ابستمولوجيا التعقيد التربوي عند ادغارموران: إصلاح التربية لبناء المستقبل.

Educational Complexity Epistemology for Edgar Morin: Education Reform for Building the Future.

أ.د. عبد الكريم عنيات^{1*} ط.د. إيمان قرقى²

1- جامعة سطيف 2. garguimen19@gmail.com

2- جامعة سطيف 2. anaytkarim@live.fr

تاريخ الاستلام: 2021/03/18 تاريخ القبول: 2022/04/07

الملخص:

في الرسالة التي كتبها إدغارموران بمناسبة مؤيوته (2021/1921) عبّر هذا المفكر المتعدد التخصصات *multidisciplinares* والذي صاغ، طوال حياته الفكرية التي امتدت لأكثر من ستين سنة، نظرية ابستمولوجيا التعقيد، عن ديمومة اللامتوقعات على امتداد تاريخ الإنسان. مما يعني دوام التحولات وترسخ الأزمات على كل الأصعدة، هذا يجعلنا نخطط لتنشئة الأجيال على مواجهة بنية العالم هذه. لذا فإن صياغة الوضعية التربوية على حسب بنية المعرفة المركبة، هي المنفذ الوحيد من أجل مواجهة مستقبل يتسم بالغموض المفتوح على كل التوقعات. فالولوج إلى مستقبل مفتوح على كل الاحتمالات اللامتوقعة يتطلب بناء أنظمة تربوية تستبطن هذه الوضعية التي أصبحت قانون للتاريخ البشري. هذا ما يجعلنا نفكر للتأسيس لنظام تربوي مهياً بنيويا ومضمونيا لمواجهة كل احتمالات المستقبل، وفي هذه التهيئة بالضبط يكمن النجاح التربوي. هذا ما يجعلنا نطرح السؤال المحوري، الذي يتطلب الكشف عن فلسفة تربوية قائمة على استبطان التغير بدل الهوية، وهو: كيف نربط بين نظرية المعرفة التركيبية والتربية؟ سؤال تطلب منا استحضار كل أعمال مروان، التي توزعت بين الفن ونظرية المعرفة والجماليات والتربية إلى آخر ما كتب في سنة 2020 بخصوص النتائج التربوية لفيروس كورونا. وقد اتبعنا في ذلك التحليل المقارن من أجل الانتفاع بهذه النظرية في تشخيص مشكلات التربية المحلية. وأهم نتيجة حصلناها هي حتمية تأسيس المضامين والبنى التربوية على نتائج العلوم الأخرى التي تثبت يوما بعد يوم عدم بساطة الواقع.

* المؤلف المرسل: أ.د. عبد الكريم عنيات

الكلمات المفتاحية: المعرفة التركيبية، أزمة التربية، تعليم الحياة، الإصلاح التربوي، التربية التنافسية

Abstract:

In the letter written by Edgar Moran on the occasion of his centenary (1921/2021), this multidisciplinary thinker who, throughout his intellectual life spanning more than sixty years, expressed the theory of epistemology of complexity about the permanence of unpredictability in this world and throughout human history. This means the perpetuation of transformations and the entrenchment of crises at all levels. This makes us plan to raise generations to confront this structure of the world. Therefore, the educational situation, which must be shaped according to the structure of knowledge, becomes the only outlet for facing a future characterized by ambiguity and open to all expectations. This is what makes us think to establish an educational system structurally and implicitly prepared to face all future possibilities, and it is precisely in this preparation that educational success lies. This is what prompts us to pose the central question, which requires the disclosure of an educational philosophy based on the introspection of change rather than identity, which is: How do we link between the theory of synthetic knowledge and education? In that, we followed a comparative analysis in order to benefit from this theory in diagnosing the problems of local breeding. The most important result we obtained is the inevitability of establishing educational contents and structures on the results of other sciences that prove day after day the lack of simplicity of reality.

Key words: Complex knowledge; education crisis; teaching life; educational poisoning; competitive pedagogy. Educationalreform, The future of education

مقدمة:

تستند فلسفة التربية في عمومها على مقاربتها للواقع المعيش الذي يعيش (الفرد) في كنفه، وتحيا الجماعة في إطاره، وتسعى إلى تهيئة الفضاء المناسب الذي يوفر مستلزمات التنشئة التربوية، وتعمل على وضع مسارات هذا النمو ومستوياته، وتساهم في تحديد الأهداف التي يصبو المجتمع الى تجسيدها عمليا ولهذا تمثل التربية الظاهرة البنوية في كل المجتمعات، التي تعمل على نقل وتنمية الخبرات التجريبية. وإذا ما ارتأينا الى الفكر الديني نجد أنه قد طابق بين مهمة تربية الإنسان تجاه الإنسان، ومهمة تربية

الله للإنسان، فتسمية الله بالرب يدل على أن المهمة الإلهية هي تربية الإنسان. وفي هذا نجد ليسنغ Lessing (1781/1729) يبين في كتابه "تربية الجنس البشري" أن تربية الإنسان للإنسان، خاضعة للخصوصيات الجغرافية والتاريخية؛ إذ لا يمكن صياغة تربية كاملة دفعة واحدة، بل ليس من الحكمة أن نضع دستوراً تربوياً لا يخضع للتعديل الدوري؛ فالتغيير أو الإصلاح أو التنمية عناصر أصيلة في كل المناهج التربوية فلا يجب أن نعتقد بأن التربية الإلهية الناجزة قد وهبت لنا العملية التربوية المثالية، لدرجة أنها لا تحتاج إلى المراجعة والتحيين. (لسنج، 2006، 127)

ومُبرر ما سقناه سابقاً أن معظم الدول في العالم، بما في ذلك دول العالم المتقدم، نجدها دائماً تطرح مآزق العملية التربوية. على أساس أن التربية قائمة على خبرات ماضية مُحصلة، في حين أن المجتمع -بما في ذلك المعلم والمتعلم- يظل يباغت وضعيات غير مألوفة حاضراً ومستقبلاً. لذا نجد مثلاً، أن وزير التربية الفرنسي الأسبق، لوك فيري Luc Ferry، قد عبر أكثر من مرة عن سوء التدريس في المدارس الفرنسية، سواء ما تعلق بمادة الفلسفة -باعتبار أنه فيلسوف في الأصل- أو بقية المواد الأخرى. والسبب يعود إلى عدم استجابة المعلم والمنظومة التربوية للتغيرات الحاصلة للمتعلم وللمجتمع وللأسرة. (فيري، 2018، 159). مما يفرض ضرورة تحيين الأهداف بما يتلاءم مع المستجدات الحاصلة على المستوى العالمي والمحلي، وبخاصة ونحن في مرحلة تاريخية انفتحت فيها السماوات ولم تعد "حراسة الحدود الثقافية" مهمة متاحة على وجه الدقة المطلوبة؛ فلا يجب حصر مهام التربية في الرهانات المجتمعية المحلية فقط، ولو أن معظم السياسات التربوية تضع أهدافها العامة بالنظر إلى رهانات المجتمع، إلا أن الفكر الكلي الذي ينظر إلى المشهد العالمي بأوسع ما يمكن، يطرح سؤال التربية البشرية وليس التربية المجتمعية المخصوصة. لأننا اليوم، أكثر من أي وقت مضى، ونحن في عصر الكوكبية، نعاني من مشكلات مشتركة: مشكلة البيئة، مشكلة التفاهم، مشكلة

التسامح، مشكلة العدالة... الخ. مما يعني إلزامية إدخال الأهداف العالمية في البرامج المحلية.

وهذا ما سعى إليه ادغار موران (1921/ ؟) من خلال مشروعه التربوي حيث عمل على وضع بعض الأسس والمبادئ الأساسية التي ينبغي أن تكون حاضرة في كل نظام تربوي أو تعليمي، من أجل مستقبل أفضل للبشرية، وقد كان كتابه الموسوم "تربية المستقبل - المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل" أحد أكبر الاسهامات التربوية التي قدمها موران لهيئة اليونيسكو ويمثل بحثا عميقا في مجال التربية، حاول التنظير لنظام تربوي عالمي كوكبي قائم على مجموعة مبادئ ضرورية لكل تربية مستقبلية تسعى الى كسب مشروعيتها. وعلى هذا سنخصص هذه الدراسة لمشكلة التربية والمستقبل، من خلال الاستعانة بمؤلفات إدغار موران كأدوات توضيحية، لتشخيص إخفاقات التربية، في المستوى المحلي والعالمي، في ظل تغيرات عالمية غير معهودة بالنسبة لنا. وما فيروس كورونا، إلا ظاهرة صحية تكشف عن عجز أنظمة الإنسان، العلمية والتربوية أمام التحكم الكلي في المستقبل.

-اشكالية الدراسة:

بناء على ما سبق يمكن طرح الاشكالية التالية:

كيف يتصور ادغار موران الاصلاح التربوي في مشروعه الابستيمولوجي التركيبي؟
والتي تتفرع بدورها الى الأسئلة الموالية:

- كيف ربط ادغار موران بين ابستيمولوجيا التعقيد والتربية؟

- ماهي المبادئ والأسس التي يقترحها موران للتربية المستقبلية؟ وما هي السبل الأكثر

نجاحا في تربية تواجه تعقيدات الواقع وتفتح على اللامتوقعات المستقبل؟

-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- بيان أن الفكر المركب هو الأساس المعرفي لفلسفة التربية، ولذلك فإن صياغة الوضعية التربوية على حسب ابستيمولوجيا التعقيد هي المنفذ الوحيد من أجل مواجهة تعقيدات العيش وتحديات المستقبل.
 - السعي لتأسيس التربية والإصلاحات التربوية على الطبيعة المركبة والمنفتحة للمعرفة التي تقتضي الاعتراف باللايقين، وتوسيع هامش اللادرية للبشرية، هذا ما يجعلنا نخطط لتنشئة الأجيال على مواجهة التحولات والأزمات والتحديات التي تمس بنية الواقع المعيش.
 - الكشف عن فلسفة تربوية قائمة على استبطان التغيير بدل الثبات، وبيان أنه لا يمكننا أن نسوغ دستوراً تربوياً لا يخضع للتعديل الدوري، فهو خاضع للمراجعة والتحسين والإصلاح والتعديل.
 - إعادة النظر في طرق تهيئة الأجيال ومحاولة إيجاد صيغ لائقة للتخطيط التربوي، وذلك بإبداع طرق جديدة في فهم واستيعاب صيرورة التربية وبالتالي الأخذ بها نحو درب سليم في إطار ابستيمولوجيا التعقيد تستشرف المستقبل وتجاوز الأزمات.
 - الاقرار بأن الإصلاح التربوي هو المدخل الحقيقي والفعال لأي تحول اجتماعي ناجح، وأن إصلاح المدرسة من كل جانب، هو النهج الحقيقي لأي تحسين مأمول.
 - فهم الطبيعة المركبة للإصلاح، والوعي بأن الإصلاح التعقيدي يقوم على المنطق المتعدد الأبعاد، وذلك من أجل تغيير السبل المألوفة وخلق سبل جديدة تفتح آفاق التجديد على الإنسان.
- أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي نحن بصدد عرضه ومعالجته، حيث تعد التربية قوة ورهان المستقبل، فهي من أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغيير، وبناءً على ذلك فالمتغيرات الحادة التي ينطوي عليها المستقبل وما يفرضه من

تحديات يستحدث بالضرورة قفزات نوعية في منظومة التربية التي تشمل فلسفتها وسياساتها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها، كما تكمن أهمية هذا الموضوع، في قدرة المنظومة التركيبية التي طرحها الفيلسوف موران في تشخيص أمراض المنظومة التربوية في منطلقاتها ونتائجها، ومحاولة إعادة اصلاحها من جديد وفق أفق ابستمولوجي منفتح ومتعدد الأبعاد.

-اقتراحات الدراسة:

- تأسيس نظام تربوي مهياً بنيوياً ومضمونياً لمواجهة تعقيدات الواقع وتحديات المستقبل، بغية تحقيق النجاح التربوي.
- إمكانية بناء نظام تربوي تعليمي يعترف بتنوع وبتعدد أبعاد الكائن الإنساني الذي بدوره يعبر عن وحدة كونية.
- إمكانية تفعيل ابستمولوجيا التعقيد في برامج المنظومة التعليمية والتربوية بغية تعزيز التنمية المستدامة للإنسانية.

1-مشكلات على طريق التربية: أشكلة العملية التربوية.

1-1-من الإيديولوجيا التربوية إلى النظرية التربوية وفق منظور ابستمولوجيا التعقيد: من المفيد أن نتقل من الاعتقاد بأننا أنجزنا المهمة التربوية بالوجه الأكمل، إلى القناعة الأكثر تواضعاً وهي أن العملية التربوية في طور الإنجاز المستمر دون أمل في إنهاء المهام. هذا من أجل أن يبقى العقل التربوي شغالاً دون توقف، فالاطمئنان في اكتمال التربية من أكبر المواقف التي تسبب في الانسداد والتأزم. ولأننا في مجتمع لا يتوقف عن النمو، فإن المهمة التربوية تكون مهيكله وفق هذه الخاصية. ومن المعلوم أن زمننا الحالي، هو زمن التحولات السريعة على خلاف الأزمنة السابقة، أين كان التغيير أكثر بطئاً مستفيداً من استتباب النماذج المعرفية والنامية بشكل شبه سكوني؛ فلا يكاد يثبت شيء على حال، وفي ظرف عشرية أو عشرينيتين، قد تختفي مهن كلية وتظهر

مهن جديدة لم ترد على بال الجيل السابق. مما يعني أن التربية ملزمة بمواكبة هذه الحركية التي تزداد سرعة. وهذه المواكبة تدل على حتمية الانتقال من العقائد التربوية إلى النظريات التربوية المفتوحة. والفرق بين العبارتين يتحدد وفق موران من خلال إدخال مبدأ المراجعة كعنصر فعال في أي نظرية: "بباغتتنا اللامتوقع (...). ينبغي، فور حدوث اللامتوقع، أن نكون مستعدين لمراجعة نظرياتنا وأفكارنا بدلا من أن نقحم بعنف كل ما هو جديد داخل النظرية العاجزة تماما على استقباله". (موران، 2002، 31) فتراكم التغيرات الكمية، يؤدي إلى عجز استيعاب النظرية القديمة لمختلف التحولات.

التفرقة بين إيديولوجيا التربية ونظرية التربية أمر ضروري لضمان المستقبل عن طريق التربية. فالأولى مستعدة لرهن مستقبل الأجيال من أجل مصلحتها الخاصة، في حين أن الثانية تمهد للأجيال المستقبلية، كل السبل من أجل النمو في غير السياق القديم. وما الإيديولوجيا في التربية إلا تجسد لنظرية مغلقة وناجزة، تعمل على تهديم الواقع من أجل حياتها الذاتية. في حين أن النظرية التربوية المفتوحة، ولأنها نابعة من واقع مخصوص، فهي على وعي بحتمية التغير، بل أنها كما يقال، تقبل موتها الخاص، استجابة للتغيرات الواقعية. (موران، 2013، 365-366) لذا حان الوقت، لنا جميعا أن نثور ضد المذهبية التربوية المغلقة. لأنها ترهن مستقبل الأجيال لصالحها الخاص. وفي بعض الأحيان نندهش من منطلق تفكير الإيديولوجيا التربوية، ففي حين تعتقد بأنها تخطط لتربية الأجيال، فهي في الحقيقة تخطط لسقوطها الخاص، لأن تنشئة أجيال غير تنافسية هو تهديد لموت هذه العقيدة التربوية أو تلك.

2-1- ابستمولوجيا التعقيد التربوي بين العقل واللاعقل (الجسد، والأهواء):

من بين عناصر الإيديولوجيا التربوية التي لم تستطع المنظومات التربوية التخلص منها، هي اعتبار التربية تنمية للعقل والعقل فحسب. والحق يقال أن تعليمنا الحالي،

لازال يفتقر إلى تنمية الجوانب المركبة والمتعددة الأبعاد للإنسان، وتفصيل ذلك يكمن في انتقال مصادر قديمة تعود إلى الحضارات الإغريقية المتأخرة التي تمجد العقل على حساب الجسد، ولئن كانت حضارة إسبرطة مثلاً قائمة على التربية اللا عقلية، أي البدن والشجاعة والشهوة، فإن التربية الأثينية، التي غلبت عليها العقائد الفيثاغورية والأفلاطونية لاحقاً، قد جعلت العقل أسماً ما في الإنسان، فوجهت كل التنقيف والتربية لما هو نظري وقيمي متعال. وقد واصلت العقائد الأوسطية تثبيت هذه الفلسفة القديمة من خلال تأثيم الجسد واعتباره عالية على النفس. (أوغسطين، 2007، 83-104) في حين أن العقل يشكل جزءاً، لربما هامشي، في بنية الإنسان ككل.

وقد احتج موران- استناداً إلى مستجدات العلوم البيولوجية والاجتماعية-على الاعتقاد السائد بضرورة التعامل مع المتعلم باعتباره كائن عاقل فقط؛ فليس من الصواب اعتبار الإنسان ككل عاقل فحسب، لأن له جوانب أخرى مهمة. وعندما نقول مهمة، فإننا نقصد أنها تؤثر في الإنسان، رغم مساوئها، من دون أن نستطيع اقتلاعها، مثلما أننا ندين الشر والعنف مع علمنا أنه لا يمكن أن نقلعه بقدر ما يمكن التخفيف منه فحسب أو توجيهه الوجهة الأقل عدوانية وضرراً. وما يشاهد في البرامج التربوية عموماً، هو هندستها القائمة على تقزيم دور التربية الفنية والبدنية والعاطفية. ففيما يخص التربية العاطفية، والتي تشمل الفن بمعناه العميق، فهي التي تمهد لبناء النزعة الإنسانية الكونية. إذ يتم تشارك الشعور الجمالي على نطاق واسع جداً، مما يعني تكوين منظور يخترق المحلي، ونظراً لأنه إنساني بشكل عميق، فإنه يتقوى ويتطور في ظل ظروف شخصية أو ثقافية أو تاريخية أو اجتماعية معينة. إن الحياة البشرية ثنائية القطب بين جزئها النثري – نفع لأشياء بالضرورة ودون متعة- وجزئها الشعري حيث العكس من ذلك، نزهة ونتشارك. (موران، 2019، 16) وتكمن مشكلة المدرسة في أنها نثرية أكثر من اللازم، طبعاً نحن لا نطالب بتحويل المدرسة العامة، أي التي

يتخرج منها كل الأفراد، إلى مدرسة شعرية تهتم بالفنون فقط، على اعتبار أن هناك مدارس للفنون متخصصة، لكن نعتقد بحتمية توسيع التربية الفنية لا لذاتها، بل من أجل صقل عاطفة النشء، وتهيئتهم قدر الإمكان لفهم الغير من خلال الإحساس الجمالي الذي يربط أكثر مما يفصل. ثم أن المعرفة النظرية الخالصة، والتي نقصد بها المواد التعليمية مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ... الخ لا تنفصل عن الاستعداد العاطفي للمتعلم، لذا حق التأكيد على أن "المعرفة تتغذى على العاطفة". (موران، 2019، 100) وعندما نطلب من المتعلم أن يكون "عاقلا" في المدرسة، فكأننا طلبنا منه أن يقسم ذاته قسمين، بحيث يترك اللاعقل (الأهواء، اللعب، المشاعر) جانبا، أو أن ينتزعها ليتركها عند مدخل القاعة. لكن نعلم أن الأمور لا تسير وفق هذه الصورة المبسطة، إلا أنه لا وجود لحدود بين العقل واللاعقل أوبين الاقتصاد والتبذير. (موران، 2013، 235) (Morin, 1973, 125) والتلميذ في المدرسة حاضر بعقله وجنونه، بنثره ويشعره، بمنطقه وأساطيره... الخ وتقبل هذه الوضعية أمر لا مفر منه.

1-3- الإفراط في التخصص:

أكد موران في قضية حقيقة الإنسان الأصلية-والتي شكلت موضوع تفكير قديم ومتشعب- على أن الإنسان ليس كائننا بسيطا أو ذو طبيعة واحدة. مما يعني أن التلميذ المتعلم، يمتلك هذا التعدد في طبيعته، وعدم مراعاة ذلك، يؤدي إلى جهله من طرف المعلم، وهنا تبدأ الأحجية المعنوية تتشكل بين المعلم والمتعلم. فالإنسان، ومن ثمة المتعلم، سواء كان طفلا أو شابا، ليس كائنا عاقلا فحسب، بل له هذا الجانب اللعوب في حياته. (موران، 2009، 159) ونحن على ثقة أن أكبر مشكلة يعانيها المعلم، في كل الأطوار التعليمية، ولربما حتى الجامعة، هو ميل المتعلم إلى اللعب أو ربط العلم باللعب. وهذا يدل على أن صفة اللاعبية طبيعية مثل صفة العاقلية. والطبيعة اللاعبية في الإنسان تنتهي إلى الحياة الشعرية التي لا تلتزم بقواعد المجتمع أو العقل أو المنطق. وهذا

ما يعكس تعقد الطبيعة البشرية. (Morin, 1973, 165) (موران، 2002، 54) بل يمكن التأكيد، بأن اللاعقل أوسع وأكثر ترسخا في طبيعة الإنسان، متظاهرا في اعتقاده بالأساطير، والفن والرقص والغناء والحب والإفراط... الخ. والأكد أن أسلوب المعرفة المتبع حاليا في معظم المؤسسات التعليمية، يمنعنا من إدراك التعقيد البشري الحقيقي، ويعود هذا العجز إلى الطابع التخصصي للمقاربات المعمول بها. (موران، 2009، 22) لذا حق التأكيد أن العلوم المنفصلة، سواء في العلوم الطبيعية أو الإنسانية تنتهي لأن تكون لا إنسانية؛ فالطابع المركب والموحد للشخصية البشرية، يتشذر بين يدي المنهج العلمي والتعليقي، بسبب مقاربه التخصصية. ونحن نرى مثلا ظاهرة الأخطاء الطبية في المستشفيات، والتي تعود في الأصل إلى انفصال التخصصات الطبية بعضها عن بعض، وما الخطأ إلا هذا العجز عن الجمع والتوحيد. فأكثر عيوب في المستشفيات هو التجزئة والإفراط في التخصص والصرامة التراتبية، بحيث لا يمكن للأقل درجة، سواء علمية أو إدارية أو وظيفية، أن يتدخل على الرغم منه أنه قد يكون أحسن فهما للوضعية الصحية للمريض. (Morin, 2011, 184) وما ينطبق على حالة الصحة، التي تنتمي إلى مجال علوم الطبيعة، ينطبق أيضا على عالم التربية، الذي ينتهي العلوم الإنسانية والاجتماعية. فانفلات التلميذ من النسق المدرسي، يعود إلى عجز التشريعات والإطارات معا، على إدراك جوهر التعقد البشري.

وعندما نجد التلاميذ يتكفون حول هوس معلمهم بتخصصاتهم العلمية، فيجب أن نحول هذا الهزل الطبيعي إلى موضوع لدراسة علمية جدية. يعتقد كل أستاذ، في مجال تخصصه، أنه يقدم العلم الأجدر بالتعليم ويميل إلى التنقيص من بقية التخصصات الأخرى. وهذه المركزية العلمية القائمة على تراتبية غير أكيدة، تؤمن بوجود علم ملكي وعلم عادي. (موران، 2013، 404) والحقيقة أن هذه العقيدة العلمية غير المبررة متأنية من فرط التخصص والتخندق المعرفي، دون محاولة لإجراء محاورات ما

بين التخصصات. ونحن نعاني في جامعاتنا، من عقدة الفوقية من أقسام العلوم والتقنية تجاه أقسام العلوم الإنسانية والفنون. فلا يعتبر علما، في اعتقادهم، إلا ما تأسس على التجريب. وعلى هذا تنتقل عقيدة التخصص أو الإفراط في التخصص – Sur spécialisation، من المعلم إلى المتعلم ومنه إلى المتعلم الجديد... الخ. كما تنتقل إلى كل مؤسسات المجتمع، وهي سبب في العديد من مشكلات المجتمع، الصغرى والكبرى. (Morin, 2011, 162) بل يمكن ملاحظة أن التعليم المفرط في التخصص hyperspécialisée، وهو المتبع بخاصة في المستويات العليا من التعليم، يقوم على استبدال الجهل القديم بعُنى جديد يحتفظ بوهم مفاده أن العقلانية هي ما يحدد التنمية، في حين أن التنمية الحقيقية تجمع بين العقلنة التكنو-اقتصادية وبين العقلانية الإنسانية. (Morin, 2011, 25) وهذا التشخيص هو الذي يبطل وهم العلم الملكي الذي يرتبط بوهم وحدة وبساطة الإنسان والكون. ولعل سوء الفهم، الذي نلاحظه بسهولة بين أصحاب التخصصات العلمية المختلفة، يعود في النهاية إلى الانغماس في التخصص حد القلانس، وهو ما يمنع المتخصص من رؤية وفهم البقية من التخصصات. لذا حق الاستنتاج بأن "الفكر العابر للاختصاصات يحفزنا إلى التحلي بأخلاقيات الفهم". (موران، 2016، 122) وهي الأخلاقيات المطلوبة في مستوى محلي ومستوى عالمي. في النهاية، يؤكد موران، أن التخصص العلمي والعملي، والذي كان شرطا لقيام الحضارة الحالية، قد انتهى إلى تشكيل عوائق جديدة لم تكن معروفة سابقا، إذ أن التخصص والتعمق في فرع واحد فقط من المعرفة، قد ولد جهل جديد. (Morin, 2008, 101-102) (موران، 2004، 13) وبالفعل، فإن كبار المتخصصين، وفي الأغلب، يفشلون خارج تخصصاتهم. وهذا ما يتناقى مع المعرفة الحكيمية التقليدية، حيث أن الحكيم عارفا بكل الأمور البشرية الممكنة. وهذه المعرفة الموسعة هي التي تسمح بفهم أوسع وبقرارات أكثر صلاحية. إن على مستوى المجتمع المحلي أو العالمي. لذا كان لزاما

علينا أن نستفيض بالشرح والتعمق في مسألة الإصلاح التربوي، وهذا ما سنتناوله في العنصر التالي.

2- من إصلاح التربية إلى إصلاح الإصلاح وفق من منظور ادغار موران: السؤال الجذري. يتحدث موران عن الإصلاح بعمق حقيقي، لأنه على وعي جاد بأن الحركة الخطية مجرد وهم لا يمكن أن يفضي إلى أي مخرج إيجابي. فلا يمكن تقرير الإصلاح هكذا بصورة أمرية، بل يجب مراعاة التعقيد الذي يحكم الواقع والمعرفة معا. ولأن الإصلاح التربوي يمس كل المجتمع، فيجب الكشف عن الفواعل غير الظاهرة من أجل الربط السليم. ثم أن هذا الإصلاح يمس الإنسان، هذا الكائن المركب من المعرفة والقيم والانفعالات، سواء ما تعلق بالأستاذ أو التلميذ أو عمال الإدارة التربوية، فليست النتائج مضمونة في كل الحالات، كما أن إيكولوجية الفعل التي تثبت عدم صلاحية القرارات والمنهجيات في البيئات المختلفة، تؤثر بعمق في النتائج التي ننتظرها. بل أن هناك العشرات من العوامل تؤثر في نجاح العملية الإصلاحية، والأکید أنه لن يتمكن الكشف عنها كلية في بداية الإصلاح، بل تظهر شيئا فشيئا، مما يجعل الإصلاح الحقيقي بعيدا عن أن يكون قرار بل هو عملية مستمرة ومتواصلة بلا توقف. وبمجرد التوقف، تكون كل العملية معرضة للفصل والسقوط، وعلى هذا علينا أن نعي أن العملية الإصلاحية هنا تمس المدرسة باعتبارها جزء من المجتمع، وكون هذا المجتمع في حالة حركة وتبدل مستمرين، فإن المطلوب هو إجراء إصلاح على سفينة في البحر أو سيارة في المسير. وهنا تظهر كفاءة سياسة الإصلاح: الإصلاح المتحرك هو أعصى أنواع الإصلاح. وبما أن هذا الإصلاح عملية معقدة اجتماعيا، فيجب إدخال العوامل غير التربوية التي تؤثر في الإصلاح، مثل العامل السياسي والقيمي والديني والاقتصادي والصحي، وبالتالي يجب الانتقال من الإصلاح البيروقراطي الذي ينطلق من قرارات مكتبية بعيدة عن تعقد الواقع، إلى الإصلاح العلمي الذي يستند إلى كل العلوم الإنسانية والطبيعية، من خلال

إجراء حوار بين تخصصي يتجاوز ضيق التخصص المتخندق الذي سماه موران بالجهل الجديد. يجب الوعي بأن هناك سيرورات خارج برنامج الإصلاح تؤثر فيه، إيجاباً أو سلباً، (موران، 1995، 23) مما يعني استجماع كل العوامل الداخلية والخارجية، المباشرة وغير المباشرة، الحاضرة والغائبة التي تؤثر في الإصلاح التربوي والمجتمعي.

زيادة على ما أوردناه، من الضروري التأكيد على أن الإصلاح التربوي هو المدخل الحقيقي والفعال لأي تحول اجتماعي ناجح. ونحن بوصفنا خبنا ميدان التربية والتعليم، فيمكن أن نؤكد أن مصل الإصلاح لا يمكن أن يحقق الشفاء المنتظر إلا في الأوردة التربوية، لأنه قاعدي ويمس كل أفراد المجتمع والدولة والعالم، فليس هناك فرد لا يتخرج من المدرسة بخاصة في أطوارها الابتدائية والثانوية. لذا فإن التغير الحقيقي لن يتم بالثورات المفاجئة والعنيفة، بل أن إصلاح المدرسة من كل الجوانب، بداية بدورات المياه إلى المناهج والمعلم... الخ، هو النهج الحقيقي لأي تحسين مأمول. كما أن مفهوم الإصلاح يقتضي التغير عن طريق المحافظة على البنية الأصلية، في حين أن الثورة تعمل على اقتلاع كل الهيكل من أجل تنصيب شكل جديد. وتأتي صعوبة الإصلاح على العموم من كون الحفاظ على الهيكل القديم قد يكون معيق للإصلاح العميق، ثم أن فكرة الإصلاح ذاتها، تتضمن مجابهة عوامل بشرية ساهمت في الإفساد. وهنا تتدخل التعقيدات الحقيقية التي تجعل الإصلاح مهمة جوهرية لا يستهان بها. فهل يمكن لمنظومة ولدت الفساد أن تحدث الإصلاحات التي تلغي أسباب هذا الفساد؟ من ثمة فإن كل إصلاح يتضمن التفكير في تجاوز كل المنظومة السابقة. لذا نجد موران يعلن في بداية كتابه حول تعلم الحياة - بيان لتغير التربية أن "هذا الكتاب ليس مخصص لإصلاح نظامنا التربوي وإنما يرمي إلى تجاوزه". (موران، 2016، 9) والحقيقة أن هذا التحديد الصارم يعكس خلفية عميقة حددت مسار الحضارة الغربية والعالمية ككل. لأن الحداثة التي نعيش في أراضها المعيارية قد قامت على الفصل بين الحقيقة والقيمة،

وهذا ما أنتج الوضعية الحالية. ولو أن ديكرت ذاته، بوصفه أحد فاتحي العصر الحداثي، قد كان على وعي بحتمية الجمع بين العلوم المختلفة لفهم حقيقة الواقع المركب، (موران، 2009، 21) إلا أنه بمنطقه التبسيطي وكد منظومة علمية تفتقر إلى المنظور الشمولي السابق، ولأنه اعتقد بتطابق نظام العقل ونظام الكون، (موران، 2013، 139) فقد فشل في الولوج إلى المنظور التركيبي. والحقيقة أن الحاجة إلى إصلاح التربية لا يختلف كلية عن الحاجة إلى إصلاح الحداثة. وهذا ما يروم موران إلى إنجازه. وهو ما نلاحظه أيضا في سياقاتنا الإسلامية والثالثية؛ فقد تنبه أكثر من مفكر أن الأزمة لا تكمن كلية في العالم الإسلامي-بحيث تعالت مشاريع إصلاح الإسلام وإصلاح الفقه الإسلامي-بل أن الحداثة ذاتها تحتاج إلى الإصلاح، لأن مسارها قد كشف عن أخطاء هيكلية تجعل التفكير في التجاوز أكثر أهمية من التفكير في الإصلاح. (حلاق، 2020، 345)

2-1- مفهوم الإصلاح التربوي:

يرتبط مفهوم الإصلاح بمفهوم ابستمولوجيا التعقيد التي تعني نسيج من المكونات المتنافرة المجمععة بشكل يتعذر معه التفريق بينهما. فالتعقيد نسيج من الأحداث والأفعال والتفاعلات والارتدادات والتحديدات والمصادفات التي تشكل عالمنا الظاهري. (Morin, 2005, 21) لذا فإن الإصلاح الذي ينطلق من تخصص واحد، سيكون مآله الفشل أو النجاح الجزئي. فمثلما أن الإصلاح السياسي يتأثر بالإصلاح الاقتصادي والتربوي والعلمي... الخ فكذلك الإصلاح التربوي يتأثر ببقية الإصلاحات، ولئن كان كل متخصص يرى أن ميدانه مركز الإصلاح والبقية حواشي، فإن هذه الرؤية لا يمكن أن تفضي إلى رؤية معتدلة وشاملة. فحتى الإصلاح التربوي، والذي يراه المربي أنه المركز، ونحن منهم، لا يمكن أن يكون مركزي حقيقة، على أساس أنه مرهون ببقية المجالات. فكل مجال منفتح على الآخر، ومنتج للآخر ونتيجة للآخر أيضا. فالعلاقة بين

الإصلاحات دورية وليست خطية. (Morin, 2008, 210) أي أن الإنسان ينتج الإصلاح الذي يصلحه، مثلما أنه ينتج اللغة التي تنتجه، أو يصنع الأفكار التي تصنعه... الخ فلا يمكن العثور، بأي حال من الأحوال، على سببية خطية تنطلق من نقطة إلى أخرى بدون رجوع، والحق أن موران قد نقل هذه الفكرة، فكرة الخطية الدورية أو الدائرية، من عند باسكال الذي تأثر به أيما تأثر. هذا الأخير الذي كان يعتقد، مثلما كان يعتقد أبيقور في رسائله، بأن كل شيء سبب ونتيجة، ومن نتائج هذه الفكرة، هي الانتقال من عقلانية البساطة إلى عقلانية التعقيد، فنحن نفعّل مثلما يفعل فينا، ونؤثر مثلما يؤثر فينا... الخ. فالإصلاحات لا تكون إلا مترابطة les réformes sont interdépendantes (Morin, 2011, 298) ولا يجب علينا أن نعتقد بأنه يمكن العثور على الأصل النهائي الذي ينطلق منه الإصلاحي التربوي، بل أن العنصر الذي نعتبره أساس للإصلاح، هو ذاته يرتبط بالعنصر الأخير، الذي يبدو أنه ثانوي. وفي هذا السياق طرح ماركس السؤال الدوري التالي: من سيقوم بتربية المربين؟ نحن نعتقد بأن العامل البشري هو أساس الإصلاح، لكنه هذا العامل يحتوي على تراتبات عديدة هي التلميذ، الحلقة الأضعف، الأولياء، المربين، مربّي المربين... الخ. (Morin, 2011, 159) (موران، 2016، 112) نجد أنفسها في حلقة لكنها ليست مفرغة بل منتجة أو فاضلة Ducercle vicieux au cycle vertueux (Morin, 2008, 32- 34) لأن هذا الرجوع هو الذي يثبت ترابط الفكر وتفاعله، وهذا ما يعبر عن حقيقة الواقع، وليس الفصل إلا عمل من أعمال الفهم من أجل التحكم والسيطرة على تعقيدات الواقع المحسوس.

فهم هذه الطبيعة المركبة للإصلاح، يجعل المصلح ذاته يحتاج إلى إصلاح، أي أنه فاعل ومفعول به، مثلما أن المربي يحتاج إلى مربّي سابق. والحقيقة أن المصلح الذي نشأ في الجو الذي يحتاج إلى إصلاح، ستُحجب عليه العديد من القضايا التي أفرزها الوضع

السابق. وفي ظل هذه الحلقة الدائرية، يحدد موران إصلاح التعليم في جميع المستويات التعليمية (من الابتدائية إلى الجامعة) بالمواد التالية:

- معرفة المعرفة: لا يمكن صياغة الإصلاح دون العودة إلى فهم عملية المعرفة البشرية. فلا يكفي أن نعرف، إنما يجب أن نعرف ما المعرفة. لذا ترتبط التربية بإبستمولوجيا التعقيد. ولئن كانت اللابيقينية هي الطبيعة الحقيقية لكل معرفة بشرية، بسبب البنية المركبة جدا للذهن البشري والواقع الخارجي، (Morin, 1986, 295) فهذا يعني أن التربية تتطلب فهم هذه الطبيعة الحقيقية للمعرفة التي تعتبر المادة الأصلية لكل عملية تربوية.

- الفهم البشري: لا يمكن عمل المرابي في نقل الفهم فقط، فهذه العملية آلية يمكن استبدالها بالتعليم الإلكتروني. مهمة الفهم الأساسية هي فهم الفهم وفهم عدم الفهم. والحق يقال أن فهم اللافهم، وفهم الانحرافات عند التلاميذ والمتعلمين بشكل عام، أكثر أهمية من نقل الفهم. وعندما لا ينتبه المتعلم للدرس، فإن المشكلة تكمن في أن المعلم لم يفتح كل المفاتيح الممكنة لدى المتعلم لكن، الأغلبية من المعلمين عاجزين عن فهم عدم الفهم، من خلال اللجوء إلى الطرق السطحية والعنيفة أو من خلال الإهمال والتجاهل. "يدعونا الفهم إلى فهم عدم الفهم (...)" الفهم يرفض الرفض ويقضي الإقصاء". (موران، 2016، 75) هذه العبارة الأخيرة تمثل دستور كل المرابين الناجحين في التعليم وفي الإصلاح الصائر معا.

- أي تقيا الثالث البشري: المتعلم والمعلم منخرطين معا في شبكة أنثروبولوجية مركبة من ثلاثة مستويات غير منفصلة: الفرد، المجتمع، النوع. (Morin, 2015, 12) وهذا يعني أن فهم الإنسان لن يكون ممكنا إلا باعتبار طبيعة النوع الإنساني البيولوجية، وخصوصيات المجتمع الثقافية، وبنية الفرد المخصوصة. وهنا يدخل ما سميناه أعلاه بإيكولوجيا الفعل، فلا يمكن نقل فكرة أو مشروع أو نظام بأمل تطبيقه

كما هو على مجتمع مختلف أو فرد متميز. ولو أننا نشترك في خصائص النوع، إلا أن العنصرين الآخرين لا يضمنان نفس النتائج. يمكن التأكيد على أن الفردية تشكل ثلث طبيعة الإنسان، إلى جانب الثلث الاجتماعي والثلث النوعي. مما يدل على أن كل إصلاح يجب أن يغطي هذا الثالوث البشري. وهنا ينقل موران أفكار بياجيه (Piaget, 1977, 334) حول الطبيعة البيولوجية للعملية التربوية، فجعل ذلك يؤدي إلى ممارسة تربية عشوائية بلا أسس: "بباجييت موضع عند نقطة تقاطع العلوم الإنسانية والبيولوجيا وعلم النفس والأبستمولوجيا. (حلقة العلوم) أعتبر نفسي مريدا للتشيدية البياجية (...). إني متفق مع بياجي حول الأصل البيولوجي للمعرفة". (موران، 2004، 113-114)، وبما أن العلوم لا تنفصل بعضها عن بعض، وحتى الأكثر بعدا مثل الفيزياء والأخلاق، فإن الأخلاق اليوم، لا يجب أن تبقى في مستوى الأموريات المحلية، بل يجب أن ترتقي إلى المستوى العالمي، لأن العلم الحالي قد طرح مشكلات متعلقة بالعصر الإيكولوجي لم يسبق لها مثيل. لذا وجب الانتقال من الإنسان البروميثي prométhéen الذي اختلس النار وأفسد الكوكب إلى الإنسان الواعدي prometteur الذي يلتزم أخلاقيا وعلميا بتغيير نهج التفكير الغربي. (موران، 2002، 107) (Morin, 2016,40)

● معرفة الطبيعة المركبة للإنسان: كما أشرنا سابقا، فإنه لا يجب أن نعول على الطبيعة العاقلة والاقتصادية للإنسان فقط، بل كذلك طبيعة مجنونة ومبذرة ولعبة... الخ. (Morin, 1980 89) ومشكلة المري، مثله مثل أي إنسان، أنه يميل إلى تنميط الفرد في قالب واحد وثابت، فيعتبر المجتهد مجتهد، والكسول كسول، والمشاغب مشاغب. في حين أن الأطفال بخاصة، فيهم كل ما يمكن أن يكون في كل البشر، فالفرد نسخة مصغرة للبشرية، إذ يمكن أن يكون عاقل ومجنون، صادق وكاذب، اقتصادي ومبذر، محب وكاره... الخ وإنكار هذه الحقيقة يؤدي بنا إلى السقوط

فيما وصفه هيجل بدقة متناهية: المجرم ليس مجرماً فقط، بل له أبعاد إنسانية لا نعتبرها. (Morin, 2015, 32)

● مواجهة اللابنيات: لا يمكن تأسيس إصلاح مستدام، دون الاعتراف بمجاهيل ابستمولوجية دائمة. وما يجعل الإصلاح ممكناً، هو وقوع الفساد الناجم عن التمسك بمعارف يقينية تم تجاوزها، لذا فالتجديد قانون للوجود. (موران، 2016، 154) "لقد أكسبتنا العلوم كثيراً من اليقين، لكنها كشفت لنا في ق 20 مجالات لا تحصى من الشكوك. ومن المفترض أن يتضمن التعليم تدريساً للشكوك التي ظهرت في العلوم الفيزيائية (...). وعلوم التطور البيولوجي والعلوم التاريخية". وربط التربية بالنتائج العلمية فيكل المجالات، يساعد على ردم الفجوة بين المعرفة والتربية.

● تعليم الهوية الأرضية: على الرغم من أن الحضارة الغربية قدمت خدمات معتبرة للإنسانية، إلا أنها أساءت إلى الثقافات والطبيعة والإنسان. لذا فإن تصحيح مسارات الغرب أمر ضروري من خلال التربية على الأخلاق. لكن هذا لا يعطينا نحن الثالثيين من إصلاح فسادنا المخصوص.

● العُنى المعرفي: على التربية أن تقتنع أن كل علم جديد يعني خطأً جديداً. ومن ثمة فلا داعي لترسيخ اليقنيات. (موران، 2002، 21-31) بمعنى ضرورة التعامل مع الحقائق باعتبارها أخطاءً مستقبلية، لأن ذلك سيفتح روح المتعلم على تقبل الجديد بدل التمسك في الأنظمة الفكرية المغلقة. وقد أعلن باشلار أن تاريخ العلم هو تاريخ أخطاءه.

2-2- حدود الإصلاح التربوي:

يمكن البحث في تاريخ الإصلاحات، سواء على المستوى العالمي أو المحلي، والحق يقال إن تاريخنا هو تاريخ إصلاحاتنا، ولا يجب الاعتقاد أننا يمكن أن نقوم بإصلاح كلي وجذري لا نحتاج من بعده أي إصلاح آخر. فهذه الطريقة من التفكير منفصلة كلية عن

الواقع. فليس هناك إصلاح بلا إصلاح، وكل إصلاح معرض للوقوع في الفساد أو الإفساد بسبب عوامل مركبة تحتاج إلى منهج تعقيدي لكشفها وعلاجها. والحق أن التمعن في تاريخ الإصلاحات التربوية في أي بلد، وإعادة دراستها بعمق ومسؤولية عميقة، سيساعد على فهم مفهوم الإصلاح وحدوده معا.

ومن بين عوامل محدودية الإصلاحات التربوية هو المنظور التجزيئي الذي سيسقط في فخ العلاج السطحي. فإذا كان الوعي بمرض التربية شائعا جدا فإنه من النادر أن نعالج مختلف الأمراض معالجة المرض الكبير الواحد. (موران، 2016، 60) وهنا تأتي فضيلة النظرة التركيبية التي تتجاوز التخصصات الضيقة. إذ أن إعداد مواد الفساد في التربية يكشف عن التعدد الواسع والتعقد الكبير، فهناك جانب مهارجي وجانب بيداغوجي وجانب مادي وجانب النفسي واقتصادي... الخ وفي معظم الأحيان تؤسس الإصلاحات على جانب واحد على أمل أن يؤثر إيجابا على بقية الجوانب، لكن الأمور لا تسير بهذه البساطة، فكل شيء يؤثر في كل شيء. وعدم توزيع الاهتمامات الإصلاحية توزيعا صائبا، يؤدي إلى التعطل الكلي لسيرورة الإصلاح ككل. إذ لا يجب أن ننسى أننا أمام ظاهرة اجتماعية وهي التربية التي ترتبط بعوامل ظاهرة وغير ظاهرة، هذه الأخيرة تؤثر فيها أكثر مما تؤثر الظواهر المرئية.

ثم إن أزمة التربية لا تنفصل عن أزمة المجتمع ككل والذي يعكس تأزم في الحضارة. مما يعني أن الإصلاح الحقيقي لا يكون موضعى، بل يجب أن يتسم بالشمولية المطلوبة. "لا نستطيع أن نفصل أزمة التربية عن أزمة الحضارة". (موران، 2016، 60) وبما أن أزمة التربية تقع في نسق مركب من الأزمات، فلا يمكن أن ينجح إصلاح جزئي أو محلي. نحن نعلم أن أزمة الديمقراطية تؤثر على الإصلاح التربوي، فلا يمكن بناء تربية بمعزل عن السياسة مثلما لا يمكن بناء سياسة بمعزل عن التربية. إن التعالق بين التربية

والاقتصاد والتربية والدين والمجتمع، من الأمور البديهية التي تجعلنا نتيقن بأن أي إصلاح جزئي لن يكون كافٍ.

تناول فلاسفة التربية، منذ قرون سابقة، مسألة الهدف من التربية، وقد ألمحنا إلى مشكلة التربية من أجل الحاضر أو من أجل المستقبل. ولعل المسألة التي أثارها روسو، الذي يستشهد به موران كثيرا، باعتباره أول من ألف كتابا جديدا من التربية، هي مسألة التربية والحياة. وتستشكل المسألة على النحو التالي: هل نربي من أجل الحياة أم أننا نحيا من أجل التربية؟ فوفق تصور موران وروسو يرون أن تعليمنا الحالي لا يربي من أجل الحياة، وهنا تكمن حدود كل عمليات الإصلاحات التربوية. "في صلب أزمة التربية توجد أوجه ضعف في تعليم الحياة. إن نعرف كيف نعيش له في صلب مشكل التربية أزمتهما". (موران، 2016، 64) وقد أعلن روسو (إميل، كتاب 1): أن نعيش هو المهنة التي أريد تعليمها إياها "لا يجب أن يكون هناك كتاب لدى الفتى غير كتاب الدنيا من حوله". وكل فكرة مجردة يجب أن تكون وسيلة للحياة وليست غاية لها. (Rousseau, Émile, livre

2-3- الإصلاح والتجديد في المنهج:

في عالم يسير دون توقف ولا هوادة، الذي يتشكل في كل عصر وفق خصوصيات غير معلومة، يحق للمفكر أن يتساءل عن كيفية القيام بإصلاحات تربوية دون الركون إلى قناعات ثابتة. ولو أننا رسمنا أهدافا للعملية التربوية فكيف نوفق بين المبادئ التي يفترض أن تكون ثابتة وبين المتغيرات التي تظهر وفق منطق النمو الطبيعي للفكر البشري؟ هل منهج الإصلاح يتحدد مسبقا أم أنه ينمو مع الإصلاح ذاته؟ تكتسي هذه الأسئلة مشروعيتها إن كانت الإصلاحات التربوية موجّهة للولوج إلى الحداثة التي هي المرحلة الكونية التي تشكل المعايير في كل مجال.

على الرغم من أن المنهج يتحدد بالخيارات المخصصة لكل مجتمع ولكل فترة، إلا أن التربية غير الإيديولوجية، أي المفتوحة على الموقف النامي، تتطلب منا عدم الخضوع للمناهج المعلومة النتائج. تتأتى أهمية هذه القاعدة من كون المعرفة العلمية البشرية الخالصة من كل إغلاقات أو توجيهات مسبقة، تنمو في مسار غير معلوم النتائج. وقد أظهرنا أثناء تحليل خاصية اللايقين، كيف أنه لا يُمكن لنا بالتدقيق تحديد نهايات الفكر البشري أو التنبؤ به بصورة ولو تقريبية. لذا فإن التربية التركيبية عند موران، تتوافق كلية مع الإبستمولوجيا التعقيدية من خلال أنها غير محددة بصورة دقيقة، سواء في المناهج أو النتائج. لذا نجد حكيم القرن هذا، يستعير من الشاعر الإسباني الشاعر الإسباني أنطونيو ماتشادورويث Antonio Machado Ruiz (1939/1875) بيته الشعري القوي: أيها المسافر، ليس هناك من طريق، إنما يرتسم الطريق وأنت تمشي. (موران، 2016، 10) وهو البيت الذي يوافق ملحوظة نيتشه Nietzsche (1900/1844) ضد كل التحديدات المسبقة عندما قال في أقول الأصنام أن المناهج لا تظهر إلا في النهاية. (Morin, 2008, 8-39). وبالفعل، فهمنا خططنا ومهما اجتهدنا في الهندسة الفكرية والتربوية، فقيمة المنهج لا تنكشف إلا بعد تطبيقه، وإخفاقاته الحقيقية تتأخر بمدة معتبرة عن تفعيله الميداني. ولهذا فإن الإصلاحات التربوية تقوم على تعديل المقاربات المنهجية أكثر مما تقوم على تغيير المضامين والمواد التعليمية.

يجب أن نؤكد، وفق منطق التفكير الذي يخترق النماذج الموجودة، أن التشريع لإصلاح تربوي حيوي ومنتج وقابل للتجديد الذاتي، يستلزم عدم الخضوع لأطر سابقة التحديد. فلكي نبليح النقطة التي لا نعرفها، يجب علينا أن نسلك الطريق الذي لمنعرفه بعد. (Morin, 2008, 22) بل هناك من الإبستمولوجيين، من يؤكد أن الكشف الحقيقي يكون بالخروج عن المناهج المألوفة، وأكبر الكشوفات الأصيلة، في أي ميدان

معرفي، قد تمت بلا منهج مخطط له مسبقا، وهذا ما يمكن أن نسميه بالإبستمولوجيا الفوضوية. (Feyerabend, 1979, 186-198-209) فالمسير بلا منهج هو أحسن تفكير، أو قل التخطيط للإصلاحات بالحد الأدنى من المناهج. وهذا ما يسمح بشق طريق جديد، دون عناء الالتزام بالتقاليد المنهجية. والمنهج الأكثر ملائمة، والأكثر ليونة، هو الذي يتشكل أثناء المسير وأثناء الإصلاح والبحث (Morin, 2008, 38) كما أن الإصلاح المنهجي الحقيقي، هو الذي يتجاوز المطلقيات التقليدية المألوفة. إذ أن منطق التربية التقليدي، كان قائما على قيمتي الصدق والكذب، لكن اليوم، وبالنظر إلى الثورات العلمية المتتالية، في الرياضيات والفيزياء والبيولوجيا، فإن المنطق ثنائي القيمة لم يعد يستجيب للدقة العلمية التي تتحدث عن نسب الصدق ونسب الخطأ. لذا فإن منطق الإصلاح التعقيدي، يقوم على القيم المتكثرة، أو ما يمكن أن نسميه بالمنطق المتعدد dialogique (Morin, 2008, 93) والحق يقال، أن الحلقة الضعيفة في كل المناهج التربوية التقليدية هو قيامها على ثنائية متنافرة لا تقبل التوسط، فنحن نعتبر التلميذ إما فاشل أو ناجح، إما منظم أو فوضوي، في حين أن الحقيقة التركيبية تقر بأن هناك فشل في النجاح ونجاح في الفشل، كما أن هناك نظام في الفوضى وفوضى في النظام. وذلك من أجل تغيير السبل المألوفة وخلق سبل جديدة تفتح آفاق التجديد على الإنسان، وعلى هذا يجب علينا استبعاد كليا الفكر المسيطر القائم على مقولة إما... أو bien... ou bien. وبالتالي فلا يجب أن نقول أن هناك نمو أو تقهقر، لكن الأجدر بنا أن نقول هنا كنمو وتقهر، أو نمو تقهقري وتقهر نامي. (Morin, 2015, 81)

خاتمة:

نخلص من كل التحليلات والمقاربات السابقة إلى النتائج التالية:

- يقدم موران المعالم الكبرى للمشروع التربوي، الذي دافع عنه منذ سنوات، استنادا الى نتائج وتراكمات مسار طويل في البحث والتفكير والنضال من أجل مستقبل أفضل، يكون فيه الفهم والقرار في مستوى التعقيد الذي يحكم تداخل المستويات والمرجعيات والآفاق.

- ضرورة الاهتمام وإعطاء الأولوية للتربية من أجل تعزيز التنمية الإنسانية، كما يجب إعادة النظر في آليات ومبادئ التعليم، وذلك من خلال اعتماد المنظومة التربوية على ابستيمولوجيا التعقيد، ومراعاتها للطابع المركب المتعدد الأبعاد الذي يحكم الإنسان والواقع.

- يرتبط الإصلاح بمفهوم ابستيمولوجيا التعقيد، ولذا فان الإصلاح الذي يقوم على فرط التخصص والتخندق المعرفي، سيكون مآله الفشل، لذلك يجب إدراك الطبيعة المركبة للإصلاح التربوي، الذي هو عملية معقدة اجتماعيا، والذي يفرض إدخال العوامل غير التربوية التي تؤثر في الإصلاح مثل العامل الاقتصادي والسياسي والصحي... الخ

- يجب على كل تربية وتعليم يبغيان امتلاك صلاحيتها مستقبلا، تجاوز التجزيئي المؤذي، والتأسيس لفعل بديل ينبني على ضرورة الاعتراف بالطابع المركب للإنسان، والوعي بأن التغيير الحقيقي لن يتم بالثورات المفاجئة والعنيفة، بل ان إصلاح المدرسة من كل الجوانب، هو النهج الحقيقي لأي تحسين مأمول.

- ضرورة فهم بأن الإصلاح التعديل، يشكلان مهمة مركزية في فلسفة التربية، فلا يمكن اعتبارهما هامشين نُجزهما عند مواجهة الصعوبات والأزمات فقط، بل ان الإصلاح الآلي والدوري هو الذي يستبق الأزمة ويجعل الصعوبات قبل أن تتطور لتشكل الطريق المسدود تربويا.

- ان كل تربية جديدة بالمستقبل، هي تلك التي تنشأ الأجيال على التغيير والتجديد،
فالتربية النامية قوامها التعديل والإصلاح الدائم لمواكبة مستجدات العصر ومواجهة
أزمات وتعقيدات الواقع.

المراجع والمصادر:

1. إدغار موران، المنهج - معرفة المعرفة-الأفكار، ج 3 - 4، ترجمة يوسف تيبس، ط1، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2013.
2. إدغار موران، النهج: إنسانية الإنسان- الهوية البشرية، ج5، ترجمة هناء صبيحي، ط1، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، 2009.
3. إدغار موران، تربية المستقبل - المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرقي ومنير الحجوجي، ط1، دار توبقال ومنشورات اليونيسكو، الدار البيضاء، 2002.
4. إدغار موران، تعليم الحياة- بيان لتغيير التربية، ترجمة الطاهر بن يحيى، ط1، إصدارات الملحقية الثقافية السعودية في فرنسا، منشورات ضفاف، بيروت، 2016.
5. إدغار موران، ثقافة أوروبا وبربريتها، ترجمة محمد الهلالي، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2007.
6. إدغار موران، روح الزمان، الجزء الأول- العصاب، ترجمة أنطوان حمصي، ط1، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1995.
7. إدغار موران، في الجماليات، ترجمة يوسف تيبس، ط1، وزارة الثقافة الرياضة، قطر، 2019.
8. إدغار موران، في مفهوم الأزمة، ترجمة بديعة بوليلة، ط1، دار الساقى، بيروت، 2018.
9. بيير بورديو، العنف الرمزي - بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1994.
10. جوتفولد لسنج، تربية الجنس البشري، ترجمة حسن حنفي، ط2، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2006.
11. جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عفراوي وزكريا ميخائيل، ط2، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954.

12. القديس أوغسطين، مدينة الله، المجلد الثاني: الكتب 11-17، ترجمة الخور أسقف يوحنا الحلو، ط 2، دار المشرق، بيروت، 2007.
13. Edgar Moran, (1980) la méthode, tome 2: la Vie de la Vie, 1ere édition, édition du seuil, Paris.
14. Edgar Moran, (1986) la méthode, tome 3: la connaissance de la connaissance, 1ere édition, édition du seuil, Paris.
15. Edgar Morin et Sabah Abouessalam, (2020) Changeons de Vois- les leçons du coronavirus, 1ere édition, Denoël, édition Gallimard, Paris.
16. Edgar Morin, (1973) le Paradigme Perdu :la nature humaine, 1ere édition, les éditions du Seuil, Paris.
17. Edgar Morin, (1999) Introduction a un politique de l'homme, 4eme édition, du Seuil, Paris.
18. Edgar Morin, (2005) Introduction à la pensée complexe, 2 eme édition, les édition du Seuil, Paris.
19. Edgar Morin, (2008) la Méthode- tome 6 : éthique, 1ere édition, éditions Seuil, Paris.
20. Edgar Morin, (2011) La voie- pour l'avenir de l'humanité, 1ere édition, Fayard, Paris.
21. Edgar Morin, (2015) Penser Global- l'homme et son univers, 1ere édition, éditions Robert Laffont, Paris.
22. Edgar Morin, (2016) l'entrée dans l'air écologique, 1ere édition, édition Lemieux, Paris.
- Jean Piage, (1977) la construction du réel chez l'enfant, 6eme édition, Delachaux et Niestlé, Paris.