



مجلة العلوم التربوية

الفكر التربوي عند إدغار موران وتطبيقاته التربوية (دراسة تحليلية)

إعداد

أ/ حمدي عبد اللاه رضوان إبراهيم

باحث دكتوراه بقسم أصول التربية

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

د/ امانى رضا ابوالمعارف

مدرس أصول التربية

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

أ.د/ ناجي عبد الوهاب هلال

استاذ أصول التربية

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على رؤية إدغار موران لأزمة التربية؛ وتسلط الضوء على ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران في ضوء تصوّره لتربية المستقبل؛ والكشف عن التطبيقات التربوية المستفادة من الفكر التربوي لإدغار موران. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد كشفت الدراسة عن جملة من التطبيقات التربوية للفكر التربوي عند إدغار موران؛ منها: يحظى المعلم في الفكر التربوي لـ"إدغار موران" بأهمية كبيرة بوصفه أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، فهو، بالنسبة لـ"موران"، حامل شعلة الأنوار الجديدة أو الثورة المعرفية الجديدة؛ ينظر إدغار موران إلى المتعلم لا باعتباره مُتلقياً للمعرفة، أو إناءً فارغاً يُمَلأ ليُفَرَّغ ويسترجع ما حازه، بل باعتباره ذاتاً فاعلة في العملية التعليمية؛ أما المعلم، فيحظى في الفكر التربوي لـ"إدغار موران" بأهمية كبيرة بوصفه أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، فهو، بالنسبة لـ"موران"، حامل شعلة الأنوار الجديدة أو الثورة المعرفية الجديدة التي ترنو إلى تجاوز العقلانية المجردة أو الأداتية، والعقلانية التجزئية من أجل عقلانية منفتحة تُمَدُّ جسور الوصل بين العقل والوجدان، وتواجه التناقضات والآيقين؛ وبالنسبة للمناهج، فيؤكد موران أنه من الضروري تبني المنهج المتكامل أو مُتَعَدِّد التخصّصات أو البنينمناهي كأحد الحلول لمواكبة هذا التغير السريع والتعقّد البالغ؛ إذ يتجاوز المنهج المتكامل التفكير الأحادي والرؤية التجزئية التي تنحو إلى التقطيع والتجزئ للموضوعات المدروسة، ما يعني ذوبان الحواجز التي تفصل بين الفروع المعرفية وانصهارها في بوتقة واحدة طلباً للحقيقة.

الكلمات المفتاحية: الفكر التربوي، إدغار موران، التطبيقات التربوية

Edgar Morin's Educational Thought And Its Applications

Abstrac

The research aimed to identify the concept of human nature when Edgar Moran; And shed light on the determinants of human nature according to Edgar Moran in terms of (formation and upbringing, individual and social, inevitability and freedom); And the disclosure of educational applications learned from Edgar Moran's vision of human nature. The research used the descriptive analytical method. The research revealed a number of educational applications of Edgar Moran's concept of human nature. Including: human nature is integrated and multidimensional, the need to humanize knowledge, and attention to the cultural aspect of learners.

Keywords: human nature, Edgar Morin, educational applications

مقدمة الدراسة :

الفكر التربويّ الذي يَجِبُ التَّطَلُّعُ إليه هو ذلك الفكر الذي يبنّي على التَّخْطِيطِ الاستراتيجيّ المُشَبَّعِ بِرُوحِ التَّفَكِيرِ العِلْمِيِّ المُنْتِجِ، والمحكوم بمنطق التَّدْبِيرِ التَّربَوِيِّ المُمنهج. إنَّه الفكر الذي يتقوَّى فيه دور المجتمع بامتلاك مقوِّمات التَّربية التَّجْدِيدِيَّةِ التي تتفاعل مع محيطها الإنسانيّ المحليّ دون أن تتعزل عمّا هو سائد في العالم، أو أن تفقد في الوقت ذاته خصائصها الذَّاتِيَّة. وبالتحديد يسير فإنَّ التَّربية المنشودة هي تلك التي يُفترض أن تكون ملَكًا للإنسانيَّة جمعاء، قادرةً على صياغة إنسانيَّة الإنسان فضلًا عن تطوير معارفه، وصقل مهاراته.

وإذا كانت التَّربية المُشَبَّعة بِرُوحِ العصر ومنطقه العِلْمِيِّ الجديد لا يمكن بلوغها إلا في إطار المزاوجة بين ماهو ذاتي . محلي . ، وما هو إنساني . كوني .، فإنَّ هذه المسألة أضحت من الأمور المُسلَّم بها؛ إذ لم يُعدْ هناك مبررٌ واقعيّ يسمح لمنظومة تربويَّة بالتَّوقُّع على نفسها أو بالإنكفاء على ذاتها؛ لأنَّه حتى وإنْ أرادت ذلك؛ فإنَّ إكراهات العصر الجديد ومُستجَدَّاته المعرفيَّة والتَّكنولوجيَّة لن تتوازي في إخضاعها لمنطق الانفتاح التَّربَوِيِّ ورهاناته الكونيَّة (أحرشوا، ٢٠١١: ١٥٧). وهذا يعني أنَّ مستقبل التَّربية الرَّاهنة يبقى رهين استعدادها للانخراط والمساهمة في بناء التَّربية الإنسانيَّة ومظاهرها الكونيَّة.

ولما كان الفكر التَّربَوِيُّ أحد أهم أدوات البناء الحضاريّ للمجتمعات، فإنَّه يستند بالضرورة إلى عمليَّة التَّواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل من جهة، والتَّفاعل مع معطيات المجتمعات البشريَّة على اختلاف نماذجها زمانًا ومكانًا من جهة أخرى. من هنا تبدو أهميَّة البحث في مضامين الفكر التَّربَوِيِّ العالميّ في ماضيه وحاضره، وفي اهتماماته وتطلُّعاته، وفي أساليبه وأغراضه بقصد التَّفاعل مع ما أنتجته البشريَّة من نظريَّات تخدم التَّوجُّهات العامة للشعوب، وتقع في إطار الأنسنة بحيث يتحوَّل هذا التَّفاعل باتجاه تطوير النظريَّات المحليَّة وتعميق علاقتها مع طموح أبناء المجتمع؛ كما أنَّ دراسة تطوُّر الفكر التَّربَوِيِّ تُمكن من استخلاص العبر والدُّروس لمعالجة المشكلات المعاصرة في ضوء فهم الماضي؛ وهو ما يُحتم إبراز آراء المفكرين وفلاسفة التَّربية ، ودراسة تلك الآراء والتَّصورات التَّربويَّة في إصلاح الإنسان وتقدُّم المجتمع وتطوُّره ومحاربة التَّخلف.

من بين أولئك الفلاسفة المفكر الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي المعاصر إدغار موران [**Edgar Morin** . ١٩٢١م] أحد أبرز فلاسفة التربية الغربية المعاصرة الذين اهتموا بصفة خاصة بفلسفة التربية، حيث تناول مسألة التربية وبعدها المعرفي في سياق نظرية /إبستمولوجيا التعقد التي تعتمد على المنهج التركيبي في قراءة الأفكار وتفسير الظواهر، والتي يحاول من خلالها الوقوف على مثالب الحقل الإبستمولوجي في نسخته التقليدية، ومخاطر النظرة التبسيطية في منحاها الاختزالي، ويرسم مساراً تفكيرياً يتبنّى إبستمولوجياً مركبة تؤسس لمنهج جديد، وترى بمنطق جديد.

ويُعدُّ نمذُوج التعقد نمذُوجاً معرفياً جديداً في مُقابل النمذُوج التفكيكي أو التبسطي، وهو حاضرٌ في مجال فلسفة التربية؛ لإنتاج ما يسمّى بنمذُوج التعليم المركّب، وقد تميّز هذا الحضور في التناول التربوي ممارسةً وتنظيراً من خلال المُقارَبة البيّنْمناهجيّة أو متعدّدة التخصّصات لمجالات المعرفة، «كإطار نظري يُعيد الاعتبار لتكاملية المعرفة الإنسانية في شموليتها من جهة، وكُمقاربة تربوية تطبيقية تفتح آفاقاً لا متناهية في اتجاه تقريب المسافات الافتراضية بين الجُزُر المناهجية التي ساهمت في خلقها وتكريسها الممارسات التربوية الكلاسيكية» (رضوان، ٢٠٠٦: ص. ٣٣).

هذه المُقارَبة متعدّدة التخصّصات موجودة في المعارف السبعة اللازمة لتربية المستقبل في القرن الواحد والعشرين التي صمّمها "موران" بناءً على طلب اليونسكو، والتي حاول من خلالها التنظير لنظام تربوي عالمي كوكبي، قائم على مجموعة مبادئ عدّها " موران " ضرورية لكل تربية مستقبلية تسعى إلى كسب مشروعيتها؛ لأنه يرى أنّ التعليم لا يقتصر على تلقين المعارف فحسب، بل تحقيق أبعادٍ إنسانية تتمثل في تكوين إنسان قادر على مواكبة متطلّبات العصر، ومواجهة تحدياته المتعدّدة والمتنوّعة، وهو يؤكّد «من أجل تعزيز الصّلات بين التخصّصات الجديدة نحتاج إلى نمذُوج، ليس فقط، يُمكنه التمييز بين التخصّصات العلمية وفصلها ومعارضتها، بل ويجعلها أيضاً تتواصل وتتواشج مع بعضها البعض» (Morin, 2007: 55). المعارف السبعة المقترحة آنذاك هي: أولاً، عمى المعرفة؛ ثانياً، مبادئ المعرفة الملائمة؛ ثالثاً، تعليم الحالة الإنسانية؛ رابعاً، تعليم الهوية الأرضية؛ خامساً، مواجهة الآلِفينيّات؛ سادساً، تعليم الفهم والثّقاهم؛ سابعاً، أخلاقيات الجنس البشري (موران، ٢٠٠٢: ١٩١٥).

وَقَفًا لِنُمْدُوجِ التَّعُدِّدِ، فَإِنَّ "موران" يُوَكِّدُ في رؤيته للتربية والتعليم على ضرورة الإصلاح الشَّامِلِ والعميق، الَّذِي يَبْدَأُ من "إصلاح الفكر" لمواجهة المشكلات المعقَّدة التي يطرحها عصر الكواكب، وهو إصلاح جِذْرِي للفكر والمؤسسات، بحيث يُمكنه تحمُّلُ تحدِّي "التَّعُدِّدِ" باعتباره التَّحدِّي الأكبر في القرن الواحد والعشرين؛ «فلكي نتمكَّن من مفصلة وتنظيم المعرفة و، بالتَّالِي، تمثِّل مشكلات العالم ومعرفتها بشكل أفضل، نحتاج إلى إصلاح الفكر، وهذا الإصلاح يجب أن يكون منظوماتيًّا وليس برنامجيًّا، وهذه هي قضية التربية الأولى؛ لأنها تتعلَّق بقدرتنا على تنظيم المعارف» (موران، ٢٠٠٢: ٣٥). وبهذا المعنى أصبحت ضرورة إصلاح التَّعليم قضيةً طارئةً، بالتَّعبير الموراني، لإنتاج ما يُسمَّى بالمعرفة المُركَّبة.

ولما كان . وَقَفًا لموران . إصلاح الفكر هو انعكاس لإصلاح التربية؛ فَإِنَّ الوظيفة المستقبلية للتربية في نظره تتمثِّل في تحقيق البُعد المعرفي، أي تعليم طبيعة المعرفة وشروطها وحدودها. وبناءً على ذلك يضع "موران" هدفًا أوليًّا للتَّعليم "بناء عقل منظمٍّ للمعارف بدلًا من عقل مكَّدس بالمعارف، فالعقل المُحكَّم هو عقل مؤهَّل لتنظيم المعرفة و، بالتَّالِي، تجنُّب مراكمتها بشكل عقيم؛ ولذلك كان مِنَ الضَّروري أن يمتلك الطَّالِب أمرين في آنٍ واحد: أولًا، استعداد عامٍّ لطرح المشكلات وتحليلها ومعالجتها؛ وثانيًا، مبادئ تنظيمية التي تسمح بربط المعارف وإعطائها معنىً دالًّا (موران، ٢٠٢٠، ص٢٧). من هنا تبدو أهميَّة دعوة "موران" إلى التَّطوير والتَّجديد في المضامين التربوية والطرائق التَّعليمية؛ بحيث تستجيب بشكل أفضل من الاستجابة للمتطلبات التي وضعها "جان جاك روسو" التَّعليم للعيش، بل ينبغي أن يكون التَّعليم مدى الحياة . لأجل إميل معاصر .. و، بالتَّالِي، ينبغي على التربية إعداد الطُّلاب لمواجهة مشكلات الحياة الفرديَّة والمدنيَّة، ومواجهة مخاطر الخطأ والوهم في كُلِّ معرفة، والتَّعامل مع عدم اليقين وما هو غير متوقَّع (The Education Relief Foundation, 2018:5).

إنَّ الإصلاح الجِذْرِي المرتجى يَفْتَرِضُ الإدراج المُسبق للمؤسسات التَّعليمية في هذا النُمدُوجِ الإصلاحي؛ إذ لا يُمكن تصوُّر إصلاح العقول إذا لم يتمَّ إصلاح المؤسسات التَّعليمية مِنْ قَبْلُ. في ضوء ذلك يقدِّم "موران" (٢٠٢٠) تصوُّرًا للمراحل التَّعليمية الثلاثة (الابتدائية والثانوية والجامعية). بالنسبة للمرحلة الابتدائية، سيكون من الضروري أن يُبدأ من الأسئلة الفلسفية الكبرى الرئيسة : ما الكائن البشري؟ المعرفة؟ الحياة؟ المجتمع؟ العالم؟ الحقيقة؟. أمَّا المرحلة الثانوية فسنكون لحظة تعلَّم

الثقافة الحقيقية، التي تُنشئ الحوار بين ثقافة العلوم الإنسانية والثقافة العلمية. بالنسبة للجامعة ينبغي عليها . في الوقت ذاته . التّكثيف مع احتياجات المجتمع المعاصر، والاضطلاع بمهمتها الأساسية المتمثلة في الحفاظ على التراث الثقافي ونقله وإثرائه (٩٩٨٩).

مما تقدّم يتّضح بجلاء أنّ "إدغار موران" فكراً تربوياً يمثّل ثورة إصلاحية للقرن الواحد والعشرين؛ ومثل هذا الفكر جدير بالدراسة التربوية المتعمّقة المتخصصة، لسبر غوره واستكناه مضامينه التربوية؛ بُغية تطبيقها في النّظم التعليمية العربية.

مشكلة الدراسة :

شهدت التربية على الصعيد العالميّ تغييراتٍ في منظومتها خُططاً ومناهج وطرائق تعليمية وأساليب تعليمية وتقويمية، وعلاقات بينها وبين أنظمة المجتمع الأخرى سياسية كانت أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، وتعاظّم دور التربية في النهوض بالمجتمعات والارتقاء بها إنّ في الدّول المتقدّمة أو في عدد من الدّول المتخلفة.

في منشورها الصادر عام ٢٠١٥ تحت عنوان "إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك" تشير اليونسكو (٢٠١٥: ٦٨) إلى أنّ للتربية والتعليم دوراً حاسماً في النهوض بالمعارف التي نحتاج إلى تميمتها، وهي أولاً: الشعور بالمصير المشترك مع البيئات المحلية والوطنية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وكذلك مع البشرية جمعاء؛ ثانياً: إدراك التّحدّيات التي يطرحها نمو الجماعات، من خلال فهم النّكامل بين أنماط التّغيير الاجتماعي والاقتصادي والبيئي محلياً وعالمياً؛ ثالثاً: الالتزام بالانخراط في العمل المدني والاجتماعي، على أساس الشعور بمسؤولية الفرد تجاه الجماعات محلياً ووطنياً وعالمياً.

في هذا الشأن يُقدّم "إدغار موران" تصوّره للغاية السّمية من التربية في العصر الكوكبي، "وهي التربية من أجل انبثاق مجتمع عالمي". ومع ذلك، لا يُمكن فهم إمكانية وجود مجتمع عالمي . ما يعني وجود حضارة كوكبية ومواطنة عالمية . دون وعيٍ بمستقبل كوكب الإنسانية الذي هو في حالة تكوّن داخل الحاضر المُقلّب، ودون وعيٍ بالتّحدّي المتمثّل في القدرة على الحوكمة (Morin,2003:89).

وفقاً لموران، فإنّ تحقيق هذه الرؤية يبقى غائباً عن الواقع ما لم يتمّ إعادة النّظر في التربية؛ ذلك أنّ التربية المعاصرة غير مناسبة لوجهات النّظر الجديدة للحياة التي تلوّح في أفق

البشرية، «فالتربية النخصصية في العالم المتقدم تحمل معارف كثيرة لكنها تولد معرفة تخصصية تعجز عن إدراك المشكلات متعددة الأبعاد، وتفرض عجزاً ثقافياً عن التعرف على المشكلات الأساسية والشمولية» (موران، ٢٠١٢: ٧٦). فوفقاً لتقديره، تُعاني المنظومة التربوية من أزمة عميقة مردّها إلى النمذج المعرفي، الذي أطلق عليه "نمذج التبسيط والاختزال"، الذي صاغه "ديكارت"، والقائم على الفصل والتجزئة للمعارف المختلفة وعدم الربط بينها؛ «فالتربية التي تلقيناها علمتنا الفصل والتجزئ، وعدم الربط بين المعارف، فلقد تحولت هذه الأخيرة بسرعة إلى مجموع يستعصي على الفهم عندما ننظر إليه ككل. حيث تمنع عنا رؤية التفاعلات والارتدادات والسياقات والمركبات التي تصل بين المباحث المعرفية، كما تختفي المشكلات الإنسانية الكبرى لصالح التقنية المتخصصة» (موران، ٢٠٠٢: ٤١). و، من ثم، أنتجت التربية التقليدية أفراداً يركزون على أجزاء الحقيقة المختزلة، ويفتقدون الوصل والربط بين ضروب المعرفة. و، بالتالي، صارت الحاجة ماسة إلى إصلاح للتربية يركز على نمذج "التعقد"، ويهدف إلى إكساب المتعلم المعرفة المركبة؛ لمواجهة تعقيدات الحياة.

وقد تبلورت هذه الرؤية التجزئية للمعارف في النظام التعليمي عبر الفصل بين المناهج الدراسية، فطالما كانت المناهج الدراسية. بحسب موران. في المنظومات التعليمية التقليدية جزراً معزولة ومفصولة بعضها عن بعض، الأمر الذي أدى إلى خلق ثقب معرفي سوداء في مجال المعرفة؛ مما أعاق تقدّمها، وجعل إصلاح المنظومة التربوية المعاصرة شبه متعذر ما لم يتم التعرف على هذه الثقوب السوداء، وقد أحصاها "موران" (٢٠٠٤) في سبعة ثقوب. (ما تجب معرفته وعدم نسيانه بخصوص كل معرفة. كيف تتحول المعرفة إلى معرفة وجيهة. الوضع البشري أو تلك القارة المنسية. ضرورة السير في طرق الفهم والتفاهم. تدريس اليقين وعدم تدريس اللايقين والمحتمل والمفاجئ. التعليم الكوكبي. أخلاقيات المركب الثلاثي الفرد والمجتمع والنوع البشري) (ص ٤٠).

علاوة على ذلك، يكشف "موران" عن ثلاثة تحديات رئيسة تلقي بفيائها على المنظومة التربوية والتعليمية تتمثل في: (تحدي التعقد، وتحدي الشمولية أو العالمية، وتحدي السيطرة على المعرفة)، والتي تتطلب بناء رؤية شمولية تستحضر تحديات الحاضر، وتستشعر ضروريات المستقبل، ويرافقها إصلاح جذري للفكر والمعرفة.

تأسيساً على ما تقدّم يتّضح أنّ هناك ما يكفي من المبررات لدراسة الفكر التربوي لدى "إدغار موران" من خلال كتاباته في المجال التربوي. وما يُشجّع على ذلك بصورة كبيرة أنّ الأفكار التي نادى بها في مجال التربية والتعليم، والإصلاح الجامعي على العموم قد عرّفت طريقها إلى التطبيق والممارسة، ففي عام ١٩٩٧ م اقترح عليه "كلود أليجر" (Claude Allegre) وزير التعليم في فرنسا، آنذاك، لِنَرؤُس المجلس العلميّ المُنوط بإصلاح المعرفة في المدارس الثانوية لإعداد مشروع للإصلاح التربوي، وقد عُرض للمناقشة في مؤتمر عُقد في عام ١٩٩٩ م، وتبنّى فيه المؤتمرون فكرة ربط المعارف فيما بينها، وتمّ إدخال موضوعات مثل الكون والحياة والإنسانية والآداب والتاريخ في المقررات الدراسية (موران، ٢٠٠١: ٢٥). وقد أثارت مساهمات "موران" وما تزال تُثير الكثير من الأسئلة سواء تعلّقت بالإصلاح الفكري والتربوي، أو بمفهومه للعولمة والسياسة الحضارية. ممّا يجعل من فكره مادّة علميّة جديرة بالبحث والاستقصاء.

ويمكن للدراسة تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس: (ما ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران؟)، وعن هذا التساؤل تتفرّع التساؤلات الآتية:

١. ما رؤية إدغار موران لأزمة التربية؟
٢. ما تصوّر موران لتربية المستقبل؟
٢. ما ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران؟
٣. ما التطبيقات التربوية للفكر التربوي لإدغار موران؟

أهداف الدراسة:

- تهذّب الدراسة إلى:
- . التعرّف على رؤية إدغار موران لأزمة التربية؛
- . الكشف عن تصوّر إدغار موران لتربية المستقبل؛
- . تسليط الضوء على ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران؛
- . الكشف عن التطبيقات التربوية المُستفادة من الفكر التربوي لإدغار موران.

أهميّة الدراسة:

إنّ دراسة الفكر التربوي وتطوّره في غاية الأهميّة للبناء الحضاري للأمم والمجتمعات، فالإصلاح الفكري والتربوي وتصويب مسارات المعرفة وضبطها من شأنه تحقيق الأهداف المرجوة،

والوصول إلى الغايات المنشودة؛ لمجارة رُوح العصر في ضوء الواقع الاجتماعي والامكانات البشرية والمادية. و، من ثم، يمكن تحديد أهمية دراسة "الفكر التربوي عند إدغار موران" في الأمور التالية:

أ. الأهمية النظرية:

١- تبدو أهمية الدراسة الحالية في كونها تُسلط الضوء على المعارف الضرورية لتربية المستقبل كما اقترحها "إدغار موران" تلبيةً لطلب اليونسكو في إطار المشروع المتعدد التخصصات "التربية من أجل مستقبل قابل للحياة". هذه المعارف تعتبر ضرورية لأي تنمية إنسانية في كل أبعادها المحلية والكونية، وهو ما يفرض على المدرسة الحديثة العمل الحثيث على إدماجها واستثمارها باستمرار داخل برامجها ومناهجها التربوية والتعليمية؛

٢- تبدو أهمية الدراسة الحالية في ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت الفكر التربوي عند إدغار موران في ضوء نموذج التعدد، رغم شيوعها في الأدب التربوي الأجنبي، الأمر الذي يُشير إلى حاجة الأوساط الأكاديمية إلى سبر غور هذا النموذج ومبادئه، ومعرفة مدى تأثيره على المنظومة التربوية في مقابل التربية التقليدية القائمة على النموذج الديكارتي "التبسيط والاختزال".

٣- تكمن أهمية الدراسة الحالية في تزويد المكتبة العربية بمادة علمية مفتوحة فكرياً على العالم الغربي. ويُعد الانفتاح على التجارب الإنسانية، والانفتاح بإيجابياتها، والأخذ بأقوم النظم والمناهج التي تنبئ صلاحيتها وسلامتها ومنافعها يُعدّ من الوسائل المعينة على مواكبة مسيرة الحضارة الإنسانية؛

ب. الأهمية التطبيقية:

١- تفيد الدراسة الحالية القائمين على تطوير التعليم، ورسمي سياساته، والمخططين التربويين للمناهج الدراسية في إعادة النظر في عملية بناء المناهج في ضوء المنهجية المتعددة التخصصات/البينماهجية التي تنشُد التكامل بين المعارف، والتداخل بين المناهج؛

٢- تفيد المعلمين في التعرف على الأدوار الجديدة التي من المنتظر الاضطلاع بها، بما يُمكنهم من قيادة دفة التطوير والإصلاح للمنظومة التعليمية.

منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي " الذي يتمثل في مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا ؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (الكسباني: ٢٠١٢، ص ٨٦). والذي يتيح للباحث الكشف عن ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران، من خلال جمع البيانات والمعلومات الخاصة بأفكاره التربوية و، من ثم، تحليلها وتفسيرها؛ للوصول إلى مضامينه التي يُرجى تطبيقها في النظم التربوية العربية.

حدود الدراسة:**تمثّلت فيما يلي:**

. **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة في حدودها الموضوعية على تحديد ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران، واستخلاص تطبيقات تربوية لفكره التربوي يُمكن استثمارها في النظم التربوية العربية؛ ولأجل ذلك تتوخى الدراسة التركيز على المؤلفات الآتية لإدغار موران:

. موسوعته الموسومة بالمنهج، والتي تشمل: (طبيعة الطبيعة، معرفة المعرفة الجزئين الثالث والرابع، إنسانية الإنسانية، الأخلاق)؛

. المؤلفات التربوية، وتشمل: (المعارف السبعة الضرورية لتربية المستقبل، تعليم الحياة: بيان لتغيير التربية، العقل المحكم: إعادة التفكير في الإصلاح وإصلاح التفكير).

مصطلحات الدراسة:**تمثّلت فيما يلي:****- الفكر التربوي (Educational Thought):**

عُرف الفكر التربوي بأنه "إنتاج عقلي يستخدم العمليات العقلية الرئيسية : كالتصور ، والتخيل ، والاستنتاج بطريقة الاستدلال القائم على الإدراك بالمعرفة في السلوك الذي ينتج الخبرة التي تُستخدم في مجالات التربية المختلفة" (ناصر، ١٩٩٦: ٤٥).

وعُرف . أيضًا . بأنه " ما أبدعته عقول الفلاسفة والمربين عبر التاريخ فيما يخص مجال النُّعْمِ الإنساني، وتنمية الشخصية الإنسانية، وشحذ قدراتها، ويتضمن النظريات والمفاهيم والآراء التي وجهت عملية تربية الإنسان عبر العصور " (زيادة، ٢٠٠٦: ٢١).

إجرائيًا، يُمكن للدراسة الحالية تعريف الفكر التربوي بأنه: مجموع الآراء والمفاهيم والنُصُورات التي تتركز على نمُذج معرفي بوصفه رؤية كُليّة شموليّة لفهم الكون والحياة والإنسان، و، من ثَمَّ، العلاقات القائمة بينها، من جهة؛ وتوجيه الممارسات التربويّة التي تستهدف تنشئة الأفراد وإعدادهم لمسؤوليات الحياة ومواجهة التحدّيات، من جهة أخرى.

الدراسات السابقة :

يتناول هذا الجزء عرضًا مُختَصَرًا للدراسات السابقة التي تناولت الفكر الفلسفي والتربوي لإدغار موران، ويتناول هذا العرض الهدف من كُلِّ دراسة، والمنهج المستخدم، وبعض النتائج التي توصّلت إليها والتوصيات المقترحة. ويتمُّ عرض هذه الدراسات وفقًا لترتيبها الزمنيّ من الأحدث إلى الأقدم.

أولًا : الدراسات العربيّة :

في إطار فلسفة التربية عند إدغار موران وفَقِّ إبستيمولوجيا التركيب أجرت زيتوني (٢٠١٧ م) دراسة سَعَت من خلالها إلى بيان الأسس النظرية والإبستيمولوجية والمنهجية للنمُذج المعرفي التركيبي لدى إدغار موران، بالإضافة إلى التعرّف على الإصلاحات التي يميلها النمُذج المعرفي التركيبي على بنية التربية المستقبلية. وقد استخدمت الباحثة المقاربة الأركيولوجية التأويلية. وقد أوصت الدراسة بضرورة استثمار إبستيمولوجيا التركيب في المجتمعات الإسلامية لإعادة بناء فلسفة التربية على أسس كونية في إطار احترام الخصوصية الثقافية؛ ذلك أنّ الرؤية المنظوماتية أو النسقية للتربية التي يقترحها إدغار موران تغيّر كثيرًا طريقتنا في النظر إلى التربية والتعليم سواء بخصوص الطالب أو المؤسسات التربوية أو بناء المناهج والبرامج، و، من ثَمَّ، ينبغي تعقّل الغايات التربوية الجديدة التي تُحتم علينا إصلاحات سلوكية وفكرية أكثر منها منهجية، والتي تجعل من الأخلاق ووعي التركيب في الإنسان والواقع مفتاح الآفاق التربوية .

أمّا دراسة سالم (٢٠١٢ م) فقد سَعَت إلى توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إدغار موران في منهج التربية الإسلامية، كما هدفت إلى بيان معنى تربية المستقبل، وسماتها، وشروطها كما نظر

إليها الفيلسوف الفرنسي المعاصر إدغار موران، وعرض مناهج البحث فيها؛ بُغية تحديد كيفية الاستفادة منها في تطوير التربية الإسلامية وبناء المناهج والمقررات الدراسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأوصت الدراسة بضرورة لفت انتباه القائمين على أمر التربية إلى أهمية مفهوم استشراف المستقبل، وأثره في تطوير منهج التربية الإسلامية من خلال برامج التكامل المعرفي، ومنها دمج القيم الإسلامية في المقررات الدراسية، كما أوصت بضرورة بناء رؤية شاملة لتصميم وتطوير منهج التربية الإسلامية في مدرسة المستقبل، والعمل على بناء مجمع تربوي يراعى المقاصد التربوية من خلال اجتهاد تربوي جمعي.

ثانيًا : الدراسات الأجنبية :

هدفت دراسة ماتشادو (Machado, ٢٠١٧) إلى تحليل مساهمة نموذج التّعُد الذي قدّمه إدغار موران في تشكيل المبادئ الأخلاقية للطلاب من خلال المعرفة السادسة لتربية المستقبل، حيث سعت الدراسة إلى تحديد الطريقة التي يعزّز بها نموذج إدغار موران للتّعُد التكوين الأخلاقي للأفراد. الطلاب . ، والتغلب على تجزئة المعرفة التي يروج لها النموذج التعليمي الحالي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة، من خلال المعلومات التي تمّ تحليلها في الإطار النظري، إلى ضرورة تضمين المناهج الدراسية للأنظمة التعليمية، منذ سن مبكرة، قضايا تمكّن تكوين الفرد من خلال النقد الذاتي وممارسة التقاهم والتضامن. وأوصت الدراسة بضرورة تعليم الفهم الإنساني، الذي يبدأ من فهم الإنسان لذاته وصفاته العقلانية وشخصيته؛ حتى يتمكّن الفرد من خلال النقد الذاتي من التوصل إلى فهم الآخر وتحقيق التضامن الكوكبي، وفيما يتعلق بالأفكار والتحليلات الخاصة بالأخلاقيات، أوصت بضرورة تعميقها وربطها كوسيلة للبناء السياسي للفرد الذي يتعرف على نفسه على أنه منتج وعامل بناء للمجتمع.

أمّا دراسة ألتاميرانو (Altamirano, ٢٠١٤) فقد تناولت الافتراضات الفلسفية للتفكير المعقد لإدغار موران لاقتراح طريقة جديدة لبناء المعرفة في التعليم الإكوادوري الثانوي. وهدفت الدراسة إلى فهم تعُد بناء المعرفة باعتباره جانباً أساسياً لصالح التنمية التعليمية المناسبة، كما سعت للكشف عن مساهمة نموذج التعقيد لدى إدغار موران في بناء المعرفة المركبة في العملية التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أنه، وبناءً على الافتراضات الفلسفية للفكر المعقد لإدغار موران ، يتم توجيه العمل نحو بناء المعرفة ملائمة للتعليم الثانو ، والتي تستجيب

للمشكلات الأساسية لمجتمع القدر، ويتم تحقيق ذلك استنادًا إلى فهم نظرية التعقيد في بناء المعرفة كجانب أساسي يدعم تطويرًا تعليميًا مناسبًا، بالإضافة إلى ذلك، واستنادًا إلى التفكير المعقد سيصبح المعلمون والطلاب وجميع من يأخذ بهذه الطريقة الجديدة في إدراك الواقع، سيصبحون قادرين على مواجهة أوجه عدم اليقين التي تغزو الحياة المعاصرة.

خطوات السير في الدراسة:

. تم تخصيص المحور الأول "رؤية إدغار موران لأزمة التربية" للإجابة عن السؤال الأول: ما رؤية إدغار موران لأزمة التربية؟

. تم تخصيص المحور الثاني "تصور إدغار موران لتربية المستقبل" للإجابة عن السؤال الثاني: ما تصور إدغار موران لتربية المستقبل؟

. تم تخصيص المحور الثالث "ملاح الفكر التربوي عند إدغار موران" للإجابة عن السؤال الثالث: ما ملاح الفكر التربوي عند إدغار موران؟

. تم تخصيص المحور الرابع "التطبيقات التربوية" للإجابة عن السؤال الرابع: ما التطبيقات التربوية للفكر التربوي لإدغار موران؟

وفيما يلي بيان تفصيلي مناسب لهذه المحاور.

أولاً: رؤية إدغار موران لأزمة التربية:

تم تخصيص هذا المحور للإجابة على السؤال الأول (ما رؤية إدغار موران لأزمة التربية؟).

تواجه المجتمعات البشرية أزمات عِدَّة منذ القَدَم، وتَجَدَّد وتتراكم الأزمات في المجتمعات الحديثة بفعل التحوُّلات الجذريَّة التي تواجهها المجتمعات في هذا العصر، خاصَّة مع الطُّور التكنولوجي، وثورة المعلومات، وتنامي ظاهرة العولمة بتجليَّاتها الحضاريَّة والاقتصاديَّة والثقافيَّة. ولئن كان القرن العشرون هو قرن اللَّائِقين، فإنَّ القرن الواحد والعشرين هو قرن التَّعقُّد؛ فالعالم، الآن، عالم مُحكم التَّعقُّد والتَّركُّب تتعايش في داخله كُلُّ الأضداد المُمكنة، فالظواهر الثقافيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسَّياسيَّة والتربويَّة هي ظواهر مُتشابكة ومترابطة، ولا يُمكن تجزئها وتفكيكها.

ضمن هذا السَّياق، وإتِّساقًا مع نظريته المعرفيَّة، كما صاغها في موسوعته المنهج، القائمة على المنهج التَّركيبي في قراءة الواقع وتفسير الظواهر؛ فإنَّ "إدغار موران" يؤكِّد أنَّ الظواهر

الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية ليست ظواهر مستقلة بعضها عن بعض، و، من ثم، ينبغي ألا تُعزل، مطلقاً، أية ظاهرة يُراد تفسيرها عن سياقها العمومي، بل على النقيض من ذلك، ينبغي ربطها بفروعها الأصلية الأخرى. ومعنى ذلك أنه لم يعد التفكير الأحادي سبيلاً جيدة للتفكير في أزمة العالم الحديث عبر الفصل والنقّطع التناولي لتراكمات الأزمة المركّبة، فأَيّ حَدَثٍ عِلْمِيٍّ أو اجتماعيٍّ أو إنسانيٍّ لا يُمكن قراءته مفصّلاً عن سياقاته التاريخية والاقتصادية والسياسية والنفسية؛ وهو ما يتطلب. وفق "إدغار موران". تفكيراً مُركّباً يجمع الأجزاء في علاقتها بالكلِّ لفهم أوضح وعميق، وبالقدر الذي يُمكنه من رؤية ما هو منسوج معاً. يقول "موران":

«ينبغي ألا نعزل مطلقاً أية ظاهرة في سبيل فهمها، وأن نعمل على النقيض من ذلك على ربطها بفروعها الأصلية الأخرى. ليس بمقدورنا عزل أي ظاهرة عن المشكلة الاجتماعية أو المشكلة الأيديولوجية. يُمكننا تمييز المشكلات بعضها عن بعض، لكن لا يمكننا الفصل بينها؛ فهذا أمر مخيف بالفعل، لكن هذه سبيلنا الوحيدة لكي نفهم».

بناءً على ذلك، فإن أزمة التربية. حسب موران. أزمة شمولية متعددة الجوانب والأبعاد؛ إذ لا يُمكن عزل أزمة التربية عن الأزمة الكونية التي تعاني منها الإنسانية بتجلياتها الحضارية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية. لذا يؤكد "إدغار موران" أنه بات من الضروري إدراج أزمة التربية في سياق متأزم أوسع، بحيث يُشكّل مُجمل الأزمات الاجتماعية والحضارية والاقتصادية التي انبثقت منها أزمة التربية. فهذه الأزمات تنتزل في ضباب لولبي من الأزمات التي يُشكّل مجموعها أزمة الإنسانية التي تخضع للمسارات الجارفة التي سلكتها العلوم والتقنيات والاقتصاد في عالم تُهيمن عليه المادية المنتشبة بالربح وبصراعات ينخرها التطرف القاتل. وعلى الرغم من ذلك، يُمكن النظر إلى هذه الأزمة المتعددة الأبعاد بطريقة منفصلة انطلاقاً من مكوناتها المختلفة، شريطة الوعي بالترابط القائم بين المكونات المختلفة للأزمة التي قد يُخال ظاهرياً أن لا اتصال بينها ألبتة (موران، ٢٠١٦، ص ٦١.٦٠).

(أ). أزمة التربية أزمة متعددة:

(١). أزمة الحداثة الغربية:

تُمثّل الحداثة رؤية فلسفية جديدة للعالم أعادت تنسيب العلاقة بين الله والإنسان والطبيعة انطلاقاً من أسس عقلية مجرّدة تقطع العلاقة مع ما كان سائداً، وقتنّذٍ، من هيمنة الأساطير والفكر

الميتافيزيقي/اللاهوتي، وتؤسس لنظام معرفي قائم على الذات المفكرة الحرة. وهذا ما يقر به "إدغار موران"، إذ اعتبر أن عصر الحداثة يبدأ من اللحظة التي لا يعود فيها وجود للإله الذي هو أساس كل حقيقة؛ ليُشرع الفلاسفة في البحث مرة أخرى عن القاعدة التي تقوم عليها التصورات الجديدة الممكنة (موران، ٢٠١٢، ص ٢٣). أي تلك اللحظة التي تمت فيها القطعية المعرفية مع الفكر الديني اللاهوتي؛ لتتحول مركزيّة الكون من الإله المتعالى إلى الإنسان، لتُستبدل، بعد ذلك، مصادر المعرفة العقلية بالوحيدة.

على المستوى التربوي، يلاحظ أن الكثير من التربويين والفلاسفة والمفكرين والباحثين في الغرب يعترفون بأن التعليم الغربي في ظل الحداثة يعاني من الفُصور والعجز، وهو ما ظهر تحت عناوين مثل: "أزمة التربية" كما عند "إدغار موران"، و"حنا أرندت"؛ فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين نقداً شديداً للفلسفات التربوية التي سادت العالم الغربي، وامتدت تطبيقاتها إلى معظم أنحاء العالم؛ وقد عزز هذا النقد بعض الاتجاهات الفكرية والتربوية التي ركزت على المشكلات التي أحدثتها الحداثة الغربية، مثل: زيادة الفوارق بين المجتمعات، وتغذية ثقافة الاهتمام بالأشياء على حساب الإنسان، وتوجيه التربية إلى خدمة المجتمع الرأسمالي ومؤسساته المتوحشة (ملاكوي: ٢٠٢١م، ص ٣٤٧)

(٢). أزمة الحضارية الغربية:

لا تنفك أزمة التربية عن أزمة الحضارة الغربية التي تولدت في السياق الحداثي العولمي، فقد هيمنت أساليب الحضارة المادية على حياة الإنسان وأصبح الرفاه المادي هو معيار السعادة البشرية، وهو ما أدى إلى حوسلة الإنسان (أي تحويله إلى وسيلة) وتسليعه وتشويهه، ومن ثم، تجريده من أية قيمة دينية أو أخلاقية أو روحية. وقد عدّ "موران" بعضاً من الظواهر السلبية التي انتشرت في الحياة المعاصرة وساهمت بشكل كبير في بروز أزمة التربية، مثل ظاهرة تفهقر التضامن التي كانت موجودة ومنتشرة في أماكن العمل وبين الجيران وفي العوائل، وكذلك إلى ضعف الشعور بالانتماء إلى أمة ما أو الانتماء إلى الإنسانية، وتضخم مسألة الفردانية ومركزية الأنا في مقابل تضائل الاضطلاع بالمسؤولية، بالإضافة إلى تعميم السلوك غير المدني بدءاً بغياب التحية والأدب وانتهاءً بغياب الشعور بالترايط وتفاقم الشعور بالإحباط والقلق من الحاضر والمستقبل (موران، ٢٠١٦، ص ٦١).

في ضوء الواقع الحضاري المأزوم، بدأت الدول الغربية المتقدمة تشعر أن نمط تربيتها التقليدية لم يعد قادراً على مسايرة خطى التغير التقني/التكنولوجي والحضاري، والتغير الثقافي الناتج عنه، وهو ما عبر عنه "إدغار موران" بقوله: «التربية لا زالت دون مستوى فهم عالمنا» (موران: ٢٠٢٣م، ص ١٨٩)؛ ومن ثم، لجأت إلى إدخال التحسينات على نظم التربية بها، وإلى التسارعة بإدخال المخترعات الجديدة إلى مناهج التعليم، ثم سرعان ما بدى للبلاد الغربية المتقدمة أن هذه التحسينات لا تعدو أن تكون ترفيعاً في نظم التعليم لا يُغني ولا يُسمّن في ضوء التحدّيات الحضارية التي تواجهها المنظومة التربوية؛ فظهرت مفاهيم جديدة كمفهوم (ربط العلم بالعمل) (عبود، ٢٠٠٤، ص ٢١٣)، إلا أن "إدغار موران" يرى أن هذه التحسينات في المنظومة التربوية باتت تُمارس ضغطاً على التعليم الثانوي والتعليم الجامعي؛ ذلك أنها أغفلت الجانب الإنساني لحساب المجال التقني والاقتصادي، فصارت الجامعة تتعرض بدرجة أكثر خطورة إلى الضغط التقني والاقتصادي الذي يتطلب مردودية حسب مقاييس العمل. وإن مبدأ تعميم الاستقلالية على الجامعات بالنسبة إلى الدولة قد أدّى إلى القضاء على استقلالها عن سلطة المال وجعلها شبه مضطرة إلى الأخذ بنمذج المقاولات؛ أما الطلبة فقد أصبحوا مهّدين في نهاية دراستهم بالبطالة (موران، ٢٠١٦، ص ٥٨). فنمذج المقاولات هو ذا الذي يهتم بإنتاج ما يحتاج إليه النظام الاقتصادي من معارف تقنية وتخصصية تخص سوق العمل.

(٣). أزمة العلمانية:

تاريخياً، برزت العلمانية ككيان مناهض لاحتكار الكنيسة لللاهوت والاجتماع والسياسة، فكانت العلمانية ردة فعل تُصارع هذه المركزية، وتطالب بالتعددية والتسامح الديني؛ فقامت العلمانية على مبدئين: الأول، فصل السلطات المؤسسات الدينية عن مؤسسات الدولة، بحيث لا يؤثر الشأن الديني على الشأن السياسي؛ الثاني، حرية التفكير والاعتقاد واحترام تنوعهما، بحيث يمارس الفرد دينه أو معتقده وفقاً لضميره دون الإضرار بالآخرين أو تغيير معتقدهم أو إجبارهم على عدم الإيمان بدين (موران، ورمضان، ٢٠١٦، ص ١٤). وكان من الطبيعي أن تنعكس مبادئ العلمانية وتطبيقاتها في الغرب على التعليم بصورة عامة، والتعليم العام الذي تُشرف عليه الدولة بصورة خاصة. فمع نشأة العلمانية نشأ مصطلح "التعليم العلماني" في القرن التاسع عشر في كثير من الولايات المتحدة وبريطانيا، والذي لاقى دعماً وتأييداً كبيراً من السلطات الكنسية؛ لحل مشكلة التنافس في تقديم تعليم

دينيّ من طوائف دينيّة مسيحيّة مختلفة، فكانت هذه الطوائف تُضِلّ تعليمًا مدرسيًا حياديًا وموضوعيًا حتى لا يؤثر أيّ تعليم ديني على المعتقدات الدينيّة للطلّبة. فالمنهاج الخالي من أيّ تعليم ديني سيكون أفضل من منهاج يستعمل معتقدات مسيحيّة من رؤية طائفيّة مسيحيّة أخرى (ملاكوي، ٢٠١٩، ص ٣٢٣١).

هذه العُلمانيّة اليوم، حسب موران، تعاني من أزمة مردّها إلى انحيازها لمفاهيم على حساب مفاهيم أخرى؛ أي لمفهوم الفصل على حساب مفهوم الحرّيّة والتعدّدية، وكأنّها تستمد طاقتها من "دين غامض كانت تتضمنه"؛ إنّه الثالوث المقدّس للعُلمانيّة: (العقل، العلم، التقدّم) وفي هذا الدّين العُلمانيّ الجديد، الد (الكاثو - لائكي) كان العقل والعلم يسهمان مع بعضهما في محاربة الأخطاء والخرافات، محرزين التقدّم المنشود. لكن فكرة التقدّم نفسها تعيش أزمة حقيقة، فلم يعدّ الدّين هو عدو العُلمانيّة، بل باتت هي نفسها تحمل عداء داخليًا في بنيتها الذاتيّة الدينيّة (الكاثو - لائكيّة). فقد استحالت نداءات عصر الأنوار من حداثة وحرّيّة وتعدّدية وتقدّم وسلام، إلى سباق نحو التسلّح والهيمنة والموت بالجملة، فضلًا عن التّسارع نحو تدمير كوكب الأرض، في سيناريو منحرف لتورط العقل والعلم في هذه الكارثة العبيثية لعصر فُرِضت تسميتهُ بعصر ما بعد الحداثة (موران، ٢٠١٦ ج، ص ١٦٢).

تعليميًا، تتجلّى أزمة العُلمانيّة في المدرسة الفرنسيّة، التي حلّت محلّ الكنيسة، باعتبارها أداة التّوجيه النّفائقي والأيديولوجي التي تبنّى بمقتضاها صياغة الشّخصيّة الفرديّة، وتزويد الفضاء العام بالقيم العُلمانيّة؛ تتجلّى فيما اصطلح عليه "إدغار موران" بـ"التفكك المدرسيّ في ظلّ نفوذ العُلمانيّة الأسود" الذي يُرجعه إلى الأسباب التّالية:

. المساجلات حول الحجاب الإسلاميّ والزّموز الدينيّة في المدرسة الفرنسيّة، والتي تُبين أنّ أنصار العُلمانيّة مُنقسمون، فمنهم من يدعو إلى التّسامح النّاجع في شأن الفتيات الحاملات للحجاب في التّعليم العُلمانيّ، ومنهم من يُنادي بالصّرامة (موران، ٢٠١٦، ص ٥٨).

. فشل التّعليم الفرنسيّ في إدماج المجموعات العرقيّة المتنوّعة من أبناء المهاجرين؛ إضافة إلى أنّ كثيرًا من المهاجرين المراهقين والمهمّشين يرفضون الاندماج في النّفافة والهويّة الفرنسيّة لما يتعرّضون له من المصاعب والإهانات ومكابدهم لشتى أنواع الآلام والتهميش والاحتقار والرّفْض من المجتمع الفرنسيّ (موران، ٢٠١٩، ص ٢٢٥)؛

. انحصار دور المعلمين حاملي فكر الأنوار في الجانب المهنيّ البحث، وهو ما أدى إلى انغلاق معلمي المدارس الثانويّة على سياساتهم التعليميّة التّأديبيّة واكتفائهم بتخصّصاتهم المهنيّة مع تجاهلهم للحاجة إلى المعارف المتعدّدة التّخصّصات (موران، ٢٠١٩، ص ٢٢٥).

(٤). الأزمة المجتمعيّة:

من أهمّ مظاهر الأزمة المجتمعيّة كما يتصوّرهما "إدغار موران":
 . **النّزعة الاستهلاكيّة:** إنّ دلالة النّزعة الاستهلاكيّة تتجاوز مُجرّد السلوك الاستهلاكيّ اليوميّ العاديّ والمعقول، بحيث يُراد بها ذلك المُحفّز الواعي وغير الواعي الذي يحمل الإنسان على تحديد هويّته في كونه مُستهلكًا "أنا أستهلك، إذا فأنا موجود". ووفقًا لموران (٢٠١٩)، فإنّ صناعة المستهلك تقف وراء ظهور الرّأسماليّة والتّطوّر التقنيّ الاقتصاديّ الصّناعيّ للحضارة الغربيّة، والتي فرّضت نموًّا مُستمرًّا في الحاجات والرّغبات النّاتجة عن ثنائيّة الإنتاج/الاستهلاك (ص ٣٣٤)؛

. **الفردانيّة:** تسبّبت النّزعة الاستهلاكيّة في تنامي قيم الفردانيّة، فكّلما تعزّز الشّعور لدى الفرد بالحاجة إلى المزيد من الاستهلاك كان تقوّعه على ذاته أقوى، ولذلك فعصر الفردانيّة هو مزيد من الانهماك بالذّات، وتقويض لروح النّضحية من أجل الجماعة (الأسرة، والعشيرة، والدّولة)؛ فوفقًا لـ"موران" (٢٠١٩)، فالنّزعة الاستهلاكيّة لها وجهان مترابطان ومُتعارضان في الآن نفسه، فهي من جهة تُلبّي الاحتياجات الدّائيّة والشّخصيّة بنا يُعزّز مفهوم الفردانيّة؛ وفي المقابل، تُساهم في تطوّر النّزعة الفردانيّة المُنمّطة (ص ٣٣٦).

(٥). أزمة المعرفة:

مع بداية القرن العشرين بدأت تبيّعات مُنذّوج/براديغم التّبسيط . الذي أسّسه ديكارت . السّلبية في الظّهور لتأخذ شكل أزمت معرفيّة ومنهجيّة، خُصوصًا مع انبثاق الثّورات العلميّة التي أحدثت تصوّرات جديدة للكون والإنسان والحياة، ودعّت إلى معرفة ترابطيّة ومُركّبة، بحيث تستطيع استيعاب التركيب والتّعقّد كروية جديدة تطبع العالم. وفيما يلي يوضّح الباحث أهمّ تجلّيات الأزمة المعرفيّة كما يتصوّرهما "إدغار موران":

(١/٥) **باطولوجيا المعرفة (المعرفة المعلولة):** لقد شكّلت العقلانيّة الديكارتية الدّعامة

الأولى لقيام منظومة التّبسيط، وبمقتضاها تمّ صياغة المعرفة وفقّ قوالب التّبسيط والوضوح والتجزئة

والتَّخْصُّص الَّذِي يَفْصِلُ بَيْنَ الْعُلُومِ وَالْمَعَارِفِ؛ مِمَّا أُنتَجَ مَعْرِفَةٌ مَرِيضَةٌ أَوْ "بَاطُولُوجِيَا الْمَعْرِفَةِ" الَّتِي تَكْمُنُ فِي «التَّبْسِيطِ الْفَائِقِ الَّذِي يَعْمِي الْأَبْصَارَ عَنْ رُؤْيَا تَعْقِيدِ الْوَاقِعِ» (موران، ٢٠٠٤، ص ١٩).

يقصد "موران" بالمعرفة المعلولة تلك المعرفة الَّتِي تُجَزَّى الْمَعَارِفُ وَالْعُلُومُ وَالْحَيَاةُ أَوْ تُقَطَّعُهَا قِطْعًا قِطْعًا، حَيْثُ تَتَبَدَّى مَفْصُولَةٌ عَنْ بَعْضِهَا، وَمُمْتَنَعَةٌ عَنِ التَّوَاصُلِ وَالتَّوَاشُّعِ فِيمَا بَيْنَهَا، وَبِهَا صَارَ كُلُّ عِلْمٍ مِنَ الْعُلُومِ يُقَدِّمُ نَفْسَهُ عَلَى أَنَّهُ يَمْتَلِكُ الْقُدْرَةَ التَّفْسِيرِيَّةَ لِلْكَوْنِ أَوْ لِلْحَيَاةِ أَوْ لِلإِنْسَانِ. هَذَا التَّقْطِيعُ بَيْنَ الْمَجَالَاتِ الْمَعْرِفِيَّةِ يَتَجَلَّى فِي تَنَاوُلِ الْعُلُومِ لِلظَّاهِرَةِ الْإِنْسَانِيَّةِ تَنَاوُلًا مُجَزَّأً، وَوَفْقًا لِذَلِكَ نَتَمُّ دَرَسَةِ الْإِنْسَانِ كَكَائِنٍ بَيُولُوجِيٍّ يَهْتَمُّ بِهِ عِلْمُ التَّشْرِيحِ، أَوْ كَكَائِنٍ تَقَافِيٍّ أَوْ اجْتِمَاعِيٍّ يَهْتَمُّ بِهِ الْأَدَبُ وَالْعُلُومُ الْإِنْسَانِيَّةُ. وَهَذَا التَّنَاقُلُ الْاِخْتِرَالِيَّ فِي فَهْمِ الظَّاهِرَةِ الْإِنْسَانِيَّةِ أَوْ الطَّبِيعِيَّةِ هُوَ مَا يَجْعَلُ الْمَعْرِفَةَ الْمُنْفَصِلَةَ وَالْمُجَزَّأَةَ مَعْلُولَةً؛ لِأَنَّهَا لَا تَتَكَامَلُ مِنْ أَجْلِ فَهْمِ الظَّاهِرَةِ الشَّمُولِيَّةِ.

(٢/٥) الاختزال والفصل: خضعت المعرفة العلمية الكلاسيكية لمنظومة "البساطة" بمبادئها القائمة على التبسيط والاختزال والفصل والتجريد، فإلى حدود منتصف القرن العشرين كانت معظم العلوم تعمل وفق المبدأ الاختزالي (توحيد ما هو متعَدِّد، وردَّ المركَّب إلى البسيط)، ومبدأ الفصل والتجزئة (أي فصل ما هو مُرتَبَط، وتقسيم ما لا يُمكن تقسيمه) (موران، ٢٠١٢، ص ٧٦).

لقد أدَّى الفصل والاختزال إلى التَّخْصُّصِ فِي مَخْتَلَفِ مَيَادِينِ الْمَعْرِفَةِ، وَبِالتَّالِي تَطَوَّرَتِ الْمَعَارِفُ الْإِنْسَانِيَّةُ وَنَمَتْ بِشَكْلِ أَسْرَعَ، وَتَجَلَّى ذَلِكَ فِي التَّقَدُّمِ الصَّنَاعِيِّ التَّكْنُولُوجِيِّ الْمَذْهَلِ، «وَلَكِنْ هَذَا التَّقَدُّمُ أَسْفَرَ بِالْمَقَابِلِ عَنْ تَرَاجُعٍ خَطِيرٍ فِي الْمَعْرِفَةِ بِسَبَبِ أَنَّ التَّخْصُّصَ يُلْغِي السِّيَاقَ وَلَا يُولِي أَدْنَى اهْتِمَامٍ لِلشَّمُولِيَّاتِ وَالْمَرْكَبَاتِ» (موران، ٢٠٠٢، ص ٣٩).

تربويًا، فَإِنَّ التَّعْلِيمَ الْقَائِمَ عَلَى تَخْصُّصَاتٍ مُنْفَصِلَةٍ عَنْ بَعْضِهَا الْبَعْضُ هُوَ بِالطَّبَعِ ضَرُورِيٌّ لِلْحَيَاةِ الْمَهْنِيَّةِ، وَلَكِنَّهُ يَفْتَقِرُ إِلَى إِمْكَانِيَّةِ مُوَاجَهَةِ الْمَشَاكِلِ الْجَوْهَرِيَّةِ وَالْكُبْرَى الَّتِي تُخَصُّ الْفَرْدَ وَالْمَوَاطِنَ وَالْكَائِنَ الْبَشَرِيَّ (موران: ٢٠١٦، ص ١٨).

(ب): التَّحْدِيَّاتُ الَّتِي تَواجِه التَّربِيَّة:

(١). تَحْدِي العَوْلَمَة:

تمثِّل الكوكبة أو العولمة تحدّيًا كبيرًا للتربية في القرن الواحد والعشرين، ذلك أنّها وضعت البنية التحتية لمجتمع عالمي تعجز عن بنائه، فلقد تهيأت الأسس والقواعد لكن لم تتمكّن من بنائه، وتهيأت الأجهزة والمعدّات ولم تنتهياً البرامج (موران: ٢٠١٢، ص ٧٢)؛ بناءً على هذا، فإنّ التحدّي الذي ينتظر التربية في هذا العصر المعولم هو تهيئة الظروف المناسبة لظهور "المواطن العالمي" و"المجتمع العالمي" من خلال إضفاء الطابع الإنساني على العولمة الذي يُجدّد في الوعي العالمي مقومات الاجتماع والتألف بين البشر، والمؤيِّس للمؤتلف الإنساني، ذلك أنّ البشر أصبحوا «لا يشتركون في الأصل أو يشتركون في الطبيعة من خلال التنوع، بل إنهم يشتركون كذلك في المصير» (موران، ٢٠١٢، ص ٤٦). ولأجل هذا، ظهرت نظريات تربوية معاصرة على نطاق يزداد اتساعاً يوماً بعد يوم باسم "فلسفة التعليم العالمي" (Global Education) الذي يسعى إلى إذابة الفوارق بين الفلسفات التربوية بين الشعوب والأمم؛ أملاً في إيجاد مواطن عالمي (Global Citizen) (ملاوي: ٢٠٢١م، ص ٣٤٤).

(٢). تَحْدِي الشُّمُولِيَّة (العالمية):

فالمعلوم أنّ الثقافة والعلوم والمعرفة قد تخلّت عن الموسوعية مثلما كانت قبل القرن التاسع عشر؛ فمع الدخول في القرن العشرين نَحَتْ إلى ثقافة التخصّص، وهذا المنحى التخصّصي وقف حائلاً دون تطوّر المعرفة اليوم، ولا سيّما بعد الثورتين العلميتين الهائلتين اللتين جدّتا في القرن العشرين: الأولين الثورة الفيزيائية التي بدأت مع "القانون الثاني من الديناميكا الحرارية"، والتي بدّدت الرؤية الحتمية للكون التي قال بها "لابلاس"؛ الثانية، ثورة العلوم متعدّدة التخصّصات التي أعادت ربط التخصّصات المنفصلة، وأولت السياق أهميّة كبيرة لفهم العالم؛ فحسب موران (٢٠٢٠/١٩٩٩)، «كافة المشكلات الخصوصية لا يمكن أن تُطرح وأن يقع التفكير فيها إلّا في سياقها، كما أنّ سياق هذه المشكلات ذاته يجب أن يُطرح أكثر فأكثر في السياق الكوني» (ص ١٢٠).

(٣). تحدي التعقّد:

يُلح "موران" على أن تحدي الشموليّة هو في الوقت نفسه تحدي التعقّد. إذ يحضّر التعقّد حينما تكون المكونات المختلفة المُشكّلة للكلّ (مثل الاقتصاديّ والسّياسيّ والاجتماعيّ والنّفسيّ والعاطفيّ والأسطوريّ) غير قابلة للفصل، وحينما يكون النّسيج ترابطيّاً وتفاعليّاً بين الأجزاء والكلّ، والحال أنّ التّطوّرات الخاصّة بالقرن الحاليّ وبكوكب الأرض تجعل البشريّة تُواجه وباحتميّة أكبر فأكبر تحديات التعقّد (موران، ٢٠٢٠، ص ١٢٠). فالعالم يتشكّل من كمّ هائل من المركّبات الصّدفويّة والديناميكيّة واللايقينيّة والمتحوّلة، والظواهر الطّبيعيّة والإنسانيّة هي ظواهر مركّبة. وهو ما يفرض تحديّاً إبستمولوجيّاً يتمثّل في كيفيّة بناء معرفة شموليّة ومركّبة تعترف بتعقّد الواقع دون تجزئته أو تبسيطه.

فالتّعقّد يُعدّ من أبرز التّحدّيات الّتي تواجه التّربية؛ ذلك أنّ المعرفة الإنسانيّة، اليوم، مجزأة ومُنْفَصلة وتفتقر للتّرابط والاتّصال، حيث إنّ البناء المعرفيّ السائد هو المُتعلّق بالتّخصّص الأكاديميّ المُنغلق وغير المُتّصل بالمعارف والحُقول المعرفيّة الأخرى. هذا الانفصال والانغلاق غير مُتّسق مع الواقع المُعاش الّذي يتّسم بالتّرابط والتّشابك، وهو ما يتأسّف له "إدغار موران" إذ يقول: «إنّ الفكر المركّب لم يُلج، بعدُ، التّربية؛ إنّنا نستمرّ في تدريس طريقة في النّظر إلى العالم تجزيّية واختزاليّة، وما زالت دون مستوى فهم العالم» (موران، ٢٠٢٣، ص ١٨٩).

(٤). تحدي السّيطرة على المعرفة:

فالازدياد غير المنقطع للمعارف يؤسّس لبرج بابل ضخّم يُعجّ بلغات متنافرة، وهذا البرج يسيطر علينا؛ لأنّنا لا نستطيع السّيطرة على معارفنا. والخشية كلّ الخشية، إنّ لم يبتكر الفكر البشريّ منهجيّة تسيطر على التّوسّع المعرفيّ، أنّ يفلت انتشار المعارف الرّهيب من السّيطرة البشريّة (موران، ٢٠٢٠، ص ١٨١٦).

فالوفرة في المعلومات تتعكّس سلبيّاً في أحيائين كثيرة على الفهم، كما كتّب النّاقِد الأمريكيّ "سفين بركرتز": «إنّ انفجار المعلومات لم يفعل سوى تدمير الأساس الّذي تقوم عليه عمليّة الفهم، ووسط انشغالنا بالمنظورات والمسالك الجانيّة للمعلومات . الّتي تتمدّد بلا توقّف في كلّ الاتجاهات ؛ نفقِد القُدرة على تقبّل إمكان تجميع الصّورة كاملة، وبدلاً عن ذلك نُكرّس طاقاتنا في إدارة المعلومات» (جاكوبي، ٢٠٠١، ص ١٩٦).

(٥). التحدي الثقافي:

يَكْمُنُ هذا التحدي في الشِّقَاق الكبير بين ثقافة العلوم الإنسانية والثقافة العلمية . فالتحدي الثقافي يتجسّد في الإمساك بنقطة الالتقاء بين فرعيّ الثقافة في حلٍ يدمج بينهما إدماجاً مجدياً يتجاوز القصور والإخلالات الثّأوية فيهما. فتقافة الإنسانائيات، حسب موران، تتّجه إلى أن تُصبح مثل طاحونة محرومة من حبوب المكتسبات العلميّة حول العالم وحول الحياة التي من المفترض أن تُغذي التّساؤلات الكبرى، في حين أنّ الثّأنية المحرومة من القدرة التّفكيرية حول المشاكل العامّة والشّاملة تصبح عاجزة عن أن تُفكّر في ذاتها وعن أن تُفكّر في المشاكل الاجتماعيّة والإنسانيّة التي تطرحها (موران، ٢٠٢٠م، ص ١٩).

ثانياً: تصوّر إدغار موران لتربية المستقبل:

تمّ تخصيص هذا المحور للإجابة عن سؤال: ما تصوّر إدغار موران لتربية المستقبل؟ الإصلاح التربويّ عملية شاملة تتناغم عناصرها وتتساند خُطواتها؛ غير أنّ تحقيق الإصلاح المنشود يلزمه الوعي الكامل بالظُّروف التي تُحيط بجهود الإصلاح التربويّ، فالوعي شرطٌ مُهمٌّ في التّخطيط لهذه الجهود وتقدير مستويات النّجاح المنشودة في تحقيق أهدافها؛ فلا يخفى أنّ هذه الظُّروف لا تقتصر على عدد محدود من القضايا التربويّة أو العوامل الاجتماعيّة المحليّة، فالعالم المعاصر عالمٌ شديد التّعقيد، سريع التّغير، تتجاذبه اتجاهات فكريّة وقيميّة مُتقلّبة، ومُجتمعات هذا العالم مُتشابكة، وتتبادل التّأثير والتّأثر بصورة مُستمرة (حامد وآخرون: ٢٠١٩م، ص ٨).

بالنسبة إلى "إدغار موران" (٢٠١٩) لا يُعنى بالإصلاح بالمعنى الأكاديميّ المُتداول في الأدبيّات العلميّة والتّربويّة المعروفة، الذي ينشغل بإصلاح الأبعاد الماديّة للنّظام التّعليميّ مع القطع بأهميّتها، بيد أنّها تطلّ قضايا جُزئيّة تُعالج الآثار والنّتائج النّاجمة عن فلسفة وسياسات تربويّة قائمة تتبنّاها الدّول والأنظمة السّياسيّة. فهو يأسف لاختزال مشكلة التّعليم في مُصطلحات كميّة: المزيد من الموارد الماديّة، والمزيد من المُدرّسين، والمزيد من تكنولوجيا المعلومات، وغيرها من المُصطلحات التي تختزل عملية الإصلاح التربويّ في عناصرها الماديّة، والتي بدورها تُعطّل عملية الإصلاح الشّامل، بل وتؤدّي إلى فشَل الإصلاحات المُنتاليّة للتّعليم (ص ٢١٢). وبالتالي، فكلّ محاولة للإصلاح التّعليميّ تبوء بالفشل متى تقصّدت الإصلاحات الماديّة من المباني والمناهج والوسائل؛ و،

من ثم، لا يمكن تصوّر إصلاح ناجح دونما إصلاح العقول بإصلاح طرائق التفكير، والذي يبدأ بترقية الوعي لدى المعلمين باعتبارهم باكورة التطوير وطلبة النهوض.

وفي المقابل، نَظَر "إدغار موران" إلى الإصلاح التربوي من منظور تكاملي شمولي؛ إذ الإصلاح التربوي المنشود الذي يتبنّاه "موران" يعتمد إلى إصلاح المؤسسات والعقول معاً، وذلك بأن يُعيد للمُعلِّمين مهمّتهم الإنسانية العظيمة، ويهدف إلى تكوين عقول مُتسائلة قادرة على الشكّ والتفكير النقدي والإبداعي، ويرمي إلى إصلاح البرامج التعليمية من خلال دمج الموضوعات التي تسمح بفهم المشكلات الحيويّة ومواجهتها (موران: ٢٠٢٢، ص ٥٥).

إنّ الإصلاح التربوي، بالنسبة إلى "إدغار موران"، جنباً إلى جنب مع الإصلاح الفكري والمعرفي هو الضامن لإصلاح مُستقبل البشريّة، إذ نَظَر إلى التربيّة بوصفها رهاناً لمُستقبل قابل للعيش لما للتربيّة من دور كبير تهض به في المجتمع من خلال دورها المهمّ في تغيير العقليّات بإصلاح الفكر والمعرفة. فالتربيّة في نظر "موران" هي المنوطة بتقديم المعارف المركّبة التي ينشدها نمُوج التعقيد، وخاصّة ما يتعلّق بتعليم الهوية الأرضيّة المُشتركة، وأخلاقيّات التفاهم والعيش المُشترك، والوضع الإنسانيّ.

ضمن هذا السياق، يطرح "إدغار موران" ستّة محاور إستراتيجيّة كروية فلسفيّة ذات طابع تربويّ، الغرض منها تطوير جملة من المبادئ تكون قادرة على استيعاء تعقّد العالم من جهة، ومواجهة الأزمات التي ورّثتها الرؤية الحداثيّة للعالم بأساطيرها الثلاثة: أسطورة التّحكّم في الكون، وأسطورة التّقُدّم، وأسطورة السّعادة، التي أفضت إلى تدهور المجال الحيويّ والبيئيّ، من جهة أخرى. تتنظّم المحاور الاستراتيجية السّنة على النحو التالي: (morin: 2003)

. المحور الأوّل: يدور حول الإسهامات المحافظة والثّوريّة في الوقت نفسه، فالمحافظة تسمح بالحفاظ

على الكنوز الثقافيّة للماضي، والثّوريّة تُحرز تقدّماً لأجل مستقبل الإنسانية.

. المحور الثّاني: محور المقاومة الذي يتجلّى في مقاومة كلّ أشكال البربريّة والهمجيّة وقوى النّقيض

التي لا تكفّ عن التّكاثر لعدم زوال مسبّباتها وظروف تخلّقها وعياً وفعلاً وممارسةً. ومن

ثمّ يفترض بالتربيّة أن تُصعد الوعي بمفهوم "المواطنة الأرضيّة" والشّعور بالانتماء إلى

"الأرض-الوطن"؛ لأجل إنقاذ مستقبل الإنسانية

. **المحور الثالث:** يتمثل في إعادة التفكير في مفهوم التنمية وإعادة بنائه. فينبغي الكف عن زهن التنمية بالنمو الاقتصادي والتقني، بل زهنا بالتنمية البشرية في أبعادها الإنسانية الرحبة. ويجدر بالتعليم أن يتجنب أخطاء العقلانية الأدائية والفكر الاختزالي التبسيطي الذي يجعل من التنمية الاقتصادية والتقنية القاطرة التي من الطبيعي أن تجر وراءها "التنمية البشرية". وينبغي للتعليم أن ينظر إلى التنمية باعتبارها مفهوماً متعدد الأبعاد في مقابل النظرة الأحادية التي تختزل التنمية في التقدم، فكما أنها تعتبر شيئاً خيراً وإيجابياً يحمل أشكالاً من التقدم العلمي والتقني والطبي، فإنها أيضاً تحمل كل ما هو إشكالي وضار ينطوي على التهديد بالإبادة النووية والبيئية، وتدمير المجال الحيوي والثقافي، وعلى صنوف جديدة من العبودية. وفي هذا الإطار، يُلح "إدغار موران" على ضرورة الاهتمام بأخلاقيات التنمية من التفاهم والتضامن والرحمة؛ لأجل تعزيز التنمية الإنسانية.

. **المحور الرابع:** يسعى إلى تجذير الحوارية بين الماضي/الحاضر/المستقبل؛ إذ يتغذى كل مقوم على المقومين الآخرين في تصوّر مركّب يقطع العلاقة مع الخطاطة التبسيطية (ماضي . حاضر . مستقبل)، التي تعتقد أنّ الماضي والحاضر معلومان، وأنّ عوامل التطوّر معلومة، وأنّ مبدأ العلية مبدأ خطي، والمستقبل . انطلاقاً من ذلك . يُمكن التنبؤ به.

أمّا التّصوّر المركّب فيفترض علاقة حوارية /ارتدادية بين الماضي والحاضر، حيث إنّ الماضي لن يساهم في معرفة الحاضر فحسب . وهو أمر بديهيّ .، بل إنّ تجارب الحاضر تساهم في معرفة الماضي. وهكذا الشأن في علاقة الحاضر مع المستقبل، فمعرفة الحاضر ضرورية لمعرفة المستقبل، وهذه الأخيرة ضرورية لمعرفة الحاضر.

من هنا يبرز دور علوم التربية التي ينبغي أن توجه غاياتها التعليمية ليس فقط من خلال فهم الحاضر والمستقبل ، ولكن أيضاً باستعادة المكانة البارزة للماضي، الذي أُسْتُبعد من حقله برفض من الثقافة السائدة . ومن ثمّ يُمكن استشراف مستقبل التربية من خلال تصوّر مركّب في سيرورة استرجاعية (ارتدادية) بين الماضي والحاضر والمستقبل (زيتوني: ٢٠١٥، ص٨٧).

. **المحور الخامس:** وفيه يتم تشجيع ظهور المعرفة المركّبة من خلال التعليم، هذه المعرفة تعمل على رفض كلّ أشكال عمى نمط المعرفة الذي في تجزئته للمعارف، يُفكّك المشكلات

الأساسية والكونية التي تتطلب معرفة تعبر الاختصاصات جميعاً (عبر تخصصية)؛
لأجل إعادة العالم إلى بعده المركب.

في هذا المنحى ينبغي دمج الفكر المركب في التعليم بما يساهم في ولادة نمذج التعقد، الذي
لن تكتفي فقط بالتفكير في مشاكل العالم من حيث الفهم، ولكن أيضاً اكتشاف علاقات عدم الفصل
والترابط بين أي ظاهرة وسياقها، ومن أي سياق من السياقات العالمية.

. المحور السادس: وهو الغاية النهائية للمحاور الستة؛ الذي يسعى إلى تمدين الحضارة، وإعطائها
طابعاً اتقياً ذا بُعد إنساني وكوني في مواجهة العصر الحديدي الكوكبي الذي ارتبط
بالحضارة الغربية (ص ص ١١٠، ١١٢).

ولأجل الكشف عن تصوّر إدغار موران لتربية المستقبل تتناول الدراسة بالتحليل الآتي:
(غايات التربية، المعلم، المتعلم، المناهج الدراسية).

(١). غايات التربية :

يضبط "إدغار موران" الرسالة التربوية في ستّ غايات كبرى هي: (موران، ٢٠٢٠، ص
١٣٧.١٣٨).

. توفير ثقافة تسمح بتمييز المشاكل المتعددة الأبعاد والشاملة والرئيسية ، وتبين سياقها وعولمتها
ومعالجتها؛

. تهيئة العقول لوضع التّحديّات التي يفرضها التعقيد المتنامي للمشاكل على المعرفة الإنسانية؛
. تهيئة العقول لمواجهة الارتياح الذي ما فتى يتزايد باستمرار ، بما يدفعهم ، ليس فقط ، إلى
اكتشاف الكون والحياة والإنسان؛ ولكن، أيضاً، تشجيع الذكاء الاستراتيجي فيها، والمراهنة على
علم أفضل؛

. التربية على التفاهم البشري بين الأقربين والأبعدين؛

. في حالة الفرنسيين ، تعليم الانتماء إلى فرنسا وإلى تاريخها ، وإلى المواطنة الجمهورية،
وإدخال الانتماء إلى أوروبا؛

. تعليم المواطنة الأرضية من خلال تعليم الإنسانية في وجدتها الإنسانية، وبتنوعاتها الفردية
والثقافية، وكذلك من خلال تعليمها أنّها تعيش في مصيراً مشتركاً.

(٢). المعلم:

في ظلِّ التَّغيُّراتِ الجديدة التي يشهدها العالم في شتَّى المجالات، انبثقت ثورة المعرفة بفعل التَّطوُّر السَّريع في تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات التي ساهمت في انتشار مَجَّانيَّة اكتساب المعرفة، وإمكانية النُّشر المَجَّاني للمعرفة. هذه التَّغيُّرات من شأنها أن تَفْرِضَ إعادة التَّفكير في كامل المنظومة التَّربويَّة. ونظرًا لما يُمثِّله المَعْلَم كزُكْنِ أساس من أركان المنظومة التَّربويَّة؛ فإنَّ أهمَّ الدَّعائم التي ترتكز عليها فلسفة التَّربية تَكُنُّ في رَسْم مَعَالِم دور المَعْلَم الذي يُفَتَّرَضُ أن يَتَلَبَّسَ به.

في هذا الشَّأن، يَرُفُض "إدغار موران" (2003: morin) تَدَجِينَ دور المَعْلَم وحصره في نطاق "المهنة" أو "الوظيفة" على نَحْوِ يُفَقِّدُهُ كُلَّ قُدْرَةٍ على الابداع والابتكار، وعلى التَّحفيز والتَّفعيل، ذلك أن تَمَهِين التَّعليم يُؤدِّي إلى اختزال المَعْلَم في دور الخبير؛ وبالتالي، من الضَّروريِّ عدم حصر مهمَّة التَّعليم في الوظيفة فقط، أو في التَّخَصُّص، أو في المهنة؛ لتُصْبِحَ مُهمَّته هي نقل استراتيجيَّات للحياة؛ وهذه المُهمَّة تتطلَّب المهارة، وتتطلَّب أيضًا التَّقنية والفنَّ (p133). «»

ومن ثَمَّ، يطرح "موران" رؤيته حول الدَّور المنوط بالمُعَلِّم في القرن الواحد والعشرين من خلال التَّركيز على ثلاث مهام رئيسة يتجاوز بها حدود المهنة أو الوظيفة التي حُصرَ فيهما دور المَعْلَم:

الأولى: المهمَّة التَّبليغيَّة / التَّبشيريَّة: وهذه المهمَّة تقتضي الكفاءة والموهبة الفنيَّة - وهو ما تُلَحُّ عليه النُّظريَّات التَّربويَّة الحديثة -، وأن يُؤدِّي المَعْلَم مُهمَّته /رسالته بدافع الحبِّ ويصطلح عليها بـ"الإيروس" (إله الحبِّ الذي هو في الآن نفسه رغبة ولذة النقل والإيصال وحب المعرفة وحب المتعلمين)؛ مُستَعِيدًا بذلك عبارة أفلاطون: «كي تُدَرِّسَ لا بُدَّ من الإيروس (Eros)»، "أي لا بُدَّ من الحبِّ". إنَّه ولع المدرِّس برسالته، بمهمَّته، بتلاميذه. إنَّه الودع الذي يضمن التَّأثير الذي قد يُنْقِذُكَ، ويُبَيِّرُ اكتشاف موهبتك في الرِّياضيَّات أو في العلوم أو في الآداب (موران: ٢٠١٦، ص ٨٩).

وهذه المهمَّة الرِّساليَّة لا تتوقَّف عند حَدِّ الكفاءة والحبِّ، وإنَّما تَقْتَرِضُ بَدَاهَةً الإيمان، وهي تعني هنا الإيمان بالثقافة، والإيمان بإمكانيَّات العقل البشريِّ. ولذلك تكون المهمَّة عالية وصعبة بما أنَّها تَقْتَرِضُ في نَفْسِ الوقت الفَنَّ والإيمان والحبَّ (موران: ٢٠٢٠، ص ١٣٦).

الثَّانية: مُهمَّة رئيس الجوقة أو (قائد الأوركسترا): بمقتضى مفهوم "رئيس الجوقة" لن يكون تقديم المعرفة للتَّلاميذ هو الأولويَّة عند المَرَبِّي. من ذلك أنَّه حالما يَتِمُّ ضبط موضوع الفرض أو

الاختبار الشفاهي لا يبقى للتلميذ إلا أن يبحث على الإنترنت وفي الكتب وكل الوثائق المفيدة ليستمد منها مادة الفرض أو الاختبار ويُقدّم عمله للمربي. وعلى المربي (رئيس الجوقة)، عندئذٍ، أن ينقذ ويُنظّم ويُعلّق ويُقيّم ما قدّمه التلميذ؛ حتى يتوصّل بعد ذلك من خلال الحوار مع تلاميذه إلى خلاصة تأليفية حقيقية تعكس الموضوع المُعالج (موران: ٢٠١٦ أ، ص ١٦٥). وبمقتضى هذه المهمة ستمحور مناهج المستقبل حول المُتعلّم، فنُلبي حاجاته وتستجيب لميوله واستعداداته، و، من ثمّ، يجد المُتعلّم فرصاً للتعلم الذاتي والمستمر. وهو ما يعنى أن بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية في المستقبل ستحوّل من المُعلّم إلى المُتعلّم، ومن التعليم إلى التعلم، وستحوّل هدف التعلم من مجرد اكتساب المعرفة إلى الاكتشاف، ومن الإبداع الذي يوطّر العقل ويُعطّل آليات التفكير لدى المُتعلّم إلى بناء المعرفة و، من ثمّ، الإبداع المُستبصر بالمنجزات العلمية المُتجددة .

وهذه المهمة تقتضي حضوراً مادياً وجسمانياً ونفسياً وتنشيطاً وتفاعلاً وارتجاعاً لا باعتباره مساعداً بل من حيث هو رئيس الجوقة الذي ينظّم وينقذ ويقدر ما يقدم من معارف (موران: ٢٠١٦ أ، ص ١٦٤). هذا الحضور المادي الجسماني يُعدّ من الأمور المهمة في عملية الاتصال التربوي؛ إذ تُقلّص المساحة النفسية بين المُعلّم (المُرسل)، والمُتعلّم (المُستقبل) بما يسمح من إيصال الرسائل واضحة لا غموض فيها.

الثالثة: مهمة مدنية وإيتقية (أخلاقية): بمقتضى هذه المهمة يتمكن كل تلميذ وكل طالب من مواجهة المشاكل التي تتعلّق بحياته الشخصية وحياته كمواطن كما بمستقبل مجتمعه وحضارته وبالإنسانية عامة (موران: ٢٠١٩ أ، ص ٢٢٣). وفي ضوء هذه المهمة، سيكون من الجيد أن يتّصف المُعلّم بصفتين أخلاقيتين: الرّفق، والطّيبة؛ ذلك أنّهما تربطهما أواصر قرينة مع "إيروس" إله الحب، باعتبار الحب الفضيلة الأسمى للمُعلّم (موران: ٢٠١٦ أ، ص ٧٩: ٨٠).

(٣). المُتعلّم:

ينظر إدغار موران إلى المُتعلّم لا باعتباره مُتلقياً للمعرفة، أو إناءً فارغاً يُملأ ليُفرّغ ويسترجع ما حازه، بل باعتباره ذاتاً فاعلة في العملية التعليمية. وفيما يلي ترصد الدراسة تصوّر "موران" إلى المُتعلّم:

. يعترف " إدغار موران " بالوحدة المعقّدة للطبيعة الإنسانية التي جرى تفكيكها في التربية الكلاسيكية، ويؤكد على تعقّد المقوم البشريّ ثلاثي التّركيبة إذ يشمل "الفرد والنوع والمجتمع". وهذه

العناصر الثلاثة غير قابلة للفصل، بل يُنتج بعضها بعضًا في حلقة تكرارية، ويشمل بعضها بعضًا. فالفرد ليس فقط جزءًا صغيرًا من المجتمع، بل إن المجتمع في كليته حاضر فيه من خلال اللغة والثقافة. ثم إن الفرد ليس فقط جزءًا من النوع البشري، بل النوع البشري في كليته حاضر في كل خلية منه من خلال موروثه الجيني (مورن: ٢٠١٦ أ، ص ص ١٢٧. ١٢٨). هذه النظرة المركبة للإنسان/المتعلم تدفع إلى وضع برنامجٍ مُسائلٍ منذ المدرسة الابتدائية، يتمثل في مساءلة الإنسان واكتشاف طبيعته الثلاثية من حيث هو كائن بيولوجي وفرد اجتماعي؛ الأمر الذي يجعل من التربية المستقبلية رهانًا للمساهمة في بناء الإنسان في أبعاده المتعددة؛ لإخراج "الإنسان المتعدّد الأدوار"، أو "الإنسان الكوثر" بعبارة "طه عبد الرحمن" (٢٠١٦).

. يؤكد "إدغار موران" أنه يتوجب الاعتراف بـ"الاستقلالية وحرية التفكير" للتعلم. وهو ما يفرض على التربية تدريس ماهية الحرية: «حرية التفكير هي حرية الاختيار في نطاق ما تنوع من الآراء والنظريات والفلسفات» (موران: ٢٠١٦ أ، ص ٤٩). ومن ثم، فالمتوقع من مناهج المستقبل أن تحترم في التعلم حرية البحث والتفكير، وتدعم قدراته لأن يستكشف ويبني معرفة جديدة عوضًا عن معرفة جاهزة تُقدّم إليه؛ لأجل حفظها واسترجاعها .

. خلافًا للنصّور السائد في التربية الكلاسيكية، يؤكد "موران" (٢٠١٦ أ) أن الأطفال يستعملون بكيفية تلقائية استعداداتهم التأليفية، واستعداداتهم التحليلية، وهم يشعرون بكيفية تلقائية، أيضًا، بالصّلات والزوابط، وهم مؤهلون لإدراك ما يصطبغ به الواقع من التعدّد (ص ص ١٠٣. ١٠٢).

ثالثًا: ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران:

تم تخصيص هذا المحور للإجابة على السؤال الثاني: ما ملامح الفكر التربوي عند إدغار موران؟

(أ). مفهوم التربية:

عمد الفلاسفة على مرّ العصور إلى وضع مفهومٍ للتربية تماشيًا مع رؤيتهم الفلسفية، ولهذا أفادت التربية معاني مُعدّدة ومختلفة تعود إلى تباين واختلاف رؤاهم الفلسفية واطروحاتهم الفكرية وتوجهاتهم الفكرية أو الإيديولوجية.

بالنسبة لـ"إدغار موران" فقد استعرض في كتابه "العقل المحكم: إعادة التفكير في الإصلاح وإصلاح التفكير" (٢٠٢٠م) المفهوم المتداول لكل من التربية والتعليم في الأدبيات الغربية، إذ يرى أن المفهومين يتقاطعان ويتميزان في آن واحد؛ فمفهوم التربية يرتبط في الخطاب التربوي الرسمي بمفهوم

التكوين، إذ تعني التربية «استخدامًا لوسائل قادرة على تأمين تكوين الكائن البشري وتنميته، وهي تعني أيضًا هذه الوسائل ذاتها». غير أن مفردة "التكوين" الواردة في التعريف تبدو، من وجهة نظر موران، قاصرة، فلئن دلت على تشكيل وصياغة الإنسان وتنميته إلا أنها تتجاهل الغاية المرجوة من التعليم وهي التعليم الذاتي واستقلالية التفكير اللذين ينبغي على تربية المستقبل تحفيزهما (ص ٩).
أما التعليم فهو «فن أو فعل نقل المعلومات إلى التلميذ بكيفية يفهمها ويستوعبها» (موران: ٢٠٢٠، ص ٩)، وهذا المفهوم، حسب موران، وإن بدا أكثر تحديدًا يقتصر على الجانب المعرفي فحسب.

ضمن هذا السياق اقترح "إدغار موران" مفهومًا جديدًا أطلق عليه "التعليم التربوي"، والذي لا تتمثل رسالته «في نشر معرفة خالصة، وإنما نشر ثقافة تحوّل فهم وضعنا. يقصد الوضع الإنساني، ونُعيّن على أن نحيا، وتكون كفيلة في الآن نفسه بتشجيع طريقة في التفكير مُنفتحة وحرّة» (موران: ٢٠٢٠، ص ١٠). فالتعليم التربوي الذي ينشده "موران" لم تعد فيه المعرفة غاية أو هدف، بل أصبحت الغاية هي تمكين المتعلمين من تحديد مصادرها والوصول إليها وتصنيفها وتطبيقها في حلّ المشكلات ومواجهة التحديات؛ علاوة على مساعدة المتعلمين على التعرف على ذاتيتهم بين أقرانهم من البشر، ووضعهم في الحياة؛ وفي نفس الوقت المساهمة في تشكيل ضمير إنساني أخلاقي ذي انتماء للإنسانية يمكنهم من مواجهة تقلبات الحياة ومشكلات الوجود الإنساني.

(ب). المعارف السبعة الضرورية لتربية المستقبل:

(١). المعرفة الأولى: العمى المعرفي [الخطأ والوهم] (Les Cecites De La Connaissance: L'Erreur Et L'Illusion)

تكتسب المعرفة أهميتها الحيوية في العملية التعليمية من كونها الأساس الذي تُبنى عليه المناهج التعليمية. بيد أن التربية التقليدية عمدت إلى تقديم المعارف من دون أن تُدرّس ما المعرفة؟ أي: «آلياتها، وعاداتها، وصعوباتها، وقابليتها للخطأ والوهم معًا» [موران: ٢٠١٩، ص ٢١٦].
بناءً على ذلك، بات من الضروري . حسب موران . تدريس "معرفة المعرفة" كضرورة جوهريّة لمواجهة إمكانيات الخطأ والوهم اللذين لا يكفان عن تشويش التفكير الإنساني، وذلك من خلال إدخال دراسة الخصائص العقلية، والذهنية، والثقافية للمعارف البشرية في العملية التعليمية، ودراسة مساراتها، وأشكالها، والنزعات النفسية، والثقافية معًا التي تجعلها معرضة للخطأ والوهم [موران: ٢٠٢٢، ص

ص ٩٠، ٩١]. يُشير "موران" إلى ضرورة "معرفة المعرفة" (أي: معرفة كيف نعرف، وكيف نُفكر) من أجل تجاوز الحواجز المختلفة التي تعوق التفكير، وتُعرق الوصول إلى معرفة صائبة أو مُلائمة سواء أكانت الحواجز والعراقيل حِسِّيَّة أو عقلِيَّة أو ثقافيَّة أو عاطفيَّة وجدانيَّة؛ وهو ما يُساهم في تعزيز ملكة التفكير لدى المُتعلِّم بصورة أفضل، وتوسيع مداركه وتعميقها لأجل إنجاح العمليَّة التعليميَّة.

ومن ثَمَّ، يرى "إدغار موران" أنَّ مُهمَّة التربية المُستقبليَّة هي تبيان أنَّ كُلَّ معرفة تحمل في ذاتها مخاطر الوقوع في الأخطاء والأوهام؛ إذ «لا وجود لمعرفة مهما كان مُستواها في منأى عن الخطأ والوهم» (موران: ٢٠٠٢، ص ٢١). فكلُّ معرفة هي في الوقت نفسه ترجمة للواقع، وإعادة بنائه؛ وفي كُلِّ ترجمة نَمَّة إِمكانيَّة للخطأ والوهم، والأمر نفسه ينسحب على كُلِّ إعادة بناء؛ يحدث ذلك مع كُلِّ معرفة بدءًا من المعرفة الحِسِّيَّة التي تُقدِّمها الحواس، وخاصَّة منها الإدراك البصري (المُتمثِّل في المُثيرات والإشارات الضوئيَّة التي تلتقطها شبكيَّة العين وتقوم بتشفيرها)؛ مُرورًا بالمعرفة الوجدانيَّة (المُتمثِّلة في تدخُّل المشاعر في عمليَّة التفكير من الرغبات، والمخاوف، والحب، والكراهة وغيرها)؛ ووصولًا إلى المعرفة بواسطة الكلمات، والأفكار، والنظريَّات، والعقائد (موران: ٢٠١٦، ص ١٨).

(٢). المعرفة الثَّانية: المعرفة المُلائمة أو الصَّائبة (Les Principes D'Une Connaissance Pertinente)

فالتَّعليم الذي يَنشُدُه "إدغار موران" هو ذلك الذي يَعمَدُ إلى تقديم المعرفة الوجيَّهة أو الصَّائبة، و«هي تلك التي نتعرَّف من خلالها على القُدرة على تنظيم المعلومات، وتأطيرها ضمن سياقها الذي يَبقى أهمُّ من المعلومات في حدِّ ذاتها» (موران: ٢٠٠٤، ص ٤٦). فضمن هذا النِّصُّور للمعرفة الوجيَّهة لا ينبغي أن يكون الحُصُول على المعلومات وتجميعها، وتراكمها هدفًا بحدِّ ذاته، وإنَّما يجب البحث عن المعلومات الجيِّدة، بيدَّ أنه يتعيَّن ربط المعلومات بعضها ببعض بصورة شبكيَّة كالرَّزبيَّة مُتشابكة خيوطها، ووضعها في سياقها الشَّامل، بحيث يَتِمَّكَّن المُتعلِّم من تدقيقها، وتنقيتها، وتحويلها إلى معرفة وجيَّهة أو صائبة.

ولئن قامت التربية التَّقليديَّة على التَّفكيك والفصل والتَّخصُّص المُفرط، فإنَّ رهان تربية المُستقبل تجاوز كُلِّ هذه العراقيل من خلال بناء عقلٍ مُحكم يَتِمَّع بالفطنة، والجسَّ النَّقدي، والتَّفكير النَّاقِد، والتَّفكير الإبداعي؛ وهو ما يُؤكِّده "إدغار موران" من خلال استعارته مقولة "مونتاني"

(montaigne): «مِنَ الأفضَل أن يكون العقل مُحكَمًا على أن يكون مُكتَنَظًا» (موران: ٢٠٢٠م، ص ٢٣). والعقل المُحَكَم، بالنسبة لموران، «هو عقل مُؤَهَّل لتنظيم المعارف، وتجنُّب مُراكمتها بشكل عقيم» (موران: ٢٠٢٠م، ص ٢٧). ولبناء العقل المُحَكَم يتوجَّب على تربية المُستقبل ما يلي:

١. إكساب المُتعلِّمين مبادئ تنظيمية للمعرفة تسمح بربط المعارف وإعطائها معنى دالًّا:

١/١. السياق: ينبغي على تربية المُستقبل أن تُطوِّر قدرة المُتعلِّمين على تسييق المعارف وتبيئتها (أي إدراج كُلِّ موضوع من موضوعات المعرفة في السياق المُلائم)؛ وهو ما يخلق الشُّروط الضرورية لتفعيل تفكير تأمليٍّ مُوجَّه نحو حلِّ مُشكلة ما؛ ذلك أن «الموضوعة داخل السياق شرط جوهري لتحقيق فعالية السَّيرورة المعرفية» (موران: ٢٠٠٢م، ص ٣٦). مثال ذلك: أن كلمة ما مُتعدِّدة المعاني لا تكتسب معناها المقصود إلَّا بوضعها في جُملة، كما أن الجملة لا تكتسب معناها إلَّا من خلال نصٍّ يحويها (موران: ٢٠٢٢، ص ١٢٩).

٢/ الشُّمولي (العلاقات بين الكلِّ والأجزاء): يُعرِّف "موران" (٢٠٠٢م) الشُّموليَّ بأنَّه «المجموع الذي يَصُمُّ أجزاءً مختلفة ترتبط به بعلاقة ارتدادية أو تنظيمية» (ص ٣٦). فالكائن البشريَّ يحمل خاصية حثُّور الكلِّ داخل الأجزاء، إذ كُلُّ خلية تحمل مجموع الموروث الجينيَّ للجهاز العضويِّ مُتعدِّد الخلايا؛ وكلُّ فردٍ يحمل خصائص المُجتمع في داخله لُغته، وقواعد ثقافته مِن المعارف والعادات والتقاليد (موران: ٢٠٠٢م، ص ٣٧).

٣/١. المُتعدِّد الأبعاد: فالمعرفة الصَّائبة هي التي تعترف بتعدُّد الأبعاد، ذلك أنِّ الوحدات المُركَّبة مثل الإنسان أو المُجتمع تُعدُّ وحدات مُتعدِّدة الأبعاد؛ فالإنسان هو في الوقت نفسه كائن بيولوجيَّ، ونفسيَّ، واجتماعيَّ، ووجدانيَّ، وعقلانيَّ. أمَّا المُجتمع فيَصُمُّ أيضًا أبعادًا مُتعدِّدة تاريخية، واقتصادية، واجتماعية، ودينية (موران: ٢٠٠٢م، ص ٣٧).

٤/١. المُركَّب: يُعرِّف "موران" (٢٠٠٢) المُركَّب بأنَّه «العلاقة بين الوحدة والتَّعدُّد» (ص ٣٨)، بحيث تعترف بالوحدة داخل التَّعدُّد والتنوُّع، كما هو الحال بالإقرار بالوحدة الإنسانية ضمن التنوُّع الفرديِّ والثقافيِّ (موران: ٢٠٢٠م، ص ٢٩).

٢. تطوير الكفاءة أو المهارة العامة للعقل: ويتم ذلك من خلال:

١/٢. تحفيز استخدام الذكاء العام بشكل تام؛ فكلما كان الذكاء العام أكثر قوة، كانت قدرته على معالجة المشكلات الخاصة أكبر؛

٢/٢. تنمية ملكة الفضول بوصفها الملكة الأكثر انتشاراً وحيوية عند الطفل والمراهق، والتي غالباً ما يقوم التعليم بإطفائها وكبتها (موران: ٢٠٠٢م، ص ٣٨)، وهو ما يُوجب على التربية الإبقاء عليها نشطة كلما أصابها الفُور، وعدم اغتيالها بالزجر أو الجهل.

(٣) المعرفة الثالثة: تعليم اللايقينيات (Affronter Les Incertitudes)

تأسس الفكر الحداثي على منظومة فكرية تتبنّى التفكير الميكانيكي للواقع وتفاعلاته، حيث يتم التعامل مع النظم السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والتربوية بوصفها كيانات منفصلة يمكن تفكيك كل منها إلى أجزاء؛ وهذه الأجزاء يحكم تفاعلها قوانين ثابتة، بحيث إن المقدمات دائماً ما تؤدي إلى نتائج بعينها يمكن التنبؤ بها؛ وفي هذا الإطار يصبح المستقبل شيئاً يمكن قياسه والتنبؤ بتفاعلاته، بل والتحكم في هذه التفاعلات (صبري، وزهران: ٢٠١٢م، ص ١٣).

ضمن هذا السياق يؤكد "موران" أن الوضع البشري موسوم بوضعيين مسترايين أو لايقينيين:

أولهما: اللّايقين المعرفي، فالمعرفة عند "موران" (٢٠٠٢) عبارة عن مغامرة لايقينيّة

تتضمن في ذاتها، وبشكل دائم، إمكانية التعرّض للوهم والخطأ (٢٠٠٢م، ص ٧٨).

ثانيهما: اللّايقين التاريخي، فالتاريخ، وفقاً لموران (٢٠٠٢)، لا يسير وفق تطوّر خطّي، ولا

يتقدّم بشكلٍ إنسيابيّ مثل تدفق النهر؛ بل يسير على شكل انحرافات واضطرابات، كما أنه يشهد في الوقت نفسه فترات قارة، وحالات من الركود، ومراحل سُكون تليها بعد ذلك صراعات؛ الأمر الذي يسمح بتنامي وتكاثر المصادفات واللايقينيات (ص ٧٥، ٧٦). ويشهد على هذه الملاحظة تاريخ انهيار الإمبراطوريات وتلاشيها: الإمبراطوريات الآشورية، والبابلية، الفرعونية، الصينية، الرومانية، وكذلك الإمبراطوريات الحديثة كالعثمانية، والسوفييتية (موران: ٢٠٠٤ أ، ص ٤٧).

بناءً على ذلك، يؤكد "إدغار موران" أنه من الضروري أن تنهض تربية المستقبل بمهمة

تهيئة العقول لتوقع ما لا يتوقع، وذلك قصد مواجهته. فمن المفترض، حسب موران، «أن يكون كل من أنيطت بعهدته مسؤولية التعليم طليعياً فيما يتعلق بمبدأ الارتياح في أزمنتنا» (موران: ٢٠١٦ أ، ص ٤٤). خاصة وأن القرن العشرين قد أسفر عما يمكن تسميته، حسب موران، بفقدان المستقبل الذي

يستحيل معه التنبؤ بأي شكل من الأشكال بما سيكون عليه المستقبل، إذ «المستقبل يبقى شيئاً مفتوحاً، وغير قابل للتكهن» (موران: ٢٠٠٢م، ص ٧٣).

(٤) المعرفة الرابعة: الوضع الإنساني (Enseigner La Condition Humaine)

تمثل معرفة الوضع الإنساني (بما هو مجموع الشروط المحددة للوجود الإنساني وفعله في هذا العالم)، بالنسبة لـ«إدغار موران»، موضوعاً جوهرياً لكلّ تعليم مستقبلي، حيث يرى أن كلّ تربية مستقبلية لا بُدَّ أن تتجه نحو تعليم أولي وشامل يركز، بالخصوص، على فهم وضع الوجود الإنساني؛ وذلك لسببين:

أولهما: أن البشر قد دخلوا مرحلة تاريخية تنسم بالكونية، وهم يعيشونها كمغامرة مشتركة تُوجد بينهم في كلّ مكان (موران: ٢٠٠٩م، ص ١٢٤)؛

ثانيهما: غياب معرفة الوضع الإنساني عن الأنظمة التعليمية الحالية، بسبب التشطّي والتجزّي الذي يتعرّض له كلّ ما هو إنساني داخل فروع العلوم المختلفة (موران: ٢٠١٦م، ص ١٢٧)، إلى الحدّ الذي تُحجب فيه الأبعاد الشمولية والمركبة للإنسان، حيث تختصّ شعبة البيولوجيا بدراسة البعد البيولوجي بما في ذلك الدماغ؛ وتختصّ شعب العلوم الإنسانية بدراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية في معزّل بعضها عن بعض؛ أمّا شعب الأدب والشعر فتهتمّ بدراسة القضايا الوجودية والشعرية (موران: ٢٠٠٢م، ص ٣٩).

وإذا كان التّقدّم الكبير للمعارف في نهاية القرن العشرين قد أسهم، وفقاً لموران (٢٠٠٩م)، في توضيح وضعيّة الوجود الإنساني داخل الكون، فإنّ هذه المعارف لا تزال تعاني من التّجزئة والفصل ما يجعل من الوجود الإنساني مقصّياً ومُجرّأً إلى فُسيّساء مُتناثرة لا يرى فيها الوحدة المركّبة للطابع الإنساني (ص ١٢٥). ومن هنا يتأتّى التناقض: «فكلّما زادت معرفتنا، قلّ فهمنا للكائن البشري» (موران: ٢٠٠٩ ب، ص ٢٢). ومن ثمّ، يدعو "موران" إلى ضرورة الرّبط بين الاختصاصات من أجل فهم أفضل وأعمق لوضع الوجود الإنساني في هذا العالم، والتمكّن من تمثّل الأبعاد الإنسانية المتعدّدة والمركّبة؛ وذلك يكون «بجمع وترتيب المعارف المشتتة من علوم الطبيعة، والعلوم الإنسانية، والأدب، والفلسفة» (موران: ٢٠١٦م، ص ١٢٨)، بحيث تُنسج علاقة تكافل وتفاعل بين هذه العلوم تسمح بفهم الإنسان من منظار شمولي يجمع بين الأنثروبولوجي، والبيولوجي، والكوني.

(٥) المعرفة الخامسة: تعليم المواطنة الأرضية (Enseigner L'Identite Terrienne):

تُمثِّل المواطنة، بالأساس، مفهومًا سياسيًا صاحب ظُهور الدَّولة الحديثة وشكَّل حجر الزاوية في عملية بناء أنظمة الحكم الديمقراطيَّة الرَّاهنة؛ وينطلق مبدأ المواطنة من اعتبار رابطة الشَّراكة في الوطن من دون غيرها من الروابط الإنسانيَّة الأخرى (مثل الأخوة في الدِّين أو المذهب أو الرابطة القوميَّة) هي مصدر حُقوق المواطن، ومناط واجباته في الدَّولة الوطنيَّة الواحدة. ويؤكد مبدأ المواطنة في الدَّرجة الأولى على المساواة السياسيَّة بين المواطنين، وأهليتهم الدِّستوريَّة لتقلد المناصب العامَّة، ويبدأ العمل بمبدأ المواطنة عندما يتمَّ الاعتراف به للكثرة بعيدًا عن أيِّ تمييز دينيٍّ أو عنصريٍّ (الكوري: ٢٠٠٠م، ص ٢٥).

ولمَّا كانت المواطنة تُشكِّل إحدى التَّوجَّهات التي سَعَت الدَّولة الحديثة حيثًا إلى توطيدها لدى أفراد المُجتمع عبر المؤسَّسات التعليميَّة والتَّربويَّة من خلال ترسيخ مفهوم "العيش معًا" بمقتضياته من التَّربية على الديمقراطيَّة، والتَّعدُّدية، والالتزام الاجتماعيِّ، والانفتاح على الآخر المختلف عقيدةً وعِرْقًا وثقافةً، وقَبوله واحترامه، لمَّا كان الأمر كذلك فقد اهتمَّ الفلاسفة بالتَّربية على المواطنة؛ والحال نفسه ينطبق على "إدغار موران" الَّذي جعل التَّربية على المواطنة ببُعديها المحليِّ والكونيِّ إحدى الرِّهانات التي ينبغي على تربية المستقبل تعليمها لأجيال المُتعلِّمين المُتعاقبين؛ ترسيخًا لمبادئ الدَّولة الحديثة ذات الطَّابع العلمانيِّ، وانسجامًا مع السِّياق العالميِّ المُتعولم. وفيما يلي بيان لرؤية "موران" للتَّربية على المواطنة:

١/٥. التَّربية على المواطنة المحليَّة:

يُولي "إدغار موران" التَّربية على المواطنة المحليَّة أهميَّة كُبرى؛ فوفقًا له (٢٠٢٠م) «ينبغي على التَّربية أن تُساهم في التَّكوين الذاتيِّ للشَّخص [...]، وتُعَلِّم كيف يُصبح المرء مُواطنًا» (ص ٨٣)، يحدث ذلك من خلال تمكين النَّاثئة من المعارف والمعلومات التي تخوِّل لهم معرفة قواعد الديمقراطيَّة التي تُنصَّ على حُقوقهم، وواجباتهم، وحُقوق وواجبات الآخرين؛ بالإضافة إلى إكسابهم قيم العيش المُشترك وقَبول الآخر. فالمواطن يكتسب وَطَنِيَّته من خلال التَّماهي في النِّظام الديمقراطيِّ «من خلال تضامنه مع وطنه، وشُغوره بالمسئوليَّة إزاءه» (موران: ٢٠٢٠م، ص ٨٣).

٢/٥. التربية من أجل المواطنة الأرضية:

تعني التربية من أجل المواطنة الأرضية عند "إدغار موران" (٢٠٠٢م): «أن نتعلم كيف نكون هنا فوق الكوكب، ونعني بقولنا: أن نكون هنا، أن نتعلم كيف نعيش، كيف نتقاسم الأشياء بيننا، وكيف نتواصل، وكيف نتوحد فيما بيننا [...] باعتبارنا أناسًا ينتمون لكوكب الأرض» (ص ٦٩).

وبناءً على ذلك، فإن التربية من أجل المواطنة الأرضية تستبعد أي انغلاق للإنسان على هوية معينة أو رُقعة جغرافية مُحَدَّدة أو دين مُحَدَّد، بحيث يكون الفضاء الكوني هو عالمه الحقيقي. وبالتالي، فإن "المواطن العالمي" هو النُمُودُجُ الإنساني المنشود لتربية المستقبل في الألفية الثالثة، والذي يتمتع بـ"الهوية المركبة" التي تحتفظ بكل الهويات الممكنة في إطار تنوع الثقافات، بحيث يحل التلاحق والتنوع محل التجانس والانغلاق من أجل الارتقاء بالإنسانية إلى مرتبة أعلى في التعايش الحكيم. و، من ثم، فتربية المستقبل مدعوة إلى تنمية هوية الإنسان متعددة المصادر، «والتي تسمح بأن تدمج داخلها الهوية العائلية، والهوية المحلية، والهوية الإثنية، والهوية الوطنية، والهوية الدينية، والهوية الفلسفية، والهوية القارية، والهوية الأرضية» (موران: ٢٠٠٢م، ص ٧١).

(٦) المعرفة السادسة: تعليم التفاهم (Enseigner La Compréhension)

عَدَّ "إدغار موران" تعليم التفاهم معرفة ضرورية لتربية المستقبل، بل هي عنده إحدى الدعائم السبعة التي لا بُدَّ أن ترتكز عليها تربية المستقبل؛ فتعليم التفاهم بين البشر صار تحديًا تربويًا (بالرأى: ٢٠١٣، ص ٣٤٧). خصوصًا بعد أن غدا التفاهم يفتك بالعلاقات بين البشر، وهو أمر حاضِرٌ في «صُلب العائلات، وفي صميم العمل والحياة المهنية، وفي العلاقات بين الأفراد والشعوب والديانات» (موران: ٢٠١٦، ص ٧٠).

والملاحظ أن التفاهم صار، حسب موران (٢٠٠٢م)، شأنًا يوميًا وكونيًا ينتشر في كل مكان كسرطانٍ يسري في جسد الحياة اليومية، ويؤدِّد الوشائيات والاعتداءات والتصنيفات النفسية كالتنمَّيات بموت الغير، ويحدثُ الاحتقار والكراهية (ص ٩٠). أما كوكبيًا فبات التفاهم مصدرًا للصراعات الدُموية، ويثير الغُف، ويرافق الحروب، ويحمل في صلبه بُدور الموت (موران: ٢٠١٦، ص ٧١).

وقد نَظَرَ "إدغار موران" إلى التربية على اللاتفاهم كتحديّ وكهدفٍ يؤدّي تحقيقه إلى تقليص مساحة اللاتفاهم؛ فالتفاهم، حسب موران، هو، في نفس الوقت، وسيلة وغاية التّواصل الإنسانيّ، إذ لا يُمكن أن يكون هناك تقدّم في مجال العلاقات بين الأفراد والأمم والثّقافات من دون فهمٍ مُتبادل (تربية المستقبل، ٢٠٠٤م، ص ٩٧). فالتفاهم على هذا يُعدّ مسألة حيويّة لإخراج العلاقات الإنسانية من حالتها الهمجيّة، الّتي تُعمّق الانقسامات والصّراعات وتُرسّخ الكراهيّة، إلى حالة الوئام والتضامن. ومن ثمّ، يُشَدِّد "موران" (٢٠٠٢م) على ضرورة إصلاح العقليّات لإعادة الاعتبار للأهميّة الحيويّة للفهم، وهو ما يستلزم بطريقة مُتناظرة إصلاح التربية (ص ٩٧). لذا يَقرّح "موران" التربية على التّفاهم كإحدى المعارف السّبعة الصّوريّة لتربية المستقبل، ويشترط لذلك أن يكون تدريس مسألة الفهم/التّفاهم ابتداءً من المدرسة الابتدائيّة، مروراً بالتعليم الثّانويّ، وُصُولاً إلى التعليم الثّانويّ؛ وذلك يَعود إلى عدّة أمورٍ:

. أنّ الفهم هو الرّسالة الرّوحية المحضة للتّربية، إذ فرّق بين التّربية من أجل تحصيل الفهم في مادّة تعليميّة؛ وبين التّربية من أجل اكتساب الفهم الإنسانيّ بوصفه الشرط والضّامن لتحقيق التّضامن العقليّ والأخلاقيّ؛ (موران: ٢٠٠٢م، ص ٨٧)

. أنّ التّربية على الفهم تُمثّل في الوقت ذاته إحدى القواعد الثّابتة للتّربية على السّلام الباطنيّ/الداخليّ لكلّ شخصٍ، والسّلام الشّامل بين بني البشر؛ إذ يدعُو الفهم إلى الصّمود في وجه الهمجيّة الخارجيّة خاصّة في أوقات الهستيريا الجماعيّة (موران: ٢٠١٦م، ص ٧٦.٧١)؛

. أنّ العالم اليوم يعيش مُفارقة كبيرة؛ ففي الوقت الّذي تضاعفت فيه التّرايطات بين البشر، وازدهر التّواصل عبر العالم الإلكترونيّ أو العالم الشّبكيّ (إذ تمّ اختراق الكوكب بشبكات الفاكس، والهواتف النّقالة، والإنترنت) إلّا أنّ اللاتفاهم أصبح عمليّة سائدة بين النّاس (موران: ٢٠٠٢م، ص ٨٧).

وقد ميّز "إدغار موران" بين نوعين من الفهم:

أولهما: الفهم العقليّ/الموضوعيّ، الّذي يعني الوُصول إلى ضبط واستيعاب أمرٍ ما (كضبط واستيعاب النّصّ وسياقه، الأجزاء والكُلّ، المُتعدّد والواحد) (موران: ٢٠٠٢م، ص ٨٨)؛ أو هو فهم كلام الآخرين وأفكارهم ورؤيتهم إلى العالم (موران: ٢٠١٦م، ص ٦٧).

ثانيهما: الفهم الإنساني، وهو القائم على الذاتية البيئية التي تعني التماثل والإسقاط بين ذاتٍ وذاتٍ؛ والمقتضي للانفتاح على الآخر، والمشاركة الوجدانية، والتعاطف (موران: ٢٠١٦، ص ٦٩). وبهذا فالفهم الإنساني يتضمّن مسارًا من التماهي والإسقاط من فاعلٍ إلى فاعلٍ أو ذاتٍ إلى ذاتٍ.

(٧) المعرفة السابعة: تعليم أخلاق الجنس البشري (L'Ethique Du Genre Humain)

تواجه البشرية أكثر من أيّ وقتٍ مضى أزمتٍ (بيئية، واقتصادية، وصحية، واجتماعية، وسياسية) فرضت على البشرية مصيرًا مشتركًا يقتضي الوحدة في إطار التنوع، والاعتراف بالآخر المختلف.

في هذا الإطار يؤكد الفيلسوف "جوناس" (Gonas) أنه من الضروري وضع أخلاقيات خاصة للمستقبل، إذ إن البشر ليسوا فقط مسؤولين عن الأرض تجاه بعضهم البعض، بل أيضًا هم مسؤولون عن الأحفاد؛ فاليوم وبسبب الأخطار التي تواجهها البشرية (التهديد البيئي للمجال الحيوي، الخطر النووي، الأخطار الناجمة عن الجنون البشري الجديد) ينبغي أن يكون البشر مسؤولين تجاه المستقبل، خصوصًا وأن المستقبل لا يمكن التنبؤ به أو تصوّره؛ ومن ثم، ينبغي السعي لتجنب الكوارث بمختلف أشكالها من أجل مستقبل أفضل للبشرية (موران: ٢٠٠٥، ص ٣٦٦).

هذا الواقع الجديد للعالم يُوجب على التعليم، وفقًا لموران (٢٠١٦)، أن يُفضي إلى "إيتيقيا/أخلاقيات الجنس البشري" أو ما يُطلق عليه "الأنثروبولوجيا الأخلاقية" (Anthropo-Ethique)، وهي أخلاق إنسانية تعترف بالطابع ثلاثي التركيب الذي يتّصف به الوضع الإنساني القاضِي بتواجد الفرد والمجتمع والنوع في نفس الآن (ص ١٤٢). وتهدف هذه الأخلاق إلى (موران: ٢٠٠٢م):

- الدّفع في اتجاه أنسنة الإنسانية؛
- العمل على اكتمال الوحدة الكوكبية في إطار التعددية؛
- احترام الغير في اختلافه، وفي تطابقه معنا في نفس الوقت؛
- السعي نحو تطوير التضامن؛
- السعي نحو تطوير أخلاق الفهم (ص ١٠٠).

رابعًا: التطبيقات التربوية للفكر التربوي لإدغار موران:

تمّ تخصيص هذا المحور للإجابة على السؤال الثالث: ما التطبيقات التربوية للفكر التربوي لإدغار موران؟

(١). المُعلِّم:

يحظى المُعلِّم في الفكر التربوي لإدغار موران بأهمية كبيرة بوصفه أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، فهو، بالنسبة لـ"موران"، حامل شعلة الأنوار الجديدة أو الثورة المعرفية الجديدة التي ترنو إلى تجاوز العقلانية المجردة أو الأداتية، والعقلانية التجزئية من أجل عقلانية مُفتحة تُمدُّ جسور الوصل بين العقل والوجدان، وتواجه التناقضات واللايقين، وتقاوم الذكاء الأعمى الذي يعجز عن وصل الأجزاء إلى الكلّ، ويعجز عن تصوّر العصر الكوكبي بتعقيداتها وتحدياته. فالمأمول والمنظر، وفق هذه الرؤية لدور المُعلِّم، أن يتسنى للمُعلِّم قيادة الثورة التربوية المتعلقة بالمعرفة والفكر، ويُتمّ ذلك من خلال:

- أن يقوم بتزويد المُعلِّم بثقافة أساسية تتضمن معرفة طرائق معرفة المعرفة، وتسمح له بالقدرة على الربط بين المعارف، وتسمح له، أيضًا، بتبصّر فخاخ المعرفة (الخطأ والوهم، والمعرفة المجزأة أو المبتورة) من خلال الحوار المتواصل مع المُتعلِّم؛
- أن يُعلِّم الثّقاهُ البشري من خلال ممارسة أخلاقيات الحوار كالتسامح والتعاطف المتبادل مع المُتعلِّمين، وهو ما يقضي على أدواء التربية المتمثلة في العنف المدرسي بين المُعلِّمين والمُتعلِّمين، وبين المُتعلِّمين أنفسهم؛
- أن يُحفّز فكر المُتعلِّمين على مواجهة الشكوك واللايقينيات من خلال تشجيع الذكاء الاستراتيجي والزّهان من أجل عالم أفضل؛
- أن يَدفع المُتعلِّم إلى تحقيق إنسانيته من خلال إنسيته الفاعلة والنشيطة؛
- . أن يغرس في نفوس المُتعلِّمين أهمية الانتماء إلى أمة، والانتماء إلى "الأرض-الوطن"، من خلال تعليمهم المواطنة الأرضية، وأنّ البشر يتقاسمون مصيرًا مشتركًا.

(٢). المُتعلِّم:

- . ينظر إدغار موران إلى الطبيعة الإنسانية للمُتعلِّم باعتبارها طبيعة متكاملة؛ فالإنسان . موضوع التربية . هو كائن مركّب ومتعدّد الأبعاد، يحمل في ذاته خصائص متناقضة وبطريقة

ثنائية الأقطاب، فهو "عاقل وواهم، عاقل ولاعب، واقعي وخيالي، مُنتج ومستهلك، نشري وشعري" (موران: ٢٠٠٩، ص ١٢٩). وبالتالي، فإنَّ التربية تستهدف البناء المادي والمعنوي للإنسان وتكوين شخصيته في جوانبها المتعددة (الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والمهارية) التي تتشابك وتتّظّم في شخصيته العميقة لتُشكّل كفايات مُلهمة ومهارات مُؤثّرة تُمكنه من مواجهة مُتطلّبات الحياة؛

. ينظر إدغار موران للطبيعة الإنسانية من خلال التداخلات والعلاقات التّحاورية بين (الفرد- المجتمع- النوع)؛ وبالتالي، فإنَّ التربية المُركّبة تتّقصّد مُساعدة الإنسان، أولاً، أن يحيا بصفته فرداً يُواجه مشاكل حياته الشخصية من خلال تنمية قدراته العقلية والنفسية والجسمية؛ وثانياً، أن يحيا بصفته مواطناً في أمة/مجتمع من خلال تركية الوعي لديه بما تعنيه الأمة، لأنَّ الفرد، في النهاية، هو مركز الوعي داخل المجتمع ومن أجل المجتمع؛ ثالثاً، أن يحيا بصفته فرداً ينتمي إلى الإنسانية من خلال الوعي بالهوية الإنسانية والمواطنة الأرضية ووحدة المصير. وهكذا، تُساهم هذه المحاور الثلاثة، بفضل التربية، في تحقيق مُهمّة الإنسان كإنسان؛ وبالتالي، تكون التربية مُنتجة للأفراد الذين يُنتجوها؛

. النظر إلى المُتعلّم باعتباره العنصر المُهمّ والفعال في العملية التعليمية؛ وهو ما يجعل التعلّم مُتمركزاً حول المُتعلّم بدلاً من المُعلّم، ما يعني أنَّ المُتعلّم سيكون شريكاً تربوياً حقيقياً يُؤثّر في جوانب عملية التعلّم التي تتسم بالصعوبة والفوضوية.

في هذا الشأن، تُلخّص "ماريلين وايمر" (التدريس المتمركز حول المتعلم، ٢٠١٧، ص ٣٥)

خصائص التدريس المُتمركز حول المُتعلّم في الآتي:

- إنّه يُمكن الطُّلاب ويُحفّزهم عن طريق منحهم بعض السيطرة على عمليّات التعلّم؛
- إنّه يُشجّع التّعاون، مُعتبراً قاعة الدّراسة (سواء أكانت افتراضية أم واقعية)؛ مُجتمعاً يشترك فيه الجميع في الأهداف التعليمية نفسها؛
- إنّه يُحثُّ الطُّلاب على التّفكير فيما يتعلّمونه وكيف يتعلّمونه؛
- إنّه يشتمل على تعليمات واضحة بشأن مهارات التعلّم.

ومما ينبغي التنبّه إليه أنَّ محور العملية التعليمية حول المُتعلّم لا يعني الإلغاء التّام لدور المُعلّم؛ إذ إنّ الحضور الشّخصي للمُعلّم عامل رئيس في حفز ودفع عملية التعلّم، وتعزيز فعاليتها؛

وبالتالي، لا يُمكن تعويض دور المُعلِّم في توجيه المُتعلِّمين وتحفيزهم وتطوير مهاراتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

. الاهتمام بتنمية الجانب الثقافي لدى المتعلمين، ذلك أنَّ الثقافة هي الوعاء الذي يستوعب ويُجسِّد الهوية الاجتماعية، وهي التي تُعبِّر عن الشعور بالانتماء. على أنَّه ينبغي الاعتراف بالتنوع الثقافي الذي يُحيل إلى التثاقف والانفتاح والتفاعل مع الثقافات الأخرى إنسانياً.

. تنمية الوعي لدى المتعلمين بعالمهم الداخلي/ الذات، وبالعالم الخارجي المحيط بهم؛

. الاعتراف بحريَّة المُتعلِّم ضمن دائرة مفهوم "الاستقلالية-التابعة"، فلا يُمكن تصوُّر استقلالية المُتعلِّم على المستوى النفسي والفكري والعقلي دون تبعيَّة تفرضها الصُّرورات الاجتماعية والثقافية والبيئية والتاريخية المحيطة به؛

. ضرورة اعتراف التربية بالطبيعة الخيرة للمُتعلِّم وتنمية الاستعداد الخير لديه، والتعامل معه باعتبار أصالة الجانب الخيري عنده، وحدائه جانب الشر في تكوينه؛ وذلك من خلال تركية الجانب الأخلاقي على المستوى الفردي كالتفكير الذاتي، والتسامح، والتفاهم مع الآخر المختلف؛ وعلى المستوى الاجتماعي من خلال تعزيز قيم الديمقراطية، وقبول الآخر؛ وعلى المستوى الإنساني بتعزيز قيم المواطنة العالمية من خلال عولمة الفهم، وقيم التعايش المشترك والائتلاف؛

. تمكين المُتعلِّم من الوصول إلى المعرفة بصورة مُستقلة من خلال تنمية مهارات التعليم الذاتي، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والتفكير التأملي لدى المُتعلِّم باعتباره محوراً لعملية التعليم والتعلم؛

. تمكين المُتعلِّم من المعرفة المركبة والمتكاملة والشمولية التي تُخاطب الجانب العقلي بما يتضمَّنه من مهارات الاستدلال والاستنتاج والتحليل والتَّركيب؛ والجانب المهاري بما يتضمَّنه من مهارات عقلية وجسمية؛ والجانب الوجداني بما يتضمَّنه من أخلاق ومشاعر وأحاسيس.

(٣). المناهج الدراسية:

نظراً للتَّوَرُّد المعلوماتية التي تواجهها البشرية خصوصاً مع التَّنامي الأسّي للمعارف والمُعلوم التي يُمكن الحصول عليها بضغطة زرٍّ على الكمبيوتر من خلال الإنترنت، فإنَّه بات من الصُّروري وجود قاعدة علمية تؤهِّل المُتعلِّمين لمواكبة التَّغيُّرات السَّريعة التي تنتج عن هذه التَّوَرُّد، وهذا يُلقِي على المناهج التعليمية مزيداً من العبء للتعامل مع التَّغيُّرات الجوهرية في المعارف.

وبناءً على ذلك يُصبح المنهج المتكامل أو مُتعدّد التّخصّصات أو التّبينناهيّ أحد الحلول لمواكبة هذا التّغيّر السّريع والتّعدّد البالغ؛ إذ يتجاوز المنهج المتكامل التّفكير الأحادي والرّؤية التّجزئية الّتي تنحو إلى التّقطيع والتّجزئ للموضوعات المدروسة، ما يعني ذوبان الحواجز الّتي تفصل بين الفروع المعرفيّة وانصهارها في بوتقة واحدة طلباً للحقيقة، وعملاً على بناء ذوات المتعلّمين بناءً مُتكاملاً وشاملاً، فضلاً عن ربط الموضوعات الدّراسيّة بالواقع الحياتي.

من أجل ذلك تبيّن الدّراسة أهمّ الملامح المُتصوِّرة للمناهج التّعليميّة الّتي تستند إلى المُقاربة التّبينناهيّة:

. ينبغي النّظر إلى المنهج الدّراسي، وفقاً لنُموذج التّعدّد، باعتباره مجموعة من العناصر والأنساق الّتي ترتكز على علاقات مُتداخلة فيما بينها، وأيّ تغيّر في أحد عناصر النّسق يُؤدّي إلى تغيّر في العناصر الأخرى؛ وهذه الأنساق الّتي يتضمّنها المنهج الدّراسي تضمّ: الأهداف، والمحتوى، وبيئة التّعلّم، واستراتيجيّات التّدريس، وأساليبه ووسائط التّعلّم، والأنشطة المدرسيّة، والتّقويم بأنواعه المختلفة؛

. تتمحور المناهج المتعدّدة التّخصّصات حول المتعلّم فتلبي حاجاته وتستجيب لميوله واستعداداته، بحيث يكون محتوى المناهج فرصة للتّعلّم الذاتيّ والمستمرّ؛

. تُؤكّد المناهج المتعدّدة التّخصّصات على وحدة المعرفة وتكاملها باعتبارها ضرورة مُلحة فرضتها النّظريّة العامّة للنّسق/النّظم، ونظريّة السيبرنطيقا، ونظريّة الفوضى؛ وبالتالي، لم يُعد من المُمكن التّعامل مع الموضوعات الدّراسيّة باعتبارها وحدات مُنفصلة، وإنّما يُنظر إلى المناهج من جهة التّرباط والتّداخل والتّعلّق بين المجالات المعرفيّة المختلفة (Interdisciplinary)؛

. ينبغي أن تُؤكّد المناهج المتعدّدة التّخصّصات على الخصوصيّة التّقافيّة والهويّة الحضاريّة للأمة لمواجهة الدّوبان في تيّارات العولمة الجارفة، وفي الوقت نفسه تفتّح على التّقافة الكونيّة لمواجهة الانغلاق على الذات؛

. ينبغي أن يوفّر المنهج البيئة المناسبة للتّعلّم بحيث تكون بيئةً عنيّة بالخبرات التّعليميّة والحياتيّة، والّتي تزيد فرص المتعلّمين في التّعلّم مع الفهم بوصفهم مُشاركين نشطين في العمليّة التّعليميّة، وليسوا مُتلّقين سلبيين؛

. ينبغي أن يُراعى المنهج المعارف السابقة للمتعلّمين من أجل بناء معارف جديدة، ولأجل هذا يُفترض أن يُصمّم المنهج لـ:

. لتزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات والقيم التي تفيدهم داخل المدرسة وخارجها؛

. توفير أنشطة جاذبة مُحفّزة للمتعلّمين للمشاركة بفعاليّة في عمليّة التعلّم.

المراجع

المراجع العربية:

- أحرشوا، الغالي (٢٠٠١) الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية الكويت، المجلد الثاني ، العدد ٣، ص ص ١٥٩.١٥٠.
- بالراشد، محمد (٢٠١٣) تعليم التفاهم عند إدغار موران قراءة في المعرفة السادسة الضرورية لتربية المستقبل، مجلة التفاهم، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، سلطنة عمان، العدد ٤٢، ص ٣٦٥.٣٤٦.
- جاكوبي، راسل (٢٠٠١) نهاية اليوتوبيا السياسية والثقافية في زمن اللامبالاة، ترجمة: فاروق عبد القادر، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٢٦٩.
- حامد، التيجاني عبد القادر، وآخرون (٢٠١٩) بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المعاصر وضرورة إصلاحه، مجلة إسلامية المعرفة، مركز معرفة الإنسان للأبحاث والدراسات والنشر والتوزيع، الأردن، العدد ٩٧، ص ص ١٤.٥.
- رضوان، محمد فاضل (٢٠٠٦) نحو تكاملية المعرفة - قراءة نظرية وتطبيقية في المقاربة البيمناهجية - ، مجلة رؤى التربية ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين ، العدد ٢١، ص ص ٣٨.٣١.
- زيادة، مصطفى عبد القادر، وآخرون (٢٠٠٦) الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره ، ط٣، القاهرة، مكتبة الرشد ، القاهرة.
- زيتوني، صورية لقاط (٢٠١٧) إبستمولوجيا التركيب وفلسفة التربية عند إدغار موران ، عمان، دار الأيام، عمان.
- سالم، عبد المقصود (٢٠١٢) توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إدغار موران في منهج التربية الإسلامية ، مجلة التجديد، ماليزيا، المجلد ١٦، العدد ٣١، ص ص ٨٠.٥١.
- صبري، سحر، وزهران، نعمة (٢٠١٢) التفكير النظامي في الدراسات المستقبلية من التحليل إلى التعقيد والتركيب والنمذجة، سلسلة أوراق، جامعة الإسكندرية.
- عبود، عبد الغني (٢٠٠٤) الأيديولوجيا والتربية عبر العصور: تاريخ التربية من منظار مقارن، دار الفكر العربي، القاهرة.

- الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٢) البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس ، القاهرة، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- الكوري، علي خليفة (٢٠٠٠) المكانة المركزية لمبدأ المواطنة في التحول الديمقراطي، مجلة دراسات عربية، العدد ٥٦، ص ص ٢٩.٢٣.
- ملاوي، فتحي حسن (٢٠١٩) المرجعية في الفكر الغربي المعاصر وتجلياته التربوية، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، مركز معرفة الإنسان للأبحاث والدراسات والنشر والتوزيع، الأردن، العدد ٩٧، ص ٥٣.١٥.
- ملاوي، فتحي حسن (٢٠٢١) رؤية العالم حضور وممارسات في الفكر والعلم والتعليم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (٢٠١٥) إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك، منشورات اليونسكو، طبع في فرنسا.
- موران، إدغار (٢٠٠١) تحديات القرن الحادي والعشرين (تواصل المعارف العلمية) القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- موران، إدغار (٢٠٠٢) تربية المستقبل (المعارف السبعة الضرورية لتربية المستقبل) ، ترجمة : عزيز لزرق ومنير الحجوجي ، الدار البيضاء ، المغرب ، دار توبقال للنشر.
- موران، إدغار (٢٠٠٤ أ) الفكر والمستقبل . مدخل إلى الفكر المركب . ، ترجمة : أحمد القصور ومنير الحجوجي ، الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر.
- موران، إدغار (٢٠٠٤ ب) سبعة ثقوب سوداء - أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية - ، ترجمة : محمد زرنين ، مجلة وجهة نظر، المغرب ، العدد ٢٣ ، ص ص ٥٥.٣٨.
- موران، إدغار (٢٠٠٥) أخلاقيات المستقبل وعلاقته بالسياسة، ترجمة درويش جبور، جان جبور، ضمن كتاب القيم إلى أين؟، منشورات اليونسكو.
- موران، إدغار (٢٠٠٩ أ) فهم الشرط الإنساني، ترجمة: يوسف تيبس، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان للبحث والتطوير، فلسطين، العدد ٢٩، ص ١٣٠.١٢٤.
- موران، إدغار (٢٠١٢ ب) المنهج (معرفة المعرفة : أنثروبولوجيا المعرفة . الجزء الثالث) ، ترجمة: جمال شحيد، مراجعة : مورييس أبو ناضر ، المنظمة العربية للترجمة ، لبنان، بيروت.

موران، إدغار (٢٠١٢) هل نسير إلى الهاوية ؟ ، ترجمة: عبد الرحيم حزل ، المغرب، مكتبة أفريقيا الشرق ، المغرب.

موران، إدغار (٢٠١٦) تعليم الحياة: بيان لتغيير التربية ، ترجمة : الطاهر بن يحيى ، بيروت، منشورات الضفاف ، بيروت.

موران، إدغار (٢٠١٦ب) خطورة الأفكار تساؤلات حول كبرى القضايا المعاصرة، ترجمة: محمد صلاح شياظمي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.

موران، إدغار (٢٠١٦ج) ثقب العلمانية، ترجمة: عماد أيوب، مجلة الاستغراب، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، العدد ٢، ص ١٦١.١٦٥.

موران، إدغار (٢٠١٩) السبيل لأجل مستقبل البشرية، ترجمة: البشير البغزاوي، منشورات الجمل، بيروت.

موران، إدغار (٢٠٢٠) العقل المحكم (إعادة التفكير في الإصلاح وإصلاح التفكير) ، ترجمة : منصف وناس ، مراجعة : فرج معتوق، تونس، معهد تونس للترجمة .

موران، إدغار (٢٠٢٢) لنستيقظ، ترجمة: المنتصر الحلمي، دار صفحة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

موران، إدغار (٢٠٢٣) الفكر المركب خلاصًا للإنسانية، دار بصمة لصناعة الكتب، المغرب.

المراجع الأجنبية:

- Altamirano, Enrique Danilo Jordan (2014) Persupuestos Filosoficos Del Pensamiento Complejo De Edgar Morin Y Su Incidencia En La Construcccion Del Conocimiento En La Educacion Media , Tesis Previa A La Obtención Del Título De: Licenciado En Ciencias De La Educación Especialidad Filosofía Y Pedagogía , Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito , São Paulo, Brasil.
- Machado, Simone Cristina (2017) As Contribuições Da Teoria Da Complexidade De Edgar Morin Para Formação Dos Princípios Eticos , Monografia apresentada como requisito parcial à

obtenção do título de Especialista, Curso de Especialização em Filosofia da Educação: Ética, Política e Educação na Universidade Federal do Paraná, , Brasil.

Morin , Edgar (2003) Educar Na Err Plantaria , Tradução : Sandra Ttrabucco Valenzuela , Sao Paulo , Brasil.

Morin , Edgar (2004): **pour entrer dans le xxi siècle**, ed. seuil,