هنا من نقائص على وجه التمثيل، التحزب والتعصب في إصدار القرارات السياسية، وهي عيوب لا تكاد تذكر إزاء ما تحققه من نتائج من قبيل النقاش والإقناع والتوافق وجعل الصراع سلميا وتقليص النزاعات الدينية والطائفية والعرقية إلى أقصى الحدود. والأساس بالنسبة إلى هذه المسألة هو الوعي بأن القضايا الاجتماعية ليست كالقضايا الرياضية التي تقوم على الخوارزميات، إذ أن الأولى يصعب فيها الإجماع على موقف موحد، فإذا ما تم تقريب الشقة بين الفرقاء وجعل بعضهم يقبل وجهة نظر البعض الآخر وسلَّم الجميع برأي الأغلبية، فذلك منتهى ما يمكن الطموح إليه. هذا بالإضافة إلى أنه من المؤكد أن ما في الديمقراطية من ضعف وعيوب في أوقات بعينها ستصبح سببا في قوتها مستقبلا، وذلك لأن الديمقراطية هي من الأنظمة التي تفسح المجال لمنتقديها ليعبروا عن موقفهم منها، فتملك بذلك القدرة على تقويم ذاتها وتجاوز نقائصها، على عكس الأنظمة المستبدة التي تكمم الأفواه.

وعموما فإن الكثير من العيوب التي نلاحظها في بعض المجتمعات الديمقراطية ناتجة عن ازدواج المعايير في كثير من سلوكيات أفرادها، وهذا ما يسميه ديوي بالمفارقة التي تجعل من المستعجل ربط الديمقراطية بالمدرسة. والمفارقة هنا تكمن في اعتماد معيارين اثنين في مواقفنا، بحيث نبني مواقفنا السياسية على المناقشة والحوار والإقناع، بينما في الحالات غير السياسية كالدين والأخلاق مثلا، يتم اللجوء إلى أساليب تقليدية تجعل الرأي محتكرا لدى فئة دون الفئات الأخرى. وكمثال على ذلك نشير إلى البيت والمدرسة، فهما مؤسستان من المفروض أن أسس الأخلاق كلها تنطلق منهما، ومع ذلك كما يقول ديوي: «نجد أن الطريقة المتبعة في حسم كل نزاع، خلقيا كان أم عقليا، لا تعدو الرجوع إلى سلطة الأب والمُدَرس أو إلى الكتاب المدرسي. فلا غرو، إذن، إن كانت الميولات التي تنشأ وسط هذه الأحوال والطرق، ميولات لا تتلاءم مع الديمقراطية في شيء»[31]، والآثار السلبية لهذه المفارقة تظهر في فترات الأزمات حيث يتم اللجوء إلى الأساليب غير الديمقراطية.

وإذا كانت الطبيعة البشرية، كما أوضحنا أعلاه، تتماشى مع الديمقراطية وتتوافق معها، فإن اعتماد الديمقراطية ييسر لهذه الطبيعة بأن تنضج أكثر وتزداد توافقا أكثر، ويتيح لها الفرصة لتترسخ بشكل كامل لدى أكبر عدد من الأفراد. وعلى الرغم من طول هذا الطريق ومشقته فهو طريق لا بديل عنه، لأن الخيار الديمقراطي هو الذي يشرك أكبر عدد ممكن من الناس في المسؤولية، أو بتعبير ديوي هو الذي يلقي أكبر عبء من أعباء المسؤولية على أكبر عدد من الناس، ويجعل من الديمقراطية طريقة من طرق الحياة الشخصية التي تزود صاحبها بمعيار أخلاقي سليم للسلوك الشخصي، وهذه من بين أهم النتائج التي توصل إليها ديوي على أساس قراءته لمعطيات الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم الذي خبره بتنقلاته المتعددة ومقارناته بينه وبين بلده الأصل.

31. نفسه، ص. 117.

## العلم أولا

يعتبر ديوي أن العلم في العصر الحديث قام بدور حاسم في التمكين للديمقراطية، ولذلك فإن دور العلم في المدرسة وغيرها يعتبر من الأدوار الخطيرة في تغيير الذهنيات، ودفع المتعلم إلى الإقلاع عن المعتقدات الزائفة التي تقيد الفكر وتحد من فعاليته. والعلم بالنسبة إلى ديوي، ليس فقط مجرد مجموعة من النتائج المستنبطة، بل هو بالإضافة إلى ذلك موقف، عَمِل أصحابه على استخدام طرق معينة من الملاحظة والتفكير والتجريب والتحقيق، وغيرها من الخصائص التي تميز العلم وتشكل الموقف العلمي وتجعل منه موقفا فعالا، مقارنة بغيره من الطرق الأخرى. وبهذا الفهم الذي يجعل من العلم موقفا، ولا يكتفي بنشر نتائج العلوم الحقة والتعريف بها مهما كانت قيمة ذلك، يصبح من المتيسر تلقين هذا (العلم/ الموقف) لأكبر عدد من المتعلمين.

إن النظر إلى العلم من هذه الزاوية، يبين أهميته بوصفه أحد مقومات الثقافة التي يلزم بدل جهد كبير لجعل الأفراد يقبلونها ويتخلون عما يعارضها من مقومات أخرى، وذلك لأن الموقف السائد لدى عامة الناس هو الإعراض عن كل ما يناقض ما ظلوا يعتقدونه لسنين عديدة. وهذا ما يؤكده ديوي بحديثه عن كون اتصال القانون العام بالعادات والعرف وبمقاومة كل تغيير، أمر شائع معروف. ولذلك «فأوهام القبيلة والكهف والمسرح والمغارة التي قال بها «بيكون» Francis Bacon جعلت الناس يندفعون فيستنتجون النتائج أولا، ثم يبذلون جهدهم في الدفاع عما استنبطوه وحمايته من النقد وصيانته من أن يلحق به أي تغيير»[32].

إن آثار العلم الاجتماعية، إذن، هي مما يجب استحضاره دوما، كما يجب الوعي أن مقاومة التغيير سرعان ما يتم التغلب عليها بشكل تدريجي، خاصة عندما نجد أنفسنا إزاء أجيال متعاقبة أتيحت لها الفرصة للمرور عبر المدرسة التي تراعي القيم الديمقراطية، فالمشكلة هي مشكلة تربوية بالدرجة الأولى. لذلك ينتقد ديوي المدرسة التي تقتصر على مجرد توصيل معلومات جاهزة مهضومة إلى عقول النشء، والاكتفاء بتحويل العملية التعليمية إلى تلقين للوسائل الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، ومعلوم أن «الطرق المستعملة في تحصيل المعلومات التي من هذا القبيل، ليست هي الطرق التي تعين على تنمية المهارة في البحث عن الآراء وعلى استقصاء المعلومات وعلى اختبارها وتجريبها للوقوف على مدى ما فيها من خطأ أو من صواب»[33]، وهذا ما يجعل من الصعب تكوين الروح العلمية لدى المتعلم، وهي الروح التي في غيابها، يصعب على الفرد التحلي بالقيم الديمقراطية.

إن المشكلة بالنسبة إلى هذه المسألة، كما أشرنا أعلاه، مشكلة أخلاقية بالدرجة الأولى، وهي ترجع في آخر الأمر إلى حرية الاختيار الشخصي؛ أي أن الديمقراطية، من هذه الزاوية، وظيفة من وظائف الرأي العام والعواطف الغالبة على الشعب. وهذا ما يتطلب معه الأمر

32. نفسه، ص. 181.
33. نفسه، ص. 185.

نشر الروح العلمية بشكل ديمقراطي، حتى تصير هذه الروح جزءا من مكونات كل فرد من عامة الناس. يؤكد ديوي هذه الفكرة بقوله: «لأن الأفراد هم الذين بحاجة إلى هذا الموقف العلمي حتى يحل فيهم محل الكبرياء والتعصب للمصالح الشخصية والطبقية، ومحل اعتقادات صيرتها العادة والارتباطات الانفعالية الباكرة، عزيزة على أصحابها محببة إليهم. وهذه النتيجة لا يمكن أن تتحقق إلا بجهود نشيطة إيجابية يبذلها أفراد كثيرون اختيارا وطواعية»[34]. وما يؤكده ديوي بالنسبة إلى المتعلم أو الفرد العادي، يسحبه غاستون باشلار[35] على رجال العلم أنفسهم، خاصة أولئك الذين استحكمت فيهم غريزة المحافظة، فأصبح فكرهم ميالا إلى يؤكد معرفتهم أكثر من الميل إلى يعارضها، وميالا للأجوبة أكثر من الميل إلى الأسئلة التي هي سر تقدم العلم والمعرفة بصفة عامة.

## الديمقراطية والعلم

الديمقراطية، إذن، تحتاج إلى جهد من أجل التمكين لها، كما أنها تحتاج إلى المرافعة للشرعنة لها، خاصة في المجتمعات التي تجذر فيها الاستبداد وأعطى للبعض الوهم بأنه من أجل الاستقرار والأمن، لا بد من قبضة حديدية تتحكم في كل المؤسسات، وكلما ارتخت هذه القبضة تسللت الفوضى للمجتمع. وهذه الفكرة قد تكون استقرت لدى البعض نتيجة الجهل وارتكاس المجتمع في التخلف وسلب أفراده عناصر الوعي التي تتيح لهم الفرصة للنقد والمقارنة، كما أنها قد تكون نوعا من الإشاعة التي تنشرها هذه الأنظمة المستبدة في وسائل إعلامها من أجل إبقاء الوضع على ما هو عليه لأطول أمد ممكن. وضرورة المرافعة والتمكين للديمقراطية بشكل دائم، لا يقتصر على المجتمعات المتعثرة بل يشمل كذلك المجتمعات التي هي على قدر كبير من التقدم في هذا المجال.

وقد اتخذ ديوي هذه الحقيقة منطلقا لنقد تصور فكر الأنوار الذي يرى أصحابه أن تقدم العلوم سيؤدي إلى قيام مؤسسات حرة بعد أن يقضي العلم على الجهل والأساطير والخرافات، وهو ينعت هذا التصور بالتصور الساذج الذي كان سائدا في القرن الثامن عشر. ومع ذلك فهو لا ينكر أن الجهل والخرافات والأساطير مصدر عبودية، وهي الدعائم التي يستند إليها كل حكم مستبد للاستمرار في استبداده. وهنا تبرز قيمة المدرسة في كونها تشكل أداة أساسية للترويج للأفكار العلمية، ونشر الوعي وتسريع عملية الدمقرطة التي يجب أن تشمل كل نواحي الحياة.

العلم إذن، لا ينتج مجتمعا ديمقراطيا يتمتع أفراده بالحرية ضرورة، بل أحيانا وفي غياب تفكيك الوقائع وانعدام المرافعة والحذر، قد يؤدي إلى عكس ذلك تماما. والسياق الذي أنتج فيه ديوي بعضا من أفكاره يكشف عن ذلك، إذ يرى أن تقدم العلوم الطبيعية في عصره أسرع وأشمل مما عرفته البشرية طوال تاريخها. وقد أدى تطبيق نتائج هذه العلوم على إنتاج السلح وتوزيعها إلى تركيز رؤوس الأموال تركيزا كبيرا أفضى إلى قيام اتحادات من

34. نفسه، ص. 188.

35. Gaston Bachelard, La formation de l’esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, éd. Vrin, 1993, p. 17.

رجال الأعمال، فأصبح لهذه الاتحادات حقوقا وامتيازات واسعة أقرتها لها القوانين، وأعطى للأنظمة الحاكمة وسائل للتحكم في الرأي العام وفي عواطف الجماهير، «لها من القوة والكفاية، ما يجعل كل الوسائل السالفة التي كانت في أيدي المستبدين القدامى، أدوات هزيلة وخيالات حائلة»[36].

وإذا كان هذا الحكم يصدق بالنسبة إلى سياق التفكير الذي أدى بديوي لقول هذا الكلام، فهو أكثر صدقا بالنسبة إلى الظرف الراهن الذي نطرح فيه تصوره للديمقراطية والتربية والسياسة؛ فمع تطور وسائل الإعلام وشبكة الأنترنيت ومحركات البحث التي بواسطتها يمكن معرفة كل أسرار الأشخاص الأكثر خفاءً، وانتشار التكنولوجيا الحديثة على نطاق واسع، وتقدم الدراسات ذات العلاقة بأشكال التأثير والتمويه وقلب الحقائق... أو ما يسميه إيغناسيو رامونيIgnacio Ramonet بالدعاية الصامتة التي تغتصب العقول وتسمم القلوب[37]، كل ذلك وغيره كثر يجعل من الضروري التحلي بمزيد من اليقظة التي يجب أن تكون في مستوى التحدي الذي يواجه مجتمعات هذا العصر، لذلك تبقى المدرسة مرة أخرى وسيلة مثلى لتحقيق ذلك دون إغفال الوسائل الأخرى.

## خاتمة

هذه بعض الأفكار التي حاولنا من خلالها تقديم عناصر من تصور الفيلسوف جون ديوي للتربية والديمقراطية، وهو تصور ليس من السهل إنزاله إلى أرض الواقع إلا بمساعدة الدولة كما أكد ذلك ديوي. ونشير إلى أن ما أوردناه من أفكار ليس سوى غيض من فيض، لأن تراث هذا المفكر الكبير يتطلب من أجل الإلمام به دراسات عدة تتناوله من جوانب مختلفة. ويكفي أن نُذَكِّر هنا ببعض الأفكار الأساسية في تصوره للتربية والديمقراطية والمتمثلة في إيمانه بقدرة الإنسان على النهوض، إذا ما توفرت له الشروط الضرورية لذلك، وتوسيعه للديمقراطية وتركيزه على الفردية والحرية وتحقيق الذات من خلال تجاوزه للمعنى السياسي الذي طغى على الكثير من الدارسين، بالإضافة إلى ربطه للتربية بالمدرسة وتوسيع حدودها هي الأخرى وتوثيق علاقتها بالتواصل والبيئة والخبرة والعلم... وإعطائها بعداً مستقبليا لا يعرف التوقف. وعلى الرغم مما حظي به هذا المشروع من اهتمام واعتباره مشروعاً تربوياً تقدمياً، فإنه لم يسلم من النقد، بل والنقد الحاد أحيانا، من طرف مجايلي ديوي وممن أتوا بعده، وقد انصب النقد على قراءته للوقائع[38] وتقييمه لها، وعلى مستوى المنطلقات والمقترحات التي اقترحها بخصوص هذا الموضوع الذي ما زال وسيظل أحد الحقول التي تَعِد بالكثير من الكشوف، خاصة بعد دخول العلوم المعرفية على خط أبحاث الذكاء والتربية والتعليم وترسيخ القيم.

36. الحرية والثقافة، ص. 157.

37. Ignacio Ramonet, Propagandes silencieuses : masses, télévision, cinéma, Gallimard, 2002.

38. François Leroux, Démocratie et expérience introduction à la démocratie créatrice de John Dewey, Horizons philosophiques, Volume 5, numéro 2, printemps 1995, P. 21.