Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

معالم النظريّة التّربويّة عند إدغار موران

إعداد

د/ عبد الناصر أحمد محمد خليل

قسم أصول التربية_ كلية التربية بقنا

جامعة جنوب الوادي

د/حمدي عبد اللاه رضوان

قسم أصول التربية_ كلية التربية بقنا

جامعة جنوب الوادي

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

معالم النظريّة التّربويّة عند إدغار موران

إعداد

د/ عبد الناصر أحمد محمد خليل
قسم أصول التربية_ كلية التربية بقنا
جامعة جنوب الوادي

د/حمدي عبد اللاه رضوان
قسم أصول التربية_ كلية التربية بقنا
جامعة جنوب الوادي

المُستخلص:

هدفت الدّراسة إلى التّعرُّف على معالم النّظرية التّربويّة عند إدغار موران؛ وتسليط الضّوْء على المبادئ الفلسفية التي انبنت عليها النظرية التربوية عند إدغار موران؛ والكشف عن التّطبيقات التّربويّة المُستفادة مِن النظرية التربوية لإدغار موران. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد كشفت الدراسة عن جملة من التطبيقات التربوية للنظرية التربوية عند إدغار موران؛ منها: يحظى المُعلِّم في النظرية التّربويّة لـ"إدغار موران" بأهمّية كبيرة بوصفه أحد الرّكائز الأساسيّة في المنظومة التّعليميَّة، فهو، بالنّسبة لـ"موران"، حامل شُعلة الأنوار الجديدة أو الثّورة المعرفيّة الجديدة؛ ينظر إدغار موران إلى المُتعلِّم لا باعتباره مُتلقِّيًا للمعرِفة، أو إناءً فارغًا يُملأ ليُفَرّغ ويسترجَع ما حازَه، بل باعتباره ذاتًا فاعِلةً في العمليَّة التَّعليميَّة؛ أمّا المعلِّم، فيحظى في النظرية التّربويّة لـ"إدغار موران" بأهمّية كبيرة بوصفه أحد الرّكائز الأساسيّة في المنظومة التّعليميَّة، فهو، بالنّسبة لـ"موران"، حامل شُعلة الأنوار الجديدة أو الثّورة المعرفيّة الجديدة الّتي ترنو إلى تجاوُز العقلانيّة المُجرّدة أو الأداتيّة، والعقلانيّة التّجزيئيّة مِن أجل عقلانيَّة مُنفتحة تَمدُّ جسور الوصل بين العقل والوِجدان، وتواجه التّناقُضات واللّايقين؛ وبالنّسبة للمناهج، فيؤكّد موران أنّه من الضّروريّ تبنّي المنهج المُتكامل أو مُتعدِّد التّخصُّصات أو البَينمناهجيّ كأحد الحُلول لمواكبة هذا التَّغيّر السَّريع والتّعقُّد البالِغ؛ إذ يَتجاوز المَنهج المُتكامل التّفكير الأحادي والرُّؤية التّجزيئيَّة الّتي تنحو إلى التّقطيع والتّجزيء للموضوعات المدروسة، ما يعني ذوبان الحواجز الّتي تفصل بين الفُروع المعرفيَّة وانصهارها في بوتقة واحدة طلبًا للحقيقة.

الكلمات المفتاحية: النظريّة التّربويّة، إدغار موران، التطبيقات التربوية

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

Abstract:

The study aimed to identify the features of Edgar Morin's educational theory, shed light on the philosophical principles underlying this theory, and reveal its educational implications. The study employed a descriptive approach. It uncovered a number of educational implications of Morin's educational theory, including the significant importance of the teacher as a fundamental pillar in the educational system. For Morin, the teacher is seen as the bearer of the new enlightenment or the new knowledge revolution. Morin views the learner not as a merely passive recipient of knowledge or an empty vessel to be filled and later emptied, but as an active entity in the educational process. For curricula, Morin emphasizes the necessity of adopting an integrated or interdisciplinary approach as one of the solutions to keep pace with rapid changes and extreme complexity. This integrated approach transcends unilateral thinking and fragmented views that tend toward the dissection and division of studied subjects, implying the dissolution of barriers separating knowledge branches and promoting their fusion into a single crucible in the pursuit of truth.

Keywords: Educational theory, Edgar Morin, educational implications

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

المقدّمة:

ثَمَّة صِلة وثيقة بين الفلسفة والنّظريّة التّربويّة؛ إذ تستمِدُّ النّظريّة التَّربويّة مفاهيمها وأسُسها من الفلسفة العامَّة على اختلاف مذاهبها وتعدُّد رؤاها، وهذا القول إنَّما ينطبِقُ، على الرأي الصحيح، على النّظريّة التَّربويّة الغربيَّة الَّتي يُغذِّيها الرَّافِدُ العقلانيّ لا الشَّرعيّ المبنِي على الوحي كما هو الشَّأن في النّظريّة التَّربويّة الإسلاميَّة.

في هذا الإطار يُقدِّم "إدغار موران" نُمذُوج [1]"التّعقُّد والفكر المركَّب" كأساس لنظريّته التّربويَّة المُستشرِفة للمستقبل؛ إذ يأتي النُّمْذُوج الجديد ضمن سياق عقلانيَّة علميَّة معاصِرة عايشت أهمَّ التَّحوُّلات العلميَّة في القرن العشرين، والتي تأتي في مقدِّمتها الثَّورة الكوانتيَّة ونظريّة النِّسبيَّة اللَّتانِ مهَّدتا الطّريق لِقَطْعِ العلاقة مع المُطلَق، والثَّابت، واليقين مقابل ضرورة التَّمسُّك والتَّشبُّث بالنِّسبيّ، والمتغيِّر، واللَّايقين. وهو ما افترض التَّطلُّع إلى نظريّة تربويَّة جديدة ترتكِز، أساسًا، على النُّمذُوج النَّظريّ المُقترح؛ انطلاقًا مِن قاعِدة مَفادها **«إنَّ كُلَّ ما لا يتجدَّد يموت»** (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص.١٦٣)؛ غير أنَّ إحداث تحوُّلات في المُمَارسات التربويَّة لمواكبة المُنجزات العلميَّة لن يتأتَّى إلَّا إذا مُورِسَتْ التَّربية باعتبارها "مُهمَّةً

---

[1] **مفهوم النُّمذُوج (Paradeigm):**

يعُود أصل البراديغم/النُّمذُوج إلى الكلمة اليونانيَّة القديمة (paradeigm) التي تعني: "النُّمذُوج أو المِثَال"؛ وتحسُن الإشارة هنا إلى أنّ لفظ "نُمذُوج" (بصيغة "فُعلُول" مثل "عُصفُور" و"صُندُوق" و"صُعلُوك" وحُلقُوم" و"خُرطُوم" و"عُرجُون" و"بُهلُول"، وهي الصيغة المقيسة التي كان ينبغي أن تُستعمل ابتداء لتعريب اللفظ الفارسي "نَمُوذَه" بمعنى "مثال الشيء" أي (ما يَمْثُل شاهدًا على الشيء)، بدلًا من صيغتيّ "نَموذَج"؛ إذ لا يوجد وزن "فَعولَل" صرفيًّا، وبدلًا من "أُنمُوذج"؛ إذ لا يوجد "أُفعولَل" صرفيًّا، فهما صيغتان شاذّتان من النّاحية الصرفيّة) يستعمل في مقابل المصطلح الأجنبي(Paradeigm) المعرّب بـ" براديم (الإنجليزية)/براديغم (الفرنسية) (الكور، ٢٠١٣، ص.١١٦).

وقد حدّد مفهوم البراديغم/ النُّمذُوج، في الطَّبعة الأولى من كتابه "بنية الثَّورات العلميَّة"، بواسطة **«الاكتشافات العلميّة التي نالت اعتراف العالَم، والتي عُرِضت في فترة ما عددًا من المشكلات والحلول لمجموعة من الباحثين»** (كون، ١٩٩٢، ص. ٢٤٤). وفي الطَّبعة الثَّانية أخذ النُّمذُوج/ البراديغم معنىً مجتمعيًّا فأصبح يشير إلى **«مجموعة متآلفة منسجمة من المعتقدات والقيم والنظريَّات والقوانين والأدوات يشترك فيها أعضاء مجتمع علميّ معين، وتمثّل تقليدًا بحثيًّا كبيرًا أو طريقة في التَّفكير والمُمارسة ومُرشِدًا ودليلًا يقود الباحثين في حقلٍ معرفيٍّ مُعيّنٍ»** (كون، ١٩٩٢، ص.٢٤٤).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

عِلاجيَّةً" أو "قضيَّةً طارئـةً"– بالتعبير المورانيّ– موضُـوعُهَا ابتداءً التَّخلُّصُ مِن عماء الأنساق/النّماذيج المعرفيَّة والإديولوجيَّة الَّتي تمثِّل عائِقًا إبستيمولوجيًّا (معرفيًّا) أمام تطوُّر المعقوليَّة، وهو ما يُعطِي التَّربية مهمَّـة أو رسـالة خَلاصيَّة/تخليصـيَّة قائمـة علـى تصـعيد الـوعي الإنسـانيّ بالأزمـات الَّتـي خلَّفهـا الإرث الدِّيكارتيّ الَّذي ابتدع عمليَّة الفصل المُمنهجة بين المعرفة وإنسانيَّة الإنسان في مكوِّناته المركَّبة؛ ومِن ثَمَّ، مُساءلة النُّمذُوج الجديد القائم على الوصل والرَّبط؛ بُغْيَة تطبيقه.

ويُعدّ إدغـار مـوران أحد أبـرز فلاسفة التَّربيـة الغربيّة المعاصـرة الـذين اهتمّـوا بصـفة خاصّـة بفلسفة التَّربية، حيث تناوَل مسألة التَّربية وبُعْدها المعرفيّ في سياق نظريّة /إبستيمولوجيا التَّعقُّد التي تعتمد على المنهج التَّركيبيّ في قراءة الأفكار وتفسير الظَّواهر، والتي يحاول من خلالها الوقوف على مثالب الحقل الابستيمولوجيّ في نسخته التَّقليديّة، ومخاطر النظرة التَّبسيطيّة في منحاها الاختزالي، ويرسم مسارًا تفكيريًا يتبنَّى إبستيمولوجيا مركّبة تؤسّس لمنهج جديد، وترى بمنطق جديد.

ويُعدُّ نُمذُوج التَّعقُّد نُمذُوجًا معرفيًّا جديدًا في مُقابل النُّمذُوج التَّفكيكيّ أو التَّبسيطيّ، وهـو حاضرٌ في مجال فلسفة التَّربية؛ لإنتاج ما يسمّى بنُمذُوج التَّعليم المُركَّب، وقد تميّز هذا الحضور في التَّناوُل التَّربويّ مُمارسةً وتنظيرًا من خلال المُقارَبَة البَيْنِمَناهجيّة أو متعدّدة التَّخصّصات لمجالات المعرفة، «**كإطار نظريّ يُعِيد الاعتبار لتكامليّة المعرفة الإنسانيّة في شموليّتها من جهة، وكمُقاربة تربويّة تطبيقيّة تفتح آفاقًا لا متناهيّة في اتجاه تقريب المسافات الافتراضيّة بين الجُزُر المناهجيّة التي ساهمت في خلقها وتكريسها المُمَارسات التَّربويّة الكلاسيكيّة**» (رضوان، ٢٠٠٦: ص.٣٣) .

هذه المُقارَبَة متعدّدة التَّخصُّصات موجودة في المعارف السَّبعة اللّازمة لتربية المستقبل في القرن الواحد والعشرين التي صمّمها "موران" بناءً على طلب اليُونسكو، والتي حاول من خلالها التّنظير لنظام تربويّ عالميّ كوكبيّ، قائمٍ على مجموعة مبادئ عدَّها " موران " ضروريّة لكل تربية مستقبليّة تسعى إلى كسب مشروعيَّتها؛ لأنّه يرى أنَّ التَّعليم لا يقتصر على تلقين المعارف فحسب، بل تحقيقِ أبعادٍ إنسانيّةٍ تتمثّل في تكوين إنسان قادرٍعلى مواكبة متطلّبات العصر، ومواجهة تحدّياته المُتعدّدة والمُتنوّعة، وهو يؤكّد «**مِنْ أجل تعزيز الصِّلات بين التَّخصُّصات الجديدة نحتاج إلى نُمذُوج، ليس فقط، يُمكنه التَّمييز بين التَّخصُّصات العلميّة وفصلها ومعارضتها، بل ويجعلها أيضًا تتواصل وتتواشج مع بعضها البعض**»(Morin,2007:55). المعارف السَّبعة المقترحة آنذاك هي: **أولًا**، عمى المعرفة؛ **ثانيًا**، مبادئ المعرفة الملائمة؛ **ثالثًا**، تعليم الحالة الإنسانيّة؛ **رابعًا**، تعليم الهويّة الأرضيّة؛ **خامسًا**، مواجهة اللّايقينيَّات؛ **سادسًا**، تعليم الفهم والتَّفاهُم؛ **سابعًا**، أخلاقيّات الجنس البشريّ (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ١٥.١٩).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

وَفْقًا لنُمـذُوج التَّعقُّد، فـإنّ "مـوران" يؤكّـد فـي رؤيتـه للتَّربيـة والتَّعليـم علـى ضـرورة الإصـلاح الشَّـامل والعميق، الَّذي يبدأ من "إصـلاح الفكر" لمواجهة المشكلات المعقّدة التي يطرحها العصر الكوكبي، وهو إصـلاح جِذريّ للفكر والمؤسَّسات، بحيث يُمكنه تحمُّل تحدّي "التّعقُّد" باعتباره التَّحدّي الأكبر فـي القرن الواحد والعشرين؛ **«فلكي نتمكّن من مفصلة وتنظيم المعرفة و، بالتّـالي، تمثّل مشكلات العالَم ومعرفتها بشكل أفضل، نحتاج إلى إصلاح الفكر، وهذا الإصلاح يجب أنْ يكون منظوماتيًّا وليس برنامجيًّا، وهذه هي قضيّة التَّربيـة الأولى؛ لأنّها تتعلّق بقدرتنا علـى تنظيم المعارف»** (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ٣٥). وبهذا المعنى أصبحت ضرورة إصلاح التَّعليم قضيَّةً طارئةً، بالتَّعبير المورانيّ، لإنتاج ما يُسمَّى بالمعرفة المُركَّبة.

ولما كان . وَفْقًا لموران . إصـلاح الفكر هو انعكاس لإصـلاح التَّربية؛ فإنَّ الوظيفة المستقبليَّة للتَّربية في نظره تتمثّل في تحقيق البُعد المعرفيّ، أي تعليم طبيعة المعرفة وشروطها وحدودها. وبناءً على ذلك يضع "موران" هدفًا أوَّليًّا للتَّعليم "بناء عقل منظّم للمعارف بدلًا من عقل مكدّس بالمعارف، فالعقل المُحَكم هو عقل مؤهّل لتنظيم المعرفة و، بالتَّالي، تجنُّب مراكمتها بشكل عقيم؛ ولذلك كان مِن الضّروريّ أن يمتلك الطَّالب أمرين في آنٍ واحد: أوّلًا، استعداد عامّ لطرح المشكلات وتحليلها ومعالجتها؛ وثانيًا، مبادئ تنظيميّة التي تسمح بربط المعارف وإعطائها معنًى دالًّا (موران، ١٩٩٩/٢٠٢٠، ص٢٧).

ممَّا تقدَّم يتَّضح بجلاء أنَّ "لإدغار موران" فكرًا تربويًّا يمثِّل ثورة إصـلاحيّة للقرن الواحد والعشرين؛ ومِثْل هذا الفكر جدير بالدّراسة التَّربويّة المُتعمِّقة المتخصّصة، لسَبر غوره واستكناه مضامينه التَّربويَّة؛ بُغْيَة تطبيقها في النُّظُم التّعليميّة العربيّة.

مشكلة البحث:

قدَّم "إدغار موران" تصوُّره للغاية السُّميا من التَّربية في العصر الكوكبيّ، "وهي التَّربية من أجل انبثاق مجتمع عالميّ". ومع ذلك، لا يُمكِن فَهْم إمكانية وجود مجتمع عالميّ . ما يعني وجود حضارة كوكبيّة ومواطنة عالميّة . دون وعيٍ بمستقبل كوكب الإنسانيّة الذي هو في حالة تكوُّن داخل الحاضر المُتَقَلِّب، ودون وعيٍ بالتَّحدّي المتمثّل في القُدرة على الحَوْكَمة (Morin,2003:89).

وَفقًا لموران، فإنَّ تحقيق هذه الرُّؤية يبقى غائبًا عن الواقع ما لم يتمّ إعادة النَّظر في التَّربية؛ ذلك أنّ التَّربيـة المعاصـرة غير مناسبة لوجهات النَّظر الجديدة للحياة التي تلُوح فـي أُفُق البشريّة، **«فالتَّربيـة التَّخصّصيّة فـي العالم المتقدّم تحمل معارف كثيرة لكنّها تولّد معرفة تخصّصيّة تعجز عن إدراك المشكلات متعدّدة الأبعاد، وتفضح عجزًا ثقافيًّا عن التَّعرُّف على المشكلات الأساسيّة والشُّموليّة»**

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(موران، ٢٠١٢أ: ٧٦). فوفقًا لتقديره، تُعانِي المنظومة التَّربويّة من أزمة عميقة مردَّها إلى النُّمذُوج المعرفيّ، الذي أَطلَقَ عليه "نُمذُوج التَّبسيط والاختزال"، الّذي صاغه "ديكارت"، والقائم على الفصل والتَّجزئة للمعارف المختلفة وعدم الربط بينها؛ «**فالتَّربية التي تلقّيناها علّمتنا الفصل والتَّجزئ، وعدم الربط بين المعارف، فلقد تحوّلت هذه الأخيرة بسرعة إلى مجموع يستعصي على الفَهْم عندما ننظر إليه ككلّ. حيثُ تَمنع عنّا رؤية التّفاعُلات والارتدادات والسّياقات والمركّبات التي تَصِل بين المباحث المعرفيّة، كما تختفي المشكلات الإنسانيّة الكُبرى لصالح التّقنيَّة المتخصِّصة**» (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ٤١). و، مِن ثَمَّ، أنتجت التربية التَّقليديّة أفرادًا يُركِّزون على أجزاء الحقيقة المُختزلَة، ويفتقدون الوصل والرَّبط بين ضُروب المعرفة. و، بالتَّالي، صارت الحاجة ماسّة إلى إصلاحٍ للتَّربية يرتكز على نُمذُوج "التَّعقُّد"، ويهدُف إلى إكساب المُتعلِّم المعرفة المركَّبة؛ لمواجهة تعقيدات الحياة.

وقد تبلورت هذه الرؤية التجزيئيّة للمعارف في النّظام التَّعليميّ عبر الفصل بين المناهج الدِّراسيَّة، فطالما كانت المناهج الدِّراسيّة . بحسب موران . في المنظومات التَّعليميّة التَّقليديّة جُزرًا معزولة ومفصولة بعضها عن بعض، الأمر الذي أدّى إلى خلق ثقوبٍ معرفيّةٍ سوداءَ في مجال المعرفة؛ ممّا أعاق تقدُّمها، وجعل إصلاح المنظومة التَّربويّة المعاصرة شبه متعذّر ما لم يتمّ التّعرف على هذه الثُّقوب السَّوداء، وقد أحصاها "موران" (٢٠٠٤أ) في سبعة ثقوب. (ما تجب معرفته وعدم نسيانه بخصوص كلّ معرفة . كيف تتحوّل المعرفة إلى معرفة وجيهة . الوضع البشريّ أو تلك القارّة المنسيّة . ضرورة السَّير في طرق الفَهْم والتَّفاهُم . تدريس اليقين وعدم تدريس اللّايقين والمحتمل والمفاجئ . التَّعليم الكوكبي . أخلاقيّات المركّب الثُّلاثي الفرد والمجتمع والنَّوع البشريّ) (ص٤٠).

علاوةً على ذلك، يكشف "موران" عن ثلاثة تحدّيات رئيسة تُلقي بِفِيَائِها على المنظومة التَّربويّة والتَّعليميّة تتمثّل في: (تحدّي التَّعقُّد، وتحدّي الشّموليّة أو العالّميّة، وتحدّي السّيطرة على المعرفة)، والتي تتطلّب بناء رؤية شموليّة تستحضر تحدّيات الحاضر، وتستشعر ضروريّات المستقبل، ويُرافِقُها إصلاحٌ جذريٌّ للفكر والمعرفة.

تأسيسًا على ما تقدّم يتّضح أنَّ هُناك ما يكفي من المبرّرات لدراسة الفكر التَّربويّ لدى "**إدغار موران**" من خلال كتاباته في المجال التَّربويّ. وما يُشجِّعُ على ذلك بِصُورةٍ كبيرةٍ أنَّ الأفكار التي نادى بها في مجال التَّربية والتَّعليم، والإصلاح الجامعيّ على العموم قد عَرَفت طريقها إلى التَّطبيق والمُمارسة، ففي عام ١٩٩٧ م اقترح عليه "كلود أليجر"(Claulde Allegre) وزير التَّعليم في فرنسا، آنذاك، لِتَرَؤُس المجلس العلميّ المَنُوط بإصلاح المعرفة في المدارس الثَّانويّة لإعداد مشروع للإصلاح التَّربويّ، وقد

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

عُرِض للمناقشة في مؤتمر عُقد في عام ١٩٩٩ م، وتبنَّى فيه المؤتمرون فكرة ربط المعارف فيما بينها، وتمَّ إدخال موضوعات مثل الكون والحياة والإنسانيّة والآداب والتَّاريخ في المقرّرات الدراسيّة (موران، ١٩٩٩/٢٠٠١، ٢٥). وقد أثارت مساهمات "موران" وما تزال تُثير الكثير من الأسئلة سواء تعلَّقت بالإصلاح الفكريّ والتَّربويّ، أو بمفهومه للعولمة والسِّياسة الحضاريّة. ممّا يجعل من فكره مادّة علميّة جديرة بالبحث والاستقصاء.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التّساؤلات الآتية:

١. ما مفهوم النّظريّة التّربويّة؟

٢. ما أبرز العوامل الاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة التي أثّرت في فكر إدغار موران؟

٣. ما المبادئ الفلسفيّة التي انبنَت عليها النّظريّة التّربويّة لإدغار موران؟

4. ما معالم النّظريّة التّربويّة عند إدغار موران؟

٥. ما تطبيقات النّظريّة التّربويّة لإدغار موران؟

أهداف البحث:

يهدُف البحث إلى:

. التّعرُّف على مفهوم النّظريّة التّربويّة؛

. الكشف عن العوامل الاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة التي أثّرت في فكر إدغار موران؛

. تسليط الضّوْء على المبادئ الفلسفيّة التي انبنَت عليها النّظريّة التّربويّة لإدغار موران؛

. الكشف عن معالم النّظريّة التّربويّة عند إدغار موران؛

. استخلاص التّطبيقات للنّظريّة التّربويّة لإدغار موران.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

أهمّيَّة البحث:

يمكن تحديد أهمّيّة البحث "**النّظريّة التَّربويّة عند إدغار موران**" في الأمور التَّالية:

أ . الأهمّيَّة النّظريّة:

١- تبدو أهمّيّة البحث في كونه يُسلِّط الضوء على المعارف الضروريّة لتربية المستقبل كما اقترحها "إدغارموران" تلبيةً لطلب اليونسكو في إطار المشروع المتعدّد التخصُّصات "التربية من أجل مستقبل قابل للحياة". هذه المعارف تعتبر ضرورية لأي تنمية إنسانيّة في كل أبعادها المحليّة والكونيّة، وهو ما يفرض على المدرسة الحديثة العمل الحثيث على إدماجها واستثمارها باستمرار داخل برامجها ومناهجها التَّربويّة والتَّعليميّة؛

٢- تبدو أهمّيّة البحث في نُدرة البحوث والدّراسات العربية التي تناولت النّظريّة التَّربويّة عند إدغار موران في ضوء نُمذُوج التّعقُّد، رغم شُيوعها في الأدب التّربويّ الأجنبيّ، الأمر الذي يُشير إلى حاجة الأوساط الأكاديميّة إلى سَبْر غور هذا النُّمذُوج ومبادئه، ومعرفة مدى تأثيره على المنظومة التَّربويّة في مقابل التَّربية التَّقليديّة القائمة على النُّمذُوج الدِّيكارتي "التّبسيط والاختزال".

٣- تكمُنُ أهمّيّة البحث في تزويد المكتبة العربية بمادّة علميّة منفتحة فكريًّا على العالم الغربيّ. ويُعَدّ الانفتاح على التّجارب الإنسانيّة، والانتفاع بإيجابياتها، والأخذ بأقوم النُّظم والمناهج التي تثبُتُ صلاحيّتُها وسلامتها ومنافعها يُعَدّ من الوسائل المعينة على مواكبة مسيرة الحضارة الإنسانيّة؛

ب . الأهمّيَّة التّطبيقيّة:

١- يُفيد البحث القائمين على تطوير التَّعليم، وراسمي سياساته، والمخطّطين التّربويّين للمناهج الدّراسيّة في إعادة النّظر في عملية بناء المناهج في ضوء المنهجيّة المتعدّدة التَّخصُّصات/البينماهجيّة التي تنشُد التَّكامُل بين المعارف، والتَّداخُل بين المناهج؛

٢- تفيد المعلِّمين في التَّعرُّف على الأدوار الجديدة التي من المنتظر الاضطلاع بها، بما يُمكِّنهم من قيادة دِفَّة التَّطوير والإصلاح للمنظومة التَّعليميّة.

منهج البحث:

تقتضي طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي الذي يتمثل في مجموعة الإجراءات البحثيّة التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

تحليلًا كافيًا ودقيقًا ؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة أو الموضوع محل البحث (الكسباني، ٢٠١٢، ص٨٦). والذي يتيح للباحث الكشف عن معالم النّظريّة التَّربويّة عند إدغار موران، من خلال جمع البيانات والمعلومات الخاصّة بأفكاره التَّربويّة و،من ثَمَّ، تحليلها وتفسيرها؛ للوصول إلى مضامينه التي يُرجى تطبيقها في النّظم التّربويّة العربيّة.

حدود البحث: تمثّلت فيما يلي:

ـ حدود الموضوع: يقتصر هذا البحث في حدوده الموضوعيّة على تحديد معالم النّظريّة التَّربويّة عند إدغار موران، واستخلاص تطبيقات تربويَّة يُمكن استثمارها في النُّظُم التّربويّة العربيّة؛ ولأجل ذلك يتوخّى البحث التّركيز على المؤلّفات الآتية لإدغار موران:

ـ موسوعته الموسومة بالمنهج، والتي تشمل: (طبيعة الطّبيعة، معرفة المعرفة الجزئين الثّالث والرّابع، إنسانيّة الإنسانيّة، الأخلاق)؛

ـ المؤلّفات التّربويّة، وتشمل: (المعارف السّبعة الضّروريّة لتربية المستقبل، تعليم الحياة: بيان لتغيير التّربية، العقل المحكم: إعادة التفكير في الإصلاح وإصلاح التفكير).

مصطلحات البحث:

تمثّلت فيما يلي:

- **النظريّة التربويّة:**

عُرِفتِ النّظريّة التّربويّة بأنّها مجموعة من الآراء والأفكار والمبادئ التي تُفسِّر ظاهرة "التّنشئة البشريّة" بما فيها من رعاية وتعلُّم وتعليم، وتتحدّد في ضوئها أهداف التّربية وموضوعاتها وطُرق ممارساتها (ملكاوي، ٢٠٢٠، ص٢٧).

الدِّراسات السَّابقة:

يتناول هذا الجزء عرضًا مُختَصَرًا للدِّراسات السَّابقة التي تناولت الفكر الفلسفيّ والتّربويّ لإدغار موران، ويتناول هذا العرض الهدف من كُلّ دراسة، والمنهج المستخدم، وبعض النتائج التي توصّلت إليها والتوصيّات المُقترحة. ويتمُّ عرض هذه الدِّراسات وَفْقًا لترتيبها الزَّمنيّ منَ الأحدث إلى الأقدم.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

أوّلًا: الدّراسات العربيّة:

في إطار فلسفة التربية عند إدغار موران وَفَق إبستيمولوجيا التركيب أجرَت زيتوني (٢٠١٧ م) دراسة سَعَت من خلالها إلى بيان الأسس النظريّة والإبستيمولوجيّة والمنهجيّة للنُّمذُوج المعرفيّ التركيبيّ لدى إدغار موران، بالإضافة إلى التّعرُّف على الإصلاحات التي يمليها النُّمذُوج المعرفيّ التّركيبيّ على بنية التّربية المستقبليّة. وقد استخدمت الباحثة المقاربة الأركيولوجيّة التّأويليّة. وقد أوصت الدِّراسة بضرورة استثمار إبستيمولوجيا التركيب في المجتمعات الإسلامية لإعادة بناء فلسفة التربية على أسس كونيّة في إطار احترام الخصوصيّة الثقافيّة؛ ذلك أنّ الرؤية المنظوماتيّة أو النّسقية للتربية التي يقترحها إدغار موران تغيّر كثيرًا طريقتنا في النظر إلى التربية والتعليم سواء بخصوص الطالب أو المؤسسات التربوية أو بناء المناهج والبرامج، و، مِن ثَمَّ، ينبغي تعقُّل الغايات التربويّة الجديدة التي تُحتّم علينا إصلاحات سلوكيّة وفكريّة أكثر منها منهجيّة، والتي تجعل من الأخلاق ووعي التركيب في الإنسان والواقع مفتاح الآفاق التربويّة .

أمَّا دراسة سالم (٢٠١٢ م) فقد سَعَت إلى توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إدغار موران في منهج التّربية الإسلامية، كما هدفت إلى بيان معنى تربية المستقبل، وسماتها، وشروطها كما نظر إليها الفيلسوف الفرنسيّ المعاصر إدغار موران، وعرض مناهج البحث فيها؛ بُغيَة تحديد كيفية الاستفادة منها في تطوير التّربية الإسلامية وبناء المناهج والمقررات الدراسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التّحليليّ. وأوصت الدِّراسة بضرورة لفت انتباه القائمين على أمر التّربية إلى أهمية مفهوم استشراف المستقبل، وأثره في تطوير منهج التربية الإسلامية من خلال برامج التكامل المعرفيّ، 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 يرعى المقاصد التربوية من خلال اجتهاد تربويّ جمعيّ.

ثانيًا: الدّراسات الأجنبيّة:

هدفت دراسة ماتشادو (Machado, ٢٠١٧) إلى تحليل مساهمة نُمذُوج التعقُّد الذي قدَّمه إدغار موران في تشكيل المبادئ الأخلاقية للطلاب من خلال المعرفة السادسة لتربية المستقبل، حيث سعت الدراسة إلى تحديد الطريقة التي يعزّز بها نُمذُوج إدغار موران للتعقُّد التكوين الأخلاقي للأفراد . الطلاب . ، والتغلب على تجزئة المعرفة التي يروج لها النُّمذُوج التَّعليميّ الحاليّ. استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة، من خلال المعلومات التي تمَّ تحليلها في الإطار النظري، إلى ضرورة

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

تضمين المناهج الدراسية للأنظمة التعليمية، منذ سن مبكرة، قضايا تمكّن تكوين الفرد من خلال النقد الذاتي وممارسة التفاهم والتضامن. وأوصت الدراسة بضرورة تعليم الفهم الإنسانيّ، الذي يبدأ من فهم الإنسان لذاته وصفاته العقلانية وشخصيته؛ حتى يتمكّن الفرد من خلال النقد الذاتي من التوصّل 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 أنّه منتج وعامل بناء للمجتمع.

أمَّا 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 تعقُّد بناء المعرفة باعتباره جانبًا أساسيًّا لصالح التنمية التعليمية المناسبة، كما سَعَت للكشف عن مساهمة نُمذُوج التعقيد لدى إدغار موران في بناء المعرفة المركبة في العملية التعليمية. استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التّحليليّ. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّه، وبناءً على الافتراضات الفلسفية للفكر المعقّد لإدغار موران ، يتم توجيه العمل نحو بناء المعرفة ملائمة للتعليم الثانو ، والتي تستجيب للمشكلات الأساسية لمجتمع القدر، ويتمُّ 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 السّير في البحث:

ـ تمّ تخصيص المحور الأوّل "مفهوم النّظريّة التّربويّة" للإجابة عن التّساؤُل الأوّل: ما مفهوم النّظريّة التّربويّة؟

. تمّ تخصيص المحور الثّاني "العوامل الاجتماعية والسّياسيّة والثّقافيّة التي أثّرت في فكر إدغار موران" للإجابة عن التّساؤُل الثاني: ما أبرز العوامل الاجتماعية والسّياسيّة والثّقافيّة التي أثّرت في فكر إدغار موران؟

. تمّ تخصيص المحور الثّالث "المبادئ الفلسفيّة التي انبنت عليها النّظريّة التّربويّة لإدغار موران" للإجابة عن التّساؤُل الثّالث: ما المبادئ الفلسفيّة التي انبنت عليها النّظريّة التّربويّة لإدغار موران؟

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

- تمّ تخصيص المحور الرّابع "معالم النظريّة التّربويّة عند إدغار موران" للإجابة عن التّساؤل الرّابع: ما معالم النظريّة التّربويّة عند إدغار موران؟

- تمّ تخصيص المحور الخامس "تطبيقات النّظريّة التّربويّة لإدغار موران" للإجابة عن التّساؤل الخامس: ما تطبيقات النّظريّة التّربويّة لإدغار موران؟

وفيما يلي بيان تفصيليّ مناسب لهذه المحاور.

أوّلًا: مفهوم النّظريّة التّربويّة:

تمّ تخصيص هذا المحور للإجابة عن التّساؤل: ما مفهوم النّظرية التّربويّة؟

مهما يُقال عن مفهوم النّظريّة التّربويّة فلن يتجاوز كونها بناءً فكريًّا يُنتجه التّفكير البشريّ؛ لكن مفهوم النّظريّة يُستعمَل على نطاق واسع بطريقتين: الأولى، استعمال عامّ يختصّ بوصف الفكرة أو الرأي الذي يكوّنه الفرد أو الجماعة عن قضيّة من القضايا بغضّ النّظر عن الأساس الذي يُبنى عليه هذا الرّأي أو هذه الفكرة؛ فيقول المتحدّث مثلًا: نظريّتي في ظاهرة "تسرُّب الأطفال من المدرسة" هي كذا.

والثّانية، استعمال علميّ منضبط سواء أكان ذلك في العلوم الطّبيعيّة أم العلوم الاجتماعيّة؛ فيُقال مثلًا: نظريّة الانفجار العظيم حول نشأة الكون المادّيّ، والنّظريّة السُّلوكيّة في التّعلُّم، ونظريّة القيمة في الاقتصاد (ملكاوي ٢٠٢٠، ص٢٥).

والنّظريّة في اللُّغة من نظر إلى الشّيء أي: أبصره وتأمّله بعينه، والنّظر البَصر أي: الفكر والتّأمُّل. والنّظريّة "جملة قوانين ترتبط بعضها ببعض، وتحاول أن توضّح الظّواهر والأشياء" (مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، القاهرة، ١٩٩٩، ص ص. ٦٢٢، ٦٢٣). والقرآن الكريم استعمل لفظ "النّظر" في عدد من المعاني، منها: المعنى الذي يختصّ بالتّفكُّر (التّفكير بوعي، ومعاودة، وعُمق تأمُّل)، والاعتبار (التّفكير في حقائق الأمور، وأخذ العبرة)، والتّدبُّر (التّفكير في أدبار الأمور، ومآلاتها، وعواقبها). (ملكاوي، ٢٠٢٠، ص٢٦) قال تعالى: ﴿**قَدۡ خَلَتۡ مِن قَبۡلِكُمۡ سُنَنٞ فَسِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلۡمُكَذِّبِينَ**﴾ [آل عمران ١٣٧]، وقال تعالى:**{فَانظُرْ إِلَىٰ آثَارِ رَحْمَتِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ}** [الروم، ٥٠]

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

أمّا اصطلاحًا، فالنّظريّة تعني بناءً فكريًّا استنباطيًّا يُفسِّر ظاهرة مُعيّنة، وينبّأ بسلوك هذه الظّاهرة، ويتكوّن من عدد من الأفكار والمبادئ والعلاقات التي تصف سُلوك الظّاهرة في ميدانها الطّبيعيّ أو الاجتماعيّ أو النّفسيّ، وتُفسِّر هذا السُّلوك (ملكاوي، ٢٠٢٠، ص٢٦).

وتُعرَف بأنّها: مجموعة من الصّيغ التي تُصمّم لتُفسِّر وتتنبّأ بالحقائق والأحداث التي يمكن ملاحظتها، وهذه الصِّيغ ربما تشتمل على حقائق إمبريقيّة وتعريفات وأهداف متعلّقة بطريقة لها مغزًى إلى حدٍّ ما، لتسهيل التّفسير والتّنبُّؤ بالظّاهرة التي يتمّ ملاحظتها (Emanual & Bramble, 69).

ولكي يُطلَق على ظاهرة ما أو مجموعة فرضيّات مُسمّى نظريّة يجب توافُر الشّروط الآتية:

ـ أن تُعبّر عمّا تشتمل عليه النّظريّة بإيجاز تعبيرًا يُوضّح هذه المشكلات، ويُبيّن غرض النّظريّة عمومًا، وأهداف كلّ مُكوِّن من مكوّناتها؛

ـ أن تكون شاملة بقدر الإمكان للجوانب التي قُصِد أن تنطوي عليها النّظريّة بما في ذلك وصف وتحليل وتفسير الحقائق المُعيّنة؛

ـ أن تكون متفرّدة في موضوعها وفروعها التّفسيريّة، لأنّ وجود نظريّة أُخرى تَدرُس نفس الموضوع وتفسّره بنفس العوامل والطُّرُق يُضعف النّظريّة، ويجعلها تكرارًا لا مُبرّر له، ويتنافى مع قاعدة الاقتصاد العلميّ؛

. أن تكون لها أرضيّة من ناحية، وقابلة للاختبار العلميّ الذي يُكسبها مشروعيّتها العلميّة من ناحية أخرى؛ فالنّظريّة التي تهتمّ بقضايا يصعُب اختبارها لا تُعدّ نظريّة علميّة؛

ـ أن تكون لها قدرة تنبُّؤيّة؛ فالنّظريّة التي تقف عند مجرّد الوصف تُفيد، ولكنّها تُعَدّ ناقصة (الطّيّب وآخرون، ١٩٩٧، ص ١٥).

أمّا النّظريّة التّربويّة، فهي مجموعة من الآراء والأفكار والمبادئ التي تُفسِّر ظاهرة "التّنشئة البشريّة" بما فيها من رعاية وتعلُّم وتعليم، وتتحدّد في ضوئها أهداف التّربية وموضوعاتها وطُرق ممارساتها؛ ومن المعروف أنّ كثيرًا من مجالات التّنشئة وعمليّات التّعلُّم تتمّ عن طريق التّقليد والتّوريث الاجتماعيّ والثّقافيّ، ولكن اكتساب أنواع المعارف المعقّدة يحتاج إلى تفسير من خلال نظريّة تربويّة مُعيّنة (ملكاوي، ٢٠٢٠، ص٢٧).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

وممّا ينبغي التّنبُّه له أنّ النّظريّة التّربويّة ليست واحدة؛ فليست ثَمّة نظريّة تربويّة واحدة تُفسِّر عمليّة التّعلُّم والتّعليم، بل هناك عدد من النّظريّات التّربويّة المتنوّعة بتنوّع خلفيّتها الفلسفيّة والمعرفيّة. وقد عرف التّاريخ البشريّ على مَرّ العُصور نظريّات تربويّة متعدّدة سَعَت إلى تنشئة الأجيال وبناء مستقبلها، وإلى ترقية المجتمعات والعمل على نهضتها، وإقامة الحضارات والعمل على إدامتها.

ثانيًا: العوامل الاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة التي أثّرت في فكر إدغار موران:

يُجيب هذا المحور عن السُّؤال الثّاني **(ما أبرز العوامل الاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة التي أثّرت في فكر إدغار موران؟)**

يقود التّأريخ لحياة "إدغار موران" إلى التّأكيد على أنّ حياة الرّجل حياة حافلة بالأحداث والتّجارب والتّحوُّلات العميقة سواءٌ على المستوى الشّخصيّ/الذّاتيّ أو على المستوى الكونيّ من خلال ارتباطه بأحداث الحربين العالَميّتَينِ الأُولى والثّانية.

وهي أحداث وتحوُّلات لها آثارها على مسار حياته وتطوّره الفلسفيّ ونُضجه الفِكريّ؛ ليُصبح أحد أبرز الفلاسفة الدّاعين إلى أنسنة الحضارة الغربيّة خلال القرنين العشرين والواحد والعشرين، وذلك بالنّظَر لما عُرِف به من منهج فكريّ رَصين يستند إلى التّركيب في قراءة الأفكار وتفسير الظّواهر، ويهدف إلى إصلاح مستقبل الإنسانيّة الّذي يمُرّ ابتداءً عبر واجهة الإصلاح التّربويّ والفكريّ، مرورًا بسياسة للإنسانيّة تؤمن بالتّعدُّد والتّنوُّع داخل الوحدة الفرديّة، ووصولًا إلى سياسة للحضارة تؤمن بأخلاق التّضامُن والتّفاهُم والعيش المشترك.

ويُمكن تجلية المسار الحياتيّ لإدغار موران من خلال محطّاتٍ ثلاثة، وذلك على النّحو التّالي:

أ. المسار الاجتماعيّ:

في العاصمة الفرنسيّة باريس، في شارع "ميران" (Mayran)، في ٨ يوليو ١٩٢١م وُلِد إدغار موران الابن الوحيد للوالدين اليهودَين "فيدال ناحوم و لونا بيريسي"، المُنحدِر من الأصول اليهوديّة اليونانيّة من يهود السّفارديم (طرابيشي، ٢٠٠٦، ص.٦٤٥)؛ وهُم الّذين تعود أصولهم ليهود إيبريا (إسبانيا والبرتغال)، والذين طُرِدُوا منها في القرن الخامس عشر، وتفرقوا في شمال إفريقيا وآسيا الصغرى والشام.

لقد كان ميلاد "إدغار موران" دراماتيكيًّا تساوَت فيه حظوظه من النّجاة والموت على حدٍّ سواء؛ إذ يقول عن ذلك: **«لقد أفلتُّ من الموت بأعجوبة، فقد كانت أمّي تعاني من مرضٍ بالقلب وترغب في**

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

الإجهاض، سبق لها أنْ أقدمت على ذلك لكنّها في كلّ مرّة تبوء محاولاتها بالفشل، وعند الولادة . وباتفاق بين الطّبيب ووالدي . آثرا إنقاذ الأمّ أوّلًا، ومع ذلك جئتُ إلى الحياة ! لحظة ولادتي، التفَّ الحبلُ السُّرِيُّ حول عُنقي، فاضطرّوا إلى صفعي نصف ساعة من الزمن كي أطلق الصّرخة الأولى». (موران، ٢٠١٩أ، ص.١٧)

أمّا علاقته بأبيه فكانت علاقة يشوبها القلق وينقصها التّفاهُم ويحيطها الحماية المفرطة؛ يقول عن ذلك: **«أمّا الحماية المفرطة التي كان أبي يحيط بها ابنه الوحيد، فقد عشتها بوصفها استعبادًا تحرّرت منه ما إن سنحت الفرصة».** (موران، ٢٠٢٢/٢٠٢١، ص.٢١) الأمر الذي جعله دائم العيش خارج العائلة في المدرسة، وفي السّينما، وفي الكُتب، والتي استطاع من خلالها تكوين ثقافته وتعلُّم حقائقه.

ومنذ وَعيه الطّفوليّ ترسّخ لدى إدغار موران الهُويّة الواحدة والمُتعدّدة على نحو مُتدرّج؛ إذ لم يكن والداه المهاجران يحملان هويّة قوميّة، بل كانا يحملان هويّة إثنيّة- دينيّة سفاديريّة (نسبة إلى يهود السّفارديم)؛ وقد هاجرت عائلته من سالونيكا (إحدى المقاطعات في الأمبراطوريّة العثمانيّة) إلى فرنسا، ليحمل بعدها هويّات متعدّدة فهو **«فرنسيّ من أصل يهوديّ سفارديّ، إيطاليّ وإسبانيّ جزئيًّا، متوسّطيّ للغاية (نسبة إلى البحر المتوسط)، أوربّيّ الثّقافة، مواطن عالميّ».** (موران، ٢٠٢٢/٢٠٢١، ص.١١). علاوةً على ذلك فكانت عائلته اليهوديّة تؤمن بقيَم العَلمانيّة والرّأسماليّة ثمّ الاشتراكيّة، يقول "موران" عن ذلك **«كان سالمون بيريسي جدّي لأمّي مُفكِّرًا حُرًّا بلا موارابة، ولقّن أولاده أخلاقًا لا محلّ فيها للإله».** (موران، ٢٠٢٢/٢٠٢١، ص.١٢)

نظرًا لتعدّد جذوره وهُويّاته المشتّتة ما بين الارتباط بالمصادر السّفارديّة من خلال والديه، والارتباط بطبيعة البحر الأبيض المتوسّط؛ فإنّ مَنْحاهُ الفكريّ تغذّى على الكثير من الثّقافات التي عزّزت لديه الشّعور بالرُّوح الكونيّة. يقول عن ذلك: **«كنتُ بالتّأكيد فرنسيًّا، لكنّني في البدء كنتُ جزءًا لا يتجزّأ من الجنس البشريّ»** (موران، ٢٠١٩ب/٢٠١١، ص.٢٤). وبهذا عاش "إدغار موران" هُوِيّاته المُتعدّدة لا بوصفها شُذُوذًا، بل بوصفها ثروةً وإغناءً مَكّنته مِن عدم الفَصل بين الوحدة وبين التّعدُّديّة الّتي تُميّز الإنسانيّة؛ إذ لا تنافُر بين الشُّعور بالانتماء الأرضيّ أو الكونيّ وبين الاندماج في الهُوِيّات المحلّيَّة أو الثّقافيّة، ففي تعريفه لنفسه فيما يخُصّ تعدُّد هُويّته يقول: **«اعتبرت نفسي واحدًا ومُتعدّدًا [...]، واحِدًا لأنّني عَرَفْتُ نفسي بشكل أساسيّ كإنسان، بمعنًى آخر باعتباري إنسانًا يحمل داخله التّناقُضات الأساسيّة المرتبطة بالبَشر»** (موران، ٢٠٢٢ب/٢٠١٥، ص. ٤٩).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

عند بُلوغ "إدغار موران" العاشرة من عمره تحديدًا في ٢٦ يونيو عام ١٩٣١ م، وقع الحدث المأساوي المفاجئ بوفاة والدته إثر أزمة قلبيّة حادَّة تعرَّضت لها؛ وقد كان لهذه الوفاة المفاجئة أثرعميق وأليم في نفسيّة "موران"، جعله يُعاني أَلَمَ الفقد والخَسَارة منذ طفولته، ويسيطر عليه إحساس بالتّهميش والإقصاء والوحدة؛ يقول: **«ففي المدرسة الابتدائيّة، وفي المدرسة الثّانويّة، شعرتُ باختلاف عن الآخرين، ليس ذلك لأنّي كنتُ يهوديًّا. عِشتُ مُنعزلًا بسبب اليُتم»**(موران، ورمضان، ٢٠١٦ب/٢٠١٣، ص.١٣٩). وقد أثارت وفاة والدته المفاجئة . التي وصفها بهيروشيما . أثارت لديه الشّعور بالتّناقض بين اليأس الذي لا يمكن إصلاحه والأمل السّاحق، ممّا زاد عنده الحاجة إلى المعرفة؛ الأمر الّذي جعل منه قارئًا نهِمًا لكتب الأدب والشّعر والفلسفة، ومحبًّا للسّينما وللموسيقى؛ ليجد فيها المَسلاة للتّغلّب على الشّعور بالألم لفقد والدته، ووسيلة لمعرفة كلّ ما هو إنسانيّ في تعقُّده الأحادي والمتنوّع.

ب . المسار السّياسيّ: يمكن تقسيم المسار السّياسيّ إلى مسارين:

الأوّل، المسار النّضاليّ: حيث انخراط "إدغار موران" في أعمال المقاومة إبَّان الحرب العالميّة الثّانية، فبَيْن عامي ١٩٣٨ م . ١٩٣٩ م في الجوّ المتوتر قبيل الحرب العالميّة الثّانيّة، انضمَّ "موران" إلى طلاب حزب الجبهة الشّعبيّة . وهو اتجاه يساري سياسيّ وفلسفيّ دعا إلى الاشتراكيّة الوطنيّة ورفض الحرب . بقيادة غاستون بيرجيري . وهو النّائب الرّاديكالي الدّأعي للسّلميّة ومناهضة الفاشيّة . (Dortier & Yousfi, 2013, p.115).

وفي عام ١٩٤٠ م وقت الاكتساح الألمانيّ لفرنسا أجبرته الحرب على التخلّي عن دراسته في جامعة السوربون، فلجأ إلى تولوز؛ حينئذٍ شعر للمرّة الأولى بتحرّره من السَّيطرة الأبويَّة المفرطة، فانضوى تحت راية المقاومة ضدّ المحتلّ النّازيّ، وكرّس وقته لأنشطة الرّعاية الاجتماعيّة كسكرتير لجمعية الطّلاب اللّاجئين، وبدأ في تكوين صداقات وطيدة مع المثقفين اليساريين.

ما بين عامي ١٩٤٢م . ١٩٤٤م أَجبَرَ الغزو الألمانيّ للمنطقة الجنوبيّة "موران" وأصدقاءه السّابقين في مدرسة "رولين" الثّانوية (كلود دريفوس، وجان فرانسيس رولاند) اللّجوء إلى "ليون"، وهناك انضمّ إلى حركة أسرى الحرب والمبعدين بقيادة فرانسوا ميتران، فسَاهَم في مساعدة اللاجئين، و روّج لأنشطة تخريبيّة ضدّ المحتلّ الألمانيّ، و حمل حقائب مملوءةً بوثائق سريّة، ونقل رسائل، وجنّد أفرادًا.

الثّاني، المسار الحزبيّ: أما تجربته الحزبيّة فكانت التّجربة الأكثرعمقًا، والأكثر حُضورًا في كلّ ما عايشه؛ خاصّة في السّنوات العشر الّتي قضاها في الحزب الشّيوعيّ الفرنسيّ، حيث تأثّر كثيرًا بما كانت تُنادي به الأحزاب السّياسيّة . وقتئذٍ . من الأخوّة العالميّة، والطّموح الكونيّ لمزيد من الحرّيّة والمساواة والتّضامُن. في

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

كتابه "السّبيل لأجل مستقبل البشريّة" يوثّق "موران" هذا المنعطف المفصليّ في حياته السّياسيّة، يقول: **«في السّنوات المضطربة لما قبل الحرب، من الطّبيعيّ أنّي أصبحت حسَّاسًا تُجاه أفكار الأخوّة العالميّة التي كانت تُنادي بها الأحزاب الثوريّة. كما أنّ القيم الإنسانيّة المُتجدّدة باستمرار منذ الثّورة الفرنسيّة جعلت مِنّي مؤيّدًا لتحرُّر الشّعوب»** (موران، ٢٠١٩ب/ ٢٠١١، ص. ٢٤).

كان الانضمام للحزب الشّيوعيّ يمثل للكثير من أقرانه من فئة الشّباب الجسر الذي يعبر به إلى مرحلة الرُّشد بعد مرحلة المراهقة حيث استقلال الذّات والخروج من عباءة الحماية الأُسَريّة. يقول موران: **«كنتُ واحداً من هؤلاء المراهقين الذين أصبح الشّيوعيّ بالنّسبة لهم يعني في الوقت نفسه أن أصبح رجلاً. كان يعني ذلك الالتزام بالحياة الحقيقيّة»** (Morin,1959, p.66).

ظَلّ إدغار موران، منذ أُولَيَات سِنيه ببن أَرْوِقة الحزب الشّيوعيّ الفرنسيّ، على وفاق نسبيّ مع الفكر الماركسيّ، لكنّه لم يكن كذلك مع ماركسيّ الحزب، والماركسيّة بصيغتها السّتالينيّة السُّوفيتيّة؛ لأسباب عدّة: منها نفُوره من الشّيوعيّة السّتالينيّة ومن محاكماتها وأكاذيبها، بالإضافة إلى الدّور المخجل لستالين في القضية اليوغسلافيّة، واضطراب مواقفه في قيادة الحرب (Morin,1959, p.141,146). وبسبب مقالته "المراقب الجديد" (Le Nouvel Observateur) . التي انتقد فيها انحرافات وتجاوزات النّظام الشّيوعيّ السّوفياتيّ بزعامة جوزيف ستالين . تمَّ طرده من الحزب عام ١٩٥١م بعد عشر سنين قضاها في ظِلّ أسطورة اللّاهوت الأرضيّ (Morin,1959, p.204). كان الطّرد من الحزب الشّيوعيّ قَدَر كبار مثقّفي فرنسا، ومثل العديد من العقول النّيِّرة التي أحسّت ولاحظت انحراف الحزب في بيروقراطيّته وطابعه السّتالينيّ، أصابه ما أصابهم من الطّرد والاستبعاد.

جـ . المسار الثّقافيّ:

بالنّسبة إلى إدغار موران، لم يكن لديه مرجعيّة عقديّة أو ثقافيّة موروثة من والديه تمكّنه من غربلة الأفكار صالحها من فاسدها، وتؤطّره داخل النّسيج اليهوديّ الذي ينتمي إليه أسلافه؛ يعود ذلك إلى علّمانيّة عائلته التي كانت تؤمن بالعلم ومبادئ الفكر التّنويريّ، علاوةً على شعوره بالوحدة والإقصاء حتّى داخل العائلة بسبب وفاة والدته المفاجئة . وهو في عمر العاشرة .، والتي أثارت لديه الشعور بالغوص في تناقضات الحياة في سنٍّ مبكرة وهو لا يحمل في أمتعته أيّة حقيقة مطلقة، الأمر الذي فتح لديه مسارًا يُشبه ما يُطلَق عليه (Tao chama) روح الوادي الذي **«يستقبل جميع المياه التي تَتَدَفَّق إليه»** (Morin, 2004a, p.42) أو **«مثل النّحلة التي تُنتج العسل من كلّ الزّهور»**(Morin, 2011, p.18).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

في سنّ المراهقة حَافَظَ "موران" على فُضوله النَّهِم للمعرفة، فعُرِف بولعه بالثّقافة الشّعبيّة والأدب الرّوائي . غذائه الأوّل .، وبشغفه بالسّينما، يقول عن ذلك «**استهوتني، في مرحلة المراهقة، كتابات الأدباء "تولستوي"، و"دويستويفسكي" بشكل خاص** » (موران، ٢٠١٩ب/٢٠٠١، ص.١٧)، وفي شأن علاقته المعرفيّة بالسّينما يقول: «**أنا أنتمي إلى جيلٍ علّمته الكُتُب والسّينما أيضًا**» (موران، ٢٠١٩ج/٢٠١٦، ص٦).

أمّا عن دراسته العلميّة، فقد التحق إدغار موران بعد دراسته الثّانوية بجامعة السُّوربون لدراسة البكالوريا في العلوم السّياسيّة والفلسفة والقانون والاقتصاد والتّاريخ. وفي مطلع الأربعينيّات من القرن العشرين، نال إجازة في التّاريخ والجغرافيا والقانون (موران، ٢٠١٩د).

وبعد سنوات الحرب كانت له سلسلة من الخيارات المهنيّة في أنْ يكون أستاذًا للتّاريخ أو شيئًا آخر، فاختار أنْ يكون طالبًا وباحثًا يسبر أغوار المعرفة. يقول عن نفسه إنّه الطّالب الأبدي: «**لستُ ممّن يصنعون لأنفسهم مسارًا مهنيًا، بل أنا من الذين اختطوا لأنفسهم حياة؛ الحياة برحابتها في مقابل قسوة المهنة وشروطها وإكراهاتها**» (موران، ٢٠١٦ج).

وفي عام ١٩٥٠ م دخل إدغار موران إلى المركز الوطنيّ للبحث العلميّ بمساعدة جورج فريدمان كان قد أنهى علاقته مع الحزب الشّيوعيّ الفرنسيّ بعد أنْ كان أحد مُثقّفيه (كابان، ودوريتيه، ٢٠١٠/٢٠٠٠، ص.٢٤٠). وفي هذا المركز بدأ اهتمامه ينصبّ على دراسة الظّواهر الثّقافيّة في المجتمع فاختار "ثقافة الجماهير" كموضوعٍ للبحث، وبشكلٍ خاص عن السّينما. وباستقراره في منصبه الجديد كباحث بدأت أفكاره تجد طريقها للتّموضع في كتب ودراسات فلسفيّة هامّة (طاهر، ٢٠٠٥، ٢٦).

ثالثًا: المبادئ الفلسفيّة التي انبنت عليها النّظريّة التّربويّة لإدغار موران:

يُجيب هذا العنصر عن السُّؤال الثّالث **(ما المبادئ الفلسفيّة التي انبنت عليها النّظريّة التّربويّة لإدغار موران؟)**

تتمحور المبادئ الفلسفيّة عند إدغار موران في العناصر الآتية:

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(أ) . المبدأ الأوّل، الوجود (الله، الكون):

يمثّل مبدأ الوجود النّواة الجوهريّة لمفهوم الرُّؤية للعالَم أو النّمذُوج المعرفيّ الّي تتحدّد في إطاره الحياة الإنسانيّة؛ ويندرج تحت مبدإ الوجود ثلاثة عناصر تُمثِّل مُجمل البحث الفلسفيّ الّذي شغل الفلاسفة منذ القِدَم . ولا تزال .، وهذه العناصر هي:

. مفهوم الألوهيّة (الوجود المُطلق)؛

. مفهوم الكون (الوجود الطّبيعيّ)؛

. مفهوم الإنسان (الوجود البشريّ) (بو عزة، ٢٠١٤، ص.٣٣).

(١) . الوجود الإلهي عند إدغار موران:

بالنّسبة لـ"إدغار موران"، فإنّ تصوُّره للوجود الإلهيّ يتمثّل في إنكاره لوجود الله خالقًا ومُبدعًا ومدبّرًا لهذا الكون، ومعبودًا بحقٍ دون الآلهة الباطلة؛ وقد عبّر "موران" عن موقفه الإلحاديّ في واحد مِن الحوارات الّتي جمعته بـ"طارق رمضان" في كتابه "خطورة الأفكار" (٢٠١٦ب/٢٠١٣)، يقول: **«سأخبركم الآن بموقفي مِن قضيّة الاعتقاد، أنا لا أُؤمِن بكائن مُجسّم اسمه "الله"، كما لا أعتقد في وجود إله خَلَق العالَم، لكنّي أعتقد أنّ هناك قُوّة خلّاقة توجد في العالَم أو في الطّبيعة»** (ص.٣٥). يظهر مِن قَوْل "موران" تمثُّله لاعتقاد "سبينوزا" في وجود الله، والّذي يُمثِّل الله بالطّبيعة، يقول "موران" عن نفسه: **«أعتبر نفسي سبينوزيًّا شيئًا ما»** (موران: ٢٠١٦ب/٢٠١٣، ص.٣٥).

ضِمن هذا السِّياق، يعتقد "إدغار موران" أنّ الله ليس حقيقة وُجوديّة، بل فِكرة صنعها الإنسان بعقله وبخياله، يقول: **«أجد أنّ الاعتقاد في وجود آلهة كنتاج للعقل البشريّ، والّتي تأخذ شكل قُوّة خارقة مُتسامية حيث تأمرنا ونحن نطيعها»** (موران:٢٠١٦ب/٢٠١٣، ص.٤١). فهو يعتقد أنّ الآلهة لم يكن لها وجود لولا العقول البشريّة الّتي أفرزتها وأنتجتها ضِمن مجتمع فِكريّ ما، وهذه الآلهة لا تلبث أنْ تأمر وتنهي، وتطلب التّضحية مِن أجلها.

(٢) . الكون والحياة:

خِلافًا للتّصوُّر الكوبرنيكيّ–النّيوتنيّ للكون باعتباره كونًا مُنظَّمًا يسير طِبقًا لقوانين مُحكَمة ومُنتظِمة لا تتخلّف ولا تتبدّل، فإنّ "إدغار موران" يتبنّى التّصوُّر الجديد للعالَم الّذي يُخضِع الكون لأليّة الصُّدفة والضّرورة العَمياء بعيدًا عن تدخُّل أيّة عِناية إلاهيّة أو عقليّة مُفارِقة أو تعليل غائيّ أو كيفيّ، يقول: **«لا**

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

أصدّق أنّ المغامرة الكونيّة تحرّكها عناية إلاهيّة تقودها نحو خلاص نهائيّ» (موران، ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.٢٦)

وبدلًا مِن أنْ تكون الصُدفة تشويشًا للنِظام أو شُذوذًا مؤقّتًا، فإنّ الصُدفة تحتلّ مكانها في التّصوُّر الجديد للكون كمُنظِّمة للنِظام وبانيَة المَبنى، فيما سمّاه "هنري ألتان" الصّدفة المُنظِّمة (Morin,1977). يقول "موران": **«لا يخضع العالَم الفيزيائيّ الّذي صدرنا عنه إلى نظام تسيّره قوانين صارمة، وفي الوقت نفسه لا يخضَع كُلّيًّا للفوضى والصُدفة؛ إنّه مُنغمِس في لُعبة كبيرة بين النِظام/اللّانظام (الفوضى)/التّفاعل/التّنظيم»** (موران: ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.٢٤).

وهذه الصُدفة مقرونة بالفَوضى/اللّانظام، فبعد أنْ ساد الاعتقاد بوجود كونٍ حتميّ تمامًا اكتشفت الفيزياء الحديثة فيه غضبًا وعنفًا وحربًا وانفجارات كواكب، واصطدام مجرّات؛ ونجوم تتطفّل بعضها على بعض، ويلتهم بعضها بعضًا بوحشيّة (موران: ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.٢٥). بل إنّ "موران"، معتمِدًا على الاكتشافات الحديثة في عُلوم الأحياء يُسلِّم بأنّ الحياة **«لم يكن لها أنْ تنشأ إلّا من خلال هذا المزيج مِنَ الصُدفة والضّرورة، ولكن ليس باستطاعتنا تحديد مقادير هذا المزج»** (موران، ١٩٩٩/٢٠٢٠، ص.٧٤).

(ب) . المبدأ الثّاني، المعرفة عند إدغار موران:

تُعَدُّ المعرفة ضروريّة للعمليّة التّربويّة والتّعليميّة، فللمعرفة دَوْر في إدراك المُتعلِّم لسِرّ وُجوده، وعامل رئيس في تشكيل ذاته، ورَسْم معالِم واقعه، والتّنبّؤ بمستقبله؛ ومِن هنا يُمكِن فَهْم دعوات الأُمم والشُّعوب إلى جعل التّعليم مدى الحياة، ذلك أنّ الإنسان إنّما يتعلّم ليكون، وما استحقّ وصفه بالإنسان العارِف (Homo Spiens) إلّا لأنّ للمعرفة دورًا في تشكيل وتنميط سُلوكه (مورافييف، ٢٠٠٤، ص.١٢).

ويُمكِن تحديد دَوْر نظريّة المعرفة في التّربية مِن خلال تحقيق الأهداف الآتية (الدغشي: ٢٠٠١):

. تُجيب عن أسئلة المُربّين ومُخطّطي المناهج حين يطرحون أسئلة مِن نوع ماذا نُعلِّم؟ وما أنماط المعرفة الّتي نقدّمها؟ ولماذا نختار هذا النّوع مِنَ المعرفة دون غيره؟؛

. تُبصِّر التّربويّين بضرورة مراعاتهم لطبيعة المعرفة، ومدى ملائمتها لأيّ مِنَ المراحل التّعليميّة، لاختيار المناسب منها لكُلّ مستوًى تعليميّ، مع اختيار أفضل الأساليب لتقديمها؛

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

. تساعد التّربية في التّأكيد على طرائق المعرفة المختلفة وحيًا أو عقلًا أو حَدَسًا أو تجريبًا بالصُّورة الّتي تُبرز وحدة المعرفة وتكاملها على نحو يُعطي فيه كُلّ جانب الاهتمام الّذي يستحقّ (ص.٦٤-٦٥)؛

. تُسهِم في الكشف عن الأهمّيَّة الّتي تحتلّها المعرفة الإنسانيّة مِن خلال تقويمها للمناهج والبرامج الدّراسيّة في المواقف التّعليميّة، والنّشاطات الهادفة إلى التّربية، وفي تبيين ما يصلُح مِنَ الميراث والتّجربة الإنسانيّة بما يتّفق وفلسفة المجتمع (هندي، ١٩٩٢، ص.١٤٢).

وتُعرَف المعرفة عند "إدغار موران" (٢٠١٢ب/١٩٨٦) بأنّها «**نشاط (إدراك) وإنتاج لهذا النّشاط في الآن نفسه**» (ص.٣٠٣)، وبهذا تتضمّن كُلّ معرفة مستويات عديدة:

. كفاية (أي قُدرة على إنتاج المعارف)؛

. نشاطًا معرفيًّا (أي الإدراك) الّذي يَتِمّ وَفْقًا لهذه الكفاية؛

. عِلمًا (ناتجًا مِن هذه النّشاطات) (موران: ٢٠١٢ب/١٩٨٦، ص.٢٣).

(١/ب). مصادر المعرفة عند إدغار موران:

مِن مصادر المعرفة عند "إدغار موران" ما يلي:

(١/١/ب). العقل: خلافًا للمذهب العقليّ الّذي يرى أنّ العقل هو بنية فوقيّة أو جوهر مستقلّ عن الجسد (أي يتمتّع بكينونة وجوديّة مُستقلّة، ويشغل حيّزًا وجوديًا بائنًا عن الجسد) أو مُعطًى أَوَّليّ يشتمل على مبادئ وحقائق قبليّة تكون مسئولة عن صُنع المعرفة، فإنّ "إدغار موران" يرى أنّ العقل ليس مجرّد بنية فوقيّة بل انبثاقًا مِنَ الوصل بين الدِّماغ البشريّ والثّقافة، فالعقل عنده «**ليس فيضًا مِنَ الجَسَد ولا نفحة تأتي مِنَ العلِيّ، إنّه حَقل النّشاطات الدّماغيّة الّتي تتّخذ فيها عمليّات الحوسَبة طابعًا تفكّريًّا يتمثّل بالفِكر واللُّغة والحِسّ والقِيمة، وفيه تُفعَّل أو تُفترَض ظواهر الوعي**» (موران، ٢٠١٢ب/١٩٨٦،ص. ١٢٢).

(١/٢/ب). الحواسّ: فللحواس دورها في تحصيل المعرفة، إذ يتواصل الدّماغ-العقل مع الخارج مِن خلال المُستقبلات الحسّيَّة (البَصر، والسّمع، والشّمّ، واللّمس)؛ فالمعرفة الحِسّيَّة، على سبيل المثال، الّتي تأتي إلى العين بواسطة الفوتونات (المحفّزات أو الجسيمات الضّوئيّة) الّتي تَصِل إلى الشّبكيّة تمرّ بعمليّة التّحوُّل التّالية: يَتِمّ تحويل المؤثِّرات الخارجيّة المُستقبلة إلى رمز ثُنائيّ يمرّ عبر العَصب البَصريّ، وعلى الفَور تُعطي سلسلة مِنَ التّحوُّلات في الدّماغ الإدراك، وهذا الإدراك ليس صورة فوتوغرافيّة، لأنّ الثّبات

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

الإدراكيّ يُعيد الأشياء البعيدة إلى حجمها الحقيقيّ بدلًا مِن رُؤيتها صغيرة كما هي في الصُورة الشّبكيّة (موران: ٢٠٢٢ب/٢٠١٦، ص.٥٢).

(٣/١/ب). الحَدَس: يمثِّل الحدس، بالنّسبة لـ"موران"، مصدرًا مِن مصادر المعرفة، وهو مَبنيّ على إشارات شِبه مخفيّة أو لا واعيَة؛ وهذه المعرفة الحَدَسيَّة كثيرة الحُدوث، فعلى سبيل المثال: في مُكالمة هاتفيّة مع شخص يبدو عليه ملامح الوجه البارد، فالشّخص الحَدَسيّ يفطِن إحساسه وحالته الذّهنيّة (موران، ٢٠١٦ب/٢٠١٣، ص.٧٨).

(٤/١/ب). القلب أو الوِجدان: يعتقد "موران" كما يعتقد "باسكال" بعدم كفاية العقل وحده لتحصيل المعرفة، وإنّما يكون للوِجدان أو القلب دورٌ في تحصيلها؛ يقول مُتشارحًا مع "باسكال": «**للقلب دوافع يجهلها العقل**» (موران: ٢٠١٦ب/٢٠١٣، ص.٧٨)؛ وبالتّالي، فالمعرفة الحقيقيّة في نظر "موران" هي الّتي لا تحدث بالعقل وحده أو بالقلب وحده، ومِن ثَمّ ليس ثَمّة عقلانيّة خالصة أو مجرّدة، بل عقلانيّة مُنفتحة تقِيم جدليّة بين العقل والوِجدان، فلا عقل بدون وجدان، ولا وجدان دون عقل (موران: ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص.٣٦).

(٥/١/ب). الفَنّ والجماليّات: فالفَنّ بأشكاله المختلفة كالرّواية والسّينما والمسرح والموسيقى لا تُزوِّد الإنسان بالشُّعور الجماليّ فقط، بل المعرفة أيضًا؛ فحَسب "أنطونيو داماسيو" (Antonio Damasio): «**كُلّ معرفة تتضمّن عاطفة، وفي المقابل ينطوي كُلّ شُعور جماليّ على معرفة**» (موران: ٢٠١٩جـ/٢٠١٦، ص.١٠٠). فهذه الفُنون، حسب موران، تكشف للإنسان عن عالَم الإنسانيّة الدّاخليّ (أي: عالَم الذّات)، وعالَم الإنسانيّة الخارجيّ (عالَم الثّقافات المختلفة)، وذلك مِن خلال عولمة الأدب والسّينما اللّذين يكشفان عن تراث فنّيّ للإنسانيّة مُتنوّع وغنيّ.

(٢/ب). شروط إنتاج المعرفة:

يحصُر إدغار موران شُروط إنتاج المعرفة في ثلاثة شُروط: شروط بيو- أنثربيولوجيّة (قُدرات الدّماغ، الفِكر البشريّ)؛ وشُروط سوسيو- ثقافيّة (الثّقافة المفتوحة الّتي تسمح بحوار الأفكار وتبادلها)؛ وشُروط فِكريّة (النّظريّات المفتوحة).

(١/٢/ب). الشُّروط البيو- أنثربولوجيّة (البيولوجيّة- الإنسانيّة):

لم يكُن الحديث عن الشُّروط البيولوجيّة للمعرفة أمرًا مُحدثًا تفرّد به "إدغار موران"، حيث طُرِحت مشكلة التّجذّر الحيويّ للمعرفة في صميم الفلسفة مع "فيلهلم دلتاي" (١٨٣٣-١٩٧٧) الّذي رأى أنّ

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

العمليّات الأساسيّة للمعرفة تنبُع مِنَ الحياة، وأنّ الفِكر لا يستطيع تجاوزها، وكذلك الحال مع "هوسرل" (١٨٥٩–١٩٣٨)، إذ اعتقد أنّ المفاهيم والأفكار والطّروحات لدى الفاعِل الواعي تستمدّ جُذُورها مِن عالَم الحياة (موران، ٢٠١٢ب/١٩٨٦، ص.٥٧)؛ ثُمّ جاءت مرحلة "جان بياجيه" الّذي بحث في العَلاقة بين ما هو سيكولوجيّ، وما هو بيولوجيّ، وكَرّس حياته للإجابة عن السُؤال: مِن أين تأتي معارفنا؟ (موران، ٢٠١٢ب/١٩٨٦، ص.١٧٦)؛ وانتهى إلى تحديد العناصر الّتي يراها مسئولة عن المعرفة، وحصرها في النّضج البيولوجيّ، والخبرة، والنّقل الاجتماعيّ (سليم، ٢٠٠٢، ص.٣٧).

أمّا "إدغار موران"، ففي تأصيله للأُسُس والشُروط البيولوجيّة للمعرفة يُؤكِّد أنّها ترتكز على الحوسَبة الخَلِيَّويّة الّتي تحدث على مستوى مختلف الخلايا، والّتي هي المصدر الأساسيّ لكُلّ معرفة، يقول "موران": **«الحوسَبة الخَلِيَّويَّة هي المصدر المُبهَم (في النّشاط التّنظيميّ)، والمُحدّد (في وسائل استيعاب العالَم الخارجيّ) لجميع تطوُّرات المعرفة الحَيّة بما في ذلك تطوّرات المعرفة البشريّة»** (موران: ٢٠١٢ب/١٩٨٦، ص.٧٨).

(٢/٢/ب). الشُّرُوط الفِكريّة:

تتعلّق الشُّرُوط الفِكريّة في الرُّؤية المورانيّة بمجال الخيال والأساطير والآلهة والأفكار والأيديولوجيّات الفلسفيّة والدِّينيّة وكيفيّة تنظيمها، وهو ما يُطلِق عليه "إدغار موران" (١٩٩٩/٢٠٢٠) عِلم الفِكر (Noologie) أو الدّائرة الفِكريّة (La Noosphere) (ص.٦٧). فوَفْقًا لـ"إدغار موران" (١٩٩٩/٢٠٠٢)، فالمعتقدات والأفكار ليست مُجرّد إنتاجات فِكريّة جاد بها العقل البَشريّ، ولكنّها أيضًا كائنات فِكريّة تتمتّع بكامل الحياة والقُوّة الّتي تمكّنها مِن الاستحواذ على العُقول وتسحرها (ص.٢٩).

وفي هذا السّياق، ستكون مُهمّة تربية المُستقبل هو تهيئة المُتعلّمين للتّحاوُر مع الأفكار من خلال اعتماد استراتيجيّة التّفكير المُتجدّد (دوبونو، ٢٠١٠م):

. التّعرُّف على الأفكار المُتسلّطة الّتي تستقطِب بقيّة الأفكار وتُخضعها؛

. البحث عن عِدة اختيارات إدراكيّة بديلة عن الرُّؤية الأحاديّة الّتي تحدّدت في المبدإ الأوّل؛

. الهُروب من قبضة المَنطِق الحديديّة المُسيطرة على عمليّات التّفكير؛

. استخدام الصّدفة أي: إدخال عُنصُر مِنَ العشوائيّة والمفاجأة لتجديد الأفكار (ص.٤٣).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(٣/ب). الشُّرُوط الاجتماعيّة:

ترتبط الشُّرُوط الاجتماعيّة للمعرفة بسوسيولوجيا المعرفة أو عِلم اجتماع المعرفة، والّذي يُحاوِل تصوُّر القُيود الاجتماعيّة–التّاريخيّة الّتي لا تستطيع المعرفة الانعتاق منها، وتصوُّر الشُّرُوط الاجتماعيّة–التّاريخيّة الّتي تُمكِّن المعرفة مِنَ التّحرُّر منها (موران، ٢٠١٢جـ/٢٠٠٣، ص.٢٠).

تتمثّل الشُّرُوط الاجتماعيّة لانبثاق المعرفة عند إدغار موران فيما يلي:

. الثّقافة: تُسهِم الثّقافة بشكل فَعَّال في انبثاق المعرفة في صُورتها الفَرديّة والجماعيّة، حيث إنّ العادات والتّقاليد والأعراق والتّربية الّتي يُنشّأ عليها الفَرد تَتَفاعَل وتَتَواصَل فيما بينها بما يُتِيح للإنسان اكتساب المعرفة (بويحي، ٢٠١٩م، ص.٢١٤). فالثّقافة، وَفْقًا لـ"موران"، (٢٠١٢جـ) **«هي خاصّيَّة المجتمع تُنظِّم وتُنظَّم مِن طريق اللُّغة، انطلاقًا مِنَ الرّأسمال المعرفيّ الجماعيّ للمعارف المُكتسبة والمهارات المُلقَّنة والتّجارب المعيشيّة والذّاكرة التّاريخيّة والمعتقدات الأُسطوريّة للمُجتمع»** (ص.٢٥).

. اللُّغة: تُعدُّ اللّغة إحدى الشُّرُوط الاجتماعيّة لانبثاق المعرفة، والّتي تُعَدّ بمثابة "العربة المعرفيّة" (موران: ٢٠١٢جـ/٢٠٠٣، ص.٢٥)، الّتي تُنظِّم الرّأسمال الثّقافيّ المعرفيّ للمجتمع بما تتضمّنه مِن كلمات وإشارات ورُموز؛ إذ تُشارك اللُّغة في تنظيم البِنية التّحتيّة والبِنيَة الفوقيّة للمجتمع فـ**«في العمليّة الأُولى تُشارك في تنظيم كُنه المجتمع الّتي هي جُزء منه، وفي الحالة الثّانية تُشارك في تنظيم الأساطير والأفكار»** (موران، ٢٠١٢جـ/٢٠٠٣، ص.٢٤٢).

. التّحاوُر الثّقافيّ: يقتضي التّحاوُر الثّقافيّ بين الأفراد والمذاهب والأيديولوجيّات والثّقافات **«التّعدُّد والتّنوُّع في وجهات النّظر، وهذا التّنوُّع احتماليّ في كُلّ مكان، ذلك أنّ كُلّ مجتمع يتضمّن أفرادًا مُختلفين جِينيًّا وفِكريًّا ونفسيًّا وشُعوريًّا، أي أنّهم يستطيعون طرح وجهات نظر متباينة جدًّا»** (موران، ٢٠١٢جـ/٢٠٠٣، ص.٤٤)؛ فالتّعدُّد والتّنوُّع في الآراء ووجهات النّظر يُمثِّل فَضَاءً لانبثاق المعرفة بما يتضمّنه مِن تبادُل الأفكار المُتصارعة، وتلاقُح الرُّؤى المُختلفة، وهو ما يُشكِّل تعقُّدًا ثقافيًّا كبيرًا

ـ الحرارة الثّقافيّة: وتعني عند "إدغار موران" (٢٠١٢جـ/٢٠٠٣) الكثافة والتّعدُّديَّة في التّبادُلات والمجابهات والمُناظرات بين الآراء والأفكار والمفاهيم (ص.٤٦)؛ وعلى هذا ترتبط الحرارة الثّقافيّة بالتّحاوُر الثّقافيّ مِن خلال تشجيع التّعبير عن الأفكار وتبادُلها بالقدر الّذي يُساهم في تليين الثّوابت المعرفيّة وصهرها في بوتقة التّبادُلات والالتقاءات المعرفيّة.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(جـ). المبدأ الثّالث: الطّبيعة الإنسانيّة عند إدغار موران:

يُمثِّل الفَهم الصحيح للطبيعة الإنسانيّة المُتكامِلة مُنطلقًا أساسيًّا للعمليّة التّعليميّة، فالعمليّة التّعليميّة ترتكز بالأساس على العُنصر البَشريّ مُتمثِّلًا في المُعلِّم والمُتعلِّم؛ ومِن ثَمّ فإنّ القُصور في فَهْم الطّبيعة الإنسانيّة المُتكامِلة يؤول لا مَحالة إلى تربية قاصِرة ومُشوّهَة واختزاليّة لا تُراعي الأبعاد المُتعدِّدة للطّبيعة الإنسانيّة.

يُعرَف الإنسان عند "موران" (٢٠١٩هـ/٢٠٠١) بأنّه ثالوثي التَّعريف: «فرد . مجتمع . نوع» (ص.٥٤)، فهو يشتمل على جانب فردي/نفسي، وآخر اجتماعي، وثالث بيولوجي، وهذه الأقسام الثّلاثة لا تلتَئِم لتُشكِّل الإنسان الشّمولي (الكُلّيّ)؛ فهي ليست ثُلثًا منه فرد بنسبة ٣٣%، ومجتمع ٣٣%، وبيولوجيا ٣٣%، بل كُلّيّة، فالإنسان فرديّ ١٠٠%، واجتماعيّ ١٠٠%، وبيولوجيّ ١٠٠% (موران، ٢٠٢٢جـ، ص.٦). في ضَوء هذا التّعريف، ينظُر "موران" إلى الطّبيعة الإنسانيّة مِن زاوية ثلاثيّة الأبعاد: الفرد، والمجتمع، والنّوع؛ لأنّه كائن فرديّ، واجتماعيّ، ونوعيّ في نفس الوقت؛ وضمن هذا التّكوين الثّلاثيّ ينبغي أنْ تُفْهَم طبيعته وهُويّته، بحيث يُعترَف له بالهُويّة الفرديّة والاجتماعيّة والنّوعيّة، وأنْ تُسهِم هذه الهُوِيّات في بِناء الهُويّة الاندماجيّة المُتعقّدة الّتي تُمثِّل الأصل المُشترك لجميع بني البَشر (الخويلد، ٢٠١٣م، ص.١٤٣١).

ويُؤكِّد "موران" (٢٠٢٢جـ) أنَّ ثَمَّة علاقات وتفاعلات متعقَّدة بين هذه المحاور الثّلاثة لا يُمكِن الفَصل بينها؛ فكُلّ واحد من هذه الأطراف يتضمَّن باقي الأطراف الأُخرى، إذ لا يُوجد الأفراد في المجتمع فقط، بل يُوجد المجتمع في جوهر الأفراد منذ ولادتهم من خلال اللُّغة والثّقافة والأخلاق والأفكار الّتي يُطبعهم المُجتمع عليها، غير أنَّ المجتمع هو نِتاج للتَّفاعُلات المُستمرة بين الأفراد تُجدِّد المُجتمع. الأمر نفسه ينطبق على العَلاقة بين الفرد والنَّوع، إذ لا يوجد الأفراد في النّوع فقط، بل يُوجد النَّوع في الأفراد؛ فالأفراد مُنتَجات للعمليَّة التَّناسُليّة المُنتِجة للنَّوع البَشَريّ، وفي الوقت نفسه يُنتِج الأفراد النّوع عبر التّزاوج بين شخصين من جنسَين مُختلِفَين ليُنتِجا نسلًا يُحافِظُ على استمرار هذه المنظومة (ص.٦.٧).

وفيما يلي بيان بجوانب الطبيعة الإنسانية عند إدغار موران:

(١/جـ) . الطّبيعة الإنسانيّة النّشأة والتّكوين:

قَدَّم "إدغار موران" تَصَوُّره عَن النَّشأة الأُولى للإنسان مُعتَمدًا على مُكتسبات عُلوم الفِيزياء والفَلَك والأحياء؛ إذ يُرجِع نشأة الإنسان إلى اللَّحظات الأُولى لتَكَوُّن الكَوْن، والَّتي تَعُود إلى ما يُسَمَّى بـ"نظريَّة

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

الانفجار العَظيم". فهو يَنطلِق مِن السُّؤال الجوهريّ في الفَلسفة: مِن أين أتينا؟؛ لِيُجيب: **«إنّنا نَحنُ الأحياء، ومِن ثَمَّ البَشر، أبناء المِياه والأرض والشَّمس، إنَّنا بذرة، بل جنين شَتات الكَوْن، وبَعض فُتات الوُجود الشَّمسيّ، إنّنا صيرورة تبرعُم صغير للوُجود الأرضيّ»** (موران، ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.٢٤). يَظهر مِن هذا النَّص أنَّ أصل الحياة البَشريَّة ناتِجٌ عَن مغامرة كَوْنيَّة تُمثِّل الصُّدفة فيها قاعِدة التَّكوين والتَّنظيم كمفهوم مِيتافِيزيقيّ بديل عَن مفهوم "الخَلْق الإلهي" الّذي يَقتَضي المَشيئة والإيجاد. وهو ما يَجعل مِنَ الحياة البَشريَّة لُغزًا شَديد الغُموض، ويَؤول إلى مَصير مَجهول.

بهذا التّأصيل الكونيّ للإنسان أراد "موران" التّأكيد أنَّ الإنسان جُزء مِنَ الطَّبيعة لا محالة، وينبغي وَضْعه داخل النَّسَق الكَونيّ الّذي تَشَكَّل في إطاره، إلَّا أنَّ الإنسان يُعتبر الكائن الوحيد في المنظومة الكونيَّة المُتمَيّز بالمعرفة والوَعي والثَّقافة والبُعد الرُّوحيّ. وبالتَّالي، يدعو "موران" إلى المُوازَنة بين الشُّعور بالانتماء إلى الطَّبيعة وبين الشُّعور بالتَّفَرُّد والتَّمايز عنها في الوقت نفسه.

أمّا فيما يَخُصّ البُعد الرُّوحيّ للإنسان، فإنّ "إدغار موران" (٢٠١٩هـ/٢٠٠١)، يرى أنّ الإنسان يتكَوَّن مِن جَسَدٍ ورُوحٍ، غير أنَّ مفهومه للإنسان لا يَتَأسَّس على الثُّنائيَّات المُتعارِضة (الرُّوح، الجَسد)، فهو لا يَرى العالَم الرُّوحيّ في مُقابل العالَم المادّيّ/الجَسد. غير أنَّ "موران" لَم يُقَدِّم تعريفًا عن ماهِيّة الرُّوح وطبيعتها، وإنَّما بَيَّن ما لَها مِن خَصائص: فالرُّوح ليس لها حُدود أو عُمق، وليست كائنًا ثابِتًا بل مُتغيِّرةً مِثل الوَعْي، وتَنبَثِق مِنَ القَواعِد النَّفسيَّة للأحاسيس والانفعالات، وبتكامُل وَثيق مع العقل تُصبِح حَيّةً (ص.١١٩). يُستَنتَج مِن ذلك أنَّ الرُّوح، عند موران، لا تَتحدّد وَفْقًا للمفهوم الدِّيني بِدلالته العَميقة على ذلك الجِسم اللَّطيف الّذي له اتِّصال بالعالَم العُلويّ، وإنّما يُعطِي الرُّوح دِلالةً ميتافيزيقيَّة، ويَتَحسَّس آثارها في كيان الإنسان ويَلمَس وُجودها مِن خلال هذه الآثار؛ إذ **«الرُّوح حَدَسيَّة، إنَّها تَشعر وتحدس، إنَّها حساسيَّة وأَلَم في الغَالِب. إنَّ الرُّوح هي المُعاناة مِنَ الأَلَم المَعنَويّ. والرُّوح هي كذلك التَّهيُّج ما وراء الفَرح والتَّألُّق في السَّعادة، ويُمكِن أنْ تَبلُغ الوَجد»** (موان، ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.١٢٠)؛ وتَتَبدّى آثارها مِن خلال النَّظرة وانفعالات الوَجه لاسيَّما الابتسامة والبُكاء، وتُعبِّر عَن نَفْسها مِن خلال الأَقوال (موران، ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص ص.١١٩.١٢٠).

(٢/جـ) . الفَرد والمُجتَمَع:

شَكَّلَت العَلاقة بين الفرد والمُجتمع على مَدَار التَّاريخ عَلاقة صِراعٍ دائِمٍ؛ فبينما يُحاول المُجتمع إخضاع الأفراد واستعبادهم مُستفيدًا مِن مبدإ الإدماج الّذي يُتيح لجميع الذّوات الاندماج في النَّحن، يَسعى الفرد لمواجهة سطوة المُجتمع وإخضاع الكُلِّيَّة الاجتماعية لتحقيق رغباته وطُموحاته.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

بالنِّسبة لـ"إدغار موران" فإنّه يَقِف ضِدّ النّزعة المُتمركِزة حول الفرد، وأيضًا تِلك المُتمركِزة حول المُجتَمع، فالفرد يُمثِّل العُقدة الغُورديّة للثَّالوث البَشريّ (الفرد–المجتمع–النّوع)، ذلك أنَّ الإنسان الفرد يَحمِل في ذاته الشّكل الكامِل للوَضع البَشريّ، ليس باعتباره عالَمًا صغيرًا يُمثِّل انعكاسًا خالِصًا للكُلّ بل باعتباره نُقطة شُموليّة (هولوغرام) تَتَضمَّن أغلب خصائص الكُلّ في فردانيَّته بالذّات (موران، ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.٧٥). بمعنى أنَّ الفرد هو صُورة مُجسّمة ثلاثيّة الأبعاد (كُلّ نُقطة فيها تَشتَمِل، تقريبًا، على الشّيء المُصَوّر بأكمله) تَحوِي داخلها الكُلّ: خصائص النّوع الإنسانيّ الكونيّة، والخصائص القِيَمِيَّة الاجتماعيّة المُميّزة للمُجتمع الّذي يَنتمي إليه، وفي الوقت ذاته يَتَمَتّع بالاستقلاليَّة الفرديّة الّتي تُميّزه عن النّوع والمُجتمع. هذه الرّؤية الشُّموليَّة تَعكِس الرُّؤية الحُلوليَّة الاتِّحادِيّة بين الفرد والكون باعتبارهما كيانًا واجدًا مُتَّصلًا، وهذا الاتِّصال، حسب موران، هو ما يُحقِّق التَّناغُم والتَّسامُح بين الكيان الإنسانيّ مِن ناحية، والكون المُمتَدّ خارج الذّات الإنسانيَّة مِن ناحية أُخرى؛ وأنّ فكرة الانفصال بين الكَيَانَين تَضع أساسًا لحالات العَداء والفوضى بين الإنسان والطَّبيعة.

أمّا المُجتمع، وَفْقًا لموران (٢٠٢٢جـ)، فهو «**مجموعة مِنَ الأفراد الّذين يَتفاعلون مع بَعضهم البَعض، ومِن خلال هذه التَّفاعُلات يَتشكَّل كُلٌّ اجتماعيّ وَاحِد هو الّذي أنتج لسانًا وأنشأ ثقافة**» (ص.٤٩)، ويَنتَظِم المُجتمع، حسب موران (٢٠١٩هـ/٢٠٠١)، ويَتَجَدَّد ويَستَديم ذاتيًّا مِن خلال: نقل الخصائص المُكتسَبة (الثّقافة)؛ التّوالُد الجِنسيّ (التَّناسُل)؛ التَّفاعُلات بين الأفراد وبين الأفراد والمُجتمع(ص.١٨٣). وبِنَاءً على ذلك، يُمكن القول: إنّ التّنظيم الاجتماعي هو تنظيم مُعقَّد، إذ يرتبط بإدماج المُكوّنين الآخرين للثَّالوث الإنسانيّ؛ المكوّن البيولوجيّ المُتعلّق بالتَّوالُد البيولوجيّ؛ والمُكوّن الفرديّ بما أنَّ المُجتمع يُمثِّل مجموع الأفراد المُتفاعلين داخل النَّسق الاجتماعيّ. عِلاوةً على ذلك، فإنّ المجتمع الإنسانيّ ينتظم ويستديم ذاتيًّا انطلاقًا مِن قواعد الثَّقافة المُشتركة بوصفها ذاكرةً جماعيَّة يتبنَّاها الأفراد وتُحدِّد انتمائهم.

(٣/جـ) . الحتميّة والحُرّيَّة في الطبيعة الإنسانيّة:

تُعَدُّ الحُرّيَّة مِن أهمّ المَفاهيم والمُصطلحات الفَلسفيّة الّتي أثارت جَدَلًا واسِعًا بين الفَلاسِفة والمُفكّرين. وهي مِنَ القَضايا العامَّة الّتي تَتَعلَّق بكثيرٍ مِنَ المَجالات سواء الفَلسفيّة أو السِّياسيّة أو الأخلاقيّة أو التَّربويَّة؛ إذ ترتبط الحُرّيَّة بالتَّربية ارتباطًا وَثيقًا، فإذا كان للتَّربية وَظائفها المُتَعدِّدة، فإنَّ تربية الأفراد على الحُرّيَّة وتَصعيد الوَعي لَدَيهم بمفهوم التّحرُّر وتدريبهم على مُمارستها مُمارسةً عَمَلِيَّةً في مواقف حياتيّة مُختلفة دون الإخلال بمقتضَيَات النِّظام وحِسّ المسئوليّة، لَهُوَ مِن الوَظائف الهَامّة والآكِدة للتّربية.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

وفي إطار تَحديده لمَفْهُوم الحُرّيَّة يُؤَكِّد "إدغار موران" (٢٠١٩هـ/٢٠٠١) أنَّها تَظهرعندما يَحظى الإنسان بإمكانيَّات عَقليَّة للاختيار ولاتِّخاذ القَرار، وعندما يَحظى بالقُدرات الجَسَديَّة أو المادِّيَّة التي تُمكِّنه منَ التَّصرُّف وَفْقًا لاختياره وقراره. وكُلَّما كان بمُستطاعه استعمال استراتيجيَّة في الفِعل أي: تَغيير السِّيناريو الأَوَّل خلال مَسَاره كانت حُرِّيَّته أكبر (ص.٢٩٨). يُشِير "موران" مِن خلال هذا التَّعريف إلى الشُّروط الذّاتيّة للحُرِّيَّة، باعتبارها شُرُوط القُدرة على الفِعل، الّتي تَتَبَدَّى في امتلاك الفَرد الإمكانات العَقليَّة والجَسَديَّة للاختيار والإرادة واتّخاذ القَرار، وامتلاكه القُدرة على تَغيير السِّيناريو وتَصحيح مَسَارات اختياراته؛ كما يُشير إلى الشّروط المَوضُوعِيَّة للحُرِّيَّة، باعتبارها شُرُوط إمكان الفِعل، تَتَمَحور حول تَنَوُّع الاختيارات وارتفاع مُستواها وزيادة إمكانات القَرار والفِعل، وهِيَ شُرُط تَزيد مِن إمكانيّة تَحقُّق الحُرِّيَّة.

سَعَى "إدغار موران" إلى بِناء موقفٍ مِن قَضيَّة الحُرِّيَّة الإنسانيَّة القائمة على الاختيار بين الإرادة الحُرَّة والخُضُوع للحَتميَّة، مُستَنِدًا إلى نُمذُوج التَّعقيد الّذي يُؤَسِّسُ على التَّحاور بين التَّكامُل والتَّضاد، فهو يُؤَكِّد أنّه مِنَ الضَّروريّ إدخال مفهوم "الاستقلاليّة–التَّابعة"، لتجاوُز التَّصوُّرات الاختزاليَّة لمفهومي الإرادة الحُرَّة والحتميّة (سواء النّزعة التّجريبيّة الّتي تَنزَع إلى الحتميّة وتجريد الفرد مِن استقلاليّته، أو النّزعة الرُّوحيّة الّتي أَسْطَرت حُرّيّة الفرد)؛ فمفهوم "الاستقلاليَّة–التَّابعة" يعتَرِف بالحتميَّات لكنَّه يَستبعِد الحتميَّة المُطلقة، ويَعتَرِف بالحُرِّيَّات لكنّه يَستَبعِد الإرادة الحُرَّة المُطلَقة (موران، ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.٣١٥).

(٤/جـ) . الخير والشّر في الطبيعة الإنسانيّة:

تُعدُّ قضيّة الخير والشّرّ مِن أهمّ القَضايا الّتي لازَمَت الإنسان منذ القِدَم، حيث ظَلّ حُضُورها في الفِكر الإنساني مُناقشةً ومُطارحةً سواء تعلَّق الأمر بالفِكر الأسطوريّ أو الفِكر الدِّينيّ أو الفِكر الفلسفيّ؛ وتكتسب هذ القَضيّة أهمِّيَّتها اليوم لما يشهده العالَم المُعاصِر مِن حُروب وتطاحُن وتناحُر وعُنف وعُدوانيَّة وتدمير وتخريب وقتل وسَفك للدِّماء يُمارَس تحت عناوين مختلفة دينيّة، وسياسيّة، واقتصاديّة، وغير ذلك.

في هذا الصّدد، يرى "إدغار موران" من منظار الفكر المركّب أنّ الإنسان لديه القابليّة للنُّزوع إلى الخير وإلى الشّرّ، فالخير والشّرُّ مُتصوّران في الطبيعة الإنسانيَّة بصورة مُتكامِلة؛ يقول "موران"(٢٠٠٦/٢٠٢١): « **تخضع الأخلاق غير المُتعقّدة لقانون ثُنائيّ خير/شرّ، عدل/ظُلم؛ أمّا الأخلاق المُتعقَّدة فتَتَصوّر أنّ الخير يُمكِن أن يتضمّن شَرًّا، والشّرُّ خيرًا، ويتضمّن العدل ظلمًا، والظُّلم عدلًا**» (ص.٥٨).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(٥/جـ). النّوع الإنسانيّ (مفارقة الذّكورة والأُنوثة):

يرى "إدغار موران" أنّ النّوع الإنسانيّ واحد، لكنّه بمعنًى مزدوج ومُتعدِّد؛ فكُلّ إنسانٍ سواء الرجل أو المرأة يحمل في ذاته حُضور الجنس الآخر بشكل مكبوت وقويّ؛ فكُلّ واحد من الجنسين هو خُنثويّ، إذ يحمل هذه الثّنائيّة في وحدته (موران، ٢٠١٩هـ/٢٠٠١، ص.٩٠). يظهر من هذا أنّ "موران" يؤكد على الوحدة داخل الثّنائيّة الذُّكوريّة . الأُنثويّة؛ فهو لا يُساوي بين الرجل والمرأة فقط على مستوى الخصائص الإنسانيّة، بل يرى أنّ المُذكَّر يُوجد في المؤنّث كما أنّ المؤنَّث يُوجد في المُذكّر بما يجعل كُلّ واحدٍ منهما شخصًا خُنْثَوِيًّا إلى حدّ ما.

(د). المبدأ الرّابع: الأخلاق:

تُشكِّل القِيَم الأخلاقيّة ركنًا أساسيًّا مِن أركان العمليّة التّربويّة والتّعليميّة بما تُساهم في بِناء الشّخصيّة المُتوازنة والمُتكاملة لدى المُتعلِّمين، لذا مِن الصُّعوبة بمكان الفَصل بين التّربية والأخلاق؛ فالتّربية فِعل أخلاقيّ في جوهره، كما أنّ الأخلاق لها فعاليّتها التّربويّة؛ ومِن ثَمّ يَصعُب إيجاد خَطٍّ مائزٍ وحَدٍّ فاصل بينهما، لأنّ كُلًّا منهما مُفتقِر إلى الآخر ومُرتهَنٌ به، ومُتكامِل معه في عمليّة بِناء الفَرد والنّهُوض به إلى مُستوًى سامِق في السُّلوك.

بالنّسبة لـ"إدغار موران" (٢٠٢١م)، فقد ميّز بين الأخلاق (La Moral)، والأخلاقيّات (L'ethique)؛ إذ تُطلَق (Ethique) لتعيين وجهة نظر فوق فرديّة أو ميتا فرديّة أي: خاصّة بأُسُس الأخلاق ومبادئها؛ أمّا (Moral) تتعلّق بقرارات الأفراد وأفعالهم مِن وجهة نظر أخلاقيّة (ص.١٤٠). وبهذا المعنى، تُوظّف (Ethique) للدّلالة على النّظريّات أو المباحِث الأخلاقيّة؛ أمّا (Moral) فتوظّف للدّلالة على الأخلاق بوصفها نِظامًا مِنَ المبادئ والقِيَم الأخلاقيّة السّائدة في المجتمع، وهو ما يعني أنّ الإتيقا/الأخلاقيّات تُمثِّل المرجعيّة المعياريّة الّتي تَقِف وراء الأخلاق (كممارسة وسُلوكيّات)، وتقوم بوظيفة توجيهها نحو السُّلوك السّديد.

وتتحدّد الأخلاق عند إدغار موران في ثلاث أنواع:

(١) . الأخلاق الفرديّة أو الذّاتيّة:

وَفْقًا لـ"إدغار موران" (٢٠٠٦/٢٠٢١)، تصدُر الأخلاق الذّاتيّة مِن شُعور الفرد ذاته بالواجب الأخلاقيّ الّذي ينطوي على الإيمان بذاته دون أيّ أساس خارجيّ أو أعلى مُعترَف به؛ وهو بذلك يُحيّد أيّ مصدر مُتعالٍ أو ميتافيزيقيّ خارج الفرد نفسه؛ ورغم ذلك، فالأخلاق الذّاتيّة تتغذّى مِن مصادر حيّة

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(نفسيّة عاطفيّة، وأنثروبولوجيّة، واجتماعيّة وثقافيّة) مِن خلال شُعور الذّات بحيويّة مبدإ الإدماج الإيثاريّ الّذي يَحُثّ الفرد على التّضامُن مع أقربائه ومجتمعه (ص.٩٤). وتشمل الأخلاق الفرديّة أو الذّاتيّة عند "إدغار موران": الأخلاق مِن الذّات إلى الذّات (الفحص الذّاتيّ، والنّقد الذّاتيّ)، وأخلاق الفَهْم، وأخلاق المروءة.

(٢) . الأخلاق المدنيّة أو الاجتماعيّة:

الأخلاق المدنيّة أو الاجتماعيّة، بالنّسبة لموران (٢٠١٩جـ/٢٠١١)، هي **«أخلاق المواطن، الّتي تجب عليه مُقابل تمتّعه بحقوقه الاجتماعيّة، أنْ يضطلع بواجباته إزاء مجتمعه»** (ص.٣٩٢).

يظهر مِن هذا التّعريف العَلاقة التّعاقُديّة بين الفرد والمجتمع بحيث لا يُمكن أنْ يُوجد كُلٌّ مِنَ الفرد والمجتمع بمعزل عن بعضهما البعض؛ وهو ما يتطلّب، وَفْقًا لموران (٢٠١٩هـ/٢٠٠١)، تعليم الدِّيمقراطيّة باعتبارها بعثًا مُتجدّدًا ومُستمرًّا لحلقة ذات رَد فِعل رَجعيّ، إذ يُنتِج المواطنون الدِّيمقراطيّة الّتي تُنتِج المواطنين (ص.٢١٨).

(٣) . الأخلاق الإنسانيّة أو العالَميّة:

إنّ مشروع الأخلاق العالَميّة أو الكوكبيّة أو الإنسانيّة، كما يُسمّيه "إدغار موران"، يُعَدّ بالنّسبة له فُرصة تاريخيّة لتَتَجاوَز المجتمعات انغلاقها الهُوَيانيّ، وتفتح أبوابها للعالَم؛ ليَعُمّ التّسامُح والتّفاهُم والتّعاوُن على أرضيّة إنسانيّة مُشتركة، ويَنعَم بالخير المُشترك في إطار هُوِيّة إنسانيّة كونيّة مُنفتِحة.

ويُؤكِّد "إدغار موران" (٢٠١٦أ/٢٠١٤) أنّه لا يُمكِن تعليم الأخلاقيّات الإنسانيّة مِن خلال دُرُوس تعليميّة تُلقَى على مسامِع المُتعلِّمين، بل تُعلَّم وتُرسَّخ في نَفْس المُتعلِّمين، انطلاقًا مِنَ الوعي بالماهيّة البَشريّة؛ فكُلّ إنسان يحمل في ذاته الطّابع الثُّلاثيّ (الفرد، والمجتمع، والنّوع)، لذلك وَجَب على التّربية أنْ تجمع بين تنميّة الاستقلال الفرديّ، وتنميَة التّضامُن الاجتماعيّ، وتنميَة الوعي بالانتماء إلى النّوع البشريّ (ص.١٤٢).

رابعًا: معالم النّظريّة التّربويّة عند إدغار موران:

تمّ تخصيص هذا المحور للإجابة على السؤال الثّاني: ما معالم النّظريّة التّربويّة عند إدغار موران؟

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(أ). مفهوم التّربية:

عَمَد الفلاسفة على مَرِّ العُصور إلى وَضْع مفهومٍ للتّربية تماشيًا مع رؤيتهم الفلسفيّة، ولهذا أفادت التّربية معانٍ مُتعدِّدة ومختلفة تعود إلى تَبايُن واختلاف رؤاهم الفلسفيّة واطروحاتهم الفِكريّة وتوجُّهاتهم الفِكروِيّة أو الإديولوجيّة.

بالنّسبة لـ"إدغار موران" فقد استعرض في كتابه "العقل المُحكُم: إعادة التّفكير في الإصلاح وإصلاح التّفكير" (٢٠٢٠م) المفهوم المُتداول لكُلٍّ مِنَ التّربية والتّعليم في الأدبيات الغربيّة، إذ يَرى أنّ المَفهومين يتقاطعان ويَتمايزان في آنٍ واحدٍ؛ فمفهوم التّربية يرتبط في الخطاب التّربويّ الرّسميّ بمفهوم التّكوين، إذ تَعني التّربية «**استخدامًا لوسائل قادرة على تأمين تكوين الكائن البَشريّ وتنميته، وهي تَعني أيضًا هذه الوَسائل ذاتُها**». غير أنّ مُفردة "التّكوين" الواردة في التّعريف تبدو، من وجهة نظر موران، قاصِرة، فلئن دلّت على تشكيل وصِياغة الإنسان وتنميته إلّا أنّها تَتجاهَل الغاية المَرجوّة مِنَ التّعليم وهي التّعليم الذّاتيّ واستقلاليّة التّفكير اللّذين ينبغي على تربية المُستقبل تَحفيزهما (ص٩).

أمّا التّعليم فهو «**فَنّ أو فِعل نقل المعلومات إلى التّلميذ بكيفيّة يفهمها ويَستوعبها**» (موران، ٢٠٢٠، ص٩)، وهذا المفهوم، حَسَب موران، وإنْ بَدا أكثر تحديدًا يقتصِر على الجانب المعرفيّ فحَسْب.

ضِمن هذا السِّياق اقترح "إدغار موران" مَفهومًا جديدًا أطلق عليه "التّعليم التّربويّ"، والّذي لا تتَمثَّل رسالته «**في نشر معرفة خالصة، وإنّما نَشر ثقافة تُخَوِّل فَهْم وضْعنا . يقصِد الوَضْع الإنسانيّ .، وتُعِينُنا على أنْ نَحيا، وتكون كفيلة في الآن نفسه بتشجيع طريقة في التّفكير مُنفَتِحة وحرَّة**» (موران، ٢٠٢٠، ص١٠). فالتّعليم التّربويّ الّذي ينشُده "موران" لم تَعُد فيه المعرفة غاية أو هدف، بل أصبحت الغاية هي تمكين المُتعلِّمين مِن تحديد مصادرها والوُصول إليها وتصنيفها وتطبيقها في حَلّ المشكلات ومواجهة التّحدّيات؛ علاوة على مُساعدة المُتعلِّمين على التّعرُّف على ذاتيّتهم بين أقرانهم مِنَ البَشَر، ووَضْعهم في الحياة؛ وفي نفس الوقت المُساهمة في تشكيل ضمير إنسانيّ أخلاقيّ ذي انتماء للإنسانيَّة يُمكّنهم مِن مواجهة تَقلُّبات الحياة ومشكلات الوُجود الإنسانيّ.

في ضَوْء ذلك يَقترِحُ " إدغار موران " مُهِمَتينِ لتربية المستقبل في القرن الواحد والعشرين؛ لأجل إحداث طفرة تحوُّليَّة في الفعل التَّربويّ، تكون أكثر من إصلاحٍ وأَثْرَى من الثَّورة: (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

الأولى: أنْ تُساعدنا التَّربية على أنْ نَحِدَّ مِنَ الأخطاء، ونَفهَمَ ونُواجهَ الشُّكوك، ونَعْرِفَ المنزلة البشريَّة، ونُحيطَ بعالمنا المُعَوْلَم، ونَغْرِفَ من الأصول الَّتي تَنْبُعُ منها كلُّ الأخلاق " أخلاق التَّضامُن والمسئوليَّة.

الثَّانية: أنْ تُساعِدنا على تحديد موقعنا داخل حضارتنا، ومعرفة الجُزء الخافي لهذه الحضارة الَّذي يُشبِه الجُزء غير المرئيّ من الكُتل الجليديَّة الطَّافية في كونه أهمَّ وأكبر من الجزء الظَّاهر؛ بُغيَةَ الاضطلاع بالمهمَّة التَّاريخيَّة في القرن الواحد والعشرين المتمثِّلة في أنْ نجيد آداب الحياة وآداب التَّفكير والفعل (ص ص. ١٦٧، ١٦٨).

(ب). المعارف السّبعة الضّروريّة لتربية المستقبل:

تنتظم المعارف الضرورية لتربية المستقبل عند إدغار موران في سبعة معارف ضروريّة يُبيّنها الشّكل التّالي (١):

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(١). المعرفة الأُولى: العَمَى المَعرفيّ [الخطأ والوَهم] (Les Cecites De La Connaissance: L`Erreur Et L`Illusion)

تكتسب المعرفة أهمِّيَّتها الحيويّة في العَمليَّة التَّعليميَّة مِن كونها الأساس الّذي تُبنى عليه المناهج التَّعليميَّة. بَيْدَ أنّ التّربية التَّقليديَّة عَمَدَتْ إلى تقديم المعارِف مِن دُون أنْ تُدَرِّس ما المعرفة؟، أيْ: «**آلياتها، وعاهاتها، وصُعوباتها، وقابليتها للخطإ والوَهم معًا**» (موران، ٢٠١٩ب/٢٠١١، ص ٢١٦).

بِناءً على ذلك، بات مِنَ الضّروري . حسب موران . تدريس "معرفة المعرفة" كضرورة جوهريَّة لمواجهة إمكانيّات الخطإ والوَهم اللّذين لا يَكُفَّان عن تشويش التَّفكير الإنسانيّ، وذلك مِن خلال إدخال دِراسة الخصائص العقليَّة، والذِّهنيَّة، والثَّقافيّة للمعارِف البَشريَّة في العَمليَّة التَّعليميَّة، ودِراسة مَساراتها، وأشكالها، والنّزعات النَّفسيّة، والثّقافيّة معًا الّتي تجعلها مُعرَّضة للخطإ والوَهم (موران، ٢٠٢٢د، ص ص ٩٠، ٩١). يُشير "موران" إلى ضرورة "معرفة المعرفة" (أيْ: معرفة كيف نعرِف، وكيف نُفكِّر) مِن أجل تجاوُز الحواجز المُختلفة الّتي تَعوق التّفكير، وتُعرقل الوُصول إلى معرفة صائبة أو مُلائمة سواء أكانت الحواجز والعَراقيل حِسِّيَّة أو عقليَّة أو ثقافيّة أو عاطفيَّة وِجدانيّة؛ وهو ما يُساهِم في تعزيز مَلَكة التّفكير لدى المُتعلِّم بصورة أفضل، وتوسيع مَداركه وتعميقها لأجل إنجاح العَمليَّة التَّعليميّة.

يُعدّد إدغار موران أشكال الأخطاء المختلفة، والتي منها: الأخطاء العقليّة كعدم التّمييز بين الحلم واليَقظَة، والخيال والواقع، والذّاتيّ والموضوعيّ؛ والأخطاء الثّقافيّة التي تعود إلى الأنظمة الفكريّة النّظريّة والعقائديّة والأيديولوجيّة.

ومِن ثَمَّ، يرى "إدغار موران" أنَّ مُهِمَّة التّربية المُستقبليّة هي تِبيان أنَّ كُلّ معرفة تحمل في ذاتها مخاطر الوُقوع في الأخطاء والأوهام؛ إذ «**لا وُجود لمعرفة مهما كان مُستواها في مَنْأى عنِ الخطإ والوَهم**» (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص ٢١). فكُلُّ معرفة هي في الوقت نفسه ترجمة للواقِع، وإعادة بنائه؛ وفي كُلّ ترجمة ثَمّة إمكانيّة للخطإ والوَهم، والأمر نفسه ينسحب على كُلّ إعادة بِناء؛ يحدُث ذلك مع كُل معرفة بَدءًا مِنَ المعرفة الحِسِّيَّة الّتي تُقدِّمها الحواس، وخاصّة مِنها الإدراك البَصريّ (المُتمثِّل في المُثيرات والإشارات الضّوئيّة الّتي تلتقطها شبكيّة العَين وتقوم بتشفيرها)؛ مُرُورًا بالمعرفة الوِجدانيّة (المُتمثّلة في تدخُّل المشاعر في عمليَّة التَّفكير مِنَ الرّغبات، والمخاوِف، والحُبّ، والكُره وغيرها)؛ وُصولًا إلى المعرفة بواسطة الكلمات، والأفكار، والنّظريّات، والعَقائد (موران: ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص ١٨).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

(٢). المعرفة الثّانية: المعرفة المُلائمة أو الصّائبة (Les Principes D`Une Connaissance Pertinente)

فالتّعليم الّذي يَنشُده "إدغار موران" هو ذلك الّذي يَعمَد إلى تقديم المعرِفة الوَجيهة أو الصّائبة، و«**هي تلك الّتي نتعرَّف مِن خلالها على القُدرة على تنظيم المعلومات، وتأطيرها ضِمن سياقها الّذي يَبقى أهمّ مِنَ المعلومات في حدّ ذاتها**» (موران، ٢٠٠٤ أ، ص٤٦). فضِمن هذا التَّصوُّر للمعرفة الوَجيهة لا ينبغي أنْ يكون الحُصُول على المعلومات وتجميعها، وتراكمها هدفًا بحدّ ذاته، وإنّما يجب البحث عنِ المعلومات الجَيّدة، بَيد أنّه يتعيّن ربط المعلومات بعضها ببعض بصُورة شبكيّة كالزِّرْبية مُتشابكة خُيوطها، ووضعها في سياقها الشّامل، بحيث يتمكَّن المُتعلِّم مِن تدقيقها، وتنقيتها، وتحويلها إلى معرفة وَجيهة أو صائبة.

ولئن قامَت التّربية التّقليديّة على التّفكيك والفصل والتّخصُّص المُفرط، فإنّ رهان تربية المُستقبل تجاوُز كُلّ هذه العراقيل مِن خلال بِنَاء عقلٍ مُحكَم يتمتّع بالفِطنة، والحِسّ النَّقديّ، والتّفكر النّاقد، والتّفكير الإبداعيّ؛ وهو ما يُؤكِّده "إدغار موران" مِن خلال استعارته مَقولة "مونتاني" (montaigne): «**مِنَ الأفضل أنْ يكون العقل مُحكمًا على أنْ يكون مُكتظًّا**» (موران، ٢٠٢٠، ص٢٣). والعقل المُحكَم، بالنّسبة لموران، «**هو عقل مُؤهّل لتنظيم المعارِف، وتجنُّب مُراكمتها بشكل عقيم**» (موران،٢٠٢٠، ص٢٧). ولبِناء العقل المُحكَم يتوجَّب على تربية المُستقبل ما يلي:

١. إكساب المُتعلِّمين مَبادئ تنظيميّة للمعرفة تسمح بربط المعارف وإعطائها معنًى دالًّا:

١/١ـ السّياق: ينبغي على تربية المستقبل أنْ تُطوِّر قدرة المُتعلِّمين على تَسْيِيق المعارِف وتبيئتها (أي إدراج كُلّ موضوع من موضوعات المعرفة في السِّياق المُلائم)؛ وهو ما يخلُق الشّروط الضّروريّة لتفعيل تفكير تأمّليّ مُوجّه نحو حلّ مُشكلة ما؛ ذلك أنّ «**الموضعة داخل السّياق شرط جوهريّ لتحقيق فعاليّة السّيرورة المعرفيّة**» (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٣٦). مثال ذلك: أنّ كلمة ما مُتعدّدة المعاني لا تكتسِب معناها المقصود إلّا بوضعها في جُملة، كما أنّ الجملة لا تكتسِب معناها إلّا مِن خلال نصّ يحويها (موران، ٢٠٢٢د/٢٠٢١، ص١٢٩).

١/٢. الشّموليّ (العَلاقات بين الكُلّ والأجزاء): يُعرِّف "موران"(١٩٩٩/٢٠٠٢) الشُّموليّ بأنّه «**المجموع الّذي يَضُمّ أجزاءً مختلفة ترتبط به بعَلاقة ارتداديَّة أو تنظيميّة**» (ص٣٦). فالكائن البَشريّ يحمل خاصّيَّة حضُور الكُلّ داخل الأجزاء، إذ كُلّ خليّة تحمل مجموع الموروث الجينيّ للجهاز العضويّ مُتعدّد

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

الخلايا؛ وكُلّ فردٍ يحمل خصائص المُجتمع في داخله لُغته، وقواعد ثقافته مِنَ المعارف والعادات والتّقاليد (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٣٧).

١/٣ـ المُتعدِّد الأبعاد: فالمعرفة الصّائبة هي الّتي تعترِف بتعدُّد الأبعاد، ذلك أنّ الوحدات المُركّبة مِثل الإنسان أو المُجتمع تُعَدّ وحدات مُتعدّدة الأبعاد؛ فالإنسان هو في الوقت نفسه كائن بيولوجيّ، ونفسيّ، واجتماعيّ، ووجدانيّ، وعقلانيّ. أمّا المُجتمع فيَضُمّ أيضًا أبعادًا مُتعدّدة تاريخيّة، واقتصاديّة، واجتماعيّة، ودينيّة (موران: ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٣٧).

١/٤ـ المُركّب: يُعرِّف "موران" (١٩٩٩/٢٠٠٢) المُركَّب بأنّه «**العَلاقة بين الوِحدة والتّعدّد**» (ص٣٨)، بحيث تَعترِف بالوحدة داخل التّعدّد والتّنوُّع، كما هو الحال بالإقرار بالوحدة الإنسانيّة ضِمن التّنوّع الفرديّ والثّقافيّ (موران، ١٩٩٩/٢٠٢٠، ص٢٩).

٢. تطوير الكفاءة أو المهارة العامّة للعقل: ويَتِمُّ ذلك مِن خلال:

٢/١. تحفيز استخدام الذّكاء العامّ بشكل تامّ؛ فكلّما كان الذّكاء العامّ أكثر قُوّةً، كانت قُدرته على مُعالجة المُشكلات الخاصّة أكبر؛

٢/٢. تنمية مَلَكة الفُضُول بوصفها المَلَكة الأكثر انتشارًا وحيويّة عند الطّفل والمُراهِق، والّتي غالبًا ما يقوم التّعليم بإطفائها وكَبْتها (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٣٨)، وهو ما يُوجِب على التّربية الإبقاء عليها نَشِطة كُلّما أصابها الفُتُور، وعدم اغتيالها بالزّجر أو الجَهل.

(٣). المعرفة الثّالثة: الوَضْع الإنسانيّ(Enseigner La Condition Humaine)

الإنسان في نظر "موران" يتميز بكونه كائنًا فيزيائيًّا وبيولوجيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وتاريخيًّا؛ وهذه الوحدة المتعقّدة لطبيعة الإنسان هي التي تمَّ تجاهلها من قبل التَّعليم، ولم يتم إدماجها في النِّظام التَّعليميّ الكلاسيكيّ، بحيث أصبح من المتعذّر تعليم دلالة ومعنى الكائن الإنسانيّ، وذلك بفعل التَّجزئة التي تقوم بها الفروع المعرفيّة. لذا يجب تأسيس أوإعادة تأسيس معرفة تنبنّي الاعتراف بالطَّابع المركّب للإنسان، وتُمكِّن كلّ فردٍ من أفراد النَّوع الإنسانيّ أن يعرف ويَعِي، في الوقت ذاته، هُويّته المتعقّدة وهُويّته المشتركة مع بقيّة أفراد النَّوع الإنسانيّ (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص ص.٣٠.٣٢).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

تُمثِّل معرفة الوَضْع الإنسانيّ (بما هو مجموع الشُّروط المُحدّدِة للوُجود الإنسانيّ وفِعله في هذا العالَم)، بالنّسبة لـ"إدغار موران"، موضوعًا جوهريًّا لكُلّ تعليم مُستقبليّ، حيث يَرى أنّ كُلّ تربية مُستقبليَّة لا بُدَّ أنْ تَتَّجه نحو تعليم أوَّليّ وشامل يرتكِز، بالخُصوص، على فَهْم وَضْع الوُجود الإنسانيّ؛ وذلك لسبَبَين:

أوّلهُما: أنّ البَشر قد دَخَلوا مرحلة تاريخيَّة تَتَّسِم بالكونيَّة، وهُم يعيشونها كمُغامرة مُشتركة تُوَحِّد بينهم في كُلّ مَكَانٍ (موران، ٢٠٠٩أ، ص١٢٤)؛

ثانيهما: غِياب معرفة الوَضع الإنسانيّ عنِ الأنظمة التّعليميّة الحاليَة، بسبب التّشَظِّي والتّجزيء الّذي يتعرَّض له كُلّ ما هو إنسانيّ داخل فُرُوع العُلُوم المُختلِفة (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص١٢٧)، إلى الحدّ الّذي تُحجَب فيه الأبعاد الشُّموليَّة والمُركَّبة للإنسان، حيث تختصّ شُعبة البُيولوجيا بدراسة البُعد البُيولوجيّ بما في ذلك الدِّماغ؛ وتَختصّ شُعَب العُلُوم الإنسانيَّة بدراسة الأبعاد النّفسيَّة والاجتماعيَّة والدِّينيَّة والاقتصاديَّة في مَعزِلٍ بعضها عن بعض؛ أمّا شُعَب الأدب والشِّعر فتهتمّ بدراسة القَضايا الوُجوديَّة والشِّعريَّة
(موران، ٢٠٠٢/١٩٩٩، ص٣٩).

وإذا كان التّقدُّم الكبير للمعارِف في نهاية القرن العِشرين قد أسهم، وِفْقًا لموران (٢٠٠٩أ)، في توضيح وَضعيَّة الوُجود الإنسانيّ داخل الكون، فإنّ هذه المعارفِ لا تَزال تعاني مِنَ التّجزئة والفَصل ما يجعل مِنَ الوُجود الإنسانيّ مَقصيًّا ومُجزَّأً إلى فُسيفِساء مُتناثرة لا يُرى فيها الوِحدة المُركَّبة للطابع الإنسانيّ (ص١٢٥). ومِن هُنا يتأتّى التّناقض: **«فكُلّما زادت معرفتنا، قلّ فهمنا للكائن البشري»** (موران، ٢٠٠٩ ب/٢٠١١، ص٢٢). ومِن ثَمَّ، يدعو "موران" إلى ضرورة الرَّبط بين الاختصاصات مِن أجل فَهْم أفضل وأعمق لوَضْع الوُجود الإنساتيّ في هذا العالَم، والتّمكُّن مِن تَمَثُّل الأبعاد الإنسانيَّة المُتعدِّدة والمُركَّبة؛ وذلك يكون **«بجمع وترتيب المعارِف المُشتَّتة مِن عُلُوم الطَّبيعة، والعُلُوم الإنسانيَّة، والأدب، والفَلسفة»** (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص١٢٨)، بحيث تُنسَج عَلاقة تكافُل وتفاعُل بين هذه العُلُوم تسمح بفَهْم الإنسان مِن مِنظار شُموليّ يجمع بين الأنثربولوجي، والبُيولوجيّ، والكَونيّ.

(٤) المعرفة الرّابعة: تعليم اللّايقينيّات (Affronter Les Incertitudes)

تأسّس الفِكر الحداثيّ على منظومة فِكريّة تَتَبَنَّى التّفكير الميكانيكيّ للواقِع وتفاعُلاته، حيث يَتِمّ التَّعامُل مع النُّظُم السِّياسيَّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والبيئيّة، والتّربويّة بوصفها كَيانات مُنفصِلة يُمكِن تفكيك كُلّ منها إلى أجزاء؛ وهذه الأجزاء يَحكُم تفاعُلها قوانين ثابتة، بحيث إنّ المُقدِّمات دائمًا ما تؤدّي

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

إلى نتائج بعينها يُمكِن التّنبؤ بها؛ وفي هذا الإطار يُصبِح المستقبل شيئًا يُمكِن قياسه والتّنبؤ بتفاعُلاته، بل والتّحكُّم في هذه التّفاعُلات (صبري، وزهران: ٢٠١٢م، ص١٣).

ضِمن هذا السّياق يؤكِّد "موران" أنّ الوَضع البَشريّ موسوم بوضعين مُستترابين أو لايقينيّيْن:

أوّلهما: اللّايقين المعرفيّ، فالمعرفة عند "موران" (١٩٩٩/٢٠٠٢) عبارة عن مُغامرة لايقينيّة تتضمّن في ذاتها، وبشكل دائم، إمكانيّة التّعرُّض للوَهم والخطإ (ص٧٨).

ثانيهما: اللّايقين التّاريخيّ، فالتّاريخ، وِفقًا موران (١٩٩٩/٢٠٠٢)، لا يسير وِفق تطوُّر خطّيّ، ولا يتقدّم بشكلٍ إنسيابيّ مثل تدفُّق النّهر؛ بل يسير على شكل انحرافات واضطرابات، كما أنّه يشهد في الوقت نفسه فترات قارّة، وحالات مِنَ الرُّكود، ومراحل سُكون تليها بعد ذلك صِراعات؛ الأمر الّذي يسمح بتنامي وتكاثُر المصادفات واللّايقينيّات (ص ص ٧٥، ٧٦). ويشهد على هذه المُلاحظة تاريخ انهيار الإمبراطوريّات وتلاشيها: الإمبراطوريّات الآشوريّة، والبابليّة، الفِرعونيّة، الصِّينيّة، الرُّومانيّة، وكذلك الإمبراطوريّات الحديثة كالعُثمانيّة، والسّوفيتيّة (موران، ٢٠٠٤ أ، ص٤٧).

بِناءً على ذلك، يُؤكِّد "إدغار موران" أنّه مِنَ الضّروريّ أنْ تنهض تربية المُستقبل بمُهِمَّة تهيئة العُقول لتوقُّع ما لا يُتوقَّع، وذلك قَصد مواجهته. فمِنَ المُفترض، حسب موران، **«أنْ يكون كُلّ مَنْ أُنيطَت بعهدته مسئوليّة التّعليم طليعيًّا فيما يتعلّق بمبدإ الارتياب في أزمنتنا»** (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص٤٤). خاصّةً وأنّ القرن العشرين قد أَسْفَر عمّا يُمكِن تسميته، حسب موران، بفِقدان المُستقبل الّذي يستحيل معه التّنبؤ بأي شكل مِنَ الأشكال بما سيكون عليه المُستقبل، إذ **«المُستقبل يبقى شيئًا مفتوحًا، وغير قابل للتّكَهُّن»** (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٧٣).

وبالتّالي، فإنّ مهمّة تربية المستقبل هي تعليم مبادئ استراتيجيّة تسمح بمواجهة غير المتوقّع والمحتمل، ويجب تعليم النّاشئة "السّباحة في محيط اللّايقين من خلال جُزُر اليقين"، وتعليمهم التّخلّي عن بعض المفاهيم كالحتميّة في تاريخ البشريّة (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢).

(٥) المعرفة الخامسة: تعليم المواطنة الأرضيّة (Enseigner L`Identite Terrienne):

تُمثِّل المواطنة، بالأساس، مفهومًا سياسيًّا صاحب ظُهُور الدّولة الحديثة وشَكَّل حجر الزّاوية في عمليَّة بِناء أنظمة الحكم الدِّيمقراطيّة الرَّاهنة؛ وينطلِق مبدأ المواطنة مِن اعتبار رابطة الشّراكة في الوطن مِن دون غيرها مِنَ الرّوابط الإنسانيَّة الأُخرى (مِثل الأُخوّة في الدِّين أو المذهب أو الرّابطة القَوميّة) هي مصدر حُقُوق المواطِن، ومَناط واجباته في الدَّولة الوطنيَّة الوَاحِدة. ويُؤكِّد مبدأ المواطنة في الدّرجة الأُولى

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

على المُساواة السِّياسيَّة بينَ المواطنين، وأهليّتهم الدِّستوريَّة لتقلُّد المَناصِب العامّة، ويبدأ العمل بمبدإ المواطنة عندما يَتِمّ الاعتراف به للكثرة بعيدًا عن أيّ تمييز دينيّ أو عنصَريّ (الكواري، ٢٠٠٠، ص٢٥).

ولمّا كانت المواطنة تُشَكِّل إحدى التّوجّهات الّتي سَعَت الدّولة الحديثة حيثًا إلى توطيدها لدى أفراد المُجتمع عبر المُؤسّسات التعليميّة والتّربويّة مِن خلال ترسيخ مفهوم "العَيْش معًا" بمُقتضياته مِن التّربية على الدِّيمقراطيّة، والتّعدُّديَّة، والالتزام الاجتماعيّ، والانفتاح على الآخر المُختلِف عقيدةً وعِرقًا وثقافةً، وقَبوله واحترامه، لمّا كان الأمر كذلك فقد اهتمّ الفلاسفة بالتّربية على المُواطنة؛ والحال نفسه ينطَبِق على "إدغار موران" الّذي جعل التّربية على المواطنة ببُعديها المحلّي والكونيّ إحدى الرِّهانات الّتي ينبغي على تربية المستقبل تعليمها لأجيال المُتعلِّمين المُتعاقِبة؛ ترسيخًا لمبادئ الدّولة الحديثة ذات الطَّابع العلمانيّ، وانسجامًا مع السِّياق العالَميّ المُتعولم. وفيما يلي بيان لرؤية "موران" للتربية على المواطنة:

٥/١. التّربية على المُواطنة المَحلّيّة:

يُولِي "إدغار موران" التّربية على المُواطنة المَحلِّيَّة أهمِّيَّة كُبرى؛ فوِفْقًا له (١٩٩٩/٢٠٢٠) «**ينبغي على التّربية أنْ تُساهِم في التّكوين الذّاتيّ للشّخص [...]، وتُعلّم كيف يُصبِح المَرء مُواطِنًا**» (ص٨٣)، يحدُث ذلك مِن خلال تمكين النّاشِئة مِن المعارِف والمعلُومات الّتي تخوّل لهم معرِفة قواعِد الدِّيمقراطيَّة الّتي تنُصّ على حُقُوقهم، وواجباتهم، وحُقُوق وواجبات الآخرين؛ بالإضافة إلى إكسابهم قِيَم العَيْش المُشترك وقَبُول الآخر. فالمُواطِن يكتسِب وَطَنيّته مِن خلال التّماهي في النِّظام الدِّيمقراطيّ «**مِن خلال تضامُنه مع وطنه، وشُعُوره بالمسئوليّة إزاءه**» (موران: ١٩٩٩/٢٠٢٠، ص٨٣).

٥/٢. التّربية مِن أجل المواطنة الأرضية:

تعني التّربية مِن أجل المواطنة الأرضيّة عند "إدغار موران" (١٩٩٩/٢٠٠٢): «**أنْ نتعلّم كيف نكون هُنا فوق الكوكب، ونعني بقولنا: أنْ نكون هُنا، أنْ نتعلَّم كيف نعيش، كيف نتقاسَم الأشياء بيننا، وكيف نتواصل، وكيف نتوحَّد فيما بيننا [...] باعتبارنا أُناسًا ينتمون لكوكب الأرض**» (ص٦٩).

وبِناءً على ذلك، فإنّ التّربية مِن أجل المواطنة الأرضيّة تستبعِد أيّ انغلاقٍ للإنسان على هُوِيّة مُعيَّنة أو رُقعة جُغرافيَّة مُحدّدة أو دِين مُحدَّد، بحيث يكون الفَضاء الكونيّ هو عالَمه الحقيقيّ. وبالتّالي، فإنّ "المواطِن العالَميّ" هو النُّمذُوج الإنسانيّ المَنشود لتربية المُستقبل في الألفيّة الثّالثة، والّذي يتمتّع بـ"الهُوِيَّة المُركَّبة" الّتي تحتفِظ بكُلّ الهُويَّات المُمكِنة في إطار تنوُّع الثَّقافات، بحيث يَحُلّ التّلاقُح والتّنوُّع مَحِلّ التّجانُس والانغلاق مِن أجل الارتقاء بالإنسانيّة إلى مَرتبة أعلى في التّعايُش الحكيم. و، مِن ثَمَّ، فتربية

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

المُستقبل مَدعُوَّة إلى تنمية هُوِيّة الإنسان مُتعدّدة المنابع، «**والّتي تسمح بأنْ تدمِج داخلها الهُوِيَّة العائليَّة، والهُوِيَّة المَحلّيَّة، والهُوِيَّة الإثنيّة، والهُوِيَّة الوطنيَّة، والهُوِيَّة الدِّينيَّة، والهُوِيَّة الفَلسفيّة، والهُويَّة القارّيَّة، والهُويّة الأرضيّة**» (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٧١).

بناءً على ما سبق، فإنّ تربية المستقبل مَعنيّة بتعليم المواطنة ببعديها المحلّيّ/ القوميّ والأرضيّ/العالَميّ؛ وسيصبح من المناسب تعليم المُتعلِّمين تاريخ كوكب الأرض الّذي يبدأ بتقارُب الحضارات ابتداءً من القرن السّابع عشر، كما أنّه من الضّروريّ التّنبُّه إلى الأزمة الكوكبيّة المعقّدة والمركّبة بفعل الحقبة العولميّة، والتي أصبحت سمة من سمات القرن العشرين، وأن يُبيَّن أنّ البشريّة تواجه مشكلات متعلّقة بالموت والحياة؛ وبالتّالي، ينبغي تشكيل جماعة ذات القَدر والمصير المُشترَك.

(٦) المعرفة السَّادِسة: تعليم التّفاهُم (Enseigner La Comprension)

عدّ "إدغار موران" تعليم التَّفاهُم معرفة ضروريّة لتربية المُستقبل، بل هي عِنده إحدى الدّعائم السّبعة الّتي لا بُدَّ أنْ ترتكِز عليها تربية المُستقبل؛ فتعليم التَّفاهُم بين البَشَر صار تحدِّيًا تربويًّا (بالراشد: ٢٠١٣، ص٣٤٧). خُصُوصًا بعد أنْ غَدَا اللَّاتفاهُم يَفتِك بالعَلاقات بين البَشَر، وهو أمرٌ حاضِرٌ في «**صُلْب العائلات، وفي صميم العَمل والحياة المَهنيَّة، وفي العَلاقات بين الأفراد والشُّعوب والدِّيانات**» (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص٧٠).

والمُلاحَظ أنّ اللّاتفاهُم صار، حَسَب موران (٢٠٠٢م)، شأنًا يوميًّا وكونيًّا يَنتشِر في كُلّ مَكانٍ كسرطانٍ يسري في جَسد الحياة اليَوميَّة، ويُوَلِّد الوِشايات والاعتداءات والتَّصنيفات النَّفسيَّة كالتّمنِّيَّات بموت الغَير، ويُحدِثُ الاحتقار والكَراهِيَة (ص٩٠). أمّا كوكبيًّا فبَات اللَّاتفاهُم مَصدرًا للصِّراعات الدَّمَويَّة، ويُثير العُنف، ويُرافِق الحُروب، ويَحمِل في صُلبه بُذُور المَوت (موران: ٢٠١٦أ، ص٧١).

وقد نَظَر "إدغار موران" إلى التّربية على اللَّاتفاهُم كتَحَدٍّ وكهدفٍ يؤدِّي تحقيقه إلى تقليص مِساحَة اللَّاتفاهُم؛ فالتَّفاهُم، حَسَب موران، هو، في نَفْس الوقت، وسيلة وغاية التَّواصُل الإنسانيّ، إذ لا يُمكِن أنْ يكون هُناك تَقَدُّم في مجال العَلاقات بين الأفراد والأُمَم والثَّقافات مِن دُون فَهْمٍ مُتبادَل (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٩٧). فالتَّفاهُم على هذا يُعَدُّ مَسألة حيويَّة لإخراج العَلاقات الإنسانيَّة مِن حالتها الهَمجيَّة، الّتي تُعمِّق الانقسامات والصِّراعات وتُرَسِّخ الكَراهيَة، إلى حالة الوِئام والتّضامُن.

ومِن ثَمَّ، يُشَدِّد "موران" (١٩٩٩/٢٠٠٢) على ضرورة إصلاح العقليَّات لإعادة الاعتبار للأهمِّيَّة الحَيويَّة للفَهْم، وهو ما يَستلزِم بطريقة مُتناظِرة إصلاح التّربية (ص٩٧). لذا يَقترِح "موران" التّربية على

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

التَّفاهُم كإحدى المعارِف السَّبعة الضّروريَّة لتربية المستقبل، ويَشترِط لذلك أنْ يكون تدريس مَسألَة الفَهْم/التَّفاهُم ابتداءً مِنَ المَدرسة الابتدائيّة، مرورًا بالتّعليم الثَّانويّ، وُصُولًا إلى التّعليم الثَّانويّ؛ وذلك يَعُود إلى عِدَّة أُمورٍ:

ـ أنَّ الفَهْم هو الرِّسالة الرُّوحية المَحضَة للتَّربية، إذ فَرق بين التَّربية مِن أجل تحصيل الفَهْم في مادّة تعليميَّة؛ وبين التّربية مِن أجل اكتساب الفَهْم الإنسانيّ بوصفه الشَّرط والضَّامِن لتحقيق التَّضامُن العقليّ والأخلاقيّ؛ (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٨٧)

. أنّ التّربية على الفَهْم تُمثِّل في الوقت ذاته إحدى القَواعِد الثَّابتة للتّربية على السّلام الباطِنيّ/الدّاخليّ لكُلِّ شَخصٍ، والسّلام الشّامِل بين بَنِي البَشَر؛ إذ يَدعُو الفَهْم إلى الصُّمود في وَجه الهَمَجِيَّة الخارجيّة خاصَّة في أوقات الهِستريا الجماعيّة (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص ٧١. ٧٦)؛

ـ أنّ العالَم اليَوم يعيش مُفارَقة كبيرة؛ ففي الوقت الّذي تَضاعَفَت فيه التّرابُطات بين البَشَر، وازدهر التّواصُل عبر العالَم الإلكترونيّ أو العالَم الشَّبكيّ (إذ تَمَّ اختراق الكَوكب بشبكات الفاكس، والهَواتِف النّقالَة، والإنترنت) إلّا أنّ اللّاتفاهُم أصبح عمليَّة سائدة بين النّاس (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٨٧).

وقد ميّز "إدغار موران" بين نوعينِ مِنَ الفَهْم:

أوّلهما: الفَهْم العَقليّ/الموضُوعيّ، الّذي يَعني الوُصُول إلى ضَبط واستيعاب أمرٍ ما (كضبط واستيعاب النَّصّ وسِياقه، الأجزاء والكُلّ، المُتعدّد والواحِد) (موران، ١٩٩٩/٢٠٠٢، ص٨٨)؛ أو هو فَهْم كلام الآخرين وأفكارهم ورُؤيتهم إلى العالَم (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص٦٧).

ثانيهما: الفَهْم الإنسانيّ، وهو القائم على الذّاتية البَيْنِيَّة الّتي تعني التّماثُل والإسقاط بين ذاتٍ وذاتٍ؛ والمُقتضي للانفتاح على الآخر، والمُشارَكة الوِجدانيَّة، والتّعاطُف (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص٦٩). وبهذا فالفَهْم الإنسانيّ يتضمَّن مَسارًا مِنَ التّماهي والإسقاط مِن فاعلٍ إلى فاعِلٍ أو ذاتٍ إلى ذاتٍ.

(٧) المعرفة السّابعة: تعليم أخلاق الجِنس البَشَريّ (L`Ethique Du Genre Humain)

تُواجِه البَشَريَّة أكثر مِن أيّ وَقتٍ مَضى أزماتٍ (بيئيّة، واقتصاديّة، وصِحّيَّة، واجتماعيّة، وسياسيّة) فَرَضت على البَشَريَّة مَصيرًا مُشتركًا يقتضي الوِحدة في إطار التّنوُّع، والاعتراف بالآخر المُختلِف.

في هذا الإطار يُؤكِّد الفيلسوف "جوناس" (Gonas) أنّه مِنَ الضّروريّ وَضْع أخلاقيّات خاصّة للمُستقبل، إذ إنّ البَشَر ليسوا فقط مسئولين عنِ الأرض تجاه بعضهم البعض، بل أيضًا هُم مسئولون عنِ

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

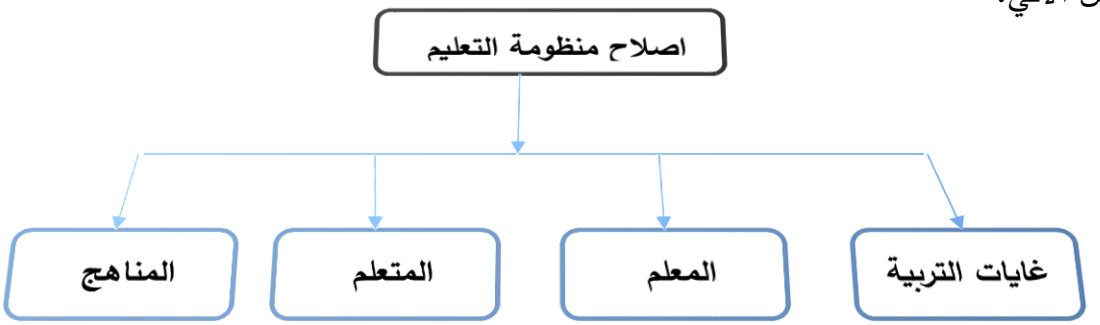
الأحفاد؛ فاليوم وبسبب الأخطار الّتي تواجهها البَشَريّة (التّهديد البيئيّ للمجال الحَيويّ، الخطر النّوويّ، الأخطار النّاجمة عنِ الجُنون البَشَريّ الجديد) ينبغي أنْ يكون البَشَر مسئولين تجاه المستقبل، خُصوصًا وأنْ المستقبل لا يُمكِن التّنبؤ به أو تصوُّره؛ ومِن ثَمَّ، ينبغي السّعي لتجنُّب الكوارث بمُختلف أشكالها مِن أجل مشتقبل أفضل للبَشَريَّة (موران، ٢٠٠٥، ص٣٦٦).

هذا الواقِع الجديد للعالَم يُوجِب على التّعليم، وِفْقًا لموران (٢٠١٦أ/٢٠١٤)، أنْ يُفضِي إلى "إيتقيا/أخلاقيَّات الجِنس البَشريّ" أو ما يُطِق عليه "الأنثربولوجيا الأخلاقيّة" (Anthropo–Ethique)، وهي أخلاق إنسانيَّة تعترِف بالطّابع ثُلاثيّ التّركيب الّذي يَتَصِف به الوَضع الإنسانيّ القاضِي بتواجُد الفَرد والمُجتمع والنّوع في نفس الآن (ص١٤٢). وتهدُف هذه الأخلاق إلى (موران: ١٩٩٩/٢٠٠٢):

- الدّفع في اتجاه أنسنة الإنسانيّة؛
- العَمل على اكتمال الوحدة الكوكبيّة في إطار التّعدُّديّة؛
- احترام الغير في اختلافه عنّا، وفي تطابُقه معنا في نفس الوقت؛
- السّعي نحو تطوير التّضامُن؛
- السّعي نحو تطوير أخلاق الفَهْم (ص١٠٠).

(ج). إصلاح المنظومة التّعليميّة عند إدغار موران في ضوء تصوّره لتربية المستقبل:

يمكن بيان رؤية إدغار موران لإصلاح المنظومة التعليميّة في ضوء تصوّره لتربية المستقبل من خلال الشّكل الآتي:



شكل رقم (٢) إصلاح المنظومة التّعليميّة عند إدغار موران

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

الإصلاح التّربويّ عمليّة شاملة تَتَناغم عناصِرها وتَتساند خُطُواتها؛ غير أنّ تحقيق الإصلاح المَنشود يلزمه الوَعي الكامل بالظُّروف الّتي تُحيط بجهود الإصلاح التّربويّ، فالوعي شَرطٌ مُهِمٌّ في التّخطيط لهذه الجهود وتقدير مُستويات النّجاح المَنشودة في تحقيق أهدافها؛ فلا يخفى أنّ هذه الظُّروف لا تقتصِر على عدد محدود مِنَ القضايا التّربويَّة أو العوامل الاجتماعيَّة المحلّيَّة، فالعالَم المُعاصِر عالَمٌ شديد التّعقيد، سريع التّغيُّر، تَتَجاذبه اتجاهات فِكريَّة وقِيَميَّة مُتقلّبة، ومُجتمعات هذا العالَم مُتشابكة، وتَتبادَل التّأثير والتّأثُّر بصُورة مُستمرّة (حامد وآخرون: ٢٠١٩م، ص٨).

بالنّسبة إلى "إدغار موران" (٢٠١٩ب/٢٠١١) لا يُعنى بالإصلاح بالمعنى الأكاديميّ المُتداوَل في الأدبيّات العِلميَّة والتّربويَّة المعروفة، الّذي يَنشغِل بإصلاح الأبعاد المادّيَّة للنِّظام التّعليميّ مع القطع بأهمِّيَّتها، بيد أنّها تَظَلّ قضايا جُزئيَّة تُعالِج الآثار والنَّتائج النّاجمة عن فلسفة وسياسات تربويَّة قائمة تَتبنّاها الدّول والأنظمة السِّياسيَّة. فهو يَأسف لاختزال مُشكلة التّعليم في مُصطلحاتٍ كَمّيَّة: المزيد مِنَ الموارد المادِّيَّة، والمزيد مِنَ المُدرِّسين، والمزيد مِنَ تكنولوجيا المَعلُومات، وغيرها مِن المُصطلحات الّتي تختزِل عمليّة الإصلاح التّربويّ في عَناصِرها المادّيَّة، والّتي بدَوْرها تُعطِّل عمليّة الإصلاح الشّامِل، بل وتؤدّي إلى فَشَل الإصلاحات المُتتاليَة للتّعليم (ص٢١٢). وبالتّالي، فكُلّ محاولة للإصلاح التّعليميّ تبوء بالفشل متى تقصَّدت الإصلاحات المادّيّة مِنَ المباني والمناهج والوسائل؛ و، مِن ثَمَّ، لا يُمكِن تصوّر إصلاح ناجعٍ دونما إصلاح العقول بإصلاح طرائق التّفكير، والّذي يبدأ بترقية الوعي لدى المُعلِّمين باعتبارهم باكورة التّطوير وطليعة النّهوض.

وفي المُقابل، نَظَر "إدغار موران" إلى الإصلاح التّربويّ مِن مِنظار تكامُليّ شُمُوليّ؛ إذ الإصلاح التّربويّ المَنشود الّذي يَتبنّاه "موران" يَعمد إلى إصلاح المُؤسَّسات والعُقول معًا، وذلك بأنْ يُعيد للمُعلِّمين مُهمَّتهم الإنسانيَّة العظيمة، ويَهدُف إلى تكوين عقولٍ مُتسائلة قادِرة على الشّكّ والتّفكير النّقديّ والإبداعيّ، ويَرمي إلى إصلاح البرامِج التّعليميَّة مِن خلال دَمْج الموضوعات الّتي تسمح بفَهْم المُشكلات الحَيَويّة ومواجهتها (موران، ٢٠٢٢د/٢٠٢١، ص٥٥).

إنّ الإصلاح التّربويّ، بالنّسبة إلى "إدغار موران"، جنبًا إلى جَنبٍ مع الإصلاح الفِكريّ والمعرفيّ هو الضّامِن لإصلاح مُستقبل البَشَريَّة، إذ نَظَر إلى التّربية بوصفها رهانًا لمُستقبلٍ قابلٍ للعَيش لما للتّربية مِن دَوْر كبير تنهض به في المُجتمع مِن خلال دَوْرها المُهِمّ في تغيير العَقليَّات بإصلاح الفِكر والمعرفة. فالتّربية في نَظَر "موران" هي المَنوطة بتقديم المَعارِف المُركّبة الّتي ينشدها نُمذُوج التّعقيد، وخاصّة ما يتعلّق بتعليم الهُويّة الأرضيّة المُشترَكة، وأخلاقيَّات التّفاهُم والعَيْش المُشترَك، والوَضع الإنسانيّ.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

ولأجل الكشف عن تصوُّر إدغار موران لإصلاح المنظومة التّعليميّة في ضوء تربية المستقبل يتناول البحث بالتّحليل الآتي: (غايات التربية، المعلّم، المُتعلِّم، المناهج الدِّراسيّة).

(١). غايات التَّربية :

يضبط "إدغار موران" الرّسالة التَّربويَّة في سِتِّ غاياتٍ كُبرى هي: (موران، ١٩٩٩/٢٠٢٠، ص ١٣٨.١٣٧).

ـ توفير ثقافة تسمح بتمييز المشاكل المتعدِّدة الأبعاد والشَّاملة والرَّئيسة ، وتُبَيِّنُ سياقها وعَوْلَمَتَها ومعالجتها؛

. تهيئة العقول لوضع التَّحدِّيات الَّتي يفرِضها التَّعقيد المتنامي للمشاكل على المعرفة الإنسانيَّة؛

ـ تهيئة العقول لمواجهة الارتياب الَّذي ما فتئ يتزايد باستمرار ، بما يدفعهم ، ليس فقط ، إلى اكتشاف الكون والحياة والإنسان؛ ولكن، أيضًا، تشجيع الذكاء الاستراتيجيّ فيها، والمراهنة على علم أفضل؛

. التَّربية على التَّفاهُم البشريّ بين الأقَرَبِينَ والأبْعَدِينَ؛

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

ـ تعليم المواطنة الأرضيَّة من خلال تعليم الإنسانيَّة في وجدتها الإناسيَّة، وبتنوّعاتها الفرديَّة والثَّقافيَّة، وكذلك من خلال تعليمها أنَّها تعيش في مصيرًا مشتركًا.

(٢). المعلِّم:

يَرفُض "إدغار موران" (morin: 2003) تَدْجِين دور المُعلِّم وحصره في نِطاق "المهنة" أو "الوظيفة" على نَحْوٍ يُفْقِدُهُ كلَّ قدرةٍ على الابداع والابتكار، وعلى التَّحفيز والتَّفعيل، ذلك أنّ تَمْهِين التَّعليم يؤدِّي إلى اختزال المعلِّم في دور الخبير؛ وبالتَّالي، من الضَّروريّ عدم حصر مهمَّة التَّعليم في الوظيفة فقط، أو في التَّخصُّص، أو في المهنة؛ لتُصبح مُهمَّته هي نقل استراتيجيَّات للحياة؛ وهذه المُهِمَّة تتطلَّب المهارة، وتتطلَّب أيضًا التَّقنية والفَنّ (p133).

ومِن ثَمَّ، يطرح "موران" رؤيته حول الدَّور المنوط بالمُعلِّم في القرن الواحد والعشرين مِن خلال التَّركيز على ثلاث مهام رئيسة يتجاوَز بها حدود المهنة أو الوظيفة الَّتي حُصِر فيهما دور المُعلِّم:

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

الأولى: المهمَّة التَّبليغيَّة / التَّبشيريَّة: هذه المهمَّة الرِّساليَّة لا تتوقَّف عند حَدِّ الكفاءة والحبِّ، وإنَّما تفترِضُ بَدَاهَةً الإيمان، وهي تعني هنا الإيمان بالثَّقافة، والإيمان بإمكانيّات العقل البشريّ. ولذلك تكون المهمَّة عالية وصعبة بما أنَّها تفترض في نَفْس الوقت الفَنَّ والإيمان والحبَّ (موران، ١٩٩٩/٢٠٢٠، ص١٣٦).

الثَّانية: مُهمَّة رئيس الجوقة أو (قائد الأوركسترا): بمقتضى مفهوم "رئيس الجوقة" لن يكون تقديم المعرفة للتَّلاميذ هو الأولويَّة عند المربِّي. من ذلك أنَّه حالما يتمُّ ضبط موضوع الفرض أو الاختبار الشَّفاهيّ لا يبقى للتِّلميذ إلَّا أنْ يبحث على الإنترنت وفي الكتب وكل الوثائق المفيدة ليستمِدَّ منها مادَّة الفرض أو الاختبار ويُقدِّم عمله للمربِّي. وعلى المربِّي (رئيس الجوقة)، عندئذٍ، أنْ ينقُدَ ويُنَظِّمَ ويُعلِّقَ ويُقيّمَ ما قدَّمه التِّلميذ؛ حتَّى يتوصَّل بعد ذلك من خلال الحوار مع تلاميذه إلى خلاصة تأليفيَّة حقيقيَّة تعكس الموضوع المُعَالَج (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص١٦٥). وبمقتضى هذه المهمَّة ستتمحور مناهج المستقبل حول المُتعلِّم، فتُلبِّي حاجاته وتستجيب لميوله واستعداداته، و، من ثَمَّ، يجد المُتعلِّم فرصًا للتَّعلُّم الذَّاتيّ والمُستمرّ. وهو ما يعنى أنَّ بؤرة الارتكاز في العمليّة التّعليميَّة في المستقبل ستتحوّل من المُعلِّم إلى المُتعلِّم، ومن التَّعليم إلى التَّعلُّم، وسيتحول هدف التَّعلُّم من مجرَّد اكتساب المعرفة إلى الاكتشاف، ومن الإبداع الذي يؤطِّر العقل ويُعطّل آليات التفكير لدى المُتعلِّم إلى بناء المعرفة و، من ثَمَّ، الإبداع المُستبصِر بالمنجزات العلميَّة المُتجدِّدة .

الثَّالثة: مُهمَّة مَدنيَّة وإيتقيَّة (أخلاقيَّة): بمقتضى هذه المُهمَّة يتمكَّن كلُّ تلميذٍ وكُلُّ طالبٍ مِن مواجهة المشاكل الَّتي تتعلَّق بحياته الشَّخصيَّة وبحياته كمواطِن كما بمستقبل مجتمعه وحضارته وبالإنسانيَّة عامَّة (موران: ٢٠١٩ب/٢٠١١، ص٢٢٣).

(٣). المُتَعَلِّم:

ينظر إدغار موران إلى المُتعلِّم لا باعتباره مُتلقِّيًا للمعرِفة، أو إناءً فارغًا يُملأ ليُفَرِّغ ويسترجَع ما حازَه، بل باعتباره ذاتًا فاعِلةً في العمليَّة التَّعليميَّة. وفيما يلي ترصُد الدِّراسة تصوُّر "موران" إلى المُتعلِّم:

ـ يعترِف " إدغار موران " بالوحدة المعقَّدة للطَّبيعة الإنسانيّة الَّتي جرى تفكيكها في التَّربية الكلاسيكيَّة، ويؤكِّد على تعقُّد المقوِّم البشريّ ثلاثيّ التَّركيبة إذ يشمل "الفرد والنَّوع والمجتمع". وهذه العناصر الثَّلاثة غير قابلة للفصل، بل يُنتِج بعضُها بعضًا في حلقة تكراريَّة، ويشمل بعضُها بعضًا. فالفرد ليس فقط جُزءًا صغيرًا من المجتمع، بل إنَّ المجتمع في كُلِّيَتِه حاضر فيه من خلال اللُّغة والثَّقافة. ثُمَّ إنَّ الفرد ليس فقط

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

جُزءًا مِن النَّوع البشريّ، بل النَّوع البشريّ في كُلِّيَتِه حاضر في كلِّ خليَّة منه من خلال موروثه الجينيّ (مورن، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص ص ١٢٧. ١٢٨).

ـ يؤكِّد "إدغار موران" أنّه يَتوجّب الاعتراف بـ"الاستقلاليَّة وحُرِّيَّة التَّفكير" للمُتعلِّم. وهو ما يفرِض على التَّربية تدريس ماهيَّة الحرِّيَّة: «**فحرِّيَّة التَّفكير هي حرِّيَّة الاختيار في نطاق ما تنوَّعَ مِنَ الآراء والنَّظريَّات والفلسفات**» (موران، ٢٠١٦أ/٢٠١٤، ص٤٩). ومن ثَمَّ، فالمتوقَّع من مناهج المستقبل أن تحترم في المُتعلِّم حرِّيَّة البحث والتَّفكير، وتدعم قدراته لأن يستكشف ويبني معرفة جديدة عوضًا عن معرفة جاهزة تُقدَّم إليه؛ لأجل حفظها واسترجاعها .

ـ خلافًا للتَّصوُّر السَّائد في التَّربية الكلاسيكيَّة ، يؤكِّد "موران" (٢٠١٦أ/٢٠١٤) أنَّ الأطفال يستعملون بكيفيَّة تلقائيَّة استعداداتهم التَّأليفيَّة، واستعداداتهم التَّحليليَّة، وهم يشعرون بكيفيَّة تلقائيَّة، أيضًا، بالصِّلات والرَّوابط، وهم مؤهَّلون لإدراك ما يصطبِغ به الواقِع مِنَ التَّعقُّد (ص ص١٠٢.١٠٣).

(٤). المناهج الدّراسيّة:

يُؤكّد "إدغار موران" (١٩٩٩/٢٠٢٠)، في إطار حديثه عن التَّنظيم المناهجيّ، أنّ المِنهاج (Discipline) اعتمد على الاختصاص/التّخصُّص الّذي يرتَكِز على تقسيم العَمَل إلى كيانات مُنفَصِلة. وهو يَرَى أنَّ للمناهِج تاريخها المُتَعَدِّد اللَّحظات ما بين الوِلادة والتّأسيس والتَّطوُّر، وُصُولًا إلى التَّدهور؛ هذا التَّاريخ يرتَبِط في رأيه بتأسيس الجامعات الحديثة في القرن التَّاسِع عَشْر وتطوُّرها، مع انطلاق البحث العِلميّ في القرن العِشرين. وقد اكتسى تاريخ الفصل بين المناهج مَعَالِم جديدة مع موجة الانفجار المعرفيّ الكبير الّتي قادَتْ لميلاد تخصُّصات علميَّة جديدة باستمرار، وإذا كان لهذا التَّخصُّص حسناته المرتبطة أساسًا بضبط الحدود الفاصلة بين مُختلف المناهج المعرفيَّة لضمان الحفاظ على هُويَّتها ومنع تحوُّلها إلى معرفة مائعة؛ فإنَّ للتَّخصُّص المبالغ فيه سلبياته الكثيرة أيضًا الّتي تتجسَّد في التَّشيُّئ المبالغ فيه للمواضيع المدروسة، عبر اقتطاعها مِنَ السِّياق العام، وهو ما يلغي كلَّ أشكال العلاقات المُمكِنة بين التَّخصُّص المدروس والتَّخصُّصات الأُخرى (ص ص.١٥٤ـ١٥٣). و، مِن ثَمَّ، فإنّ "موران" يَتَصوَّر أنَّ مُهِمَّة الجامعة المُستَقبليَّة هي مُهِمَّة جامعة للاختصاصات، بحيث تعترِف بتُراث الماضي، وتسعى إلى إدماج الإبداعات الثَّقافيَّة للحاضِر وفتحها على المُستقبل. وهو ما يعني أنَّ الجامعة لن تكون مُجرَّد مُؤَسَّسة تَتَكَيَّف مع محيطها الحاضِر، فتكتفي بتأهيل المُتَخصِّصين أو المِهَنين. بل هي مُطالبة بأنْ تحمي الثَّقافة، وتَصُون مطلبها الشُّموليّ (موران، ٢٠٠٤أ، ص.٤٣).

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

ولأجل تخطِّي مزالق المعرفة التَّخصُّصيَّة، ظهرت العديد مِنَ المقاربات التَّربويَّة الَّتي تنحو نحو البحث عن أشكال التَّواصُل والتَّكامُل بين مُختَلف المعارف والمناهج السَّائدة في الفضاء المدرسيّ، كـ (البينمناهجيَّة، العبرمناهجيَّة، تعدُّديَّة المناهج) . في ضَوْء ما سَبَق، قدَّم "إدغار موران" تصوُّره للمناهج الدِّراسيَّة المُرَادِ إدخالها إلى المنظومة التَّعليميَّة في إطار إبستيمولوجيا الفكر المركَّب؛ متبنِّيًا في ذلك المقاربة "البينمناهجيّة" أو "تداخُل التَّخصُّصات". ويأتي كتابه "تواصل المعارف العلميَّة– تحديات القرن الحادي والعشرين (٢٠٠٠م)" كأهم مرجع في هذا المجال؛ إذ كان خلاصة مجموعة مِنَ الدِّراسات والمؤتمرات لدراسة التَّداخُل المعرفي، وتحقيق التَّواصُل بين العلوم الحقَّة أو الموضوعيَّة والعلوم الإنسانيَّة، وترسيخ وعي تداخُليّ بالظَّاهِرة العلميَّة والمعرفيَّة (همام، ٢٠١٢م، ص.٦٦).

خامسًا: التّطبيقات التّربويّة للنظرية التربويّة عند إدغار موران:

تمّ تخصيص هذا المحور للإجابة على السؤال الخامس: ما تطبيقات النظرية التّربويّة عند إدغار موران؟

(١)- المُعلِّم:

يحظى المُعلِّم في الفِكر التّربويّ لـ"إدغار موران" بأهمّية كبيرة بوصفه أحد الرّكائز الأساسيّة في المنظومة التّعليميَّة، فهو، بالنّسبة لـ"موران"، حامل شُعلة الأنوار الجديدة أو الثّورة المعرفيّة الجديدة الّتي ترنو إلى تجاوُز العقلانيّة المُجرّدة أو الأداتيّة، والعقلانيّة التّجزيئيّة مِن أجل عقلانيَّة مُنفتحة تَمدُّ جسور الوصل بين العقل والوِجدان، وتواجه التّناقُضات واللّايقين، وتقاوِم الذّكاء الأعمى الّذي يعجز عن وصل الأجزاء إلى الكُلِّ، ويعجز عن تصوُّر العصر الكوكبيّ بتعقيداتها وتحدّياته.

فالمأمول والمنتظَر، وِفْق هذه الرُّؤية لدور المعلِّم، أنْ يتسنَّى للمُعلِّم قيادة الثَّورة التّربويَّة المتعلِّقة بالمعرفة والفكر، ويُتِمَّ ذلك من خلال:

– أنْ يقوم بتزويد المتعلِّم بثقافة أساسيَّة تتضمَّن معرفة طرائق معرفة المعرفة ، وتسمح له بالقدرة على الرَّبط بين المعارِف ، وتسمح له ، أيضًا ، بتبصُّر فِخاخ المعرفة (الخطأ والوهم، والمعرفة المجزّأة أو المبتورة) من خلال الحوار المتواصل مع المُتعلِّم؛

– أنْ يُعلِّم التَّفاهُم البشريّ من خلال ممارسة أخلاقيَّات الحوار كالتَّسامح والتَّعاطُف المتبادل مع المتعلِّمين، وهو ما يقضي على أدواء التَّربية المتمثِّلة في العنف المدرسيّ بين المعلِّمين والمتعلِّمين، وبين المتعلِّمين أنفسهم؛

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

– أنْ يُحفِّز فكر المتعلِّمين على مواجهة الشُّكوك والّلايقينيَّات مِن خلال تشجيع الذَكاء الاستراتيجيّ والرِّهان مِن أجل عالم أفضل؛

– أنْ يدفَع المتعلِّم إلى تحقيق إنسانيَّته مِن خلال إنسيّته الفاعِلة والنَّشيطة؛

ـ أنْ يغرِس في نفوس المتعلِّمين أهمِّية الانتماء إلى أمَّة، والانتماء إلى "الأرض–الوطن"، من خلال تعليمهم المواطنة الأرضيَّة، وأنَّ البشر يتقاسمون مصيرًا مشترَكًا.

(٢) . المُتعلِّم:

ـ ينظر إدغار موران إلى الطّبيعة الإنسانيّة للمُتعلِّم باعتبارها طبيعة متكاملة؛ فالإنسان . موضوع التّربية . هو كائن مركّبٌ ومتعدّد الأبعاد، يحمل في ذاته خصائص متناقضة وبطريقة ثنائيّة الأقطاب، فهو "عاقل وواهم، عاقل ولاعب، واقعيّ وخياليّ، مُنتِج ومُستهلك، نثريّ وشعريّ"(موران: ٢٠٠٩، ص١٢٩). وبالتَّالي، فإنَّ التَّربية تَستهدِف البِنَاء المادّيّ والمَعنَويّ للإنسان وتكوين شخصيَّته في جوانبها المُتعدِّدة (الجِسميَّة، والعقليَّة، والوجدانيَّة، والمَهاريَّة) الّتي تَتَشابَك وتَنتَظِم في شخصيَّته العَمِيقة لتُشَكّل كفايات مُلهِمَة ومهارات مُؤَثِّرة تُمكِّنه مِن مواجهة مُتطلّبات الحياة؛

ـ ينظر إدغار موران للطبيعة الإنسانية من خلال التّداخُلات والعلاقات التّحاوُريّة بين (الفرد–المجتمع–النّوع)؛ وبالتَّالي، فإنَّ التّربية المُركَّبة تَتَقَصّد مُسَاعِدة الإنسان، أوّلًا، أنْ يَحيا بصفته فردًا يُواجه مَشاكل حياته الشَّخصيّة مِن خلال تَنمية قُدراته العَقليَّة والنَّفسيّة والجِسميّة؛ وثانيًا، أنْ يحيا بصفته مواطنًا في أُمّة/مُجتمع من خلال تزكية الوَعي لديه بما تَعنيه الأُمّة، لأنّ الفرد، في النّهاية، هو مَركز الوَعي داخل المُجتمع ومِن أجل المُجتمع؛ ثالثًا، أنْ يحيا بصفته فردًا يَنتمي إلى الإنسانيّة من خلال الوَعي بالهُوِيّة الإنسانيّة والمُواطنة الأرضية ووِحدة المصير. وهكذا، تُساهِم هذه المَحاور الثَّلاثة، بفضل التّربية، في تحقيق مُهِمّة الإنسان كإنسان؛ وبالتّالي، تكون التّربية مُنتِجة للأفراد الّذين يُنتِجوها؛

ـ النّظر إلى المُتعلِّم باعتباره العُنصر المُهمّ والفعّال في العمليّة التعليميَّة؛ وهو ما يجعل التعلّم مُتمركزًا حول المُتعلِّم بدلًا من المعلِّم، ما يعني أنّ المُتعلِّم سيكون شريكًا تربويًّا حقيقيًّا يُؤثِّر في جوانب عمليَّة التّعلُّم الّتي تتَّسم بالصُّعوبة والفَوضويَّة.

وممّا ينبغي التّنبُّه إليه أنّ تمحور العمليَّة التّعليميَّة حول المُتعلِّم لا يعني الإلغاء التّامّ لدور المُعلِّم؛ إذ إنّ الحضور الشّخصيّ للمُعلِّم عامل رئيس في حَفز ودَفع عمليَّة التّعلُّم، وتعزيز فعاليّتها؛ وبالتّالي، لا يُمكِن تعويض دَوْر المُعلِّم في توجيه المُتعلِّمين وتحفيزهم وتطوير مهاراتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

. الاهتمام بتنمية الجانب الثقافيّ لدى المتعلمين، ذلك أنّ الثّقافة هي الوِعَاء الّذي يستوعِب ويُجَسِّد الهُويَّة الاجتماعيَّة، وهي الّتي تُعبِّر عن الشُّعور بالانتماء. على أنَّه ينبغي الاعتراف بالتَّنوُّع الثَّقافيّ الّذي يُحيل إلى التَّثاقُف والانفتاح والتَّفاعُل مع الثّقافات الأُخرى إنسانيًّا.

. تنمية الوعي لدى المتعلِّمين بعالمهم الدّاخليّ/ الذّات، وبعالمهم الخارجيّ المحيط بهم؛

. الاعتراف بحُرِّيَّة المُتعلِّم ضِمن دائرة مفهوم "الاستقلاليَّة–التّابعة"، فلا يُمكِن تصوُّر استقلاليَّة للمُتعلِّم على المُستوى النّفْسي والفِكريّ والعقليّ دون تبعيّة تفرضها الضّرورات الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والبِيئيَّة والتَّاريخيَّة المُحيطة به؛

. ضرورة اعتراف التّربية بالطّبيعة الخَيِّرة للمُتعلِّم وتنمية الاستعداد الخَيِّر لديه، والتّعامُل معه باعتبار أصالة الجانب الخيريّ عنده، وحداثة جانب الشّرِّ في تكوينه؛ وذلك من خلال تزكية الجانب الأخلاقيّ على المستوى الفرديّ كالنّقد الذّاتيّ، والتّسامُح، والتّفاهُم مع الآخر المختلف؛ وعلى المستوى الاجتماعيّ من خلال تعزيز قِيَم الدِّيمقراطيّة، وقَبُول الآخر؛ وعلى المستوى الإنسانيّ بتعزيز قِيَم المواطنة العالميَّة من خلال عولمة الفَهم، وقِيَم التّعايُش المُشترك والائتلاف؛

. تمكين المُتعلِّم مِنَ الوُصول إلى المعرفة بصُورة مُستقلّة مِن خلال تنمية مهارات التّعليم الذّاتيّ، والتّفكير النّقديّ، والتفكير الإبداعيّ، والتّفكير التّأمُّليّ لدى المُتعلِّم باعتباره مِحورًا لعمليَّة التّعليم والتّعلُّم؛

. تمكين المُتعلِّم مِن المعرفة المُركّبة والمُتكاملة والشُّموليّة الّتي تُخاطِب الجانب العقليّ بما يتضمَّنه مِن مهارات الاستدلال والاستنتاج والتّحليل والتّركيب؛ والجانب المهاريّ بما يتضمَّنه مِن مهارات عقليّة وجِسميَّة؛ والجانب الوجدانيّ بما يتضمَّنه مِن أخلاق ومشاعر وأحاسيس.

(٣) . المناهج الدِّراسيّة:

نظرًا للثَّورة المعلوماتيَّة الّتي تواجهها البشريَّة خُصوصًا مع التّنامي الأُسّيّ للمعارف والعُلوم الّتي يُمكن الحصول عليها بضغطة زِرّ على الكمبيوتر مِن خلال الإنترنت، فإنّه بات مِنَ الضّروريّ وُجود قاعدة عِلميَّة تؤهِّل المُتعلِّمين لمواكبة التّغيُّرات السَّريعة الّتي تنتج عن هذه الثَّورة، وهذا يُلقي على المناهج التّعليميَّة مزيدًا مِن العِبء للتّعامُل مع التَّغيُّرات الجوهريَّة في المعارف.

وبِناءً على ذلك يُصبح المنهج المُتكامل أو مُتعدِّد التّخصُّصات أو البَينمناهجيّ أحد الحُلول لمواكبة هذا التَّغيّر السَّريع والتّعقُّد البالِغ؛ إذ يَتجاوز المَنهج المُتكامل التّفكير الأحادي والرُّؤية التّجزيئيَّة الّتي تنحو إلى

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

التّقطيع والتّجزيء للموضوعات المدروسة، ما يعني ذوبان الحواجز الّتي تفصل بين الفُروع المعرفيَّة وانصهارها في بوتقة واحدة طلبًا للحقيقة، وعملًا على بِناء ذوات المُتعلِّمين بِناءً مُتكاملًا وشاملًا، فضلًا عن رَبط الموضوعات الدّراسيَّة بالواقع الحياتيّ.

مِن أجل ذلك تبيّن الدّراسة أهمّ المُلامح المُتصوّرة للمناهج التّعليميّة الّتي تستند إلى المُقاربة البَينمناهجيَّة:

ـ ينبغي النّظر إلى المنهج الدّراسيّ، وَفقًا لنُمذُوج التّعقُّد، باعتباره مجموعة مِن العناصر والأنساق الّتي ترتكز على عَلاقات مُتداخلة فيما بينها، وأيّ تغيُّر في أحد عناصر النّسق يُؤدِّي إلى تغيير في العناصر الأُخرى؛ وهذه الأنساق الّتي يتضمّنها المنهج الدِّراسيّ تضُمّ: الأهداف، والمحتوى، وبيئة التّعلُّم، واستراتيجيَّات التّدريس، وأساليبه ووسائط التّعلّم، والأنشطة المدرسيّة، والتّقويم بأنواعه المختلفة؛

. تتمحور المناهج المتعدِّدة التّخصُّصات حول المُتعلِّم فتلبّي حاجاته وتستجيب لميوله واستعداداته، بحيث يكون محتوى المناهج فرصة للتّعلُّم الذّاتيّ والمُستمرّ؛

. تؤكِّد المناهج المتعدِّدة التّخصُّصات على وحدة المعرفة وتكاملها باعتبارها ضرورة مُلحّة فرضتها النّظريَّة العامّة للنّسق/النُّظُم، ونظريَّة السيبرنطيقا، ونظرية الفوضى؛ وبالتّالي، لم يَعُد مِن المُمكِن التّعامُل مع الموضوعات الدِّراسيَّة باعتبارها وحدات مُنفصلة، وإنّما يُنظر إلى المناهج مِن جهة التّرابُط والتّداخُل والتّعالُق بين المجالات المعرفيّة المختلفة (Interdisciplinary)؛

ـ ينبغي أنْ تُؤكِّد المناهج المُتعدِّدة التّخصُّصات على الخُصوصيّة الثَّقافيَّة والهَويَّة الحضاريَّة للأُمّة لمواجهة الذّوبان في تيّارات العولَمة الجارفة، وفي الوقت نفسه تنفتح على الثّقافة الكونيَّة لمواجهة الانغلاق على الذّات؛

. ينبغي أنْ يوفِّر المنهج البيئة المناسبة للتّعلّم بحيث تكون بيئة عنيَّة بالخبرات التّعليميَّة والحياتيَّة، والّتي تزيد فُرص المُتعلِّمين في التَّعلُّم مع الفَهْم بوصفهم مُشاركين نشطين في العمليَّة التّعليميَّة، وليسوا مُتلقِّين سلبيِّين؛

. ينبغي أنْ يُراعي المنهج المعارف السّابقة للمُتعلِّمين مِن أجل بِناء معارف جديدة، ولأجل هذا يُفترَض أنْ يُصَمَّم المنهج لـ:

. لتزويد المُتعلِّمين بالمعارف والمهارات والقِيَم الّتي تفيدهم داخل المدرسة وخارجها؛

. توفير أنشطة جاذبة مُحفِّزة للمُتعلِّمين للمشاركة بفعاليّة في عمليَّة التّعلُّم

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

المراجع

أولًا: المراجع العربية

- بوعزة، الطيب. (٢٠١٤). مفهوم الرؤية إلى العالم بوصفه أداة إجرائية لقراءة تاريخ الفكر الفلسفي. دورية تبيُّن، (٨). ٢٣ . ٣٤.
- بويحي، عادل. (٢٠٠٩). انبثاق الفكر والمعرفة لدى إدغار موران: إعادة بناء الإبستمولوجيا. دار الأيام للنشر والتوزيع.
- 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 ص١٤.٥.
- الخويلدي، زهير. (٢٠١٣). تعقُّد الطبيعة البشرية عند إدغار موران. في علي عبود المحمداوي (محرِّر)، الفلسفة الغربية المعاصرة صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج (ج٢) (ص ص.١٤٠٥.١٤٣١). منشورات الضفاف.
- الدغشي، أحمد محمد حسين. (٢٠٠١). نظرية المعرفة في القرآن الكريم وتضميناتها التربوية. دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.
- دوبونو، إدوارد. (٢٠١٠). التفكير الجانبي: كسر القيود الجانبية (نايف الخوصي، مترجم). وزارة القافة السورية.
- رضوان، محمد فاضل (٢٠٠٦) نحو تكاملية المعرفة – قراءة نظرية وتطبيقية في المقاربة البينمناهجية – ، مجلة رؤى التربوية ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين ، العدد ٢١، ص ص ٣٨.٣١.
- زيتوني، صورية لقاط (٢٠١٧) إبستيمولوجيا التركيب وفلسفة التربية عند إدغار موران ، عمان، دار الأيام، عمّان.
- سالم، عبد المقصود (٢٠١٢) توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إدغار موران في منهج التربية الإسلامية ، مجلة التجديد، ماليزيا، المجلد ١٦، العدد ٣١، ص ص٥١.٨٠.
- سليم، مريم. (٢٠٠٢). علم تكوين المعرفة: إبستمولوجيا بياجي. دار النهضة العربية.
- صبري، سحر، وزهران، نعمة (٢٠١٢) التفكير النظمي في الدراسات المستقبلية من التحليل إلى التعقيد والتركيب والنمذجة، سلسلة أوراق، جامعة الإسكندرية.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

- طاهر، علاء. (٢٠٠٥). نهايات الفضاء الفلسفي : الفلسفة الغربية بين اللحظة الآنية والمستقبل. مكتبة مدبولي.
- طرابيشي، جورج. (٢٠٠٦). معجم الفلاسفة. دار الطليعة.
- الطيب، محمد عبد الظاهر، وآخرون (١٩٩٧) مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٢) البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس ، القاهرة، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- الكواري، على خليفة (٢٠٠٠) المكانة المركزية لمبدإ المواطنة في التحول الديمقراطي، مجلة دراسات عربية، العدد ٥،٦، ص ص ٢٣.٢٩.
- الكور، عبد الجليل. (٢٠١٣). ملحمة انتقاض اللسان العربي: لسان العرب القلق، عالم الكتب الحديث.
- كابان، فيليب، ودوريتيه، جان فرنسوا. (٢٠١٠). علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية: أعلام وتواريخ وتيارات (إياس حسن، مترجم). دار الفرقد. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٠).
- كون، توماس. (١٩٩٢). بنية الثورات العلمية (شوقي علام، مترجم). المجلس الوطني للثقافة والفنون، (١٦٨).
- مجمع اللغة العربية (١٩٩٩) المعجم الوجيز، القاهرة.
- ملكاوي، فتحي حسن (٢٠٢٠) الفكر التربوي الإسلامي: مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة.
- مورافييف، بورس. (٢٠٠٤). المعرفة الباطنية (فؤاد رامز، مترجم). مكتبة مدبولي. (العمل الأصلي نشر في ١٩٦١).
- 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) سبعة ثقوب سوداء – أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية – ، ترجمة : محمد زرنين ، مجلة وجهة نظر، المغرب ، العدد ٢٣ ، ص ص ٣٨. ٥٥.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

- موران، إدغار (٢٠٠٤ ب) الفكر والمستقبل . مدخل إلى الفكر المركب . ، ترجمة : أحمد القصوار ومنير الحجوجي ، الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر.
- موران، إدغار (٢٠٠٥) أخلاقيات المستقبل وعلاقته بالسياسة، ترجمة درويش جبور، جان جبور، ضمن كتاب القيم إلى أين؟، منشورات اليونسكو.
- موران، إدغار (٢٠٠٩) فهم الشرط الإنساني، ترجمة: يوسف تيبس، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان للبحث والتطوير، فلسطين، العدد ٢٩، ص١٢٤.١٣٠.
- موران، إدغار (٢٠١٢أ) هل نسير إلى الهاوية ؟ ، ترجمة :عبدالرحيم حزل ، المغرب، مكتبة أفريقيا الشرق ، المغرب.
- موران، إدغار. (٢٠١٢ ب). المنهج: معرفة المعرفة: أنثروبولوجيا المعرفة (جمال شحيد، مترجم). المنظمة العربية للترجمة. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٦).
- موران، إدغار. (٢٠١٢جـ). المنهج: الأفكار مقامها وحياتها وعاداتها وتنظيمها (جمال شحيد، مترجم) (ج٤). المنظمة العربية للترجمة. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٣).
- موران، إدغار (٢٠١٦أ) تعليم الحياة: بيان لتغيير التربية ، ترجمة : الطاهر بن يحيي ، بيروت، منشورات الضفاف ، بيروت.
- موران، إدغار، رمضان طارق. (٢٠١٦ب). خطورة الأفكار: تساؤلات حول كبرى القضايا المعاصرة (محمد صلاح شياظمي، مترجم). أفريقيا الشرق. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٣).
- موران، إدغار. (٢٠١٦جـ). حوار مع أنا سانشيزا (ضياء الدين عثمان حاج أحمد، مترجم). مجلة حكمة، https://hekmah.org
- موران، إدغار (٢٠٢٠) العقل المحكم (إعادة التفكير في الإصلاح وإصلاح التفكير) ، ترجمة : منصف وناس ، مراجعة : فرج معتوق، تونس، معهد تونس للترجمة .
- موران، إدغار. (٢٠١٩أ). لماذا أخطأت (طارق غرماوي، مترجم). مجلة الدوحة، (١٣٨)، ١٦ . ١٩.
- موران، إدغار. (٢٠١٩ب). السبيل لأجل مستقبل البشرية (بشير البعزاوي، مترجم). منشورات الجمل. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١١).
- موران، إدغار. (٢٠١٩جـ). في الجماليات (يوسف تيبس، مترجم). سلسلة مجلة الدوحة، (١٤٥)، (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٦).
- موران، إدغار. (٢٠١٩د). لن تتحصّل لنا معرفة وافية عن كل شيء (طارق غرماوي، مترجم). مجلة الدوحة، (١٤٢)، ٣٢ . ٣٥.

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

- موران، إدغار. (٢٠١٩هـ). المنهج: إنسانية الإنسانية الهوية الإنسانية (يوسف تيبس، مترجم). أفريقيا الشرق. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠١).
- موران، إدغار. (٢٠٢١). المنهج: الأخلاق (يوسف تيبس، مترجم). أفريقيا الشرق. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٦).
- موران، إدغار. (٢٠٢٢أ). دروس قرن من الحياة (خليد كدري، مترجم). صفحة سبعة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٢١).
- موران، إدغار. (٢٠٢٢ب). مغامرة المنهج (أيمن عبد الهادي، مترجم). المركز القومي للترجمة. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٥).
- موران، إدغار. (٢٠٢٢جـ). التفكير الشامل: الإنسان وكونه (المنتصر الحملي، مترجم). صفحة سبعة للنشر والتوزيع.
- موران، إدغار (٢٠٢٢د) لنستيقظ، ترجمة: المنتصر الحملي، دار صفحة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- همام، محمد. (٢٠١٢). التداخل المعرفي: دراسة في المفهوم. في رائد جيل عكاشة (محرّر). التكامل المعرفي: أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية (ص ص.٥٥ . ١٠٧). المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- هندي، صالح ذياب. (١٩٩٢). تخطيط المنهج وتطوره (ط٢). دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Morin, Edgar. (2007). Educaçâo E Complexidade : Os Sete Saberes E Outres Ensaios (De: Edgard De Assis Carvalho, Traducao) , Cortez Editora.
- Morin, Edgar. (2003). Educar Na Err Plantaria (Sandra Ttrabucco Valenzuela, Traducao). Editions Balland.
- Emanual, J. & Bramble, W. : Research In Education And Behavioral Sciences, Concepts And Methods, Rown & Benchmark Publishers, Chicago, Usa.
- Doritier, Jean Francois & Yousfi, Louisa. (2013). Edgar Morin L`Aventure D`Une Pensee. Editions Sciences Humanes.
- Morin, Edgar. (1959). Autocritique. Seuil.
- Morin, Edgar. (2004a). La Méthode 6 : L´Éthique. Seuil.
- Morin, Edgar. (2011a). Mes Philosophes. Germina.
- Morin, Edgar. (1977). La Méthode 1 : La Nature De La Nature. Seuil.
- Altamirano, Enrique Danilo Jordan (2014) Persupuestos Filosoficos Del Pensamiento Complejo De Edgar Morin Y Su Incidencia En La Construccion Del Conocimiento En La Educacion Media , Tesis Previa A La Obtención Del Título De: Licenciado En

Vol.29, No. 1, Jan, 2025 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

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.