

الأهداف في التربية (رؤية تحليلية من منظور الفلسفة البرجماتية)

د. محمد المدني المختار*

الملخص:

الأهداف تمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فهي المرشد والمحدد لكافة العناصر الداخلة في تلك العملية من حيث الشكل والجوهر. ولذلك فإن غياب الأهداف الواضحة المحددة يعني الافتقار إلى الأساس اللازم لاختيار وتصميم المواد التدريسية، و تنظيم كافة الأنشطة التعليمية واختيار الوسائل والأدوات اللازمة للقيام بها بصورة سليمة، ولعل أخطر ما يحدث في غياب الأهداف بصورتها السليمة هو الافتقار إلى معايير واضحة ومحددة نستطيع بها وعن طريقها أن نقيم مدى النجاح والفشل الذي يصيب النشاط التعليمي برمته. ولهذا فإن الخلاف بين الاتجاهات والنظريات التربوية فيما يخص الأهداف لم يكن حول أهميتها وضرورتها في العملية التعليمية ولكنه جاء حول مفهومها من ناحية وحول مصادر اشتقاقها من ناحية أخرى.

هذه الورقة محاولة لتحليل طبيعة الأهداف التربوية من منظور الفلسفة البرجماتية، حيث يمثل (الموقف البرجماتي) اتجاهاً مميزاً فيما يخص الأهداف التربوية من حيث المفهوم، ومصادر الاشتقاق، والأهمية. على أن الإحاطة بالمفهوم البرجماتي للهدف التربوي تتطلب التعرض لموقف هذه الحركة الفكرية وتفسيرها لكثير من القضايا ذات الصلة بالعملية التعليمية، وعليه فقد تناول الباحث بالتحليل أهم تلك القضايا وهي: طبيعة الهدف بالمعنى البرجماتي (العملي)، علاقة الهدف بالتفكير، علاقة التفكير بالعمل، جدلية العلاقة بين الأهداف والوسائل، الأسس الأخلاقية الواجبة لبناء الأهداف. وأخيراً الانتهاء إلى جملة من المعايير والأسس - البرجماتية - الواجب توافرها أثناء تحديد أو تصميم الأهداف التعليمية.

توطئة:

الأهداف تمثل جانباً أساسياً من جوانب أي نشاط تعليمي، حيث ينظر إليها بصفاتها المرشد والمحدد لغايات هذا النشاط ووسائله، وهي بذلك تعد صمام الأمان للعملية التعليمية، فمن خلالها تتجسد نتائج النشاطات والجهود، وتتحقق الآمال والطموحات التي نسعى إليها من خلال النشاطات التعليمية المختلفة⁽¹⁾.

إننا إذا ما افترقنا إلى أهداف واضحة محددة -أثناء العملية التعليمية- فلن يكون لدينا أساس جيد للاختيار وتصميم المواد التدريسية، ولن نتمكن من تنظيم واختيار الأنشطة التعليمية بصورة سليمة، ويصبح من الصعوبة بمكان اتخاذ قرارات حول تلك المسائل، وإن اتخذنا قرارات فسيغلب عليها الطابع العشوائي، ولعل أخطر ما يحدث في غياب الأهداف التعليمية هو الافتقار إلى معايير واضحة ومحددة نستطيع بها وعن طريقها أن نقيم مدى النجاح والفشل الذي يصيب النشاط التعليمي برمته.

ويمكن القول بأن الخلاف بين الاتجاهات والنظريات التربوية فيما يخص الأهداف لم يكن حول أهميتها وضرورتها في العملية التعليمية ولكنه جاء حول مفهومها من ناحية وحول مصادر اشتقاقها من ناحية أخرى.

هذه الورقة تمثل محاولة للنظر العقلي في الأهداف التربوية من منظور الفلسفة البرجماتية، حيث يمثل (الموقف البرجماتي) اتجاهاً مميزاً فيما يخص الأهداف التربوية من حيث المفهوم، ومصادر الاشتقاق، والأهمية. على أن المفهوم البرجماتي للهدف التربوي قد تصعب الإحاطة به دون التعرض لموقف هذه الحركة الفكرية وتفسيرها لكثير من القضايا ذات الصلة بالعملية التعليمية، وعليه فإن الورقة سنتناول بالتحليل أهم هذه القضايا وهي: طبيعة الهدف بالمعنى البرجماتي (العملي)، علاقة الهدف بالتفكير، علاقة التفكير بالعمل، جدلية العلاقة بين الأهداف والوسائل، الأسس الأخلاقية الواجبة لبناء الأهداف. وأخيراً الانتهاء إلى جملة من المعايير والأسس -البرجماتيّة- الواجب توافرها أثناء تحديد أو تصميم الأهداف التعليمية.

طبيعة الهدف:

إن طبيعة الهدف بالمعنى البرجماتي لا تتفصل فيه الغايات عن النتائج، أي أن الهدف ليس مجرد نشاط أو تحول فحسب، بل هو عملية تغير لأحوال سبقت نشاط الفرد وتكامل مع أحوال تلي النشاط، فكل ظاهرة من ظواهر النشاط لها نتائجها⁽²⁾. فإن أخذنا ريشة للرسم - مثلاً - وحركتناها بطريقة عشوائية على ورقة بيضاء فتغير نتيجة لذلك شكل هذه الورقة عدداً ذلك نتيجة أو أثراً لاغاية، لأنه ليس في النتيجة إكمال أو استيفاء لأمر تقدمت، وكل ما هنالك مجرد وضع ألوان بصورة عشوائية

على واجهة تلك الورقة لا تفضل فيه الحال الجديدة عن الحال الأخرى اللهم إلا خسارة كمية ألوان وخسارة تلك الورقة. وفي حال كهذا ليس ثمة قاعدة نبني عليها اختيارنا لأوضاع سابقة نعدّها بداية وحال لاحقة نعدّها نهاية، ثم نعتبر ما بينهما عملية تحول وتكامل.

إن الهدف - إذا - ليس مجرد تغيير، وإن كان محصلة عامة متوقعة من خلال القيام بنشاطات متنوعة إلا أنه يكتسب معناه من خلال ارتباطه بغايات خارجة عنه، وعليه فإن النشاطات الجزئية المكونة لما يسمى بالهدف في عمومها تكتسب أولاً معناها وغايتها من خلال علاقتها بنسيج من النشاطات أو التغييرات التي تسبقها، وثانياً من خلال بروزها كمقدمة ضرورية ومنطقية لنشاطات ستلحقها. على أن المهم هنا هو إدراك الفرد لموقع كل خطوة وأهميتها بالنسبة لتحقيق الغاية العامة التي نعبّر عنها بالهدف، فإن قام الفرد بالنشاطات بصورة آلية دون إدراك وفهم لارتباطها بالنشاطات التي سبقتها وتصور لتأثيرها فيما سيبنيها من تحولات وهو ما يمثل الغاية النهائية، دل ذلك على غياب التفاعل الإيجابي اللازم لتحقيق الهدف، أي أن الهدف العام - في هذه الحال - بعيد عن أن يكون هدفاً حقيقياً، لأنه لو كان كذلك لسعى الفرد إلى تأمل وإتقان كل خطوة جزئية من الخطوات المكونة له، وكان هذا التأمل مبعث سرور وسعادة وشغف للقيام بكل النشاطات والمهام التي يتطلبها إكمال الخطوة، ولن يكون مصدراً للملل أو التذمر أو الإحباط.

إن انخراط الفرد في أي نشاط لا يدرك مغزاه ولا ينبع من تصورات المستقبل القريب والبعيد، وبوسائل ليست من ابتكاره، وبزاوية رؤية للوقائع من حوله مفروضة عليه فرضاً، وبمصطلحات ورموز (ينقولب) فيها تفكيره وهي ليست امتداداً طبيعياً لإدراكاته للعالم من حوله ولا تعبر عن نمو طبيعي لمخيلته، بل يرددها بلسانه ويسقط عليها معان قد لا تمت بصلة إلى المقصود منها. كل ذلك وغيره يجعل من النشاط عمليه عبثية "منزوعة السياق" ليس لها غاية ولا معنى حتى بعد أن تنتهي، ولا تتمكن الخبرات المترامية من خلالها من اجتياز حيز الذاكرة قصيرة المدى، وهو ما يؤدي إلى تبعثر أو تلاشي كافة العلاقات التي تربط موضوعات التعلم - بهذه الطريقة - مع واقع الحياة الفعلي، فتكون محصلة العملية برمتها حركة عبثية لا غاية لها، وبالتالي لا يمكن أن يعبر هذا التغيير للأشياء عن هدف تربوي.

يقول ديوي "أنه لما كانت للأهداف صلة بالنتائج دائماً، فأول ما يجب أن نتلمسه عند النظر في الأهداف هو أن ننبين هل للعمل المعين اطراد ذاتي، أو هو مجموعة من الأعمال المتتابعة لا غير، نقوم أولاً بعمل واحد منها ثم بعمل آخر، وهكذا إن تحدثنا عن الهدف في التربية ما هو إلا ضرب من اللغو حين يكاد كل عمل من أعمال التلميذ يملأ عليه من المعلم إملاء، وحين يكون النظام الوحيد في تسلسل أعماله صادراً عن تعيين الدروس وإصدار التعليمات إليه من غيره. ومثل ذلك في القضاء

على الهدف أن ينبج للأطفال باسم (التعبير الذاتي) القيام بأعمال نزقة لا تسلسل فيها ولا استمرار" فالهدف معناه وجود عمل مرتب منظم، عمل يقوم النظام فيه على الإكمال التدريجي لعملية من العمليات. فإذا كان هناك عمل مرهون بمدة من الزمن يزداد مع تعاقب الأيام نموه، كان معنى الهدف تدبر الغاية أو النهاية المحتملة. فمن العبث إذا أن نتحدث عما للتربية أو سائر الأعمال الأخرى من هدف حين لا نتيج الظروف للأفراد تدبر النتائج ولا تبعثهم على التطلع إلى عواقب عمل من الأعمال⁽³⁾.

والهدف الحق يبدأ بنزعة الفرد للقيام بنشاط ما، والحيلولة دون إشباع النزعة إشباعاً مباشراً يحيلها إلى رغبة، ومع ذلك فليست النزعة أو الرغبة في حد ذاتها هدفاً، لأن الهدف غاية منظورة، أي أنه يتضمن التبصر بالعواقب التي سوف تترتب على العمل وفق النزعة، والتبصر بالعواقب يتضمن أعمال الذكاء، وهذا يتطلب أولاً ملاحظة الظروف والملابسات الموضوعية، ذلك بأن النتائج لا تترتب على مجرد وجود النزعة والرغبة، وإنما تتم بتفاعلها أو تعاونها مع الظروف المحيطة. إن تنفيذ نزعة الفرد إلى عمل بسيط كالمشي -مثلاً- لا يتم إلا بالصلة الفعالة بالأرض التي يقف عليها.. فممارسة الملاحظة - إذا- شرط من شروط تحول النزعة إلى هدف⁽⁴⁾.

على أن الملاحظة وحدها غير كافية، بل لا بد لنا من أن نفهم مغزى ما نرى ونسمع ونلمس، وهذا المغزى يتكون من النتائج التي سوف تترتب على العمل حسب ما نراه. فقد يرى الطفل بريق اللهب فينجذب نحوه محاولاً الوصول إليه، وليس مغزى اللهب حينئذ في بريقه بل في قدرته على أن يحرق، وهي النتيجة التي سوف تترتب على لمسه، ونحن لا نستطيع إدراك النتائج إلا بوجود الخبرات السابقة.

إن تكوين الهدف عند ديوي ليس بالعملية السهلة، بل عملية عقلية معقدة تتطلب وجود دافع ورغبة لدى المتعلم، كما يتطلب ملاحظة الظروف والملابسات الموضوعية المحيطة به، ومعرفة لما حدث في الماضي فيما يشبه هذا الموقف الذي بين يديه، ثم تأتي عملية الربط بين ما لاحظته وبين ما استرجعه ومحاولة ترجمة الهدف إلى خطة وطريق للعمل⁽⁵⁾.

التفكير كمحدد لبناء الأهداف التربوية.

إن الملاحظة أو التأمل ينطوي على تدبر الغاية من النشاط، أي إدراك علاقة النشاط الآتي بالغاية الكلية الذي يعني التوقف والإصغاء ونبذ الانسياق في النشاط دون إدراك وفهم الغاية، وهذا هو معنى أننا نتأمل. إن الغاية النهائية أو المراد الأخير أمر لا يمكن فصله عن مجريات عملية التفكير نفسها التي هي في وجه من وجوها عملية تصور وتوقع لما سيؤول إليه الحال بعد القيام بنشاطات معينة.

إنها نظام أصيل وعملية حيوية، بل حاجة أساسية من حاجات الإنسان، فالإنسان كائن لا يتوقف عن التفكير إلا في حال النوم أو الموت، فالتفكير آلية يستخدمها من أجل حل مشكلات متعددة ومتنوعة ومستجدة من حوله. ولكي يكون التفكير مثمرا في حل كل تلك المشكلات المستجدة والمتنوعة فلا بد من أن تكون تلك المشكلات حقيقة ومحل اهتمام، وبمعنى آخر فإنه كلما كانت تلك المشكلات حقيقية كان التفكير فيها مثمرا، أي أن تكون نابعة من تفاعل حقيقي بين الفرد ومحيطه، ومن هنا تتشكل الأهداف لتكون النهاية المرضية في الوصول لحلول لكل تلك المشكلات.

إن التفكير من حيث هو آلية لحل المشكلات المستجدة بين لحظة وأخرى فهو يعد الأصل في اكتساب الخبرات وهو أداة التعلم، ولذلك لا يمكن فرض التفكير فرضا من الخارج، لأنه نشاط حي لا يوهب ولكنه ينبع من الداخل. فرض التفكير من الخارج معناه عزل الفرد عن بيئته النفسية الطبيعية كما تكونت، تلك الطبيعة التي لم ولن يبدع في تفكيره إن عاش في غيرها، بل قد يتوقف تفكيره نهائياً إن تم عزله تعسفا عنها، وهو بالضبط ما تفعله التربية التقليدية حينما تتخذ أهدافا لها من خارج فعاليات المتعلم، وتحاول جاهدة أن (تخيط) مساحات تفكير الفرد على قياسها تارة بتوسيعه إلى مدى غير ممكن حيث يكون أبعد وأوسع من قدراته، وأخرى بتقليصه في بوتقة تقتل فيه الحركة والمناورة، وكل ذلك يتم تحت شعار تمكين المتعلم من أن يعرف أكثر.

ولتوضيح المسألة يقول ديوي "أن الهدف من حيث هو غاية نتأملها أو نتدبرها يوجه العمل توجيهها، ذلك أنه ليس عبارة عن نظرة متفرج عارضة ليس إلا، بل إن له أثراً في الخطوات التي نتبعها لبلوغ الغاية"⁽⁶⁾. وعملية التدبير في نظر ديوي يراها تعمل بطرق ثلاث:

أولها: أنها تتضمن الملاحظة الدقيقة للظروف القائمة لمعرفة الوسائل الميسورة لبلوغ الغاية واكتشاف ما يعترض الطريق من عقبات.

وثانيها: أنها توعد بالتسلسل أو الترتيب الصحيح في استخدام الوسائل فيسهل اختيار وتنظيم تلك الوسائل باقتصاد.

وثالثها: أنها تمكن من تخير طريق دون آخر من الطرق المحتملة.

ولاشك أن هذه النقط الثلاث وثيقة الاتصال بعضها ببعض، فنحن لا نستطيع أن نتدبر النتائج على وجه التحديد إلا بملاحظة الظروف الحاضرة ملاحظة دقيقة مدفوعين إلى ذلك بما نعلقه على النتيجة من أهمية.

فلو استطعنا التنبؤ بنتيجة هذا الأسلوب من العمل أو ذاك لاستطعنا أن نوازن بين قيمة كل منهما ونحكم على أفضليتهما النسبية. فإن أدركنا مثلاً بأن عدم استعمالنا لحزام الأمان أثناء القيادة سيعرض

حياتنا للخطر إذا ما وقع حادث، فإننا سوف نقبل على ربطه بإحكام ولسوف نشعر بالأطمئنان مهما كان الحزام مصدر قيد لحركتنا على الكرسي أثناء السير، والفرق بين من يداوم على ربط الحزام وبين المهمل لهذا الأمر هو أن الأول أكثر تدبيراً للعواقب، وبالتالي أكثر خوفاً واهتماماً بعاقبة الأمر، أي أكثر إدراكاً للغاية وهي هنا السلامة. ومادامنا لا نتطلع إلى النتائج نتطلع المتفرج المفكر فحسب بل نتطلع المتأمل المهتم بعاقبة الأمر، فنحن إذا شركاء في العملية المؤدية إلى النتيجة، أي أننا نتدخل من أجل الخروج بهذه النتيجة أو تلك. والمعنى أنه كي نضمن تمكن الفرد من نتائج نشاطه أي أن نعلم الفائدة كامل قواه الحسية والعقلية والوجدانية فلا بد من أن تتبع النشاطات من إرادته هو، وهو ما يعني سيطرته على دفة النشاط الموجه نحو تحقيق الغاية النهائية، أي أن يتأمل بذكاء.

إن العمل الرامي إلى هدف والعمل الذكي - في نظر البرجماتية - شيئاً واحداً، وهو ما يعني قيمة وأهمية ووظيفة الهدف في الخبرة، فالمرء يكون (غنياً) أو غير ذكي - أي ناقصاً في العقل - بمقدار جهل ما هو بصدد في أي عمل من أعماله، أي جهله لما سيكون لأعماله من عواقب، ويكون ناقصاً عقلياً كذلك إذا اعتمد أكثر مما ينبغي على مجرد الحدس الفارغ، أو الركون إلى البخت والنصيب في النظر إلى نتائج أعماله، أو إذا عمد إلى وضع خطط دون دراسة للظروف الواقعية، ومن جملتها استعداداته الخاصة، ومثل هذا فقدان النسبي للعقل المدير معناه أننا نتخذ مشاعرنا مقياساً لما قد يقع من الحوادث، أما الذكاء فيشترط فيه (أن نقف وننظر ونصغى) حين نضع خطة عملنا.

التفكير الخلاق وتحقيق الأهداف.

يرى البرجماتيون أن التفكير الخلاق هو النتيجة الحتمية للنشاط حينما ينبع الهدف من ذات الفرد، لأنه في هذا النشاط فقط تتحقق المرونة والمساحة الواسعة للتفكير الحر، وهو ما يتيح الفرصة للإبداع والخلق التي هي أسمى غايات النشاط الإنساني، أما في حال النشاط القائم على الهدف بالمعنى التقليدي، فإن الجمود والتكرار الآلي هو المظهر الشائع، ويصبح معيار النجاح هو القدرة على إتقان إعادة تتبع مسارات عملية تفكير معدة سلفاً، حيث يكون النشاط مصدر ملل وسئم وامتعاض لأنه فاقداً للمشروعية ذلك أن الغاية النهائية منه ليست لها قيمة لأنها ليست وليدة حاجة حقيقية.

يقول ديوي "كلما تعدد ما ندرکه في الوضع من الاحتمالات وأساليب العمل، كلما اتسع معنى العمل الذي نختاره، وزادت القدرة على تسييره تسييراً مرناً. أما إذا انحصر التفكير في نتيجة واحدة، فلا يبقى للعقل ما يفكر فيه غيرها، ويصبح المعنى المقترن بالعمل محدداً، وما على المرء إذ ذاك إلا أن يندفع إلى المرمى اندفاعاً. وقد يكون مثل هذا المسلك الضيق ناجعاً في بعض الأحيان، ولكن إذا ما طرأت على المرء الصعاب لم يجد بين يديه من الوسائل ما كان واجده لو أنه تخير الطريق نفسها بعد

درس أوفى لما في ميدان العمل من إمكانات، ومن ثم لا يسهل عليه هذا الحال أن يتكيف بحسب مقتضيات الوضع⁽⁷⁾.

وما من شيء يؤثر على فاعلية الذكاء ويعطله - في نظر البرجماتية- سواء التقليد وتتبع مسارات تفكير أعدت سلفاً. إن إطلاق العنان للتفكير الحر هو الضامن الأساسي كي يكون التفكير تفكيراً ذكياً، ومن أولى الشروط في ذلك أن يخرط الفرد في النشاط بملء إرادته أي أن ينبع الهدف من إرادته، فالنشاط لا يمكن وصفه بالذكاء إلا إذا كان (نشاطاً هادفاً). وفي هذا يقول ديوي "أن العمل الرامي إلى الهدف والعمل الذكي شيء واحد، فمعنى تدبرنا نهاية عمل من الأعمال هو أن لدينا أساساً نبني عليه ملاحظتنا واختيارنا وترتيبنا للأشياء، ولما نملكه من الاستعدادات. والقيام بهذه الأشياء معنا أن لنا عقولاً، فما العقل إلا فعاليتنا القصدية ذات الهدف يضبطها إركاناً للحقائق وعلاقاتها ببعضها مع بعض. ومن كان ذا عقل يزاول به الأمور كانت لديه المقدرة على تبصر احتمالات المستقبل والخطة لتحقيقها، لا بل انه ليلاحظ الوسائل التي تجعل خطته ممكنة التنفيذ، كما يلاحظ العقبات التي تقوم في سبيلها".

وهنا يتضح جلياً أن تحقق الهدف بالمعنى البرجماتي رهن بإعمال التفكير التي هي عملية خلق وإيداع وتوليفة لفرضيات وبدائل من الحلول لم تكن موجودة، بل إن تقديمها جاهزة إلى التفكير معناه ببساطة القضاء على عملية التفكير نفسها أو قتلها بمعنى أدق. وهكذا فإن إعمال التفكير والاستمتاع بهذا الإعمال أثناء السعي لتحقيق الهدف تصبح غاية في ذاتها، فيتحول مركز النشاط من البحث عن حل للمشكلة المطروحة إلى الاستمتاع بطرح البدائل التي عن طريقها سيولد الحل.

ولكن تحقق ذلك ليس معناه أن كل تفكير حر سيقود إلى نهاية مبتغاة، ولذلك يتنبه البرجماتيون إلى هذه النقطة بالذات من خلال التأكيد على أهمية البيئة التي تشجع وتساعد الفرد على التفكير المنطقي الخلاق الذي من أهم شروطه تمكين الفرد من أن يبصر كل العوامل المحيطة والتي لها تأثير مباشر أو غير مباشر على نشاطاته.

إن المشكلة من حيث الأساس ليست في حرية التفكير بل في كون التفكير آلية تتشكل في جزء منها من الظروف البيئية المحيطة بالإنسان^(*). والتي بقدر صلاحها يصلح التفكير، وبقدر فسادها يفسد التفكير، على أن الصلاح والفساد هنا معيار التحقق منه قرب التفكير من المنطقية وإتباع الأساليب التجريبية وبعده عن الغيبية والتفسيرات الميتافيزيقية.

* البرجماتية لا تنكر الشروط البيولوجية المؤثرة على سلوك الفرد وتكثيره ومن ثم مستوى ذكائه.

هل يمكن فصل التفكير عن العمل؟.

يقول ديوي " أننا اعتدنا أكثر مما ينبغي أن ننصب اسم (الوعي) المجرّد شيئاً قائماً بذاته، وفاتنا أنه مشتق من الفعل (وعى) ومن وعى فقد أحاط علماً بما هو بصدد، ومن وعى كانت لأعماله صفات التفكير الإرادي والملاحظة ووضع الخطط، فليس الوعي شيئاً مستقراً فينا يتطلع إلى ما حولنا من المناظر تطلع المتفكر، أو شيئاً تتطبع عليه آثار الأشياء المادية، وإنما هو اسم لاتصاف العمل بالعرض أي كونه موجه بهدف، وبعبارة أخرى إن صاحب الهدف يعمل وهو يقصد إلى معنى معين ولا يسير كما تسير الآلة الصماء، أي أنه يعني القيام بعمل ويدرك معاني الأشياء في ضوء قصده هذا"⁽⁸⁾.

التفكير في نظر ديوي هو محاولة للكشف عن الروابط بين أفعالنا وما يترتب عليها من نتائج تتم عن قصد ووعي، إنه ليس مجرد مرآة تعكس أحوال الواقع الموجودة، بل هو عملية مشاركة يتم من خلالها إعادة تنظيم وتجديد ظروف الواقع حتى تكون أنسب لتحقيق رغبات وأهداف الإنسان والسيطرة على البيئة⁽⁹⁾.

يرى البرجماتيون أن انفصال العقل عن العمل بدأ كحاجة ملحة لغايات اقتصادية في المعرفة عندما اخترع الإنسان الرمز وأصبح بالإمكان تجاوز الواقع وإدارة عديد المشاريع في رأس الإنسان دون أن يقوم فعلياً بالعمل، أي بعد أن أصبح الإنسان قادراً على اختبار الفروض ذهنياً والحكم على نتائجها دون القيام بها فعلياً⁽¹⁰⁾. هذا على المستوى النظري، أما في حال التطبيق فإن العقل لا يستطيع أن يجاوز نتائج الواقع، لأن الواقع -كما ترى البرجماتية- هو الفيصل في الحكم على صواب العقل، ولكن الذي حصل هو أن المستوى النظري استهوى الإنسان في مراحل تاريخية مضت، لعله قد حدث عندما أراد التخلص من قيود الزمان والمكان في هذا الانقلاب النظري للواقع، وبتماذي الإنسان في هذا الاختبار النظري للفروض فقد اتسع نطاق المشكلة ووصلت حد رفض الواقع وإنكاره تماماً واعتباره زيفاً خادعاً كما رأى بعض المثاليين.

إن التفكير بالمعنى النظري العقلي ليس شيئاً مفروضاً على الخبرة من فوقها ومن ميدان أعلى منها، ولكن الخبرة هي التي تقترحه، وهي التي تختبره وتجربه. (ليبب النجحي، ص23) وربما لهذا يدعو ديوي إلى استبدال كلمة (عقل) بكلمة (الذكاء) لأن العقل في الفلسفة التقليدية يتميز بالضرورة والكلية، والسمو على التغيير، والسلطان على الحادث، وفهم المتغير⁽¹¹⁾. أما الذكاء فيرتبط بالحكم أي بانتخاب وسائل وترتيبها لتحقيق نتائج معينة، واختيار ما نتخذه أهدافاً لأنفسنا، فهو قدرة تغذيها مكونات طبيعية وليست امتداد لقوى ميتافيزيقية.

ومادام (العقل) إنما هو (ذكاء) قائم على إجراء تجارب وتوجيه لمناشط الإنسان تتضح المهمة الأساسية التي ألقاها العلم الحديث على كاهله. إن مهمة العقل بناء على ذلك هي أن يحرر الإنسان من عبوديته للماضي والتي ما نشأت إلا بسبب الجهل والمصادفات التي تبلورت فصارت عادات وعرفاً. انه بذلك يبشر بمستقبل أفضل، ويعاون على تحقيق هذا المستقبل، وهو بهذا المعنى أيضاً يكسب الإنسان قدرة على الإبداع وثقة بنفسه، وشجاعة لا تقف به وجلاً أمام ظروف الطبيعة⁽¹²⁾.

إن استخدام العقل (الذكاء) معناه أن نتحرر من خوف التخلي عن أفكارنا السابقة التخلي عن خوف الضياع في دوامة المجهول، أي أن نعيد ثقتنا بالواقع حتى نتمتع بحرية التفكير ومن ثم حرية الإرادة. إن استخدام العقل معناه أن نعيش في رحاب عالم الأشياء والمواقف المحيط بنا كما نراه نحن، وحينها فقط نستطيع أن نتخلى عن أفكارنا حتى لو ثبت خطأها بالتجربة، على عكس الإنسان الذي لا يستخدم عقله (ذكائه) فهو كمن يبيع إرادته بملء إرادته، انه مسلوب الإرادة، والدليل تثبته بأفكاره ومعتقداته مع غاب الدليل على صحتها، إنه فاقد للثقة بالواقع من حوله، ولا يستطيع أن يستعيد إرادته التي فقدتها إلا إذا اطمئن إلى أن معايشة الواقع كما هو والاسترخاء أثناء هذا التأمل هو وسيلة النجاة من الغرق في عالم المثاليات.

إن العقل - في نظر البرجماتيين- جزء من الطبيعة وظاهرة من ظواهرها، وهو ليس عنصراً مفارقاً لها، وذلك يعني أن ليس أمامنا في دراسة الظواهر إلا منهج واحد هو المنهج العلمي التجريبي. انه التوجيه الذكي للأفعال وهو كامناً فيها غير متعال عليها، وهو ما يعني مسؤوليته، على عكس النظريات العقلية التقليدية التي رأته أن العقل مفارق للتجربة ومالت به إلى الإهمال والغرور وعدم الاكتراث بالمسؤولية، ومن ثم إلى الجمود، ولجأت بعض هذه المذاهب إلى اتخاذ العقل وسيلة للتبرير والدفاع، ورأت أن عيوب الخبرة الواقعية أو شرورها تختفي وتقنى في الكل العقلي للأشياء، وأن الأشياء لا تبدو شروراً إلا لأن من طبيعة الخبرة أن تكون جزئية ناقصة⁽¹³⁾.

إن التمسك والاستماتة في التأكيد على عدم جواز فصل العقل عن الخبرة الواقعية، وأن النظرية من حيث الأساس هي نتاج لاختبار عملي، وأن التفكير لا يعدو كونه استعاضة عن الواقع بالرمز كي نقتصد في الجهد ونختصر في الزمن. إن التأكيد على أن الفيصل بين الموجود وغير الموجود وبين الحقيقة والزيف وبين النظرية والتطبيق هو التجربة العملية، إن هذا التأكيد معناه تجريد النظريات العقلية من أقوى أسلحتها المتمثلة في القول بإمكانية اتصال الإنسان بحقائق خارج نطاق عالم الواقع.

الأهداف والنظرية الأخلاقية البرجماتية.

يقول (ديوي) في كتابه الأخلاق "هناك نوعان مختلفان من أنواع النشاط (السلوك) الذي تدفعه وترشده أفكار لها نتائج ذات قيمة، فالنوع الأول يكون الهدف مرغوباً فيه، أي أنه لا يحتمل مناقشة أو جدلاً وإنما المشكلة تكون في وسائل تحقيق هذا الهدف، وفي مثل هذا الحال يكون الهدف مقطوعاً بصحته دون اعتبار لعلاقته بأهداف أخرى، وهذه ليست مسألة أخلاقية، ولكنها مسألة فنية، مسألة تتعلق بالذوق والمهارة، ذلك لأن الهدف هنا واضح محدد ومرغوب فيه، صحيح صحة مطلقة وتؤدي إلى تحقيقه طرق عديدة، والمسألة تتوقف على اختيار هذا الطريق أو ذاك، وهذا الاختيار مسألة عقلية مهارية لا مسألة أخلاقية، وفي هذا الموقف نحن لا نحتاج إلى نظرية أخلاقية، ذلك أننا نؤمن إيماناً إيجابياً بما هو الخير وما هو الشر، ولا يحتاج الفرد هنا إلى (تأمل) أخلاقي، إنما النظرية الأخلاقية تظهر عندما تتعارض أنواع الخير المختلفة، كل منها على قدم المساواة مع الآخر أخلاقياً - وهذا هو النوع الثاني من السلوك - وكل منها يتطلب نوعاً من العمل له تبرير أخلاقي. فإذا كانت قيمة الهدف تتعارض مع قيمة هدف آخر في نفس الوقت يتكون عندنا موقف أخلاقي، تكون فيه أهداف متغايرة متباينة تتطلب الاختيار بينها والخروج بهدف واحد من بين هذه الأهداف المتصارعة⁽¹⁴⁾.

هنا، وفي هذه "الحالة الثانية" تظهر النظرية الأخلاقية لتؤدي عملها وتقوم بوظيفتها، عندما تنازع الأهداف بعضها بعضاً، وعندما تعارض القيم بعضها بعضاً، ويصبح الفرد حائراً بين هذا وذاك من القيم والأهداف، وتظهر المشكلة أمامه من خلال السؤال: ما الذي يجب فعله؟ وكيف يختبر الأهداف، ويوازن بين القيم؟ وما السبيل لمعرفة الهدف الأفضل الذي يمكن الاعتماد عليه في هذا الموقف؟.

تبعاً للتفسير البرجماتي فإن الإجابة عن هذا السؤال يمكن أن تأخذ مسارين: المسار الميتافيزيقي، والمسار التجريبي. فيمكننا أن نقول حسب المسار الأول (الميتافيزيقي) أن هذا الخير يعتمد على الحدس، أو أنه يؤيد الضمير، أو أنه يتفق مع طبيعة الوجود، أو أنه يجد أساساً له من العقل، أو أنه يتفق مع الأمر المطلق. ويمكننا أن نقول حسب المسار الثاني (التجريبي) أن هذه المستويات وهذه الأهداف تتحقق تجريبياً في العمل - وهو المسار البرجماتي - أي أن نحكم على معنى الأفكار وقيمتها، والعادات والمؤسسات والأهداف ومدى صلاحيتها في ضوء النتائج التي تنتج عنها، ليست النتائج العاجلة الشخصية فقط ولكن النتائج الاجتماعية على أوسع مدى⁽¹⁵⁾ وهذا يعني أن طريقة البحث التجريبية ليست حكرًا على المشكلات في العلوم الطبيعية، بل يمكن أن تنتقل فكرتها وينتقل منطقتها إلى علم الأخلاق⁽¹⁶⁾.

إن الأهداف والقيم -التي يقول العقليون بنهائيتها ومطلقيتها- ليست إلا أفكاراً يتحدد معناها كما يتحدد معنى غيرها من الأفكار، وذلك عن طريق نتائجها، فنحن لا يمكننا أن نقول بأننا نعرف أهدافنا قبل أن نفكر ونتأمل ونختبر النتائج التي يحتمل أن نصل إليها عن طريق تنفيذ هذه الأهداف، وهذه النتائج لا نختبرها ولا نقومها على أساس فردي ذاتي كما يقول البعض، وإنما على أساس خطة شاملة تدخل في اعتبارها جميع العلاقات وجميع الاحتمالات، وجميع الأفراد. لا أن تكون هذه الخطة قاصرة تنظر تحت قدمها دون أن تتعدها.

وخلاصة القول، إن القيم التي ينظر إليها تقليدياً بأنها الموجه للسلوك ومعيار الحكم على صلاح الأهداف هي من وجهة النظر البرجماتية مشروعات سلوكية للعمل (فروض علمية) تكمن قيمتها أولاً في قابليتها للتطبيق وثانياً في مدى النفع الذي تعود به على حياة الفرد والجماعة، ومعيار النفع هو قدرتها على حل المشكلات التي تواجه الفرد والتي أساساً ظهرت وليدة أو استجابة أو نتيجة لها. فلا قيمة للمثل العليا إذا كانت لا تساهم في سعادة الفرد وتمكنه من السيطرة على عناصر الموقف من حوله بحيث يحقق حريته ويستفيد من استعداداته وقدراته إلى أقصى حد ممكن.

وفيما يتعلق بمسألة التناقض بين مصالح الفرد ومصالح المجتمع -التي تثيرها النظريات الأخلاقية- فإن البرجمانيين يرون أن كل خير يصيب الفرد في صحته وتكامل شخصيته وذكائه ونموه له ناحية اجتماعية، وليس من حق المجتمع أن يعوق هذا الخير، وأن يمنع هذا النمو مادام ينعكس اجتماعياً على الجماعة، كما أن كل تقدم يصيب الجماعة لابد أن ينعكس على الفرد مؤثراً فيه في نفس الاتجاه. وليس كل اهتمام يبذله الفرد نحو نفسه يكون أهماً أنانياً، وكل اهتمام يبذله للآخرين يكون اهتماماً أخلاقياً. إن اهتمام الفرد بصحته وبتقدمه في عمله وبكفاءته لا يمكن أن تكون أعمالاً أنانية، بل عليه من الناحية الأخلاقية أن يفعل ذلك، ولكن هذه الأفعال تتحول إلى أفعال أنانية لا أخلاقية فقط عندما تتعدى على مطالب الآخرين وحقوقهم⁽¹⁷⁾.

إن الأخلاق عند البرجمانيين ليست قائمة من القواعد والفضائل صالحة لشتى المناسبات والظروف خارجة عن حدود الزمان والمكان. إن الإنسان - بحكم ناموس التغيير- في حاجة دائمة إلى طرق للبحث تقضي على الصعوبات وتزيل أسباب النزاع والصراع بين القيم والأهداف، إننا نحتاج إلى وسائل ترسم لنا الخطة، وتقودنا إلى الطريق الصحيح. إن القيم متغيرة بتغير المواقف والمناسبات والظروف، وهي بذلك لا تكرر نفسها أبداً، أنها جديدة في كل مرة، متغيرة في كل مرة، إنها فروض أثبتت صحتها في الموقف لكنها عرضة للتغيير والتحول إذا ما أثبتت التجربة فيما بعد عدم صحتها، أو ضرورة إحداث تغيير فيها⁽¹⁸⁾.

ولأن القيم خاضعة لسنة التغيير فإن ذلك معناه ألا يصبح الهدف الذي نصل إليه نهائياً مطلقاً. إن الثابت الوحيد والمطلق الوحيد - في نظر البرجمائين - هو التغيير، وبذلك لا وجود للمطلق والنهائي في هذا الكون، ذلك أن المطلق يعني نهاية المطاف في مسيرة التغيير، وهو ما يعنى الجمود والثبات، أي الموت لهذا الكون - وهو على خلاف ذلك من خلال كل الأدلة - بل يصبح الهدف أمام هذه الحقيقة - حقيقة عدم الثبات - فرضاً علمياً سائراً حتى تؤكد النتائج المقبلة صحته، وبذلك تنمو الأهداف وتتحسن مستويات الحكم، وتتجو الحياة الأخلاقية من الجمود والتكرار، وتصبح مرنة حيوية نامية، ونستبدل بالحياة الساكنة الجامدة عملية نمو وتقدم وتحسن مستمرة، فليس الكمال هو الهدف النهائي الأسمى الذي يجب أن نتجه إليه، ولكن عملية نضج وتحسين دائم للهدف من الحياة، فالأمانة والعدل والشرف - مثلاً - ليست أغراضاً محددة نهائياً، ولكنها اتجاهات لتغيير نوع الخبرة، اتجاهات للنمو المستمر. وهكذا يضحى الغرض الأخلاقي الوحيد هو النمو، انه القيمة الوحيدة (المطلقة) التي يجب أن ندافع من أجل ترسيخها، انه الهدف الوحيد الذي يجب أن نتجه لتحقيقه من خلال التربية⁽¹⁹⁾.

جدلية العلاقة بين الأهداف والوسائل.

تقليدياً نقول بأننا عندما نقوم بعمل ما فإن ذلك ينطوي حتماً على هدف، فالهدف هو الأساس ومن ثم نختار الوسائل لتحقيقه، وقد لا تفلح بعض الوسائل فنختار أخرى، وعلى ذلك تكون الوسائل متغيرة، أما الهدف فهو ثابت باق، وقد تصبح الوسائل مبررة مادام الهدف نبيلاً.

البرجماتية تنكر الفصل بين الهدف ووسيلة تحقيقه، إنها تقر بمسلمة الاستمرار بين الوسائل والأهداف، فالهدف من حيث الأساس مجموعة من الأفعال تتطور إلى مرحلة بعيدة، أما الوسائل فهي مجموعة من الأفعال ينظر إليها من قريب، أي أنها أهداف قريبة، فالرابط قوي بينها وبين الهدف. فإذا كنا حقاً أذكيا - كما يقول ديوي - فإننا لا نريد هدفاً قبل أن نعرف الوسائل المؤدية إلى تحقيقه. كيف ترمي إلى هدف دون أن تدخل في حسابك وسيلة بلوغه، إلا إذا كنت كما يقول ديوي "تحلم أحلام اليقظة"، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الهدف إذا انفصل عن الوسيلة فلا بد وأن يقوم على حساب أهداف أخرى. فالرجل - مثلاً - قد ينفذ ماله على حساب شرفه أو على حساب وطنه، وقد يصل إلى المركز المرموق على حساب أصدقائه، وعلى حساب كرامة الآخرين.

إننا إن لم ندخل في اعتبارنا الوسيلة أثناء تحديدنا للهدف الذي نرمي إليه وندخل في اعتبارنا كذلك الأهداف والغايات الأخرى ذات العلاقة بالموقف فنحن لا نسير على الطريقة المنطقية التجريبية. على أن الوصول إلى الهدف قد لا يكون سهلاً ميسوراً في كل الأحوال والظروف، بل انك لتجد في كثير

من الأحيان شيئاً لا تحبه ولا ترغب فيه ولكنك تقوم به لأنك مؤمن بأن الهدف والوسيلة متلازمان⁽²⁰⁾.

معايير الأهداف الجيدة.

وأخيراً... وبعد هذا التحليل للموقف البرجماتي من حيث مفهوم الهدف وطبيعته، وعلاقته بالتفكير والذكاء، والتفسير البرجماتي لحقيقة القيم التي من خلالها نحكم على سلامة وصدقية مسار الأهداف، والعلاقة القائمة بين الوسائل والغايات فإن السؤال الآن: هل ثمة معايير يمكن من خلالها الحكم على سلامة الأهداف التربوية من وجهة البرجماتية؟ حيث نعتقد بأن ملامح تلك المعايير يمكن أن ننتبينها من خلال:

أولاً: يجب أن تكون الظروف الراهنة، والأمور الجارية فعلاً، والتي تمثل الحاجات الحقيقية للفرد هي ما يشكل الهدف التربوي فالبرجماتية لا تقيم وزناً للأهداف المفروضة من خارج واقع المتعلم وحاجاته ومشكلاته. لذا فإن أول ما يقابلنا من معايير برجماتية للحكم على صلاح الهدف التربوي هو مدى اتصاله واشتقاقه من الظروف الراهنة المحيطة بالفرد المتعلم مهما كان لون تلك الظروف.

وفي هذا الشأن يقول ديوي "ما أكثر ما تخرق هذا المبدأ نظريات التربية والأخلاق المتعلقة بالهدف الصحيح لأعمالنا، ففترض غايات خارجة عنها وغريبة عما يتألف من الوضع المحسوس ومستقاة من معين خارجي، وهكذا تصبح المشكلة توجيه أعمالنا لتحقيق هذه الغايات التي نزودها من الخارج تزويداً، وهي أشياء ينبغي لنا أن نعمل من أجلها، ومهما يكن الأمر فإن مثل هذه الأهداف تقيد الذكاء ولا تعبر عن العقل في تدبره وملاحظته واختياره لأفضل الحلول المحتملة. وهي تقيد الذكاء لأنها إذ تقدم جاهزة ولا بد أن تفرضها سلطة خارجية، فلا يبقى له إلا مجرد الاختيار الآلي للوسائل⁽²¹⁾.

فالهدف الصحيح إذا يتنافى من جميع الوجوه مع الهدف المسلط من الخارج على سير العمل، ذلك أن الهدف المسلط من الخارج ثابت جامد لا يستحث الذكاء في وضع من الأوضاع، وما هو إلا شيء خارجي يملئ علينا القيام بأعمال معينة، وبدل أن يتصل مباشرة بالأعمال الحاضرة، نجده بعيداً منقطعاً عن الوسائل التي تعين على بلوغه، وبدل أن يوحى بعمل أكثر حرية واتزاناً إذا هو حد يضيق نطاق العمل. أما في التربية فإن شيوع هذه الأهداف الخارجية هو السبب في التأكيد على فكرة الإعداد لمستقبل بعيد، وجعل عمل المعلم والتلميذ كليهما آلياً مسخراً.

ثانياً: يجب أن يبنى هدف التربية على الفعاليات الذاتية للفرد المتعلم وحاجاته بما في ذلك دوافعه وعاداته المكتسبة. ان هدفاً كإعداد مثلاً يميل بنا إلى إغفال ما هو كائن في الفرد من القوى، والى

تلمس الهدف في أعمال أو تبعات بعيدة المنال، كما أن هناك -بوجه عام- ميلا إلى الأخذ باعتبارات محببة إلى الكبار ونصبها أهدافاً دون نظر إلى استعدادات المتعلمين. وكذلك نجنح إلى وضع أهداف بالغة من الاستواء والوحدة حدا نغفل معه احتياجات الفرد وقواه الخاصة ناسين أن كل تعلم إنما هو شيء يعرض لفرد ما في زمان ومكان معينين (22).

أجل إن لاتساع مدارك الكبار قيمته الكبرى في ملاحظة قوى الناشئين ومواطن ضعفهم، ومعرفة ما قد يستطيعون البلوغ إليه، فما لدى الكبار من استعدادات فنية هو الذي يبين لنا ما يمكن أن تصل إليه بعض قابليات الأطفال، فلو لم تكن واقفين على ما توصل إليه الكبار في الفن، لم يبق لدينا ما يدلنا على معنى أعمال الطفولة من رسم واستنساخ وتلوين وابتكار للنماذج الفنية. وكذلك لولا اللغة التي يتحدث بها الكبار لما استطعنا أن نفهم أهمية دوافع الطفل الصغير إلى البأبة. على أن الفرق كبير بين اتخاذ أعمال الكبار أساساً للإحاطة بأعمال الطفولة والفتوة وإنزالها منزلتها الحقيقية، وبين نصبها هدفاً ثابتاً لا يلتفت إلى فعاليات المتعلمين المحسوسة.

في نظر (ديوي) انه ليس في فلسفة التربية التقدمية نقطة أكثر وجاهة من تأكيدها أهمية اشتراك المتعلم في تكوين الأهداف التي توجه نواحي نشاطه في عملية التعلم، كما أنه ليس هناك نقص في التربية التقليدية أكبر من إخفاقها في الحصول على تعاون التلميذ تعاوناً إيجابياً في بناء الأهداف التي تتضمنها دراسته (23).

ثالثاً: ينبغي إذا أن يكون الهدف مرناً قابلاً للتعديل حتى يلائم الظروف (وهنا تتجلى البرجماتية في أوضح صورها). إننا نعتقد بأن هذا المعيار من أشد ما يميز الفكر البرجماتي عن غيره، فلا ندم ولا حسرة وشعور بالخسران يؤثر على مستقبل النشاط، إنه توقع الفشل والخسارة قبل وقوعها، والاستعداد لتقبل ذلك دون أن يؤثر في المعنويات، وذلك بالتخلي كلياً عن فكرة التكوين النظري الكلي للأهداف قبل محاولة تحقيقها، فليس الهدف في أول ظهوره إلا شيئاً مجملاً خاضعاً للتجربة تمتحن قيمته بالدأب على تحقيقه، فإن كان كافياً لتوجيه العمل توجيهها ناجحاً فقد كفانا المؤونة لأن وظيفته كلها هي أن ينصب لنا في مقدمة الطريق علامة، وقد يكفي لذلك أحيانا مجرد الإشارة، إلا أنه يحدث عادة - ولاسيما في المواقف المعقدة- أن العمل بمقتضى الهدف يكشف لنا عن أحوال غابت عنا، مما يدعو إلى تحويل الهدف الأصل بالإضافة إليه أو الإنقاص منه، وذلك غير ممكن إن لم يكن مستحيلاً في حال الهدف المفروض من خارج العمل، حيث يكون على الدوام جامداً، لأنه لما كان مقمماً أو مسلطاً من الخارج لا يفرض فيه وجود علاقة عملية بينه وبين ظروف الوضع المحسوس، بل لا نستطيع إزاء هدف كهذا إلا أن نتمسك به، وما قد يصيبه من فشل بسبب قلة تكيفه يعزى إلى اعوجاج

الظروف ليس غير، لا إلى أن الهدف ليس معقولاً في تلك الظروف، فيؤدي ذلك إلى التمسك غير المبرر بهدف كهذا، وتتراكم المحاولات الفاشلة مما يثقل كاهل النشاط، ويفشل الفرد في مواجهة مطالب الواقع لا لأنها غير ممكنة المواجهة بل بالتمسك بوسيلة غير فعالة في مواجهتها دون التفكير في بدائل ممكنة، وذلك على خلاف الهدف البرجماتي الذي يكتسب قيمته على النقيض من ذلك، أي من قدرتنا على إعادة تشكيله في مواجهة ما يستجد من ظروف، فهو بذلك أسلوب نعالج به الظروف (لنحت) فيها ما نريد من تغيرات. والخلاصة أن الهدف شيء تجريبي، ومن ثم فإنه ينمو نمواً مطرداً أثناء امتحانه واختباره بالعمل.

رابعاً: لا ينبغي أن نفصل الهدف عن وسائل تحقيقه، وذلك لا يتأتى إلا إذا كان الهدف استجابة لنشاط الفرد وتعبيراً عن حاجة حقيقية، فالهدف الذي ينشأ من بين ثنايا النشاط والعمل يتشكل كخطوة لتصويب وتسييد النشاط، فهو دائماً غاية ووسيلة معا لا يفرق بينهما إلا للسهولة فقط، فكل وسيلة هي غاية ووقية حتى نصل إليها كما أن كل غاية بعد تحقيقها تصبح وسيلة للتقدم بالعمل، فنسبها غاية عندما تعين لنا الاتجاه المستقبلي للعمل الذي نحن فيه مستغرقون، ووسيلة عندما تعين لنا الاتجاه الحاضر. إن أي تفريق بين الغاية والوسيلة يحط بهذا المقدار من قيمة العمل، ويجنح إلى إنزاله منزلة الأعمال المضجرة التي يود المرء الفرار منها لو استطاع إلى ذلك سبيلاً⁽²⁴⁾.

إن البرجماتية تؤكد كثيراً على ضرورة تنوع الوسائل المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية، حيث أن السبيل التربوي هو سبيل موصول من النمو، وبالتالي فهي لا تفصل بين مادة التدريس وطريقته، وتعمد الطريقة على الديمقراطية، إذ على المدرس ألا يسلب الطفل فعاليته، وألا يقصر نشاطه على تقبل آرائه هو ومتابعة أفكاره هو، بل ينبغي أن يشركه بطريقة ديمقراطية في التفكير والبحث والتمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه، ولذا فهي تشجع وتحث على استخدام طريقة حل المشكلة والأساليب العلمية في التعليم.

خامساً: ينبغي أن يساعد الهدف بعد تحقيقه على زيادة متابعة عملية النمو، وأن تنتوع الخبرات أثناء السعي لتحقيقه. فمن حيث المساهمة في دفع واستمرار عملية النمو فإن على المربين أن يحذروا من الأهداف التي يزعم أنها عامة أو نهائية⁽²⁵⁾. فلاشك أن كل عمل مهما بلغ من التحديد لا يمكن أن يكون عاماً لما يتفرع عنه من علاقات. والعام قد يستعمل أيضاً بمعنى (المجرد) أو المنفصل عن كل قرينة معينة، ومثل هذا التجريد معناه البعد عن الواقع مما يعود بنا مرة أخرى إلى اعتبار التعليم والتعلم مجرد ذرائع نبلغ بها غرضاً منقطع العلاقة بالوسائل. فإذا سلمنا دون تجوز بأن التربية تجزي نفسها بنفسها في كل حين، فمعنى هذا أنه ما من أثر تربوي لأي درس أو ترويض مزعوم إلا إذا كان

اكتسابه ذا قيمة مباشرة في ذاته. فالهدف العام حقيقة يوسع مدى النظر، ويبعث الفرد على أن يدخل في حسابه عددا أكبر من العواقب (العلاقات)، وبهذا تتسع ملاحظة الوسائل وتزداد مرونة⁽²⁶⁾.

أما بخصوص ضرورة تنوع الخبرات أثناء السعي لتحقيق الهدف، فإن البرجماتية ترفض أي تقسيم للطبيعة الإنسانية، وهي تهتم بضرورة النظر إلى الإنسان ككل، وهي تؤمن بأهمية إعداد الشباب للحياة بكافة متطلباتها، وبالتالي لابد أن تتعدد مجالات التربية إلى: جمالية حسية، ودينية خلقية، وعقلية... والأمر المهم هنا هو أن هذه الجوانب لا تطلب لذاتها بل لأن وراءها نفع، وعلى هذا يجب أن تختلف المناهج باختلاف المكان والزمان - إلى جانب مجموعة من الأهداف الأخرى، مثل كشف قدرات التلاميذ وقيمتها، وإتاحة الفرص لهم لتدريبهم على مواجهة الحياة⁽²⁷⁾.

المواهب

- 1- عبد الله النعمي، طرق التدريس العامة (ليبيا: مكتبة طرابلس العلمية، 1991)، ص38.
- 2- john Dewey, Democracy and Education. New York: Macmillan company, 1916-1918. p.105
- 3- محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي (الكويت: وكالة المطبوعات، 1977).
- 4- عمر التومي الشيباني، الفلسفات الحديثة للتربية (ليبيا: منشورات جامعة الفاتح، 1996)، ص 351.
- 5- المرجع السابق، ص 351.
- 6- john Dewey, Democracy and Education. pp.104-110.
- 7- Ibid., p104-110.
- 8- محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي، ص525.
- 9- john Dewey, **How we Think**: D.C. Heath and Co., 1910.
- 10- محمد لبيب النجيجي، في الفكر التربوي (بيروت: دار النهضة العربية، 1981)، ص23.
- 11- جون ديوي، البحث عن اليقين. ترجمة أحمد فؤاد الأهواني (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1960)، ص245.
- 12- سعيد إسماعيل على، فلسفات تربوية معاصرة (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، 1995)، ص111.
- 13- نفس المرجع، ص111.
- 14- محمد لبيب النجيجي، في الفكر التربوي، ص44.
- 15- المرجع السابق، ص 44.
- 16- (john Dewey, p336).
- 17- محمد لبيب النجيجي، في الفكر التربوي، ص48.
- 18- المرجع السابق، ص 56.
- 19- Kandel, I.L., American Education in Twentieth Century. Cambridge, Mass.: Harvard University. Press, 1957p.107.
- 20- جون ديوي، البحث عن اليقين. ترجمة أحمد فؤاد الأهواني.
- 21- john Dewey, Democracy and Education, pp. 104-110

22- Ibid.,p. 104-110 .

23- عمر الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية (طرابلس، ليبيا: الدار العربية للكتاب)، ص351.

24- (john Dewey, Democracy and Education, pp 104-110 .

25- Kandel, I.L, American Education in Twentieth Century, p.107

26- عمر الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص 352.

27- عمر التومي الشيباني، الفلسفات الحديثة للتربية، ص 35.