المنهج المهني في فلسفة المعرفة عند جون ديوي

م.م إيمان خلف مهدي
جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية

المقدمة:

عملية المعرفة عند جون ديوي هي سبيل فكري يتضمن قوانين نفسية يختص بالعقل وهي ضرب من النشاط تمارسه النفس، ومن ثم فان نوعا معينا من الحركة الذاتي استلزم قيامه أصلا في الحقائق المادية في العلم الطبيعي وكل هذه الحقائق يعرفها عقل ما، ومن ثم فهي في دائرة اختصاص علم النفس على نحو ما ولذلك فعلم النفس علم مركزي موضوعه المعرفة.

ويرى ديوي ان المعرفة البراجماتية ليست اولية وغير سابقة على التجربة ولكنها نابعة من التجربة نفسها (الخبرة) وهي ثمرة ناجمة عن مشاركة الذهن في مجرى الحياة فالمعرفة تتدخل في العالم وتغيره وتوجهه.

لقد اراد ديوي ان يجعل من الخبرة مصدرا وحيدا للمعرفة، والأرضية التي تستخدم عليها هذه المعرفة، وقد اعتمد ديوي منهجا للوصول إلى غايته هذه، يختلف عن كثير من الفلاسفة السابقين والمعاصرين فقد توجه اولا إلى الفلسفة والعلم القديمين منذ زمن اليونان ثم تتبع تطور المعرفة الفلسفية والعامية إلى الوقت الحاضر، لينقد ويحلل بأسلوب فلسفي سعى من ورائه إلى الكشف عن الحق والباطل، ونقاط القوة والضعف في مختلف الانظمة الفلسفية والعلمية قديمها وحديثها، فاليقين الذي اهتم به الفلاسفة قديما، قد شغل الفكر الفلسفي والعلمي قديمه وحديثه كما قال ديوي: (الفي سنة ونحن لا نزال تحت ذلك الاتجاه اليوناني الطاغي الذي عرف المعرفة بأنها الشئ الثابت... وان المثاليين جميعا وكثيرا من الواقعيين لا يزالون يقتفون اثار اليونان في التفتيش عن يقين لا يتغير يعد الانتقال من البحث عن اليقين إلى قبول النظرة بعالم متغير، هو احد الاحداث الخطيرة في تاريخ الحضارة الانسانية).

المبحث الاول

اراء ديوى في المنهج المهني القديم.

ويعني هذا ان ديوي رفض الاتجاه الفلسفي والعلمي القديم القائم على اساس البحث عن مواضيع متصلة ومصاغة ومعقولة، ليس على الانسان الا أن يوجه فكره لاكتشافها، فهجوم ديوي موجه (إلى فكرة الكمال القبلي باسرها فكرة الواقع الذي بلغ درجة المعقولية الكاملة والذي لا يقبل التغيير والتنقيح، وعند ديوي ان هذه الفلسفة هي الفلسفة التأملية لطيفة تتمتع بالفراغ ولا تساهم في العمل اليدوي) (لويس 1973: 377).

ان موقف ديوي النقدي من العلم قديمه وحديثه، يؤكد على انه استهدف للحفاظ على ذلك المبدأ الذي اعتمده في ابحاثه والذي يتجسد في اعتماده البحث مصدرا لنشأة واختبار وتطور اية فكرة عن اية ظاهرة من الظواهر، (في النظرة القديمة كان على الباحث، ان يتأكد من ان ما يبدأ به، يجب ان يشمل كل ما يليه، وعلى هذا الأساس وتحت كل النظريات في تكوين العالم، غير ان ديوي وهو المعبر عن النظرة الجديدة يبدأ بعالم الحواس المنظور الشامل، ثم يستطرد لإقامة بحث موجة، وهذا البحث عبارة عن عملية مستمرة، تتركز حول الحوادث، وترك الاشياء جانباً، إذ إن الحوادث تتوالى بكثرة كل يوم.. لقد رغبت تلك الراحة الناجمة عن الحقائق الازلية القائلة، ان ما هو حق بالأمس، لا يزال حقا إلى اليوم. . . وان الحلول التي توافق عصرا ما هي ليست بالضرورة الحلول الموافقة للعصر التالي). (فان وسب 1973: 201 – 202)

فالنقد الذي اعتمده ديوي إلى العالم ومنطقه قديما وحديثا، رافقه نقد موجه في هذا المجال إلى الفكر الفلسفي قديمه وحديثه، وقد كان الجزء الاكبر من نقده في هذا المجال موجها، بصورة خاصة إلى تاريخ الفلسفة، الذي كان ولا يزال يجسد الثنائية، ويقيم التناقض الصارخ بين المطلق والنسبي وبين الكلي والجزئي وبين الخالد والفاني وبينم الثابت والمتغير وبين المتناهي واللامتناهي وبين الطبيعي وغير الطبيعي، وبين الذات والموضوع، وبين المعرفة والخبرة (فان وسب،1973: 202-203).

ويشدد ديوي إلى انه لم يستهدف من وراء نقده للأنظمة الفلسفية القديمة إلى تجريدها من كل عناصرها الايجابية، ولكنه نقدا استهدف عدم صلاحيتها لان تكون متلائمة مع ظروف الحياة الراهنة التي حدث فيها من مستجدات ما يتطلب وجهة فلسفية جديدة فيذهب ديوي إلى إن (النقد

الموجه ضد المذاهب الفلسفية القديمة لم يكن موجها اليها من حيث علاقتها بمشكلات عصرها عقلية كانت او خلقية و انما من حيث مدى صلاحيتها لموقف اخر، من مواقف البشرية قد تغير تغيرا كبيرا) (ديوي، بدون تاريخ: 12) .

ويحدد ديوي اربعة عوامل اساسية، كان لظهورها اثر في ضرورة اعتماد فكر فلسفي جديد منها:

أولا: الاهتمام مما هو ازلي وكلي إلى ما هو متغير ونوعي.

ثانيا: تضاؤل تدريجي في سلطة المؤسسات الثابتة، وفي التمييز بين الطبقات، والعلاقات التي تقوم بين بعضها وبعض، و تزايد في الاعتقاد بقوة العقول الفردية.

ثالثا: الاهتمام بفكرة التقدم، فالمستقبل لا الماضي هو موضع الاهتمام.

رابعا: ان دراسة الطبيعة دراسة تجريبية تستلزم صبرا ومثابرة ، وتؤدي مخترعات تسخر لنا الطبيعة وتطوع قواها لصالح الجماعة (ديوي، د ت 118 – 120) لقد استعرض ديوي وجهة نظر العقليين والتجريبيين حول الخبرة والمعرفة، موضحا بان هذه المدارس الفلسفية قد جسدت تلك الثنائية الصارخة في تاريخ الفكر الفلسفي قديمه وحديثه، تلك الثنائية المتمثلة بالفصل بين العقل ومدركاته وبين الحواس ومدركاتها أو بين المعرفة المستمدة من العقل، وبين معرفة الخبرة العادية المستمدة من الحواس، ومعطيات الواقع المادي، فيشير إلى اتجاه العقلية في هذا المجال بقوله: "فإلى أقصى اليمين نجد أولئك الذين اقروا تحت راية المثالية، ان الفكر خالق الكون وان الافكار المعقولة تكون بيّنه، ومع ذلك فهذا العمل الانشائي، قد اجراه من يوم إلى اخر غليظ مشاكس يتصف بعناد باللامثالية، لانه ليس الا مظهرا للحقيقة التي صنعها الفكر" (ديوي ،1960: 133).

وهذه هي نظرة المدرسة العقلية إلى العقل ، فقد عدته اداة للحصول على المعرفة التي ينشئها بقوته الذاتية، بواسطة مبادئه ومقولاته التي تتأصل فيه بشكل فطري، هذه المعرفة التي اعتبرتها معرفة يقينية لصدورها عن العقل (الطويل، 1979: 346–347) وفي مقابل هذه النظرة إلى العقل وموضوعاته نظرت المدرسة التجريبية إلى الحواس وعلاقتها بموضوعات العالم المادي نظرة معاكسة، فالمدرسة التجريبية قد تطرفت هي الأخرى ولكنها عكست التقييم، فاتجهت إلى الحواس ومدركاتها، مهملة العقل وإمكانياته، وهذا ما أوضحه ديوي بقوله: (وفي الطرف الاخر، نجد مدرسة التجريبيين الحسية، الذين يذهبون إلى القول، بأن المذهب الذي يزعم ان الفكر في أي ضرب من افعاله خلاق، وهو من الاوهام وتطالب هذه المدرسة

بضرورة الصلة المباشرة الاولية بالأشياء كمنبع لكل معرفة، فالأفكار أشباح باهتة للانطباعات المادية الحسية انها صور انعكاسات مشوهة، وأصداء ميتة للتفاعل الأولي مع الحقيقة والذي يتم بالإحساس وحده) (ديوي، 1960: 134) وهذا الفهم التجريبي قد عظم دور الحواس ومدركاتها وأهمل دور العقل ومدركاته، وهي نظرة عكست فهم المدرسة العقلية (الطويل، 1979: 353-355).

ان التعارف بين انصار المذهب العقلي وأنصار المذهب التجريبي وذلك بإصرار المذهب العقلي على انكار دور الخبرة في المعرفة الإنسانية وإصرار المذهب التجريبي في الجانب الاخر، على انكار دور العقل في المعرفة الانسانية، وبذلك افقدت الخبرة اساسها الفكري الضروري وما ترتب على ذلك من زيادة الهوة بين الخبرة، والمعرفة أو بين الفكر والعمل والذي عملت كلتا المدرستين على تشجيعه، هذا الموقف للمدرستين حمل ديوي على العمل لبيان اهمية التجديد في مجال نظرية المعرفة.

وإذ يشخص ديوي الخلاف بين المذهبين العقلي والتجريبي حول المعرفة فانه يشير إلى وجود الشبه بين هذه النظريات الفلسفية في المعرفة، فهذه المدارس تتفق على تعارضها ببعضها البعض كما تعارض المدرسة العقلية مع المدرسة التجريبية، فتتفق هذه على قبول المذهب القائل بالمعرفة المباشرة وهي اذ تختلف حول هذه النقطة، فإنما ينحصر اختلافها في الاشياء التي يمكن ادراكها بهذه المعرفة المباشرة وفي وسائل ادراكها.

فالمدارس العقلية تذهب إلى ان الاشياء التي تدرك بالمعرفة المباشرة هي المبادئ الاولية ذات الطابع التعميمي، كما تذهب المدارس العقلية إلى أن العقل هو أداة هذا الادراك المباشر، وأما المدرسة التجريبية، فمن رأيها ان الادراك بالحس هو اداة المعرفة وان الاشياء التي يمكن ادراكها مباشرة هي الثقات الحسية، وهي المعطيات الحسية كما تسمى اليوم عادة (ديوي،1960 : 251).

المبحث الثاني

نظرية المعرفة عند جون ديوى

ان نظرية المعرفة التي بشر بها ديوي، قد تم بناؤها في ضوء دراسة تحليلية ناقدة لنظريات المعرفة السابقة، وتأشير نقاط القوة والضعف في هذه النظريات والاستفادة منها في تشييد نظرية معرفية ذات اتجاه مميز وواضح فلم يوافق ديوي على تمسك المذهبين بدعواهم بصدق المعرفة

المستمدة من احدى المصدرين العقل أو الحواس وهذا ما اكده بقوله: " فبينما نرى ان استخدامنا استخداما مباشرا للأشياء التي تقررت اثناء محاولتنا حل مواقف مشكلة سابقة سواء كانت تلك الأشياء وقائع خارجية ام افكارا داخلية اقول انه بينما نرى ان استخدامنا لهذه الاشياء امر ذو قيمة عملية، لا غنى عنها في تسييرنا لبحوث مستقبلية، فليست هذه الاشياء مع ذلك منزهة عند ورودها في البحوث الجديدة عن الحاجة إلى اعادة التمحيص" (ديوي ،1960: 251).

هذا هو الاساس الذي اعتمده ديوي في بناء نظرية للمعرفة فلم يتخذ الافكار ادوات منزهة للحصول على مدركات عقلية تعتبر مادة المعرفة الحقة، ولم يحصل من الحواس كذلك ادوات منزهة للحصول على مدركات حسية تشكل مادة المعرفة الحقة، ولكن اخضع العقل ومدركاته، والحس ومدركاته إلى ما يؤكده سير البحث الذي يستمد من العقل والحواس، ما يجعل منهما اكثر ملائمة لتوجيه سير البحوث القادمة.

ان منطق المعرفة الذي اعتمده ديوي، هو المنطق الضامن لاستمرار سير البحث "ان التفكير ليس نسخة ثابتة من الحقيقة، ولكنه طريقة عملية في التقدم الاجتماعي، ترفض الخضوع لنماذج محددة وترفض الاتجاه الداعي إلى عدم الاكتراث بأي مبدأ سبقه الحصول عليه، انه منطق التطور العقلي، حيث الرفقة مع الاحتراس الثابت إلى الجديد في الحالة، وعدم الخضوع غير الضروري إلى الماضي" (Pograms1962:p.391) .

وعلى هذا الاساس، اعلن ديوي رايه في المعرفة التي يجب الالتزام بها وتبنيها ذلك ان اجيالا كثيرة من الفلاسفة ورثوا وجهة نظر المتفرج للمعرفة ولكن التقدم العلمي اظهر بان المعرفة هي قوة قادرة على تحويل وتطوير العالم ومما قاله في هذا المجال هو:" ان المعرفة ليست فعلا لمتفرج من خارج بل كمشارك من داخل المنظر الطبيعي والاجتماعي، ترتب على ذلك ان المعرفة تقوم في نتائج العمل الملموس " (ديوي، 1960: 23).

ان نقطة انطلاق فلسفة ديوي تنبثق في اعتناقه لنظرية التطور التي جاء بها دارون في كتابه (اصل الانواع) لذلك يقول ديوي عنه لقد احدث ثورة في التفكير فقد كان الفكر قبل ذلك يبحث عن الحقائق الثابتة، الجامدة التي كانت تعد مطلقة في ذاتها وداخلة في اطار الاجناس والأنواع كحقائق ازلية، وكتاب دارون هذا ادخل طريقة جديدة في التفكير وفي منطق المعرفة، كما انه احدث تطورا في معالجة الاخلاق والسياسة والعقائد الدينية، لقد انشغل الفكر اليوناني بالتفكير الملاحظ في ميدان الحياة على اختلاف انواعها سواء كانت في النبات ام في الحيوان ام في الانسان، وانتهى إلى ان التبدل الحاصل في الكائنات الحية يرمي إلى هدف، وان كل مرحلة

في هذا التبدل تعد للمرحلة التالية فكأن هناك غاية معينة ترمي اليها الحياة في هذه الكائنات، وقد لاحظ الفكر اليوناني أيضا ان افراد الجنس الواحد تمر في المراحل ذاتها، ولذلك قسم الكائنات إلى اجناس وأنواع " وهذا ما فعله خصوصا ارسطو وجعله اساسا للمنطق والمعرفة فطريقة التفكير كانت منحصرة في البحث عن هذه الاجناس وإدخال الافراد في اجناس ثابتة الترتيب" (Georg,1964:137) .

أما نظرية دارون فإنها كما يقول ديوي: " قطعت الصلة بهذه الفلسفة وانفصلت عنها تماما، فقد عد دارون تلاؤم الاعضاء في الكائن الحي نتيجة للمحيط والبيئة التي وجد فيها هذا الكائن، فلم يعد هناك داع لوضع علة غائية رسمت خطة معينة... وهنا قام النزاع بين المدافعين عن القول بوجود صدق او غاية معينة لجميع الكائنات من جهة، وبين القائلين بان الظواهر تحدث نتيجة للمصادفة فيقول دارون إن ادخال قوى عاقلة متصرفة في الكون دليل على عجز العقل البشري عن حل الظواهر وفهمها وقد مال ديوي إلى هذا الموقف الذي وقفه دارون واعتمد عليه في مسائل المعرفة وفي المنطق (Georg, 1964:137).

ان نظرية دارون كان لها التأثير الكبير في فلسفة ديوي ونظرته إلى الانسان اذ ادت إلى المعتقد الاساسي في الفلسفة البراغماتية الذي يقول بان العالم في حالة تغيير وتطور دائمين مما نفي نفيا باتا بان فكرة عالم ذي نظام ازلي ثابت ، واوجب اعتماد فلسفة حياة تأخذ بالحسبان الصفة التجريبية للاختبار الانساني في عالم لا يعرف الاستقرار، وقد ادت أيضا إلى نظرة جديدة إلى العقل البشري مؤداها انه ظاهرة بيولوجية او انه ظهر مؤخرا على مسرح الحياة كوسيلة افضل للتكيف وفق محيط معقد متقلب، وهذا العقل هو مادة روحية اولية مميزة للانسان وما نشأ عنها من مفاهيم اهمها ان غرض التربية الاساسي هو تدريب الانسان على الفكر المجرد من اجل الفكر هو هدف الحياة الاولى (Johnson.1949: 30) ولذلك عد ديوي انه من الخطأ الادعاء بوجود عنصر منفصل وقوة خفية اسمها العقل، وسنده في ذلك ما ذهب اليه دارون من ان الانسان كغيره من الكائنات الحية انما هو حلقة في سلسلة التطور وانه كغيره من تلك الكائنات نتيجة لعوامل الانتخاب الطبيعي الذي يمحو ما ليس يصلح للبقاء في المعركة الدائمة بين الطبيعة من ناحية وبين صنوف الكائنات الحية من جهة اخرى (Roth.1962:27) .

ان العقل عند ديوي هو هذا التوجه الذكي لضروب التفاعلات بين الانسان وبيئته والتفاعل بينهما هو الخبرة، والخبرة جزء من الطبيعة بحيث نستطيع القول بان العقل قد انتهى

إلى ما يسمى بـــ (تطبيع العقل) أي جعل العقل جزءا من الطبيعة وظاهرة من الظواهر (علي، 1977: 271).

ويدعو ديوي إلى استبدال كلمة العقل المهني بمفهوم الذكاء المهني، إذ يقول " مميـــزات العقل بمعناه التقليدي هي الضرورة والكلية، والسمو على التغير والسلطان على الحادث وفهـــم المتغير اما الذكاء فمرتبط بالحكم أي بانتخاب وسائل ترتيبها لتحقيق نتائج، وباختيار ما تتخـــذه أهدافا لأنفسنا وليس الإنسان ذكيا بسبب حصوله على العقل الذي يدرك الحقائق الاولية البينـــة بذاتها عن المبادئ الثابتة لكي يستنبط منها الجزيئات المحكومة بها، بل بسبب قدرته على تقدير الاحتمالات في موقفه وسلوكه طبقا لما قدره وبوجه عام الذكاء عملي والعقل نظـــري وحيثمـــا يعمل الذكاء يحكم على الاشياء من دلالتها على غيرها من الاشياء فإذا كانت المعرفة العلميـــة تمكننا في زيادة ضبط تقدير قيمة الاشياء والدلائل، فقد نستطيع ان نتنازل عن خـــسارة يقـــين نظري في سبيل حكم عملي لأننا اذا استطعنا الحكم على الحوادث كدلائل على غيرهـــا مـــن الحوادث، فيمكننا ان نمهد في جميع الاحوال لمجيء ما نتوقعه (ديوي ،1960: 240).

ويحاول ديوي استعراض الفروق بين العقل المنهجي والذكاء المنهجي فيقول: "فان علـــم النفس القديم لم يكن إلا علم نفس معرفة (نظرية علم نفس) اما العاطفة والكفاح فلم يكن لهما الا محل عرض ثانوي، وقد قيل شيء كثير عن الاحساسات، ولكن ما قيل عن المحرمات لـــم يكن إلا شيئا ضئيلا لا يكاد يساوي العدم، كما جرت مناقشات حول الافكار، وهل هـــي وليـــدة الاحساسات ام وليدة ملكة عقلية خفية، ولكن امكانية تولدها من الحاجة إلى العمل اهملت كما عد تأثيرها في التصرف والسلوك شيئا ذا علاقة خارجية " (ديوي، 1964: 102) ثم ان النظرة إلى العقل على انه عملية بيولوجية طبيعية ادت إلى حل مشكلة التعلم فبعد ان تحير العلماء على مدى قرون طوال وتناقشوا دون جدوى في كيفية تفاعل العقل الذي هو مادة روحية مع العـــالم المادي، أدت النظرة بان العقل هو وسيلة التفاعل مع الطبيعة خالفت هذه المشكلة من اساسها، اذ ان كل كائن حي هو بطبيعة وجوده متصل بمحيطه دائم التفاعل معهم... ومن خلال النظرة إلى الانسان على انه كائن حي دائم التفاعل مع محيطه بزغت نظرة جديدة إلى الحقيقة، فالحقيقـــة هي الوسيلة التي تنجح في حل المشكلات التي تعترض الانسان من خلال تفاعله مع المحـــيط (MALCOLM , 1970 : 150).

المبحث الثالث

اثر فلسفة ديوى المعرفية في المناهج المهنية في الولايات المتحدة الامريكية

لقد انعكست النظرية البراجماتية على المنهج وذلك باختيار الخبرات لكل فرد او جماعة من الخبرات المناسبة التي تساعدهم على ان يبنوا منهجا عقليا تقدميا متكاملا. ان مجالات المنهج تتعدد في البراجماتية إلى دينية وعقلية وخلقية، فالمعرفة في هذه المجالات لا تقصد لذاتها، وانما للمنفعة المترتبة عليها في حل المشاكل الاجتماعية، وينبغي للمنهج أن يكون وحدة لا تنفصل مواده بعضها عن البعض وان تتطابق مع وحدة الطبيعة، فالمدرسة صورة صادقة للمجتمع الذي تمثله بمناهجها التربوية (قورة، الاصول التربوية في بناء المناهج،1988: 202)

واحد الأهداف الرئيسة في المنهج البراجماتي هو لقرار الدراسات ذات الطبيعة الحديثة والمعاصرة والمفيدة في اعداد الشباب لظروف المجتمع المتغيرة، وخاصة ما يتعلق منها بالعمل والتعامل ودراسة المواقف بما تتضمنه من موضوعات وليس القراءة منها فحسب (مدكور،1984: 187).

والبراجماتية لا تؤمن بمواد دراسية معينة، وإنما تؤمن بان يصبح الطفل مركز للعملية التربوية لان الطفل هو الممارس للخبرة، وهو العنصر الواعي في عملية التفاعل مع البيئة، وهو البوتقة التي ينصهر فيها كل ما في الماضي والحاضر، ينصهر إلى طاقة كامنة للخبرة المستقبلية، لذلك فان المنهج ينبغي ان يلبي حاجات الطفل واستعداداته وميوله ومطالب نموه ولذا فالمنهج من وجهة نظر البراجماتية يجب ان يبدأ ويتطور وفقا لحاجات الاطفال ومتطلبات نموهم (بدران، 1993: 242)

ولا يفرق المنهج البراجماتي بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج، سواء اكان نشاطا ترويحيا ام اجتماعيا ام عقليا. ان النشاط الاجتماعي هو معيار الربط بين المواد التدريسية المختلفة فدرس التاريخ تكمن قيمته التربوية في ان يعرض لأوجه الحياة الاجتماعية لا ان يكون مجرد سرد الاحداث، ودروس الطبيعة لها قيمة لو انها فرضت في مجال النشاط الانساني، لآن الطبيعة في حد ذاتها لا قيمة لها الا بعد ان يتناولها النشاط الانساني بالاكتشاف والتطوير، وكذلك في تدريس اللغة، فليست اللغة مجرد أداة منطقية بل هي أداة اجتماعية تؤدي وظيفة التفاهم والاتصال والمشاركة الوجدانية (هنيدي وآخرون، 1989: 84).

ان وظيفة التربية في المدرسة هي المشاركة الفاعلة في صنع التغيير وان الحرية اساسها الديمقراطية في ممارسة الأنشطة المرغوب فيها والتركيز على الخبرة والتجربة، أي في المنهج التجريبي يتجلى عن طريق الممارسة بدراسة كل ما يقابله الفرد من معارف ومفاهيم وكل ما يمكن اكتسابه من مهارات علمية واجتماعية.

وان من أهداف التربية النظرية كذلك تنظيم محتوى المنهج، واستعمال طرائق التدريس وأساليبه، وتأكيد الخبرة المكتسبة وتراكمها في أعمال الفكر ومواجهة المشكلات، وتهدف أيضا إلى ضرورة اشراك التلاميذ في اقرار محتوى المنهج والانشطة الاخرى، وان التقويم عندها يعني تقويم العملية التعليمية لتحسينها وتطويرها او بعبارة اخرى للحصول على المعلومات اللازمة لتخطيط المنهج وتحسين طرائق التدريس (مدكور، نظريات المناهج العامة، 1984: 187).

تتميز النظرية البراجماتية بالمرونة في تنظيم محتوى المنهج وفي استخدام طرق التدريس واساليبه وتؤكد أيضا على الخبرة المكتسبة وتراكمها في أعمال الفكر وفي مواجهة المشكلات ومن المعروف ان لكل مادة دراسية بناء خاصا بهذه المادة وان العلم بفروعه له منطق ينطلق منه، واغفال ذلك من جانب البراجماتية بالضرورة إلى تستطيع عملية التعليم وابتعادها عن منطق العلم نفسه ومنهجه (الجعفري، بناء انموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق، 1989، 30).

قبل البدء بالحديث عن المناهج لابد من توضيح بدء التعليم المهني في الولايات المتحدة الامريكية. بعد صدور قانون عام (1867)، الذي نص على ان (مكتب التعليم الفدرالي) هو المسؤول عن التعليم في الولايات المتحدة، وفق نظام يسمح لكل ولاية اتباع المناهج والنظم التعليمية التي تلائمها. انتقلت فكرة (التدريب العملي) الى الولايات المتحدة من اوربا في نهاية القرن التاسع عشر وادخلت في بعض المدارس ورش ميكانيكية او صناعية، يجري فيها تدريب الفتيان على اعمال الصناعة بينما لا يزالون في المدرسة، واصبح التعليم المهني في المدارس العامة جزءاً معتمدا من التعليم العام وان كانت بعض الولايات قد انشأت مناهج تعليم فهي منفصلة في مدارس منفردة عن المدارس العالية التقليدية، وهكذا اقيم نظامان منفصلان للمدرسة العامة، احدهما اكاديمي والاخر مهني (سعيد، التعليم في الولايات المتحدة تاريخه وتطوره: 1966: 87 – 90).

ونال التعليم المهني تشجيعاً منذ صدور قانون سمث هيوز (Smith – ughes)، اما الاعتراف الكبير باهمية التعليم المهني والدور الذي يقوم به هذا التعليم في اعداد الشباب للعمل فكان في عام (1963)، إذ كان هناك نوعان شائعان من هذا التعليم احدهما التعليم الصناعي ويسمى الفنون الصناعية والتعليم الصناعي الاحترافي، ويساعد الطلبة على استكشاف ميولهم الحرفية والعوامل الصناعية في بيئتهم وتتيح لمقدرتهم وقوة ابتكارهم فرصة للظهور وتملك الشباب ناحية حرفية معينة ليزاولها في مستقبل حياته.

اما النوع الثاني فهو التعليم الزراعي الذي يهدف الى اعداد الطالب للمعيشة في البيئات الزراعية ويشمل الاقتصاد الزراعي والالات الزراعية والمحاصيل وادارة المزارع.

واستفادت الولايات المتحدة الامريكية من تجارب الدول التي سبقتها في مجال ربط التعليم المهني باحتياجات سوق العمل مثل (المانيا – اليابان) واعتمدت برامج لإصلاح التعليم من خلال تطوير المناهج الدراسية والبرامج التدريبية وتكيفها لإكساب المهارات العملية والمهنية التي يتطلبها حقل العمل خلال المراحل الدراسية التي تسبق التعليم الجامعي (Samud N. Burt:1977:P.55). لا يوجد منهج قومي رسمي للتعليم في الولايات المتحدة،وتقع مسؤولية تحديد المناهج وتخطيطها وتطويرها على عاتق ادارات التعليم بالولايات، مع اتاحة الفرصة للمحليات والمدارس بقدر كبير من المشاركة ومن حرية الحركة، الامر الذي يختلف باختلاف الولايات. وعادة ما يشارك في تخطيط المناهج وتطويرها المتخصصون في المادة ومديرو المدارس والمعلمون، وذلك بالإضافة الى اساتذة الجامعات من المتخصصين في التربية، وبعض المجموعات ذات الاهتمام العام، ومجموعات ذات اهتمامات تجارية (وخاصة منتجو الكتب المدرسية والمواد التعليمية الاخرى)، والمؤسسات القومية للمعلمين، والوكالات القومية للاختبار، وتلعب هذه المجموعات والهيئات المختلفة من المتخصصين والمهتمين ببناء المناهج دوراً هاماً في ظهور اتجاهات موحدة نوعاً ما في مناهج التعليم في الولايات المتحدة .

ومنذ منتصف القرن التاسع عشر حدثت تحولات اساسية في المناهج تتجه لجعل التعليم تعليما حديثا، وللنظر الى التربية باعتبار ان لها دورا مهما في توحيد الامة وفي اعداد الناشئة للحياة المنتجة في المجتمع الصناعي والمدني الجديد، ثم تأثير الحركة التقدمية في التربية منذ نهاية القرن التاسع عشر، مما ادى الى الاهتمام بالحاجات المختلفة للمتعلمين وتوجيه الاهتمام نحو حاجاتهم الفردية، الامر الذي انعكس بصورة كبيرة في ادخال مواد جديدة في مستوى

التعليم المهني وزيادة فرص الطالب في الاختيار (1961: P. 30 :**Psychology of personality**).

وتؤكد برامج ربط التعليم بسوق العمل المطبقة في الولايات المتحدة الامريكية، والتي توضح تنوع الاستراتيجيات بمسارات متاحة للشباب فيها .

ويمكن تقسيم برامج التجديدات الرامية الى توثيق علاقة التعليم بالعمل في الولايات المتحدة الى مجموعتين:

الاولى: هي برامج تبنى ضمن المناهج الدراسية التي تجلب قضايا المهن والعمل الى المدرسة.

الثانية: هي البرامج التي تتضمن تدريب التلاميذ وتأهيلهم خارج المدرسة (سوق العمل).

وبهذين المجموعتين يعد نمط الاعداد المهني في تجديد حيث المناهج تنمو نموا في الولايات المتحدة الامريكية وفقا لذلك ، ويحظى بدعم فدرالي كبير ، فقد بلغ عدد برامج هذا النمط (122 برنامجاً في23 ولاية عام 1990) . وتتألف برامج الاعداد التقاني في المدارس المهنية من ثلاثة اقسام رئيسية هي:

1- كفايات المناهج الاساسية، ويتألف من مجموعة من الكفايات الموحدة لجميع طلبة الاعداد التقني بغض النظر عن انواع المهن التي سيتخصصون بها مستقبلاً .
2- المناهج التخصصية، وتتألف من (3-5) كورسات (مساقات) ويتم تحديدها تبعاً لطبيعة التخصص التقني للطالب .
3- كفايات مناهج ما بعد الثانوية، من مناهج لتخصصات ومسارات متعددة ومتنوعة.

وتقسم مناهج كل قسم الى حقول علمية رئيسية تسمى فئات (Categories) وكل فئة تقسم الى مواد دراسية تسمى فئات ثانوية (Sub- categories) ثم تحدد كفايات كل فئة ثانوية فمثلاً: فئة الرياضيات تتألف من فئات ثانوية هي، العمليات والقياس، والجبر والمثلثات، والاحصاء).

منهجية اعداد المناهج:

يتم تعاون هيئات التدريس والتدريب في جميع المواقع التعليمية والتدريبية التي يتم فيها تنفيذ البرامج في اعداد كفايات المناهج ، ثم يتم اعداد مقترح الكفايات من قبل فرق تخطيطية متخصصة ، وتقوم هذه الفرق بعرض الكفايات المقترحة على ممثلي التجارة والصناعة والعمل لتقويمها قبل اقرارها بالصيغة النهائية .

اما مناهج الاعداد التقاني الاساسية، هي مناهج اساسية موحدة لجميع المتخصصين ببرامج الاعداد التقاني، وذات طابع تطبيقي وتشمل فئات الرياضيات والعلوم واللغات وتطبيقات الحاسوب، والمدخل الى المهن والاقتصاد، وتحدد عادة ما لا يقل عن موقع عمل واحد لكفايات كل فئة ثانوية منها:

- **كفايات العلوم**
- **الفئة: العلوم.**
- **الفئة الثانوية: ادارة الطاقة.**

– التوصيف: استيعاب الطلبة للمفاهيم والمبادىء ذات العلاقة بمصادر الطاقة وتحولاتها واستعمالاتها ، وتطبيقاتها في تشغيل الانظمة الحية وغير الحية مع تأمين تطور البيئة وتوفير اكبر كمية من الطاقة القابلة للاستغلال للاجيال القادمة.

- **كفايات الرياضيات**
- **الفئة الرياضيات**
- **الفئة الثانوية الاجتماعية / الاحصاء**
- **التوصيف : يقوم طلبة الاعداد التقاني لجميع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحليلها والتنبوء .**

المناهج التخصصية:

هي مناهج ضمن المرحلة الثانوية تحدد حسب متطلبات التخصصات الفنية التي تؤهل الطالب اليها ، وتتضمن (3–5) كورسات.

المناهج ما بعد الثانوية:

هي مناهج تخصصية لمدة سنتين تبدأ بعد اجتياز الطالب مناهج المرحلة الثانوية التخصصية وهي بمثابة مناهج انتقالية تؤهل الطالب للدخول الى سوق العمل في المهنة التي اختارها او اكمال الدراسة الجامعية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي وسبل تطويرها**: (ص29–35).

وعلاقة الاشغال بالأسلوب العلمي وثيقة كعلاقتها بالمادة العلمية في اقل تقدير. واهم مدخل الى الطريقة التجريبية هو الاشغال الفعالة التي تستعمل الادوات في تكييف الاشياء المادية لأجل احداث تغييرات نافعة فيها. (ديوي، الديمقراطية والتربية، ص211).

المبحث الرابع

اثر الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات

بناء على ما تضمن البحث من محاور شرحت وقدمت للمنهج المهني في فلسفة المعرفة عند جون ديوى، امكن للباحثة ان تستنتج ما يأتي:

1. رفض ديوي الاتجاه الفلسفي والعلمي القديم (التراثي الجامد) وعده مجرد فلسفة تأملية غير مجدية في العمل.
2. اعتمد ديوي المنهج البحثي في العلم بقديمه وجديده، منهاجاً مهنياً وفلسفياً وفق سيرورات تطور الافكار والظواهر.
3. اشترط ديوي في الفلسفات القديمة بالاخص عناصرها الايجابية الملائمة في المنهج المهني في فلسفاتها المعرفية، فكلما تعقدت الحياة ونظمها المعيشية تعقدت معها اساليب المهن علمياً وعملياً.
4. حدد ديوي اربعة عوامل عدها اساسية عند اعتماد المنهج المهني فكراً فلسفياً ومعرفياً:

أولا: استبدل (الازلي- الكلي) بـــ(المتغير- النوع) في اطار مفهوم الملائمة بمجالاتها الزمانية والمكانية والبشرية.

ثانياً: فسح المجال للمنهج المهني الفردي والاعتقاد بقوته مع تضأول سلطة المؤسسة القائمة على اسس طبقية.

ثالثا: الاهتمام المستقبلي بتطوير المناهج المهنية من مظانها المعرفية بما يتلائم مع متطلبات الحاضر والمستقبل، لا الماضي هو موضع الاهتمام.

رابعا: الخبرة والمعرفة هما احدى تجليات الفكر الحقيقية، فالمنهج المهني يستمد نسغه من المعرفة الفلسفية القائمة على هذين الاصلين.

5. تستند نظرية المعرفة عند ديوى على منهج مهني نقدي للمعرفة الفلسفية على ضوء دراسة النظريات المعرفية السابقة وتشخيص نقاط ضعفها وقوتها، من اجل تشييد نظرية معرفية قائمة على اسسس متينة من الملائمة.
6. توظيف نظرية التطور كمعتقد علمي وفكري، فقد عدها ديوي نمط فكري اكثر منها نظرية علمية. فهي بحسب ديوي نظرية تستند الى مجموعة من الافكار العلمية غير

الثابتة. فالتطور والتبدل في الاجناس معبر عن الملائمة الواقعية للانواع وتطورها. ووفق هذا المعطى فالمنهج المهني في الفلسفة المعرفية مرتبطة في تطورها بمدى ملائمتها لنواحي الحياة المختلفة.

7. لقد وضح ديوي موقفه وتحوله عن: منهج العقل- المهني، المرتبط بالضرورة الثابتة المتسامي فوق الحوادث. الى منهج الذكاء- المهني، المرتبط بنخب المسائل التراتبية وفق احقية نتائجها. فالذكاء منهج عملي والعقل منهج نظري.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

1- التحديث في المنهج المهني وفق معايير فلسفية عميقة الاتجاه معرفياً كمنهج يضع نفسه لنفسه، يستل من الماضي رؤية للمستقبل.

2- انشاء المختبرات العلمية والورش الصناعية، واعتبارها صفوف تدريسية تتوزع فيها مفردات المنهج المهني- البحثي، تطبيقياً وتطورياً وكمولدات للافكار.

3- اعتماد التراث كمصدر معرفي بشرط الملائمة، فالتجربة والتحليل والدراسة من مفردات المنهج المهني الحديث.

4- حصر العوامل التي يمكن اعتبارها اسس المنهج المهني في العراق، بالاعتماد على دراسات مراكز البحوث في كافة القطاعات الوطنية. وعدم حصر مسؤولية اعداد المناهج المهنية بجهة واحدة. فكل وزارة او جامعة او مؤسسة او مرجعية، باختلاف عناوينها. تمثل وجهة نظر لا يستهان بها في حصر العوامل الاساية للمنهج المهني، مثلا: مركز ابحاث وزارة التخطيط يشخص اهم العوامل الاساسية للمنهج المهني في العراق، بخلاف تشخيص مركز ابحاث وزارة الداخلية او الجهاز المركزي للتقييس والسيطرة النوعية او غيرها من جهات اخرى.

5- اعتماد المراجعة النقدية للمناهج المهنية التي اعتمدت منذ تاسيس الدولة العراقية الحديثة كمناهج مهنية من محيط قراءة امتداده التاريخي الموثق احصائياً للهيكل المهني في الدولة العراقية.

المقترحات

تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث، واستكمالاً للضرورة المنهجية للتعليم المهني، الاجراءات الاتية:

- اشاعة ثقافة المسؤولية والمشاركة في تقويم مناهج التعليم المهني في العراق، كحافز ومعبر عن المواطنة المجتمعية.
- ضرورة فهم ابعاد الواقع المهني العراقي، عن بقية التجارب الاقليمية والعالمية. فالخصوصية العراقية ومتطلباتها منهجاً وعملاً وفكراً مهنياً، تعد حالة مختلفة وربما منغفردة في تميزها.. التميز المستند الى حجم العراق كبلد وكموارد.
- اجراء دراسات مستفيضة وتجارب عملية لنماذج من مناهج التعليم المهني وبما يلائم مجالس المحافظات. فكل محافظة تتمتع باهمية وموقع وموارد مغايرة للمحافظات الاخرى. بمعنى ان الجغرافية المهنية للمحافظات العراقية تتسم بالنسبية في واقعها المهني.
- تحديث المناهج المهنية كثقافة تدريسية وكمناهج ادارية عملية ونظرية في الوزارات الحكومية ذات العلاقة: التعليم العالي- التربية- العمل والشؤون الاجتماعية- .. اخرى.

المصادر:

1. لويس، جون، **مدخل الى الفلسفة**، ترجمة انور عبد الملك، دار الحقيقة للطباعة، ط2، بيروت،1973.
2. بريكمان، وليام، **مقدمة في مدارس المستقبل لجون ديوي مع أبنته إيفين**، ترجمة: عبد الفتاح المنياوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، دت.
3. ديوي، جون، **البحث عن اليقين**، ترجمة أحد فؤاد الأهواني، دار أحياء الكتب العربية، القاهرة،1960.
4. الطويل، توفيق، **اسس الفلسفة**، ط7، دار الشروق للقاهرة، القاهرة، 1979.
5. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . **مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي وسبل تطويرها**، تونس، 1997.
6. مدكور، علي أحمد، **نظريات المناهج العامة**، دار الثقافة للطباعة، القاهرة، 1984.

7. قورة، حسين سليمان، **الاصول التربوية في بناء المناهج**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1988.

8. ديوي، **الديمقراطية والتربية مقدمة في فلسفة التربية**، نقله الى العربية: د. متى عقراوي زكريا ميخائيل، مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1949.

9. George, R, Geiger, Dewey in perspective reassessment Mc, Graw – Hill company New York. 1964.

10. John Dewey, from Absolutism to Experimentalism Article in, contemporary American philosophy personal sistements Edited by George P. Adams and W.M. New York 1962.

11. Roth Robert, J Dewey and self realization prentice Hail – N.Y. 1962.

12. Johnson, A.H. The wit and wisdom of John Dewey the Becon, Press. USA. 1949.

13. Psychology of personality, by the, Mc – Graw – Hill, 1961.

14. Samud N. Burt, Industry and Vocational Technical Education , New York : Mc – Graw –Hill , 1977 .