

التربية كرهان لتغيير المستقبل: نحو توجه جديد للتربية عند إدغار موران

Education as a Challenge to Change the Future: Toward a New Direction for Education by Edgar Moran

الدكتور: داود خليفة

البريد الإلكتروني: k.daoud@univ-chlef.dz

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف (الجزائر)

مسيكة خولة

البريد الإلكتروني: messikaamira@gmail.com

طالبة دكتوراه، تخصص فلسفة عامة

جامعة 8 ماي 1945 قالمة (الجزائر)

تاريخ القبول: 2018-12-30

تاريخ الإرسال: 2018-07-14

الملخص: نسعى من خلال هذا المقال إلى إبراز البعد الفلسفي للتربية عند إدغار موران، الذي يدعو إلى ضرورة إحداث تغيير شامل في المنظومة التربوية والتعليمية لتواكب تحولات العصر معرفيا وتكنولوجيا. من خلال ما ينبغي أن تقوم به التربية المستقبلية من مهام منوط بها، كتعليم الفهم الإنساني وتعليم الهوية ضمن رؤية مركبة تأخذ في الاعتبار جميع المعارف التي شتتها التخصصات الكلاسيكية.

الكلمات المفتاحية: التربية، التعليم، المعرفة، الفلسفة، التنمية، المستقبل، المركب.

Summary: We seek through to this article highlight the philosophical dimension to education at Edgar Morin, which calls for the need for comprehensive change in the educational system to keep up with the changes of the age of knowledge and technology. Through its future education should have functions, such as the education of human understanding and identity within education see vehicles take into account knowledge separated by classical disciplines.

Keywords: education, education, knowledge, philosophy, development, future.

مقدمة:

تكتسب التربية اليوم أهمية وضرورة بالغة في حياة المجتمع المعاصر وذلك لما تلعبه من دور بارز في حياة الأفراد والمجتمعات على حد سواء، فالإنسان من حيث كونه كائنا حيا فاعلا في محيطه الاجتماعي يتعلم العديد من القيم والمهارات والقدرات التي من خلالها يستطيع أن يلعب دوره في واقعه المعاش، ومن هذا المنطلق جاء إهتمام الدول بالمنظومة التربوية ومحاولة تطويرها بما يواكب تحولات العصر وهذا ما نبجده في الجزائر حيث تسعى الجزائر إلى تطوير التعليم بما يتناسب مع الهوية الثقافية والدينية وبما تستلزمه المستجدات الحاصلة على المستوى التعليمي والتربوي في العالم المتقدم، ونظرا لذلك كانت محطة للكثير من الدراسات من قبل العديد من المفكرين ومن النماذج البارزة والمنظرين في حقل فلسفة التربية نجد "إدغار موران" (Edgar Morin 1931).

فماهي رؤية إدغار موران للتربية؟ وماهي مهامها؟ وكيف ينبغي للتربية أن تحقق أهدافها اليوم؟ وكيف يمكن للتربية أن تكون رهانا للمستقبل؟.

الفلسفة والتربية: تعرف التربية في موسوعة لالاند الفلسفية بالتهذيب والتأديب كما يتقابل مصطلح التربية

"éducation" مع التعليم "Enseignement"، وقد عرف لالاند التعليم بعملية توصيل معارف لشخص ما،

والتربية تقال بنحو خاص على تنمية العادات السلوكية والحياة الأخلاقية بجملة معارف تكتسب بالدرس أو التعلم⁽¹⁾.

أما إدغار موران فقد استخدم مصطلحي التربية والتعليم بنفس المعنى حيث يكون المعنى المرجو منهما تنمية الكائن البشري وتوجيهه إلى كل ما هو هادف للفرد والمجتمع⁽²⁾.

وتتقاطع الفلسفة بالتربية في ميدان "فلسفة التربية"؛ فبما أن الفلسفة على علاقة وثيقة بالواقع المعيش بكل جوانبها، فإن التربية هي ناظم الحياة، وبما أن التربية هي تنمية أفراد مجتمع معين وفق تصوره للحياة بكل جوانبها، كانت الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع والغايات التي يتجه صوبها، والمتطلبات التي يعمل لتحقيقها، هي التي تحدد مسارات هذا النمو ومستوياته، ومادامت الفلسفة مرتبطة بشتى مجالات الحياة في المجتمع فبالتالي هي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتربية⁽³⁾.

ويعتبر ميدان فلسفة التربية من الميادين الحديثة في القرن العشرين، وإن كانت هناك جذور بعيدة يمكن أن ترجع إلى أفلاطون الذي يرى الكثير من مفكري التربية أنه صاحب فلسفة تربوية متكاملة واضحة المعالم حيث تتضح العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة والسياسة.

الرؤية الكلاسيكية للتربية:

قديمًا، كان أفلاطون (427 ق.م - 347 ق.م) يرى أن التربية لا تتحقق عن طريق القوانين واللوائح، وإنما تتحقق عن طريق أفراد المجتمع وتنظيم هذه التربية⁽⁴⁾، بحيث تعمل على إعداد الطبقات، التي كان يرى أنها لازمة للمجتمع، ولذلك فقد وضع أفلاطون نظاما للتدريب والتربية والتعليم على مستويات مختلفة، وفق أسس نظريته السابقة، وهو كما يلي:

1: نظام التدريب للمسؤولين في الحكومة ويتمثل في خمس مراحل هي:

المرحلة الأولى: وهي المرحلة التي تمتد من سن الولادة إلى سن السابعة عشرة، وفيها يربي الأطفال على أيدي أخصائيين في الحضانة بعيدا عن أهلهم، وتهدف التربية في هذه المرحلة إلى الاهتمام بالنمو الجسمي، واللعب والرياضة في المرحلة الأولى، ثم إلى تعلم القراءة والكتابة، وكذلك الموسيقى والأدب والعلوم والرياضيات في مرحلته الثانية، وتخضع هذه التربية لإشراف الدولة⁽⁵⁾.

المرحلة الثانية: وهي المرحلة التي تبدأ من سن السابعة عشرة إلى سن العشرين وتهدف إلى اكتساب التلاميذ تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة.

المرحلة الثالثة: وهي المرحلة التي تبدأ من سن العشرين إلى سن الثلاثين، وتشتمل مناهج الدراسة فيها على العلوم والحساب والهندسة والفلك والموسيقى⁽⁶⁾.

المرحلة الرابعة: وهي المرحلة التي تبدأ من سن الثلاثين إلى سن الخامسة والثلاثين، ويتعلم فيها الأفراد أسلوب المناقشة والحوار عن العالم وطبيعة الخير، ويعين الناجحون في هذه المرحلة في المناصب الحكومية.

المرحلة الخامسة: وهي المرحلة التي تبدأ من سن الخامسة والثلاثين إلى سن الخمسين، وعند بلوغ هذا السن يختار الممتازون ممن يعملون في المناصب الحكومية لينتقلوا إلى وظائف أعلى⁽⁷⁾.

لقد لاقت نظرية أفلاطون اهتماما كبيرا في عصره وانتشرت، بل وتأثرت بها العصور التي بعده، حيث تعتبر من أبرز النظريات في فلسفة التربية في العصر اليوناني والعصور اللاحقة، أما في العصر الحديث فنجد فيضاً من الإنتاج الفكري في فلسفة التربية، فقد نعى هذا الميدان في هذا العصر نمواً لم يسبق له نظير في تاريخ الفكر التربوي، ويرجع الكثير من المفكرين حركة النمو والازدهار هذه إلى الارتباط بين حركة نمو العلوم وتطبيقاتها وإلى ما شهدته العصر الحديث من تطورات علمية وتغيرات اجتماعية وتطورات اقتصادية وسياسية...⁽⁸⁾، فلقد زاد الاهتمام بمجال التعليم باعتباره قوة اجتماعية واقتصادية وسياسية لا بد من توجيهها بشكل هادف. ومن أهم النظريات نظرية جون لوك وجان جاك روسو.

نظرية جون لوك (John Locke 1704-1632): ظهرت هذه النظرية في القرن السابع عشر، والتي أبعدت فلسفة التربية عن نظريات ما وراء الطبيعة، ووجهتها إلى التجارب العملية، ورأى لوك أن الأفكار غير فطرية في الإنسان ولكنها مكتسبة عن طريق التجارب القائمة على الإحساس والإدراك الحسي، وحصر التعليم في العلوم ذات القيمة العملية، كالقراءة والكتابة والحساب، والرياضة والرسم والرقص، ورأى أنه ينبغي أن تكون التربية مشوقة وأن تتجه إلى استخدام حواس التلميذ وتفكيره⁽⁹⁾، كما اهتم لوك اهتماماً كبيراً بالتربية الخلقية وهدفها الأسمى، وهو الفضيلة ووجهها إلى عدم استعمال العقوبات الجسدية وأهمية تنمية الشعور بالكرامة، كما ربط بين التربية الخلقية والجسدية، لأنه يرى أن الخلق القويم لا يكون إلا في الجسم السليم⁽¹⁰⁾، ونادى بأهمية حب الاستطلاع لأنه هو الرغبة في المعرفة، وأنه غريزة يجب تشجيعه وكانت نظريته أن عقل الإنسان صفحة بيضاء قابلة للامتلاء وفق الظروف والمؤثرات الخارجية، وهو بذلك يرى أن طبيعة الإنسان قابلة للتغير، وأن التربية قادرة على تشكيل الأفراد⁽¹¹⁾.

أما جان جاك روسو (Jean-Jacques Rousseau 1878 – 1812) فقد كان تأسيسه للتربية قائماً على "الفلسفة الطبيعية"، حيث رأى أن الطبيعة خيرة وأن كل شيء يظل سليماً ما دام في يد الطبيعة، ولا يلبث أن يمسه الدمار إذا مسته يد الإنسان، ويجب أن تعمل التربية على تهيئة الفرصة للطبيعة الإنسانية تنمو متبعة قوانين الطبيعة، أما أي فساد يظهر على الناس أو على المجتمع، فليس من فعل الطبيعة بل من فعل المجتمع⁽¹²⁾، ولهذا فقد نادى روسو بوجوب تربية الطفل بعيداً عن المجتمع، وأن يتعلم عن طريق النتائج الطبيعية لما يقوم به الإنسان من أفعال، وأن الطفل له قدرات فطرية عند الولادة، يجب أن تحترم وأن تنمى، وأن ضغط المجتمع يسبب انحرافاً لنمو هذه القدرات ويفسدها، وعلى التربية ليس فقط أن تتجنب هذا الضغط، ولكن عليها أن تعمل على خلق مجتمع أفضل⁽¹³⁾.

يمثل "لوك" و"روسو" أنموذجين بارزين للفكر التربوي الحديث، حيث تتأصل في فلسفة كل واحد منهما ضرورة الربط بين التربية والفلسفة، لأن العلاقة بينهما وثيقة تطورت بتطور الثقافة وتجربة الإنسان والتحول الاجتماعي، وهي

تهتم بفهم المشاكل التي تواجهها التربية، فهم العلاقة بين الفلسفة والتربية، من حيث أن فلسفة التربية تتضمن دراسة الجانب الفلسفي للتربية والجانب التربوي للفلسفة، فلا هي فلسفة بحتة ولا هي تربية فقط ولكنها تركيب بينهما⁽¹⁴⁾.

رهان التربية عند إدغار موران:

جعل "إدغار موران" للتربية مكانتها داخل إستمولوجيا التركيب واعتبرها رهانا للمستقبل، وقد ألف في ذلك عدة كتب ومقالات، أهمها: "التربية والمستقبل: المعارف السبع لتربية المستقبل"، وكتاب "التربية لعصر العولمة"، وكتاب "تعليم الحياة" وأيضا "بيان لتغيير التربية". وقد تناول في هذه الكتب أهمية التربية داخل المجتمع المعاصر، وقد حاولنا من خلال هذا المقال التطرق لآراء إدغار موران حول فلسفة التربية بما أنه يقدم مناهج لتطوير التربية في المستقبل كمحاولة لاستثمار هذا الفكر في منظومتنا التربوية المعاصرة

في نظر إدغار موران، أن النظرة الكلاسيكية للتربية القائمة على التبسيط والاختزال في نقل العلوم والمعارف، وتلقين مختلف المهارات، لم تعد ذات فعالية، خصوصا في عصرنا عصر العولمة، لذلك يحذرنا من التراجيديا التي تتعرض لها التربية الحديثة كونها تدعي المعرفة النهائية، وهو وهم يجعلنا نغلق الآفاق أمام المعارف الجديدة والتأويلات الجديدة المكتملة⁽¹⁵⁾. لهذا يدعو موران إلى ضرورة إحداث تغييرات ضرورية في "التربية/التعليم" لتصبح ملائمة وتعقيد العلم المعاصر، ويرى أنه إذا أردنا مساعدة التلاميذ على فهم المشاكل المعاصرة في كليتها وتركيبها نحتاج إلى مقارنة عبر اختصاصات Transdisciplinaire⁽¹⁶⁾، معنى هذا أن موران يدعو إلى جمع شتات العلوم المتفرقة بين كل تخصص، بدلا من أن تحتل التربية في نقل المعارف المرشحة في تصور غالبا ما يخضع لحتمية تطور المجتمعات، ويرى بأنه من الأحسن شرح وتفسير طريقة إنتاج العلوم؛ فعلى سبيل المثال أن فلسفة التربية لا تتساءل كيف نعالج عسر القراءة "La dyslexie" وإنما ما قيمة أو ما المعنى الذي ينطوي عليه أننا نعرف القراءة⁽¹⁷⁾. نفهم من هذا أن فلسفة التربية عند موران هي قبل كل شيء مساءلة وليست مجموعة من المعارف: مساءلة لكل ما نعرفه أو أننا نعتقد أننا نعرفه، فكل معرفة هدفها نقل المعارف هي معرفة مصابة بالعمى عن المعرفة الإنسانية، عن سماتها، عيوبها، صعوباتها، ونزوعها نحو الخطأ والوهم، وتتعامى عن أهمية معرفة المعرفة⁽¹⁸⁾.

إن إصلاح الفكر والذي هو الهدف الموراني الأول منوط بإصلاح التربية / التعليم وفقا للنموذج المعرفي التركيبي الذي يصبو إلى وضع اليد على المواضيع الأساسية في تعليمنا القائم حاليا، والتي تسمح بدمج التخصصات الموجودة داعمة تطوير معرفة قادرة على رفع رهانات حياة فردية، ثقافية واجتماعية، فالعالم اليوم لا تنقذه سوى منظومة تربوية عبر وطنية وعالمية تتشرب من كل الثقافات وتبني على كل العلوم وتأخذ بعين الاعتبار كل الأنساق وتشمل كل الاختلافات وتتضمن كل الانتماءات وتواجه كل المتناقضات، بهذا تكون التربية كتحدٍ ورهان المستقبل⁽¹⁹⁾.

تحديات التربية:

إن التغير في الأنموذج المعرفي نحو التركيب يخصص في الأساس الاستمولوجيا، بما أنها تدرس معرفة المعرفة، وهذا الأنموذج الجديد يدخل في شراكة مع الانشغالات التربوية، بما أن التركيب يخص المجتمع والإنسان، وهما ضروريان لكل تجربة تربوية التي تصبو إلى أكثر من نقل المعارف فقط، إلا أن عصر العولمة الذي نعيشه يبرز بإلحاح تحديات على التربية رفعها، فما هي التحديات التي يطرحها التي تواجه التربية في نظر موران؟

يحدد موران هذه التحديات حول ستة محاور وتتمفصل في:

1. المحافظة على الفنون الثقافية للماضي، فعلم التربية منوطة بأن توجه غايتها التعليمية ليس فقط من خلال فهم الحاضر والمستقبل، ولكن أيضا باستعادة المكانة البارزة للماضي، الذي استبعد من حقله برفض من الثقافة السائدة من هنا وبحركة بمفعول رجعي يبين الماضي والحاضر والمستقبل، يستطيع التركيب رسم معالمه في الحقل التربوي⁽²⁰⁾.

2. أما المحور الثاني الذي يقترحه علينا موران هو تغلب وصمود المواطنة أمام بربريتنا والتي لا تتوقف عن التوالد وذلك بتربية التلاميذ والطلبة على الشعور بالانتماء المشترك إلى الأرض الوطن⁽²¹⁾، على أساس أن مفهوم الوطن يتضمن هوية مشتركة بين الناس لأننا جميعا هوية مشتركة وراثية ودماعية وعاطفية من خلال اختلافاتنا الفردية، والثقافية والاجتماعية، إننا نحتاج لما طرأ من تطور في الحياة، والذي شكلت الأرض رحمه ومرضعته، وأخيرا فكل الناس منذ القرن العشرين يعيشون نفس المشاكل الأساسية المتعلقة بالحياة وبالموت، وهم ينتمون لنفس الجماعة البشرية ولها نفس المصير الكوكبي⁽²²⁾.

3. يحدد موران التحدي الثالث بكونه قائم على إعادة التفكير في مفهوم التنمية ليس على المستوى الاقتصادي، وإنما على المستوى الإنساني، حيث سيكون من المناسب أن الأولوية في التعليم للأخلاق التي تعزز التنمية الإنسانية⁽²³⁾، لأنه الإنسانية كفت عن أن تكون مجرد مفهوم بيولوجي، إنها متجددة في "الوطن" وفي الأرض، ولقد كفت أيضا عن أن تكون مفهوما مجردا، إنها واقع حي، لأنها أصبحت ولأول مرة مهددة بالموت ولقد كفت عن أن تكون مجرد مفهوم مثالي، إذ أصبحت جماعة ذات مصير مشترك ووحده الوعي بهذه الجماعة يمكن أن يقود نحو ما يمكن تنميته بجماعة الحياة، بهذا أصبحت الإنسانية مفهوما أخلاقيا⁽²⁴⁾.

4. وينحو التحدي الرابع نحو محاولة إنشاء حوارية بين الماضي، الحاضر والمستقبل والتي هي مقومات كل واحد منا، دون إعطاء الأولوية لواحد على الآخر⁽²⁵⁾، إن فصل هذه الكيانات الثلاث في التعليم، برفض الماضي والارتكاز على الحاضر لتحضير التلميذ أو الطالب يعود إلى منطق التبسيط الذي يجهل تركيب العالم.

5. والتحدي الخامس الذي على التربية أن ترفعه، هو بروز سياسة للتركيب من خلال التعليم، حيث يقترح إتباع مقارنة تجمع كل التخصصات "Métadisciplinaire" والتي تستطيع وحدها احتضان التركيب، وذلك برفض تجزئة المعرفة

لإعادة العالم إلى بعده الكامل المركب⁽²⁶⁾، إلا أن **موران** يقر بأن هذا المسعى المتمثل في ربط المعرفة شبه مستحيل من تشميل وتوحيد وتركيب، وهذه هي تراجيديا المعرفة المعاصرة⁽²⁷⁾.

معنى هذا أن التوجه الجديد في التربية يقوم على رفع تحدي التركيب، تركيب المعلومات والمعارف، بعد أن أصبحت تعاني من التشظي بسبب الميل إلى التخصص.

يفهم من هذا أن التعليم مقسم تقسيما إداريا وليس علميا هذا ما أدى إلى تشويه المعرفة ومن ثم الجهل.

6. وآخر محور استراتيجي هو الغاية النهائية يجب أن يسمح بتمدين الحضارة وذلك بتنمية الوعي المدني العالمي المبني على الشك واللايقين⁽²⁸⁾.

نستطيع أن نقول إن **موران** يدعو إلى إصلاح المنظومة التربوية وذلك بتطوير أدواتها ومنهجها والاعتراف بتركيب العالم، وذلك لتكون قادرة على مواجهة التحديات ومنه يحدد جملة من المعارف الضرورية لتربية المستقبل.

التربية والمستقبل:

إن التربية بالنسبة ل**موران** هي الرهان الوحيد للمستقبل مستقبل قابل للعيش مستقبل الإنسانية جمعاء، فمع عصر العولمة أصبح مصير الإنسانية عالمي لكن التقدم خلق مشاكل أكثر من التي أوجد لها حلول، حيث أدى إلى أزمة الحضارة. هذا التطور صُمم بطريقة تقنية اقتصادية فقط وأهم الجانب القيمي الإنساني لهذا نحن بحاجة إلى مفهوم للتطور يكون أكثر غنا وتركيبا، لا يكون فقط مادي بل فكريا وعاطفيا وأخلاقيا... وهذا المفهوم يجد غايته من خلال "التربية"، فترية المستقبل هي السبيل الأنجع من أجل التغيير والتغيير. والسؤال هنا: ما العمل لتأمين مستقبل قابل للعيش؟ مستقبل جدير بالإنسان بما هو ذو أبعاد أخلاقية روحية؟ وما هي الوجهة التي على التربية السير نحوها لبلوغ هذه الغاية؟

1. تنقية المعرفة: ثمة شاغل أساسي يسكن المشروع التركيبي ل**موران** وهو "المعرفة" هذه الأخيرة معرضة دائما للوقوع في الخطأ والوهم⁽²⁹⁾، فمنذ ظهور الإنسان العاقل والخطأ والوهم لا يتوقفان عن التشويش على الفكر ودور التربية هو أن تبين كيف أنه لا وجود لمعرفة مهما كان مستواها في منأى عن الخطأ والوهم⁽³⁰⁾.

كما نبه **موران** كذلك إلى صفة الذاتية الملازمة للمعارف البشرية، حيث لا تخلو أي معرفة من كونها نتاجا لأبعاد ذاتية معينة سواء اقتصادية، اجتماعية، سياسية... يقول **موران**: «يتبين أن تطور الذكاء داخل عالم الثدييات وخاصة داخل العالم الإنساني هو غير منفصل عن تطور الوجدان أي تطور الفضول والشغف اللذين يدخلان في نصرة البحث العلمي أو المعرفي»⁽³¹⁾، لهذا يستحيل الفصل بين العقل والوجدان، ورغم الدور السلبي الذي تلعبه هذه الأخيرة إلا أنه لا يمكن إنكار دورها الإيجابي فقد يؤدي ضعف في الوجدان بشكل سلبي على ملكة العقل وقد يؤدي إلى أضعاف القدرة العاطفية إلى سلوكيات لا عقلانية ومن جهة أخرى بإمكان الانفعال أن يشكل حافزا ضروريا للقيام بسلوكيات عقلانية⁽³²⁾.

كما أن معرفتنا الحقيقية لا تحدث بالعقل وحده بل معها القلب - الوجدان - الذي يلتمس المبادئ الأولى التي لا يشك العقل فيها عن طريق الاستدلال، فيعجز عن معرفة ما يعرفه القلب، والذي يحارب معرفة الوجدان دون جدوى⁽³³⁾.

وبالتالي على أي عقلانية أن تحاور الواقع الذي يعاندها من حيث أنها ثمرة نقاش حجاجي بين الأفكار وهي ليست حكرا على أي شق فكري، وكل نزعة عقلانية تتجاهل الذاتية والوجدان والحياة هي نزعة عقلانية، فعلى العقلانية الحق أن تعترف بأهمية الوجدان والحب في أي معرفة⁽³⁴⁾.

إن ما يدعو إليه إدغار موران هو أنه لا يجب تشييد منظومة معرفية مهيمنة تقوم بتوجيه كل نظرية أو مذهب أو إيديولوجيا، تشكل ما يمكن تسميته الوعي الأعلى مثلما حدث مع العصور الوسطى حيث شكلت الكنيسة المنظومة المهيمنة على كل أنماط التفكير الأخرى حيث وصلت فيها الفلسفة الإنسانية إلى قمته بفضل لاهوت الكنيسة الموحى والمقدس، وقد كانت معتقدات الدين أكثر يقينا من أي استدلال بشري، واقتصرت مهمة الفلسفة على محاولة تفسير حقيقة هذه المعتقدات وأن تبرهن عليها بمقدار ما قدرة العقل البشري أن يفعل ذلك⁽³⁵⁾، لأن المعرفة في تلك الحقبة لم تكن سوى خادمة للاهوت وكانت مجرد إشباع عقلي لفهم يقبله المرء على أنه يمثل السلطة العليا.

ثم تنزاج هذه المنظومة، مقابل العقلانية حيث لا توضع حدود للمعارف الإنسانية ولا حدودا لتفكير الفيلسوف، ولا تملئ النتائج التي ينبغي عليه أن يصل إليها، إلا أنها أصبحت أكثر دوغمائية ووثوقية، هذه المنظومة في رأي موران هي التي صاغها ديكرت وفرضها التطورات التاريخية لأوروبا منذ القرن السابع عشر، والتي تقوم بفصل الذات عن الموضوع وحصر كل طرف داخل دائرته الخاصة كما تفصل الفلسفة أو البحث التأملي عن العلم أو البحث الموضوعي⁽³⁶⁾، وهو كالتالي:

الذات / الموضوع

النفس / الجسد

الروح / المادة

الكيف / الكم

الغائية / العلية

الإحساس / العقل

الحرية / الحتمية

الوجود / الماهية⁽³⁷⁾

إن هذا الفصل الذي قامت به المنظومة الديكارتية يخترق الكون ككل، فلم يبقى مجاله الفلسفة فحسب، بل طال كل المعارف وبهذا يجعل المعرفة تقع في وهم اليقين لكن يجب على المعرفة الحق أن تفتح الباب نحو اللامتوقع، وفي هذا

يقول: «ومرد المفاجأة هي كوننا آمنًا بوثوقية مبالغ فيها في نظرياتنا وأفكارنا دون أن نعمل على تخصص أي فضاء لاستقبال الجديد مع أن هذا الأخير يدهمنا باستمرار»⁽³⁸⁾.

إن هذا الطرح الذي توجه إليه **موران** من تحديد الأخطاء والأوهام التي طالت ولا تزال تطال معارفنا، ينبغي أن تتفادها التربية، وذلك بطرحها لتساؤلات كبرى حول مدى قدرتنا على المعرفة، باعتبارها سلاح لمواجهة الأخطار الدائمة للوقوع في الخطأ والوهم وذلك من أجل إبداع معرفة ملائمة.

إن تاريخ الفلسفة الحديثة أكبر شاهد على هذا الخطأ والوهم الذي طال المعرفة وذلك بالانقسام الهائل بين الفلاسفة العقليين والحسيين حول مصدر المعرفة، متناسين بذلك ضرورة التركيب بين كل من العقل والحس، بل ودوغمائية كل منهما حول أطروحتيهما. يخبرنا تاريخ الفكر أن المفكرين قد عبروا منذ أقدم العصور الفلسفية عن الجدل حول طبيعة المعرفة و أشراتها، كما يخبرنا أن بعضا منهم قد أنكر إمكانها من حيث المبدأ، فضلا عن ذلك ثمة من اعتقد بالعقل بوصفه سبيلا أوحد للحصول على أي نمط من المعارف⁽³⁹⁾، في حين أن هناك من ذهب إلى أن المعرفة لا تكون معرفة، ما لم ترد بشكل أو بآخر إلى أصول حسية خالصة، وأخيرا هناك من اعتقد أن المعرفة هي توليفة تشترك في القيام بها ملكتا الحساسية والفهم، ويكون العقل ذو الحس الغائب كالحس الذي لا يسترشد بهدى العقل غير قادر على القيام بما يناط به من مهام، أولئك على التوالي هم الفلاسفة اللأدريون الحدسيون والعقلانيون والحسيون، والنقاد⁽⁴⁰⁾.

إن هذه الأطروحات المختلفة حول مصدر المعرفة، ما هي إلى مغالطات في حقها حيث يؤدي هذا الانقسام إلى تجزئة وفصل للمعرفة وخلق جهل وعمى أكبر حول خاصيتها المركبة، فالمعرفة سواء أكانت من الحواس أو العقل هي معرضة للخطأ بما هي خصيصة بشرية، فلا الحواس صادقة صدقا مطلقا، ولا العقل بأحكامه واستنباطاته المنطقية يطابق الواقع دائما، لهذا وجب محاولة تنقيتهما بدل تجزئتهما من أجل معرفة ملائمة.

2. من أجل معرفة ملائمة: استهل موران حديثه أثناء تحديده لما ينبغي أن تكون عليه المعرفة، فبعد تحديده للأخطاء والأوهام التي وقعت فيها المعرفة، يتوجه إلى التماس الحل، فيقول: «يجب البدء بمعرفة المشاكل الجوهرية للعالم حتى وإن كانت مثل هذه المعارف صعبة و مشكوك فيها، وإلا سنظل نعاني من الإعاقة المعرفية، إن العصر الكوكبي يتطلب موضوعة كل شيء في السياق والمركب الكوكبيين»⁽⁴¹⁾، لذلك ينبغي أن يتوجه سؤال التربية إلى كيف يمكن أن ندرك وأن نحافظ على السياق الشمولي (علاقة الكل بالجزء) والمتعدد الأبعاد والمركب؟.

يذهب **موران** إلى أنه توجد هوة بين معارفنا المجزأة والمتقطعة والوقائع أو المشاكل التي أصبحت متعددة التخصصات وعرضانية، حيث يطرح البديل المعرفي القادر على تمثل المشاكل الشمولية والجوهرية⁽⁴²⁾، فالمعرفة مركب بين ما هو بيولوجي، فيزيولوجي، نفسي وثقافي. وبجعل ذلك التجزيء لم نعد نرى كل من السياق، الشمولي، المتعدد الأبعاد، والمركب⁽⁴³⁾، ولهذا يحدد هذه المفاهيم كشرط لأي معرفة ملائمة:

أ. السياق: يسمح السياق بموضوعة المعلومات والمعارف في سياق معين ليكون لها معنى⁽⁴⁴⁾، فلكل كلمة معنى في سياق معين.

ب. الشمولية: وتتمثل في العلاقات بين المجموع و أجزائه، من حيث أن العلاقة بين الكل أو الجزء علاقة ارتدادية وتنظيمية⁽⁴⁵⁾، لأن معرفة الأجزاء تتطلب معرفة الكل، ومعرفة الكل لا تكون إلا عن طريق الأجزاء.

ج. التركيب: وذلك بمواجهة المعرفة كل ما هو متعدد⁽⁴⁶⁾، فتحديات عصرنا هي ما يحتم مواجهة تحديات ما هو مركب، لهذا فمهمة التربية أن تطور هذه المهارات يقول: «يقتضي كل حدث معرفي تضافرا بين العمليات الطاقوية والكهربائية والكيميائية، والفيزيولوجية، والدماعية، والوجودية، والنفسية، والثقافية واللغوية والمنطقية والفكرية والفردية، والجمعية والشخصية التي تتناثر معا، فالمعرفة هي ظاهرة متعددة الأبعاد، أي أنها بشكل متلازم فيزيائية وبيولوجية، ودماعية، وذهنية ونفسية وثقافية واجتماعية في الآن نفسه وبشكل متلازم»⁽⁴⁷⁾.

نفهم من هذا أن كل معرفة تحتوي على مكونات بيولوجية ودماعية وثقافية واجتماعية وتاريخية، ذلك أن التركيب هو تلك العلاقة التكاملية التكرارية الحوارية والهولوجرافية بين عناصر المعرفة التي تولد مع بعضها البعض.

3. تعليم الشرط الإنساني: يؤكد موران على أن أهم المظاهر التربوية تكمن في تعليم الشرط الإنساني، ومفاده أننا بحاجة إلى فكر جديد يُعرف الإنسان بماهيته ولا يسلبه إياها أو يحدده في جزء منها.

فحسب موران الوحدة المركبة التي تشكلها الطبيعة الإنسانية تم تفكيكها في التربية / التعليم من خلال التخصصات، فهو يندد بضرورة أن نساءل وضعنا داخل العالم للتمكن من تمثل تعدد الأبعاد والمركبات الإنسانية⁽⁴⁸⁾.

إن التربية هي السبيل الوحيد لإدراك كنه الإنسان المركب، وذلك بالرجوع إلى حقيقته تنوع جذوره مادية كانت أم نفسية، ومن ثم تحديد غاياته الحياتية، فالتربية دعم الفرد للحياة، ولقد دعم هذا المفهوم الفيلسوف الانجليزي هوبرت سينسر حينما دعا إلى جعل التربية هي إعداد الفرد للحياة، وذلك بعد أن كانت المدرسة التقليدية في عزلة عن الحياة تقريبا، فكانت دعوة سينسر هذه بمثابة دعوة إصلاحية لمنظومة التربية وربطها بمختلف المحاور الاقتصادية والسياسية والاجتماعية⁽⁴⁹⁾، وهذه هي الفكرة نفسها التي دعا إليها ادغار موران.

لقد فرض التطور الحاصل تجزئ العلوم، ومن ثم إقصاء البعد الإنساني ليصل إلى فسيفساء متنافرة، فاقدة لشكلها الحقيقي، وهنا يُطرح مشكل ابستمولوجي يتعلق باستحالة فهم الوحدة من خلال الفكر التجزيئي الذي ينظر إلى إنسانيتها بطريقة متجزأة ودون أخذ الكون المحيط بنا والمادة الفيزيائية المكونة لنا بعين الاعتبار، كما لا يمكن فهم حقيقتنا من خلال النظرة الاختزالية التي تحصر الوحدة الإنسانية في مكون بيولوجي ذري صرف⁽⁵⁰⁾.

نفهم من هذه الرؤية التربوية التي يدعو إليها موران أن تحقيق الشرط الإنساني منوط بشمولية وتركيب المعارف التي جزأها العلوم، كما تحمل في طياتها أيضا دعوة إلى إدماج التربية في مختلف المجالات، فالتربية لم تعد إليها بمعزل عن الحياة تمارس في المدارس كتخصص، كل حصة فيه تشتغل على جانب معرفي معين، بل ان موران يدعو لأن تكون تلك الجوانب المشتتة متكاملة فيما بينها، حيث تخرج من الجدران الأكاديمية إلى الحياة العامة، ولذلك فإن فحوى التربية تكمن

في تكامل التربية مع نشاطات الإنسان الأخرى، وبالمثل يجب أن لا يُنظر إليها كشيء متميز عن نشاطات الترويح وأوقات الفراغ، وإنما كطريقة في إشباع حاجات البشر الترويحية من أجل أن تعمل أولاً على خلق نزعة في الفرد نحو التعليم المستمر فان على التربية أن تزيل الحواجز التي تفصلها وتجزئها عن الإنسان وحياته⁽⁵¹⁾. إن الحديث عن الشرط الإنساني يحلينا إلى الإنسانية جمعاء، أو إلى العصر الكوكبي على حد تعبير موران الذي فرضته العولمة، لهذا العالم اليوم بصدد الحديث عن مصير مشترك وهوية أرضية.

4. تعليم الهوية الأرضية: يؤكد موران على ضرورة فهم الشرط الإنساني الذي أضحي في القرن الواحد والعشرين عصر كوكبي⁽⁵²⁾، حيث ينمي فينا الهوية الأرضية، لأن العصر الذي نعيشه الآن هو عصر العلم والتكنولوجيا حيث يتوالى تراكم الكشوف والنظريات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية والمعلوماتية كالتلفزيون والكمبيوتر⁽⁵³⁾. هذا ما فرضه عصر العولمة، لهذا يدعو موران إلى تعليم وتعلم عصر العولمة ابتداءً من القرن السادس عشر مع شرح خصوصية الأزمة العالمية للقرن العشرين وهكذا ورغم التطور الحارق فإن القرن العشرين أخذ نصيبه من الحرب و الموت و الجهل بعبودية الإنسان للتكنولوجيا والصناعة، ولهذا فان الإبادة الذاتية متأصلة في التطور الإنساني⁽⁵⁴⁾.

معنى ذلك أنه يجب تعزيز المواطنة الأرضية وذلك بتعليم الهوية الإنسانية المشتركة والمصير الواحد، ووعي بالأزمة التي تهدد الأفراد كأزمة بشرية ككل.

5. تعليم الفهم: إن ضرورة تعلم الفهم هو إحدى الغايات الأساسية للتربية، إن عصرنا طاله الكثير من سوء الفهم، جراء أنموذجي الفصل والاختزال كما ذهبنا في سياق آنف، وقد فرق موران بين الفهم والتفسير، حيث يعني الأول وسيلة يمكن أن تطبق على كل الوسائل الموضوعية للتوضيح، في حين يختص الثاني بموضوع المعرفة فحسب كما أن التفسير ضروري للفهم العقلي الموضوعي⁽⁵⁵⁾، ويحدد موران معيقات الفهم في التقاط التالية:

- عدم فهم أفكارنا بعضنا البعض

- تعدد المعاني للمفهوم الواحد

- الجهل بطقوس وعادات الغير

- عدم الفهم بالقيم الالتزامية المتعلقة بالثقافة المغايرة⁽⁵⁶⁾

معنى هذا ضرورة دراسة جذور وأنماط الفهم من جهة، واللافهم من جهة أخرى، من أجل تداركها ومحاولة معالجتها، فكوكبنا يتطلب أنواع من الفهم المتبادلة في جميع المستويات التربوية ومنه تطوير قدرات المتعلمين و إحداث التغيرات التي يراد من إحداثها مثلاً: إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم لديهم، إضافة إلى تزويدهم بأدوات الفهم والانفتاح على الأفكار⁽⁵⁷⁾.

خاتمة:

يمكننا أن نفهم من ما حللناه مسبقاً أن الفهم هو شرط أساسي في المنظومة التربوية التي يدعو إليها موران، وهذا بعد ملاحظته أن كل معارفنا خاضعة لسوء الفهم وذلك نتيجة الدوغماتيات المختلفة من فردية إلى أخرى ثقافية، حيث تؤدي الأولى إلى التمرکز حول الذات دون فتح الباب لفهم الآخر، وتؤدي الثانية إلى الانقسام. إن سوء الفهم يؤدي إلى الانقسام السياسي والاقتصادي والاجتماعي بين الشعوب والدول متناسية بذلك هويتها الإنسانية المشتركة، فعلى أهداف التربية أن تعمل على هذا النوع وأن تكون غايتها إرساء الفهم.

هوامش البحث:

- (1) - أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تر/خليل أحمد خليل، مجلد 4، منشورات عويدات، ط2، بيروت، 2001، ص322.
- (2) - صورية لقاط زيتوني، إبستمولوجيا التركيب وفلسفة التربية عند ادغار موران، دار الأيام للنشر والتوزيع، ط1، الأردن 2015، ص75.
- (3) - المرجع نفسه، ص75.
- (4) - شبل بدران، أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، ط6، الإسكندرية، 2009، ص184.
- (5) - عيسى خليل محسن، الاتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2006، ص121.
- (6) - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- (7) - المرجع نفسه، ص122.
- (8) - شبل بدران، أسس التربية، مرجع سابق، ص185.
- (9) - عيسى خليل محسن، الاتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي، مرجع سابق، ص124.
- (10) - محمد محمود الخوالدة، فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2013، ص70.
- (11) - محمد ناصر، قراءات في الفكر التربوي، ج1، وكالة المطبوعات، ط1، الكويت، د. ت، ص290.
- (12) - المرجع نفسه، ص300.
- (13) - عيسى خليل محسن، الاتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي، مرجع سابق، ص126.
- (14) - عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص40.
- (15) - صورية لقاط زيتوني، إبستمولوجيا التركيب وفلسفة التربية عند ادغار موران، مرجع سابق، ص82.
- (16) - المرجع نفسه، ص84.
- (17) - المرجع نفسه، ص79.
- (18) - المرجع نفسه، ص79، ص82.
- (19) - المرجع نفسه، ص94.
- (20) - المرجع نفسه، ص87.
- (21) - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- (22) - ادغار موران، التربية والمستقبل المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، تر/عزيز لزرق، منير الحجوجي، دار توبقال، المغرب، ط1، 2002، ص69.
- (23) - صورية لقاط زيتوني، المرجع نفسه، ص88.
- (24) - ادغار موران، المصدر نفسه، ص107.
- (25) - صورية لقاط زيتوني، المرجع نفسه، ص88.
- (26) - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

Edgar Morin, la méthode: la connaissance de la connaissance, édition du Seuil, Paris, -27
1992, p29.

- (28) - صورة لقاط زيتوني، المرجع نفسه، ص 89.
- (29) - إدغار موران، المصدر نفسه، ص 20.
- (30) - المصدر نفسه، ص 21.
- (31) - المصدر نفسه، ص 22.
- (32) - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (33) - راوية عبد المنعم عباس، بليز باسكال وفلسفة الإنسان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط3، بيروت، 1996، ص 157.
- (34) - ادغار موران، المصدر نفسه، ص 25.
- (35) - وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، تر: محمود سيد أحمد، مؤسسة مصطفى قانصو للتجارة والطباعة، ط1، بيروت، 2010، ص 23.
- (36) - ادغار موران، التربية والمستقبل المعارف الضرورية لتربية المستقبل، مصدر سابق، ص 27.
- (37) - المصدر نفسه، ص 27.
- (38) - إدغار موران، المصدر نفسه، ص 28.
- (39) - رودورك م. تشير هولم: نظرية المعرفة، تر: نجيب الحصادي، الدار الدولية للنشر و التوزيع، (د. ط)، مصر، (د. ت)، ص 06.
- (40) - المرجع نفسه، ص 06
- (41) - ادغار موران، المصدر نفسه، ص 35.
- (42) - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (43) - المصدر نفسه، ص 36.
- (44) - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (45) - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- (46) - المصدر نفسه، ص 39.
- Edgar Morin, la méthode: les idées, p 29 -30. -47
- (48) - ادغار موران، المصدر نفسه، ص 37.
- (49) - شبل بدران، أسس التربية، مرجع سابق، ص 32
- (50) - عزيز مشواط، فهم الشرط الإنساني، رهان تربية المستقبل، نادي رؤى تربوية، العدد 29، المغرب، 2009، ص 125.
- (51) - طارق عبد الرؤوف عامر، التربية والتعليم المستمر مفهوما، أهدافها وخصائصها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2013، ص 16.
- (52) - ادغار موران، المصدر نفسه، ص 57.
- (53) - صورة لقاط زيتوني، المرجع نفسه، ص 105.
- (54) - محمد السيد علي، التربية العلمية وتدرّس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2003، ص 19.
- (55) - صورة لقاط زيتوني، المرجع نفسه، ص 114.
- (56) - ادغار موران، المصدر نفسه، ص 88.
- (57) - مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2006، ص 11.