

دور تفعيل مهارة التواصل في إرساء الفكر المركّب: نحو تأسيس الشخصية المثالية  
للتلميذ وفقا للمنهج السوسيوثقافي

The role of the activation of communication skill in establishing the  
complex thought: into building the ideal personality for the student  
according to the sociocultural curriculum

شهاب النصري<sup>1</sup>

<sup>1</sup>المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الانسانيات بالمهدية، جامعة المنستير، تونس،

[chihebnasri86@yahoo.fr](mailto:chihebnasri86@yahoo.fr)

تاريخ الاستلام: 2023/9/1 تاريخ القبول: 2024/1/27 تاريخ النشر: 2024/3/31

**الملخص:**

يعتبر الفكر التبسيطي أحد العوامل الرئيسة المعتمّدة لأزمة التربية والتعليم، باعتباره المنهج الفكري الأكثر انتشارا. وهو ما يضع التلامذة اليوم أمام هُوة شاسعة، بين ما يتلقّونه في المدارس وما يجدونه على أرض الواقع. لذلك تقوم هذه الدراسة على تقويض الفكر التبسيطي وإرساء الفكر المركّب في المدارس الابتدائية ضمن منحى سوسيوثقافي يعزز مهارة التواصل. ويتم ذلك بإدراج خمس معارف من المعارف السبع الضرورية التي يقوم عليها هذا الفكر، بهدف تخليص ميدان التربية والتعليم من الأزمة التي يشهدها، فضلا عن تقديم فكر بديل للفكر التبسيطي من شأنه إعداد التلميذ لمدرسة الحياة بنحت ملامح الشخصية المثالية للتلميذ في ظل فضاء مدرسي قيمى حميمي.

**الكلمات المفتاحية:** الفكر التبسيطي ؛ الفكر المركّب ؛ مهارة التواصل.

**Abstract**

The reductionist thinking is considered one of the most contributing factors in worsening the crisis in the field of teaching and education, since it's the most common intellectual curriculum. Which puts students nowadays in a vast gap between what they learn at school and what they find in real life. For this reason, this study is based on undermining the reductionist thinking into establishing the complex thinking in primary schools in a sociocultural direction that enhances the communication skill. This would happen if we integrate five knowledges from the seven necessary knowledges on which this thinking is based on, aiming to liberate the field of teaching and education from crisis that's suffering from, addition to presenting an alternative thought instead of the simplistic one, which can prepare the student for the school of life by sculpting the characteristics of the perfect personality for the student in an intimate educational environment.

**Keys :** reductionist thinking, the complex thinking, communication skills.

المؤلف المرسل: شهاب النصري

## 1- المقدمة:

يشهد الواقع المدرسي التونسي تحديًا كبيرًا في تفعيل الدراسات النظرية والأبحاث العلمية رغم وفرتها في الحقل التربوي، مما يؤكد محدودية درجة الوعي، وهو ما يُفرز عواقب تؤثر بشكل أو بآخر على الناشئة. وإن دلّ ذلك على شيء فهو يدلّ على ضرورة التشبّث بالعلم كسلاح لمحاربة الركود والجمود وعلى ضرورة مواكبة التطورات الفكرية والمناهج الحديثة لإعداد نشء يعمل بإتقان على رسم معالم المجتمع وتشبيد صرحه. وللسير على هذا المنحى تتضافر الجهود للقطع مع الفكر السائد الذي ولّد صورة قاتمة عن الحياة المدرسية المُعبّرة عن مدى محدودية المستوى الفكري في ظلّ اتباع التيار التبسيطي في المجتمع بصفة عامة وفي المدارس بصفة خاصة.

وبما أنّ المدرسة أداة لنقل الأسس التنموية والفكرية من جيل إلى جيل كانت منطلقًا لإرساء الفكر المُركّب كبديل للفكر التبسيطي الرائج. ولا شكّ في أنّ هذا الفكر يُعدّ وليدًا للحادثة مرّاه الدّمج بين التربية والتعليم بحيث يكونا تربية وتعلّيمًا شامليّين. ومن البديهي أن يكون هذا التيار حاملًا لمبادئ تنهض بفكر التلاميذ وتحثّهم على القيم الرامية إلى تكوينهم تكوينًا سليمًا يُنوّج بالصّلاح والاستقامة من جهة، ومن جهة ثانية، تنوير العقول في إطار اتجاه فكري يهدف إلى انفتاح زوايا النّظر وتعدّد فروعها. ولا يخلو الفكر المُركّب من سبع معارف تُعدّ جذورًا أساسية لتنمية المُواطنة وللإنسانية قاطبة.

ويبقى التطبيق، اليد الصارمة التي تصقل المواهب وتُنمّي المдарك وتأخذ بيد الناشئة إلى برّ الأمان. ويكون المنهج السوسيوثقافي جسر العبور لتحقيق المعارف لتُنتج بِلَبنة النظرية المُركّبة، والتي تُضفي بدورها ولذاّنًا لأنشطة متعدّدة تمنح الإمتاع والانتفاع في نفس الوقت، حتى تكون المدرسة الفضاء الذي يحقق سعادة التلميذ والبيئة الملائمة والمحفزة لمساعدته على اكتشاف ذاته والتعرف على الآخر. وهو ما يحقق التواصل الفعّال والناجع في ظلّ وسط مدرسي منسجم وحميمي، ممّا يُرَجّح لشخصية مثالية للتلميذ.

فإلى أي مدى يمكن للفكر المُركّب التأسيس لملامح الشخصية المثالية للتلميذ؟

## 2- أزمة التربية والتعليم:

إنّ لمجال التربية والتعليم أهميّة بالغة في تغيير حال المجتمعات سواء بالإيجاب أو بالسلب، نظرًا لقدرته على التأثير على كلّ أصعدة المجتمع. لذلك، فإنّ كل ما يحل بميدان التربية

والتعليم ينعكس بصفة مباشرة عليه، ونحن اليوم إزاء واقع يعكس تأزم ميدان التربية والتعليم، حيث إن هذا الأخير لا يشكو أزمة واحدة، بل هي حلقة من الأزمات المترابطة، في حركة ديناميكية دائمة، وكأن الأزمة تَلِدُ الأزمة.

إذ يشهد واقعنا الراهن مشاكل قيمية تتمثل أساسا في التخلي عن القيم الإنسانية الكونية الشيء الذي وَلَدَ الاغتراب الذاتي ونكران الآخر وعدم التعاطف معه أو حتى الاعتراف به، واقع طغى عليه البحث عن المصلحة الفردية الذاتية على حساب المصلحة العامة المشتركة، والعلاقات في ميدان التربية والتعليم قد أصبحت مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمصالح والمنافع، وهو ما يفضي إلى اضمحلال القيم الإنسانية الأصيلة وتشتتها. زد على ذلك التكنولوجيا الحديثة ومساهمتها في تعميق الأزمة الأخلاقية كثيرا. حيث زاد الاهتمام بالتقنيات المعاصرة على حساب الاهتمام بالجانب العلائقي الإنساني. فواقعنا المعيش يشهد أزمة حقيقية في القيم واندثارا للهدف الأسمى للتربية والتعليم ألا وهو تشجيع الناشئة بقيم التسامح، فتلاميذ اليوم يفتقرون إلى أبسط القيم والمبادئ وفي مقابل ذلك فإنهم يلجؤون إلى شتى الطرائق المبتذلة كالعنف، العدوانية، الغش والتحيل وغيرها من الظواهر اللاإنسانية الأخرى، والتي تعتبر متطرفة نوعا ما.

هذا إلى جانب أزمة فنّ العيش، فقد شدد موران على أنّ عدم الوعي بالانتماء العالمي والإنساني يعتبر في حدّ ذاته مظهرا من مظاهر الأزمة التي أفرزها هذا المجال. ويعود هذا المظهر إلى عدم التشبّع بالأخلاقيات التي تحتّ على التعاطف والتضامن والترابط بين البشر، حيث يقول في هذا الإطار: "توجد في صلب أزمة التعليم أزمة تربية وفي صلب أزمة التربية توجد أوجه ضعفٍ في تعليم الحياة. وأن نعرف كيف نعيش، وهو مشكل كلّ فردٍ ومشكل الجميع، لهو في صلب مشكل التربية وأزمته" (موران، 2016، ص68) فإن نعرف كيف نعيش يعتبر في صلب فلسفة الفلسفة حسب منظور ادغار موران.

فالتعليم يمثل أزمة متسببة في أزمة التربية وأزمة التربية تسبب بدورها أزمة في تعليم فنّ الحياة، وهذا لا يمكن له إلا أن يُنتج أجيالا لا تعي أهمية القيم الانسانية الكونية، متعطشة لفنّ الحياة، وبالتالي نكون قد ساهمنا في بناء مجتمعات تُصنّف ضمن العالم الثالث ويحتل التعليم فيها المراتب العالمية الأخيرة، لأن مجال التربية والتعليم لا يسعى لا إلى التربية

على العيش ولا إلى تعليم فن الحياة. حتى أنه مجال يتوانى في التنبيه والانتباه إلى أخطار الأوهام والأخطاء التي تتسرب إلى عقول الناشئة. ضيف إلى ذلك، فإنه ميدان يغيب فيه الفهم والتفاهم المتبادلين، وهو بكل تأكيد ما يعمق الأزمة وما يثبت عدم الاهتمام بتعليم "العيش" على أسس قويمية. "إن المدرسة لا تعلم كيف نعيش إلا بطريقة ناقصة جداً، وهي في ذلك مُخِلّة بكل ما يجب أن يكون مهمتها الأساسية" (موران، 2016، ص51).

ويُرجع إدغار موران هذه الأزمة إلى طبيعة التربية التي نتلقاها منذ الصغر والتي هي مجرد تربية مجزأة، منبعها الفكر التبسيطي الذي يركز على مبادئ ثلاث: النظام، قابلية الانفصال والعقل المطلق. (بلخضر، 2021، ص66) وهو يقوم بتحويل المبادئ والقيم إلى مجموعة من المعارف، بعيدة كل البعد عن السياقات والوقائع الحياتية، مما يجعلها جافة ومجردة. حيث يتم تلقين الفرد القيم والمبادئ في المدارس وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ولكنه في آخر المطاف يكون قبالة واقع معيشي مخالف لما تلقاه، فتبقى القيم نظرية وتتوارى المشاكل الإنسانية عامة والأخلاقية خاصة ولكن الواقع المعاش تغيب فيه الحكمة ليس ذلك وحسب، بل إن مجال التربية والتعليم يسعى من خلال انتهاج الفكر التبسيطي إلى الاحتفاء بالفكرة المطلقة بتكريس الرؤية القطعية للأشياء، وعدم إيلاء أهمية للشك الذي يمنح الإنسان فرصة للتساؤل والتفكير المستمر والبناء في كل الأمور والظواهر في جزئيتها وكليتها.

مما سبق، يشهد مجال التربية والتعليم أزمة منبعها الفكر التبسيطي، ذلك لإيلائه كل اهتماماته إلى الجانب التعليمي القائم على تكديس المعارف والمعلومات، في ظل إلغاء شبه تام للجانب القيمي والحياتي، مما أدى إلى افتقار المجتمعات عامة والأجيال الصاعدة خاصة إلى القيم الإنسانية وتعطشها إلى ما أسماه موران بـ "فن الحياة" (Morin, 2014, p40)، وذلك هو الواقع الذي تتقاسمه جل المجتمعات منذ القدم، وهو ما كان دافعنا الأول للتنديد بفكر بديل ألا وهو الفكر المركّب.

### 3- الفكر المركّب:

لا يتناقض الفكر المركّب مع النزعة التبسيطية، بل هو دعوة إلى استحداث أساليب وتقنيات جديدة لا تُقصي الجزئي إقصاءً جازماً، ولكنها تقوم بدمجه ضمن الكلّي الذي

يشكّل رؤية موحدة (بلخضر، 2021، ص85)، كما أنه فكر يتميّز بتنوّع وتعدّد الأبعاد ولاسيما القدرة على تشكيل وتنظيم علاقات مناسبة بين ما هو كلي وما هو جزئي، علاوة على أنه يتّسم بصفة الشمول، حيث نجد أنّه قادر على الجمع بين المتناقضات والظواهر الحياتية (عجيلة، 2018، ص36).

وإذا تمعّنا في جوانب هذا النموذج الفكري فإنّنا سنلاحظ مدى تشعّبه وتبعثره، ففي عدّة مواقف صرّح ادغار موران بذلك مشبّها إيّاه بشجرة، تقوم الريح بنقل ثمارها في كلّ مكان، فالتركيب قائم على تعدّد الأبعاد، منها ما هو داخلي يُفترض حضوره في أعماق شتّى المجالات والإتيان على جميع الأصعدة، ومنها ما هو خارجي يقتضي الربط بين المواضيع المنفصلة والمختلفة (بلخضر، 2021، ص279)، فالفكر المركّب يقوم على ضرورة إيلاء الأهميّة إلى كلّ الأشياء، سواء كانت صغيرة أم كبيرة، مع القدرة على الوصل بينهم، ولا تتمّ هذه العمليّة الفكرية إلّا في نطاق الوعي والإدراك، اللذان يُغضيان إلى النظر للظواهر، المعارف، وكلّ ما يحيط بنا بنظرة مغايرة، ينبنى أساسها على التركيب.

كما أن هذه النزعة الفكرية لا تخلو من مبادئ تُحوّل للفرد الدخول في عالم المركّب، إذ تجدر بنا الإشارة لها للتوسّع في فهم هذا الفكر من ناحية والترويج له بهدف تفعيله من ناحية أخرى، وهذا ما سنحاول تناوله في هذه المرحلة من البحث، حيث سيتمّ استنباط هذه المبادئ من أعمال رائد هذا الفكر، إدغار موران، وهي ثلاث: أوّلها مبدأ السببية الدائرية التي نادى بضرورة اعتمادها كنوع آخر يُؤسس للفكر المركّب، الذي يفيد بإمكانية جعل النتائج أسباب والأسباب بدورها نتائج، وأنه يمكن أن يكون لكل سبب أكثر من نتيجة والعكس صحيح (موران، 2004، ص75)، على خلاف السببية الخطية التي تُميّز الفكر التبسيطي والتي تعترف بأنّ لكلّ سبب نتيجة واحدة ولا يمكن أن يكون لكلّ نتيجة سبب، وذلك يعود لطابعها الخطيّ المستقيم. وهذا ما كان مُنطلق ادغار موران في نقد هذا المبدأ. وثانيها مبدأ الحوارية القائم على حتميّة وجود عديد من المتناقضات، التي تقضي بدورها لوجود تحاور، تفاعل، وتواصل فيما بينها، فهو الذي "يجمع بين مبدئين ومفهومين متعارضين، يفترض أن يكونا متدافعين لكنّهما متلاحمين وضروريّين لفهم الواقع نفسه" (موران، 2004، ص75) أمّا ثالثها فهو مبدأ الهولوجرامية الذي يتأسس انطلاقا من ركيزة الاحتواء المتبادل، أي وبلغة أوضح، الكلّيات تضمّ

الجزئيات التي هي بدورها كُليّات لجزئيات أخرى...، وذلك إثر عملية تتم في ظلّ المركّب. إذ "يرتكز على تصوّر أنه ليس فقط الجزء يقع ضمن الكل، بل إن الكل أيضا داخل الجزء، وهي فكرة قد تبدو تناقضية تماما غير أنه يتم التحقق منها باستمرار" (موران، 2019، ص58)، حيث يُعلي هذا المبدأ من قيمة الأشياء والظواهر مهما بدت جزئية ويمنحها مكانة فعّالة ومهمّة شأنها شأن ما هو كليّ.

وبعد أن تعرفنا على الفكر التبسيطي وما يقابله من فكر مُركّب بما يحمل من خصائص ومبادئ تضبطه وتبرزه لتجعل منه نزعة واضحة وخالية من الخط واللّبس، سننتقل للمعارف الضرورية التي تقضي إلى تفعيله.

#### 4- المعارف الضرورية للفكر المُركّب:

للارتقاء بمجال التربية والتعليم وبالفكر الإنساني على حد السواء، لا بدّ من إرساء جملة من المعارف والقيم التي يرى إدغار موران أنّ تطبيقها أضحي ضرورة مُلحّة، وهو ما حرّك فيه الرغبة في تركيز اهتماماته على هذا الاتجاه بالرجوع بالنظر إلى المعارف السبع التي قد أسّسها ودعا إلى العمل على إرسائها في نُظُم التعليم وهي الآتية: أنواع العمى المعرفي: الخطأ والوهم، مبادئ المعرفة الملائمة، تعليم الشّروط الإنساني، تعليم الهويّة الأرضية، مواجهة اللايقينيّات، تعليم الفهم، وأخلاقيات الجنس البشري.

وتهدف هاته المعارف السبع إلى أنسنة التعليم وتحقيق الوعي وتعميمه وبالتالي بعث الإنسانية في كل إنسان، هذا النموذج من التعليم ومن المجتمع الذي كان يراه مستقبل كل ثقافة عملت على تدريس المعارف السبع للناشئة، "هناك معارف سبع أساسية يتوجب على تربية المستقبل الأخذ بها في كل مجتمع وفي كل ثقافة، بدون استثناء، ولا إقصاء، وذلك بحسب القواعد والطرق الخاصة بكل مجتمع وبكل ثقافة. (Morin, 1999, p1)

وكما ذكرنا سابقا، أن موران قد أسس هذه المعارف السبع بنيّة إدراجها في مناهج التعليم ليقع تدريسها للمتعلمين، لكننا ركزنا اهتمامنا على خمس معارف فقط من المعارف السبع وهو ما حثّمته علينا خصوصية هذا العمل، لذلك اخترنا أولا، مبادئ المعرفة الملائمة التي يُقرّ من خلالها إدغار موران بأنّ العالم ذو طابع مُركّب، وأن كل الأشياء والمعارف

ليست خاضعة لنظام التبسيط والأجزاء وإنما هي متعددة الأبعاد، ويضللّ وعينا بذلك رهين قدرتنا على "تنظيم المعارف" (موران، 2002، ص35) تنظيما يجعل منها معارف ملائمة بالشكل الذي يجعلنا قادرين على تمثّل متطلبات واقعا والوعي بمشاكله، وذلك لا يتحقق إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار السياق، ونعني بذلك أننا علينا وضع كل معرفة في سياقها الخاص بها حتى تكون ملائمة ومفهومة ومؤدية للمعنى المرغوب لأن المعطيات المبعثرة والعشوائية لا تنتج معرفة كاملة "يجب موضعة المعارف والمعطيات داخل سياقها لكي يكون لها معنى" (موران، 2002، ص36)، إلى جانب الشمولي الذي يتجاوز تنظيم المعارف والأشياء في سياقها الخاص إلى البحث في العلاقة القائمة بين كُليّات وأجزاء هذه المعارف والأشياء، حيث إنّ "المجموع الذي يضم أجزاء مختلفة ترتبط به إما بعلاقة ارتدادية أو تنظيمية" (موران، 2002، ص36) فالأجزاء هي التي تكوّن الكلّ الشمولي الذي بدوره جزء من كلّ أشمل وأوسع، لذلك حتى تكون المعرفة معرفة ملائمة، علينا ألاّ نفصل الجزء عن الكل لأن معرفة الأجزاء لا يمكن أن تتحقق إلا بمعرفة الكل والعكس صحيح، ولا يجب أن نغفل عن ثالث شرط من شروط تحقيق مبادئ المعرفة الملائمة ألا وهو المتعدّد الأبعاد، وهو الوعي بأن الكثرة ليست في الأجزاء التي تُشكّل الكلّ وحسب، وإنما هي ميزة كل جزء، أي أنّ كل جزء هو متعدد الأبعاد، فالإنسان الذي هو جزء من المجتمع له أبعاده العاطفية، النفسية والاجتماعية...، والحال نفسه بالنسبة للمجتمع الذي هو جزء من شعوب العالم له أبعاده الدينية، الاقتصادية والسياسية وغيرها من الأبعاد التي تميزه، لذلك ومن أجل معرفة ملائمة، وجب الأخذ بعين الاعتبار طابع الكثرة في أبعاد الأجزاء وفي الأجزاء نفسها التي تكوّن الكلّ الشمولي، "وهنا لا يمكننا فقط فصل جزء عن الكلّ ولكن لا يجب علينا أيضا فصل الأجزاء عن بعضها" (موران، 2002، ص37)، وأخيرا المركّب، حيث يجزم موران بأن الأجزاء متعددة الأبعاد، وأن الكلّ الشمولي هو وحدة منظّمة لأجزاء متعددة، وأن العلاقة بين الأجزاء والكُليّات هي علاقة تكاملية وشرطية لا يجب الفصل بينها حتى تكون المعرفة ملائمة، كل ذلك لا يمكن إلا أن يؤكد لنا الطابع المركّب لعالمنا حتى في أبسط تفاصيله، فهو لا يخلو من الثنائية الجدليّة المسماة بالوحدة والكثرة، ومنه، لا يمكن التعامل مع الظواهر والمعطيات والمعارف والأشياء المحيطة بنا ما دُمنّا نعتمد التبسيط

والتجزيء لأنّ "المُرْكَب هو إذن العلاقة بين الوحدة والتعدد، فمن المهمّ أن نضع جيداً في الحساب أن مستجدّات وتطورات عصرنا الكوكبي تضعنا أكثر فأكثر وبشكل لا رجعة فيه أمام تحدّيات ما هو مُركَّب" (موران، 2002، ص38) ، ضف إلى ذلك مبدأ تعليم الشرط الإنساني وقد تحدّث موران عن الشرط الكوني الذي يقول بأن الكون قد جاء نتيجة إشعاع، وعن الشرط الفيزيائي الذي أكد من خلاله أن السيلان الضوئي لزوابع شمسيّة هو ما أسّس لبداية الحياة، وعن الشرط الأرضي الذي بيّن فيه كيف ساهم انفجار نجم شمسي في تشكّل كوكب الأرض، ليخلّص إلى تحديد الشرط الإنساني وبسط أطروحته التي مفادها أن الإنسان يتأرجح بين التجذّر والاجتثاث، أي أننا متجذّرون فيزيائياً في كوكبنا الأم، لكننا مُجنّثون إنسانياً.

وهدفه من إرساء هذا المبدأ في مجال التعليم هو إعادة شحن الإنسان بالإنسانية وبالقيم الكونية، "إننا أطفال الكون والطبيعة. ولكننا تحولنا، بسبب إنسانيتنا وفكرنا وثقافتنا ووعينا، إلى غرباء داخل الكون الذي هو فضاؤنا الحميمي" (موران، 2002، ص49) هذا ما جعل إدغار موران يرى أن تعليم الشرط الإنساني أصبح ضرورة ملحة يُملِها علينا الواقع الإنساني. وقد اهتم فيما بعد ببيان الأبعاد المُركّبة للإنسان من خلال حلقة: الدماغ ← الفكر ← الثقافة، يُبيّن فيها العلاقة الدائريّة بين هاته العناصر الثلاث، حيث إن الدماغ هو ما يُنتج الثقافة التي بدورها تُفرز الفكر، وبالتالي لا ثقافة دون دماغ بشري ولا فكر دون ثقافة، وأي خلل أو غياب لأحد العناصر الثلاث هو غياب للإنسانية وللإنسان، فلوّلا الدماغ البشري لما كان للثقافة وجود، كما أن وجود الإنسان خارج الثقافة معدوم. "حيث لا غنى لأيّ طرف عن الأطراف الأخرى. الفكر إذن هو نتاج للدماغ الذي يفرز الثقافة التي لا يمكن لها أن تكون إلا بالدماغ" (موران، 2002، ص50)، حلقة: الفرد ← المجتمع ← النوع: التي لا يختلف الأمر فيها عن الحلقة السابقة، لأنه لا غنى عن أي عنصر من عناصرها، فالفرد له انتماءه الثقافي كما العرقي أي أن الفرد هو نتاج مُركَّب للمجتمع وللنوع معاً، كما أنه دون أفراد لا يمكننا الحديث عن ثقافة أو عن أصول عرقية. "فمن المستحيل تمثّل التّعقيد الإنساني بفصله عن العناصر المكوّنة له" (موران، 2002، ص51)، وأخيراً من خلال الوحدة المتعددة التي يُرجع فيها التنوع إلى وحدة والوحدة إلى تنوع، أي أن هناك كثرة لكنها داخل الوحدة، وهناك وحدة تتضمن

بداخلها الكثرة: تنوع الخصائص البيولوجية لكل فرد، تنوع الألسن، تنوع العادات... داخل وحدة معينة (جماعة ما، مجتمع، ثقافة...) وذلك ينطبق على الأفراد، الجماعات (المجتمع) أو على المستوى الكوني ف" أن نفهم الكائن البشري هو أن نتمثّل وحدته في قلب تنوعه، وتنوعه داخل وحدته. باختصار يجب إدراك وحدة المتعدّد وتعدّد الواحد" (موران، 2002، ص 52)

أمّا بالنسبة لمبدأ تعليم الهوية الكوكبية فقد كان اختيارنا له حتمياً لأننا لا نأمل من تعليم مبدأ الهوية الأرضية إلا إيقاظاً للعقول وتوعيةً بالمصير الكوكبي المشترك، فرغم الاختلاف البين بين الشعوب والثقافات والأفراد، إلا أننا نتقاسم مصيراً واحداً، وهو ما يدفعنا إلى البحث عن كيفية التعايش معاً في كنف السلم والقيم الكونية التي تجمعنا حتى نفهم مشاكل كوكبنا ونتمكن من معالجتها. كما أنه يُشدد على أن هذا الوعي الكوني لا يتحقق بمعزل عن الوعي الأنثروبولوجي أولاً، والمتمثّل في الوعي بالوحدة والتنوع وبثنائية الوحدة والكثرة، الوعي الإيكولوجي ثانياً، وهو الوعي بتعايشنا مع كائنات حية وبالمحيط الحيوي المشترك الذي يجمعنا والذي من بين مسؤولياتنا المحافظة عليه، الوعي المدني الأرضي ثالثاً، أي الوعي بقيمة التضامن كقيمة إنسانية كونية وبأهميتها في تحقيق التواصل بين الأفراد، وأخيراً الوعي الحوارية الذي نحققه من خلال ممارسة النقد على الذات في مقام أول، وعلى الغير في مقام ثانٍ.

ولا يمكن ألا يكون مبدأ أخلاقيات الجنس البشري ضمن المعارف الخمس المختارة باعتباره مطلباً أساسياً وخلق لإنسان كوني وإنسانية الإنسان، إنها الأنسنة في حدّ ذاتها، فمن خلالها يتوحد البشر قيمياً رغم الاختلاف الذي فيهم، ومن خلالها يتشرب الأفراد القيم الإنسانية الكونية فتتحقق أسمى قيمة يمكن للإنسان بلوغها ألا وهي المواطنة الكونية التي لا تتحقق بمعزل عن الوعي بالثالث الذي يكون الإنسان: (فرد، مجتمع، نوع)، والذي قد سبق وتطرّقنا إلى شرحه في عنصر سابق. حيث إنّ "كل تطوّر للجنس البشري يعني وجود تطوّر مرافق له في أشكال الاستقلال الفردي، وفي المساهمات الجماعية، وفي الإحساس بالانتماء للنوع البشري. وداخل هذا الثلاثي المركب يبرز الوعي". (موران، 2002، ص 98)

ويُعتبر مبدأ تعليم الفهم واحدا من المبادئ التي كان اختيارنا له مدروسا. ويميّز إدغار موران بين نوعين من الفهم: فهم موضوعي يتم تحصيله في المواد المدّرسَة أي هو تحصيل للمعلومات، أمّا فهم الإنسان لذاته ولذوات الآخرين فذلك النوع الثاني من الفهم ألا وهو الفهم الإنساني الذي يسعى إلى تعليمه للناشئة كَحَلٍّ للأزمة الإنسانية، ول يتم تعزيز هذا الفهم، صاغ موران جملة من الشروط نذكر أهمها: التفكير الجيد والوعي بالطابع المركّب للإنسان من جهة، باعتماد مبدأ التركيب منحى للتفكير في كل الظواهر المحيطة بالإنسان وفي الإنسان نفسه وتجاوز الفكر الاختزالي المعيق لفهم العالم ومكوناته، والاستبطن من جهة ثانية، كممارسة مستمرة للمراجعة الذاتية التي تمكننا من تحديد وتعديل نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوّة في آن واحد، هذه المراجعة الذاتية تُكسبنا التصالح الذاتي الذي يمكننا من فهم الذوات الأخرى والتفاهم معها.

ترتكز أهمية الدراسة على الجمع بين ما جاء به موران، المعارف السبع، والمجال السوسيوثقافي، فكان العمل على تطويع المعارف الخمس التي اخترناها إلى أنشطة ميدانية صالحة للتطبيق خارج الحصص التعليمية والتي تشتمل على جملة من الوظائف التي نرمي إلى تحقيقها، كتعزيز روح الإبداع والخلق لدى المتعلّمين باعتبار أننا لا يمكن أن نرتقي إلى القمم ولا أن نحقق النجاحات في غياب ملكة الابداع، ف"من تنهياً لهم فرص الاستمرار فهم يعانون من مناهج تعليمية قاصرة عن تدريب التفكير والذكاء والابداع" (محفوظ، 1990، ص33) وهو ما يجب العمل عليه في مدارسنا الابتدائية اليوم خاصة في ظل التطور التكنولوجي لأن "الإبداع علم هذا العصر ومفتاح التعامل للألفية الثالثة" (رفاعي، 2012، ص401)، بالإضافة إلى التربية وتهذيب السلوك، فلعلنا لا نستغرب أزمة في القيم ما دُمنّا نحيا في عصر الرقمنة والعولمة (الانحرافات تغزو مدارسنا الابتدائية وتستهدف أطفالنا في سن مبكرة، إلى جانب أننا أصبحنا نشكي من سلوكيات التلاميذ غير الأخلاقية، من ارتفاع نسبة الجرائم والانقطاع عن الدراسة...)، وغيرها من المشاكل التي تُمثّل مظاهر أزمة خانقة لمجتمعنا اليوم، كلّ هذه المظاهر ترجع لسبب جوهري قد سبق التطرّق إليه في هذا البحث، ألا وهو انعدام القيم الأخلاقية التي من شأنها تسوية السلوك وتهذيبه. وهذا يعود بالأساس إلى دور المحيط الأسري بدرجة أولى، ثم إلى دور المحيط المدرسي بدرجة ثانية، لذلك يُعتبر

تحقيق التربية وتهذيب السلوك أهم أهدافنا (الغامدي، 2022، ص189). ولم نكتفِ بذلك وحسب، بل إننا نهدف أيضا إلى التثقيف، فكلّ منّا يمضي سنوات طويلة في الدراسة لا تقلّ عن ستة عشر سنة نُقضيها بين المدارس الابتدائية والاعدادية والمعاهد الثانوية فالتعليم العالي، ولكننا رغم ذلك نكتشف أننا ندرُس ولا ننتقف، فنحن طيلة هذه السنوات نُكَدِّسُ ونُحَرِّزُ المعلومات والمعارف دون أن نستوعبها أو أن نحللها، بل وأكثر من ذلك، نحن نتلقى المعارف جاهزة ولا نبذل جهد البحث عنها وصياغتها، وهذا ما جعل منّا شعبا مُتعلِّما وغير مثقف لأن التعليم قد يخرج فردا متخصصا في مجال معين أو مهنة معينة او منحصرا في نوع واحد من انواع العلوم ، لكن الثقافة تنتج فردا ملما بكل انواع العلوم ، لديه وعي كاف يمكنه من الفهم والتعامل مع الظواهر المحيطة به والقدرة علي حل المشكلات. ولا يمكننا استبعاد المتعة والترفيه عن أهدافنا المرجوة من هذه الدراسة، لأننا ارتأينا أنه قد حان الوقت لأن نخطو خطوة تنهض بالتعليم ليتجاوز الوظيفة الأحادية المتمثلة في تلقين المعارف، نحو الامتاع والانفتاح، أي تحقيق الانفتاح العلمي دونما الاستغناء عن جانب المتعة في التعلم، فيصبح التعليم فرصةً لنترقّه به لا لنترقّه منه.

إنّ ما سعى إليه موران هو محاولة انتشار التعليم من الأزمة التي يشهدها من خلال جَعْلِنَا نتخذ الفكر المركّب نمطا في تفكيرنا وفي تعاملنا مع كل الظواهر والمواضيع، والمطالبة بإدراج المعارف السبع في مناهج التعليم لتكون جاهزة للتدريس، لكننا ارتأينا المنهج السوسيوثقافي سبيلا لضمان تطبيق ما جاء به عالم الاجتماع إدغار موران، ففي ظلّ الغياب شبه التام للقيم والمبادئ في عصرنا اليوم نظرا لغيابه في مجال التربية والتعليم، نطمح إلى جعل النظرية المورانية مُفعّلة على أرض الواقع وألّا تقتصر على أن تكون حاضرة في مناهج التدريس "الجامدة" إن صحّ التعبير، بل لتصير دستور كلّ مدرسة ابتدائية، لأنّ في إدراج هذه المعارف في المدارس، إنشاء لمدرسة القيم، هاته الأخيرة التي ستساهم وبصفة آليّة في التأسيس لتلميذ يفهم ويحلل ويفكر وينجز وفقا للفكر المركّب، متقنا لمهارة التواصل، لإنسان متشبع بالقيم الكونية وهو بذلك تأسيس للشخصية المثالية للتلميذ ولمواطن الغد وبالتالي لمجتمع متوازن يُدرك كيف يكون وكيف يتصرف وكيف يعيش.

وقد عملنا في الجانب الميداني من بحثنا على إبراز مدى تطابق مخرجات بحثنا المنشودة مع نماذج موجودة على أرض واقعنا المدرسي والتأكيد على ضرورة إرساء الفكر المركب بإدراج المعارف الخمس المختارة في المدارس وفقا لمنهج سوسيوثقافي قائم على مجموعة من الأنشطة التطبيقية يتعلق كل نشاط بمعرفة من المعارف الخمس المختارة، وحتى لتكون مخرجات البحث دقيقة وعلمية اخترنا دراسة عينة عشوائية تتمثل في عشرين مشاركا من السنتين الخامسة والسادسة بـ"مدرسة الغزالي" بمدينة سوسة، وامتد هذا العمل الميداني ستة حصص بمعدل ساعتان في كل حصة، فحافظنا في الحصة الأولى على عدد المشاركين وقد كانت هذه الحصة رصدًا لمعارف المشاركين وتقييما لمستوى فكرهم في مواضيع وظواهر مختلفة تتعلق بالمعارف الخمس المختارة، فقمنا بلعبة العجلة الدوارة لرصد تمثيلات المشاركين حول مواضيع تتدرج ضمن مبادئ المعرفة الملائمة، ثم لعبة الحواجز لرصد مدى قدرة المشاركين على فهم ذواتهم وذوات الآخرين، بعدها قمنا بلعبة (Action/Vérité) لاختبار مؤشر القيم الإنسانية لديهم، وأنهيّا الحصة بلعبة الأسئلة العشوائية لرصد وعيهم بالهوية والمصير المشتركين. وقد اعتمدنا شبكة تقييم تتضمن المعارف الخمس التي عملنا على إرساءها فقمنا بتقسيم هاته المعارف إلى مؤشرات التي قُسمت بدورها إلى معايير، حتى نتمكن من تقييم إجابات المشاركين لهذه الحصة، وحتى يكون تقييمنا موضوعيًا ودقيقًا.

الجدول 1: تقييم معارف المشاركين (شبكة تقييم الحصة الأولى)

| رقم المشاركة | تقييم المعارف                                                                             |    |    |                                                              |    |    |                                                                                                       |    |    |                                                                                         |    |    |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|--------------------------------------------------------------|----|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
|              | مبادئ المعرفة الملائمة:<br>*التمييز بين الجزء والكل<br>*تحليل الظواهر من جوانبها المختلفة |    |    | تعليم الفهم:<br>*القدرة على فهم الذات والآخرين فهما إنسانيا. |    |    | الشرط الإنساني وأخلاقيات الجنس البشري:<br>*الوعي بالقيم الإنسانية الكونية<br>*تقبل الاختلاف بين البشر |    |    | الهوية الكوكبية:<br>*الوعي بالمصير المشترك بين البشر<br>*الوعي بالمحافظة على كوكب الأرض |    |    |
|              | ++                                                                                        | +- | -- | ++                                                           | +- | -- | ++                                                                                                    | +- | -- | ++                                                                                      | +- | -- |
|              |                                                                                           |    | ×  |                                                              | ×  |    |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                         |    | ×  |
|              |                                                                                           | ×  |    |                                                              | ×  |    |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                         | ×  |    |
| 01           |                                                                                           |    | ×  |                                                              |    |    |                                                                                                       | ×  |    |                                                                                         | ×  |    |
| 02           |                                                                                           | ×  |    |                                                              | ×  |    |                                                                                                       | ×  |    |                                                                                         | ×  |    |
| 03           |                                                                                           | ×  |    |                                                              | ×  |    |                                                                                                       | ×  |    |                                                                                         | ×  |    |

|  |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|----|
|  | × |   |   | × |   |   | × |  |   | × | 04 |
|  |   | × |   |   | × |   | × |  |   | × | 05 |
|  |   | × |   | × |   |   | × |  |   | × | 06 |
|  | × |   |   | × |   |   | × |  | × |   | 07 |
|  |   | × |   | × |   |   | × |  |   | × | 08 |
|  | × |   | × |   |   | × |   |  | × |   | 09 |
|  | × |   | × |   |   | × |   |  |   | × | 10 |
|  | × |   |   | × |   | × |   |  |   | × | 11 |
|  | × |   |   | × |   |   | × |  | × |   | 12 |
|  |   | × |   |   | × | × |   |  |   | × | 13 |
|  | × |   | × |   |   | × |   |  | × |   | 14 |
|  | × |   |   |   | × | × |   |  |   | × | 15 |
|  |   | × |   |   | × | × |   |  | × |   | 16 |
|  |   | × |   |   | × |   | × |  |   | × | 17 |
|  |   | × |   |   | × |   | × |  |   | × | 18 |
|  |   | × |   |   | × |   | × |  | × |   | 19 |
|  | × |   |   |   | × |   | × |  |   | × | 20 |

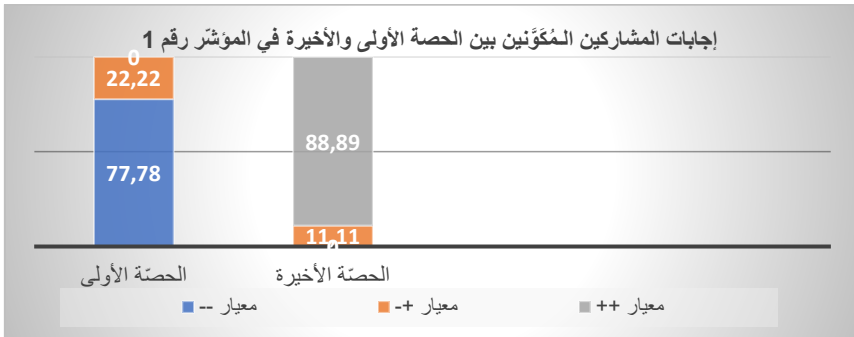
المصدر: الكاتب

ومن ثم تم العمل في إطار أربع حصص تكوينية مع تسعة مشاركين فقط، كان الهدف من ذلك إرساء الفكر المُرَكَّب تحسين أداءهم الفكري، وتطوير مستوى الوعي لديهم، ففي الحصة التكوينية الأولى عملنا على تعليم مبادئ المعرفة الملائمة، حيث تمثلت المرحلة الأولى من الحصة في التهيئة والترغيب، من خلال أنشودة ملائمة لموضوع الحصة، ثم كان الاهتمام بشرح مبادئ الفكر المركب ومبدأ السببية الدائرية بالتحديد، ولضمان استيعابها لابدّ من الالتجاء إلى التطبيق الفعلي وذلك من خلال لعبة العميان والفيل ولعبة النملة المستكشفة اللتان ساعدتاها على تبين العلاقة التكاملية بين أجزاء وكياليات الأشياء والظواهر. وأنهينا بنشاط تقييمي لمكتسبات تلك الحصة، أمّا في الحصة التكوينية الثانية التي اهتمنا فيها بتعليم الفهم لينشؤوا قادرين على فهم ذواتهم وذوات الآخرين، وقد بدأناها بنشاط تفريغ نفسي من خلال إلقاء خطاب استرخائي يخاطب

الجانب اللاواعي في عقولهم، ونشاط المرأة الذي مكّن المشاركين من فهم ذواتهم والتفاعل معها. وأنهيها بلعبة شبكة التفاهم لتعليمهم كيفية فهم الآخر والتواصل معه. وبالنسبة للحصة التكوينية الثالثة، فكانت لتعليم مبدأ الشرط الإنساني وأخلاقيات الجنس البشري، وقد استهللنا الحصة بنشاط كورال من أداء المشاركين وقاموا بأداء مسرحية عن أهمية القيم الإنسانية الكونية. وللفت انتباههم إلى الاختلافات الكامنة في ذواتهم قمنا بتجربة البصمات ومن ثم التوعية بضرورة تقبل الآخر باختلافاته، ومن ثمّ انتقلنا إلى نشاط فني تشكيلي قاموا فيه بتلوين رسومات تحمل رموز القيم ثم إنشاء لوحة فنية جماعية. ثم في الحصة التكوينية الرابعة التي خصصناها لتعليم الهوية الكوكبية، بدأنا الحصة بتهيئة المشاركين من خلال الاستماع إلى قصة حول المصير المشترك وانتقلنا مباشرة إلى لعبة الكراسي التي أضفينا عليها الطابع التضامني، وأنهيها الحصة بلعبة الكنز الأخضر التي تهدف إلى توعية المشاركين بضرورة الحفاظ على كوكب الأرض بتضافر الجهود. وبذلك نصل إلى الحصة الأخيرة وهي حصة تقييمية خصصناها لتبئين الفرق بين المجموعة التي حضرت الحصص التكوينية الأربع، ونظيرتها التي لم يتم الاشتغال عليها، وهنا قمنا بمقارنة على ثلاث مراحل:

ولتكون المخرجات دقيقة وواضحة استوجبت المقارنة على 3 مراحل: مقارنة إجابات المشاركين المُكوّنين بين الحصة الأولى والأخيرة، مقارنة إجابات المشاركين غير المُكوّنين بين الحصة الأولى والأخيرة، ومقارنة إجابات المشاركين المُكوّنين وغير المُكوّنين بين الحصة الأولى والأخيرة.

الشكل 1: إحصاء إجابات المشاركين المُكوّنين بين الحصة الأولى والأخيرة في المؤشر الأول: التمييز بين الجزء والكل وتحليل الظواهر من جوانبها المختلفة.



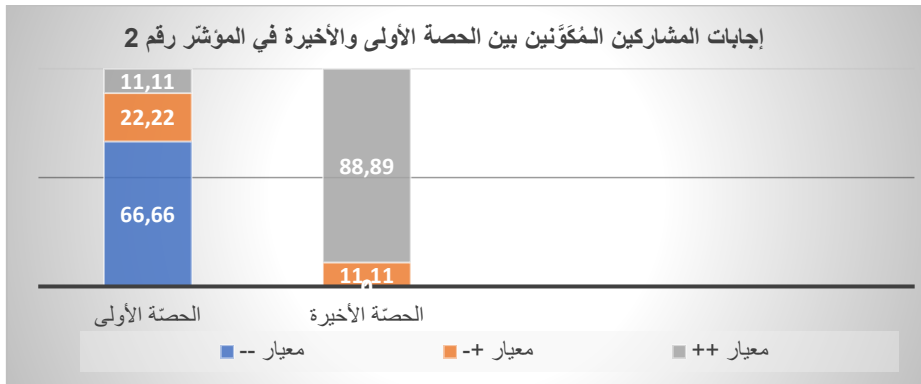
المصدر: الكاتب

وقد اخترنا تقسيم الإجابات وفقا لمعايير: معيار التملك الأقصى (++) هو القدرة على تحليل الظواهر تحليلًا شاملاً وتمثل الأجزاء والكلية، معيار التملك الأدنى (+-) هو ذكر الأسباب بطريقة عشوائية دون الربط بينها، ومعيار دون التملك (--) هو إما الاختصار على ذكر سبب واحد مؤدي إلى ظاهرة معينة، أو عدم القدرة على استخلاص أسباب الظاهرة، أو عدم القدرة على التمييز بين الأسباب والنتائج.

ففي الحصة الأولى يكون معيار التملك الأقصى منعما (0%)، و22.22% من إجاباتهم صُنِّقت ضمن معيار التملك الأدنى، في حين 77.78% من إجابات التلاميذ تنتمي إلى معيار دون التملك.

أما في الحصة الأخيرة كانت نسبة معيار التملك الأقصى 88.89% وضم معيار التملك الأدنى 11.11%، في حين كانت نسبة معيار دون التملك منعدمة.

شكل 2: إجابات المشاركين المُكوِّنين بين الحصة الأولى والأخيرة في المؤشر الثاني: القدرة على فهم الذات والآخرين فهما إنسانيا



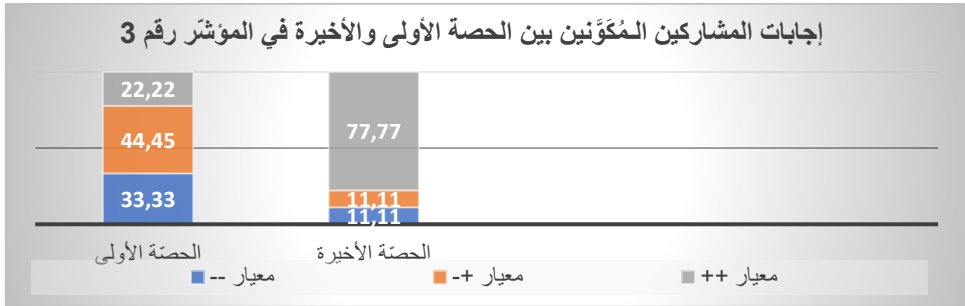
المصدر: الكاتب

كذلك قسّمنا هذا المؤشر إلى ثلاث معايير: معيار التملك الأقصى (++) وهو فهم الذات والآخر فهما إنسانيا، معيار التملك الأدنى (+-) أي فهم الذات والآخر والقدرة على التعبير عنهم بطلاقة، ومعيار دون التملك (--) وهو فهم الذات والآخر فهما سطحيا.

في الحصة الأولى تُقدَّر نسبة معيار التملك الأقصى ب 11.11%، ومثلت 22.22% نسبة معيار التملك الأدنى، أما معيار دون التملك فتصل إلى 66.66%، أما في

الحصة التقييمية الأخيرة، فقد وصلت نسبة معيار التملك الأقصى ل 88.89%، وكانت نسبة معيار التملك الأدنى 11.11%، أما معيار دون التملك فهي 0%.

شكل 3: إجابات المشاركين المُكوّنين بين الحصة الأولى والأخيرة في المؤشر الثالث: الوعي بالقيم الإنسانية الكونية وتقبل الاختلاف بين البشر

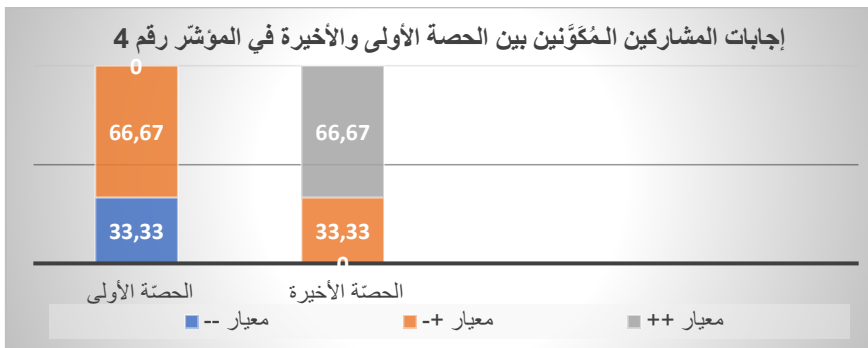


المصدر: الكاتب

ينقسم المؤشر الثالث إلى ثلاث معايير: معيار التملك الأقصى (++) هو القدرة على تمثّل القيم الإنسانية وتطبيقها، معيار التملك الأدنى (+-) هو القدرة على تمثّل القيم الإنسانية وعدم تطبيقها، ومعيار دون التملك (--) أي عدم القدرة على تمثّل القيم الإنسانية. وقد حُضي معيار التملك الأقصى ب 22.22%، في حين صُنِفَت 44.45% ضمن معيار التملك الأدنى، و 33.33% بالنسبة لمعيار دون التملك.

أمّا في الحصة الأخيرة فقد كانت نسبة معيار التملك الأقصى 77.77% في حين تكون النسب متساوية في معياري التملك الأدنى ودون التملك ب 11.11%

شكل 4: إجابات المشاركين المُكوّنين بين الحصة الأولى والأخيرة في المؤشر الرابع: الوعي بالمصير المشترك بين البشر والوعي بضرورة المحافظة على كوكب الأرض

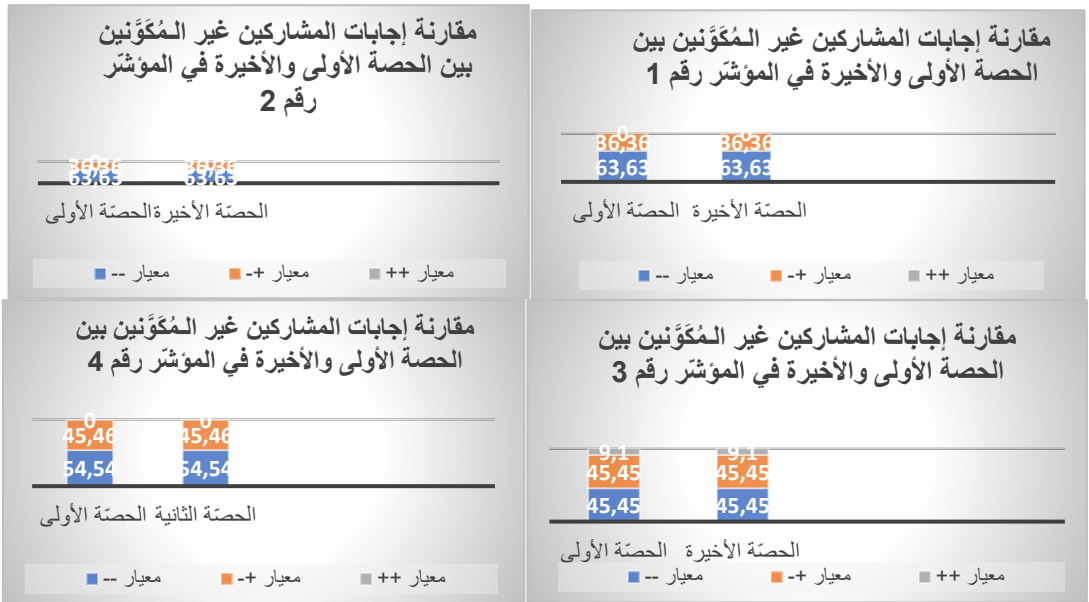


المصدر: الكاتب

كذلك ينقسم هذا الرسم إلى معايير: معيار التملك الأقصى (++) أي الوعي الكامل بالمصير البشري المشترك والعمل على المحافظة عليه، معيار التملك الأدنى (+-)، وهو المحافظة على المصير المشترك دون وعي به وعيا كاملا، ومعيار دون التملك (--). هو عدم الوعي بالمصير المشترك. في الحصة الأولى كانت نسبة معيار التملك الأقصى منعدمة، وارتفعت نسبة معيار التملك الأدنى إلى 66.67% في حين كانت نسبة معيار دون التملك 33.33%، على خلاف الحصة التقييمية الأخيرة التي ارتفع فيها معيار التملك الأقصى إلى 66.67% وحضي معيار التملك الأدنى ب 33.33% وانعدم فيها معيار دون التملك.

في المرحلة الثانية، قمنا بمقارنة إجابات المشاركين غير المُكوّنين بين الحصة الأولى والأخيرة في نفس المؤشرات وبنفس المعايير التي سبق ذكرها.

شكل 5: إجابات المشاركين غير المكونين بين الحصة الأولى و الأخيرة وفق المؤشرات الأربعة



المصدر: الكاتب

ومنه، نتبين أن النسب بقيت على حالها وبهذه الحالة يمكن الإقرار بأنه لم يحصل فرق بين إجابات الحصة الأولى والأخيرة.

الجدول 2 : تقييم معارف المشاركين (شبكة تقييم الحصة الأخيرة)

| رقم المشاركة | تقييم المبدأ                                                                              |    |    |                                                              |    |    |                                                                                                       |    |    |                                                                                 |    |    |  |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|--------------------------------------------------------------|----|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|---------------------------------------------------------------------------------|----|----|--|
|              | مبادئ المعرفة الملائمة:<br>*التمييز بين الجزء والكل<br>*تحليل الظواهر من جوانبها المختلفة |    |    | تعليم الفهم:<br>*القدرة على فهم الذات والآخرين فهما إنسانيا. |    |    | الشرط الإنساني وأخلاقيات الجنس البشري:<br>*الوعي بالقيم الإنسانية الكونية<br>*تقبل الاختلاف بين البشر |    |    | الهوية الكوكبية:<br>*الوعي المشترك بين البشر<br>*الوعي بالمحافظة على كوكب الأرض |    |    |  |
|              | ++                                                                                        | +- | -- | ++                                                           | +- | -- | ++                                                                                                    | +- | -- | ++                                                                              | +- | -- |  |
| 01           |                                                                                           |    | ×  |                                                              | ×  |    |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                 |    | ×  |  |
| 02           |                                                                                           | ×  |    |                                                              | ×  |    |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                 |    | ×  |  |
| 03           |                                                                                           | ×  |    |                                                              | ×  |    |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                 |    | ×  |  |
| 04           | ×                                                                                         |    |    | ×                                                            |    |    | ×                                                                                                     |    |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 05           |                                                                                           | ×  |    | ×                                                            |    |    | ×                                                                                                     |    |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 06           | ×                                                                                         |    |    | ×                                                            |    |    | ×                                                                                                     |    |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 07           |                                                                                           | ×  |    |                                                              | ×  |    |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                 | ×  |    |  |
| 08           |                                                                                           |    | ×  |                                                              | ×  |    |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                 |    | ×  |  |
| 09           |                                                                                           | ×  |    | ×                                                            |    |    |                                                                                                       | ×  |    |                                                                                 | ×  |    |  |
| 10           | ×                                                                                         |    |    | ×                                                            |    |    | ×                                                                                                     |    |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 11           | ×                                                                                         |    |    | ×                                                            |    |    | ×                                                                                                     |    |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 12           | ×                                                                                         |    |    | ×                                                            |    |    | ×                                                                                                     |    |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 13           |                                                                                           |    | ×  |                                                              |    | ×  |                                                                                                       | ×  |    |                                                                                 |    | ×  |  |
| 14           |                                                                                           | ×  |    | ×                                                            |    |    | ×                                                                                                     |    |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 15           |                                                                                           | ×  |    |                                                              |    | ×  |                                                                                                       | ×  |    |                                                                                 |    | ×  |  |
| 16           |                                                                                           |    | ×  |                                                              |    | ×  |                                                                                                       | ×  |    |                                                                                 | ×  |    |  |
| 17           | ×                                                                                         |    |    |                                                              | ×  |    |                                                                                                       | ×  |    | ×                                                                               |    |    |  |
| 18           |                                                                                           |    | ×  |                                                              |    | ×  |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                 |    | ×  |  |
| 19           |                                                                                           |    | ×  |                                                              |    | ×  |                                                                                                       |    | ×  |                                                                                 | ×  |    |  |
| 20           |                                                                                           | ×  |    |                                                              |    | ×  | ×                                                                                                     |    |    |                                                                                 | ×  |    |  |

← ملاحظة: الخانات الملونة باللون الأصفر هي أرقام المشاركين الذين واصلوا معنا حصص التدريب.

← ملاحظة: الخانات الملونة باللون الأصفر هي أرقام المشاركين الذين واصلوا معنا حصص التدريب.

المصدر: الكاتب

أما في المرحلة الثالثة تمت المقارنة بين إجابات المشاركين الذين لم يحضروا سوى الحصة التقييمية الأولى وإجابات المجموعة التي تلقت تكويناً طيلة الأربع حصص التي تتوسط فترة العمل الميداني لم تشهد تطوراً في الحصة التقييمية الأخيرة، والفرق يمكن استنتاجه من الرسوم البيانية وشبكات التقييم السابقة والنسب المستخرجة منها والتي تدل بشدة على إيجابية مخرجات الأنشطة المفصلة مما يؤكد ضرورة تفعيل المنهج السوسيوثقافي لإرساء الفكر المركّب.

## 5- الخاتمة:

كانت هذه الدراسة العلمية خطوتنا الأولى في سُلّم إصلاح الواقع التربوي. فقد سعينا جاهدين من خلالها إلى محاولة إنعاشه من الأزمة الخانقة التي ما انفك يعاني منها، وهذا يعود لافتقار التلاميذ لمهارة التواصل وانسحاق عقولهم للفكر التبسيطي من جهة، ومن جهة ثانية، تعطش مدارسها لمنحى سوسيوثقافي يكون مُتنفّساً لعقول أُرهِقَتها المناهج الثقيلة وباتت لا تحصد من المدرسة سوى دروساً للحفظ وواجبات للإعداد، ممّا يشهد بهشاشة المناهج التربوية: فلا فهم في الحفظ، ولا كفاءة في التواصل، ولا تفكير في الإنجاز. لذلك ارتأينا أن يكون الفكر المركّب أرضية مناسبة لتعليم فنّ الحياة. ولا يمكن أن يركز عملنا على هذه النّزعة دون أن نتبنّى التركيب مبدئاً في حياتنا أولاً، وفي عملنا ثانياً، فقد تمحورت أهدافنا، إلى جانب إرساء هذا التيار، حول صقل وتنمية مهارة التواصل لدى التلاميذ، وحول إدراج المنحى السوسيوثقافي الذي يُعدُّ شبه غائب في مؤسساتنا التعليمية الابتدائية. واشتغالنا على هذه الأهداف لم يكن بالفصل بينها، وإنما في علاقة تكاملية وتفاعلية، وهو ما ميّز عملنا في الجانب التطبيقي أين سعينا إلى التعريف بهذا الفكر وترسيخ مبادئه وتطوير القدرات التواصلية للتلاميذ بشكله اللفظي وغير اللفظي، مُتوسّلين في ذلك المنهج السوسيوثقافي، فكان التطبيق من خلال أنشطة لا صفية نُظمت خارج التوقيت المدرسي. وفي الختام، نأمل أن يكون بحثنا هذا: " دور تفعيل مهارة التواصل في إرساء الفكر المركّب: نحو تأسيس الشخصية المثالية للتلميذ وفقاً للمنهج السوسيوثقافي " قد مهّد الطريق لرسم ملامح الشخصية المثالية للتلميذ لتكون الثمرة التي نحصدُها من هذا العمل.

فهل تبقى الشخصية المثالية للتلميذ رهينة إرساء الفكر المركّب وحسب؟

## 6- قائمة المراجع:

### المراجع العربية:

- بلخضر، وحيد، (2021). المعرفة والثقافة عند إدغار موران، الجزائر.
- محفوظ، نجيب، (1990)، حول الثقافة والتعليم (الإصدار ط1)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عجيلة، سُلَيْمَة، (2017)، أبستمولوجيا الفكر المركّب عند إدغار موران، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- موران، إدغار، (2002)، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، عزيز لزرق و منير الحجوجي: المترجمون، المغرب وفرنسا، دار توبقال للنشر ومنشورات اليونسكو.
- موران، إدغار، (2004)، الفكر والمستقبل، مدخل إلى الفكر المركب، ط1، أحمد القصور، و منير الحجوجي: المترجمون، المغرب، دار توبقال للنشر.
- موران، إدغار، (2012)، هل نسير إلى الهاوية؟، ط1، عبد الرحيم حزل: المترجمون أفريقيا الشرق.
- موران، إدغار، (2015) أزمة المعرفة: عندما يقتقر الغرب إلى فن العيش، جاد مقدسي: المترجمون.
- موران، إدغار، ( 2016 )، تعليم الحياة، بيان لتغيير التربية، ط1، الطاهر بن يحيى: المترجمون بيروت، منشورات ضفاف.

### المقالات:

- رفاعي حاتم أحمد محمود، (2012)، فاعلية وحدة تعليمية مقترحة لتنمية التفكير الإبداعي باستخدام العصف الذهني في تصميم واعداد نماذج اللانجيري، مجلة كلية التربية، أسبوط.
- الغامدي وفاء أحمد عياض، ( 11، 2022)، متطلبات التربية الأخلاقية في ضوء التعليم الرقمي، مجلة بحوث التربية النوعية، 38.

### المراجع الأجنبية:

- Morin, E. ( 1999). "les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur", éditions du Seuil.