مركز تفاكر للدراسات والأبحاث

مجلة تفاكر

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

TJHSS

دورية دولية محكمة

تنسيق وتقديم:

د. لحسن دحماني

العدد 02: ربيع 2026

مركز تفاكر للدراسات والأبحاث | مجلة تفاكر للدراسات والأبحاث | المجلد 01 العدد الثاني 2026

تفاكر

TAFAKOR

journal for human and social sciences

مجلة تفاكر للعلوم الإنسانية والاجتماعية

"منبر علمي دولي مفتوح أمام كل الباحثين من مختلف أنحاء العالم لتقديم إنتاجاتهم العلمية الهادفة إلى تطوير الفكر والنقاش في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية"

TAFAKOR
تفاكر
Tafakor Center
for Studies and Research

مركز تفاكر للدراسات والأبحاث

TAFAKOR Center for studies and research

SIDI RAHAL PLAGE ; MOROCCO

www.tafakor-center.com

جميع الحقوق محفوظة © لمركز تفاكر للدراسات والأبحاث

TAFAKOR
journal for human and social sciences

مجلة تفاكر

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

TJHSS

دورية دولية محكمة

تصدر عن:

مركز تفاكر للدراسات والأبحاث– المغرب

TAFAKOR
Tafakor Center
for Studies and Research

رئيس المركز:

د. لحسن دحماني

المجلد 01

العدد رقم: 02

ربيع 2026

ISSN: 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

TAFAKOR

JOURNAL OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

In international peer-reviewed periodical

TJHSS

Issued by :

Tafakor center for studies and research- Morocco

Editor-in- chief:

Dr. Lahcen Dahmany, president to Tafakor center for studies and research- Morocco

Volume 01
Issue No : 02
Spring 2026

ISSN: 3119-6659

TAFAKOR JOURNAL OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES © 2026 by DR. Lahcen Dahmany https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

الصفحة التعريفية

مجلة تفاكر للعلوم الإنسانية والاجتماعية

دورية علمية دولية محكمة ومفهرسة في عدد من قواعد البيانات، تعنى بنشر البحوث العلمية الجادة في مجالات:

- علم الاجتماع
- علوم التربية
- السياسات العمومية
- العلوم القانونية والسياسية
- الدراسات الفلسفية والفكرية

تصدر عن: مركز تفاكر للدراسات والأبحاث

المقر: سيدي رحال الشاطئ-المغرب

البريد الإلكتروني للمجلة: tafakorreview@gmail.com

أو من خلال الموقع الإلكتروني لموقع تفاكر https://www.tafakor-center.com

البريد الإلكتروني للمركز: tafakorc@gmail.com

تقبل البحوث باللغات العربية، الإنجليزية والفرنسية وتنفتح على لغات أخرى.

الفهرسة:

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

مدير النشر ورئيس التحرير

د. **لحسن دحماني**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة. المغرب

نائب رئيس التحرير

د. **توفيق فائق**، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب

هيئة التحرير

د. **لحسن دحماني**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة. المغرب

د. **توفيق فائق**، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب

د. **رشيد أزمان**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة. المغرب

د. **نجيب مزوار**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة. المغرب

د. **هشام برقية**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة. المغرب

د. **العلامي محمد**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة تطوان الحسيمة. المغرب

دة. **زينب الفيلالي**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال، المغرب

دة. **حفيظة حنان**، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط، المغرب

د. **محمد خيوط**، جامعة بن طفيل القنيطرة، المغرب

د. **محمد دحماني**، المدرسة العليا للتربية والتكوين أكادير، المغرب

ذ. **عتيق الفاتحي**، باحث في الدراسات الإنجليزية والترجمة، المملكة المتحدة

ذة. **مريم خطوري**، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب

دة. **سمية بيدوح**، جامعة تونس، تونس

د. **سعيدة النخوي**، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب

د. **محمد الرصاعي**، جامعة الحسين بن طلال، الأردن

ذ. **محمد مفتاح**، جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، المغرب

ذ. **عبد الهادي حفيظ**، جامعة شعيب الدكالي الجديدة، المغرب

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

اللجنة العلمية

د. إبراهيم حمداوي، جامعة ابن طفيل بالقنيطرة، المغرب	د. عبد الرحيم العطري، جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب
د. عبد الرحمان المالكي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب	د. عبد اللطيف كداي، جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب
دة. الزهرة الخمليشي، جامعة عبد المالك السعدي بتطوان، المغرب	د. التجاني بولعوالي، جامعة لوفان، بلجيكا
د. عبد القادر ملوك، جامعة ابن زهر بأكادير، المغرب	د. علي أسعد وطفة، كلية التربية جامعة الكويت، الكويت
د. سعد الدين إكمان، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب	د. إبراهيم بورشاشن، جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، الإمارات
د. نور الدين لمصوري، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب	د. قادر المحمدي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب
د. عبد الواحد فقيهي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بطنجة، المغرب	دة. أسماء حسين ملكاوي، جامعة قطر، قطر
دة. سعاد ازبيطة، جامعة ابن طفيل بالقنيطرة، المغرب	د. محمد دحماني، جامعة ابن زهر بأكادير، المغرب
د. توفيق فائق، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب	دة. دوللي الصراف، الجامعة اللبنانية، لبنان
د. فوزي محمد، جامعة اين طفيل القنيطرة، المغرب	د. سعيد بلعضيش، جامعة القاضي عياض مراكش، المغرب
د. حوسى آزرو، جامعة مولاي اسليمان ببني ملال، المغرب	دة. زينب الفيلالي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بني ملال، المغرب
د. القاسيمي محمد، المدرسة العليا للتربية والتكوين برشيد، المغرب	د. حسن التاج، جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب
د. فريد أبي بكر، جامعة مولاي سليمان ببني ملال، المغرب	د. شهاب اليحياوي، المعهد العالي للعلوم الإنسانية بجامعة تونس، تونس
دة. شيرازيان، جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب	د. نجيب مزوار، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الحسيمة، المغرب
دة. أمينة زوجي، جامعة الحسن الأول بسطات، المغرب	دة. هاجر لمفضلي، جامعة مولاي سليمان ببني ملال، المغرب
د. حميد القواق، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء، المغرب	دة. عائشة التايب، جامعة عجمان، الإمارات العربية المتحدة
د. مصطفى العطار، جامعة عبد المالك السعدي بتطوان، المغرب	د. محمد الرصاعي، جامعة الحسين بن طلال، الأردن
د. سعيدة النخوي، وزارة التربية الوطنية، المغرب	دة. سمية بيدوح، جامعة تونس، تونس
د. إبراهيم الهيباوي، وزارة التربية الوطنية، المغرب	د. كريم عيار، وزارة التربية الوطنية، المغرب
د. عبد العزيز الحموشي، جامعة ابن زهر أكادير، المغرب	د. العزوزي يونس، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، العرائش ، المغرب
د. محمد الراشيدي، جامعة شعيب الدكالي الجديدة ، المغرب	د. خالد أوعبو، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، العرائش ، المغرب
د. صلاح الدين شانع، المدرسة العليا للتربية والتكوين الجديدة، المغرب	د. علي العمراني، وزارة التربية الوطنية، المغرب

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

دليل المؤلف

يسر هيئة تحرير مجلة تفاكر للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تدعو الباحثين إلى إرسال مساهماتهم وفقًا للضوابط التالية:

- يجب أن تندرج المقالات العلمية ضمن مجالات اهتمام المجلة.
- أن تكون المساهمة أصلية ولم تنشر من قبل.
- ترفق المساهمة بملخص لا يتجاوز 300 كلمة، ملخص بلغة المقال (العربية أو الفرنسية) وآخر باللغة الإنجليزية.
- تكتب المقالات باستخدام خط Sakkal majalla مقاس 14، البعد بين السطور 1,15.
- لا تفرض المجلة حدًا على عدد صفحات المقال، على أن يكون المقال خاليًا من الحشو والإطناب.

يتم إرسال المقال بصيغة Word عبر الموقع الإلكتروني لمركز تفاكر للدراسات والأبحاث من خلال الضغط على شروط النشر، بعد إنشاء حساب خاص لتتبع وضعية طلب النشر عبر الموقع الإلكتروني للمركز https://tafakor-center.com أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة: tafakorreview@gmail.com

- يجب صب المقال في القالب المناسب، بعد تحميله من الموقع، مع احترام الضوابط الشكلية الموضحة داخله.
- وجب اتباع شروط ومعايير النشر الخاصة بالجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإصدار السابع.
- تخضع جميع المساهمات للتحكيم العلمي المزدوج القائم على التعمية.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Author guidelines

The Editorial Board of *Tafakor Journal Humanities and Social* Studies is pleased to invite researchers to sumbit gheir scholarly contributions in accordance with the following guidelines:

- **Scope of the journal**: Submitted manuscripts must fall within the fields of interest covered by the journal.
- **Originality**: The contribution must be original and not previously published.
- **Abstract**: Each article must include an abstract not exceeding 300 words in the main language of the article (Arabic or French), accompanied by an English abstract.
- **Formatting Requirements**: Articles must be typed in **Times New Roman; size 13, with 1.15 line** spacing throughout the text.
- **Length of the Article**: The journal does not impose a strict page limit. However, submissions should be concise, focused, and free from redundancy or unnecessary elaboration.
- **Submission Procedure**: Manuscripts should be submitted in Microsoft Word format through the Tafakor center for studies and Research website by clicking on the "publication conditions" section: https://tafakor-center.com
- **Journal Template**: Authors must use official article template provided by journal and strictly adhere to the formatting requirements indicated within it.
- **Citation and Referencing Style**: All manuscripts must follow the American Psychological Association (APA) 7th Edition publication standards.
- **Peer Review Process:** All submissions are subject to a double-blined peer review to ensure the quality an integrity of the research.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

تخلي هيئة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية.

لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد عن هيئة تحرير المجلة أو إدارة المركز، وإنما تعبر عن آراء أصحابها.

جميع الحقوق محفوظة © لمركز تفاكر للدراسات والأبحاث-المغرب

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

الفهرس

افتتاحية العدد	رئيس التحرير	1
د.بوجمعة الأعرج	سؤالُ الإنسان في الزَّمن الرقميّ: مُقاربة في فَلْسفة التَّرْبية	2
د. محمد العلامي	التقويم التربوي كأداة لدعم وتعزيز التعلم: مقاربة تحليلية في ضوء الأدبيات والمرجعيات التربوية المغربية	16
د.خالد جدي	تدريس تاريخ العوالم العربية والإسلامية في المدارس الفرنسية	28
د. محمود أحمد الأذن.	التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم :استراتيجيات، وتحديات.	39
د. رشيد أزمان	تقنيات التنشيط التربوي وتطبيقاتها في بناء الدرس الفلسفي	51
د. الخيروني عبد الحق	من أزمة المعرفة إلى إصلاح التربية عند إدغار موران	74
د.محمد الناصري	من أزمة التربية إلى رهانات التعقيد: نحو إعادة بناء المعرفة والثقافة في أفق "أنثروبوفيلوسوفيا" مورانية معاصرة	86
د. محمد الدحروش سعيد	معالم الإصلاح التربوي عند الإمام الحسن اليوسي	110
دة. بهية سهلي	العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي لدى الإمام الحسن اليوسي: نحو مقاربة للحد من العنف داخل المدرسة المغربية	135

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

د. عدنان مهنديس	الوضعية الديداكتيكية في التربية الإسلامية تنظيرا وتنزيلا	152
DR. LAHCEN DAHMANY DR. MOHAMMED DAHMANY	Sociology of Education: Between Social Reproduction of Inequality and the Possibilities of Social Transformation	162

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

افتتاحية العدد

يسر هيئة تحرير مجلة **تفاكر للعلوم الإنسانية والاجتماعية** أن تضع بين أيدي القراء هذا العدد الجديد الذي يجمع بين دفتيه مجموعة من الدراسات والأبحاث العلمية الرصينة، المتمحورة حول قضايا التربية والتعليم والفكر التربوي في سياقاتها الفلسفية والاجتماعية والثقافية والرقمية المعاصرة.

تأتي موضوعات هذا العدد لتعكس انشغالات الحقل التربوي الراهنة، وما يشهده من تحولات عميقة فرضتها الثورة الرقمية والتطورات المتسارعة في مجالات المعرفة والتكنولوجيا. ففي هذا السياق، تتناول بعض الدراسات سؤال الإنسان والتربية في العصر الرقمي، وتبحث في أثر التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي على المنظومات التعليمية، كما تناقش أدوار التقويم التربوي وآليات التنشيط البيداغوجي والوضعيات الديداكتيكية في تطوير التعلمات وتحسين جودة الممارسة التعليمية.

كما يخصص العدد حيزاً مهماً لاستحضار التراث التربوي الإسلامي من خلال دراسة معالم الإصلاح التربوي عند الإمام الحسن اليوسي، وتحليل تصوره للعلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم، بما يفتح آفاقاً جديدة للاستفادة من الرصيد الفكري المغربي في مواجهة بعض التحديات التربوية المعاصرة، وفي مقدمتها ظاهرة العنف المدرسي.

ومن جهة أخرى، تنفتح مقالات العدد على الأبعاد الفلسفية والسوسيولوجية للتربية، من خلال مساءلة رهانات المعرفة والثقافة في ظل التعقيد، واستكشاف العلاقة بين التربية وإعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية أو إحداث التحول الاجتماعي. كما يحضر البعد المقارن عبر دراسة تدريس تاريخ العوالم العربية والإسلامية في المدارس الفرنسية، بما يثري النقاش حول قضايا الهوية والذاكرة والتعدد الثقافي في المناهج التعليمية.

إن هذا التنوع الموضوعاتي والمنهجي يعكس حرص المجلة على توفير فضاء أكاديمي للحوار العلمي الجاد بين الباحثين من مختلف التخصصات، وإسهاماً في تعميق التفكير في قضايا الإنسان والتربية والمجتمع، واستشراف السبل الكفيلة بتطوير المنظومات التعليمية بما يستجيب لمتطلبات الحاضر وتحديات المستقبل.

وإذ نتقدم بالشكر الجزيل إلى الباحثات والباحثين المشاركين في هذا العدد، وإلى السادة المحكمين وهيئة التحرير وكل من أسهم في إخراجه، فإننا نأمل أن تشكل هذه الدراسات إضافة نوعية للمكتبة الأكاديمية الوطنية والدولية، وأن تفتح آفاقاً جديدة للبحث والنقاش والتفكير.

مجلة تفاكر للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مدير النشر ورئيس التحرير

د. لحسن دحماني

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

The Question of Human in the Digital Age: An Approach to Philosophy of Education

DR. BOUJAMAA EL AARAJ

Centre Régional des Métiers de L'éducation et la Formation Souss Massa, Maroc

elaaraj.boujamaa@gmail.com

ORCID identifier:

Received	Accepted	Published
01/04/2026	**07/06/2026**	15/06/2026
DOI:		

Abstract

In this study, I will attempt to trace the epistemological transformations that have affected the question of the human being, highlighting its centrality in the modern age, while also examining the discourses on the "death of man" and the emergence of digital humanism. The technological revolution has reshaped our perception of life and of ourselves, producing multiple implications. In the face of this epistemological turning point, there remains a pressing need for an "educational turn" that keeps pace with the "digital turn." Indeed, digital transformation compels us to offer new definitions of the meaning of the human being and of existence in general. Thus, we see the epistemology of modernity as having inaugurated a cognitive upheaval marked by humanity's entry into a new paradigm that breaks with the sedimentations of the old Aristotelian framework. The Copernican revolution cast its shadows over various fields of thought—science, politics, and education, which is the central focus of this study.

Keywords: Philosophy of Education – Human – Paradigm – Modernity – Digital.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

سؤالُ الإنسان في الزَّمن الرقميّ: مُقاربة في فَلْسفة التَّرْبية

د.بوجمعة الاعرج

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة سوس ماسة – المغرب.

elaaraj.boujamaa@gmail.com

حساب:

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
01/04/2026	07/06/2026	15/06/2026
DOI :		

ملخص

إن الهدف من وراء الدراسة هو تتبع التحولات الابيستمولوجية التي طرأت على سؤال الإنسان مبرزين مركزيته في العصر الحديث، مع الإشارة إلى خطابات موت الإنسان، وصولا إلى الإنسانية الرقمية، على اعتبار أنّ الثورة التكنولوجية غيرت نظرتنا للحياة ولأنفسنا وأصبحت لها تداعيات متعددة، وأمام هذه الانعطافة الابيستمولوجية تبقى الحاجة ماسة إلى "منعرج تربوي" يُساير "المنعرج الرقمي"، فالتحول الرقمي يُرغمنا على تقديم تعريفات جديدة لمعنى الإنسان والوجود عامة. هكذا، نرى في ابيستيمية الحداثة أنّها دشنت انقلابًا معرفيًا تمثل في دخول الإنسانية في براديغم جديد يقطع مع ترسبات المرجعية الأرسطوطاليسية القديمة، فألقت الكوبرنيكية بظلالها على شتى مناحي الفكر؛ العلم والسياسية والتربية التي هي مدار حديثنا في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: فلسفة التربية -الإنسان-البراديغم – الحداثة –الرقمية.

مقدمة

إنّ التّفكيرَ في إشْكاليّة التَّربية من منظور فلسفة التربية محكومٌ بانعطافاتٍ يتغيّر وفقها فهمُنا للطفل والمُتعلم، إذْ المرجعيّات الكُبرى لتاريخ الفلسفة تكشفُ عن تغيرات حدثت في عالمِ الطّفل والتّربية، فحقبةُ الإغريق كانت محكومةً برؤيةٍ سياسية (أفلاطون، الجمهورية)، فأصبح سؤال التّربية يعني تربية المواطن على القيم المثلى. هذه الرؤية الأخلاقية عند الإغريق أثرت وتأثرت بنسيم التراث الإسلامي؛ إذْ نجد ابن طفيل يكتب نصّه الفريد والموسوم بـ"حي ابن يقظان" المتضمّن لرؤية تربوية. بينما صاحب "الضروري في السياسة"، ابن رشد الحفيد الذي نشأ في بيت كان أهله إلى العلم أميّل، حيث كان جده فقيهاً مالكياً وفيلسوفاً وقاضياً لامعاً، كل هذا الرأسمال الرمزي العائلي (بيير بورديو) منح ابن رشد الحفيد المنزلة والمكانة عند الخليفة أبي يعقوب يوسف. (الاعرج، 2022، ص. 3). وسؤال التربية في سياق البراديغم الحديث في أصله سؤال

الإنسان، هذه الانعطافة التي عرفها العصر الحديث غيّرت نظرة الإنسان إلى ذاته وإلى الطبيعة تحت يافطة؛ يجب أنْ نكون سادة ومالكين للطبيعة. هكذا، نزعم أنّ التفكير في فلسفة التربية كمبحث يروم عقلنة الممارسة التربوية ويُخْرجها من الفوضى إلى النظام، أسوة بما حدث في النظام الطبيعي بفضل الثورة الكوبرنيكية.

تجدر الإشارة إلى أنّ ابستيميّة الحداثة دشنت انقلابا معرفيا تمثل في دخول الإنسانيّة في براديغم جديد يقطع مع ترسبّات المرجعيّة الأرسطوطاليسية القديمة، فألقت الكوبرنيكية بظلالها على شتى مناحي الفكر؛ العلم والسياسية والتربية التي هي مدار حديثنا في هذه الدراسة، حيث تغيّرت نظرتنا إلى الطفل منذ صرخة جان جاك روسو: "احترموا الطفولة ولا تسارعوا إلى الحُكم عليها سواء في الخير أو الشر". وفي هذه الورقة البحثية سنحاول تتبع التحولات الابيستمولوجية التي طرأت على سؤال الإنسان/ موت الإنسان مبرزين مركزيته في العصر الحديث، وصولا إلى الإنسانيّة الرقميّة، على اعتبار أنّ الثورة التكنولوجية غيّرت نظرتنا للحياة ولأنفسنا، فأصبحت لها تداعيات متعددة. وأمام هذه الانعطافة الابيستمولوجية تبقى الحاجة ماسة إلى "منعرج تربوي" يُساير "المنعرج الرقمي"، لأنّ التحول الرقمي يُرغمنا على تقديم تعريفات جديدة لمعنى الإنسان والوجود عامة. هكذا يفرض طرق باب هذه الإشكالية الفلسفية البالغة الأهمية توفر عُدة معرفيّة ومنهجيّة بغية رصد الانعطافات التي عرفها سؤال ما الإنسان وتحديدا في بُعده التربوي. إذْ سنخصص هذه المقالة لتتبع المرتكزات الابيستمولوجية لفلسفة التربية في ضوء إبستيمية الحداثة والمنعطف الرقمي، انطلاقا من أسئلة دقيقة، هي: ما هي المرتكزات الابيستمولوجية لفلسفة التربية؟ هل يُمكن أنسنة التقنية وتوظيفها إيجابا في مجال التربية؟ ما هو التحدي الأخلاقيّ نتيجة هذا التوظيف؟

1_ المرتكزات الابيستمولوجية لفلسفة التربية

تجدر الإشارة إلى أنّ مركزيّة الإنسان جاءت نتيجة تغيير رؤيتنا للكوسموس (Cosmos) من النظام الأرسطي/ البطليمي (بطليموس فيزيائي يوناني) القديم القائم على نظرية مركزية الأرض، إلى نظام جديد دشنته الثورة الكوبرنيكية (Nicolas Copernic) وكتابه: "دوران الأجرام السماوية" سنة 1543. هذا الانقلاب الفلكي كان له بالغ الأثر على أبعاد الإنسان التربوية والأخلاقية (الواجب) والسياسية (العدالة). أمّا القرن 21 شهد ثورة تكنولوجيّة جارفة في الإبداع والتجديد ألقت بظلالها على مختلف مناحي الحياة، تغيير عميق لحِق الاقتصاد والاجتماع البشري، فتغيّرت علاقات الإنسان مع الإنسان ثم مع الطبيعة. فأصبح سؤال الإنسان موضع تفكير ومراجعة نقدية في مختلف أبعاده الأنطولوجية والقيمية والتربوية، حيث أصبحنا نتحدث عن الإنسان الرقمي وسيكولوجية الإنسان المُرَقمَن بتوصيف مصطفى الشكدالي (2024). وعليه نتساءل: هل صار بإمكاننا اليوم الحديث عن ثورة جديدة باسم "الإنسان المُرَقمَن"؟ كيف يمكن لفلسفة التربية اليوم أن تواجه التحدّي الإتيقي للإنسان المُرقمَن؟

1_1_ فلسفة التربية والتحدي الإتيقي للثورة الرقمية

لقد حظيّ مفهوم الإنسان بعناية في الفلسفة اليونانيّة، بعدما حوّلَ الفيلسوف/ الحكيم نظره من السماء إلى النظر في أحوال المجتمع. ثم تحولت العناية بالإنسان إلى مطلب علميّ مع الاتجاه الوضعي في القرن التاسع عشر، خاصة مع البيولوجيا، والسوسيولوجيا، وعلم النفس. هذه الصرامة العلمية مارست إغراءها على الاتجاه البنيوي الذي سارع بدوره إلى إعلان موت الإنسان. وعلى خِلاف هذه الخطابات نجد مبحث فلسفة التربية يُساعد في تقديم فهم إنسيّ حول الإنسان، هكذا، وأمام هذا التحوّل التقني المتسارع تبقى مواكبة على مستوى التعليم والتربيّة ضرورية، ربما ينبغي علينا مراجعة

طرقنا التقليديّة في إجراء الامتحانات وتقويم قدرات المتعلمين على التحصيل. والاجتماع البشري عرف دائما هذا التوجس والتخوّف ممّا هو جديد أو مستكشف. (بنعبد العالي،2024، ص. 111).

اشتبكَ إدغار موران Edgar Morin (1921م) مع إرث الحداثة الفكريّ، ومع قضايا عصره، إذْ يدعو إلى رؤية تربوية جديدة تُراهن على التعقيد والتركيب (Complexity) في النظرة إلى الإنسان ك «وحدة معقد» . في مقابل إسراف العقل الحداثي التقنهكذا، يُمكن اعتبار أنّ إتيقية إدغار موران جاءت كردِ فعل ضد الاغتراب الذي يعيشه الإنسان المُعاصر. ومن مظاهر الأزمة تفكيك وحدة الكائن الإنساني إلى مواد تخصصية في التعليم المدرسيّ، حيث صارت نظرتنا لهذا الكائن مشوهة غير مكتملة؛ صار الفيزيائيّ مفصولا عن البيولوجي، والنفسي مستقل عن الاجتماعي والتاريخي. وعليه، يُمكن القول إنّ إعادة النظر في سؤال الأزمة يشترط إعادة النظر في جمع شتات الطبيعة البشريّة. ولمّا كان الفيلسوف يُشْبِه بومة منيرفا لا يأتي إلاّ متأخراً، فخطابه يُشبه المكاشفة الصريحة. وهذا ما فعله إدغار موران في نصه الموسوم بـ **المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل** Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur، عندما أعاد الاعتبار إلى وحدة الكائن البشري، عبر تجميع شتات المعارف المفكّكة لوحدة الإنسان، وتوحيد علوم الطبيعة، مع علوم الإنسان، والأدب بالفلسفة.

راهن إدغار موران على الأنثروبو-أخلاقية، كفلسفة أخلاقية، وبمقدور المدرسة أن تكون "مختبراً للحياة الديموقراطية"، فتعلُّم الفهم يجب أن يلعب دوراً أساسياً في التعلّم الديمقراطي. (موران، 2002، هامش ص. 106)؛ وذلك بنشر ثقافة التسامح، والمواطنة الحقّة التي تُراعي التعدّدية، وتُؤْمن بالمُخالف والمُغاير، وفاء منَّا للحكمة الكانطية القائلة: إنّ التناهي الجغرافي لأرضنا يفرض على ساكنتها مبدأ الضيافة الكونية. على اعتبار أنّ الفكر الديموقراطي في نظره _إدغار موران_ يُغذيّ تعدديّة المصالح وتعدديّة الأفكار كذلك. إنّ احترام التعدديّة يعني أنّ الديموقراطية لا يمكن أن تكون متطابقة مع ممارسة ديكتاتورية الجماعة على الأقليات. ومنه، يتوّجب على قنوات التربية أن تكون حرّةً، مستقلة، غير خادمة للأنظمة الشمولية المستبدة.

وفي اعتقادي الشخصي أنّ العلاقة التربوية هي علاقة « إتيقية» ، تستدعي التفاعل بين الذوات؛ بين "أنا" الأستاذ/ المدرس، وبين التلميذ "كآخر". هذا الآخر لا يُشكّل فقط الوجه المقابل للذات، بل يندرج ضمن التشكيلة الحميّمة لمعناها. وتتجلى هذه العلاقة الحميمة عبر العناية والمودة والاحترام، أي عبر التبادلات العاطفية والاجتماعيّة التي لا يمكن تحقيق العدالة داخل المجتمع بدونه. (الخطابي، 2011، ص. 72) أي شرط العدالة داخل منظومة التربية رهين بنشر قيم المواطنة المؤَسَسَة على الديمقراطية وقيم المساواة والتسامح.

يستعمل إدغار موران E. Morin، عبارة « **الديمقراطية المعرفية** » ، ليعبّر عن نوع العلاقة التربوية الحوارية المتكافئة بين الأستاذ وطلابه، ولأجل هذا ينبغي تأسيس أخلاق قائمة على احترام التنوّع والحق في الاختلاف وضرورة الحفاظ على مغايرتها، والحق في الذكاء والضرورة الأكيدة لتجديد إمكاناتنا الفكرية، وحق الآخر في أن يكون هو نفسه. (محمد بوبكري، 2000، ص. 132).

إنّ الممارسة التربويّة تتأسس على ما هو إتيقي، جمالي، أي خلق فضاءات حرة، وإنشاء علائق متوازنة بين أقطاب المعرفة؛ الأستاذ والتلميذ، آنذاك تتحقق المواطنة الكاملة والحقّة، التي تسمح للمواطن-التلميذ بالمبادرة والاختيار المسؤول. وهذا ما انتهت إليه حنا آرندت Hannah Arendt، لمّا حمّلت المربيّ مسؤولية تربية الطفل على المواطنة وتأهيله للانخراط في العالم والحِرص على نموّ مؤهلاته ومواهبه. (الخطابي، 2011، ص. 74) وتنظر _آرندت_ لفعل الانجاب على أنّه مسؤولية ينتفي فيها شرط الاختيار، وإلا يجب على المرء ألاّ ينجب أطفالا إلى هذا العالم.

فالشرط الإتيقي في الإنسان لا ينفصل عن الشرط البيولوجي، والغريزي، (موران، 2002، ص. 156) إذْ تلعب التربية دور الوسيط لتحقيق أنسنة الإنسان، وذلك من خلال العمل على تحقيق المواطنة الأرضية داخل مجتمع كوني. وسبق لكانط Emmanuel Kant أن تحدث في تأملاته التربوية عن شرط الأنسنة المتحَقَق عبر التربية، بقوله: لا يستطيع الإنسان أن يصير إنساناً إلاّ بالتربية، (كانط، 2005، ص. 14).

يبدو أنّ مفعول الديمقراطية بالمعنى الذي يقصده موران معطل في الدول العربية. وفي نظره لها مفعول مزدوج؛ فالمواطنون ينتجون الديمقراطية، والديمقراطية تنتج المواطنين. وبناء على هذا المعنى الإجرائي تتمظهر عطالة الفكر الديمقراطي سواء على مستوى السياسي أو التعليمي. حيث تكثر المحسوبيّة، والرشوة، والوجاهة الاجتماعيّة، ومنطق القبيلة والغنيمة. فيصبح الفرد في الأنظمة المتسلطة والكليانية مجرد خَدَم ورعايا، وفي التعليم مجرد مُريدين وأتباع.

إذا كانت حنا آرندت تتحدث عن خطاب الأزمة في التربيّة، فإنّ إدغار موران يتحدث عن "**عمى التربية**": حينما تنزع المعرفة نحو الخطأ والوهم. وفي التربية يحظى الخطاب الابيستمولوجي بالأولوية لأجل ممارسة النقد على المعرفة التربوية، يجب أن تبرز معرفة المعرفة باعتبارها ضرورة أولوية تعد لمواجهة أخطار الخطأ والوهم الدائمة التي تشوش على الذهن البشري باستمرار. (موران،2002، ص. 145)

وفي ظل عالم تسدوه العولمة، وفي خضم التنافس الثقافي الشديد والشرس، بين القوى الكبرى في العالم، يبقى احتمال ضياع القيم الدينية والوطنية ممكناً، لذا يجب ترشيد المدرسة، على اعتبار أنّ المؤسسة التعليمية هي التي تلّقن النشء كيف أن الثقافة تجربة إنسانية متعددة المضامين والأبعاد. وللجامعات في هذا الصدد دور كبير في إبراز التعددية الثقافية التي يحتوي عليها مجتمعنا المغربي، مع ضرورة إيجاد الطرق التي يمكن أن يتم بها تعبئة تلك التعددية الثقافية من أجل التنمية. إنّ الجامعة مسؤولة اليوم على ضرورة إنتاج فكر تتداخل فيه الثقافة بالتنمية. (الفران، 2008، ص. 29-30).

يحدد إدغار موران رهان التربية في المستقبل في **إصلاح العقليات** حتى يتحقق التفاهم الكوني بين البشر على جميع المستويات والأصعدة، على اعتبار أنّ عدم التفاهم تنتج عنه حالة من الهمجية، والتوحش.

والناظر في التأليفات المخصصة للتربية يجد مجموعة من المفاهيم المهاجرة من حقل اقتصاد السوق والمقاولة إلى حقل التربية؛ كمفهوم الإنتاجية، والتدبير، والجودة، والمشروع، بيداغوجيا المشروعّ، والمردودية، ومفهوم الاستراتيجية المستعمل في الحق العسكري. وعليه، يمكن النظر إلى فضاء التربية والتكوين على أنّه فضاء ملائم لتنزيل هذه الترسانة من المفاهيم، إنّ توفر شرط **الحوارية الديمقراطية**، التي تجمع بشكل تكاملي عناصر متناقضة من قبيل الإجماع والصراع والحرية والمساواة والأخوة والجماعة الوطنية والتناقضات الاجتماعية والإيديولوجية (موران، 2009، ص. 152).

ونجد أمارتيا سين Amartya Sen رجل الاقتصاد، الذي نَالَ عن تخصصه جائزة نوبل، انهجس بقضايا التنمية والتربية، في نصوصه نظر إلى التربيّة بوصفها حرية أو أداة للحرية (جاك بوارو، 2023، ص. 28). وما يجمع بين جون راولز John Rawls وسين Sen في نظرتهما إلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية هو مبدأ « التعاون» ،والخير الأسمى للجميع. هذه الرؤية الأخلاقية للكون والإنسان، تحتاج إلى التربية كعالم لا ينفصل عن التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

لقد أضفى راولز على التربية بعدا أخلاقيّا بالنظر إليها كضامن للتماسك الاجتماعيّ، بل جعل منها أحد الحقوق الأساسية التي تمكّن المحرومين من الفئات الهشّة في المجتمع من « احترام الذات والثقة بها » . هكذا، يبقى للتربية دوراً هاماً، إن لم يكن هو الأكثر أهميّة في جعل الشخص قادراً على تذوّق ثقافة مجتمعه ولعب دور في إطارها، وبالتالي منح كل فرد

الثقة في قيمته الخاصة (جاك بوارو، 2023، ص. 29). وصاحب "نظرية العدالة" ساق هذا الشاهد ليبيّن أهميّة التربيّة في تعزيز الثقة بالذات في الحدّ من اللامساواة. وفكرة توليّ الدولة تربيّة النشء نجدها في تأليف "**الجمهورية**" لأفلاطون، لكن راولز أعاد الفكرة على أساس نظريّة العدالة، بقوله يعود اهتمام الدولة بتربية اليافعين، إلى الدور المستقبلي لهؤلاء كمواطنين.

تجدر الإشارة إلى نّ دعوة راولز إلى مبدأ تكافؤ عادل للفرص لإزالة الفوارق الطبقية، وتأسيس المساواة، كان يعرف أنه مبدأ أخلاقي بالدرجة الأولى، يجد أساسه في الفلسفة الأخلاقية عند إيمانويل كانط. بينما واقع الحال يثبت أنّ النظام المدرسيّ عاجز عن تحقيق تكافؤ عادل للفرص. (جاك بوارو، 2023، ص. 31) لأنّ هذا سيوقعنا في ما أسماه ماكس شيلر في كتابه: "**الإنسان الحاقد**" بالمساواة الجائرة؛ وهي مساواة يُحركها الحقد الدفين عند الأشخاص في أدنى السلم للحدّ من الموهوبين والمتميزين، والحطّ منهم إلى أدنى درجات السلم الاجتماعيّ، وبالتالي فجوهر العدالة ينبغي أن يضمن شرط التميّز لهؤلاء الموهوبين.

تُراهن حنا أرندت في هذا "**الزمن الذي فقد أعصابه**" إلى جانب إدغار موران وجون راولز على التربية؛ كالتربية على الديموقراطية، والتربية على الاختلاف كشرط للتعددية، بواسطة التربية نهيئ الأجيال الجديدة للقيام بمهمة تجديد عالم مشترك بين الجميع. (أرندت، 2011، ص. 17) وإذا شئنا استعمال مقولة رولز، إنّ التربية لهي من الخيرات الاجتماعيّة الأوليّة التي يتعيّن ضمان توزيعها. (فرانسوا أزوفي ومارك دولوناي، 2011، ص. 18).

كلنا يعلم حجم التفاوت بين العالمين الغربي والعربي، إنْ كان الغربيون يتحدثون عن "موجات من الديمقراطية" فإنّ دول العالم العربيّ والإسلاميّ لازالت تعرف تأخراً ديمقراطيًا، فيغيب فكر الاختلاف والتعددية ويحظر فكر الواحد، والشخص الواحد والحزب الواحد. هذه القضايا عرفت نقاشا من طرف المفكرين العرب المُعاصرين، والفيلسوف العربي ناصيف نصّار (2002) ممّن انهجس بهذه القضايا في فلسفته؛ كفكرة التربية والسياسة، أو التربية والمواطنة، أو فكرة السلطة والعدل، (نبيل فازيو، 2014، ص. 189). حيث تلعب التربية المواطنية دوراً في تحويل الإنسان إلى مواطن مستنير. لكن التربية المؤسسة على المواطنة لا تخلو من صعوبات، لذا بلوغ الهدف المتمثل في بناء المواطن اشترط له ناصيف نصّار شروطا وهي كالتالي: بناء منهج تربوي قويم، وتكوين معلم/ مُربي جيد، وكتاب مدرسي جيد، وبيئة مدرسية جيدة. هذه العناصر جميعها مهمة لبلوغ التربية المواطنية.

في ختام هذا المبحث، ووفقًا لخالد كلبوسي (2011) يبقى مطْلب التعليم الديمقراطي ورشا على الجميع الانخراط فيه، على اعتبار أنّ تربية المتعلم، إنسان/ مواطن المستقبل على الديمقراطية لا يقلّ أهمية عن تجديره في هويته وإكسابه معارف ومهارات تساعده على الاندماج الفاعل في مجتمعه. فالمواطنة الحقيقية تتحقق بهكذا شروط مجتمعة.

1_ 2_ وظيفة المدرسة في زمن الرقمي: دمقرطة المعرفة

تحقق الإجماع عند المنشغلين بسؤال الإصلاح في مجال التربية، أنّ خِطاب الأزمة يكتسي أهمية بالغة في الخطاب الفلسفي المُعاصر، (Hannah Arendt، 1972) وفي النقاش العمومي الدائر بين الفاعلين التربويين، إلى درجة يصعب معها حصر التأليفات التي شخّصت الأزمة في منظومة التربية بالمغرب. إذْ أنّ الأزمة في التربية لها خصوصيتها التي تجعلها تنفرد وتتميز عن الأزمة في الخطاب العلمي، حيث الأزمة أو الانعطافة في العلم هي شرط تقدمه، بينما في التربية تكون نتيجة غياب الرؤية، وهذه حال الوضعية التعليمية بالمغرب منذ فجر الاستقلال؛ تغيب الرؤية السياسية الحامِلة لمشروع سياسي

إصلاحي، هذه الأزمة المركّبة من الباحثين من رأى فيها؛ **أزمة انطلاقة، وأزمة اشتغال سيرورة، وأزمة مآل**. (مصطفى محسن، 199، ص 20).

ولمّا عزمنا البحث في فلسفة التربية وجدنا أنفسنا نبحث من زاوية العلاقة بين واقع الأزمة وشروط الإصلاح. (مصطفى محسن، 1999) متوسلين بآليات تحليل الخطاب ونقده وتفكيكه. وعليه، ستكون قراءتنا تأويلا لنصوص الخطاب التربويّ والسياسيّ بالمغرب. فواقع التربية مأزوما، وفي الغالب الأعم يتم ربط التربية بهاجس الإصلاح والتنمية، لكنها تنمية معاقة ومعطّلة، بل مجرد شعارات خطابية مُعِدّة للاستهلاك السياسيّ المُغْرِض والساذج في آنٍ.

إنّ المدرسة المغربية لا زالت تعرف ازدواجية في التكوين بين القطاعين الخاص والعام، وعدد المدارس الفرنسية المتمركزة في جهتي الرباط والدار البيضاء، وازدواجية في التدريس على مستوى اللغات؛ اللّسان الأمازيغيّ كلغة أم، واللغة العربية لعموم أبناء الشعب، بينما اللغة الفرنسية للوجاهة والشياكة عند الطبقة الميسورة، وعليه يتحقق ما أسماه عالِم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو Pierre bourdieu بـ"**إعادة الإنتاج**" الاجتماعي والثقافي. (jamil salmi، 1985) وخصوصاً أنّ إمكانات الصعود الاجتماعي لأبناء الفئات الهشة ضعيفة، في زمن توقّف فيه « المصعد الاجتماعي » ، على حد تعبير آلان تورين Alain Touraine.

إلى جانب المسألة المتعلّقة بمدى صلاحيّة النظريّات التربويّة، توقفت حنا أرندت عند مسألة تكوين المدرسين، حيث التوجه الحديث يقدم المدرس بصفته منشطا تربويا، والمتعلم يشارك في البحث عن المعلومة وبناء الدرس، مما طرح مشكلة أنّ الأستاذ يسبق التلاميذ بدرس أو درسين من المقرر الدراسي، إذْ "يكاد يتساوى وتلاميذه في المعرفة". (حنا آرندت، 2011، ص11) وعليه، فإنّ دور المعلّم/ الأستاذ يتجاوز مستوى نقل المعارف إلى إتقان التواصل، فقد أظهرت الأبحاث السوسيولوجية أنّ المدرسة تُحقق نتائج أفضل عندما يحدد المعلمون أنفسَهم بدورهم **"كتواصلين"** مع التلاميذ ومع المسؤولين الإداريين في المدرسة، وليس، فقط، بدورهم المهني **"كمدرسين"** لمادة البيولوجيا أو التاريخ. (آلان تورين، 2011، ص. 230).

إنّ واقع الممارسة الفصلية في المدرسة المغربيّة يؤكد فرضيّة أنّ فعل التربية انفصل عن التعليم، حيث الضوابط البيداغوجية حصرت مهمة المدرس في التعليم، ونقل معارف ومهارات إلى التلاميذ، دون التدخل في تغيير سلوكهم، أو المسّ بشكلهم؛ كأنواع الحِلاقة الغريبة، أو ثقافة السراويل الممزّقة. فصارت التربية من دون تعليم فارغة، ويمكن للمرء أنْ يتعلم في المدرسة دون أن يكتسب تربية.

هناك شواهد كثيرة تبيّن أنّ أزمة التربية في المدرسة تتجلى في غياب التعددية؛ الثقافية والاثنية، واللغوية، تقدم حنا آرندت مثالا على أزمة التربية في أمريكا، على اعتبار أنّ أمريكا هي بلاد المهجر، ومن الواضح أن صهر الجماعات المتعددة الأجناس المنطوي على صعوبات جسيمة، (آرندت، 2014، ص. 239) وهنا يتجلى دور المدرسة في الاضطلاع بمهمات كانت تقوم بها الأسرة، على سبيل التمثيل؛ تعليم اللغة الإنجليزية لجميع أبناء المهاجرين من أجل تعليم موّحد للجميع.

يبقى إصلاح الوضع التربوي بيد الفاعل السياسي، سواء على مستوى وضع خطط الإصلاح أو على مستوى التنفيذ، وما دامت المدرسة مكان تُختبر فيه القيم الديمقراطية. فإنّ عبد الكبير الخطيبي يرى أنّ مطلب الهوية التعددية في مجال التربية؛ كالتعددية اللغوية أو الدينية أو العرقية، يقلق القادة السياسيين، وكذلك تشكل خطراً على اللاهوت ورجالاته، على اعتبار أنّ المطالبة بالهوية التعددية تؤكد مفهوم الاختلاف. (الخطيبي، 2000، ص. 50).

وعليه، ينبغي أن ندعم فكرة التعدد الهوياتي والتنوّع الثقافي، ولا نخشى على الوحدة الوطنية، حيث الاختلاف جوهر الكائن المغربي منذ جذوره الأولى، ومنه تبقى ضرورة التفكير في موضوع الهوية التعددية بطريقة دقيقة وسليمة، فالمدرسة هي اللبنة الأولى لورش الإصلاح، حتى وإن كان من الباحثين من يرى أن الأمر يحتاج إلى مقاربة مزدوجة وفي الاتجاهين: **تطوير المجتمع بالمدرسة وتطوير المدرسة بالمجتمع**، ولن يتأتى ذلك إلاّ بتضافر جهود جميع البيئات المحايثة للمدرسة؛ من إعلام ومقاولة ومجالس بلدية وجمعيات المجتمع المدني وأسر ونقابات، وغيرها من الفاعلين المباشرين وغير المباشرين. (رشيد جرموني، 2014، ص. 99).

إنّ الوظيفة التقليدية للمدرسة تراجعت إذ لم تعد المعرفة فوقية من رأس ممتلئة (المعلم) إلى رأس فارغة (المتعلم) وإنّما أصبحت المعرفة متوفرة. هكذا ينظر عبد السلام بنعبد العالي إلى المرحلة القريبة من أدوار المدرسة قد نجد أنفسنا في مراكز تضم متعلمين من أعمار مختلفة وطبقات اجتماعية متنوعة، حيث لا يبقى فيها للمعلم إلاّ دور الموجه والمرشد بالمعنى البيداغوجي، حيث يفرض فيها الافتراضي كامل واقعيّته. (بنعبد العالي، 2024، ص. 114)

وعليه؛ يُبيّن جو شان فو Jo Shan Fu (2024) فوائد ومزايا استخدام التكنولوجيا في التعليم، كمساعدة الطلاب على الوصول إلى المعلومات الرقمية بكفاءة وفعالية، وتصبح هذه المعلومات قابلة للفهم والتذكر لمّا يُشارك المتعلمين في البحث عنها وبنائها. ومن فوائدها أيضا دعمها للتعلم المتمركز حول التلميذ والتعليم الموجه ذاتيّاً، وتنتج عن هذه الحرية في البحث عن المعلومة وتوظيفها حسب قناعات ذاتية للمتعلمين بيئة تعليمية إبداعية، ويعزز لديهم التعليم التعاوني؛ إذْ يُمكن لمجموعات متنوعة من الطلاب أن يحضروا لحصص في وقت واحد ومن أنحاء مختلفة من العالم، فيتبادلون بينهم خبرات ومعارف. هذا النقاش الحر يدعم مهارات التفكير النقدي ويعززها، فيتربى عند التلاميذ الشعور بالثقة والقدرة على تحمل المخاطر والتعلم من أخطائهم. هكذا، يتحقق شرط دمقرطة المدرسة بفضل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تمنح الأستاذ قدرا من الحرية في بناء دروسه وتوفر للتلاميذ قدرا من الاستقلالية والإبداعية والتفكير النقدي.

إنّنا اليوم أمام عدالة معرفيّة أو بتعبير عبد السلام بنعبد العالي أمام نوع من "الديمقراطية المعرفية"، ومن معانيها تحرير التعلم من سلطة الأستاذ، وتحوّله من تعلم الكم والمعلومات إلى تعلم الكيف؛ أي تعليم كيفية التعلم، عبر تملّك كفايات ومهارات في طريقة البحث عن المعلومة والتواصل المنفتح على الآخر المختلف والمُغاير. إذْ تتمثل الوظيفة المُثلى للمدرسة في التربية على النقد والمساءلة والتفكير مرتين قبل إصدار الأحكام، وعليه، تصبح المدرسة المغربية عاجزة عن إنتاج الفرد الفاعل في بيئته وفي محيطه، فتكون النتائج على قدر المعلومة المقدّمة للتلاميذ. وبالتالي تصبح ثقافة المدرسة بعيدة عن أن تساهم في بناء "**الإنسان المواطن**" ذي الشخصية المتكاملة والمنسجمة وعياً وسلوكاً وتصوراً للواقع والمستقبل. بل كثيراً ما تعمل على إنتاج أمشاج وخلائطَ متناقضة من أنماط التصور والتفكير والفعل، تعبر في مدلولها السوسيولوجي والسيكولوجي التربوي عن نمط وعي شقيّ، زائف، مفارق للواقع، بدلاً من أن تساهم في تشكيل وعي مُطَابق، سليم، وموجّه للمواطن نحو المساهمة الإيجابية في رَفْدِ وإغناء مسيرة البناء الاجتماعي. (مصطفى محسن، 1999، ص. 28).

تبقى الممارسة الديمقراطية منذ اليونان مرتبطة بالشأن السياسي، كشكل من أشكال الحُكم، بينما اليوم أصبحت شأنا تربويا، بل هي أيضًا قيمة تظهر من خلال أفعال الإنسان وسلوكه، وتتضمن معاني الاعتراف بالاختلاف، في مجالات متنوعة من الحياة الإنسانية؛ كالاختلاف بين الثقافات والاختلاف بين الآراء والاختلاف بين الأديان، (خالد كلبوسي، 2015) ومنه، النموذج التربوي المؤسس على التربية المواطنية.

2_ سؤال الإنسان في المنعرج الرقمي: نحو نزعة إنسانيّة رقميّة

ننطلق في هذا المبحث من حقيقة مفادها أنّ الرقمنة أصبحت جزءًا من حياتنا، وأنّ الأجيال الحالية والقادمة سوف تقضي معظم وقتها في عالم افتراضيّ له مقوماته وأسسه، نعيش ثورة رقمية تُحاكي الثورات الزراعيّة والصناعيّة التي أدّت إلى تحولات واسعة النطاق واضحة للعيّان في تركيباتنا الاجتماعية والسياسية وبيئاتنا المعمارية، (لوتشيانو فلوريدي، 2017، ص. 269). فتغيير كل حقبة يقتضي تغيراً في أسس البراديغم كإدراك العالم والتفكير وطرق الاستدلال وإنتاج الأفكار، وكذلك الأمر ينسحب على الروابط الاجتماعية وطرق التفكير والسياسات العامة والقيم الجمالية والرؤية الدينية والأخلاقية للعالم. هكذا، يتوجب وضع ضوابط وأحكام شرعيّة وأخلاقيّة تكون بمثابة "عقد أخلاقي واجتماعي" يُعيد صياغة فهمنا لأنفسنا ويضبط علاقتنا بالآخر وبالعالم الواقعي والافتراضي.

2_1_ إنسان المنعطف الرقمي: « أنا أوسلفي إذن أنا موجود »

تأسس براديغم الحداثة على مفهوم الذات/ الأنا؛ ما الأنا؟ فهي« ذات مفكرة » تجعل من الفكر شرط وجودها. والأنا مرتبطة بشرط العقلنة المُؤَسِّسَة للهوية، فالفكر شرط المطابقة لكي تكون الذات هي نفسها. وفق هذا التحديد الديكارتي يُصبح الشخص هو نفسه، يملك إرادة حرة، غير قابلة للتجزيء ومتماهيا مع كينونته، ومسؤوليةِ أفعالهِ. هكذا، كان سهلا على التحليل النفسي مع سجموند فرويد S. Freud أنْ يقوّض مفهوم الأنا الديكارتي، بقوله "إنّ الأنا ليست سيدة بيتها"، (إلزا غوادر، 2019، ص. 59). وحجته في ذلك أنّ جزءاً من أفعالها يقع خارج مراقبتها ولا يمكن السيطرة عليه، ممّا يعني أن هناك مُسبّبات لاواعية هي المُفسرة والمسؤولة عن تصرفات الأنا. والصدمات لم تتوقف عند أب التحليل النفسي ومستكشف قارة اللاشعور، بل جاءت الثورة الرقمية التي ستشوش هي الأخرى على مضمون الأنا.

إنّ الثورة الرقمية حملت تعريفا جديدا لمفهوم الأنا، فأصبح الهاتف والآيباد، وغيرها من الآلات الذكية امتداداً لأنفسنا، (إلزا غوادر، 2019، ص. 59). وتغير مفهوم الزمن، فأصبحت الذات منشطرة بين الحضور الواقعي والافتراضي، هذا الوجه المزدوج للأنا، أو هذا التفاعل الوجهي، يُثير مسألة تعددية الأنا وتحولاتها.

ترى إلزا غودار (2019) أن الثورة الرقمية حملت تحولات لمفهوم الذات، أصبحنا نتحدث عن التسويق الذاتي، أي الأنا أصبحت ماركة أو علامة تجارية، تُستَهلك كما تُستَهلك باقي المنتوجات. يمكن أن نذهب بعيدا ونتحدث عن "تسليع الذات"، وهو توجه عالمي رأسمالي يحكمه منطق البيع، كل شيء قابل للبيع والشراء. أمام هذا المعنى الجديد لمفهوم الذات أصبحنا نتحدث عن "النجم" و"المؤثر". هذا الاستعراض المبالغ فيه من قِبل الشخص في وسائل التواصل الاجتماعي يُمكن أنْ يكون موضوعَ بحثٍ للتحليل النفسي، كأنَّ الشخص يفتقر إلى تقدير الذات، أو الخوف من الصمت والفراغ والعُزلة، وأحيانا تظهر حالات الاكتئاب لدى مؤثريّ وسائل التواصل الاجتماعي.

نشير إلى أنّ ذات الحداثة تتمايز عن إنسان المنعطف الرقمي، الأمر الذي دفع الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي (2024) إلى الوقوف على معنى مفهوم الذات في الكوجيطو الديكارتي (Cogito) ومعناه في الزمن الافتراضي بقوله إنّ الكوجيطو الديكارتي يجعل من الذات مصدراً للمعنى فيُقيم أنا مُؤسِّسة للوجود، بينما أنا السلفي ستستمد معناها وقيمتها من الآخر بما سيُسجّله من اللايكات والاعترافات. فالسلفي ليس كوجيطو، وهو لا يستهدف الوعي بالأنا والتعرّف على الذات، وإنّما لا يرمي إلاّ إلى انتزاع اعتراف الآخر. وهذه الدعوة إلى نزع الاعتراف ترجمها أكسل هونيث Axel Honneth في أطروحته الموسومة بالصراع من أجل الاعتراف، (أكسل هونيث، 2016).

في زمن السلفي أصبحت الصورة تشكل وجودنا وتمنحه قيمة، فانطوى الإنسان على نفسه بعيداً عن أيّ انفتاح على الخارج، وصار مكتفيًا بعالمه الضيّق، ملتصقا بالمألوف الذي يعجّ بتمثيلات تلتصق أشدّ الالتصاق بالواقع المباشر، (عبد السلام بنعبد العالي،2024).

إنّ الدعوة إلى استعمال الذكاء الاصطناعي في الممارسة التربوية تأتي في سياق السباق نحو المعرفة، فخبراء التنمية والاقتصاد يتحدثون عن التفاوت الرقمي تحت مُسمّى "الفجوة الرقمية Digital Divide"، ويقصدون بالمصطلح؛ تلك الفجوة التي تفصل بين من يملك المعرفة وأدوات استغلالها، وبين من لا يملكها وتعوزه أدواتها، (نبيل علي، نادية حجازي، 2005، ص. 12). وعليه، أيُمكن للجماعة العلمية Scientific community أن تضع ضوابط وأخلاقيّة تحدّ من الاستخدام السيء للتكنولوجيا الحديثة في التعليم وباقي القطاعات؟

ونحن نناقش علاقة الإنسان بالآلة، يبقى الزمن بالمعنى الفيزيائي المُعاصر أحد العناصر المكوّنة لهذه العلاقة، إذْ ظهرت أشكال جديدة للتعبير عن علاقتنا بالزمن، فهي الاستعجالُ والمباشرةُ والآنية والسرعة. (إلزا غوادر، 2019) هكذا، يؤثر التسارع والاستعجال على هشاشة الكائن الإنساني، فصيّره الاستعجال منفعلاً، قلقًا، ذاكرته هشة. بينما في القديم انتشرت النصوص الشعرية؛ كالمعلقات، والنصوص الدينية، بقوة الذاكرة عند الحفظة من العرب. أمّا زمننا الافتراضي المتسارع زمن التكاسل المعرفي عوض تنشيط الذاكرة لمعرفة آية أو حديث نبويّ، أو بيت شعري، سأنقر على غوغل ويكون الجواب بين يدي عبر شاشة الهاتف. يُمكننا اليوم الحديث عن شعراء الهاتف، يقرؤون القصيدة عبر الهاتف، وقد وجدنا في قول فرانسوا ليوتار François Lyotard أدق توصيف، يقول: فبقدر ما نقوّي من نفوذ هذه الآلة، فإنّنا لا نُحرر الذهن، بل نقوم بتجربة مُعاكسة: يتعلق الأمر بهمجية جديدة وأميّة جديدة وتقليل من شأن اللغة. وبالتالي، في غياب الحيطة والحذر سيكون الذكاء الاصطناعي من "الأعداء الوقحين" للإنسان على حدّ تعبير جيل دولوز G. Deleuze.

2_2_ نحو نزعة إنسانيّة رقميّة: تحديات أخلاقيّة

إنّ الإنسان ظلت تحكمه منظومة قيمية سواء أكانت هذه المرجعيّة أخلاقيّة منطقيّة أو دينية روحيّة، فرغم اختلاف الأشخاص وصراع الأفكار يكون هناك معيار فاصل ومحدّد للقيم، لكن مع تطور العالم الافتراضي يضيع الانسان في عالم لا مرجع فيه، بحيث ينغمس في الشُبُهات فلا يميز بين الحقيقة والوهم، وبين الخير والشر، وبين المكروه والمستحب.

قدم الباحث جورج لوتونGeorge Lawton تعريفا لأخلاقيّات الذكاء الاصطناعي بالقول: "إنّها منظومة تقنيات ومبادئ أخلاقيّة تهدف إلى الإعلام بالتطوير والاستخدام المسؤول لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي"، (نازان يشيل قايا، 2023، ص 176). هذه التشريعات ترتكز على القاعدة الأخلاقيّة الصارمة لفيلسوف الأخلاق إيمانويل كانط kant "افعل بحيث تعامِل الإنسانية في شخصك وفي شخص غيرك، كغاية وليس مجرد وسيلة"؛ إنّها مسؤولية مزدوجة تجاه نفسك والآخرين، وتجاه العالم. بَيْدَ أنّ غياب هذه الفلسفات الأخلاقية يُشبه التسارُع التقني أن تضع فأسا في يد أحمق قد يُلحق ضررا بنفسه قبل أن يضر بغيره.

وعليه، نجمل مرامي الفلسفات الأخلاقية في وضع "عقد أخلاقي" يحترم الإنسان والطبيعة؛ فالقيم مصممة لحماية البيئة والموارد الطبيعية. لهذا، فمعهد مهندسي الكهرباء والإلكترونات (IEEE)، يشترط أن يكون التقدّم في أنظمة الذكاء الاصطناعي في خدمة الناس أجمعين، لا أن تكون في خدمة مجموعات صغيرة أو دولة واحدة أو شركة واحدة دون غيرها، (نازان يشيل قايا، 2023).

بناء على توصية اليونسكو(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2020) ، يمكن لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي أن تعود بمنافع كبيرة على البشرية، شريطة وضع ضوابط أخلاقية؛ كالدعوة إلى تبني الشفافية وإمكانية الفهم فيما يخص عمليات تشغيل الخوارزميات والبيانات المستخدمة لتدريبها؛ والتوعية بعواقبها المحتملة على كرامة وحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين والخصوصية وحرية التعبير والانتفاع بالمعلومات، وكذلك، على العمليات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والممارسات العلمية والهندسية، وعلى الرفق بالحيوان وحماية البيئة والنُظم الإيكولوجية.

وتضمنت التوصية إشارة في غاية الأهميّة تتعلق بمراعاة الخصوصيّة الثقافيّة للمجتمعات؛ كالإسلاميّة، أي التسليم باختلاف ظروف مختلف البلدان ورغبة بعض الناس في تخليق المشاركة في كل التطورات التكنولوجية، لِمَا تراه من تهديد لقيمها تحت يافطة "فرنجة العالم". ومن مرامي التوصية وضع فهم مشترك وأهداف مشتركة بين كل الدول، ومراعاة التناسب بين التقدم التكنولوجي والآثار الأخلاقيّة لهذه التقنيات على الأفراد والمجتمعات، على المستوى الحقوقي، والاجتماعي، والإيكولوجي.

إذا أخذنا بموقف الباحث حسن قفلي (2023) في دراسته الموسومة بـ: الذكاء الاصطناعي والمتجمع ومستقبل الدين. نجده قد كشف عن نوعية الاختلالات الاجتماعية التي لحقت بالمجتمع المُعاصر نتيجة الاستعمال المُفرط للتقنيات الحديثة، حيث لاحظ أنّ الأفراد يتجهون نحو الانعزال والابتعاد عن العلاقات الاجتماعية، إذْ نرى كثيراً من الأفراد يحاولون مواصلة حياتهم بمفردهم، أو رفقة الحيوانات الأليفة، ومن المحتمل أن نرى علاقات اجتماعيّة عاطفيّة مع الروبوتات المبرمجة بالذكاء الاصطناعي، الأمر الذي يُمكن أن يُفضي إلى فقدان الانتماء الاجتماعي وعدم الانخراط في الحياة الاجتماعية، وضياع القيّم المشتركة وعدم تعلم أو قبول القيم والضوابط.

في ختام هذا المبحث نقول، لا ينبغي أن نجعل من التقنية أفقًا للصراع، وإنّما أفقا للحوار والتعايش، وفي هذا السياق يأتي كتاب ميلاد دويهي Milad Doueihi (2011) الموسوم: بـ "النزعة الإنسانية الرقمية"، يحمل أطروحة مفادها؛ علينا كبشر ألاّ نفكّر في التقنية كشيء يتعارض مع الإنسان في ثنائية الصراع بين الانسان والتقنية، بل في التقنية كثقافة: فالرقميّ حقيقة هو ثقافة وحضارة، لذلك لا يجب أن نُعامله كأداة أو أن نعتبره مجرد شيء بسيط يمكن دراسته، بل هو موضوع ينتج ثقافة وطريقة جديدة في رؤية العالم، وينتج كذلك حضارة جديدة. إنّه انفتاح مشروط بالأخلاق والأحكام الشرعية، لأنّ الآلات مهما كانت قوتها، فهي لا تتمتع بفطرة سليمة ولا بوجدان، (دانيال كوهين، 2022، ص. 45). والمقصود بالفطرة السليمة تلك الدوافع الأخلاقيّة الفطرية التي تمنع الإنسان من القتل.

هكذا، يبقى تحدي أنسنة الآلة مشروعا، أو في الشروط المعرفية للحديث عن فلسفة أخلاقية للآلات، هذه الفرضية ترجمها كزافييه غوشيه (2018) إلى السؤال التالي: هل الآلة وكيل أخلاقيّ؟ هذا السؤال يفرض نفسه بقوة على الفلاسفة المُعاصرين خاصة المشتغلين بفلسفة أخلاقية للآلة، وقد تكون أخلاق الالة غير أخلاق الإنسان المُؤَسَّسة على العقل وفق الواجب الأخلاقي والأمر القطعي المطلق.

خاتمة

في الختام، يبقى رِهَان فلسفة التربية هو عقلنة المُمَارسة التربويّة ونقد شروط الفعل التربوي، ومن جهة أخرى مواكبة الانعطافات التي عرفها سؤال الإنسان، أي إنسان المنعطف الرقمي. هكذا، يُمكننا إجمال خلاصات الدراسة كالآتي:

الأولى: أشير إلى تمايز منهجي في نظرتنا إلى **"ذات الحداثة"** التي جعلت من التفكير أولويتها وأساس الهوية عند الشخص، وبين **"إنسان المنعطف الرقمي"**، الذي لم يجعل من الفكر أولوية وإنّما من الجسد والوجه/ الصورة أولوية، إنّه يعيش زمن الاستهلاك الذي لا يُشبع أبداً، وأصبح التشييء والتسليع خاصية الإنسان الرقمي.

الثانية: إنّ تقنيات الذكاء الاصطناعي هي سليلة العقل التقني منذ فجر الحداثة، له فوائده ومزاياه في شتى المجالات شأنه شأن بقية التقنيات، يُفيد في المجال الطبي والإعلامي، والتسويقي، وفي تبسيط الأمور العملية المتعلقة بالعلوم الروحية.

الثالثة: على المربي المهتم بفلسفة التربية أن يكون على إطلاع وافرٍ بما يجود به العقل الإنساني من اكتشافات؛ فـ"مؤرخ الغد سيكون عارفا بالبرمجة، أو لن يكون له وجود"، على حدّ تعبير المؤرخ الفرنسي إيمانويل لو روا لادوري Emmanuel Le Roy Ladurie، دون الإفراط في التقنية حتى لا نصبح كائنات لا تُفكر على حد تعبير الفيلسوف الألماني مارتن هايدجر M. Heidegger.

لائحة المصادر والمراجع:

بالعربية

- ✓ _ أرندت، حنا، (2011)، أزمة التربية، ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، الأزمنة الحديثة، الرباط، عدد مزدوج 3-4، أكتوبر.
- ✓ _ الاعرج، بوجمعة، (2022)، جدل السياسة والتربية في فكر ابن رشد، بحث محكم، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، مؤسسة مؤمنون بلاحدود، 25 أبريل.
- ✓ _ الخطيبي، عبد الكبير، (2000)، النقد المزدوج، منشورات عكاظ، الرباط، فبراير.
- ✓ _ الفران، محمد، (2008)، التعددية والانفتاح الثقافيان في الشخصية المغربية، ضمن: مجلة الأزمنة الحديثة، الرباط، عدد 1 أبريل.
- ✓ _ إيمانويل، كانط، (2005)، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجّه في التفكير؟ ترجمة محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، تونس.
- ✓ _ بنعبد العالي، عبد السلام، (2024)، في الحاجة إلى منعرج تربوي يلائم المنعرج الرقمي: التربية والتكوين في سياق التحول الرقمي، تحولات تربوية، المملكة المغربية، العدد الأول.
- ✓ _ بوارو، جاك، (2023)، مقاربة جون راولز وأمارتيا سين لمسألة الإنصاف والفعالية في مجال التربية والتنمية، ترجمة عز الدين الخطابي، الأزمنة الحديثة، الرباط، عدد 21.
- ✓ _ بوبكري، محمد، (2000)، التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي، أفريقيا الشرق، المغرب.
- ✓ _ تورين، آلان، (2011)، براديغما جديدة لفهم عالم اليوم، ترجمة جورج سليمان، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط. 1، أبريل.
- ✓ _ جرموني، رشيد، (2014)، المنظومات التربوية العربية بين مظاهر الأزمة وتحديات المستقبل، ضمن: مجلة عُمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 10، المجلد الثالث، خريف.
- ✓ _ دقو، عامر مهدي، (2015)، العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي، ضمن: مجلة عُمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، المجلد الرابع.

✓ _ شكدالي، المصطفى، (2024)، سيكولوجيا الإنسان المرقمن: التنشئة الخوارزمية وبناء الهوية في عصر الثورة الرقمية، منشورات مؤسسة باحثون للدراسات والأبحاث والنشر والاستراتيجيات الثقافية الطبعة الأولى.

✓ _ غوادر، إلزا، (2019)، أنا أُوسيلفي إذن أنا موجود: تحولات الأنا في العصر الافتراضي، ترجمة وتقديم سعيد بنكراد، المركز الثقافي للكتاب، المغرب، ط. 1.

✓ _ فازيو، نبيل، (2014)، الفلسفة في معترك العدل: قراءة في تصور ناصيف نصّار لجدلية السلطة والعدل، ضمن تأليف جماعي: ناصيف نصّار من الاستقلال الفلسفي إلى فلسفة الحضور، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 1، تشرين الأول، أكتوبر.

✓ _ فرانسوا، أزوفي، ومارك، دولوناي، (2011)، التربية والعلمانية حوار مع بول ريكور، ترجمة حسن العمراني، الأزمنة الحديثة، الرباط، عدد مزدوج 3-4، أكتوبر.

✓ _ فلوريدي، لوتشيانو، (2017)، الثورة الرابعة: كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، ترجمة لؤي عبد المجيد السيد، عالم المعرفة، الكويت، عدد 452، سبتمبر.

✓ _ فو، جو تشان، (2024)، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم: مراجعة نقدية للأدبيات وآثارها، ترجمة حسن أحجيج، تحولات تربوية، المملكة المغربية، ع 1.

✓ _ قَفَلي، حسن، (2023)، الذكاء الاصطناعي والمجتمع ومستقبل الدين، المجلة العلمية لرئاسة الشؤون الدينية التركية، المجلد 5.

✓ _ كزافييه، غوشيه، (2018)، هل الآلة وكيل أخلاقي؟ في الشروط المعرفية للحديث عن فلسفة أخلاقية للآلات، ترجمة خديجة حلفاوي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، ديسمبر.

✓ _ كلبوسي، خالد، (2011)، التعليم والديمقراطية: الإصلاح المنشود، (موقع أنفاس الإلكتروني)، 25 كانون الأول/ ديسمبر.

✓ _ كوهين، دانيال، (2022)، الإنسان الرقمي والحضارة القادمة، ترجمة علي يوسف أسعد، صفحة سبعة للنشر والتوزيع، السعودية، ط 1.

✓ _ محسن، مصطفى، (1999)، الخطاب الإصلاحي التربوي: بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية)، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط. 1.

✓ _ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2020: فريق الخبراء الخاص المعني بإعداد مشروع نص توصية بشأن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي، باريس، 7 أيلول/سبتمبر.

✓ _ موران، إدغار، (2009)، المعارف السبع الضرورية، ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، ع 1، ماي.

✓ _ موران، إدغار، (2002)، تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي، منشورات اليونسكو، عن دار توبقال للنشر، المغرب، ط. 1.

✓ _ نبيل، علي، (2005)، حجازي، نادية، الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة، الكويت، عدد 318، أغسطس.

✓ _ نصّار، ناصيف، (2002)، التربية على المواطنة كيف نمهّد لقيامة الجيل العربي الجديد؟ الطليعة العربية، تونس، أكتوبر.

✓ _ هونيث، أكسل، (2016)، الصراع من أجل الاعتراف: القواعد الأخلاقية للمآزم الاجتماعية، ترجمة جورج كتورة، المكتبة الشرقية، بيروت.

✓ _ يشيل قايا، نازان، (2023)، المشكلات الأخلاقية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، المجلة العلمية لرئاسة الشؤون الدينية التركية، المجلد 5.

بالفرنسية

✓ Arendt, H. (1972). La crise de l'éducation. In *La crise de la culture*, Gallimard.

✓ Doueihi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Seuil.

✓ Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque, 19*.

✓ Salmi, J. (1985). *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Maghrébines.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Educational Assessment as a Tool to Support and Enhance Learning: An Analytical Approach in Light of Moroccan Educational Literature and Frameworks

Dr. EL ALAMI Mohammed

Regional Center for Education and Training Professions, Tangier-Tetouan-Al Hoceima, Larache Provincial Branch

alamisim@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7331-7300

Received	Accepted	Published
01/04/2026	03/06/2026	15/06/2026
DOI :		

Abstract

This article aims to address the theme of assessment as a tool for learning within the Moroccan educational context, highlighting the paradigm shift from the classical concept of assessment as a tool for measurement and penalization to the modern concept that integrates it as a continuous process in building knowledge. Through a critical analytical approach, the research explores how this transition has been framed in Moroccan pedagogical literature as well as in official reference documents (from the National Charter to the 2022-2026 Roadmap). Despite the quality of this theoretical framework, the article reveals a significant gap between official guidelines and actual classroom practices. It outlines various socio-educational and institutional obstacles, such as overcrowded classrooms, overloaded curricula, multigrade classes, and the dominance of the grade culture reinforced by the Massar system. The research concludes by proposing practical didactic and institutional mechanisms, including effective feedback and integrated remedial support, to overcome these challenges and transform assessment into a genuine lever for equity and quality in the Moroccan school system.

Keywords: Educational assessment, feedback, competency-based approach, Moroccan school, educational reform.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

التقويم التربوي كأداة لدعم وتعزيز التعلم:

مقاربة تحليلية في ضوء الأدبيات والمرجعيات التربوية المغربية

د. محمد العلامي

أستاذ محاضر بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين –طنجة، تطوان، الحسيمة، فرع العرائش

alamisim@gmail.com

حساب: https://orcid.org/0009-0002-7331-7300

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
01/04/2026	03/06/2026	15/06/2026
DOI :		

ملخص

يهدف هذا المقال إلى مقاربة موضوع التقويم كأداة للتعلم في السياق التربوي المغربي، مسلطا الضوء على الانتقال الباراديغمي من المفهوم الكلاسيكي للتقويم كأداة للقياس والجزاء، إلى المفهوم الحديث الذي يجعله سيرورة مندمجة في بناء التعلمات. من خلال مقاربة تحليلية نقدية، يستكشف البحث كيف تم تأطير هذا الانتقال في الأدبيات البيداغوجية المغربية وكذا في المرجعيات الرسمية (بدءاً بالميثاق الوطني، وصولا إلى خريطة الطريق 2022-2026). ورغم جودة هذا التنظير، يكشف المقال عن وجود فجوة حقيقية بين التوجهات الرسمية والممارسة الصفية، مبرزا المعيقات السوسيو-تربوية والمؤسساتية كالاكتظاظ، وضغط المقررات، وإشكالية الأقسام المشتركة، وهيمنة ثقافة النقطة التي تكرسها منظومة مسار. ويخلص البحث إلى تقديم آليات ديداكتيكية ومؤسساتية، كالتغذية الراجعة الفعالة والدعم المندمج، لتجاوز هذه التحديات وجعل التقويم رافعة حقيقية للإنصاف والجودة في المدرسة المغربية.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، التغذية الراجعة، المقاربة بالكفايات، المدرسة المغربية، الإصلاح التربوي.

مقدمة

لقد شكل التقويم التربوي، لزمن طويل، الهاجس الأكبر عند العاملين من داخل المنظومة التعليمية المغربية، فلطالما شكلت لحظة التقويم في المخيال التربوي التقليدي نقطة توتر قصوى داخل الفضاء المدرسي؛ حيث ارتبط في الأذهان بالمراقبة، والجزاء، وتصنيف المتعلمين إلى ناجحين وراسبين. هذا التصور الكلاسيكي، الذي يعكس هيمنة الباراديغم التعليمي (حيث التركيز على المدرس والمادة المعرفية)، جعل من التقويم محطة نهائية تأتي لإغلاق قوس التعلم. غير أن التحولات الإبستمولوجية والديداكتيكية التي عرفتها علوم التربية، والتي تفاعلت معها المدرسة المغربية بقوة منذ إقرار

الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فرضت انتقالا نحو الباراديغم التعلمي (حيث المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية). غير أن تعقد متطلبات العصر، وتطور أبحاث علم النفس المعرفي وعلوم التربية، باتت تفرض تساؤلا جوهريا: هل خلقت المدرسة لتمتحن أم لتعلم؟

استجابة لهذا التساؤل، شهد الحقل البيداغوجي تحولا إبستمولوجيا عميقا، تجلى في مراجعة الوظيفة الكلاسيكية للتقويم. لم يعد ينظر إلى الأخير كمرادف للمراقبة أو الجزاء، بل ارتقى ليصبح جزءا لا يتجزأ من النسيج الحي للعملية التعليمية-التعلمية. إنه انتقال هادئ وحاسم من تقويم التعلم الذي يكتفي بجرد الحصيلة، إلى التقويم من أجل التعلم؛ حيث يصبح الخطأ حقا مشروعا ومؤشرا ديداكتيكيا يضيء طريق المدرس، وتصبح التغذية الراجعة حوارا تفاعليا يبني ثقة المتعلم في قدراته.

في السياق المغربي، لم تكن منظومة التربية والتكوين بمنأى عن هذه التحولات العميقة. فقد أدرك مدبر الشأن التربوي للإصلاح التربوي، منذ فجر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرورا بالكتاب الأبيض والمقاربة بالكفايات، وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) وخريطة الطريق (2022-2026)، أن الارتقاء بجودة المدرسة العمومية يستوجب قطيعة حتمية مع ثقافة النقطة. وقد انخرط الباحثون والمفكرون التربويون المغاربة في تأصيل هذا التوجه، مدافعين عن نموذج بيداغوجي يضع التقويم التكويني والدعم المندمج في قلب الممارسة الصفية.

لكن، حين ننتقل من بريق الوثائق الرسمية وعمق التنظير الأكاديمي إلى واقع الممارسة داخل الفصول الدراسية المغربية، نصطدم بمفارقة صارخة. فرغم الترسانة التشريعية والأدبيات البيداغوجية الغنية التي تدعو إلى جعل التقويم رافعة للتعلم، لا يزال المدرس والمتعلم معا أسيري ضغط المقررات الكثيفة وشبح الامتحانات الإشهادية، مما يفرغ التقويم من محتواه الفعلي، ويبقيه رهين ممارسات طقوسية تفتقر إلى المعالجة والتتبع الفردي.

انطلاقا من هذه المفارقة تنبثق الإشكالية المركزية لهذا المقال، والتي يمكن صياغتها في التساؤل الجوهري الآتي: إلى أي حد استطاعت الأدبيات البيداغوجية والمرجعيات الرسمية المغربية بلورة تصور متكامل للتقويم كأداة للتعلم؟ وما هي المداخل الديداكتيكية والمؤسساتية الكفيلة بتجاوز المعيقات الميدانية لتنزيل هذا المفهوم واقعا ملموسا داخل المدرسة المغربية؟

إن الانتقال من ثقافة الامتحان إلى ثقافة التقويم يطرح تحديات جمة في السياق المغربي. فرغم الترسانة النظرية والموجهات الرسمية التي تدعو إلى جعل التقويم رافعة للتعلم، لا تزال الممارسة الصفية تتأرجح بين التنظير الحديث والممارسة التقليدية. وتتفرع هذه الإشكالية إلى التساؤلات التالية:

- كيف تطور المفهوم الابستمولوجي للتقويم في الكتابات البيداغوجية المغربية؟
- ما هي القطائع التي أحدثتها المرجعيات الرسمية المغربية (من الميثاق إلى خريطة الطريق 2022-2026) لترسيخ التقويم كأداة للتعلم؟
- ما هي الآليات الديداكتيكية التي يقترحها الباحثون المغاربة لأجرأة هذا المفهوم داخل الفصول الدراسية؟

لمقاربة هذه الإشكالية، وللإجابة على مختلف الأسئلة السابقة، سيعتمد هذا المقال على تحليل نقدي، منطلقا من تفكيك الإطار المفاهيمي للتقويم، مرورا برصد تمفصلاته في الوثائق الرسمية، وصولا إلى اقتراح آليات عملية لتجاوز أعطاب التنزيل الميداني.

1- الإطار المفاهيمي للتقويم في الكتابات التربوية المغربية

يحظى مفهوم التقويم باهتمام بالغ في الخزانة التربوية المغربية، وقد خضع لعدة مراجعات مفاهيمية توازت مع انتقال المنظومة من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات.

1.1- التحديد المفاهيمي للتقويم التربوي في الأدبيات المغربية

يجمع الباحثون المغاربة على ضرورة تجاوز النظرة الضيقة للتقويم كمرادف للامتحان.

في معجم علوم التربية (الفاربي، الغالي، وآخرون، 1994)، يعرف التقويم في شقه البيداغوجي بأنه: سيرورة لجمع معطيات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليلها قصد الوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة، واتخاذ القرارات المناسبة لتصحيح المسار. هذا التعريف، رغم انتمائه لحقبة بيداغوجيا الأهداف، يحمل في طياته بذور الوظيفة التعديلية (التصحيح) للتقويم.

أما مع تبني المقاربة بالكفايات، فيؤكد الدكتور عبد الكريم غريب في المنهل التربوي (2006)، أن التقويم يصبح عملية مندمجة تهدف إلى تقدير قدرة المتعلم على تعبئة موارد مختلفة (معارف، مهارات، مواقف) لحل وضعية-مشكلة دالة. هنا، فالتقويم لا ينصب على المورد في حد ذاته، بل على كيفية استخدامه، وهو ما يجعله أداة تعليمية بامتياز.

2.1- المقاربة السيكوبيداغوجية للتقويم عند الباحثين المغاربة (محمد الدريج نموذجا)

يفرد الدكتور محمد الدريج حيزا هاما للتقويم في مؤلفاته، لا سيما التدريس الهادف والكفايات في التعليم. يرى الدريج أن التقويم يجب أن يتخلص من طابعه التخويفي. فالتقويم كأداة للتعلم يستند إلى التقويم التكويني (Formative Evaluation)، الذي يتدخل في صلب التفاعلات الصفية. وظيفته ليست إصدار أحكام قيمة، بل تزويد المدرس والمتعلم بمعلومات دقيقة حول سيرورة الاكتساب. يعتبر الدريج أن غياب التقويم التكويني يجعل التدريس عملية عمياء، حيث قد يتقدم المدرس في البرنامج الدراسي بينما المتعلمون يقبعون في دائرة عدم الفهم.

2.2- من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم

يمكن التمييز بين المنظورين التقليدي والحديث للتقويم:

تقويم التعلم: يركز على الحصيلة النهائية، ويكون عادة إشهاديا وجزائيا.

التقويم من أجل التعلم: وهو صلب موضوعنا، ويتطابق على وجه الخصوص مع التقويم التكويني. يعتبر أداة بيداغوجية تفاعلية مستمرة، يتدخل أثناء بناء التعلمات ليمنح الأستاذ والمتعلم تغذية راجعة (Feedback) فورية، تسمح بتعديل مسار التدريس والتعلم.

إن التطور المفاهيمي للتقويم في الخزانة التربوية المغربية ليس وليد صدفة إدارية، بل هو انعكاس لانتقال إبستمولوجي عميق في نظريات التعلم. ففي ظل سيادة النموذج السلوكي (بيداغوجيا الأهداف)، كان التقويم يرتكز على قياس السلوكيات القابلة للملاحظة من خلال اختبارات تفكك المعرفة إلى أجزاء دقيقة، مما جعل التقويم عملية آلية تركز على

الاسترداد والحفظ. أما مع الانعطافة نحو المقاربة السوسيو-بنائية (المقاربة بالكفايات)، فقد تغير الباراديغم جذريا؛ إذ أصبح التعلم يفهم كسيرورة نشطة يبني فيها المتعلم معرفته انطلاقا من تمثلاته السابقة ومن خلال تفاعله مع محيطه وأقرانه. تبعا لذلك، لم يعد التقويم يقيس ما يحفظه المتعلم، بل كيف يعبئ موارده المعرفية والمنهجية لحل وضعيات-مشكلة غير مألوفة.

3.1- بيداغوجيا الخطأ كمدخل أساسي للتقويم التكويني الداعم

لا يمكن الحديث عن التقويم كأداة للتعلم في الأدبيات المغربية دون استحضار بيداغوجيا الخطأ. إن الباحث المغربي يعترف بأن الخطأ لم يعد مخالفة تستوجب العقاب، بل هو مؤشر ديداكتيكي. من منظور بيداغوجي حديث، فالخطأ دليل على أن المتعلم يحاول بناء معرفته. التقويم هنا يلعب دور الكاشف عن التمثلات الخاطئة والعوائق الإبستمولوجية التي تحول دون التعلم، ليتم العمل على تفكيكها وإعادة بنائها عبر أنشطة الدعم والمعالجة المندمجة.

إن الانتقال نحو التقويم من أجل التعلم لا يقتصر على تغيير أدوات القياس، بل يمتد ليزعزع ويعيد بناء ذلك التعاقد الديداكتيكي الضمني الرابط بين المدرس والمتعلم .ففي ظل التقويم الكلاسيكي (الزجري)، ينبني التعاقد على التوجس؛ حيث يميل المتعلم إلى إخفاء تعثراته واللجوء أحيانا إلى الغش لتفادي حكم النقطة وسلطة المدرس. أما في ظل التقويم التكويني، فإننا نؤسس لتعاقد جديد مبني على الأمان النفسي والمعرفي. يصبح القسم فضاء يسمح فيه بالخطأ، ويصرح فيه المتعلم بتعثره بكل ثقة، مدركا أن دور المدرس قد تحول من قاض ينطق بالحكم إلى خبير بيداغوجي يرافق ويوجه. هذا التحول من بيداغوجيا التلقين إلى بيداغوجيا التعاقد يعيد للمتعلم اعتباره كشريك نشيط ومسؤول عن سيرورة تعلمه.

2- تمفصلات التقويم كأداة للتعلم في المرجعيات الرسمية المغربية

إن تتبع الوثائق المؤطرة للمنظومة التربوية المغربية يكشف عن وعي مؤسساتي متزايد بضرورة تغيير وظيفة التقويم. يمكن رصد هذا التطور عبر المحطات التالية:

1.2- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999): إرساء ثقافة التقويم المستمر

شكل الميثاق قطيعة مع الماضي بإقراره في الدعامة الخامسة لنظام جديد للتقويم. نص الميثاق صراحة على جعل التقويم التكويني المستمر هو القاعدة الأساس في تتبع عمل المتعلمين. كانت الغاية هي التخفيف من هيمنة الامتحانات الختامية، وإعطاء المدرس مساحة لتقييم المجهود اليومي للمتعلم، مما يجعل التقويم مواكبا وداعما للتعلم وليس فاحصا له فقط في نهاية السنة.

2.2- الكتاب الأبيض (2002) ودليل بيداغوجيا الإدماج: التقويم في ظل المقاربة بالكفايات

مع صدور الكتاب الأبيض، تم تنزيل المقاربة بالكفايات كموجه براديغمي للتدريس بالمغرب. وفي هذا الإطار، ظهر مفهوم التخطيط الديداكتيكي المبني على فترات إرساء التعلمات تليها فترات الإدماج والتقويم .لقد نصت الوثائق المرجعية ودلائل إدماج الكفايات على تخصيص أسابيع محددة (أسبوع الإدماج) يوضع فيها المتعلم أمام وضعيات-مشكلة مركبة. التقويم هنا يعتبر تعلما، لأن التلميذ يتعلم كيف يربط بين معارف مجزأة لحل مشكل جديد. وإذا أظهر التقويم تعثرا، تأتي أسابيع المعالجة والدعم كفرصة ثانية وأداة حقيقية لضمان عدم تراكم التعثرات.

3.2- الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) والقانون الإطار 51.17: رهان الإنصاف والجودة

خصت الرؤية الاستراتيجية التقويم بأهمية كبرى. دعت الرافعة الثانية عشرة إلى تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار، وشددت على ضرورة إعادة النظر في أنظمة التقويم والدعم المندمج. ترجمة لذلك، أكد القانون الإطار 51.17 في مقتضياته على محورية الدعم التربوي المبني على التقويم التشخيصي والتكويني لضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص، معتبرا أن جودة التعلمات لا تتحقق إلا بمصاحبة المتعلم وتقييم مكتسباته بشكل مستمر لتجاوز صعوبات التعلم.

4.2- خريطة الطريق 2022-2026: تكريس التقويم التكويني عبر مقاربة (TARL)

تعتبر الوثيقة المرجعية الأحدث خريطة الطريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع محطة حاسمة في تكريس التقويم كأداة للتعلم. ركزت هذه الخريطة على ضرورة ضمان التعلمات الأساس (القراءة، الحساب...). ولتحقيق ذلك، تبنت الوزارة بشكل رسمي مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب(TARL) . هذه المقاربة هي التطبيق الحرفي للتقويم من أجل التعلم؛ فهي تبدأ بتقويم تشخيصي فردي دقيق جدا (رائز)، لا لغرض منح نقطة، بل لغرض تفيء المتعلمين (تصنيفهم) بناء على مستوى تحكمهم الفعلي. ثم يتم تقديم أنشطة تعلمية تتناسب تماما مع حاجات كل فئة، مع إجراء تقويمات تكوينية دورية لقياس مدى التقدم وتغيير المجموعات. هنا، التقويم هو الذي يصنع مسار التعلم بأكمله.

ولعل التجسيد الميداني الأبرز لتوجهات خريطة الطريق يتجلى في إرساء نموذج مؤسسات الريادة، والذي يعد بمثابة مختبر بيداغوجي حقيقي لإعادة تعريف وظيفة التقويم. في هذه المؤسسات، لم يعد التقويم محطة معزولة، بل أصبح، عبر مقاربتي التدريس الصريح (Enseignement explicite) والتدريس وفق المستوى المناسب (TARL)، البوصلة التي توجه الممارسة الصفية اليومية. فالمدرس في فصول الريادة يعتمد على التقويم الموضعي السريع (Vérification de la compréhension)للتأكد من استيعاب جميع المتعلمين للمفاهيم قبل الانتقال إلى خطوة موالية، مما يكسر النمط التلقيني التقليدي. هذا الانتقال من تقويم الحصيلة إلى التقويم المواكب والموجه يمثل أجرأة فعلية لمبدأ الإنصاف، حيث لا يترك أي متعلم خلف الركب.

تقارير التقييم الوطنية والدولية (PNEA وTIMSS): ناقوس الخطر كمحفز للتغيير، لم يكن التوجه الرسمي نحو مأسسة التقويم التكويني والدعم المندمج مجرد استجابة لموضة بيداغوجية، بل جاء كرد فعل مؤسساتي على نتائج صادمة أفرزتها التقييمات الموضوعية. لقد كشفت تقارير البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA - 2021) الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين، وكذا التقييمات الدولية مثل (TIMSS و PIRLS)، عن أرقام مقلقة تؤكد تدني مستويات تحكم التلاميذ المغاربة في التعلمات الأساس (القراءة، الحساب...). أبانت هذه التقييمات الماكرو-تربوية أن التقويمات الصفية الكلاسيكية كانت تخفي واقعا من التعثرات المتراكمة التي تنتقل مع المتعلم من مستوى لآخر. أمام هذا التشخيص، أصبح من الاستعجالي الانتقال من تقويم ختامي يكتفي بتسجيل الفشل في نهاية السنة، إلى تقويم تكويني مستمر كما هو الشأن في مشروع مؤسسات الريادة ومقاربة (TARL). يتدخل بشكل استباقي لتفكيك التعثرات قبل أن تتحول إلى عوائق هيكلية يصعب تداركها.

3- الآليات العملية والديداكتيكية لتنزيل التقويم كأداة للتعلم

إن الانتقال بالتقويم من مجرد أداة إشهادية إلى رافعة حقيقية للتعلم، لا يتحقق بمجرد التنصيص عليه في المذكرات الوزارية، بل يقتضي تفعيل مجموعة من الآليات والتدابير الديداكتيكية الدقيقة داخل الفضاء الصفي. وتؤكد الأدبيات

التربوية المغربية سواء المرتبطة بإنتاجات الكتاب والمؤلفين التربويين أو أدلة وزارة التربية الوطنية، على ضرورة تنويع هذه الآليات لتشمل:

1.3- التغذية الراجعة الفعالة (Feedback) كحوار تفاعلي باني للتعلم

تجمع الدراسات التقييمية المنجزة من طرف الهيئة الوطنية للتقييم (المجلس الأعلى للتربية والتكوين) على أن غياب التغذية الراجعة الفعالة يفرغ التقويم من محتواه. التغذية الراجعة في منظور التقويم من أجل التعلم لا تعني إمداد المتعلم بنقطة عددية أو ملاحظة مقتضبة وعامة على ورقة التحرير مثل: حسن أو عمل ضعيف)، بل هي تدخل بيداغوجي دقيق يستهدف:

توضيح الفجوة: إبراز المسافة بين الأداء الفعلي للمتعلم والأداء المنتظر (الكفاية المستهدفة).

التوجيه نحو الحل: تقديم إرشادات ملموسة وعملية تساعد المتعلم على تجاوز تعثره، مما يجعله شريكا واعيا في بناء تعلماته.

التعزيز الإيجابي: تثمين الاستراتيجيات الناجحة التي نهجها المتعلم، لدعم ثقته بنفسه وتحفيزه على الاستقلالية.

نموذج ديداكتيكي تطبيقي: مادة الرياضيات (مكون الحساب: الجمع بالاحتفاظ)

في السلك الابتدائي، يطلب من التلميذ إنجاز عملية الجمع التالية.15 + 27 :

نفترض أن التلميذ أجرى العملية وكتب النتيجة هكذا 312: (بحيث جمع الوحدات 7+5 وكتب 12، ثم جمع العشرات 1+2 وكتب 3 بجوارها).

التقويم الكلاسيكي (الجزائي): سيكتفي المدرس بوضع علامة (X) حمراء ومنح التلميذ نقطة الصفر في هذا التمرين، معتبرا إياه غير قادر على إنجاز عملية الجمع، مما قد يولد لديه الإحباط أو الخوف من مادة الرياضيات.

التقويم كأداة لدعم التعلم :سيقوم المدرس بتحليل الخطأ واعتباره مؤشرا إيجابيا وقيما. فهذا الخطأ الديداكتيكي يكشف للمدرس أن التلميذ يتقن فعلا الحساب الذهني البسيط (فهو يعلم يقينا أن 7+5=12 وأن 2+1=3)، ولكن لديه تمثل خاطئ أو نقص في استيعاب مفهوم القيمة المكانية للأرقام (التمييز بين الوحدات والعشرات) ومبدأ الاحتفاظ.

طبيعة التدخل والتغذية الراجعة: بدلا من تقديم الإجابة الجاهزة أو معاقبة التلميذ، يتدخل المدرس بتغذية راجعة توجيهية وبنائية. يمكنه استخدام أدوات ملموسة (كالخشيبات أو المعداد) وتوجيه أسئلة من قبيل:

أحسنت في جمع 7 و5، لقد حصلت على 12. لكن في دار الوحدات لا يمكننا وضع رقمين معا. هل يمكننا تجميع 10 خشيبات في حزمة واحدة؟ إلى أين يجب أن تنتقل هذه الحزمة الجديدة (العشرة)؟

هذا التدخل يثمن ما يعرفه التلميذ مسبقا، ويستثمر الخطأ كرافعة بيداغوجية لتوجيهه نحو استنتاج مبدأ الاحتفاظ وتصحيح تمثله بنفسه.

2.3- إشراك المتعلم: التقويم الذاتي والتقويم المتبادل (التقويم بالأقران)

يعد إشراك المتعلم في سيرورة التقييم خطوة حاسمة في المقاربة بالكفايات، إذ يخرجه من وضع المتلقي السلبي إلى موقع الشريك الواعي في بناء تعلماته (باستعمال شبكات تقويم واضحة المعايير)، مما ينمي لديه الحس النقدي والاستقلالية الفكرية:

التقويم الذاتي: (Auto-évaluation) يمكن المتعلم من التأمل في مساره التعلمي .(Metacognition) فمن خلال تزويده بشبكات تقويم مبسطة، يكتشف بنفسه مواطن القوة والضعف في إنجازه، مما ينمي لديه حس المسؤولية، والاستقلالية، والقدرة على النقد الذاتي.

التقويم المتبادل: (Évaluation par les pairs) يعزز التفاعل الاجتماعي المعرفي (Socio-constructivisme) داخل القسم. قيام المتعلمين بتقويم أعمال بعضهم البعض يكسر عمودية السلطة المعرفية (من المدرس إلى التلميذ)، ويخلق دينامية أفقية تسهم في تعميق الفهم وتصحيح التمثلات الخاطئة في بيئة آمنة خالية من توجس نقطة الأستاذ.

3.3- هندسة أدوات القياس : شبكات التقويم المندمج وبناء المعايير والمؤشرات

لكي يكون التقويم موضوعيا وموجها للتعلم، تؤكد الدلائل البيداغوجية المغربية (خاصة في سياق بيداغوجيا الإدماج ومشاريع المؤسسة) على ضرورة الاعتماد على شبكات التقويم المبنية على معايير ومؤشرات دقيقة قابلة للملاحظة والقياس. وتتوزع هذه المعايير عادة إلى معايير دنيا (كالوجاهة، والاستعمال السليم لأدوات المادة، والانسجام) ومعايير الإتقان (كالأصالة، وجمالية التقديم). تساعد هذه الشبكات المدرس على تشخيص دقيق لنوع التعثر (هل هو تعثر في الفهم؟ أم في التطبيق؟ أم في المنهجية؟)، مما يسهل بناء خطة المعالجة بدقة ترقى إلى الدقة الجراحية.

4.3- بيداغوجيا الدعم والمعالجة المندمجة كاستجابة فورية لنتائج التقويم

لا معنى للتقويم دون معالجة فورية أو بعدية؛ فالدعم والمعالجة هما التتويج الفعلي للتقويم كأداة للتعلم. ويقتضي هذا الأمر تفريع جماعة القسم (البيداغوجيا الفارقية) بناء على نتائج التقويم، واقتراح أنشطة بديلة تتلاءم مع المسارات المعرفية المختلفة للمتعلمين، (ليست تكرارا للدرس نفسه) بل تتلاءم مع المسارات المعرفية المختلفة للمتعلمين (دعم مندمج، دعم مؤسساتي، أو حتى توجيه نحو أنشطة التعلم الذاتي). والابتعاد عن الممارسة الشائعة المتمثلة في إعادة شرح الدرس بنفس الطريقة التي أثبتت فشلها أصلا. بناء على نتائج التقويم، يقوم الأستاذ بتفييء المتعلمين (بيداغوجيا فارقية) وتصميم أنشطة داعمة تتلاءم مع طبيعة التعثرات المرصودة.

أجرأة المعالجة عبر البيداغوجيا الفارقية: (Pédagogie différenciée) إن التقويم كأداة للتعلم يفقد بوصلته إذا لم يتوج بتدخل فارقي. لا يعقل أن تكشف شبكات التقويم عن تباين كبير في مستويات استيعاب المتعلمين، ثم يعمد المدرس إلى تقديم درس دعم موحد للجميع وفق منطق مقاس واحد يناسب الجميع. التدبير الديداكتيكي السليم للتقويم يقتضي أجرأة البيداغوجيا الفارقية؛ وذلك عبر تفييء المتعلمين إلى مجموعات متجانسة مؤقتة بناء على نوع التعثر. فهناك مجموعة تحتاج دعما في الفهم وبناء المفهوم، وأخرى أدركت المفهوم لكنها تحتاج دعما في المنهجية والتطبيق، ومجموعة ثالثة متمكنة تتطلب أنشطة الإغناء والتميز. هذا التنويع في المسارات يضمن استجابة دقيقة لاحتياجات كل فئة، ويحول نتائج التقويم إلى خطة عمل ديداكتيكية ملموسة.

4- تحديات التنزيل الميداني في المدرسة المغربية وسبل التجاوز

رغم جودة التنظير والمرجعيات الرسمية المتقدمة، يصطدم تنزيل مفهوم التقويم كأداة للتعلم بواقع الممارسة الصفية في المدرسة المغربية، والذي تكتنفه إكراهات سوسيو-تربوية ومؤسساتية تجعل من الصعب تحويل النص إلى ممارسة. يمكن إجمالها فيما يلي:

1.4 المعيقات السوسيو-تربوية: هيمنة ثقافة النقطة والامتحان الإشهادي

لا يزال التقويم في المخيال المجتمعي المغربي ولدى شريحة واسعة من المدرسين والمتعلمين والآباء مقترنا بالنقطة والترتيب والنجاح أو الرسوب. هذا الهاجس الجزائي يحول محطات التقويم المستمر إلى امتحانات مصغرة تربك المتعلم وتفقده الثقة. إن مركزية الامتحانات الإشهادية الموحدة تجعل التدريس موجها نحو الاستعداد للامتحان بدل التدريس من أجل اكتساب الكفايات الممتدة. كما أن ضخامة المقررات الدراسية تجعل المدرس يسابق الزمن لإنهائها، مما يجعله يقفز على محطات التقويم التكويني والمعالجة.

البعد النفسي للتقويم وإشكالية الهدر المدرسي: (Décrochage scolaire) إلى جانب الإكراهات المؤسساتية، يبرز تحد نفسي عميق يتعلق بما يعرف بالقلق الاختباري. إذ لا يزال للآباء تمثلات اجتماعية للتقويم، بل وبعض المدرسين والمتعلمين، حيث ينظرون للتقويم كوسيلة وحيدة للحصول على النقطة والنجاح، مما يفرغ التقويم التكويني من محتواه الداعم والموجه. إن الاستمرار في تبني مقاربة زجرية للتقويم، تركز على التصنيف والمنافسة غير المتكافئة، يولد لدى المتعلمين المتعثرين ضغطا نفسيا مدمرا. توالي التقييمات السلبية (النقاط الضعيفة) دون تقديم تغذية راجعة داعمة أو معالجة فورية، يدخل المتعلم في حالة من العجز المكتسب حيث يتولد لديه اقتناع راسخ بأنه غير قادر على التعلم مهما بذل من جهد. هذا الشعور بالدونية والإقصاء الرمزي داخل الفصل يعد من أقوى الدوافع الخفية التي تغذي ظاهرة الهدر المدرسي في المغرب، خاصة في السلكين الإعدادي والتأهيلي. فالتقويم الذي لا يراعي الجانب السيكولوجي ويغفل بناء الثقة، يتحول من أداة للقياس البيداغوجي إلى آلية للإقصاء الاجتماعي.

2.4- مفارقة منظومة مساروالضغط الإداري: عندما تتحول الرقمنة إلى عائق بيداغوجي

في سياق متصل بالإكراهات المؤسساتية، تتجلى إحدى أبرز المفارقات التي تعيشها المدرسة المغربية اليوم في التوتر الحاصل بين الخطاب البيداغوجي الداعي إلى التقويم وخاصة الشق التكويني منه، والمتطلبات الإدارية الصارمة. ولعل أبرز تجليات هذا التوتر ما يمكن تسميته بمشكل منظومة مسار. ففي الوقت الذي تفترض فيه بيداغوجيا الكفايات أن التقويم من أجل التعلم هو سيرورة يومية خالية من هاجس التنقيط، يجد المدرس نفسه مطالبا، بموجب المذكرات المنظمة للمراقبة المستمرة، بتغذية منظومة مسار المعلوماتية بنقط عددية دورية ومحددة بآجال صارمة. هذا الإلزام الإداري والرقمي يخلق ضغطا يوميا يدفع المدرسين إلى تحويل محطات التقويم التكويني إلى امتحانات جزائية مصغرة لجمع النقط وتبرير العمل إداريا. ومما يزيد الطين بلة، أن هذا الوضع يفرغ التقويم من وظيفته التعديلية؛ فالمتعلم يصبح مهووسا بالرقم الذي سيسجل في مسار أكثر من اهتمامه بفهم مكامن خلل تعلماته. هكذا، تتحول التكنولوجيا أحيانا إلى سلطة محاسباتية تكرس ثقافة النقطة وتحجم دور المدرس من موجه بيداغوجي إلى مجرد محصل للنقط. مما يعمق الهوة بين طموح المرجعيات الرسمية وواقع الممارسة الصفية ويسائل من جهة ثانية الرؤية الموجهة للتربية والتكوين.

3.4- تحدي الأقسام المشتركة والاكتظاظ في الفصول الدراسية

إن أي بحث أكاديمي يتحدث عن التقويم والدعم في المغرب دون استحضار الفوارق المجالية يبقى تنظيرا مجردا. ففي العالم القروي المغربي، يعج الواقع بالأقسام المشتركة حيث يدرس أستاذ واحد مستويين أو ثلاثة أو أكثر في نفس الحجرة الدراسية. التحدي هنا مضاعف ومعقد، كيف يمكن لهذا الأستاذ تقديم تغذية راجعة فردية أو تطبيق بيداغوجيا فارقية حقيقية في قسم يضم برامج مختلفة، وفي حيز زمني ضيق جدا؟ هذا الواقع يفرض تكييفا خاصا لآليات التقويم لا توفره دائما الدلائل الرسمية التي غالبا ما تصاغ بهندسة تناسب الأقسام المستقلة في المجال الحضري. كما أن الاكتظاظ في الفصول الدراسية يزيد من صعوبة تقديم تغذية راجعة فردية أو تطبيق بيداغوجيا فارقية في أقسام تضم أحيانا أكثر من 40 تلميذا.

4.4- إشكالية التكوين الأساس والمستمر للمدرسين

تبين التقارير الميدانية للمفتشية العامة للشؤون التربوية أن هناك خصاصا في تملك بعض المدرسين للكفايات الديداكتيكية المتعلقة ببناء وضعيات تقويمية مركبة، وصياغة شبكات المعايير. هذا النقص يعود إلى محدودية الحيز الزمني المخصص لديداكتيك التقويم في مراكز التكوين (CRMEF)، وضعف برامج التكوين المستمر المواكبة للإصلاحات، مما يؤدي إلى استمرار الممارسات التقويمية التقليدية المعتمدة على الاسترداد المباشر للمعلومات. ومن تم تنبع حاجة هيئة التدريس إلى تعميق التكوين العملي والتطبيقي في بناء شبكات التقويم والمعايير الخاصة بالمقاربة بالكفايات.

5.4- مقترحات ومداخل عملية لتجاوز الفجوة بين التنظير والممارسة الصفية

إن نجاح النموذج التربوي الجديد، المتجسد في خريطة الطريق ومؤسسات الريادة، يظل مرتهنا بتحرير المدرس من عبء المحاسبة الرقمية الجافة، واستعادة الثقة في سلطته البيداغوجية كمُقوم وموجه. فالمدرسة التي ننشدها اليوم لا تحتاج إلى امتحانات أكثر صعوبة لتثبت صرامتها، بل تحتاج إلى تقويمات أكثر ذكاء وإنسانية لتثبت جودتها ونجاعتها. ومن تم يمكن التوصية بالنقاط التالية كحلول يمكن أن ترفع من جودة عملية التقويم ولتجاوز هذه الهوة بين التنظير البيداغوجي والممارسة الميدانية، ولجعل التقويم أداة حقيقية للتعلم في السياق المغربي، نقترح المداخل التالية:

تخفيف المقررات الدراسية: الانتقال من شحن المقررات بالمعارف إلى التركيز على الكفايات الأساس، مع تخصيص حيز زمني قار وملزم في استعمالات الزمن لأنشطة التقويم والمعالجة والدعم، غير خاضع لضغط إتمام المقرر.

تفعيل استقلالية المؤسسات (مشروع المؤسسة): منح المدارس هامشا حقيقيا من الحرية في تدبير عمليات الدعم والتقويم وفق خصوصيات متعلميها (خاصة في الأقسام المشتركة). مع توفير الموارد اللوجستيكية اللازمة لتطبيق بيداغوجيا فارقية فعالة. والاستثمار في التكوين المستمر للمدرسين حول تقنيات التغذية الراجعة الفعالة وبناء أدوات التقويم التكويني. إضافة إلى التخفيف من مركزية الامتحانات الموحدة في المنظومة، وإعطاء وزن أكبر للتقويم التكويني المستمر في توجيه المتعلمين.

إرساء ثقافة تقويمية جديدة: عبر تنظيم حملات تواصلية تستهدف الأسر والمجتمع المدرسي، لتوضيح أدوار التقويم، والتأكيد على أن الخطأ هو حق للمتعلم وجزء طبيعي من سيرورة بناء المعرفة. نشر ثقافة التقييم البناء (Culture de l'évaluation formative) التغيير النظرة النمطية عن النقطة.

مراجعة وتخفيف المناهج الدراسية: الانتقال من شحن المقررات بالمعارف إلى التركيز على الكفايات الأساس الممتدة، مع تخصيص حيز زمني قار وملزم غير قابل للتجاوز في استعمالات الزمن لأنشطة التقويم والمعالجة والدعم.

الاستثمار في التنمية المهنية للمدرسين: إعطاء الأولوية في مراكز التكوين (CRMEF) وبرامج التكوين المستمر لديداكتيك التقويم، وتدريب المدرسين عمليا على تقنيات الملاحظة، وصياغة التغذية الراجعة، وهندسة وضعيات الإدماج.

خاتمة:

هكذا يبقى التقويم أحد المداخل الجوهرية لأي إصلاح تربوي ينشد الجودة والإنصاف. ومن خلال استقراء الأدبيات التربوية والمرجعيات الرسمية في المغرب، يتضح بما لا يدع مجالا للشك أن هناك إرادة مؤسساتية وتنظيرية واضحة، تطورت عبر عقود، للانتقال بالتقويم من وظيفته السطحية (القياس وإصدار الأحكام) إلى وظيفته العميقة (التكوين، التوجيه، وبناء الكفايات).

إلا أن هذا الانتقال المرجو، كما أثبت هذا المقال، لا يزال يصطدم بصلابة الواقع المدرسي المثقل بإكراهات الاكتظاظ، وكثافة البرامج، وهيمنة ثقافة النقطة التي تغذيها متطلبات الإدارة الرقمية. وعليه، فإن كسب رهان التقويم من أجل التعلم لا يرتبط فقط بإصدار مذكرات تنظيمية جديدة أو تبني مقاربات مستوردة، بل يتطلب تغييرا نسقيا يشمل تأهيل العنصر البشري، وتوفير الشروط المادية للعمل البيداغوجي المريح، وتغيير النظرة المجتمعية للمدرسة من فضاء للتباري المحموم على النقط، إلى فضاء آمن للتعلم وبناء الذات. إن المدرسة المغربية اليوم، وفي سياق تنزيل خريطة الطريق، مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى جعل التقويم مرآة تعكس قدرات المتعلم وتضيء مساره، لا مطرقة تحكم على فشله.

إن تحويل التقويم من أداة للرقابة والفرز إلى رافعة للإنصاف والتعلم ليس مجرد ترف فكري بيداغوجي، بل هو ضرورة حتمية لإنقاذ المدرسة المغربية من أزمة التعثرات المتراكمة. لقد أثبت تحليل المرجعيات الرسمية أن المشرع التربوي المغربي قد استوعب هذا الرهان بشكل عميق، غير أن مقاومة التغيير النابعة من الممارسات الروتينية، والضغط الإداري لمنظومة التنقيط، واستمرار مركزية الامتحان الإشهادي، تظل مجموعة كوابح تعيق هذا التحول.

المراجع باللغة العربية:

- الدريج، محمد .(2000) .التدريس الهادف: مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية . مطبعة النجاح الجديدة.
- الدريج، محمد .(2004) .الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمقاربة بالكفايات .سلسلة المعرفة للجميع.
- غريب، عبد الكريم .(2006) .المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية .منشورات عالم التربية.
- الفاربي، عبد اللطيف، والغالي، عبد العزيز .(1994) .معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك .مطبعة النجاح الجديدة.
- مادي، لحسن. (2007). التقويم التربوي ودوره في تحسين جودة التعليم .مجلة علوم التربية.
- المير، خالد، وقاسمي، إدريس .(2001) .التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته .مطبعة النجاح.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .(2015) .الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.
- المير، خالد، وقاسمي، إدريس .(2001) .التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته .مطبعة النجاح.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم .(2021) .البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات :(PNEA 2019) الأداء التربوي للمتعلمين.
- وزارة التربية الوطنية .(1999) .الميثاق الوطني للتربية والتكوين .المملكة المغربية.
- وزارة التربية الوطنية .(2002) .الكتاب الأبيض: وثيقة الإطار الخاصة بمراجعة المناهج التربوية .المملكة المغربية.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة .(2022) .خريطة الطريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع .المملكة المغربية.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة .(2023) .الإطار الإجرائي لتنزيل خريطة الطريق: مشروع مؤسسات الريادة ومقاربة .(TaRL) مديرية المناهج.
- المملكة المغربية .(2019) القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

المراجع باللغة الفرنسية

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Teaching the history of the Arab and Muslim worlds in French schools

DR. Khalid JEDDI

The Regional Academy of Education and Training of the Marrakesh-Safi Region

khalid.jeddi@outlook.fr

1: ORCID identifier

Received	Accepted	Published
01/04/2026	02/06/2026	15/06/2026
DOI:		

Abstract

How is the history and facts of the Arab and Muslim worlds taught in French schools (middle and high schools)? This is the question this work attempts to answer, a work based on a survey and interviews with history teachers in the Aix-Marseille academy. Although the research began in 2017 in the context of post-terrorist attacks in France, it challenges the prevalent media and political opinion that teachers are apprehensive about addressing "sensitive issues" related to Islam and the history of the Arab world, and the colonial and post-colonial conflicts in which France was a party. On the contrary, the research seems to indicate instead a tendency among teachers towards "normalizing" these topics by integrating them into the "school industry of history" that lies at the heart of their daily profession.

However, the study suggests a hypothesis of a contradiction experienced by secondary school teachers to varying degrees depending on their practice. For many, they are aware of the social (especially political and media) construction of an "Islamic problem" in France over several decades, which produces a societal stigma that needs to be deconstructed; at the same time, they feel anxiety, in front of an audience of students they perceive and categorize spontaneously ("Muslim students," "Arabs of immigrant origin") in order to neutralize any identity other than the French national identity as much as possible.

Keywords: History teaching, Arab and Muslim worlds, Sensitive issues, stigmatisation, social knowledge, construction of a Muslim problem.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

تدريس تاريخ العوالم العربية والإسلامية في المدارس الفرنسية

د.خالد جدي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة مراكش-آسفي

حساب

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
01/04/2026	02/06/2026	15/06/2026

DOI :

ملخص

كيف يتم تدريس تاريخ ووقائع العالمين العربي والإسلامي في المدارس الفرنسية (الإعدادية والثانوية)؟ هذا هو السؤال الذي يحاول هذا العمل الإجابة عنه، وهو عمل قائم على استبيان ومقابلات مع مدرسي التاريخ في أكاديمية آيكس-مرسيليا. فمع أن البحث بدأ في عام 2017 في سياق ما بعد الهجمات الإرهابية في فرنسا، فإنه يتحدى الرأي السائد إعلامياً وسياسياً والقائل بأن المدرسون قلقون من معالجة "القضايا الحساسة" المتعلقة بالإسلام وتاريخ العالم العربي، والصراعات الاستعمارية وما بعد الاستعمارية التي كانت فرنسا أحد أطرافها. على العكس من ذلك، يبدو البحث أنه يشير بدلاً من ذلك إلى نزعة لدى المعلمين نحو "تطبيع" هذه المواضيع من خلال دمجها في "الصناعة المدرسية للتاريخ" التي تشغل صميم مهنتهم اليومية. ومع ذلك، تشير الدراسة إلى فرضية وجود تناقض يعيشه أساتذة المرحلة الثانوية بدرجات متفاوتة تبعا لما يطبقونه في ممارستهم، فهم، بالنسبة للكثيرين، واعون بالبناء الاجتماعي (خاصة السياسي والإعلامي) لـ"مشكلة إسلامية" في فرنسا منذ عدة عقود، والذي ينتج وصماً مجتمعياً يجب تفكيكه؛ وفي الوقت نفسه، يشعرون بقلق، أمام جمهور من الطلاب الذي يدركونه ويصنفونه بشكل عفوي ("طلاب مسلمون"، "عرب من أصول مهاجرة") من أجل تحييد أي هوية أخرى غير الهوية الوطنية الفرنسية قدر الإمكان.

الكلمات المفتاحية: تدريس التاريخ، العوالم العربية والإسلامية، القضايا الحساسة، الوصم، المعرفة الاجتماعية، بناء مشكلة المسلمين.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

مقدمة :

يعتبر تدريس التاريخ في فرنسا نتيجة لتطور الدولة والأمة نفسيهما. من وجهة تاريخية، شهد القرن التاسع عشر تحول تدريس التاريخ من كونه في خدمة الأيديولوجيات السياسية المتعاقبة (الملَكية، والثورية، والإمبراطورية) إلى أداةٍ في عهد الجمهورية الثالثة بعد قوانين فيري سنة 1880. ففي ظل الجمهورية الثالثة، كان هدف تدريس التاريخ هو توحيد الأمة وخلق المواطن الفرنسي عبر "الرواية الوطنية"، وهي سردية خطية مجيدة تركز على الأبطال والأحداث التاريخية التأسيسية. ومع منتصف القرن العشرين وتأثير مدرسة الحوليات الفرنسية، بدأ التركيز يتحول إلى التاريخ الاقتصادي والاجتماعي بدلاً من السرد السياسي. ومنذ الثمانينيات، أصبح التاريخ ساحةً لحروب الذاكرة، مع إدخال موضوعات حساسة مثل المحرقة (الهولوكوست)، والاستعمار، وحرب الجزائر، وتاريخ المجموعات المهمّشة كالنساء والمهاجرين.

أما في الفترة الراهنة، فتدريس التاريخ في فرنسا هو جدال مستمر بين أنصار الرواية الوطنية وأنصار التاريخ النقدي، مع ظهور تحديات جديدة مثل التعليم الأخلاقي والمدني، ومكافحة الإرهاب، وقضية الأقليات الدينية كالإسلام. وبالتالي، بدأت تبرز تحديات وإشكاليات جديدة من قبيل: كيف يمكن الموازنة بين بناء هوية جماعية والاعتراف بتنوع الذاكرات؟ وكيف يُستخدم التاريخ لمحاربة التفكير المناهض للعلم (الفكر التكفيري نموذجا)؟ لقد تحول تعليم التاريخ في فرنسا من كونه أداة لبناء الأمة من خلال "الرواية الوطنية" إلى إطار لإدارة الذاكرة الجماعية في مجتمع متنوع. ويبقى هدفه الأساسي هو تكوين مواطن مستنير، غير أن محتواه وطريقته يعكسان باستمرار توترات المجتمع الفرنسي وطموحاته، مما يجعله مادة حية ودائمة الجدل.

وفي هذا السياق، صدر في عام 2025 عن معهد الدراسات حول العالم العربي والإسلامي في إيكس مارسيليا كتابٌ من تأليف فرانسوا سيينو (François Siino) بعنوان "تدريس تاريخ العوالم العربية والإسلامية في المدرسة الفرنسية". ينطلق الكتاب من إشكالية محورية مفادها: كيف يُدرَّس تاريخ ووقائع العوالم العربية والإسلامية في المدارس الفرنسية (الإعدادية والثانوية)؟ هذا هو السؤال الذي يحاول هذا العمل الإجابة عنه، وهو عمل قائم على استبيان ومقابلات مع مدرّسي التاريخ في أكاديمية آيكس-مرسيليا. ومع أن البحث بدأ في عام 2017 في سياق ما بعد الهجمات الإرهابية في فرنسا، فإنه يتحدى الرأي السائد إعلامياً وسياسياً والقائل بأن المدرسين قلقون من معالجة "القضايا الحساسة" المتعلقة بالإسلام وتاريخ العالم العربي، والصراعات الاستعمارية وما بعد الاستعمارية التي كانت فرنسا أحد أطرافها. على العكس من ذلك، يبدو أن البحث يشير إلى نزعة لدى المعلمين نحو "تطبيع" هذه المواضيع من خلال دمجها في "الصناعة المدرسية للتاريخ" التي تشغل صميم مهنتهم اليومية.

ومع ذلك، تشير الدراسة إلى فرضية وجود تناقض يعيشه أساتذة المرحلة الثانوية بدرجات متفاوتة تبعاً لما يطبقونه في ممارستهم. فهم، بالنسبة للكثيرين، واعون بالبناء الاجتماعي (خاصة السياسي والإعلامي) لـ"مشكلة إسلامية" في فرنسا منذ عدة عقود، وهو بناء ينتج وصماً مجتمعياً يجب تفكيكه؛ وفي الوقت نفسه، يشعرون بالقلق أمام جمهور من الطلاب يدركونه ويصنفونه بشكل عفوي ("طلاب مسلمون"، "عرب من أصول مهاجرة")، سعياً منهم إلى تحييد أي هوية أخرى غير الهوية الوطنية الفرنسية قدر الإمكان.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

1- سياق البحث

في هذه الدراسة المخصصة لتدريس تاريخ العالم العربي والإسلامي في المدرسة الفرنسية (Siino, 2025) ، ينفي الباحث الصورة الشائعة في الإعلام الفرنسي عن مدرّسي مادة التاريخ والجغرافيا بأنهم "يخشون" أو "يتجنبون" تدريس مواضيع حساسة مرتبطة بالعالم العربي والإسلامي، مثل: الاستعمار، والقضية الفلسطينية، والإسلام، خوفا من ردود فعل التلامذة. ومن أجل فهم نتائج هذا البحث، يضعنا الباحث أمام ثلاث نقاط أساسية:

1-1- البيئة العلمية أو البحثية التي تتقاطع معها الدراسة، مثل "الصناعة المدرسية للتاريخ"، و"تدريس القضايا الحية"، والتعامل مع "التنوع" في المدرسة. تحدد هذه النقطة الإطار النظري والبحثي للدراسة، ويتم ربطه بأربعة مجالات بحثية رئيسية على الشكل التالي:

"الصناعة المدرسية للتاريخ": يرفض الباحث من هذا المنظور الفكرة البسيطة عن نقل المعرفة الأكاديمية مباشرة من الجامعة إلى الفصل الدراسي، ويؤكد أن المدرسة ليست قناة نقل سلبية، بل فضاء نشطا لإنتاج المعرفة ، (Tortosa, 2018) (De Cock, al 2017) حيث يعيد المدرسون صياغة المحتوى وتركيبه بحرية وفقا لسياقهم البيداغوجي. تشير الدراسة الحالية إلى أن ممارسات المدرسين فيما يخص العالم العربي والإسلامي (كالنقد الذاتي للمناهج، والاستخدام الانتقائي للكتب المدرسية، وإثراء الدروس بمصادر متنوعة) تؤكد هذه الاستقلالية النسبية والطبيعة الإبداعية للصناعة المدرسية للتاريخ.

تدريس تاريخ الإسلام؛ ينتقد الباحث الطريقة السائدة في تدريس الإسلام في المدارس الفرنسية، والتي تعامله كـ "كيان ديني ثابت وجوهري"، مركزةً على الأصول الدينية ("بدايات الإسلام") ومتجاهلة التطور التاريخي الطويل والتفاعل مع الحضارات الأخرى. ويقترح الباحث نهجاً بديلاً يعامل الإسلام كظاهرة اجتماعية وسياسية (إمبراطورية) في إطار زمني أوسع، مع التركيز على الروابط والتفاعلات (مقارنةً مع "المسيحيات" في العصور الوسطى). تظهر الدراسة الحالية أن المدرسين منقسمون حول هذا التغيير؛ فالبعض يرحب بالخروج من النهج "التعليمي" (الذي يركز على أركان الإسلام)، بينما يرى آخرون أنه يقلل من أهمية تدريس "الظاهرة الدينية."

تدريس "القضايا الحية اجتماعيا"؛ يناقش هذا الحقل البحثي القضايا المثيرة للجدل في المجتمع والتي تنعكس على المدرسة (مثل الاستعمار، والصراع الإسرائيلي-الفلسطيني). وتشير الدراسة إلى أن فكرة "حساسية" تدريس تاريخ الإسلام والمناطق المرتبطة به هي فكرة مُشَكَّلة (مبنية)، مصدرها الأساسي ليس بالضرورة الصعوبة الأكاديمية، بل الإرشادات الرسمية التحذيرية الصادرة عن وزارة التعليم نفسها، والخطاب الإعلامي والسياسي الذي يضخم من حدة "المشاكل" في الفصول.

تنوع الطلاب داخل المدرسة؛ التصورات والتحدي: يتناول هذا المجال كيفية تعامل المدرسة الفرنسية مع التنوع الثقافي والديني الناتج عن الهجرة، في ظل غياب سياسة مؤسسية واضحة للاعتراف بهذا التعدد أو إدارته. يخلق هذا الغياب إحراجاً وتناقضاً لدى المدرسين؛ فمن ناحية، يدركون تنوع خلفيات طلابهم (ويستخدمون مصطلحات متعددة ومربكة أحيانا للإشارة إليهم مثل "مسلمون، من أصول مغاربية" إلخ). ومن ناحية أخرى، يشعرون بالالتزام بـ "الحياد الجمهوري" ونموذج الاندماج الذي يتجنب إبراز الهويات الفرعية. تخلص الدراسة الحالية إلى أن هذا التناقض هو الإشكالية الحقيقية التي يعيشها المدرسون، أكثر من "الخوف" المزعوم من تدريس مواضيع معينة.

1-2- البيئة الاجتماعية، بمعنى السياق العام لبناء فكرة "المشكلة الإسلامية" في فرنسا وتداعياتها في الخطاب العام والمدرسة. يشرح الباحث في هذه النقطة العوامل الاجتماعية والسياسية المحيطة بتدريس تاريخ العالم العربي والإسلامي في فرنسا، والذي يتمحور حول بناء وتكريس فكرة "المشكلة الإسلامية" داخل المجتمع والمدرسة وذلك عبر الآتي:

بناء "المشكلة الإسلامية" في فرنسا (منذ الثمانينيات): يشير الباحث إلى أن النظرة تحولت من اعتبار المهاجرين "عمالا" إلى اعتبارهم "مسلمين" دائمين، خاصة بعد إضرابات عمال السيارات (بداية الثمانينيات) والثورة الإيرانية (1979)، حيث تم تفسير المطالبات الاجتماعية عبر منظور ديني ("الأصولية الإسلامية"). كما لعبت وسائل الإعلام والخطاب السياسي (يمينا ويسارا) دورا رئيسيا في ترسيخ فكرة أن الإسلام غير متوافق مع قيم الجمهورية والعلمانية، خاصة بعد "قضية الحجاب" عام 1989. وبعد هجمات 11 سبتمبر 2001، تغيرت طبيعة "الخبرة": إذ حلت محل الباحثين المتخصصين أصوات "خبراء" ومراكز تفكير تروج لرؤية أمنية سطحية تركز على التطرف والأصولية، مما عزز الصورة النمطية.

تداعيات "المشكلة الإسلامية" داخل المدرسة وفي تدريس التاريخ: وذلك عبر تقارير ميدانية مثيرة للجدل، مثل تقرير أوبان 2004، الذي يزعم انتشار المظاهر الإسلامية "المشكلة" في المدارس (ملابس، طعام، رفض الاختلاط، معاداة السامية). لكن هذه التقارير تعتمد على شهادات انتقائية يصعب التحقق منها في مدارس مختارة مسبقا، وتتهم المؤسسة التعليمية بـ"الإنكار" أو "التساهل". وفيما يخص نقد المناهج والكتب المدرسية، يتهم نقاد (مثل باربرا ليفيفر) المناهج والكتب المدرسية بتقديم صورة "مثالية" و"اعتذارية" لتاريخ الإسلام (تسليط الضوء على التسامح والأندلس والإنجازات العلمية) وإخفاء الجوانب "المظلمة" (الفتوحات، العنف، وضع المرأة، الرق). وقد دحض باحثون ومدرسون هذه الادعاءات، وأشاروا إلى أن هذا الخطاب جاهل بالتطور التاريخي وقريب من القراءة الأصولية نفسها. وساهمت وسائل الإعلام في تحويل هذه الروايات إلى "مسلّمات"، حتى عبر إعادة تفسير استطلاعات قديمة (كاستطلاع جمعية مدرسي التاريخ والجغرافيا 2003) لتركيز الضوء على "مشكلة" تدريس الإسلام تحديدا.

فترة الهجمات الإرهابية على فرنسا منذ 2015 واتهام المدرسة والمدرسين: في أعقاب الهجمات الإرهابية (2015 وما بعدها)، اتهمت المدرسة علنا (عبر الإعلام وبعض السياسيين) بفشلها في نقل "القيم الجمهورية" ومنع "التطرف"، خاصة بين أبناء المهاجرين. ووضع مدرسو التاريخ في الصف الأمامي، حيث ينظر إلى مادتهم كأداة رئيسية لبناء الهوية الوطنية. أما واقع المدرسين المتواجدين في الخط الأمامي بعد الهجمات، فقد ساهموا في شرح الأحداث، وتوجيه النقاش، وترسيخ القيم الديمقراطية. وأكدت استطلاعات أنهم كانوا مجهزين لهذه المهمة، لكن هذا العبء الثقيل يثقل كاهلهم. وهكذا، يتم تدريس تاريخ العالم العربي والإسلامي في فرنسا ضمن مناخ اجتماعي وسياسي مشحون، حيث يتم بناء وتضخيم فكرة "المشكلة الإسلامية" عبر وسائل الإعلام وخطاب سياسي أمني، وتنتقل هذه الفكرة إلى داخل المدرسة عبر تقارير مثيرة واتهامات للمناهج والمدرسين. يواجه المدرسون تناقضا بين هذا الخطاب الخارجي المليء بالشكوك والاتهامات، وبين واقع ممارستهم اليومية التي غالبا ما تكون مسؤولة وملتزمة، حتى تحت وطأة الأحداث المأساوية. فالسياق العام هو سياق شك واتهام موجه نحو الإسلام والمسلمين، تنعكس تداعياته مباشرة على المهمة التعليمية.

1-3- البيئة المدرسية، أي السياق الداخلي للمؤسسة التعليمية نفسها، بما في ذلك النقاشات حول المناهج، والضغوط على المدرسين، والخطاب المؤسسي. تناول الباحث في هذه الفقرة تطور البيئة المدرسية التي جرت فيها الدراسة، مع التركيز على جانبين:

تطور المناهج الدراسية: لا تركز الدراسة على تحليل محتوى المناهج نفسها، بل على كيفية تصور المعلمين لها وتطبيقهم لها. مع ذلك، تبرز مثالا ملموسا للتغيير وأثره: اختفاء ثم عودة موضوع "البحر المتوسط في القرن الثاني عشر، ملتقى ثلاث حضارات". أُدخل هذا الموضوع في مناهج التلاميذ ووجد قبولاً جيداً كونه أتاح دراسة التفاعل بين المسيحية والإسلام والمسيحية الأرثوذكسية.

تطور مواضيع الامتحانات الوطنية (الامتحان المهني والتبريز): شهدت سنوات 2015-2018 إدراج مواضيع محددة حول العالم العربي والإسلامي في امتحانات التوظيف للمعلمين، مثل "الحكم في الإسلام الوسيط" و"الشرق الأوسط من 1876 إلى 1980". ومع ذلك، يطرح هذا التطور سؤالا مهما لأبحاث مستقبلية: كيف يمكن لهذه التجربة في التحضير لهذه الامتحانات أن تؤثر على معرفة المعلمين واهتمامهم وانفتاحهم الشخصي تجاه هذه المواضيع؟

2- الدراسة ونتائجها الرئيسية:

يشير الباحث إلى أن الدراسة تستقي بياناتها الأساسية من المدرسين أنفسهم (ممارساتهم، تصوراتهم، تجربتهم) وليس من تحليل الوثائق الرسمية (مناهج المادة، الكتب المدرسية)، أي أنها تركز على المنهج الفعلي المطبق داخل الفصل التعليمي وليس فقط المنهاج الرسمي. كما أن الدراسة لم تحصر الموضوع في إطار ضيق؛ بمعنى أنها لم تحدد ما يعنيه "العالم العربي والإسلامي" في المنهاج، بل تركت للمدرسين حرية تحديد وتفسير ما يندرج تحت هذا المصطلح الواسع في تدريسهم. فالهدف هو فهم كيف يدركون ويشكلون هذا المحتوى بأنفسهم.

أما بخصوص المنهجية وآلية التنفيذ، فقد ركزت الدراسة على الاستبيان الكمي، من خلال دراسة عينة مكونة من 202 أستاذ(ة) للتاريخ والجغرافيا من أكاديمية آكس-مارسيليا، بهدف جمع بيانات عن خصائص المدرسين الاجتماعية والمهنية، وممارساتهم التدريسية، وتصوراتهم حول تدريس هذه المواضيع (أهميتها، صعوباتها، حساسيتها، ردود فعل التلامذة...). وقد اعتمد الاستبيان تصميماً مركزاً يمزج بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة لاستقاء آراء متنوعة وغير متوقعة، مع معالجة إحصائية مع الحفاظ على النصوص الكاملة للإجابات المفتوحة للتحليل النوعي لاحقاً. كما تتميز عينة المدرسين المشاركين في هذا الاستبيان ببعض الخصائص، منها: 51% إناث، و49% ذكور، وغالبيتهم لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات، كما أن غالبيتهم يحملون شهادة التأهيل التعليمي، وجميعهم من أكاديمية آكس-مارسيليا، و54% يدرسون في الإعدادي و39.6% في الثانوي. أما أسئلة الاستمارة المقدمة للمدرسين حول "تاريخ وواقع العالم العربي والإسلامي"، والتي بلغ عددها 15 سؤالاً، فقد تم تفريغ محتوى أجوبتها على الشكل التالي : تظهر نتائج هذا القسم تناقضا أساسيا في تصورات المدرسين. فهم من ناحية، يلتزمون بدور "المصحح" للخطابات الخارجية وبنقل المعرفة الموضوعية، ومن ناحية أخرى، يتفاوتون بشدة في تقبل فكرة التكيف مع التنوع الداخلي للفصل (الخلفيات العائلية للطلاب). فالغالبية من المدرسين تتبنى خطاب الحياد والمساواة الشكلية بين جميع المناطق والطلاب، لكن قسماً منهم يرى ضرورة الاعتراف بالخصوصية التاريخية والاجتماعية لعلاقة فرنسا بالعالم العربي، وربط التعليم بتحقيق أهداف اجتماعية أوسع كالاندماج ومكافحة التطرف.

كما تكشف هذه الأجوبة عن ديناميكية معقدة داخل الفصل الدراسي، حيث يشعر المدرسون بأنهم في مواجهة مع خطابات خارجية قوية (عائلية، إعلامية، دينية) ينظر إليها على أنها تشكل آراء الطلاب المسبقة. وهناك أيضاً اعتراف ضمني بتنوع الطلاب وخلفياتهم، حيث أن بعض التوقعات المدركة تتعلق بالتثمين الثقافي والبحث عن الجذور. ويبقى التوتر قائما بين النموذج "العالمي" للتعليم الذي يعامل الجميع بالتساوي، وإدراك الخصوصيات والاحتياجات المتباينة لطلاب يعيشون في مجتمع متعدد الثقافات.

ويظهر تحليل آراء المدرسين توتراً بين الرضا العام عن الإطار وبين النقد التفصيلي: ففي الإعدادي، حيث الموضوعات "تاريخية" وبعيدة، يسود الشعور بالاستقرار. أما في الثانوي، حيث الموضوعات معاصرة وحساسة، فيطغى الإحساس بعدم كفاية الوقت وعمق المعالجة، مما يغذي النقد ويدفع نحو الحاجة إلى تدريب أفضل. ويبقى التحدي الأكبر هو كيفية الموازنة بين تقديم معرفة تاريخية نقدية، وعدم الانزلاق إلى تبسيط الصراعات أو تجاهل البعد الديني الذي يهم جزءا من الطلاب، كل ذلك ضمن قيود زمنية صارمة.

وتؤكد الأجوبة كذلك أن المدرس الفرنسي، فيما يتعلق بالعالم العربي والإسلامي كما في غيره، هو فاعل نشط وحر في "صناعة الدرس" أكثر من كونه مجرد ناقل سلبي لمحتوى الكتاب المدرسي. فهو يعتبر الكتاب موردا من بين موارد أخرى، ويخضعه لقراءة نقدية من حيث ما يقدمه وما يغفله. كما تُظهر أجوبة المدرسين أن الإشكالية الأساسية في تدريس مواضيع العالم العربي والإسلامي لا تكمن فقط في محتواها التاريخي، بل في إدراك المدرسين لوجود "سوق معرفي موازٍ" خارج جدران المدرسة يشكل وعي الطلاب. هذا الأمر يضع مدرس التاريخ في موقع يتطلب منه ليس فقط نقل المعرفة، بل أيضاً تمكين الطلاب من نقد وتقييم تدفق المعلومات الذي يتعرضون له يوميا، خاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي تعتبر المصدر الأكثر إشكالية.

وتكشف الأجوبة أيضا عن موقف معقد لدى المدرسين: فهم يدركون جيدا قوة وتأثير المصادر الخارجية (خاصة الرقمية منها) ويعتبرونها في الغالب معادية أو على الأقل منافسة لخطابهم. ومع ذلك، لا يستسلمون لهذا الوضع، بل يحاولون، بدلا من ذلك، دمج هذه "المعارف الاجتماعية" في ممارستهم التعليمية، وتحويلها من عائق إلى رافعة لبناء التفكير النقدي. ويظهر الاستبيان أن "الحساسية" في الفصل الدراسي الفرنسي، فيما يتعلق بالعالم العربي والإسلامي، ترسم بشكل أساسي حول القضايا السياسية المعاصرة المثيرة للجدل والمرتبطة بالهوية والذاكرة الجماعية، أكثر من كونها تتعلق بالدين أو المقدس بحد ذاته. وتكشف الدراسة، في المحصلة، عن فجوة كبيرة بين الخطاب العام المتخوف والواقع الفعلي في معظم الفصول.

يشير الباحث أن الدراسة تستقي بياناتها الأساسية من المدرسين أنفسهم (ممارساتهم، تصوراتهم، تجربتهم) وليس من تحليل الوثائق الرسمية (مناهج المادة، الكتب المدرسية)، أي أنها تركز على المنهج الفعلي المطبق داخل الفصل التعليمي وليس فقط المنهاج الرسمي. كما أن الدراسة لم تحصر الموضوع في إطار ضيف بمعنى لم تحدد ما يعنيه "العالم العربي والإسلامي" في المنهاج، بل تركت للمدرسين حرية تحديد وتفسير ما يندرج تحت هذا المصطلح الواسع في تدريسهم. الهدف هو فهم كيف يدركون ويشكلون هذا المحتوى بأنفسهم. بخصوص المنهجية وآلية التنفيذ الدراسة فركزت على الاستبيان الكمي؛ بدراسة عينة 202 أستاذ (ة) التاريخ والجغرافيا من أكاديمية آكس-مارسيليا. عبر محتوى جمع بيانات عن خصائص المدرسين الاجتماعية والمهنية وممارساتهم التدريسية، وتصوراتهم حول تدريس هذه المواضيع (أهميتها، صعوباتها، حساسيتها، ردود فعل التلامذة...). عبر تصميم مركز يمزج بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة لاستقاء آراء متنوعة وغير متوقعة، عبر معالجة إحصائية مع الحفاظ على النصوص الكاملة للإجابات المفتوحة للتحليل النوعي لاحقًا. كما أن عينة المدرسين المشاركين في هذا الاستبيان تتميز ببعض الخصائص منها 51 إناث، 49% ذكور. وغالبيتهم لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات، كما أن غابيتهم لديهم شهادة التأهيل التعليمي وجميعهم من أكاديمية آكس-مارسيليا، و 54%يدرسون في الإعدادي و 39.6% في الثانوي.

أما أسئلة الاستمارة المقدمة لمدرسي تاريخ وواقع العالم العربي والإسلامي"؟ والتي بلغ عددها 15سؤالا، فقد تم تفريغ محتوى أجوبتها على الشكل التالي:

تظهر نتائج هذا القسم تناقضًا أساسيًا في تصورات المدرسين. فهم من ناحية، يلتزمون بدور "المصحح" للخطابات الخارجية وبنقل المعرفة الموضوعية، ومن ناحية أخرى، يتفاوتون بشدة في تقبل فكرة التكيف مع التنوع الداخلي للفصل (الخلفيات العائلية للطلاب)، فالغالبية من المدرسين تتبنى خطاب الحياد والمساواة الشكلية بين جميع المناطق والطلاب، لكن قسمًا منهم يرى ضرورة الاعتراف بالخصوصية التاريخية والاجتماعية لعلاقة فرنسا بالعالم العربي، وربط التعليم بتحقيق أهداف اجتماعية أوسع كالاندماج ومكافحة التطرف.

كما تكشف هذه الأجوبة ديناميكية معقدة داخل الفصل الدراسي، حيث يشعر المدرسون بأنهم في مواجهة مع خطابات خارجية قوية (عائلية، إعلامية، دينية) ينظر إليها على أنها تشكل آراء الطلاب المسبقة، وهناك أيضا اعتراف ضمني بتنوع الطلاب وخلفياتهم، حيث أن بعض التوقعات المدركة تتعلق بالتثمين الثقافي والبحث عن الجذور. يبقى التوتر قائما بين النموذج "العالمي" للتعليم الذي يعامل الجميع بالتساوي، وإدراك الخصوصيات والاحتياجات المتباينة لطلاب يعيشون في مجتمع متعدد الثقافات.

ويُظهر تحليل آراء المدرسين توترا بين الرضا العام عن الإطار وبين النقد التفصيلي في الإعدادي، حيث الموضوعات "تاريخية" وبعيدة، يسود الشعور بالاستقرار. في الثانوي، حيث الموضوعات معاصرة وحساسة، يطغى الإحساس بعدم كفاية الوقت وعمق المعالجة، مما يغذي النقد ويدفع نحو الحاجة إلى تدريب أفضل، ويبقى التحدي الأكبر هو كيفية الموازنة بين تقديم معرفة تاريخية نقدية، وعدم الانزلاق إلى تبسيط الصراعات أو تجاهل البعد الديني الذي يهم جزءا من الطلاب، كل ذلك ضمن قيود زمنية صارمة.

وتؤكد الأجوبة كذلك، أن المدرس الفرنسي، فيما يتعلق بالعالم العربي والإسلامي كما في غيره، هو فاعل نشط وحر في "صناعة الدرس" أكثر من كونه مجرد ناقل سلبي لمحتوى الكتاب المدرسي. يعتبر الكتاب موردًا من بين موارد أخرى، ويخضع لقراءة نقدية من حيث ما يقدمه وما يغفله. وتُظهر أجوبة المدرسين كذلك، أن الإشكالية الأساسية في تدريس مواضيع العالم العربي والإسلامي لا تكمن فقط في محتواها التاريخي، بل في إدراك المدرسين لوجود "سوق معرفي موازٍ "خارج جدران المدرسة، يشكل وعي الطلاب بهذا الأمر، وضع مدرس التاريخ في موقع يتطلب منه ليس فقط نقل المعرفة، بل أيضا تمكين الطلاب من نقد وتقييم تدفق المعلومات الذي يتعرضون له يوميا، خاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي تعتبر المصدر الأكثر إشكالية.

تكشف الأجوبة كذلك، عن موقف معقد لدى المدرسين: فهم يدركون جيدا قوة وتأثير المصادر الخارجية (خاصة الرقمية منها) ويعتبرونها في الغالب معادية أو على الأقل منافسة لخطابهم .ومع ذلك، لا يستسلمون لهذا الوضع، بدلاً من ذلك، يحاولون دمج هذه "المعارف الاجتماعية" في ممارستهم التعليمية، وتحويلها من عائق إلى رافعة لبناء التفكير النقدي. ويظهر الاستبيان أن "الحساسية" في الفصل الدراسي الفرنسي، فيما يتعلق بالعالم العربي والإسلامي، ترسم بشكل أساسي حول القضايا السياسية المعاصرة المثيرة للجدل والمرتبطة بالهوية والذاكرة الجماعية، أكثر من كونها تتعلق بالدين أو المقدس بحد ذاته. تكشف الدراسة عن فجوة كبيرة بين الخطاب العام المتخوف والواقع الفعلي في معظم الفصول .

3- محاولة في التركيب :

يخلص الباحث إلى أن تدريس تاريخ العالم العربي والإسلامي في المدارس الفرنسية ليس إشكالياً كما يُعتقد. فقد كشف استبيان شمل مدرسي التاريخ والجغرافيا في فرنسا عن نتائج مفاجئة تتعارض مع الصورة الشائعة في الإعلام الفرنسي. إذ

أشار أقل من ربع المدرسين (25%) إلى مواجهتهم مشاكل متعلقة بتدريس هذه المواضيع خلال مسيرتهم المهنية، في حين لم يواجه 75% منهم أي مشاكل من هذا النوع مطلقا.

ترتبط الصعوبات التي يذكرها المدرسون أساسا بنقص الوقت المخصص للمواضيع المعقدة، خاصة فيما يتعلق بالفترة التاريخية المعاصرة التي لا تزال حية في الذاكرة الجماعية. وتشكل ردود فعل الطلاب أو العائلات نسبة ضئيلة جداً من المشاكل المبلغ عنها، ولا شيء يشير إلى أن هذه المشاكل تعيق العملية التعليمية بشكل جدي.

كما كانت نسبة المشاكل المبلغ عنها أقل في المناطق التعليمية ذات الأولوية والمناطق الشعبية (16%) مقارنة بالمؤسسات الأخرى (26%)، وهذا يتعارض مع الافتراض الشائع بأن المشاكل تكون أكبر في المناطق ذات الكثافة العالية من أبناء المهاجرين.

الواقع في الفصل الدراسي بعيد عن الصورة "الانفجارية" التي تروجها بعض وسائل الإعلام، فالغالبية العظمى من الدروس حول الإسلام أو الصراع في الشرق الأوسط أو الاستعمار تتم بدون مشاكل. وحتى بعد هجمات 2015-2016 واغتيال المعلم صامويل باتي، تشير المقابلات مع المدرسين إلى صورة متزنة وواثقة. يعترف المدرسون بالتحديات المحتملة، لكنهم واثقون من قدرتهم على تجاوزها وإمكانية الحوار مع طلابهم، منتقدين أولئك الذين يعممون حالات فردية نادرة لرسم صورة كارثية عن الواقع المدرسي.

بينما توجد تحديات حقيقية (مثل ضيق الوقت ونقص المعرفة لدى بعض المدرسين)، فإن فكرة أن تدريس العالم العربي والإسلامي في المدارس الفرنسية يشكل مصدراً لمشاكل منهجية وصراعات داخل الفصول الدراسية لا تدعمها الأدلة الواردة من المدرسين أنفسهم على نطاق واسع. فالصورة الإعلامية الدرامية مبالغ فيها إلى حد كبير مقارنة بالواقع اليومي للتعليم كما يصفه المدرسون.

تشير الدراسة إلى أن طبيعة الموضوعات "الحساسة" لا تتعلق بالمواضيع الدينية أو "المقدسة" مثل شخصية النبي محمد والقرآن الكريم، بل تتركز بشكل كبير على التاريخ السياسي المعاصر، وأهمها: النزاع الإسرائيلي الفلسطيني، الاستعمار وحركات التحرر (مثل حرب التحرير الجزائرية)، الإرهاب والجهاد والإسلام السياسي.

تدرس السياسة المعاصرة في المرحلة الثانوية، حيث يكون الطلاب أكبر سنا وأكثر نضجا فكريا وقدرة على تكوين رأي نقدي (خاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعي) والتعبير عنه في الفصل، مقارنة بطلاب المرحلة الإعدادية. وقد تكون ردود فعل بعض الطلاب (خاصة من أصول عربية أو إسلامية) شكلا من أشكال "التشخيص" مع ضحايا الصراعات المعاصرة (كالفلسطينيين)، وهي وسيلة للتعبير عن شعورهم بالتهميش أو التمييز الذي يعيشونه في المجتمع الفرنسي الحالي.

كما تلاحظ الدراسة توازيا واضحا بين الموضوعات التي ينظر إليها على أنها "حساسة" وتلك التي تثير أكبر اهتمام لدى الطلاب. والفرضية هي أن ما يفسر على أنه "حساسية" قد يكون في الواقع انعكاسا لاهتمام قوي وفضول وتوقعات عالية من قبل الطلاب لم تتم تلبيتها بشكل كاف.

ورغم وجود هذه المواضيع في المناهج التعليمية منذ عقود، يعترف المدرسون بأنها تعالج غالبا بشكل سطحي ومتسرع بسبب: ضيق الوقت ضمن مناهج مترامية الأطراف زمنيا، واستراتيجيات تجنب من قبل بعض المدرسين الذين يشعرون بعدم كفاية معرفتهم للتعامل مع الموضوع، والتضحية بهذه الدروس في نهاية السنة الدراسية (مثل حرب الجزائر في الصف الأول الثانوي).

تصف الدراسة واقعاً مهنياً عادياً، حيث يقوم المدرسون، باستقلاليتهم المهنية وتنوع مواردهم (من مصادر أولية، مواقع ويب، مقالات علمية، كتب تاريخية، أفلام، معارض، قصص مصورة، وثائقيات، صور شخصية، إلخ)، بدمج تاريخ العالم العربي والإسلامي بسلاسة في الممارسة التعليمية اليومية. ويتم الحفاظ على صورة الحياد الجمهوري والمساواة في المعاملة من خلال تجاهل الاختلافات الخاصة للطلاب. المشهد داخل الفصل الدراسي أكثر هدوءا واستقرارا مما هو عليه في الساحة الإعلامية.

خلص الباحث كون تدريس تاريخ العالم العربي والإسلامي في المدارس الفرنسية ليس إشكاليا كما يعتقد، فالاستبيان الذي شمل مدرسي التاريخ والجغرافيا في فرنسا كشف عن نتائج مفاجئة وتتعارض مع الصورة الشائعة في الإعلام الفرنسي، فهناك مشاكل قليلة فأقل من ربع مدرسي المادة (25%)أشاروا إلى مواجهة مشاكل متعلقة بتدريس هذه المواضيع خلال مسيرتهم المهنية و75% لم يواجهوا أي مشاكل من هذا النوع مطلقا، أما الصعوبات التي يذكرها المدرسون ترتبط أساسا بنقص الوقت المخصص للمواضيع المعقدة، خاصة فيما يتعلق بالفترة التاريخية المعاصرة التي لا تزال حية في الذاكرة الجماعية. ردود فعل الطلاب أو العائلات تشكل نسبة ضئيلة جداً من المشاكل المبلغ عنها، ولا شيء يشير إلى أن هذه المشاكل تعيق العملية التعليمية بشكل جدي. أما نسبة المشاكل المبلغ عنها كانت أقل في المناطق التعليمية ذات الأولوية والمناطق الشعبية (16%) مقارنة بالمؤسسات الأخرى (26%). هذا يتعارض مع الافتراض الشائع بأن المشاكل تكون أكبر في المناطق ذات الكثافة العالية من أبناء المهاجرين. كما أن الواقع في الفصل الدراسي بعيد عن الصورة "الانفجارية "التي تروجها بعض وسائل الإعلام، فالغالبية العظمى من الدروس حول الإسلام أو الصراع في الشرق الأوسط أو الاستعمار تتم بدون مشاكل. حتى بعد هجمات 2015-2016 واغتيال المعلم صامويل باتي، تشير المقابلات مع المدرسين إلى صورة متزنة وواثقة، و يعترف المدرسون بالتحديات المحتملة ولكنهم واثقون من قدرتهم على تجاوزها وإمكانية الحوار مع طلابهم، منتقدين أولئك الذين يعممون حالات فردية نادرة لرسم صورة كارثية عن الواقع المدرسي.

بينما توجد تحديات حقيقية (مثل ضيق الوقت ونقص المعرفة لدى بعض المدرسين)، فإن فكرة أن تدريس العالم العربي والإسلامي في المدارس الفرنسية هو مصدر لمشاكل منهجية وصراعات داخل الفصول الدراسية لا تدعمها الأدلة الواردة من المدرسين أنفسهم على نطاق واسع، فالصورة الإعلامية الدرامية مبالغ فيها إلى حد كبير مقارنة بالواقع اليومي للتعليم كما يصفه المدرسون. كما أن طبيعة الموضوعات "الحساسة، لا تتعلق بالمواضيع الدينية أو "المقدسة مثل؛ شخصية النبي محمد (ص) والقرآن الكريم، بل تركز بشكل كبير على التاريخ السياسي المعاصر وأهمها؛ النزاع الإسرائيلي الفلسطيني والاستعمار وحركات التحرر، مثل حرب التحرير الجزائرية والإرهاب والجهاد والإسلام السياسي.

تدرس السياسة المعاصرة في المرحلة الثانوية، حيث يكون الطلاب أكبر سنا وأكثر نضجاً فكريا وقدرة على تكوين رأي نقدي (خاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعي) والتعبير عنه في الفصل، مقارنة بطلاب المرحلة الإعدادية، وقد تكون ردود فعل بعض الطلاب (خاصة من أصول عربية أو إسلامية) شكلا من أشكال "التشخيص "مع ضحايا الصراعات المعاصرة (كالفلسطينيين)، وهي وسيلة للتعبير عن شعورهم بالتهميش أو التمييز الذي يعيشونه في المجتمع الفرنسي الحالي، كما أن هناك تواز واضح بين الموضوعات التي ينظر إليها على أنها "حساسة" وتلك التي تثير أكبر اهتمام لدى الطلاب، و فرضية ذلك، هي أن ما يفسر على أنه "حساسية" قد يكون في الواقع انعكاساً لاهتمام قوي وفضول وتوقعات عالية من قبل الطلاب لم تتم تلبيتها بشكل كاف.

ورغم وجود هذه المواضيع في المناهج التعليمية منذ عقود، يعترف المدرسون بأنها تعالج غالبا بشكل سطحي ومتسرع بسبب؛ ضيق الوقت ضمن مناهج مترامية الأطراف زمنيا، واستراتيجيات تجنب من قبل بعض المدرسين الذين يشعرون بعدم كفاية معرفتهم للتعامل مع الموضوع، والتضحية بهذه الدروس في نهاية السنة الدراسية (مثل حرب الجزائر في الصف الأول الثانوي).

تصف الدراسة واقعاً مهنياً عادياً، حيث يقوم المدرسون، باستقلاليتهم المهنية وتنوع مواردهم من مصادر أولية ومواقع ويب ومقالات علمية وكتب تاريخية وأفلام ومعارض وقصص مصورة وثائقيات وصور شخصية، إلخ، بدمج تاريخ العالم العربي والإسلامي بسلاسة في الممارسة التعليمية اليومية، ويتم الحفاظ على صورة الحياد الجمهوري والمساواة في المعاملة من خلال تجاهل الاختلافات الخاصة للطلاب .المشهد داخل الفصل الدراسي أكثر هدوءا واستقرارا مما هو عليه في الساحة الإعلامية.

خاتمة:

تعترف الدراسة بأن البحث لم يكتمل، ويقترح مسارات للدراسة المستقبلية لتوسيع النتائج الحالية التي تعتمد أساساً على تصريحات المدرسين زمن بين المسارات البحثية المقترحة؛ نجد ملاحظة الممارسات الصفية، بهدف مقارنة تصريحات المدرسين بالواقع الفعلي داخل الفصل، وذلك عبر طريقة الملاحظة المباشرة في الموقع أثناء تدريس مواضيع العالم العربي والإسلامي، للخروج بمجموعة من الأسئلة من قبيل كيف يقدم المدرسون الدروس؟ ما المصادر والزوايا التي يختارونها؟ كيف يتفاعل الطلاب (أسئلة، مناقشات، إبداء معارف خارجية)؟ وكيف يستجيب المدرسون لتلك التفاعلات؟

كما يمكن دراسة استقبال الطلاب للمحتوى، بهدف فهم كيفية استيعاب الطلاب وإعادة صياغتهم للمعارف، وذلك عبر طريقة تحليل الإنتاجات الكتابية للطلاب (أوراق الامتحانات، أو كتابات مخصصة للبحث)، وإجراء مقابلات مع الطلاب لاستكشاف الروابط بين ما يتعلمونه في المدرسة ومعارفهم الشخصية أو العائلية الخارجية .ويمكن التعمق في المقابلات مع المعلمين لاستكشاف المسارات السيرة الذاتية بهدف فهم كيف تؤثر الخبرات الشخصية للمدرسين على طريقة تدريسهم وتصورهم للتنوع في الفصل. هذه المسارات من شأنها أن تقدم صورة أكثر دقة وتعقيداً لكيفية تدريس واستقبال تاريخ العالم العربي والإسلامي في المدارس الفرنسية.

References

- De Cock, L. et al (2017). La Fabrique scolaire de l'histoire, Marseille, Éd. Agone.
- Siino, François (2025). *Enseigner l'histoire des mondes arabes et musulmans dans l'école française*. https://doi.org/10.4000/15b7m.
- Tortosa, P. (2018). Laurence De Cocket al., La Fabrique scolaire de l'histoire. Questions de communication. 33, 367-370.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Digital Transformation and Artificial Intelligence in Education: Strategies and Challenges

Dr. Mahmoud Ahmad Al-Ozon.

Associate Professor Lecturer and Supervisor of Master's and PhD Theses at Al-Jinan University, Lebanon

mahmoudozon00@gmail.com

Received	Accepted	Published
01/04/1026	04/06/2026	15/06/2026
DOI:		

Abstract

This study explores digital transformation and artificial intelligence in education, highlighting its significance in enhancing the quality of education and developing teacher and learner skills. It examines digital transformation strategies, tools, and technologies, including virtual and augmented reality, adaptive learning, and the role of educational administration in ensuring successful implementation. The research also addresses future challenges, opportunities, and successful case studies at both Arab and international levels. Practical recommendations are provided for educators and administrators to implement digital transformation effectively and sustainably.

Keywords: Digital transformation, Artificial intelligence, E-learning, Adaptive learning, Educational administration.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم :استراتيجيات، وتحديات.

الأستاذ المشارك الدكتور: د. محمود أحمد الأذن.

محاضر ومشرف على رسائل الماجستير والدكتوراه في جامعةالجنان/لبنان.

mahmoudozon00@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
01/04/1026	04/06/2026	15/06/2026

DOI :

ملخص

يتناول هذا البحث موضوع التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم، ويستعرض أهميته في تحسين جودة التعليم وتطوير مهارات المعلم والمتعلم. كما يناقش استراتيجيات التحول الرقمي، أدوات وتقنيات التعليم الرقمي مثل الواقع الافتراضي والتعلم التكيفي، ودور الإدارة التعليمية في نجاح هذا التحول. ويعرض البحث التحديات المستقبلية، الفرص، ودراسات حالة ناجحة على المستوى العربي والدولي. كما يقدم توصيات عملية للمعلمين والإداريين لتطبيق التحول الرقمي بشكل فعال ومستدام.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي، الذكاء الاصطناعي، التعليم الرقمي، التعلم التكيفي، الإدارة التعليمية

مقدمة

يشهد العالم في العصر الراهن ثورة رقمية متسارعة أعادت تشكيل مختلف مجالات الحياة الإنسانية، ولم يكن التعليم بمنأى عن هذه التحولات الجذرية. فقد أدى التقدم الهائل في تقنيات المعلومات والاتصالات إلى إحداث نقلة نوعية في أساليب التعليم والتعلم، مما فرض على الأنظمة التعليمية ضرورة إعادة النظر في بنيتها التقليدية، والانتقال نحو نماذج أكثر مرونة وابتكارًا تستجيب لمتطلبات العصر الرقمي (النعيم، 2021؛ القيسي، 2019). وفي ظل هذا الواقع، برز التحول الرقمي كخيار استراتيجي لا غنى عنه لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته، بما يواكب التغيرات المتسارعة في سوق العمل ويعزز القدرة التنافسية للمجتمعات.

ويُعد الذكاء الاصطناعي أحد أبرز ركائز هذا التحول، حيث أسهم بشكل كبير في إحداث ثورة في بيئات التعلم، من خلال تمكين أنظمة تعليمية ذكية قادرة على تحليل بيانات المتعلمين، وتقديم محتوى تعليمي مخصص يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم الفردية. كما ساعد في تطوير أدوات تقييم أكثر دقة وموضوعية، وتعزيز التعلم الذاتي، ودعم المعلم في أداء أدواره بفاعلية أكبر، مما أدى إلى تحسين جودة العملية التعليمية بشكل عام.

إن التحول الرقمي في التعليم لا يقتصر على إدخال التكنولوجيا إلى الصفوف الدراسية فحسب، بل يتجاوز ذلك ليشمل تغييرًا شاملًا في الثقافة التعليمية، وأساليب التدريس، وطرق التقويم، إضافة إلى إعادة صياغة أدوار كل من المعلم والمتعلم. فالمعلم لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح ميسرًا ومرشدًا للعملية التعليمية، في حين تحول المتعلم إلى عنصر فاعل ومشارك في بناء معرفته. كما يتطلب هذا التحول تبني استراتيجيات واضحة ومتكاملة تشمل تطوير البنية التحتية الرقمية، وبناء القدرات البشرية، وتعزيز الشراكات، وتوفير بيئة تعليمية داعمة للابتكار .

وفي هذا الإطار، ظهرت مجموعة من الأدوات والتقنيات الحديثة التي أسهمت في دعم التعليم الرقمي، مثل التعلم الإلكتروني، والتعلم التكيفي، والواقع الافتراضي والواقع المعزز، والتي أتاحت فرصًا جديدة لتجارب تعليمية تفاعلية وغامرة، تسهم في تعزيز الفهم العميق وتنمية المهارات العملية. كما لعبت الإدارة التعليمية دورًا محوريًا في قيادة هذا التحول، من خلال وضع السياسات الداعمة، وتوفير الموارد، وتحفيز الكوادر التعليمية على تبني التغيير، ومتابعة تنفيذ الخطط بشكل فعّال .

ورغم ما يتيحه التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي من فرص واعدة، إلا أنهما يواجهان مجموعة من التحديات، من أبرزها ضعف البنية التحتية في بعض البيئات، والفجوة الرقمية، ومحدودية الكفايات التقنية لدى بعض المعلمين، إضافة إلى قضايا تتعلق بأمن البيانات والخصوصية. ومع ذلك، فإن هذه التحديات لا تقلل من أهمية المضي قدمًا في هذا المسار، بل تستدعي وضع خطط مدروسة واستراتيجيات مستدامة للتغلب عليها (التميمي، 2019، ص55؛ الجهني، 2020؛ النمر، 2021، ص.65).

وانطلاقًا من هذه المعطيات، يهدف هذا البحث إلى تقديم رؤية شاملة حول التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال استعراض أهميتهما، وتحليل استراتيجيات تطبيقهما، والتعرف إلى أبرز الأدوات والتقنيات المستخدمة، إضافة إلى إبراز دور الإدارة التعليمية في إنجاح هذا التحول. كما يتناول البحث التحديات والفرص المستقبلية، مدعومًا بنماذج ودراسات حالة ناجحة على المستويين العربي والدولي، وصولًا إلى تقديم مجموعة من التوصيات العملية التي يمكن أن تسهم في تحقيق تحول رقمي فعّال ومستدام، يواكب تطلعات المستقبل ويعزز جودة التعليم.

1- التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم

التحول الرقمي في التعليم يشير إلى الاستخدام المكثف للتقنيات الحديثة في مجال التعليم بهدف تحسين وتطوير جميع جوانب العملية التعليمية (النعيم، 2021، ص.39). يهدف التحول الرقمي إلى تعزيز تجربة التعلم وتوسيع الأفق التعليمي للطلاب والمعلمين، ليشمل ذلك منصات التعلم الإلكتروني، والأدوات التفاعلية، والتقنيات المبتكرة مثل الذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، وغيرها من الحلول الرقمية التي تساهم في تطوير عملية التعليم (القيسي، 2019، ص88، ص33؛ السعدي، 2019، ص.76).

إن التحول الرقمي في التعليم يتعدى مجرد استخدام الأجهزة الحديثة في الفصول الدراسية، بل يشمل تحويل وتكامل جميع الأنشطة التعليمية إلى بيئة رقمية؛ حيث يتغير أسلوب تدريس المعلمين ويُحسن نظام تقييم الطلاب، فضلاً عن تغيير مفهوم إدارة التعليم بأكمله (العلي، 2020، ص90؛ القاضي، 2020، ص.66).

1-1- أهمية التحول الرقمي في التعليم

تكمن أهمية التحول الرقمي في أنه يعكس تطورات العصر ويسهم في خلق بيئات تعليمية متطورة. مع وجود هذه الأدوات والتقنيات الرقمية، يتمكن الطلاب من الوصول إلى المصادر التعليمية والتفاعل مع المعلمين والطلاب في أي وقت ومن أي مكان، مما يُعزز التفاعل والتعاون بين الطلاب (القيسي، 2019). كما يساعد التحول الرقمي على تحسين الجودة داخل المؤسسات التعليمية، حيث يمكن للمؤسسات التعليمية تقديم محتوى تعليمي محدث، والتفاعل مع الطلاب بشكل فردي، وتقديم ملاحظات فورية تساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي (العتيبي، 2021، ص.77).

من خلال التحول الرقمي، يتمكن التعليم من مواكبة تطورات سوق العمل الذي بات يعتمد بشكل متزايد على التكنولوجيا، وبالتالي فإن التعليم الرقمي يساهم في تحضير الطلاب بشكل أفضل لمستقبلهم المهني. هذا التحول يضمن إعداد جيل قادر على التكيف مع التقنيات الحديثة وتوظيفها بكفاءة في حياتهم العملية (الفهد، 2021، ص.85).

1-2- أهداف التحول الرقمي في التعليم

تهدف المؤسسات التعليمية من خلال التحول الرقمي إلى تحقيق عدة أهداف أساسية، منها:

*تحسين فعالية وجودة التعليم: من خلال استخدام أدوات تعليمية رقمية توفر بيئة تفاعلية وتعاونية، تعزز من قدرة الطالب على الفهم والتطبيق (خالد، 2020).

*تمكين الطلاب من التعلم الذاتي: يتيح التحول الرقمي للطلاب التعلم وفق وتيرتهم الخاصة من خلال منصات تعليمية رقمية توفر لهم محتوى تعليمي دائم الوصول (منصور، 2021، ص.66).

*تحفيز الابتكار والتفكير النقدي: من خلال دمج أدوات مثل الألعاب التعليمية، والتعلم التفاعلي (ياسين، 2018، ص101؛ العنزي، 2020، ص.40).

*زيادة إمكانية الوصول إلى التعليم: يوفر التحول الرقمي وسيلة للوصول إلى التعليم بشكل أوسع، حيث يستطيع أي طالب في أي مكان الوصول إلى مواد تعليمية عالية الجودة (الحارثي، 2021، ص.111).

*تعزيز التعلم المستمر: يمكن للطلاب والمعلمين الاستفادة من الموارد الرقمية على مدار الساعة، مما يعزز التعلم المستمر خارج الفصول الدراسية (منصور، 2021، ص.34).

1-3- التحديات المرتبطة بالتحول الرقمي في التعليم

على الرغم من الفوائد الكبيرة التي يمكن أن يحققها التحول الرقمي في التعليم، إلا أن هناك العديد من التحديات التي قد تواجه المؤسسات التعليمية، مثل:

*محدودية البنية التحتية: تعاني بعض المدارس والمؤسسات التعليمية من نقص في الموارد التقنية مثل الأجهزة الحديثة والإنترنت السريع (القاضي، 2020، ص.77).

*مقاومة التغيير: يعاني بعض المعلمين من مقاومة للتحول الرقمي بسبب قلة التدريب على استخدام التقنيات الحديثة (النمر، 2021، ص.112).

*الفجوة الرقمية: هناك تباين كبير في المستوى التقني بين مختلف المؤسسات التعليمية حول العالم، خاصة بين الدول المتقدمة والدول النامية (التميمي، 2019، ص.77).

*الأمن السيبراني: مع الاستخدام المتزايد للتكنولوجيا في التعليم، تزداد المخاوف المتعلقة بحماية البيانات الشخصية للطلاب والمعلمين من التسريب أو الهجمات الإلكترونية (الجهني، 2020، ص.113).

1-4- أمثلة على مؤسسات نجحت في التحول الرقمي

هناك عدة مؤسسات أكاديمية نجحت في تحقيق التحول الرقمي بنجاح، مثل:

جامعة هارفارد: تعتمد جامعة هارفارد على منصة edX التي تقدم دورات تعليمية متميزة عبر الإنترنت في شتى المجالات. وتعتبر هذه المنصة من أكبر الأمثلة على استخدام التحول الرقمي لتحسين مستوى التعليم والتوسع في تقديم الدورات الأكاديمية للمستفيدين من مختلف أنحاء العالم.

جامعة دبي: تبنت جامعة دبي نظام التعليم الهجين الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت. هذه المبادرة ساعدت في تقديم تجربة تعليمية مرنة ومتاحة لجميع الطلاب في أي وقت ومن أي مكان.

2- استراتيجيات التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في التعليم

يشهد قطاع التعليم تحولًا متسارعًا بفعل التطور الرقمي والذكاء الاصطناعي، مما أدى إلى ظهور أساليب تعليمية أكثر حداثة ومرونة. وقد أسهمت هذه التقنيات في تحسين جودة التعلم وتطوير طرق التدريس. ومن هنا تبرز أهمية استراتيجيات التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية ومواكبة متطلبات العصر (النعيم، 2021، ص109؛ القيسي، 2019، ص.33).

2-1- التخطيط الاستراتيجي الرقمي للمؤسسات التعليمية

يعد التخطيط الاستراتيجي الرقمي خطوة أساسية لضمان نجاح التحول الرقمي في التعليم، حيث يحدد الرؤية والأهداف، ويضع خارطة طريق لاستخدام التكنولوجيا بما يتوافق مع احتياجات الطلاب وأهداف المؤسسة (العلي، 2020). يشمل هذا التخطيط تحديد الأدوات الرقمية المناسبة، ووضع السياسات واللوائح التي تحافظ على جودة التعليم وسلامة البيانات (القاضي، 2020، ص.110).

فالتخطيط الفعال يتطلب تقييم الوضع الحالي للمؤسسة من حيث البنية التحتية، المهارات الرقمية للمعلمين، والموارد المتاحة. بعد ذلك، يتم وضع خطة مرحلية لتطبيق التكنولوجيا بشكل تدريجي، مع مراعاة توفير التدريب والدعم الفني المستمر. هذا النهج يضمن أن يكون التحول الرقمي مستدامًا وفعالًا على المدى الطويل (النمر، 2021، ص.66).

2-2- دمج التكنولوجيا في المناهج

يعد دمج التكنولوجيا في المناهج من أهم استراتيجيات التحول الرقمي، حيث يسمح للمعلمين بتصميم محتوى تفاعلي يشجع الطلاب على المشاركة النشطة (الخطيب، 2020، ص.114). يشمل ذلك استخدام الوسائط المتعددة، الفيديوهات التعليمية، والمواد التفاعلية، بالإضافة إلى أدوات التحليل لمتابعة تقدم الطلاب بشكل دقيق.

كما يمكن أن تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعلم لكل طالب وفق مستواه واحتياجاته، مما يعزز من جودة التعليم ويقلل من الفجوات في تحصيل الطلاب (فوزي، 2020). ومن خلال دمج التكنولوجيا، يصبح التعليم أكثر جاذبية وملاءمة لعصر المعلومات (العتيبي، 2021، ص44).

2-3- تدريب المعلمين على المهارات الرقمية

إن نجاح أي استراتيجية للتحول الرقمي يعتمد على المعلم، إذ يحتاج المعلمون إلى تطوير مهارات رقمية تمكنهم من استخدام الأدوات التعليمية الحديثة بكفاءة (عبد الله، 2021). يتضمن التدريب استخدام البرمجيات التعليمية، التعلم عن بعد، وتوظيف الذكاء الاصطناعي في تصميم الدروس وتقييم الطلاب.

بالإضافة إلى التدريب التقني، يجب تعزيز المهارات التربوية الحديثة، مثل إدارة الصفوف الافتراضية، وتصميم أنشطة تفاعلية، وتحليل البيانات لتحسين أداء الطلاب. التدريب المستمر يساهم في تخفيف مقاومة التغيير ويزيد من رغبة المعلمين في تبني الأساليب الرقمية (النمر، 2021، ص.106).

2-4- استخدام منصات التعلم الإلكتروني وتطبيقاتها

تعتبر منصات التعلم الإلكتروني من الركائز الأساسية للتحول الرقمي في التعليم. توفر هذه المنصات محتوى تعليمي متنوعًا، أدوات للتفاعل بين الطلاب والمعلمين، وتقنيات لتقييم الأداء بشكل مستمر (منصور، 2021، ص.99).

وتتيح هذه المنصات للطلاب التعلم عن بعد، وإعادة مشاهدة الدروس، والمشاركة في النقاشات الافتراضية، وكذلك تسليم المهام ومتابعة التقييمات بشكل مباشر. كما تسمح للمعلمين بتحليل بيانات الأداء واتخاذ قرارات تعليمية مستندة إلى معلومات دقيقة (عبدالرحمن، 2019، ص.38).

3- أدوات وتقنيات التعليم الرقمي

في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، أصبح التعليم الرقمي ضرورة حتمية لتحسين جودة التعليم وزيادة فرص الوصول إلى المعرفة. فادوات وتقنيات التعليم الرقمي تتنوع لتغطي مختلف احتياجات المتعلمين والمعلمين، بدءًا من منصات التعلم الإلكتروني وصولاً إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي (خالد، 2020، ص108؛ ياسين، 2018، ص.119).

1-3- الو اقع الافتراضي والو اقع المعززفي التعليم

أصبح الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) من أبرز الأدوات التقنية المستخدمة في التعليم الرقمي (السعدي، 2019). توفر هذه التكنولوجيا للطلاب تجربة تعليمية تفاعلية وغامرة، تمكنهم من استكشاف المفاهيم العلمية والمعقدة بطريقة مرئية ومباشرة. فعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب في مادة العلوم استكشاف بنية الخلية أو تركيب الكواكب بشكل ثلاثي الأبعاد، مما يزيد من فهمهم واستيعابهم للمواد. كما يتيح الواقع المعزز دمج المحتوى الرقمي مع البيئة الواقعية، بحيث يمكن للطلاب التفاعل مع المعلومات مباشرة أثناء الدراسة. هذه الأدوات تعزز المهارات العملية والتفكير النقدي، كما تسهم في تحفيز الطلاب وتشجيعهم على التعلم الذاتي (ياسين، 2018، ص.110).

2-3- التعلم التكيفي وتحليل البيانات

يعتمد التعلم التكيفي على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتقديم محتوى تعليمي مخصص لكل طالب حسب مستواه واحتياجاته (فوزي، 2020، ص.77).

فباستخدام تحليل البيانات، يمكن للمؤسسات التعليمية تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، وتكييف الدروس والتمارين لتعزيز التحصيل العلمي. وتتيح هذه التكنولوجيا أيضًا إمكانية متابعة تقدم الطلاب بشكل لحظي، وتقديم تقارير دقيقة للمعلمين وأولياء الأمور حول أداء الطالب، مما يسهل اتخاذ القرارات التعليمية المبنية على أدلة علمية (عبد الله، 2021).

3-3- الألعاب التعليمية والمحاكاة الرقمية

تستخدم الألعاب التعليمية والمحاكاة الرقمية لخلق بيئة تعليمية محفزة، حيث يمكن للطلاب التعلم من خلال التجربة والتفاعل (ياسين، 2018،ص40). تساعد المحاكاة في تقديم مفاهيم معقدة بطريقة واقعية، مثل تجارب الفيزياء أو الكيمياء، دون الحاجة لمعدات حقيقية. كما تعزز الألعاب التعليمية المهارات التحليلية وحل المشكلات لدى الطلاب.

كما يمكن للمعلمين استخدام هذه الأدوات لتقديم التحديات والمهام التعليمية بطريقة تفاعلية، مما يزيد من مستوى مشاركة الطلاب واهتمامهم بالمواد الدراسية (فوزي، 2020، ص.60).

3-4- المنصات الرقمية المفتوحة(MOOCs)

تُعد المنصات الرقمية المفتوحة (MOOCs) من أبرز الأدوات التي تدعم التعلم عن بعد، حيث توفر للطلاب الوصول إلى محتوى متنوع ومفتوح عبر الإنترنت (منصور، 2021).

ومن الأمثلة الشهيرةCoursera :، edX، .Udacityتمكن هذه المنصات الطلاب من متابعة دورات تعليمية متخصصة، وإجراء الاختبارات، والمشاركة في منتديات النقاش، مما يوسع نطاق التعلم ويتيح فرصًا للتعليم مدى الحياة. كما يمكن للمعلمين الاستفادة منها لإثراء المحتوى الدراسي وتحقيق تكامل بين التعليم التقليدي والرقمي (النعيم، 2021).

4- دور الإدارة التعليمية في نجاح التحول الرقمي

يمثل التحول الرقمي في التعليم تحديًا كبيرًا يتطلب تضافر جهود جميع الأطراف المعنية، وفي مقدمتها الإدارة التعليمية. حيث أنها تلعب دورًا محوريًا في تهيئة البيئة المناسبة، وتوفير الموارد اللازمة وتوجيه المعلمين والطلاب نحو الاستفادة القصوى منها، من خلال التخطيط الاستراتيجي والدعم المستمر، حيث يمكن أن تكون الإدارة محركًا رئيسيًا لنجاح التحول الرقمي وتحقيق أهداف التعليم الحديثة (الجندي، 2021، ص109؛ القاضي، 2020، ص.33).

4-1- تطوير البنية التحتية الرقمية

تعد البنية التحتية الرقمية من الأساسيات التي تضمن نجاح عملية التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية (القاضي، 2020). تشمل هذه البنية الأجهزة، البرمجيات، والشبكات التي تسهل عمليات التعليم والتعلم الرقمي. من الضروري أن تكون المؤسسات التعليمية مجهزة بأحدث التقنيات لضمان التواصل الفعال والوصول إلى المحتوى التعليمي عبر الإنترنت.

البنية التحتية تشمل أيضًا أدوات الحوسبة السحابية التي تدعم التعاون المشترك وتتيح للطلاب والمعلمين مشاركة الملفات والتفاعل في الوقت الفعلي (منصور، 2021، ص.95). إن الاستثمار في التكنولوجيا يعتبر من أهم الخطوات التي يجب على الإدارات التعليمية اتخاذها لضمان تقديم تجربة تعليمية سلسة وفعالة، ولا يقتصر ذلك على توفير الأدوات التقنية فقط، بل يشمل دعم الأنظمة الرقمية لضمان استدامة العملية التعليمية على المدى الطويل (النعيم، 2021، ص.87).

4-2- إدارة الموارد البشرية الرقمية

إن إدارة الموارد البشرية الرقمية في المؤسسات التعليمية تعتبر من العوامل الحاسمة في نجاح التحول الرقمي (الجندي، 2021). تشمل هذه الإدارة إعداد المعلمين والمديرين التعليميين لتبني التقنيات الرقمية واستخدامها بكفاءة في العملية التعليمية.

ويتطلب ذلك تنظيم برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تعليم المهارات الرقمية الضرورية للمعلمين والإداريين (عبد الله، 2021). كما يجب تعزيز التعاون بين المعلمين وتعريفهم بكيفية استخدام الأدوات الرقمية في تصميم المناهج الدراسية وإجراء التقييمات. إدارة الموارد البشرية الرقمية تتطلب أيضًا وجود نظام تقييم مستمر يضمن التطوير المستمر للمهارات (الخطيب، 2020، ص.106).

4-3- التقييم المستمر وقياس الأداء

من الضروري أن تتبنى الإدارة التعليمية نظم التقييم المستمر وقياس الأداء لتحديد فعالية التحول الرقمي في التعليم (عبدالرحمن، 2019). يعتمد هذا التقييم على جمع البيانات وتحليلها بشكل دوري لتحديد مدى تأثير استخدام التكنولوجيا على أداء الطلاب والمعلمين.

ويتضمن ذلك تقييم مستوى مشاركة الطلاب، تحقيق الأهداف التعليمية، ومدى تحسين المخرجات التعليمية. استخدام أدوات التحليل والذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم بشكل كبير في قياس الأداء بشكل أدق وأسرع، ويمنح المعلمين والمديرين أدوات تساعدهم في اتخاذ قرارات تعليمية مبنية على الأدلة (فوزي، 2020). التقييم المستمر يمكن أن يسهم في تحسين عمليات التعليم وضمان الجودة على المدى الطويل (النعيم، 2021، ص.88).

4-4- التغلب على مقاومة التغيير

من التحديات الكبيرة التي قد تواجه التحول الرقمي في التعليم هي مقاومة التغيير من قبل بعض المعلمين والطلاب (النمر، 2021، ص.76). تتفاوت هذه المقاومة بين الخوف من التكنولوجيا، الشك في فعاليتها، أو ببساطة الاعتياد على الطرق التقليدية.

وللتغلب على هذه المقاومة، يجب أن تتبنى الإدارة التعليمية استراتيجيات تحفيزية تدعم التغيير الرقمي وتوضح فوائد التحول الرقمي. إحدى الطرق الفعالة هي تقديم دورات تدريبية شاملة تتيح للمعلمين والطلاب فهم أهمية التكنولوجيا في تحسين التعليم وزيادة كفاءته (عبد الله، 2021، ص109). كما يمكن تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المعلمين لتبادل الخبرات وتحفيز بعضهم البعض على استخدام الأدوات الرقمية (الخطيب، 2020، ص.89).

5- تأثير التحول الرقمي على المعلم والمتعلم والتحديات المستقبلية**

لقد أحدث التحول الرقمي ثورة في مجال التعليم، حيث تغير خلالها دور المعلم والمتعلم بشكل جذري، فالمعلم لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بينما أصبح المتعلم محور العملية التعليمية، حيث أصبح قادرًا على الوصول إلى مصادر متنوعة للتعلم (سعيد، 2020، ص104؛ الفهد، 2021، ص140). وفي ظل هذه التغيرات، أصبح من الضروري فهم تأثير التحول الرقمي على أدوار ومسؤوليات كل من المعلم والمتعلم، وكيف يمكن لهذا التحول أن يعزز جودة التعلم ويحقق نتائج أفضل (العلي، 2020، ص.133).

5-1- التغيرات في دور المعلم

تعد التكنولوجيا من العوامل المؤثرة بشكل كبير في دور المعلم في العملية التعليمية. في البيئة التقليدية، كان المعلم هو المصدر الرئيسي للمعلومات، بينما في بيئة التعلم الرقمي، أصبح المعلم يعمل كميسر ومرشد للطلاب في استخدام الأدوات الرقمية والتقنيات التعليمية (الخطيب، 2020، ص.67). ويتطلب التحول الرقمي من المعلمين أن يكونوا على دراية بالأدوات والتقنيات الحديثة، وأن يطوروا مهاراتهم في التعامل مع منصات التعلم الإلكتروني. كما يستلزم توفير بيئة تعلم تفاعلية، حيث يتمكن الطلاب من الوصول إلى المحتوى التعليمي بأنفسهم باستخدام الأجهزة الرقمية. على المعلم أيضًا أن يتبنى تقنيات التقييم الرقمي التي تتيح له متابعة تقدم الطلاب بشكل مستمر (القيسي، 2019، ص.107).

5-2- تطوير مهارات المتعلم الرقمية

من المتطلبات الأساسية لنجاح التحول الرقمي في التعليم هو تطوير مهارات المتعلم الرقمية (الفهد، 2021). إذ يتعين على الطلاب تعلم كيفية استخدام الأجهزة الرقمية والتفاعل مع المنصات الإلكترونية في سياق تعليمي.

وتهدف برامج التدريب إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا بشكل فعال في التحصيل العلمي، بما في ذلك تعلم كيفية البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، وتقييم مصادرها، واستخدام برامج التحليل والإنتاج. كما يجب أن يشمل التعليم الرقمي مهارات التعامل مع التطبيقات والبرمجيات المتخصصة التي تتيح للطلاب الإبداع والعمل الجماعي في بيئات تعليمية تفاعلية (ياسين، 2018،ص.77). بالإضافة إلى ذلك، أصبح تعليم البرمجة والذكاء الاصطناعي من المهارات الأساسية التي يجب على الطلاب تعلمها استعدادًا لمستقبل رقمي متسارع (النعيم، 2021، ص.144).

5-3- التفاعل بين المعلم والمتعلم باستخدام التقنية

إن استخدام التقنيات الرقمية في التعليم يتيح تفاعلًا أكثر فعالية بين المعلم والطلاب (الخطيب، 2020). يمكن للمعلمين استخدام منصات التعلم الإلكتروني لإجراء دروس تفاعلية تسمح للطلاب بالمشاركة الفعالة في المناقشات والأنشطة.

كما تتيح التقنيات الحديثة مثل الواقع المعزز والواقع الافتراضي للطلاب التفاعل مع المحتوى التعليمي بطرق مبتكرة تزيد من فهمهم واهتمامهم بالمادة. بالإضافة إلى ذلك، تساهم المنصات الرقمية في تحسين التواصل بين المعلم والطلاب، حيث يمكن للطلاب إرسال الأسئلة والحصول على الملاحظات الفورية من معلمهم، مما يعزز من عملية التعلم الذاتي ويشجع الطلاب على اتخاذ المبادرة في تعلمهم (السعدي، 2019، ص.88).

5-4- تحسين مخرجات التعلم

من أهم نتائج التحول الرقمي في التعليم هو تحسين مخرجات التعلم (فوزي، 2020، ص.120). حيث تتيح التقنيات الحديثة تخصيص التعليم وفقًا لاحتياجات الطلاب الفردية، ويمكن من خلال التعلم التكيفي تعديل محتوى التعلم بناءً على تقدم الطلاب، مما يساهم في تحسين الفهم لدى الطلاب وتوفير بيئة تعلم أكثر دعمًا وفاعلية.

كما تساعد البيانات التعليمية وتحليلها باستخدام الذكاء الاصطناعي المعلمين في تحديد المجالات التي يحتاج فيها الطلاب إلى دعم إضافي. وتساهم المنصات الإلكترونية في تقديم محتوى تعليمي مرن يمكن للطلاب الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان، مما يعزز استقلالية الطلاب ويجعل عملية التعلم أكثر شمولية وفردية (ياسين، 2018، ص.177).

5-5- الأمن السيبراني وحماية البيانات

من أبرز التحديات التي تواجه التعليم الرقمي في الوقت الحالي هو الأمن السيبراني وحماية البيانات الشخصية للطلاب والمعلمين (الجهني، 2020). إن انتشار منصات التعلم الإلكتروني يخلق مخاطر متزايدة تهدد سلامة المعلومات وخصوصية الأفراد، مثل الاختراقات والتصيد الاحتيالي.

ولتأمين هذه البيانات، يجب على المؤسسات التعليمية تبني أدوات وتقنيات الأمان الرقمي مثل التشفير، والتوثيق متعدد العوامل، والمراقبة المستمرة للشبكات. بالإضافة إلى ذلك، يجب توفير التدريب المناسب للطلاب والمعلمين حول أفضل الممارسات لحماية بياناتهم الشخصية أثناء استخدام التكنولوجيا التعليمية (الجهني، 2020، ص.99).

5-6- الفجوة الرقمية بين المؤسسات التعليمية

تُعد الفجوة الرقمية من أكبر التحديات التي تواجه العديد من المؤسسات التعليمية، سواء في البلدان النامية أو المتقدمة (التميمي، 2019). حيث أن هناك اختلافات كبيرة في قدرة المؤسسات التعليمية على تبني التكنولوجيا الحديثة، فبعض المؤسسات تفتقر إلى البنية التحتية المناسبة، بينما يعاني بعضها الآخر من نقص الكوادر المدربة على استخدام الأدوات الرقمية.

وتتطلب سد الفجوة الرقمية توفير الدعم الحكومي والخاص للمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات وتدريب المعلمين والطلاب. من خلال استراتيجيات التكامل الرقمي، يمكن للمؤسسات تقليل هذه الفجوة وتحقيق تحول رقمي شامل يضمن وصول التعليم الرقمي إلى جميع الطلاب بغض النظر عن مواقعهم أو خلفياتهم (العنزي، 2020، ص.120).

5-7- الاستدامة المالية والتقنية

أحد التحديات الكبرى في التحول الرقمي في التعليم هو الاستدامة المالية والتقنية، وتتطلب عملية التحول الرقمي استثمارات ضخمة في البنية التحتية التكنولوجية وتطوير الكوادر البشرية، مما يشكل عبئًا على ميزانيات المؤسسات التعليمية، وخاصة في الدول ذات الاقتصاديات المحدودة.(الماجد، 2021، ص.88).

كما يجب أن تواكب المؤسسات التعليمية التطورات التكنولوجية السريعة، الأمر الذي يتطلب تحديث الأدوات التقنية بشكل دوري. ولضمان استدامة التحول الرقمي، يجب وضع استراتيجيات مالية واضحة تدعم الابتكار والتطوير المستدام للتكنولوجيا التعليمية (الماجد، 2021، ص.101).

5-8- فرص الابتكار المستقبلي في التعليم

تعتبر التكنولوجيا الرقمية مصدرًا رئيسيًا للابتكار في مجال التعليم (العنزي، 2020،ص.55). مع استمرار تطور الذكاء الاصطناعي والواقع المعزز والتعلم الآلي، توفر فرصًا هائلة لتحسين جودة التعليم وزيادة إمكانية الوصول إلى التعليم عالي الجودة عالميًا.

ومن المتوقع أن تحدث ابتكارات جديدة مثل التعلم التكيفي الذاتي الذي يمكن أن يلائم أسلوب التعلم لكل طالب. كما يمكن أن تشهد المنصات التعليمية توسعًا في التفاعل الذكي مع الطلاب، مما يوفر تعليمًا مخصصًا لكل فرد بناءً على احتياجاته وقدراته (الفهد، 2021، ص.33).

5-9- مقارنة بين المؤسسات التقليدية والرقمية

المقارنة بين المؤسسات التعليمية التقليدية والرقمية تظهر العديد من الفروق الجوهرية في طريقة إدارة وتقديم التعليم (الحارثي، 2021، ص119). المؤسسات التقليدية تعتمد بشكل رئيسي على التعليم الوجاهي والكتب الورقية، بينما توفر المؤسسات الرقمية بيئة تعلم مرنة، حيث يستطيع الطلاب التعلم في أي وقت ومن أي مكان عبر الإنترنت. وإحدى أبرز الفروقات بين المؤسسات التقليدية والرقمية هي المرونة في عملية التعلم، حيث توفر أدوات تكنولوجية مبتكرة تساعد في التعلم التكيفي الذي يتناسب مع احتياجات كل طالب. كما تتفوق المؤسسات الرقمية في إدارة البيانات واستخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل سلوك الطلاب وتقديم دعم مخصص (العلي، 2020، ص.133).

لكن يبقى التحدي الأكبر هو الفجوة الرقمية وعدم توافر البنية التحتية في بعض الأماكن النائية أو الأقل تطورًا. التحول الرقمي في التعليم ليس مجرد استخدام الأدوات التكنولوجية بل هو عملية شاملة تتطلب تغييرًا في المنهجيات والاستراتيجيات التعليمية. الدول والمؤسسات التي نجحت في تطبيق التحول الرقمي اعتمدت على الاستثمار المستدام في البنية التحتية التكنولوجية وتوفير التدريب المستمر للمعلمين والطلاب، مع وجود دعم حكومي قوي وتعاون دولي لتحقيق استدامة النجاح (منصور، 2021، ص.78).

خاتمة وتوصيات:

لقد أصبح التحول الرقمي في التعليم اليوم أكثر من مجرد توجه تكنولوجي؛ إنه تحول شامل في فلسفة التعليم وأسلوب التعلم والتدريس. من خلال هذا البحث، تم استكشاف كيف أن دمج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي لم يعد خيارًا، بل أصبح ضرورة استراتيجية لضمان جودة التعليم وملاءمته لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

إن التحول الرقمي لا يقتصر على إدخال أجهزة الحاسوب أو استخدام منصات التعلم الإلكتروني، بل يتضمن إعادة تصميم العملية التعليمية بالكامل. فالمعلم لم يعد مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح مسهلًا للتعلم، يوجه الطلاب ويستثمر التكنولوجيا لتخصيص العملية التعليمية بما يلائم قدراتهم الفردية. بالمقابل، أصبح الطالب أكثر قدرة على التحكم في تعلمه، مستفيدًا من الأدوات الرقمية التي تدعم التعلم الذاتي، التعلم التفاعلي، والتعلم التكيفي المدعوم بالذكاء الاصطناعي.

ومن الناحية الإدارية، يتضح أن المؤسسات التعليمية التي نجحت في التحول الرقمي هي التي وضعت استراتيجيات واضحة للتخطيط الرقمي، دعمتها بنظام قوي للبنية التحتية الرقمية، واستثمرت في تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم التقنية. ومع ذلك، فإن التحديات المرتبطة بالتحول الرقمي، مثل الفجوة الرقمية، ومقاومة التغيير، وأمن المعلومات، تبقى قائمة، وتحتاج إلى مقاربات مبتكرة وحلول مستدامة.

وإن المستقبل الرقمي للتعليم يحمل معه فرصًا كبيرة. فالذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة مثل الواقع الافتراضي والتعلم التكيفي ستعيد تشكيل الطريقة التي يُدار بها التعليم. كذلك، ستتيح هذه التحولات فرصًا للابتكار في تصميم المناهج، التقييم، وأساليب التعلم، مع توفير تجربة تعليمية أكثر شمولية ومرونة.

التعليم الرقمي والذكاء الاصطناعي يمثلان محركين رئيسيين لتطوير التعليم العالمي. في المستقبل، ستصبح المؤسسات التعليمية أكثر تكيفًا مع المتغيرات الرقمية، مما يتيح فرصًا للتعليم الشخصي، والتعلم التفاعلي، والتقييم الذكي. كما أن

التعاون الدولي والمبادرات المشتركة بين الجامعات والمنصات التعليمية الرقمية سيعزز من الوصول إلى المعرفة ويوسع فرص التعلم المستمر للجميع.

إن التحول الرقمي، إذا أُديرة بذكاء، وليس مجرد تحسين في الأدوات التعليمية، بل نقلة نوعية في طبيعة التعليم نفسه، قادرة على تمكين المعلم والطالب على حد سواء، وإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل بثقة وكفاءة.

قائمة المراجع

- ✓ التميمي، ع. (2019). الفجوة الرقمية في التعليم. الكويت: دار الثقافة.
- ✓ الجندي، ف. (2021). إدارة الموارد البشرية الرقمية في المؤسسات التعليمية. أبوظبي: دار النشر الجامعي.
- ✓ الجهني، ع. (2020). حماية البيانات في التعليم الرقمي. بيروت: دار النهضة العربية.
- ✓ خالد، ع. (2020). التعلم الإلكتروني في التعليم المعاصر. الرياض: دار الفكر الجامعي.
- ✓ الخطيب، م. (2020). التفاعل بين المعلم والطالب في التعليم الرقمي. عمان: دار الأكاديميون.
- ✓ السعدي، هـ. (2019). الواقع الافتراضي والواقع المعزز في التعليم الرقمي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ✓ سعيد، س. (2020). دور المعلم في البيئة الرقمية. القاهرة: دار النشر المعرفي.
- ✓ عبد الله، م. (2021). تدريب المعلمين على المهارات الرقمية. بيروت: دار النهضة.
- ✓ عبدالرحمن، ن. (2019). التقييم المستمر وقياس الأداء في التعليم الرقمي. عمان: دار الثقافة العلمية.
- ✓ العتيبي، ف. (2021). تحسين مخرجات التعلم باستخدام التكنولوجيا. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ✓ العلي، س. (2020). التخطيط الاستراتيجي الرقمي في التعليم. عمان: دار الفكر العربي.
- ✓ العنزي، خ. (2020). فرص الابتكار في التعليم الرقمي. جدة: دار الوفاء.
- ✓ الفهد، ع. (2021). تطوير مهارات المتعلم الرقمية. الرياض: دار المستقبل.
- ✓ القاضي، م. (2020). تطوير البنية التحتية الرقمية في المؤسسات التعليمية. القاهرة: دار الجامعات العربية.
- ✓ القيسي، ف. (2019). التعليم في العصر الرقمي: استراتيجية ووسائل. القاهرة: دار الكتاب العربي.
- ✓ الماجد، س. (2021). الاستدامة المالية في التعليم الرقمي. دبي: دار المعرفة.
- ✓ منصور، خ. (2021). المنصات الرقمية المفتوحة ودورها في التعليم الحديث. الرياض: دار الثقافة الرقمية.
- ✓ النعيم، أ. (2021). التحول الرقمي في التعليم: التحديات والفرص. الرياض: دار العلوم للتنمية.
- ✓ النمر، ح. (2021). التغلب على مقاومة التغيير في التحول الرقمي. بيروت: دار النشر للتعليم العالي.
- ✓ ياسين، ل. (2018). الألعاب التعليمية والمحاكاة الرقمية في التعليم الحديث. بيروت: دار الفكر الجامعي.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Educational activation techniques and their applications in constructing the philosophical lesson

Dr. Azzman Rachid

Professor of Higher Education at the Regional Centers for Education and Training Professions in the Tangier-Tetouan-Al Hoceima Region

azzmanrachid@gmail.com

Received	Accepted	Published
01/04/2026	31/05/2026	15/06/2026
DOI:		

Abstract

If the student is the central focus and target of every educational, organizational, or extracurricular activity within the educational institution or school life, then they must actively participate in all these classroom activities, both within the classroom and extracurricular. Furthermore, secondary school students are going through a crucial stage in their lives and need psychological support to help them avoid behavioral problems that could hinder their effectiveness in school life. Therefore, this article will explore the impact of educational activation techniques and how to utilize them in constructing a philosophy lesson. Practical examples of this take into account the principle of diversifying the starting points of the problem. It has become imperative today to transform the philosophy department into a vibrant intellectual workshop where everyone listens to everyone else and learns from everyone else. This will transform thinking into a daily practice that nourishes the mind, refines taste, and prepares individuals for communal life. Undoubtedly, when educational activation techniques are systematically implemented in the construction of the philosophy lesson, they are capable of bringing about this transformation and contributing to the revival of the spirit of philosophy, not only in the philosophy lesson but also in school life in particular, and in public life in general.

Keywords**:** Educational activation, structuring the philosophy lesson, educational activation techniques, employing activation in the philosophy lesson.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

تقنيات التنشيط التربوي وتطبيقاتها في بناء الدرس الفلسفي

د. رشيد أزمان

أستاذ التعليم العالي بالمراكز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة

azzmanrachid@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2026/04/10	31/05/2026	15/06/2026

DOI :

ملخص

إذا كان المتمدرس هو المحور الأساس والمستهدف من كل عملية تربوية أو تنظيمية أو تنشيطية تشهدها المؤسسة التربوية أو الحياة المدرسية، فإنه يجب أن يشارك مشاركة فعالة في مختلف هذه الأنشطة الصفية داخل القسم أو الموازية. كما أن المتعلم في التعليم الثانوي يمر بمرحلة هامة في حياته، فهو يحتاج إلى من يهتم به من الناحية السيكولوجية ومساعدته ليتمكن من تجنب بعض الانحرافات السلوكية التي تحد من فعاليته في الحياة المدرسية. لذا سيتم في هذا المقال الاشتغال على أثر تقنيات التنشيط التربوي وكيفية توظيفها في بناء الدرس الفلسفي، وأمثلة عملية لها أخذا بعين الاعتبار في توظيفها مبدأ تنويع الوضعيات المشكلة المنطلق منها، حيث أصبح لزاما علينا اليوم تحويل فضاء القسم الفلسفي إلى ورشة فكرية حية، يصغي فيها الجميع إلى الجميع، ويتعلم الجميع من الجميع. هذا الأمر كفيل بتحويل التفكير إلى ممارسة يومية تغذي العقل وتهذب الذوق وتعد الإنسان للحياة المشتركة، فلا شك أن تقنيات التنشيط التربوي حينما تفعل بطريقة منهجية في بناء الدرس الفلسفي قادرة على أن تحدث هذا التحول، وتسهم في إحياء روح الفلسفة ليس فقط في الدرس الفلسفي بل في الحياة المدرسية بوجه خاص، وفي الحياة الاجتماعية العامة بوجه عام.

الكلمات المفتاحية: التنشيط التربوي، بناء الدرس الفلسفي، تقنيات التنشيط التربوي، توظيف التنشيط في الدرس الفلسفي.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

مقدمة

يعد تدريس الفلسفة من أرقى أشكال التربية الفكرية التي تهدف إلى تنمية التفكير النقدي التأملي والحجاجي لدى المتعلمين فهو يضعهم أمام إمكانية تعلم وممارسة التفكير المستقل عبر السؤال والتحليل والنقد قبل القبول والإقرار، ويساعدهم على اتخاذ القرار المتحرر من السذاجة الفكرية والعاطفية ومن كل الأحكام والآراء الجاهزة، ويعني ذلك قدرة المتعلم على تعلم الشجاعة في استخدام العقل وفي التعبير عن الرأي المدعوم بحجج، وتحمل المسؤولية تجاه الذات واتجاه الغير والجماعة، وبالتالي الارتقاء بالسلوك والتعامل من مستوى الاندفاع والعنف إلى مستوى التحكم الواعي والقصدي الموجه بالقيم الإنسانية الكونية، والانتقال من الذاتية المنغلقة إلى التبادل والمشاركة والانفتاح القائم على الاحترام والتسامح والحوار والتواصل على أساس قيم الخير والحق والجمال.

يتطلب التدريس الإلمام بخصائص التعلم ومراحل نمو المتعلم المختلفة، وكذا أساليب تفكيره والظروف المحيطة به، أضف إلى ذلك استخدام طرق تنشيط متنوعة تلائم كل درس، كما يتطلب استخدام وسائل تقنية في التدريس كالوسائل السمعية البصرية والحاسوب وتقنيات التواصل الحديثة الرقمية منها أو الصوتية أو الحركية وغيرها لخلق الانسجام والتكامل بين جماعة القسم. ينبغي على المدرس أن يجعل من الدرس الفلسفي فضاء لتعلم التفلسف وآلياته، واتخاذه طريقة للعيش لا مجرد خطاب ينتهي بانتهاء حصة التدريس. لأجل ذلك وجب دوما استحضار مبدإ إعطاء معنى للتعلمات، ليس كشعار وإنما كضرورة حيوية ومفتاح للنجاح، بحيث ينسجم تمام الانسجام مع مطلب التدريس بالكفايات. ذلك ما يضمن تثمين وضع التلميذ كفاعل ومسؤول عن تعلماته.

يسعى هذا المقال إلى تقديم أفق واضح لتدريس الفلسفة من منظور التكامل والتفاعل، مستحضرا في إنجازه معاني الانفتاح والتشارك، واصلا بين المبادرات المبدعة، لإيجاد تفعيله حلولا لوضعيات مستجدة أو على الأقل تجهيز أرضية نظرية ومقدمات للتفكير في حلول أخرى، يكون فيها الفاعل التربوي محيطا وملما بمختلف جوانب تدريس مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي، واستكشاف إمكانيات توظيف تقنيات التنشيط التربوي كدعامة بيداغوجية وديداكتيكية فعالة. فالإشكال الجوهري يمكن بسطه كالتالي: هل امتلاك الفلسفة لأدواتها الخاصة يجعلها مستغنية عن تقنيات التنشيط التربوي؟ وما مدى تأثير تقنيات التنشيط التربوي في بناء الدرس الفلسفي على اعتبار أن الفلسفة هي في ذاتها تحمل أدواتها الخاصة؟

في ظل ما يعرفه الحقل التربوي من تحولات بنيوية ومنهجية، لم يعد الدرس الفلسفي معزولا عن مستجدات البيداغوجيا الحديثة التي تركز على جعل المتعلم في قلب الفعل التعليمي، فاعلا لا منفعلا، ومنتجا للمعنى لا مستهلكا للمعرفة، من هذا المنطلق برزت تقنيات التنشيط التربوي كإحدى أهم الآليات البيداغوجية التي تساهم في إحداث تغيير نوعي في كيفية بناء وتقديم الدرس الفلسفي. فهي تسمح للمتعلم بأن يكون عنصرا محوريا في بلورة التساؤلات، ومساءلة المفاهيم، وتكوين المواقف الحجاجية. وهذا يعني أن تقنيات التنشيط التربوي من الركائز الأساسية في بناء الدرس الفلسفي المعاصر، لما توفره من بيئة تفاعلية تحفز المتعلمين على التفكير والمناقشة والحوار. إن مادة الفلسفة بطبيعتها الإشكالية والحجاجية، تستدعي تجاوز الأسلوب التقليدي القائم على التلقين، والانفتاح على طرائق حديثة تجعل المتعلم مشاركا في بناء المعرفة. هذه التقنيات تتعدد من حيث طبيعتها ووظيفتها، لكن يجمعها هدف واحد يتمثل في تفعيل المشاركة وتنمية التفكير المستقل والتعاون الفعال داخل القسم. وهذا ما سأقوم بتوضيحه من خلال عرض بعض تقنيات التنشيط التربوي التي يمكن توظيفها عمليا في بناء الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي.

1. تقنيات التنشيط التربوي الموظفة في بناء الدرس الفلسفي

يعتبر التنشيط التربوي من الوظائف التي يقوم بها المدرس إلى جانب وظائف أخرى كوظيفة التخطيط التي تساعده على إعداد الدرس ورسم طريقة تنفيذه، بالإضافة إلى وظيفة التنظيم والتنفيذ التي تتجلى في العمليات التي يقوم بها لإعداد الوضعيات والوسائل الديداكتيكية اللازمة لتقديم درسه، وأخيرا وظيفة التقويم التي تساعده على اتخاذ الإجراءات المناسبة والتدخل العاجل أو المستمر للتصويب والتعديل والدعم. فقد ورد في المذكرة الوزارية 67 الصادرة في 1999/10/13، في موضوع التكوين المستمر للأساتذة لتعميق النظر في حاجيات الأستاذ المتعدد المهام من منشط ومخطط وموجه ومقوم ومربي وغيرها، وتدعوه لتعميق معارفه الديداكتيكية من خلال استراتيجية تكوينية جديدة يلعب فيها التنشيط التربوي دورا أساسيا وفعالا. وهذه الاستراتيجية التكوينية الجديدة تستجيب لأهداف التكوين المستمر باعتباره مجموعة من الوسائل المسخرة قصد تطوير المعارف والمهارات التي تستوجبها المهنة. ونورد في ما يلي تعريفات لبعض تقنيات التنشيط التي يمكن توظيفها في بناء الدرس الفلسفي.

1.1 تقنية فليبس

حدد ميشيلي Mucheilli في كتابه(Travailler en équipe,1980) تقنية فليبس بكونها طريقة اتخاذ القرار والإبداع، تعتمد على تقسيم جماعة القسم إلى مجموعات صغيرة يتكون كل منها من ستة أعضاء، يقومون غالبا بالأنشطة التالية(أحميد وتفراوتي،2004، ص،32):

- تحديد موضوع النشاط وكفاياته وأهدافه، مثل قرار يلزم اتخاذه، أو مشكل يحتاج إلى حل، أو ابتكار أو إبداع أفكار جديدة.
- توزيع أعضاء الجماعة إلى مجموعات صغيرة مكونة من ستة أفراد.
- تختار كل مجموعة مقررا ومسيرا.
- تتداول المجموعة حول الموضوع المقترح أو المطروح، ويقدم أفرادها مقترحاتهم لمدة ست دقائق.
- يجتمع المقررون فيما بينهم ويقدم كل واحد منهم ما توصلت إليه مجموعته، وبعد مناقشة المقررين للنتائج الأولية، يعود المقرر إلى مجموعته للتداول معها من جديد، وهكذا دواليك إلى أن تتوصل المجموعات إلى حلول مناسبة تحظى باتفاق الجميع.

نجد كذلك أن كتاب "وثائق تربوية عامة" الصادر عن وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة عرفت تقنية فليبس بأنها طريقة عمل لفترة قصيرة أي ست دقائق، من طرف مجموعات صغيرة لا يتعدى عدد أفرادها ستة تلاميذ، وتتيح هذه الطريقة فرصة أكبر لإسهام كل التلاميذ في العمل داخل الفصل، وخاصة أمام الخجولين منهم والانعزاليين الذين يتحاشون المشاركة أمام مجموع التلاميذ، كما تبعد هذه الطريقة شبح الملل عن الدرس.

أما دور الأستاذ فيتلخص في الاشراف على تقسيم مجموعة القسم إلى ست مجموعات مكونة من ستة تلاميذ، يختارون منشطا ومقررا لمجموعتهم التي تشتغل ست دقائق متتالية أو متقطعة على مواضيع محددة أو أسئلة، ويستحسن أن يتم تناوب أفراد كل مجموعة على تحمل المسؤولية وكتابة التقارير حتى يتبادل الكل الأدوار فيما بينهم. ثم الاشراف على تتبع عمل المجموعات، بحيث يقوم بتركيب جميع الأفكار الواردة في تقارير المجموعات حول موضوع أو أسئلة محددة، ثم

يطلب من الجميع دراسة الفكرة أو النتائج المستخلصة من أعمال المجموعات في الدقائق الستة الأولى، ويكرر نفس العملية التجميعية والتركيبية للمرة الثانية بعد مرور ست دقائق، فالثالثة وهكذا دواليك.

2.1 تقنية التنشيط "الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني"

تتعدد تسمية هذه التقنية بين قصف الذهن وزوبعة الذهن، والزوبعة الذهنية وإثارة الذهن، وكلها ترجمات لعبارتها بالإنجليزية، فقد عرفها أسبوم Osbom Alex بكونها تقنية أو طريقة من تقنيات أو طرائق التخيل والإبداع تنطلق من فرضية أن هناك أساليب تجعل كل فرد يبدع أفكارا جديدة أولا، ويرفض أفكارا تخلخل ما ألفه، وتقوم على إنتاج الأفكار من خلال نقاش إبداعي تعرض فيه سلسلة من الأفكار بهدف حل مشكل انطلاقا من تأمل وتفكير جماعي (أحميد وتفراوتي، 2004) ص،34).

هذه التقنية تعتمد على إبداع الأفكار وإيجاد الحلول لمشكل محدد بطريقة عفوية، بعيدا عن كل رقابة ذاتية على الأفكار أو تحليلها ونقدها مسبقا. فكل فرد من أفراد المجموعة مطالب بترك نفسه ينساق مع تداعيات أفكاره وأحاسيسه والتعبير عنها دون التفكير في مدى تماسكها الداخلي أو إخضاعها لمعايير منطقية أو قيمية. كما أنه مطالب كذلك بتقبل تداعي أفكار أفراد المجموعة والاستئناس بها قصد ابتكار وتوليد مزيدٍ من الأفكار من أجل الوصول إلى حلول ملائمة للمشكل المطروح للمناقشة.

العصف الذهني إذن هو استمطار أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول لمشكلة معينة ويهدف الى تمكين المتعلم من التفكير الإبداعي القائم على وضع الذهن في أعلى درجات الفاعلية من أجل توليد الأفكار الجديدة. فهذه التقنية تقوم على إشراك المتعلمين في المناقشة بهدف إنتاج واقتراح أفكار بشكل جماعي، أو إيجاد حلول لموقف أو وضعية مشكلة ، ومثال ذلك مناقشة وتحليل نص أو سؤال أو قولة فلسفية.

وتستند هذه التقنية إلى جملة من الشروط أو المبادئ منها (فشار، فاطمة الزهراء، (2023)، ص، 89):

- عدم نقد الأفكار التي يدلي بها المشاركون وتأجيل ذلك حتى يتم الاستماع إلى كل المساهمات.
- عدم إيقاف وحصر الطاقة التعبيرية للمتدخلين.
- العمل على إغناء النقاش وذلك لكثرة وغزارة الأفكار والمساهمات والاقتراحات.

أما من حيث الخطوات العامة فإنها تشمل المراحل التالية:

- تقديم المشكل ويكون في صيغة محددة في مجال معين.
- صياغة الاشكال حسب فهم التلاميذ.
- الاستعداد والتهيؤ للتمرن على مشكل هامشي.
- العودة إلى المشكل الأصلي واختيار صيغة من الصيغ المقترحة.
- إصدار الأفكار حول المشكل.
- اختيار الأفكار الصالحة.

- تطوير وتعزيز الأفكار التي تم اختيارها.
- تصنيف الأفكار المقبولة حسب معيار معين.

أما من حيث التنفيذ، فإن تقنية العصف الذهني تخضع للمراحل التالية (المصوغة التكوينية، بيداغوجيا الكفايات):

- عرض المنشط (المدرس) المشكلة أمام مجموعة القسم وتوضيحها وتحديد عناصرها.
- إدلاء كل مشارك بآرائه واقتراحاته دون حكم أو نقد للآخرين.
- يعمل المنشط على جمع الأفكار والتدخلات وتدوينها.

تحليل الأفكار والاقتراحات في النهاية للخروج باستنتاج معين.

وتستعمل هذه التقنية في إثارة أكبر عدد من الإجابات والملاحظات المختلفة عن مشكلة ما أو موضوع معين يتم تحديده في بداية الحصة من طرف الأستاذ، وتفترض أن يبدي كل تلميذ أفكاره وملاحظاته مهما كانت دون أن يشكك فيها الآخرون أو يردون عليها، ويتم تجميع كل الأفكار من طرف المقرر، ثم تفحص وتوضح في نهاية الحصة، فيثبت ما هو صالح منها ويلغى ما هو غير ملائم.

وتتكون المجموعات في هذا النوع من تقنيات التنشيط من عشرة إلى خمسة عشر من التلاميذ وتعمل لمدة تتروح بين خمسة عشر دقيقة وخمسون دقيقة حسب الحصة الزمنية للحصة الدراسية، وتختار كل مجموعة مقررها أو مقررين لتدوين الأفكار وتبويبها قبل عرضها في النهاية على باقي أعضاء المجموعات لانتقاء الصالح منها (أحميد وتفراوتي، (2004)، ص،35).

وهكذا نلاحظ أن تقنية الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني تقوم على ثلاثة مراحل أساسية وهي:

أ- مرحلة تحديد المشكلة وعناصرها الأساسية ثم تبويبها حتى يسهل عرضها في جلسة الزوبعة الذهنية.

ب- مرحلة معالجة الإشكال بعيدا عن النقد والتقويم الإيجابي أو السلبي لآراء وأفكار الآخرين مهما كانت خيالية أو وهمية.

ت- مرحلة تقويم الأفكار واختيار أنجعها لمقاربة الإشكالية المطروحة وإيجاد حلول لها، بعد اتفاق الحاضرين على صلاحيتها، بحيث يتم تجميعها في تقرير تركيبي ساهم الكل في إنجازه.

3.1 تقنية التنشيط التربوي "المحاكاة أو لعب الأدوار"

تتيح هذه التقنية تخيل تمثيل مجتمع مصغر يشبه الظاهرة المراد دراستها من حيث عدد عناصرها والعلاقات القائمة بينها، وتكمن أهميتها في أنها تفتح المجال أمام التلاميذ لتقمص أدوار غير مألوفة لديهم، وتحقيق الانسجام والتكيف في محيطهم المدرسي ثم في مجتمعهم. ويمكن تطبيق هذه التقنية في دروس الفلسفة كتمثيل لحوارات بين فلاسفة مثل أفلاطون وسقراط، مما يساعدهم على فهم الأفكار المتبادلة بينهما.

والمحاكاة نوعان: المحاكاة البسيطة التي تتخذ شكل تمثيل أدوار أو اتخاذ مواقف معينة إزاء بعض القضايا الاقتصادية أو الاجتماعية، وفيها يقوم التلميذ بدور واحد فقط أي محاكاة فيلسوف أو شخصية. أما المحاكاة المعقدة

فينتقل فيها المتعلم من تمثيل موقف فئة إلى مواقف فئات أو جماعات أخرى تكون متناقضة لسابقتها في قضية أو مشكلة أو موضوع المحاكاة (أحميد وتفراوتي، 2004، ص،36).

وتبرز أهمية هذه التقنية التنشيطية في أنها تمكّن المتعلمين من استيعاب المفاهيم الفلسفية بشكل أعمق، لكونهم يعيشون التجربة بدلا من مجرد قراءتها أو السماع عنها. كما أنها تنمي لديهم مهارات الحوار والنقاش. مما يعزز قدرتهم على التعبير عن أفكارهم والدفاع عنها بطريقة منطقية ومنظمة، ويحفّز تفكيرهم النقدي واستعدادهم للتعاون والعمل الجماعي.

ولتنفيذ تقنية التنشيط التربوي "لعب الأدوار أو المحاكاة" في بناء دروس الفلسفة نتبع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من التعلم بحيث يجب تحديد المفهوم أو القضية الفلسفية التي سيتم التركيز عليها.
- تصميم السيناريو الذي يتضمن المواقف والشخصيات التي سيتم تمثيلها.
- توزيع الأدوار وذلك بتحديدها وتوزيعها على التلاميذ.
- تنفيذ النشاط بحيث يقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار وفقا للسيناريو المعد سلفا لذلك.
- المناقشة والتقييم بحيث تأتي بعد الانتهاء من التمثيل، ويتم التركيز على ما تم تعلمه وكيفية تحسين الأداء مستقبلا.

4.1 تقنية التنشيط التربوي "حل المشكلات"

يرى جون ديوي بأن المشكلة هي حالة شك وارتباك يعقبها تردد وتتطلب بحثا خاصا يجرى لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل، فيعتبر أن الإنسان يتعلم عن طريق حل المشكلات التي تواجهه، بحيث يقول: "يجب أن يكون لكل درس جوابا وحلا لمشكلة ما، من خلالها يلزم وضع المتعلم في موقف الباحث بحيث يفكر ويطرح التساؤلات، ويجرب بنفسه حتى يكتسب دراية وقدرة على مواجهة مشاكل الحياة، ومعالجتها بطريقة سليمة. فشعور المتعلم بالمشكلة يولد لديه رغبة في البحث عن حل لها، وتزداد تلك الرغبة كلما كانت المشكلة ذات معنى بالنسبة إليه" (الدريج، محمد، (2003)، ص، 136).

فالمشكلة إذن هي كل قضية غامضة تتطلب الحل وقد تكون صغيرة تخص أمرا من الأمور التي تواجه الإنسان في حياته اليومية، وقد تكون كبيرة وقد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة، أو هي حالة يشعر بفعلها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة. ويرى جون ديوي أن التلاميذ لا ينشطون إلا إذا صادفتهم مشكلة تهمهم، فهم ينشطون لكي يتغلبوا ويزيلوا التوتر الناجم عنها (أولحاج، محمد، (2006)، ص،51). وهناك عدد من الخصائص ينبغي استحضارها من أجل الحكم على جودة المشكلة منها: أن المشكلة الجيدة هي التي تضع المتعلم في موقف يتحدى مهاراته؛ ويتطلب تفكيرا لا حلا سريعا؛ وأن يكون مستوى صعوبتها مناسبا للمتعلم؛ وذات ألفاظ مألوفة بالنسبة له؛ وأنها لا تتضمن معلومات أو بيانات زائدة عن الحاجة أو أقل من المطلوب؛ كما أن العمليات التي تتضمنها يجب أن تناسب المستوى المعرفي للتلاميذ؛ وأن تثير المشكلة دافعية المتعلم وألا تفقده الثقة في نفسه أو تحبطه بأن تكون لغزا؛ وأن تكون ذات معنى بالنسبة له بحيث تتضمن أشياء حقيقية يألفها.

كما أن الخطوات المنهجية لتقنية التنشيط التربوي "حل المشكلات" (الطناوي، عفت مصطفى، (2013)، ص،175) تضم ست مراحل أساسية وهي:

1- التحسيس بالمشكلة: بحيث تعتبر هذه المرحلة اللبنة الأولى في بناء المعرفة حيث يهتم المدرس بإثارة فضول التلاميذ وشد انتباههم لتحسيسهم بالمشكلة التي يستحسن أن تكون مستمدة من محيط التلاميذ وحياتهم اليومية مع مراعاة علاقتها بالمقرر الدراسي وأهداف الدرس.

2- تحديد المشكلة: فبمجرد التأكد من إحساس التلاميذ بالمشكلة، يعمل المدرس على إثارة مجموعة من الأسئلة تساعد على تحديد الإطار الحقيقي لها، أي طبيعتها ومجالها وعناصرها ومتغيراتها مما يؤدي إلى صياغتها بشكل واضح ودقيق لا يقبل التأويل.

3- صياغة الفرضيات: بحيث يجعل المدرس التلاميذ يفكرون ويبحثون عن أجوبة أولية محتملة للمشكلة المطروحة وتتم صياغة فرضيات تفسيرية مؤقتة، ويقتصر دور المدرس على تحفيز التلاميذ ما أمكن لإبراز تمثلاتهم والتعبير عن مواقفهم ومهاراتهم.

4- فحص الفرضيات: في هذه المرحلة يبحث التلاميذ عن كيفية تأكيد أو نفي الفرضيات المقترحة، من خلال إجراء الاختبارات المناسبة للفرضية ومن بينها التجربة أو التوثيق أو الملاحظة الميدانية.

5- النتيجة: وهي ما يتم التوصل إليه بعد فحص الفرضيات، بحيث يفسح المجال للتلاميذ للتعبير عن النتيجة إما كتابيا أو شفويا.

6- الاستنتاج والتعميم: بعد التأكد من الحلول المطروحة، يتم تحليل النتائج من أجل التوصل إلى التعميم انطلاقا من اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة ومقارنتها قبل إصدار التعليمات النهائية

ولتطبيق تقنية حل المشكلات في بناء الدرس الفلسفي نتبع المراحل والخطوات المنهجية التالية:

أ_ التمهيد للدرس وذلك من خلال:

- مدخل إلى الدرس عن طريق أفكار تمهيدية، أو عن طريق مراجعة بهدف ربط السابق باللاحق، وتقويم المكتسبات التي يتم الانطلاق منها.
- وضع إشكالية أو مشكلة على رأس كل درس، تهدف إلى حمل المتعلم على المعاناة والقلق فيسعى في طلب حل المشكلة أي تهيئة العقول للتفلسف.
- التصريح بأهداف الدرس أو الحصة.

ب- تقديم الوضعية المشكلة وذلك من خلال:

- عرضها عرضا مختصرا ووظيفيا.
- تحليلها بحيث تكون منطلقا للبحث عن الحل المناسب للمشكلة.
- رسم خطة الدرس بحيث تكون ماثلة أمام المتعلمين، وتكون بمثابة الأرضية المحصنة لجريان الدرس في فهمه وتحليله ومناقشته.

ج_ محاولة حل المشكلة من خلال اتباع الخطوات التالية:

- استخدام لغة فلسفية مناسبة، تحترم الوضوح في الأسلوب والدقة في الألفاظ، وتضمن الفهم بواسطة تحديد المفاهيم وتعريف الكلمات المفاتيح، والاستشهادات والأمثلة والحجج الموظفة.
- إبراز المنطلقات الفكرية للدرس في شكل مسلمات أو افتراضات، وإتباعها بالبرهنة على صدقها أو خطئها، بواسطة استدلال منطقي قائم على جملة من الحجج.
- تحديد قيمة الأطروحة وحدودها.
- نقد الأطروحة أو تفنيدها أو تعزيزها بمواقف فلسفية.

د_ حل المشكلة ويتم وفق ما يلي:

- الانتهاء من الدرس باستنتاج أو خاتمة، يعرض فيها المتعلمون حلا للمشكلة متضمنا بناء منطقيا محكما وبمضمون معرفي مناسب وصحيح، مع إبداء آرائهم الشخصية المدعمة.
- الختم بسؤال يفتح آفاقا أخرى للتفكير في الوضعية المشكلة.

5.1 تقنية التنشيط التربوي "العمل بالمجموعات"

تمثل تقنية التنشيط التربوي "العمل بالمجموعات" إحدى أهم تقنيات التنشيط التربوي التي أثبتت جدواها في تفعيل التعلم النشيط، وهو أسلوب يقوم على مبدأ التعلم التعاوني، حيث يتقاسم المتعلمون مهام التفكير والبحث والحجاج ضمن وحدات صغيرة من العمل الجماعي، في سياق الدرس الفلسفي الذي يتميز بعمقه المفاهيمي وتجريديته. تتيح هذه التقنية تجاوز الطابع الفردي الصامت الذي قد يطغى على القسم، وتحول الفلسفة إلى تجربة فكرية جماعية، يتبادل فيها المتعلمون أفكارهم، ويصوغون تساؤلاتهم ومواقفهم انطلاقا من تفاعلهم مع بعضهم البعض. فالعمل بالمجموعات يساعد على تنمية الكفايات الفلسفية الأساسية كصياغة الإشكالات والتحليل والمقارنة والتركيب والحجاج، كما يسمح بتنوع وجهات النظر، مما يغني النقاش الفلسفي ويكسر هيمنة الإجابة النموذجية، إذ يصبح كل متعلم طرفا في البناء الجماعي للمعرفة.

يمكن توظيف تقنية التنشيط التربوي "العمل بالمجموعات" ضمن مجموعة من تقنيات التنشيط التربوي الأخرى التي تناولتها في هذا البحث ماعدا الشكل الإلقائي. و ولهذه التقنية عدة خصائص (اعنيبر، حاميد، أشكال العمل الديداكتيكي وأساليب التنشيط، ص،3):

- سهولة استيعاب وتطبيق المكتسبات السابقة.
- إشباع حاجات المتعلمين العاطفية في العمل الفكري.
- سهولة إكساب المتعلم الكفايات الاجتماعية.

ويمارس هذا الشكل بواسطة عدة أساليب منها:

- الأسلوب المتوازي: وفيه تكلف المجموعة كلها بنفس المهمة.
- الأسلوب المتكامل: وفيه تقسم مهمة عامة على مجموعة الفصل كلها.

- الأسلوب التركيبي: وفيه تتقاطع مهام المجموعة جزئيا وتختلف مع باقي الأجزاء.

6.1 تقنية التنشيط التربوي "مهارات التفكير الناقد"

يمكن تعريف التفكير الناقد بأنه نشاط عقلاني هادف، توجهه رغبة قوية لتقويم مصداقية أمور وأشياء موجودة وفق معايير علمية ومنطقية ثابتة. فالتفكير الصحيح حول المعرفة الصحيحة والمناسبة عن العالم الذي نعيش فيه، عملية عقلية تتطلب مجموعة من المهارات، فاستخدام التحليل والتقييم ومراجعة الذات يتطلب الإبداع والاستقلالية، ويشتمل على:

- مهارات ما وراء المعرفة: حيث يراجع المتعلمون طرائق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم.
- صور بصرية: حيث يبتكر التلاميذ صورا لتفكيرهم، كالخرائط المفاهيمية والشبكات والرسوم والخرائط والجداول البيانية، والصور البصرية.
- التحليل: بحيث يحلل التلاميذ صور وإحصائيات وأمورا أخرى.

يتضمن التفكير الناقد مجموعة كبيرة من المهارات وفيما يلي بعض منها:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم الذاتية.
- التمييز بين الادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع، وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به لتحديد مصداقية مصادر المعلومات ومراجعها.
- التمييز بين الاستدلال والتبرير.
- التعرف على الادعاءات أو البراهين الغامضة.
- التعرف على المغالطات المنطقية أي الاستنتاجات الخاطئة.
- تحديد التشابهات والاختلافات بين موقفين أو فكرتين حول قضية ما.
- تطبيق مهارات حل المشكلات التي تعلمها المتعلمون سابقا.
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمة أو الوقائع وتحديد درجة القوة في البرهان أو الادعاء.
- التعرف على الافتراضات غير الظاهرة أو المتضمنة في النص.
- تحديد مواطن التحيز أو التحامل.

7.1 تقنية الجدال أو المناقشة الفلسفية والحوار

الجدل في الأصل فن الحوار والمناقشة، فهو يحيلنا على قول أفلاطون "الجدلي هو الذي يحسن السؤال والجواب"، وهو فن تقسيم الأشياء إلى أجناس وأنواع وتصنيف التصورات والمفاهيم، والغرض منه الارتقاء من تصور إلى تصور، ومن قول إلى قول، للوصول إلى أعم التصورات وأعلى المبادئ، وهي التي يعطيها أفلاطون قيمة أنطولوجية. وكلمة الجدل تشير عند أفلاطون إلى حركة الفكر الذي يرتقي من الإحساسات إلى الأفكار (المثل)، مثلا من الجمال العيني إلى مبدإ الجمال في

ذاته. فالجدل يشير إلى المناظرة، لكن سقراط وأفلاطون اعتقدا أن أفضل طريقة لتحقيق تنمية الفلسفة واكتشاف الحقائق الفلسفية هي تفاعل الآراء في البحث التعاوني عن طريق السؤال والجواب، لذلك استخدم أفلاطون الجدل للمنهج الفلسفي بشكل عام، وطبقه على أي بحث كان يفضله في ذلك الوقت. (حامد، دعاء عبد النبي، " المنهج الجدلي وحضوره في الفلسفة الإفريقية المعاصرة، موقع مؤمنون بلا حدود'.

تعد طريقة المناقشة والحوار من طرق التدريس التي تضمن اشراك المتعلمين في المواقف التعليمية وبذلك ينتقلون من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، فيسهمون مع المدرس في التفكير في المشكلات التي يعرضها، ويشتركون في تحديدها وإبداء الآراء بشأنها واقتراح حلول لها، وبذلك يظل التواصل الفكري قائما طول الوقت بين المدرس والمتعلمين، مما يساعده على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم ومستويات المتعلمين وخبراتهم (طناوي، ص،173).

وتقوم هذه التقنية من التنشيط التربوي على الأسئلة التي يوجهها المدرس للمتعلمين والأسئلة التي يوجهونها إليه، والأجوبة المتبادلة بينهم. ومن العوامل المساعدة على نجاح طريقة المناقشة والحوار ما يلي:

- أن يكون الهدف من المناقشة واضحا في أذهان المتعلمين، وأن يشارك جميعهم في المناقشة حتى تصبح نشاطا جماعيا.
- أن تكون سرعة المناقشة مناسبة لإتاحة الفرصة لجميع المتعلمين بالمشاركة.
- أن تستعمل أسئلة محددة الصياغة والوضوح، ومسموعة للجميع.
- الأسئلة موجهة للجميع بحيث تتاح لهم الفرصة للتفكير قبل الإجابة.
- الحرص على عدم سيطرة قلة من المتعلمين على المناقشة باحتكارهم الإجابات.

تقسم خلال تطبيق هذه التقنية مجموعة القسم إلى تحالفين أي مجموعتين، كل منهما يدافع على فكرة معارضة تتعلق بموضوع معين، فيتم تشكيل التحالفين سواء باختيار المتعلمين أو باقتراح من المنشط. وتأخذ بعد ذلك كل جماعة وقتا معينا لجمع المعطيات وإعداد الحجج، ليبدأ المنشط في طرح الأسئلة التي تثير ردود الأفعال. ويمكن أن يعين تحالف ثالث يضم أعضاء للجدل نيابة على باقي أعضاء المجموعة (كما ورد في التنشيط التربوي، مركز أبحاثنا على الانترنيت) لذا يجب التقيد بالتعليمات التالية:

- يقتصر دور المدرس كوسيط بين التحالفين وتنظيم النقاش.
- لا يشارك المدرس برأيه في النقاش.
- يمكن أن يفرض أداء على المتعلمين.
- تمكين المتعلم من تعلم الدفاع عن الرأي والفكرة.
- تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين.
- تنظيم الأفكار على شكل حجج.
- تعلم مواجهة الرأي المخالف.

- يمكن أن يؤدي نقد الفكرة المعارضة إلى جعل المتعلم في حالة معارضة سلبية دون اقتراح بديل.

والملاحظ أن حاجة المنظومة التربوية عامة، وتدريس الفلسفة خاصة، لتقنيات التنشيط التربوي ضرورية للرفع من جودته، وتجاوز الرتابة والنمطية في الأداء الوظيفي للمدرس، وتحبيب المادة للمتعلمين لتجاوز النفور.

8.1 تقنية التنشيط التربوي "الخطاطة"

يكتسي التعبير التخطيطي عامة والخطاطة بصفة خاصة أهمية كبيرة في تدريس مادة الفلسفة بهدف تبليغ المعرفة وتبسيط المفاهيم والمواقف الفلسفية وتيسير فهمها واستيعابها من قبل المتعلمين، لذلك تبدو الرغبة في تنويع طرائق التنشيط التربوي ومن ضمنها الخطاطة، ضرورة تربوية ملحة. بحيث نجد أن قاموس لالاند lalande يميز بين الخطاطة schémaوالخطوط schèmes بدعوى أن الخطاطة دلالة على الرسم المشخص كتمثيل تخطيطي نشيده ونشاهده ونقرأه، في حين تستعمل الخطوط في التعبير عن النشاط الذهني السابق عن وضع الخطاطة. إلا أنه يبدو أن المفهومين متكاملين ومترابطين، حيث إن كل مرسوم تعبير عما هو متخيل. كما يعتبر lafond لافون الخطاطة شكلا مرسوما أو متخيلا بكيفية مبسطة لموضوع معين، بمعنى أنه يتمثل العلاقات المميزة لهذا الموضوع، إنه تمثل مبسط إلى حدٍّ ما يكوّنه الفرد حول الموضوع، فيبرز خصائصه الأساسية في الوقت الذي يهمّش فيه بقية الخصائص التي يعتبرها ثانوية. فالخطاطة إذن رسم مبسط يسهل قراءته واختزال معلوماته التي تكون أحيانا معقدة وصعبة الفهم تتطلب تحليلا، فالرسم يتضمن العناصر الجوهرية ويظهر المكونات الأساسية للموضوع المرسوم أو الممثل وما يربطها من علاقات وما يحكمها من آليات وسيرورات ذهنية، كما تظهر حركيته المنطقية وتنظيمها بشكل تخطيطي يجعلها قابلة للإدراك، (كما أشار لها كنبور عامر، توظيف الخطاطة، منشور بموقع التربية والتعليم بالمغرب على الانترنيت).

تستجيب الخطاطة على نحو فريد ومتميز لجملة الأهداف البيداغوجية المرتبطة خصوصا بالمجال المعرفي والعقلي، وإذا نحن انطلقنا من صنافة بلوم فسرعان ما تبرز أهمية الخطاطة وفعاليتها بالنسبة لتوصيل المحتوى البيداغوجي وضبط المفاهيم الفلسفية في درس الفلسفة، ولا بأس أن نذكر جوانب من هذه الصنافة (غريب وآخرون، 1992، ص، 99)، والتي تتجلى أساسا في:

- "اكتساب المعارف (المعرفة/التذكر): يشمل التعريف لاكتساب المعارف والسلوكات التي تلعب فيها الذاكرة الدور الأساس، بحيث يتعرف المتعلم على المادة والأفكار والظواهر أو يتذكره. وتنطوي تحت هذه المهارة معرفة التمثلات المجردة، ومعرفة المبادئ والقوانين، ومعرفة المواقف الفلسفية.

- مهارة الفهم: وهي التي تشمل أكبر عدد من المهارات والقدرات العقلية التي يتم التركيز عليها داخل المؤسسات التربوية، وبالفعل عندما تقدم إرسالية لمادة أو محتوى تعليمي ما للتلاميذ، ينتظر منهم أن يعرفوا ما تم تبليغه لهم، وأن يكونوا قادرين على استعمال الأدوات والأفكار الموجودة فيها، ويمكن أن تتم به الإرسالية إما بطريقة شفهية أو عن طريق الكتابة، وإما في صيغة لفظية أو رمزية."

واعتمادا على تصنيف الخطاطات، يمكن تصنيفها على الشكل التالي (كنبور، عامر، مرجع سابق):

- خطاطة تحليلية: وتهتم بتحليل الأفكار تدريجيا حسب تسلسل منطقي محكم ونسقي.
- خطاطة هيكيلية: وهي التي تبين بنية وهيكلية جهاز إداري أو مؤسسة.

- خطاطة مفاهيمية: وهي خاصة بتعلم المفاهيم ومكوناتها ودورها، بحيث تبرز الرئيسية منها والثانوية موضحة العلاقات والترابط بينها.
- خطاطة شجرية: تسلسلية وتفريعيه لمكونات مجزوءة معينة.
- خطاطة تصنيفية: تبرز العناصر الرئيسية والثانوية وترتيب مواقف حسب معيار معين.
- خطاطة تضمينية: بمثابة خطاطات متداخلة ومتقاطعة فيما بينها.
- خطاطة النماذج والنظريات: تلخيص مكونات نظرية أو نموذج مبرزة عناصره وتفاعلاته.

يمكن إذن الاستعانة في وضع الخطاطة بالعديد من الرموز السائدة في بعض العلوم وخاصة السيميولوجية والهندسة والرياضيات والأسهم وغيرها. فالخطاطة لا تقتصر على هذه الرموز والعلاقات فحسب بل إن بناءها يرتكز على عنصر جوهري وأساسي ألا وهو الكلمة، أو بمعنى أدق المفهوم الذي يعتبر المفتاح المهيكل للخطاطة.

2 - نماذج تطبيقية لوضعيات تربوية لمراحل بناء دروس فلسفية منشطة بتقنيات التنشيط التربوي

تتمحور العلاقات البيداغوجية حول ثلاث أقطاب استراتيجية "قوامها فاعلية الأستاذ في تمكين المتعلم من اكتساب قيم احترام النظام، و الخضوع لمبادئه ورؤيته لتنشأ علاقة أوتوقراطية تكون السلطة التربوية مركزة في يد الأستاذ، والعقلانية والفعالية في محتويات التعلم وقيمها تتبلور عنها علاقة تقنوقراطية، والعملية التعليمية المتمحورة على نواة المتعلم تتأسس على احترام شخصيته، وإكسابه مهارات إبداعية، وقيم الحرية والاستقلالية تتشكل منها علاقة ديمقراطية. وإن هذه العلاقات ليست قالبا جاهزا تؤطرها مقاييس ومعايير ومؤشرات واحدة لتنويع مظاهرها في المؤسسات التعليمية، كما أنها لا تلتزم لنفس الدوافع والحيثيات، لكون العلاقات تندمج في تشكيل مكوناتها وأنساقها وإنتاج أبعادها والمستويات المعرفية والثقافية والإيديولوجية والسوسيولوجية والنفسية والسلوكية والتربوية. لقد شهدت العلاقات البيداغوجية تحولات وتغيرات متلاحقة ومتسارعة، متأثرة بمقاربات وقراءات فلسفية وعلمية وفنية وسوسيولوجية. وهذا التحول بدوره لحق العلاقات البيداغوجية في المنظومة التربوية المغربية نحو مقاربات جديدة للفضاء البيداغوجي التربوي داخل العملية التعليمية، من حيث العلاقات المنبثقة من مكوناتها المتضمنة للبعد المعرفي والوجداني والنفسي، وأيضا في كيفية التنسيق بين الأستاذ والمتعلم، لإيجاد طريقة تحفيزية لتنمية مهارات المتعلم، واكتسابه قدرات معرفية ومهارات حياتية بهدف بناء شخصية متوازنة، لضمان إشباع رغبات المتعلم النفسية والاجتماعية والمعرفية. وتتمظهر العلاقة البيداغوجية التي تقوم بهندسة حركات مكونات العملية التعليمية في كل النواحي، فلا تقتصر فقط على التلقين والحفظ والاستظهار، واعتبار المتعلم مادة تصاغ وتنتج، مع إهمال الجانب النفسي والوجداني والموقف الإنساني للمتعلم، وتفعيل العلاقة البيداغوجية الدائمة الحركة بين الأستاذ والمتعلم، والمرتكزة على التفهم والاحترام، لكونها تشتمل على تركيبة ممزوج فيها الفعل والتنظيم، والتشريع التنظيمي التربوي والقيادية البيداغوجية، والتفاعل بين الأستاذ والمتعلمين في القسم." (بولحوش، (2020)، ص،11).

واعتبارا لما تم ذكره فإن المهام الأساسية لمدرس الفلسفة تتمثل أساسا في تحديد ثلاث مهام جوهرية تتلخص في إدراج الأحداث التي يعايشها التلاميذ في النقاشات الدائرة بالقسم، ومساءلة الآراء المتداولة حول الواقع بغرض خلخلتها وتقييمها من جديد، وأخيرا تعلم النقاش الفلسفي قراءة وكتابة. فاكتساب المعارف وسيلة لا غاية، لأن الهدف هو أن يتعلم التلميذ حرية التفكير وينتج قولا فلسفيا انطلاقا من قدراته وإمكانياته الفكرية. وهكذا فإن دراسة المفاهيم المقررة تسمح ببلورة

التأمل الحر في مختلف المجالات الإنسانية والأخلاقية والسياسية والجمالية والدينية والاجتماعية والنفسية والفكرية، ويكون بناء الدرس في هذا الإطار مسؤولية مشتركة بين المدرس والتلاميذ.

و لتوظيف تقنيات التنشيط التربوي في بعض الدروس للمستويات الثلاثة بالتعليم الثانوي التأهلي، واعتماد الكتاب المدرسي في رحاب الفلسفة كمرجع أساسي لهذه الدراسة، وعليه فسيتم توظيف وتطبيق بعض تقنيات التنشيط السابقة الذكر والاشتغال عليها في بناء الدرس الفلسفي، وتتبع أثرها لتبيان دورها وأهميتها، بالموازاة مع موضوع الذكاءات المتعددة الذي يشكل إحدى المقاربات التربوية الحديثة التي أحدثت تحولا عميقا في النظر إلى طبيعة التعلم وطرق التدريس، فعندما نربطه بمجال تدريس الفلسفة نجد أن هذه المادة بطبيعتها المجردة، والمحفزة على التفكير التأملي والنقدي، قد تبدو صعبة المنال بالنسبة لبعض المتعلمين، خاصة إذا تم تقديمها بأساليب تقليدية لا تراعي اختلاف أنماط الذكاءات المتعددة. من هنا تبرز أهمية استثمار نظرية الذكاءات المتعددة في بناء وتدبير الدرس الفلسفي، لما لها من قدرة على جعل التفكير الفلسفي أكثر قربا من التلميذ، وأكثر قابلية للفهم والممارسة. وسيشمل هذا العمل التطبيقي بعض الدروس للمستويات الثلاثة بالتعليم الثانوي، باعتماد الكتاب المدرسي "في رحاب الفلسفة" مرجعا أساسيا لهذه الدراسة.

إن الدرس الفلسفي الذي يراعي الذكاءات المتعددة لا يقتصر على إلقاء نظري أو شرح مباشر، بل يفعّل تقنيات وأنشطة متنوعة فالمتعلم ذو الذكاء اللغوي يمكن أن يبدع في تحليل النصوص وكتابة المقالات، وذو الذكاء المنطقي الرياضي قد يتفاعل مع بناء الحجج والمفاهيم والمقاربات الجدلية، أما أصحاب الذكاء البصري قد يستوعبون المفاهيم الفلسفية عبر خرائط ذهنية أو رسومات توضيحية، في حين يستفيد أصحاب الذكاء الحركي من لعب الأدوار والمحاكاة الفلسفية، أما أصحاب الذكاء الاجتماعي فهم يتفاعلون في النقاشات الحوارية والورشات الجماعية. بهذا المعنى فإن استحضار الذكاءات المتعددة لا يعد ترفا تربويا بل ضرورة بيداغوجية لتفعيل مبدإ التعليم المتمركز حول المتعلم، وتجاوز الإكراهات التي تواجه تدريس الفلسفة في الطور الثانوي التأهيلي، خاصة في بيئات يغلب عليها التنوع والاختلاف في القدرات والاستعدادات.

1.2 توظيف تقنية العصف الذهني أو الزوبعة الذهنية في بناء بعض الدروس الفلسفية

في تدريس الفلسفة بالسنة الثانية باكالوريا، كثيرا ما يصادف الأستاذ متعلمين يشعرون بنوع من الانفصال أو الصعوبة في التفاعل مع المفاهيم المجردة التي تقدمها الدروس، مثل الهوية والحرية والعدالة والواجب وغيرها. هذا الانفصال لا يرتبط فقط بصعوبة المفاهيم، وإنما بطريقة عرضها التقليدية التي تعتمد غالبا على التلقين، مع غياب التفاعل الفكري النشيط. من هنا يأتي دور التنشيط التربوي البيداغوجي الذي يسعى إلى خلق بيئة صفية دينامية، تمكّن المتعلم من تجاوز دوره السلبي كمتلقي، ليصير فاعلا مشاركا في بناء المعرفة. فالعصف الذهني كتقنية للتنشيط التربوي تفجر الطاقات الفكرية للمتعلمين، وتفتح أمامهم أفق التساؤل الحر والتفكير النقدي، والانخراط التلقائي في الموضوع، فهي تقنية تقوم على مبدأ رئيسي: "دع الأفكار تنطلق بحرية، ثم نظمها لاحقا". لا حكم، لا تصحيح، لا تسفيه، بل فقط الإنصات والتشجيع على التعبير، وهذا هو جوهر الممارسة الفلسفية.

1.1.2 تنشيط تربوي مقترح لتقديم مفهوم الشخص بتقنية العصف الذهني:

إن توظيف تقنية التنشيط التربوي الخاصة بالعصف الذهني في درس الفلسفة، وخصوصا في مفهوم الشخص، يعتبر ملائما ويتماشى مع توظيف وضعية مشكلة لصورة يظهر فيها رجل يرتدي قناع كما هو مبين أسفله:

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

وتتحدد الأهداف المتوخاة من توظيف تقنية العصف الذهني كتقنية للتنشيط التربوي لتقديم مفهوم العصف الذهني في ما يلي:

- تدريب المتعلمين على التفكير الحر والمنظم.
- بناء تصور أولي عن مفهوم الشخص.
- خلق جو من الحوار وتقبل الاختلاف.

ويتم توظيف العصف الذهني أو الزوبعة الذهنية كتقنية للتنشيط التربوي، بحيث يتم التهيء للحصة بطرح الأسئلة التالية على المتعلمين:

- ماذا تلاحظون في الصورة؟
- هل القناع يظهر أم يخفي؟
- وما المقصود بالشخص؟ والتشخيص؟
- من هو الشخص في نظرك؟ هل هو مجرد كائن بيولوجي؟ أم ذات واعية حرة مسؤولة؟

يتم تسجيل إجاباتهم على الأسئلة السابقة على السبورة دون تقويم أو رد أو تشكيك بحيث يتم تجميع كل الإجابات المقدمة، مع تشجيع جميع التلاميذ على الإدلاء بأجوبتهم، سواء كانت بسيطة أو فلسفية، عاطفية أو اجتماعية. مثل: الإنسان حر، كائن مفكر، مسؤول، كائن اجتماعي، له كرامة، يمتلك عقلا، آلة ذكية، ذات بيولوجية، له مشاعر، له اسم، له وعي...

بعد ذلك يتم بمعية التلاميذ مناقشتها للوصول للأفكار التالية:

- الشخص لغة يحيل على الظهور والبروز والارتفاع، أما اللفظ الفرنسي (Personne) فمشتق من الأصل اللاتيني (Persona) الذي يعني القناع الذي يضع الممثل ليتلاءم مع المظهر الذي يتطلب دوره أي الشخصية التي يتقمصها.
- فلسفيا يحيل الشخص على الذات الواعية والمفكرة والمسؤولة، ويقابله الشيء، وهو متميز عن الفرد والشخصية، فالفرد يعبر عن معاني الاستقلال والواحدية، أما الشخصية فهي ما يميز كيانا نفسيا عن آخر.

- لا بد من الإشارة هنا أن الوضع البشري هو ترجمة غير موفقة للعبارة الفرنسيةcondition Humain، وكلمة Condition تعني الشرط الذي يطبع الوجود الإنساني، هذا الأخير الوثيق والمحدد بالزمان و بالمكان و بالظروف الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، والتي تشرط وجوده في هذا العالم.

2.1.2 توظيف تقنية العصف الذهني في تقديم محور الشخص والهوية

لتقديم درس الشخص والهوية يستحسن البدء بوضعية مشكلة قريبة من واقع المتعلمين، فالبرغم من عمق الشخص والهوية فلسفيا، فإنه يبدو بعيدا عن اهتمامات المتعلمين اليومية. لذلك يفضل استهلاله بطريقة غير تقليدية، عبر توظيف تقنية العصف الذهني كطريقة تنشيط تربوي تحفز المتعلمين على الدخول في صلب الموضوع دون أن يشعروا بذلك. فالهدف هو إثارة التساؤل الفلسفي من داخل تجربة المتعلم ذاته، بدل فرضه عليه من الخارج، حيث يتم عرض الوضعية المشكلة التالية:

تخيل أنك استيقظت هذا الصباح ووجدت نفسك فاقدا(ة) لذاكرتك تماما، لا تتذكر (ي) اسمك، ولا عائلتك، ولا أي شيء من ماضيك. هل ستظل(ين) نفس الشخص الذي كنت عليه بالأمس؟

فهذا السؤال في ظاهره يظهر بسيطا لكنه يحدث نوعا من الدهشة الفكرية، فالتلاميذ يبدؤون بطرح آراء تلقائية، من منطلق تجربتهم وذكائهم الطبيعي. البعض يرى أن فقدان الذاكرة يعني فقدان الهوية، والبعض الآخر يتمسك بالجسد كعنصر ثابت، وآخرون يطرحون فكرة أن الشخص يعرف من خلال علاقاته.

يتم تسجيل جميع المداخلات على السبورة أو على أوراق لاصقة، دون إصدار أي حكم، بل يتم تشجيع كل الآراء بصرف النظر عن صحتها، وبذلك يتم تعزيز حرية التفكير والجرأة على التعبير لدى جميع المتعلمين، بالإضافة إلى تهيء الجو للتفاعل النشط. وبعد الانتهاء من جمع الأفكار، يقود الأستاذ المتعلمين إلى ملاحظة أساسية وهي أن الآراء تتجه نحو ثلاثة أقطاب رئيسية: فالرأي الأول يعتبر أن الذاكرة هي أساس هوية الشخص، أما الثاني فيرى أن الجسد هو المحدد للهوية، والرأي الثالث فيربط الهوية بالعلاقات الاجتماعية.

3.1.2 استعمال تقنية العصف الذهني في درس الحقيقة والرأي

يمكن توظيف تقنية العصف الذهني كذلك في التنشيط التربوي لدرس الحقيقة والرأي، وتستهدف تحقيق الكفايات التالية: التمييز المفاهيمي بين الرأي والحقيقة، واكتساب منهجية المقارنة والحجاج، بالإضافة إلى تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين.

يتم الانطلاق من وضعية مشكلة مثلا: "في نقاش حول لقاح كرونا (كوفيد 19)، يرى بعض الأفراد أن أخذ اللقاح خطير ولا يجب استعماله، في حين تؤكد التقارير العلمية المعتمدة فعاليته في الحماية من الإصابة".

فبالرغم من توفر المعطيات العلمية التي تؤكد فعاليته، ما يزال البعض متمسكا برأيه. ثم يتم طرح الأسئلة الموالية على المتعلمين في مجموعات، واستقبال إجاباتهم دون تحليل:

- هل هذا الرأي يعادل الحقيقة؟
- هل من حق كل شخص أن يتمسك برأيه ولو تعارض مع الواقع؟
- ما الفرق بين ما نؤمن به وما هو فعلي وحقيقي؟

تسجل كل مجموعة من المتعلمين فكرتهم على ورقة، أو تجمع الأجوبة على السبورة، وتكون الأجوبة المنتظرة من المتعلمين على الشكل التالي:

- الرأي شخصي، أما الحقيقة فهي عامة.
- أحيانا يصبح الرأي حقيقة بعد البرهنة عليه.
- نؤمن بأشياء كثيرة وننقاد إليها لفعلها و لا يمكن إثباتها.
- بعض الأشياء تظهر ويتم الترويج لها أنها تمثل الحقيقة وهي وهم.
- الحقيقة لا تتغير، لكن الآراء تتغير.

فتقنية التنشيط التربوي العصف الذهني هنا في هذه الوضعية أتاحت للتلاميذ استكشاف الفروقات بين الرأي والحقيقة انطلاقا من مواقفهم الخاصة، ومنحهم فرصة لبناء تساؤلات فلسفية وصياغة مفاهيم أولية بجهدهم الجماعي، إضافة إلى تمهيد الطريق للتفاعل مع الأطروحات الفلسفية لاحقا.

2.2 توظيف تقنية لعب الأدوار في تنشيط بعض دروس الفلسفة

تعد تقنية لعب الأدوار من أهم أدوات التنشيط التربوي في تدريس الفلسفة، لأنها تمكن المتعلمين من تمثل المفاهيم الفلسفية بطريقة حية وتفاعلية. من خلال تمثيل أدوار مختلفة في وضعيات حوارية أو صراعية، يصبح المتعلم طرفا نشيطا في التفكير، لا مجرد متلق سلبي. وتكمن أهمية هذه التقنية في أنها تنمي القدرات النقدية والحجاجية، وتحفز التفكير الذاتي والجماعي، كما تسهم في إثارة الإشكاليات الفلسفية بطريقة درامية تساعد على الفهم العميق والتجسيد الواقعي للمفاهيم، بالإضافة إلى أنها تسمح بربط الفلسفة بالحياة اليومية، وتجعل من الفصل الدراسي فضاء للنقاش والانخراط العقلي والتواصلي. وعموما تساهم تقنية لعب الأدوار في جعل الدرس الفلسفي فعالية تربوية تفاعلية تدمج فيها العواطف مع العقل، وتحاكى فيها الحياة، مما يعمق من أثر التعلم ويرسخ الكفايات الفلسفية لدى المتعلمين.

يمكن توظيف تقنية التنشيط التربوي لعب الأدوار في تقديم مجموعة من الدروس الفلسفية، وهي تقنية تقرب تمثل المواقف الفلسفية لدى المتعلمين، وفي ما يلي أقدم بعض النماذج منها.

1.2.2 توظيف تقنية لعب الأدوار بتمثيل مو اقف فلسفية

تقنية لعب الأدوار تعتبر تقنية تنشيط تربوي فعالة في تقديم درس النظرية والتجربة على اعتبار تباين المواقف الفلسفية بين موقف مؤيد وآخر معارض وثالث توفيقي، وهي وسيلة ناجعة لجعل التلاميذ يستوعبون العلاقة الجدلية بين التنظير العلمي والتجريب، من خلال التفاعل والتمثيل الواقعي للأدوار التي تعكس مواقف فلسفية وعلمية متباينة. فينتظر من هذا الدرس تحقيق الكفايات التالية:

- الكفاية المفاهيمية: التمييز بين النظرية والتجربة والعلاقة الجدلية بينهما.
- الكفاية المنهجية: التحليل والمقارنة والاستنتاج.
- الكفاية القيمية: تقدير قيمة العقل والتجربة في بناء المعرفة.

يمكن التمهيد للدرس بالوضعية المشكلة من خلال نقاش دار بين تلامذة القسم، عبّر أحد التلاميذ عن اعتقاده أن "النظرية العلمية تسبق التجربة دائمًا»، في حين رد زميله قائلا: "بل لا يمكن التوصل إلى أي نظرية بدون الملاحظة والتجربة أولا." ثم طرح السؤال الإشكالي: ما العلاقة بين النظرية والتجربة في بناء المعرفة العلمية؟ هل تسبق النظرية التجربة أم العكس؟ وهل يمكن فصل أحدهما عن الآخر؟

يتم تقسيم تلاميذ القسم إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة تمثل موقفا فلسفيا أو علميا معروفا على الشكل التالي:

- المجموعة الأولى وهي مجموعة تمثل ديكارت وغاليلي أنصار النزعة العقلانية، حيث يرون أن العقل والنظرية تسبق التجربة.

- المجموعة الثانية تمثل فرنسيس بيكون وجون لوك أنصار النزعة التجريبية، يرون أن التجربة والملاحظة تسبق النظرية.

- المجموعة الثالثة توفيقية تمثل ألبير أينشتاين وباشلار أنصار التفاعل الجدلي، يرون أن العلاقة بين النظرية والتجربة جدلية متبادلة.

يمكن توزيع بطاقات معدة سلفا لكل فيلسوف من الفلاسفة السابقة ورأيه والمطالبة منهم تمثيل المشهد ولعب الأدوار كما يلي:

- ديكارت: "العقل هو المصدر الأول والأوثق للمعرفة، فهو لا يخدعنا كما قد تخدعنا الحواس، التجربة قد تكون مضللة، أما الفكر المنطقي، فهو النور الذي يوصل الباحث إلى الحقيقة."

- غاليلي (مشيرا بيده نحو السماء): "حتى قوانين السقوط لم أتوصل إليها إلا بعد أن صغت فرضيات عقلية، لم أكن أراقب فقط، بل كنت أفكر وأحسب وأتخيل النتائج قبل أن أضع التجربة."

- بيكون (ضاربا بيده على الطاولة): "لا مجال لبناء معرفة دون تجربة، فالعقل وحده لا يكفي، نحن بحاجة إلى الملاحظة، وإلى المختبر، إلى ما تقدمه لنا الحواس، نحن لا نفترض، نحن نلاحظ ونستنتج."

- لوك (يمسك بقارورة): "أنا هنا أثبت قانون تمدد الغاز، لم أكن بحاجة إلى فرضية مسبقة، بل مجرد ملاحظة دقيقة، واستقراء من الواقع، لا من عقل مجرد."

- باشلار (بهدوء فلسفي): "تتحدثون عن تفوق طرف على آخر، لكن العلم لا يسير هكذا، لا نظرية بدون تجربة، ولا تجربة بدون توجيه نظري، المعرفة تبنى عبر التفاعل بين العقل والحواس."

- أينشتاين (ناظرا إلى البقية): "نظرية النسبية لم تنبع من الملاحظة فقط، بل من تصورات رياضية، ومع ذلك كان لابد من التجربة لإثباتها، العلم حوار دائم بين ما نتصوره وما نلاحظه."

ويختم الأستاذ المشهد بأن "العلم لا يبنى بالعقل وحده ولا بالتجربة وحدها، بل يتقدم بفضل تفاعلهما المستمر."

2.2.2 توظيف تقنية لعب الأدوار في تنشيط برنامج إذاعي فلسفي داخل القسم

يمكن تحويل درس معايير الحقيقة إلى برنامج تلفزي فلسفي باستعمال تقنية لعب الأدوار. وهو أسلوب بيداغوجي يضفي الإثارة والتشويق على بناء الدرس الفلسفي ويخرجه من النمطية، يجعل الفكرة الفلسفية أكثر قربا واستعمالا

وممارسة بالنسبة للتلاميذ. ويكون ذلك وفق السيناريو التالي: نحن بصدد تقديم برنامج الفلسفة على الهواء، وموضوع حلقة اليوم معايير الحقيقة، فدعونا نرحب أولا بضيوف هذه الحلقة (موجها كلامه للجمهور الحاضر)، الضيف الأول ديكارت الذي يمثل المعيار العقلي الذي يرى أن معيار الحقيقة الوضوح والبداهة، وضيفنا الثاني ويليام جيمس الذي يمثل المعيار البراغماتي النفعي، وضيفنا الثالث كارل بوبر الذي يمثل المعيار التجريبي، بالإضافة إلى مراسلتنا في الشارع.

- المقدم: معنا اليوم ثلاث فلاسفة كبار سيشاركوننا وجهات نظرهم المختلفة حول معاير الحقيقة.
- المقدم يوجه السؤال الأول: فلنبدأ معك سيدي ديكارت، ما الحقيقة بالنسبة إليك؟ وما معيارها؟"
- يجيب ديكارت (بهدوء وثقة): أنا أقول دائمًا: الحقيقة هي ما لا يمكن الشك فيه. ما يبدو واضحا للعقل ومتميزا عن الوهم، مثل قولي: أنا أفكر، إذن أنا موجود، فالحقيقة تقاس بوضوحها العقلي وبداهتها المنطقية.
- المقدم: والآن ننتقل إلى السيد وليام جيمس، ماذا تقولون في ذلك؟
- وليام جيمس (بحيوية): أنا مختلف تماما، الحقيقة عندي تقاس بنتائجها، فإذا كانت الفكرة نافعة ومفيدة، تؤدي إلى نتائج عملية في الواقع، فهي حقيقية. فما الفائدة من فكرة لا تغير شيئا في حياتنا؟
- المقدم: وأخيرا معنا من يمثل المنهج التجريبي، السيد كارل بوبر ما رأيك فيما سمعت؟
- كارل بوبر (بأسلوب علمي): أنا أعارض كلا الموقفين، فلا يمكننا أن نعرف الحقيقة إلا إذا أخضعناها للاختبار والتفنيد، الحقيقة العلمية يجب أن تكون قابلة للتجريب والتكذيب، فكل ما لا يمكن التحقق منه تجريبيا فهو خارج إطار الحقيقة العلمية.
- المقدم: شكرا لكم، ننتقل الآن إلى مراسلتنا في الشارع لنتقصى رأي الناس هناك.
- المراسلة (في زاوية الفصل أو تمشي بين الصفوف): سألنا بعض المواطنين والتلاميذ عن رأيهم في الحقيقة، فلنسمع لإجاباتهم:
- التلميذ الأول: الحقيقة هي ما أحسه بعقلي.
- التلميذ الثاني: الحقيقة هي ما يفيدني عمليا.
- التلميذ الثالث: أنا لا أصدق إلا ما أراه بعيني وأجربه.
- المقدم (يعود): آراء مختلفة، لكن الآن نطرح السؤال على جمهورنا الكريم: أي معيار أقرب إلى الإقناع؟ هل الحقيقة العقلية؟ أم العملية؟ أم علمية تجريبية؟

المقدم يختم برنامجه: تعلمنا اليوم أن معايير الحقيقة متعددة: الوضوح العقلي عند ديكارت، والمنفعة عند جيمس والتجريبية عند بوبر. فالحقيقة ليست دائما واحدة، فهي تختلف حسب المرجع الفلسفي. وإلى حلقة قادمة وموضوع آخر.

3.2 توظيف الخطاطة في بناء الدرس الفلسفي

يعتبر الدرس الفلسفي من أكثر الدروس التي تتطلب مجهودا فكريا من حيث الفهم والتحليل والتركيب، نظرا لطبيعته المفاهيمية والحجاجية المجردة، ومن أجل تسهيل استيعاب هذه المضامين تَبرز أهمية توظيف الخطاطة كأداة تنشيط بيداغوجية فعالة تساعد على تنظيم المعارف، وتوضيح العلاقات بين المفاهيم، وبناء رؤية شمولية للإشكاليات الفلسفية

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

المطروحة. فالخطاطة ليست فقط وسيلة للتبسيط بل أداة لتنمية التفكير النقدي والكفايات المنهجية لدى المتعلم، وذلك من خلال تمثيل بصري يجسد بنية الدرس أو بنية النص الفلسفي، ويكشف عن منطق تصوره الداخلي. ليست الخطاطة مجرد وسيلة لتلخيص المعارف، بل تعد أداة لبنائها تنقل المتعلم من مستوى التلقي السلبي إلى مستوى التفاعل النشط مع المفاهيم والأطروحات. إنها تمثيل بصري يتيح للمتعلم رؤية شمولية للدرس، ويفكك البنية المعرفية والمنهجية للنصوص والمواقف الفلسفية، مما يساعده على تنظيم أفكاره وربط المفاهيم بعضها ببعض، وفهم العلاقات المنطقية والحجاجية التي تقوم عليها الفلسفة.

1.3.2 استعمال الخطاطة في تحديد المنطلقات العامة للمجزوءة

يتم اللجوء إلى تقنية الخطاطة في التنشيط التربوي للوصول إلى المنطلقات العامة للمجزوءة وتحديد أبعاد الوجود ومفاهيمه ومحاوره وعناصر التقابل والمفارقة فيه كما هو مبين أسفله.

المجزوءة الأولى

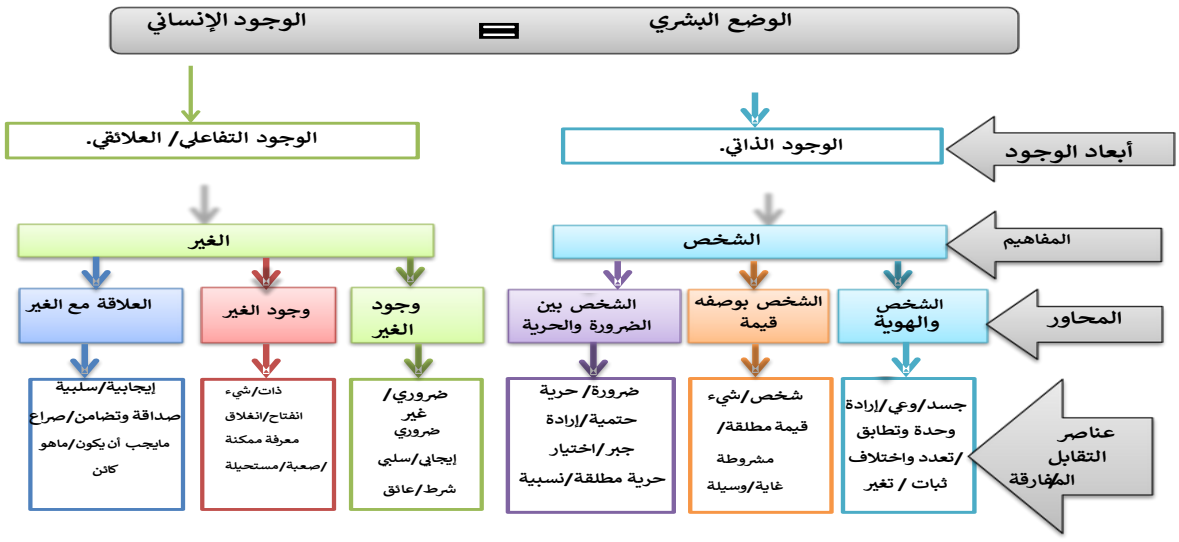
مجزوءة الوضع البشري

تقديم عام

عادة ما يتصور البعض أن "الإنسان – الذات" وحدة تتمتع باستقلال كلي أو شبه كلي عما يحيط بها من أشياء وكائنات؛ ومرد ذلك إلى كونهم ينظرون إليه من خلال معطاه البيولوجي فقط، متناسين في ذلك أن هناك معطيات أخرى تتدخل في تحديد ماهية الكائن الإنساني؛ فهذا الأخير ليس وحدة بيولوجية فحسب وإنما هو "كل مركب" فيه جملة من المحددات الطبيعية والثقافية التي تشكل في الأخير ما تواضع المفكرون على تسميته ب"الوضع البشري".

إن الإنسان ذات تعي وتفكر، وترغب وتريد وتقصد... لكن تمتع كل ذات بهذه المحددات، لا يعني بالضرورة أنها واحدة ومشتركة؛ بدليل أن مستواها يختلف من ذات إلى أخرى، على هذا الأساس تعرف الذات الإنسانية المحددة بما سلف ذكره بكونها "شخصا". غير أن قدرتها النابعة مما يحددها لا يعني أنها تكفي ذاتها بذاتها، بحجة أن قدرها هو النقص؛ لذا كانت في حاجة إلى "الغير"؛ فهي الذات الأخرى التي تتمم وجودها وتمدها بالقيمة و الاعتبار اللذان يجعلانها أسمى الكائنات في العالم.

المنطلقات العامة للمجزوءة



ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

2.3.2 استعمال الخطاطة في تلخيص الدرس الفلسفي

وكمثال على ذلك درس الهوية والشخص لمجزوءة الوضع البشري الخاصة بمفهوم الشخص:

خطاطة تبسيطية

الشخص والهوية

الإشكال: ما المحدد الأساسي لهوية الشخص؟ وهل تقوم هذه الهوية على الوحدة والثبات أم التعدد والتغيير؟

أساس ومحدد هوية الشخص

الوحدة والتطابق/ الثبات

آرتر شوبنهاور

ليس الجسد ولا الجسم.

ليس الوعي ولا الشعور ولا العقل ولا الذاكرة.

وإنما الإرادة، إرادة الحياة.

التعدد والتغير

سيغموند فرويد

- ليس الأنا.
- ليس الوعي.
- قوى الجهاز النفسي، مع إعطاء أهمية للبعد اللاشعوري أو اللاوعي.

4.2 توظيف تقنية الحوار أو المناقشة الفلسفية في بناء الدرس الفلسفي

كما سبق الذكر، يعد توظيف تقنية الحوار أو المناقشة الفلسفية في بناء الدرس الفلسفي من الوسائل البيداغوجية الحيوية التي تضفي على الدرس طابعا تفاعليا وحيا، وتحول المتعلم من متلق سلبي إلى فاعل مشارك في إنتاج المعنى. فالحوار داخل القسم يمكن المتعلمين من الانخراط الفعلي في بناء المعرفة الفلسفية، من خلال تبادل الآراء، وتحليل الأفكار، وتفكيك الأطروحات، كما يساهم في تنمية الكفايات المعرفية والمنهجية والقيمية، ويرسخ الممارسة الفلسفية كتربية على العقل والحرية والمسؤولية. لذلك فإن ترسيخ هذه التقنية في الممارسة الصفية يعد شرطًا أساسيا لجعل درس الفلسفة حيا تفاعليا، ويمكن توظيفها في جميع الدروس الفلسفية تقريبا.

يمكن توظيف تقنية الحوار الفلسفي كتقنية تربوية لتنشيط درس الطبيعة والثقافة من الدروس المقررة للمستوى الدراسي "الجدع المشترك"، ويتضمن حوارا على شكل أسئلة وأجوبة، يروم تحفيز المتعلمين وإثارة تفكيرهم وتفعيل مشاركتهم في بناء الإشكال الفلسفي للدرس.

- سؤال: دعونا ننطلق من سؤال بسيط: ما الذي يميز الإنسان عن الحيوان؟
- جواب: الإنسان عاقل ويتحدث، أما الحيوان فلا يملك العقل مثلنا.
- سؤال: وهل يعني هذا أن الحيوان لا يتواصل؟
- جواب: يتواصل، لكن بوسائل بدائية، كالصراخ أو الإشارة، بينما نحن نستعمل اللغة.
- سؤال: فهل اللغة إذن خاصية طبيعية أم شيء نكتسبه؟
- جواب: نكتسبها بالتعلم، لأن الطفل لا يولد وهو يتكلم، بل يتعلم من محيطه.
- سؤال: هل يمكن القول إن اللغة ثقافية وليست طبيعية؟
- جواب: نعم، لأننا لا نولد نعرف الفرنسية أو العربية، بل نكتسبها من البيئة.
- سؤال: ممتاز، ولكن لنتأمل سؤالا أعمق: هل الإنسان كائن طبيعي أم كائن ثقافي؟
- جواب: هو كائن طبيعي لأنه يولد بجسم بيولوجي، وله حاجات بيولوجية.
- جواب آخر: لكننا نغطي أجسادنا باللباس، ونعيش حسب القواعد الاجتماعية، وهذا لا يوجد في الطبيعة.
- سؤال: رائع جدا، هل يمكن أن نقول إذن إن الإنسان يولد بالطبيعة، ويتكون بالثقافة؟
- جواب: نعم، الطبيعة هي الأصل، والثقافة تأتي لاحقا.
- سؤال: لكن هل هذا يعني أن الثقافة تلغي الطبيعة؟ أم أن بينهما تداخلا؟
- جواب: أعتقد أن بينهما علاقة جدلية: الطبيعة تعطينا الأساس، والثقافة تشكلنا فوقه.

جميل جدا، يمكن إذن أن نصوغ إشكال الدرس على النحو التالي: ما العلاقة بين الطبيعة والثقافة في الكائن الإنساني؟ هل هما منفصلان أم متكاملان؟

خاتمة

في الختام نخلص إلى أن التحول الذي تشهده العملية التعليمية في عالم اليوم يفرض إعادة النظر في الأدوار التقليدية للمدرس والمتعلم، وفي طبيعة الممارسات البيداغوجية المعتمدة داخل الفصول الدراسية، لا سيما عندما يتعلق الأمر بمادة الفلسفة. هذه المادة بما تحمله من عمق مفاهيمي وطابع تجريدي وإشكالي تضعنا أمام تحديات ديداكتيكية وتربوية حقيقية، لا يمكن تجاوزها إلا من خلال استثمار مقاربات حديثة تقوم على التفاعل والمشاركة والتفكير الحر، وهو ما يوفره بشكل فعال التنشيط التربوي وتقنياته. فإذا كانت الفلسفة تهدف تاريخيا إلى تحرير العقل، فإن التنشيط التربوي يعيد لهذا الهدف بعده التربوي التطبيقي، من خلال إشراك المتعلم في بناء المعنى، وتطوير قدراته على التفلسف، لا فقط على فهم الفلسفة كما وردت في الكتب أو النصوص، وبذلك يتحول القسم إلى مختبر للتفكير الحر والواعي، لا إلى ساحة لتكرار أقوال الفلاسفة فقط.

كما أن توظيف تقنيات التنشيط التربوي وتنويعها كمّا وكيفا، واستعمالها في تدبير التفاعلات تعد رافعة أساسية لإعادة الاعتبار لدور الفلسفة في تكوين الناشئة، من خلال خلق وضعيات تعلمية محفزة على التفكير، قائمة على التفاعل

والحوار والتساؤل والممارسة العقلية الجماعية. لقد مكنت تقنيات التنشيط التربوي من تحقيق تحول ملموس في طبيعة الدرس الفلسفي، حيث أحيت الحصة الفلسفية وصارت مجالا للتفكير الجماعي والنقاش العقلاني، وتبادل وجهات النظر، مما يسهم في تنمية شخصية المتعلم فكريا وأخلاقيا واجتماعيا. ولم يعد الهدف من الدرس الفلسفي هو مجرد حفظ المفاهيم والمواقف الفلسفية، بل أصبح الغرض الأساسي هو تكوين فكر نقدي مستقل، قادر على مساءلة الواقع، واتخاذ مواقف واعية ومسؤولة تجاه القضايا الفردية والمجتمعية. فتبني التنشيط التربوي في درس الفلسفة لا يمثل خيارا تكميليا أو ترفا بيداغوجيا، بل هو ضرورة تربوية ملحة، خاصة في ظل التحديات التي تواجه المدرسة اليوم، والتي تفرض بناء مواطن قادر على التفكير والنقد والمشاركة، لا مجرد مستهلك للمعرفة أو ناقل للمواقف.

توثيق المراجع/ الببليوغرافيا

1- الكتب(Books)

- ✓ حاميد اعنيبر،أشكال العمل الديداكتيكي وأساليب التنشيط، مجزوءة الديداكتيك، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات فرع الجديدة
- ✓ عبد الكريم غريب وآخرون، (1992)، في طرق وتقنيات التعليم، الشركة المغربية للطباعة والنشر.
- ✓ عفت مصطفى الطناوي، (2013)، التدريس الفعال تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.
- ✓ فاطمة الزهراء فشار، (2013)، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة كنوز الحكمة، الطبعة الأولى.
- ✓ محمد أحميد وسعيدة تفراوتي إدريسي، (2004)، دليل الأستاذ في مباريات الترقية الداخلية، سلا، مطبعة بني ازناسن.
- ✓ محمد الدريج، (2003)، الكفايات في التربية: مفهومها، وتخطيطها، وتطبيقها في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة.
- ✓ محمد أولحاج،(2006)، التصورات البيداغوجية الحديثة أسسها واتجاهاتها ومناهجها، منشورات صدى التضامن، الدارالبيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- ✓ **مقالات المجلات (Journal articles)**
- ✓ المصوغة التكوينية، بيداغوجيا الكفايات. (التاريخ؟)
- ✓ فاطمة بولحوش، (2020)، قراءات ومقاربات في مسارات تأسيس العلاقات البيداغوجية ومحطاتها، منشورات مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)، الطبعة الأولى.
- ✓ **المقالات الإلكترونية (Websites)**
- ✓ دعاء عبد النبي حامد، المنهج الجدلي وحضوره في الفلسفة الإفريقية المعاصرة، منشور بموقع https://fr.scribd.com، تاريخ النشر 22 فبراير 2025.
- ✓ عامر كنبور، توظيف الخطاطة في الاجتماعيات، منشور بموقع واقع التربية والتعليم بالمغرب على صفحة @ReducMar، تاريخ النشر 2012.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

From the Crisis of Knowledge to the Reform of Education according to Edgar Morin

DR. Abdelhak elkhayrouni

Visiting Professor, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ibn Tofail University.

abdelhak.elkhayrouni@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4763-8106

Received	Accepted	Published
20/04/2026	07/06/2026	15/06/2026
DOI:		

Abstract

This article highlights the problem of the knowledge crisis arising from the separation between the knowing subject and the object of knowledge in the context of modern thought; a separation that has led to cognitive blindness and a structural inability to perceive the complexities of reality, resulting in a comprehensive crisis of consciousness affecting the social and cultural fabric.

The article proposes education as the radical solution to overcome this crisis; it is the tool capable of repairing cognitive fractures and reshaping the human mind according to the logic of complex thought. This solution is built on gradual educational paths starting from the primary stage, as the foundational station that awakens connective thinking and major existential questions in the learner, moving through the secondary education stage which bridges the relationship between human culture and the hard sciences, and reaching the university as a station for transdisciplinarity that crowns this path by critiquing collective gains and examining human identity.

The study concluded that overcoming the knowledge crisis is not achieved through isolated technical reforms, but rather by renewing education; that which transforms learning from mere information loading into a school for learning life, based on complex thought and accepting the challenges of complexity.

Keywords: School, Education, Learner, Complexity, Complex.

من أزمة المعرفة إلى إصلاح التربية عند إدغار موران

د.عبدالحق الخيروني

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

أستاذ زائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل،القنيطرة – المغرب.

abdelhak.elkhayrouni@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4763-8106

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
20/04/2026	07/06/2026	15/06/2026
DOI :		

ملخص

يسلط هذا المقال الضوء على إشكالية أزمة المعرفة الناشئة عن الفصل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة في سياق الفكر الحديث؛ وهو الفصل الذي أفضى إلى عمى معرفي وعجز بنيوي عن إدراك تعقيدات الواقع، مما نتج عنه أزمة وعي شاملة مست النسيج الاجتماعي والثقافي.

وتطرح المقالة التربية بوصفها الحل الجذري لتجاوز هذه الأزمة؛ فهي الأداة الكفيلة بترميم التصدعات المعرفية، وإعادة صياغة العقل البشري وفق منطق الفكر المركب، حيث ينبني هذا الحل على مسارات تعليمية متدرجة تبتدئ من المرحلة الابتدائية، باعتبارها المحطة التأسيسية التي توقظ لدى المتعلم الفكر الرابط والأسئلة الوجودية الكبرى، مرورا بمرحلة التعليم الثانوي الذي يجسر العلاقة بين الثقافة الإنسانية والعلوم الحقة، وصولا إلى الجامعة، بوصفها محطة لعابرية التخصصات التي تتوج هذا المسار بنقد المكتسبات الجماعية وفحص الهوية البشرية.

وقد خلصت الدراسة إلى أن تجاوز أزمة المعرفة لا يتأتى بإصلاحات تقنية معزولة، بل بإعادة تجديد التربية؛ تلك التي تحول التعليم من مجرد شحن للمعلومات إلى مدرسة لتعلم الحياة، قوامها الفكر المركب وقبول تحديات التعقيد.

الكلمات المفاتيح: المدرسة، التربية، المتعلم، التعقيد، المركب.

مقدمة

عادة ما يبدو للبعض بأن معنى التربية واضح الدلالة والإحالة على أرض الواقع؛ في حين لو تم التأمل فيه بالأدوات الفلسفية؛ كالنقد، والشك المنهجي، والتحليل، والحجاج، لاستُكشفت العديد من الأوهام المحيطة بأفهامنا ومعارفنا حول

المعنى القويم للتربية. وما تعدد النظريات في تاريخها سوى تأكيد على هذا المعطى الذي يبرز أنها تاريخ قطائع في بعض الأحيان، وتناسق في الأفكار في أحيان أخرى.

لذلك، تأتي أغلب التعقيدات التي تشوش على مصداقية أقوالنا وأفعالنا في العملية التعليمية التعلمية من هذا المعطى المنسوج من معارف متقاطعة، يوجد لكل منها ما يبررها؛ بل تصبح هذه الاختلافات -في بعض الأحيان- منطلقا للخلافات، وهو ما يترك أثرا واضحا على كيفية تحقيق الممارسة التعليمية السليمة.

وضمن هذا الإطار، يأتي طرح الفيلسوف الفرنسي "إدغار موران" الذي أعاد النظر في تاريخ تطور المعرفة التربوية؛ ليعمل على التنقيب في مكامن التعقيدات التي عرفتها المعرفة الإنسانية بشكل عام، ومقتضيات التربية بشكل خاص، بغية تقديم إجابات ناجعة لها.

وسعيا إلى توضيح معالم تصور إدغار موران لمرتكزات التربية ومقاصدها، سننطلق من دراسة ملامح رصده للأزمة التي يعرفها الفكر الإنساني؛ وذلك بالوقوف على أهم سماته المميزة بالتحليل والنقاش، لننتقل بعدها إلى رصد النموذج التربوي الكفيل بالتفاعل مع هموم المجتمع المعاصر، بوصفها من القيم الفضلى التي تعزز استقامة العلاقات الفردية داخل النسيج الاجتماعي. ولا يكون ذلك ممكنا إلا في ظل مجموعة من القيم التربوية التي تنشدها مؤسسات التربية والتعليم، في إطار من التعاون على إرساء مجتمع سوي، تنتفي فيه كل أشكال البؤس والتراجع الذي يهدد وحدته وتماسكه.

وانطلاقا من هذه المعطيات، سنعمل على التوسع في أبعادها ودلالاتها من خلال البحث في السؤال الرئيسي التالي:

إلى أي حد يمكن للتربية على الفكر المركب عند إدغار موران أن تشكل مدخلا لتجاوز أزمة الفكر المعاصر، والانتقال بالممارسة التعليمية من نمط الاختزال والتقطيع إلى نمط التركيب والشمولية، الكفيل بترسيخ القيم الإنسانية؟

1.1-مفردات المقال

لا شك أن وضوح المضمون التربوي، يظل رهينا بتلاقح عناصره وخطواته العلمية التي تشكله. ويعد المفهوم أحد هذه العناصر الأساسية التي تدلنا إلى كيفية فهم مغزاه، نظرا للدور الطلائعي الذي يلعبه في إدراك وتدارك ما يؤثر على فهمنا السليم له.

ولتلافي مثل هذه المعضلات المفترضة، سنتوقف على دلالة بعض المفاهيم المركزية المدرجة في هذه الدراسة.

-المدرسة School : هي مؤسسة اجتماعية يؤطر عملها ميثاق يحتكم إليه الأفراد الوافدين إليها قصد الحصول على حاجة ما، إذ تحيل في المقام الأول إلى كونها "مؤسسة تقدم دروسا تعليمية جماعية وعامة" (Éditions Larousse, n.d.)

-التربيةEducation : تغيرت معانيها عبر تطور تاريخها بفعل العديد من العوامل المؤثرة فيها، لذلك فهي تحيل إلى كونها "عبارة عن استعمال وسائل خاصة لتكوين وتنمية الطفل أو المراهق جسديا ووجدانيا وعقليا واجتماعيا، وأخلاقيا؛ من خلال استغلال إمكاناته وتوجيهها وتقويمها" (الخيروني، 2022، ص. 3)

-المتعلمlearner: هو كائن عاقل له ملكة الفهم والإدراك، ويحتاج إلى من يوجهه قصد تجويد سلوكاته وصقلها إلى حين بلوغ مرحلة الرشد في تقريرها وتفعيلها في الواقع المعيش. و يشير معنى المتعلم إلى "الشخص الذي يتلقى دروسا تعليمية ما" (Éditions Larousse, n.d)

-التعقيدcomplexity : يحيل هذا المفهوم إلى وجود شبكة من القواعد والعلاقات المتداخلة التي تنعكس على سير النظام وعطائه داخل مجال محدد، باختصار يشير التعقيد إلى "طبيعة كل ما هو معقد والذي يتضمن عناصر متنوعة يصعب التمييز بينها" (Éditions Larousse, n.d)

-المركبcompound: يحيل المركب إلى وجود أجزاء متباينة يتكون منها فتعطيه القوة في الفعل، أو تضعفه فيسير أمام معضلات لا حول ولا قوة له في تجاوزها، فهو "الذي يحتوي على عدة أجزاء أو عناصر متعددة مدمجة بطريقة معقدة لا يتحقق معها الوضوح والفهم بشكل فوري" (Éditions Larousse, n.d)

وهكذا، يتضح أن هذه المفاهيم تشكل أساسا مركزيا للتربية عند إدغار موران، بوصفها تمثل عنده الأداة الاستراتيجية لإصلاح الفكر، فهي ليست مجرد نقل للمعارف، بل هي عملية تنظيم تهدف إلى تعليم كيفية الوصل بين المعارف المشتتة.

2.1- أزمة الوعي المعاصر: دراسة في باطولوجيا المعرفة وإصلاح الفكر عند إدغار موران.

يقودنا البحث في السمات الرئيسية للفكر المركب ومنظومة التعقيد لدى "إدغار موران"Edgar Morin، باعتبارها ذات صلة وطيدة بالعديد من القضايا المختلفة والمتنوعة التي تؤثر على تماسك العلاقات الفردية داخل المجتمع، إلى ضرورة استحضار مستوى الخطاب الذي يُشخص بواسطته، وبدقة متناهية، العوامل الدالة على وجود "أزمة عامة" لا تمس المدرسة بوصفها مؤسسة تعليمية لها وظائفها الخاصة داخل المجتمع فحسب، وإنما تتسع لتشمل الإنسان والفكر والمعرفة؛ فهي مرتبطة بالأحداث والوقائع المتباينة، حتى صار للذات هوية معقدة في وضعها الجمعي مع موضوع المعرفة، إذ "يشير مسار المعرفة دائما إلى موضوع مكون يسعى وراء الحقيقة ويضمن، قدر الإمكان، موضوعية منهجه. وهنا تبرز فرضية منهج التعقيد، الذي يربط بشكل حواري بين المعارف والمبادئ والإجراءات" (Morin, 1990, p . 207)

وانطلاقا من هذا المعطى الذي يتطلب تدخلا آنيا لدرء المخاطر الوجودية المحدقة، نجد "إدغار موران" قد انتقل إلى تشخيص دلالة الأزمة التي لم تنل حقها من الدراسة والتحليل في ظل الفلسفات الكلاسيكية، بوصفها تناولتها من زاوية ضيقة لا تستوعب القضايا التي تهدد النسيج العلائقي للمجتمع. وفي هذا السياق ينتقد "إدغار موران" هذه الفلسفات من منطلق رصد آثارها المتعاقبة في مسارات التطور التاريخي، مما قاده إلى الإقرار بوجود أزمة بنيوية شاملة؛ سواء على المستوى الاقتصادي، أو الثقافي أو الاجتماعي. لذلك نجده في حديثه عن ماهية الأزمة يقول: "وهكذا، أصبحت فكرة أزمة الحضارة مخدرة تماما في حين أنها تنطوي على حقيقة تبعث على القلق؛ لقد فقد هذا المصطلح-التشخيص كل ميزة تفسيرية. إن الأمر يتعلق اليوم بتعميق أزمة الوعي لنتمكن أخيرا من إظهار وعي الأزمة. فأزمة مفهوم الأزمة هي بداية نظرية الأزمة " (موران، 2018، ص. 31)

بهذا الشكل، يظهر أن "إدغار موران" استطاع أن يبرهن على محدودية المقاربة الضيقة لمفهوم الأزمة، تلك التي سادت في التفسيرات الكلاسيكية كحقائق مطلقة. فقد عمل موران على خلخلة هذه النظرة وتوسيع دلالة المفهوم ليستوعب الإشكالات المطروحة في سياقها الزمني والمكاني؛ على اعتبار أن البحث في حيثياتها يقتضي التوقف عند ذلك التشابك الموجود بين كل ما يؤسس للتماسك الاجتماعي. وعن ذلك الانتقال من المعنى الخاص إلى المعنى العام في شرح مفهوم الأزمة يقول: "نرى بطريقة أفضل كيف أن الأزمة تظهر ما كان مخفيا وكامنا وافتراضيا داخل المجتمع (أو الفرد): التضادات الأساسية، والتصدعات الزلزالية، والمسار الغامض، للوقائع الجديدة. وفي الوقت نفسه تسلط الأزمة الضوء نظريا على الجانب المغمور من التنظيم الاجتماعي، وحول قدرته على البقاء والتحول" (موران، 2018، ص .31)

إن توسيع دلالات مفهوم الأزمة مع "موران" لم ينبثق من فراغ، وإنما جاء في سياق استقراء مؤشرات اجتماعية متباينة؛ كتلك المرتبطة بانخفاض الانتاج وارتفاع الاستهلاك في الجانب الاقتصادي، أو حدوث خلل في نظام الأسرة، حيث تشير مثل هذه المحددات إلى وجود أزمة لها انعكاس مباشر على ما يعزز من استمرارية العلاقات الفردية داخل المجتمع. وعليه، فالراجح أن مفهوم الأزمة عند "إدغار موران" يبسط دلالاته من فجوة مزدوجة: تقف الأولى عند حد تيه الغير بفعل عدم معرفة تموقعه داخل البنية الاجتماعية، بينما تتمثل الثانية في الواقع الاجتماعي الذي يفرض نفسه بعدة عوامل اقتحمت كل المفاهيم المرتبطة بالحياة العامة.

ينتج عن هذا أن ثراء مفهوم الأزمة، يبرز في سياق التطورات التي تعرفها المجتمعات عبر سيرورة تشكلها، بوصفها منطلقا أساسيا في إدراك الأزمات. يؤكد " إدغار موران" في هذا السياق على "أنه لا يمكن أن تكون هناك نظرية نظمية (Systémique)وسبرنيطيقية (Sybernétique) وإنتروبية عكسية (bio-néguentropique) للمجتمع" (موران، 2018، ص.32)، إذ إن فكرة الأزمة تحمل فهما خاصا يرتبط بشكل منظم بالمجتمع كنظام قادر على مراكمة الأزمات ما دامت تغيب فيه الشروط الاجتماعية المؤدية إلى وحدة واستقرار التكامل في النظم الحية، بفعل التعقيدات الموجودة بين مفاهيمها؛ كالتقابل بين التكامل والتنافر، والتضاد والتنافس.

إن هذه العلاقة الجدلية المبنية على التفاعل بين مكونات النظم الحية تحمل في طياتها قدرا من المجهول، بحيث "إن طابع غياب اليقين والطابع الملتبس للأزمة يجعلان نتيجتها غير مؤكدة. وبما أن الأزمة تشهد الانبثاق المشترك لقوى التفكيك وإعادة التوليد (الموت والحياة)، وبما أنها تستخدم عمليات سليمة (البحث، الاستراتيجيات، الاختراع) ومرضية (الأسطورة ، السحر، الطقس)، وبما أنها تقوم في الوقت نفسه على مهمة الإيقاظ بالتنويم، يمكن أن تنفذ الأزمة إلى تراجع أو تقدم" (موران، 2018، ص.29). وبذلك يتكون مفهوم الأزمة من منظومة من المفاهيم المتشابكة التي تشكله، يأتي في مقدمتها "مفهوم الاضطراب" الذي يعد بمثابة اللبنة الأولى في حدوث الأزمة بغض النظر عن مصدره، ثم مفهوم "الفوضى وغياب اليقين"، بكونه يتشكل من دخول عناصر النظام في مرحلة عشوائية تغيب فيها آفاقه المستقبلية شيئا فشيئا مع حدوث أزمات متتالية.

تتطور هذه المفاهيم عبر سيرورتها التاريخية فتلج مرحلة "التعطل" التي يستحيل في ظلها استعادة النظام لتنظيم ذاته في الوجود؛ مما يؤدي إلى شلل جزئي أو كلي لنظمه الحية. وهكذا تظهر هذه المحطات متباينة التعقيد داخل النظم الحية بالمجتمع كنموذج إرشادي للعمل المتناوب؛ فأحيانا تأخذ صفة الفوضى والاضطراب، وأحيانا أخرى تأخذ صفة الانسجام والاستقرار. إنه نموذج مبني على ثنائيات ضدية تشبه المد والجزر في كل أزمة تستفحل بين الحين والآخر في المجتمع. يوضح "إدغار موران" هذا المعطى بقوله: "تدخل الاضطرابات المتعلقة بالأزمة قوى تفاقم التقلبات بدلا من تصحيحها. إن الارتجاع الإيجابي عملية ذات أثر رجعي يتواصل عبرها الانحراف ويزداد ويتضخم من نفسه بدلا من أن يلغى. ويظهر تطوير ارتجاعات إيجابية من:

-التحول السريع لانحراف ما إلى نزعة مضادة أو نزعة معاكسة،

-مظاهر نمو أو تراجع مفرطة، أو غير متناسبة، لعنصر أو عامل معين،

-عمليات سريعة تتميز بالجنوح (urbis)،ومن الممكن أن تنشر، بصفة هائلة، تفككا تسلسليا(runaway)

بهذا المعنى، يكون زمن الأزمة هو زمن التسارع والتضخم والانتشار الوبائي والتشكل التكويني(تكوين وتطوير أنماط جديدة انطلاقا من الانحرافات)" (موران، 2018، ص. 25)

تهدف إذن، مقاربة العلاقة التفاعلية بين هذه المفاهيم إلى إرساء مرتكزات نظرية لإيجاد تصور متكامل حول كيفية التعاطي مع الأزمات المركبة، والتي يرجع أساسها النظري إلى وجود أزمة في الوعي بالدرجة الأولى. فما التموقع الذي أخذه هذا المفهوم في الفكر المركب؟

تحيل خصائص الحلقات التي توقفنا عليها سابقا بالدراسة والتحليل، إلى كونها متصلة وتستمد طابعها المركب والمعقد من نقطة جوهرية مرتبطة بأزمة الفكر والوعي، باعتبارها الستار الذي تختفي خلفه جل الحلقات الأخرى. فغياب الوعي في كيفية التعاطي مع أثرها المفترض قبل حدوثه داخل النسيج الاجتماعي هو ما يقتضي العمل على درء مساوئه. ولعل ذلك هو ما جعل "إدغار موران" يدعو إلى تقديم إصلاح جذري ومستعجل للبيئة الفكرية، حيث يقول: "هكذا يظهر أن إصلاح الفكر ونقد الفكر الأعمى هو المهمة الاستعجالية للفكر. يعني إصلاح الفكر إبداع أنطولوجيا/ابستمولوجيا/ منهج/ منطق جديد تكون مهمته الجوهرية، ليس إغلاق العالم داخل جواهر وحقائق تقدم كجواهر وحقائق طبيعية، بعدما يتم حجب جذورها التاريخية ومقدماتها المعرفية وأصولها الوجودية ورهاناتها الأنتروبوسياسية..." (موران، 2004، ص. 7)

إن اجتثاث العيوب المسجلة في المنظومة الفكرية الغربية، من منظور "إدغار موران"، يقتضي البحث فيما أسماه "باطولوجيا المعرفة"، باعتبارها الحالة المرضية التي أصابت المعرفة والفكر الغربي، وهو هنا يمهد الطريق لإظهار بديل يلف المعرفة ويحميها من الشوائب المثيرة للجدل، حيث جعل من آلية انتقاء المعطيات الدالة والهادفة؛ دعامة منطقية توجه ملامح الأفكار في ارتباطها بجل المواضيع الموجودة بالعالم. يقول في هذا الصدد "أريد أن أبين بأن هذه الأخطاء والجهالات والعمى والأخطار لها طابع مشترك يكمن في كونها ناجمة عن صيغة مشوهة لتنظيم المعرفة، غير قادرة على الاعتراف وعلى وضع اليد على تعقيد الواقع" (موران، 2004، ص. 13)

وعلى العموم، يبقى ذلك أهم الأعطاب المسجلة في تاريخ الفكر الغربي، حيث يقول: " إننا نحيا تحت سلطة مبادئ الفصل والاختزال والتجريد التي تشكل في مجموعها ما أسميه بمنظومة التبسيط. صاغ ديكارت هذه المنظومة المسيطرة على الغرب عن طريق الفصل بين الذات المفكرة والشيء الممدود؛ أي الفصل بين الفلسفة والعلم، وكذا عن طريق وضع الأفكار الواضحة والمميزة كمبدأ للحقيقة، أي الفكر الفاصل نفسه " (موران، 2004، ص.15)

وعليه، فقد قاد ذلك "إدغار موران" إلى الإقرار بوجود خيط ناظم بين باطولوجيا الفكر التقليدي وباطولوجيا الفكر الحديث، باعتبارهما أسقطا البشرية في متاهات الاغتراب والضياع؛ من خلال تبنيهما لآليات التبسيط في حجب رؤيا التعقيدات الموجودة في الواقع، إذ يصف ذلك بقوله: "ذلك أن الباطولوجيا القديمة للفكر كانت تمنح حياة مستقلة للأساطير وللآلهة التي كانت تخلقها. وتكمن الباطولوجيا الحديثة للفكر في التبسيط الفائق الذي يعمي الأبصار عن رؤية تعقيد الواقع. كما تكمن باطولوجيا الفكرة في النزعة المثالية، حيث تحجب الفكرة الواقع المكلفة بترجمته، وتعتبر نفسها بمثابة الواقع الوحيد. بينما تكمن باطولوجيا النظرية في النزعتين المذهبية والدغمائية اللتين تغلقان النظرية على نفسها وتجمدانها. أما باطولوجيا العقل فهي التبرير العقلاني الذي يغلق الواقع داخل نسق منسجم من الأفكار، لكنه نسق جزئي وأحادي الجانب، ولا يعرف أن جزءا من الواقع هو غير قابل للعقلنة ولا أن مهمة العقلانية هي التحاور مع غير القابل للعقلنة " (موران، 2004، ص.19)

هكذا يتضح أن مناقشة "إدغار موران" لهذه الاتجاهات الفكرية المختلفة القواعد والمقاصد، لا تأتي في سياق التراشق بالأفكار السلبية في ساحة المعرفة، وإنما في إطار تأصيل رؤيته لكيفية تبلور التعقيدات والتركيبات التي تشهدها أزمة الفكر المركب؛ مما يؤدي إلى غموض في المعرفة. ذاك هو ما سنتوقف عليه من منطلق بسط السؤال الجوهري التالي:

ما طبيعة العلاقة بين أزمة الوعي أو الفكر وأزمة المعرفة؟

تختلف المعرفة باختلاف الاتجاهات الفكرية التي تتبناها في تحصيل الحقائق. والحق أن هذا الاختلاف لم يكن وليد اللحظة، وإنما ترجع جذوره الفكرية إلى الفلاسفة الكوسمولوجيين الذين سعوا في أبحاثهم الفكرية إلى الإجابة عن سؤال أصل الكون، فاختلفت إجاباتهم وتباينت، لتمتد عبر سيرورة الفكر الانساني بطرق متغيرة تنسجم والمستجدات المعرفية. إن تاريخ تطور المعرفة يحيلنا في المقام الأول على مجموعة من النظريات والاتجاهات الفكرية التي دأبت على مراكمة القطائع والتحولات في سيرورتها؛ وهو ما يؤكد على وجود أزمة داخلية تنتهي بتصحيح بعض المسارات المعرفية وتعديلها على ضوء بعض المبادئ الجديدة من جهة، وتحقيق القطيعة الابستمولوجية معها من جهة أخرى. وبالتالي، يمكن اعتبار تاريخ المعرفة تاريخ قطائع وتلاقح في الأفكار.

بهذا المعنى تبرز الأخطاء الناتجة من عملية الإدراك بوصفها تظل ملازمة للذات المُدركة، إذ تتعرض هذه الأخيرة لعوامل ذاتية تؤثر في تشكل الموضوعية داخل المعرفة الانسانية. وهذا ما يجعل المعرفة عرضة لتعدد التأويلات والتبريرات المضللة "يضاف إلى ذلك أن المعرفة سواء على مستوى الترجمة أو على مستوى إعادة البناء تشتمل على التأويل، مما يسرب إمكانية الوقوع في الخطأ داخل ذاتية الذات العارفة، وداخل رؤيتها للعالم، وداخل مبادئها المعرفية، ويفسر الأخطاء العديدة في قلب ما يتم بناؤه من تصورات وأفكار على الرغم مما قد نمارسه من مراقبة عقلانية على عملية ومسار إنتاج المعرفة" (موران، 2002، ص. 22)

وهكذا يتضح أن الأزمة عند الفيلسوف الفرنسي إدغار موران ليست مجرد حالة من الفوضى، بل هي أداة تشخيصية تكشف عن عمى المنظومات التقليدية في إدراك تعقيدات الواقع. وهي تمثل لحظة حاسمة تنكشف فيها التصدعات الكامنة في نسيج المجتمع والوعي معا، لتضعنا أمام حتمية تاريخية تتجاوز الإصلاحات التقنية السطحية. وهذا ما يفتح الأفق أمام أهمية العودة إلى التربية، بوصفها رهانا استراتيجيا قادرا على إعادة صياغة الوعي البشري، وتزويده بأدوات الفكر المركب لمواجهة تحديات الواقع.

3.1- الإبستمولوجيا التربوية ومسارات الفكر المركب من المدرسة إلى الجامعة.

إذا كنا قد توقفنا سابقا عند أهم السمات التي ميزت مرتكزات الأزمة، بوصفها تنبثق من مختلف الأنظمة الحية والفاعلة داخل المجتمع، فإننا سننتقل الآن لإبراز الحلول التي يقترحها في درء ما يضاد المجتمع ويلاشيه. فما عمق ذلك في الفكر المركب؟

يكمن عمق ذلك في كون "إدغار موران" لم ير في تشخيصه لفكر التعقيد أي حل، سوى البحث في التربية وبعض مقوماتها الأساسية؛ تلك التي تستطيع ترميم التصدعات المعرفية المقموعة في شتى العلوم الإنسانية، حيث عمل على إعادة إرساء التنظيم المعرفي للعلوم باستحضار العوامل المؤثرة في المسافة الممتدة بينها، وكذا التعقيدات المتعددة التي تنعكس على كيفية تشكيل المعرفة. وفي هذا الصدد، نجد "موران قد تبنى هذه المسألة لأنه يريد إعادة تقييم الموضوع الذي يصب في اتجاه منظور غير كلاسيكي يتمثل في إعادة التنظيم الإبستمولوجي للعلوم"، (Morin, 2001, p .22). إذ تجسد ذلك في

الحوار الجدلي بين الفلسفة والعلم، والذي يقول عنه "تتمثل هذه الإشكالية في نقطة تقاطع بين الفلسفة والعلم، اللذين يظهران في نظره كصنفين مختلفين ومتكاملين للشيء نفسه: الفكر " (Morin, 2001, p. 22)

ولما كان منشأ الفكر هو التربية، فإنه وظفها كأداة لتطهير المعرفة التاريخية من الشوائب المثيرة للجدل، ومن ثم تقويمها على قاعدة الإيمان بأن الخطأ جزء من ديناميكية هذه المعرفة؛ حيث أنه بدون وجود الرأي، لا يمكن معرفة قيمة الحقيقة، كما أنه بدون وجود خطأ، لا يمكن الإقرار بصدق تصويبات له. ولعل ذلك هو ما أشار إليه "إدغار موران" بقوله: "على التربية أن تبين كيف أنه لا وجود لمعرفة، مهما كان مستواها، في منأى عن الخطأ والوهم. في هذا الصدد توضح نظرية الإعلام كيف أننا نوجد على الدوام تحت رحمة الخطأ نتيجة ما يحصل من تقلبات اعتباطية وتشويش دائم يصاحبان كل عملية إخبار أو تبليغ لرسالة ما" (موران، 2002، ص. 21)

غير أن الحديث عن التربية يضعنا أمام مفهوم التربية الهادفة التي تستطيع معالجة المشاكل الاجتماعية، حيث اتجه في هذا الصدد نحو إقحام برنامج تعليمي يهدف إلى البحث في سمات تلك الغاية بعيدة المدى، والتي لها صلة بكيفية تحفيز وعي المتعلم منذ المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة التأسيسية التي يبدأ الفرد فيها بتشكيل تصوراته عن العالم والأحداث الموجودة حوله، واكتشاف طبيعته الثلاثية بوصفه كائنا بيولوجيا ونفسيا واجتماعا في آن واحد.

إن البحث في مكونات هذه الطبيعة الثلاثية يقود إلى مواجهة العديد من التعقيدات التي تعرفها المجتمعات المعاصرة، حيث تعد المدرسة الابتدائية فضاء يكتشف فيه المتعلم ذاته في علاقته بالأغيار. فهو كائن عاقل يتمتع ببراءة المعرفة، ولا يدرك كنه الوجود البشري إلا من خلال إرشادات من هم أكثر منه خبرة وكفاءة. ولبلوغ مقاصد هذه العملية، ينبغي اتباع مسارين لصقل قدراته ومهاراته الأساسية:

الأول: يستند إلى التحليل الذاتي للأمور ومحاولة الدخول في حوار معها قصد استجلاء دلالتها في الوجود، بينما الثاني: فيتم على ضوء مقاصد الأول، وفيه يتم إبراز النقد الذاتي باتباع المنهج العقلي لتمييز الصحيح من الخاطئ، والصادق عن الكاذب. يقول إدغار موران في ظل تدعيمه لهذه المقتضيات "يستمد الفكر من وجود الذات الخاص، وبالتالي فهي تنتج عن ذلك معرفة يقينية بوجودها، باعتباره شيئا واعيا(ذكيا)" (Morin, 1990, p . 57)

ومهما يكن من أمر، فإن التحاق المتعلم بالمدرسة الابتدائية لاستكشاف صيغ إنتاج القيم الثقافية لا ينفصل عن إدراك تاريخها ولغتها، باعتبارهما أداتين أساسيتين تساعدانه على تشكيل ثقافته الخاصة. وفي هذا السياق، يؤكد"إدغار موران" قائلا: "وأنا مقتنع بأن المدرسة الابتدائية هي التي يمكن أن نبدأ منها في محاولة إقرار فكر رابط لأن هذا الفكر موجود عند كل طفل على نحو تلقائي، مُشوش. ويمكن لهذا المشروع أن يتحقق انطلاقا من التساؤلات الكبرى وخاصة التساؤل الإناسي التالي: من نكون؟ ومن أين أتينا وإلى أين نذهب؟. ومن البديهي أننا، إن بسطنا هذا السؤال، يمكننا أن نجيب الطفل من خلال البيداغوجيا المناسبة، المتدرجة بإيضاح ما به من نستوي كائنات بيولوجية، وكيف يتم ذلك وما به تكون هذه الكائنات البيولوجية في نفس الآن كائنات فيزيائية- كيميائية نفسية وكائنات اجتماعية وكائنات تاريخية وكائنات تعيش في مجتمع باعتماد اقتصاد التبادل إلخ" (موران، 2016، ص. 114)

بهذا الشكل، يظهر التعليم في المرحلة الابتدائية عند "إدغار موران" بمثابة اللبنة الأولى التي يبدأ فيها المتعلم في إدراك ما يعج به العالم من أحداث متناغمة تارة، ومتنافرة تارة أخرى، بما يتيح له تشكيل وعي أولي بهذه الأحداث بوصفها مكونات أساسية في إرساء المجتمع، إذ لولاها لما تحقق له تماسكه وتكامله. ومن ثم، فإن هذه المرحلة التعليمية لا يمكن فهم

استمرارية المراحل اللاحقة بمعزل عنها، لأنها تمثل جزءا تأسيسيا ضمن كل أكبر، حيث تنطلق بنية الكل من قوة الأجزاء ومتانة ما يتم اكتسابه فيها؛ إنها علاقة جدلية يكون فيها الجزء أساسا محوريا لسلامة الكل واستمراريته.

ويشير الكل في هذا الإطار إلى المراحل التعليمية اللاحقة للتعليم الابتدائي. وما دامت مرحلة التعليم الثانوي تعد حلقة ضمن هذا المسار، فإنه يهدف إلى إثراء وتوطيد دعائم المرحلة الابتدائية. فإذا كانت الأخيرة قد عملت على إدماج المتعلم في الفصل الدراسي بلبنات فنية تنمي فيه الذوق الجمالي للحياة، فإن مرحلة التعليم الثانوي تعزز هذه العملية عبر روابط إضافية معرفية وثقافية أوسع، تشمل الفلسفة والأدب والمعرفة العلمية، بوصفها مكونات تسهم في إثراء الثقافة الإنسانية. وفي هذا الإطار يقر إدغار موران بأهمية التعليم الثانوي في تثمين الثقافات، إذ يقول: "أما مرحلة التعليم الثانوي فمن المفترض أن تكون مرحلة الوصل بين المعارف وإثراء الثقافة العامة والتقاء ثقافة الانسانيات بالثقافة العلمية، والتخصيب المتبادل بين الفكر العلمي والفكر الفلسفي، وأن تكون أيضا زمن نظر العلم في العلم ذاته وفي وضعيته في العالم المعاصر. ولا بد، في هذه المرحلة، من أن يحظى الأدب بمكانة بارزة لأنه مدرسة نتعلم فيها الحياة " (موران، 2016، ص.115)

تختلف أدوار المدرسة باختلاف القيم المراد تكريسها داخل نسيج المجتمع؛ فهناك قيم إنسانية مثلى، وقيم مهنية، وأخرى فنية، يقتضي كل منها فضاء وأدوات خاصة لتبليغ مقاصدها. وهذا الاختلاف في الأدوار قد ينعكس على جودة الأداء المدرسي في ظل تباين المواثيق المنظمة لعمل المؤسسات التعليمية.

ومن هذا المعطى يؤكد "إدغار موران" أن التعليم ينبغي أن "يعلم كيفية العيش فهو يهيئ الناس لمواجهة مشاكل حياتهم الشخصية والمدنية، كي يصبحوا مدركين لمخاطر الخطأ والوهم، الناجمة عن عدم اليقين، والحالات الطارئة واللامتوقعة" (Blanquer & Morin, 2020, p . 22).

إذ لا ينبغي تفضيل المعارف الإنسانية داخل المؤسسات التعليمية على حساب باقي المعارف المهنية والعملية، ما دامت جميعها تساهم في نطاق تشكيل الثقافة الاجتماعية التي تضمن حق البقاء للجميع. فعلى سبيل المثال، يعمل الفن على تجسيد القيم الروحية التي تهذب الذوق لدى المتعلم، وتنمي فيه الحس بأهمية الحياة والميول نحو الآخرين، كما يعمل تعليم المهن على التعريف بأهميتها في تحقيق الوفرة الانتاجية التي تعود بالرخاء على أفراد المجتمع.

وعليه، "لا يكفي تدريس الأدب كأدب فقط، والشعر كشعر فقط، والموسيقى كموسيقى فقط. من الضروري طبعا موضعة الأعمال الفنية الجميلة والرائعة في تاريخها الفني، لجعلها معروفة ومحبوبة. يمكنني القول إن هذه الأعمال يجب أن توزع مجانا على الطلاب، إنها أكثر أهمية من الكتب المدرسية. من اللازم أن ندفع الأطفال والمراهقين إلى حفظ القصائد مجددا عن ظهر قلب؛ سيستظهرونها ويتلونها باعتبارها سحرا متجددا في سن الرشد وحتى في مرحلة الشيخوخة" (موران، 2019، ص. 111)

وبما أن التعددية الثقافية عند "إدغار موران" تعد طرحا منشودا، نظرا لأهميتها المثلى في تجويد عطاء المدرسة، فإن ذلك يأتي في سياق تجسيد ثقافة الاختلاف كسبيل لبلوغ الائتلاف، باعتباره من القيم التربوية المحورية التي تنشدها المدرسة المعاصرة. يقول "إدغار موران" في هذا السياق: " تفترض تعددية التخصصات النظام، إنها ليست التباسا بل اعتماد للترابط. أن تكون متعدد التخصص لا يعني أنك ضد التخصص، بل جعل مختلف التخصصات تتحاور فيما بينها، إنه غذاء لروحها وتعقيد لتفكيرها" (Blanquer & Morin, 2020, p .32)

وانطلاقا من هذا الدور التكاملي القائم على التعددية الثقافية الذي تجسده مختلف المؤسسات التعليمية بدرجاتها العلمية المتفاوتة، يظهر أنها تتضافر فيما بينها لتشكيل شخصية المتعلم، وتزويده بالعدة البيداغوجية اللازمة التي ترمم الفراغات المعرفية لديه، وتساعده على الاندماج في الحياة الاجتماعية. وتأتي عملية تتويج هذا المسار مع الجامعة بوصفها المحطة الأخيرة التي يختبر فيها مدى اكتساب المتعلم للمهارات التي تخدم التنمية الاجتماعية.

فإذا كانت مرحلة التعليم الابتدائي تهدف إلى تهيئة المتعلم لاكتساب المبادئ والقواعد الأساسية، ومرحلة التعليم الثانوي تسعى إلى تمكينه من فهم الترابط بين هذه القواعد في بناء شخصيته، فإن مرحلة التعليم الجامعي ترمي إلى تتويج هذا المسار عبر دفعه إلى التأمل في المكتسبات التي راكمها داخل الذاكرة الجماعية للمجتمع، ومن ثم تمكينه من إدراك مكامن الخلل فيها قصد الاسهام في إعادة نحتها بما يحافظ على خصوبتها وديناميتها. ويمكن اختزال سمات هذه المحطات الثلاث في كونها تمر من: تشكيل لإحساس المتعلم بالانتماء إلى الهوية الجماعية، ثم إدراك لسمات هذا الانتماء وحدوده، وأخيرا فحصه ونقده وتجديده؛ أي إنها تبدأ بالتأمل والتدبر، ثم التحليل والتدليل، وتنتهي بالتقويم.

ويقول "إدغار موران" في هذا المقام عن الخاصية الأخيرة(التقويم) التي يتوج بها المتعلم عملية اكتسابه للمعارف "وحين نقتنع بأن الدور الرئيسي للجامعة هو هذا تظهر لنا في بعدها الخارق للقرون. فهي فعلا تحمل في صلبها إرثا ثقافيا مشتركا. وهو ليس إرث الأمة فقط وإنما هو أيضا إرث البشرية. إن الجامعة عابرة للأوطان، والمطلوب الآن هو أن نجعلها عابرة للاختصاصات" (موران، 2016، ص. ص. 116- 117)

بناء على ذلك، يظهر أنه لتجاوز التعقيدات المسجلة في القضايا المعرفية المختلفة، لا بد من تجسير العلاقة بين شتى المعارف، وتجاوز التنظير التقليدي القائم على ثنائية الذات والموضوع، أو بالأحرى الفصل بين المراحل التعليمية. لذلك، "تحاول الإبستمولوجيا الجديدة التي يدعو إليها إدغار موران تجاوز العلاقة بين الذات والموضوع لتطرح رؤية تعكس العابرية" (Morin, 1990, p . 203).

ولما كانت هذه إحدى الطموحات الكبرى التي يصبو إليها الفكر التربوي القاري مع "إدغار موران"، فإنها لا تختلف كثيرا عن تلك التي ظل يرددها الفكر الأنجلوساكسوني مع أحد أعمدته، وهو الفيلسوف الأمريكي "جون ديوي"، باعتباره من مجددي مبادئ وقواعد الاتجاه البراغماتي في التربية. وقد ذهب بدوره في هذا الصدد إلى التأكيد، في كتابه "التربية والديمقراطية"، على أهمية الأدوار المتعددة التي تلعبها الجامعة في توطيد دعائم القيم التربوية داخل المجتمع، ولا سيما ما يرتبط منها بشروط التفاعل بين المدرس والطالب داخل الفصول الدراسية.

وفي هذا السياق، يرى جون ديوي "أن الطالب والمعلم لا ينبغي أن يكونا على طرفي نقيض، وأن انتظارات المعلم من الطلبة وخصوصا تلك المتعلقة بإتقان المواد لا ينبغي أن تتعارض مع مصالح الطلاب في التحكم في بيئات التعلم" (Hansen, 2006, p. 99). إذ إن تنظيم العلاقة التفاعلية بينهما وفق هذه الشاكلة، سيجعل كل من "الديمقراطية والتعليم يشكلان الأرض، بينما يشكل الطالب الشكل، لأن الديمقراطية والتعليم يتيحان الكثير من الفرص للتوسيع من إمكانيات الإنسان وازدهاره"(Hansen, 2006, p. 102)

وهكذا، يظهر أنه بالرغم من تعدد المواقف التربوية التي تؤطر موضوع التربية من زوايا مختلفة ومتنوعة، والتي تتقاطع في غاياتها الكبرى حول الرقي بالإنسان وضمان شروط عيشه، وإن اختلفت في وسائلها، فإن للفكر الفلسفي التربوي قيمة مركزية تنشأ من هذا التنوع نفسه، الذي يعد الانحياز فيه إلى موقف واحد طريقا لمزيد من الغموض حول دلالة الموضوع المدروس. لذلك نجد "إدغار موران" ينبه إلى ذلك برصده لصنفين من آداب السلوك، هما كالآتي":

-الصنف الذي يساعدنا على أن نحد من الأخطاء، ونفهم ونواجه الشكوك ونعرف المنزلة البشرية ونحيط بعالمنا المعولم، ونغترف من الأصول التي تنبع منها كل الأخلاق ونقصد التضامن والمسؤولية.

-الصنف الذي يساعدنا على تحديد موقعنا داخل حضارتنا ومعرفة الجزء الخافي لهذه الحضارة الذي يشبه الجزء غير المرئي من الكتل الجليدية الطافية في كونه أهم وأكبر من الجزء الظاهر. ويساعدنا أيضا على الدفاع عن أنفسنا وحمايتها وحماية أهلنا وبني جلدتنا، على شرط أن نفعل ذلك بغية مساندة حلقة الفضيلة الكبرى وأن نقصد من ورائه الاضطلاع بالمهمة التاريخية في القرن الواحد والعشرين المتمثلة في أن نجيد آداب الحياة وآداب التفكير والفعل" (موران، 2016، ص ص. 167-168)

وهكذا، نستنتج أن إدغار موران" لا يعتبر التربية مجرد قطاع اجتماعي أو وظيفة إدارية، بل يراها الرهان الاستراتيجي في مواجهة أزمات العصر؛ فهي الأداة القادرة على تلافي الأزمة التي كرستها التصورات التقليدية في شتى المجالات. وتتجلى أهمية التربية لديه في كونها الأداة الكفيلة بتحويل المعرفة من مجرد تراكم للمعلومات إلى طريقة في الحياة، إذ تمكن المتعلم من إدراك الروابط الخفية بين الظواهر، وتغرس فيه القدرة على مواجهة التعقيد.

4-خلاصة:

يُفهم مما قيل سابقا أن مشروع الإصلاح الذي سعى إليه الفكر المركب مع "إدغار موران" يظل رهينا بتجاوز الأزمة التي أنتجتها التصورات التقليدية، وبمحاولة تجسير العلاقة بين مؤسسات النظام التعليمي؛ إذ إن كل إصلاح ينعزل عن باقي الاصلاحات الأخرى يؤدي حتما إلى خلل في البناء المجتمعي.

ويؤكد ذلك أن الفكر المركب يحمل مضمونا نسقيا يستند إلى منظومة التعقيد وغاياتها المتعددة، التي ترمي إلى تجديد أنماط العيش والتعايش مع الآخر المختلف، وهو ما لا يمكن أن يستقيم إلا في ظل إدراك شاكلة التربية وقيمها، بوصفها استراتيجية لإعادة تركيب هذه المداخل الكبرى، بما يضمن للمجتمعات قدرا من الطمأنينة والسعادة في الحاضر والمستقبل.

وعليه، فإن كل موقف فكري منسجم مع مبادئه وقواعده، يسعى عادة إلى تعميم رؤيته على باقي الخصوصيات الاجتماعية، استنادا إلى جهاز مفاهيمي ينظر إلى الحضارة الإنسانية بوصفها مزيجا من الوحدة والتنوع. وما دام الرأي يظل قاصرا عن إدراك الحقيقة الكاملة، فإنه يحق لنا أن ندخل في سجال فكري مع "إدغار موران"، من خلال النبش فيما إذا كان طرحه هذا يحمل غايات تنم عن الرغبة الحقيقية في تجاوز الأزمة التي كرستها التصورات التقليدية، أم أن الأمر قد ينفتح على إعادة إحياء إشكالات التراث الثقافي الكوني، بشكل يوحي ظاهريا بتجاوز منظومة التعقيد، بينما يعيد في الباطن فتيل الأزمة من جديد.

ويبقى السؤال الأهم: كيف يمكن أن ندرك ذواتنا في عالم يتسم بتعدد الأفكار وتباين المواقف، حيث يسعى أصحابها إلى فرض امتداداتها على الخصوصيات الثقافية الأخرى ذات القيمة والشرعية في الوضع البشري؟

البيبليوغرافيا

- ✓ -الخيروني، عبد الحق. (2022). دور الفلسفة في تكوين المدرسين. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 2(2).
- ✓ -موران، إ. (2002). تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل (ت. ع. لزرق وم. الحجوجي). دار توبقال؛ منشورات اليونسكو.

- ✓ -موران، إ. (2004). الفكر والمستقبل: مدخل للفكر المركب (ت. أ. القصوار وم. الحجوجي). دار توبقال.
- ✓ -موران، إ. (2016). تعليم الحياة: بيان لتغيير التربية (ت. ط. بن يحي). منشورات ضفاف.
- ✓ -موران، إ. (2018). في مفهوم الأزمة (ت. ب. بوليلة). دار الساقي.
- ✓ -موران، إ. (2019). في الجماليات (ت. ي. تيبس). وزارة الثقافة والرياضة.

- ✓ **Hansen, D. T. (2006). John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and Education. State University of New York Press.**
- ✓ **Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Éditions du Seuil.**
- ✓ **Morin, E. (1990b). Science avec conscience (Nouv. éd.). Éditions du Seuil**
- ✓ **Morin, E. (2001). La méthode: Vol. 3. La connaissance de la connaissance. Éditions du Seuil.**
- ✓ **-Blanquer, J.M., & Morin, E. (2020). Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir (H. Lhérété & J.-F. Dortier, Eds.). Éditions Sciences Humaines.**
- ✓ **-Éditions Larousse. (n.d.). Dictionnaire de français Larousse.** https://www.larousse.fr**.**

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Complexity: Towards a From the Crisis of Education to the Stakes of and Culture within a Contemporary Reconfiguration of Knowledge Anthropophilosophical Horizon Inspired by Edgar Morin

DR.Nasseri mohamed

Laboratory of Society, Discourse, and Integration of Knowledge, Research Team: Society and Discourse – Cultural Studies, Specialization: Anthropology and Contemporary Philosophy, Faculty: Multidisciplinary Faculty of Nador, University: Mohammed First University, Oujda, Morocco·

Email 1 : : mohamed.nasseri@ump.ac.ma

Received	Accepted	Published
01/04/2026	31/05/2026	15/06/2026
DOI:		

Abstract

This study addresses the issue of education in a world characterized by accelerating and increasingly complex transformations, by drawing on an anthropophilosophical perspective inspired by Edgar Morin's thought, where education is not regarded as an isolated technical field, but rather as a space in which the dimensions of the human being, knowledge, and culture intersect.

From this perspective, the study assumes that the shortcomings affecting the educational field are merely manifestations of a deeper crisis that concerns modes of thought, cultural structures, and knowledge production. This calls for a reconfiguration of the educational vision on integrative foundations capable of accommodating complexity rather than reducing it.

In this context, the study highlights the value of the complexity approach as a theoretical and methodological horizon that enables a relational understanding of educational phenomena, based on the interconnection and complementarity of disciplines. It also raises a set of issues related to rebuilding the relationship between heritage and the present, fostering cultural dialogue, and consolidating the principles of equity and inclusion, thereby opening up the possibility of shaping an open human subjectivity capable of engaging with the challenges of the present and anticipating the possibilities of the future.

Keywords: : Anthropophilosophy – Educational Complexity – Edgar Morin – Cultural Pluralism – Critical Thinking

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

من أزمة التربية إلى رهانات التعقيد: نحو إعادة بناء المعرفة والثقافة في أفق "أنثروبوفيلوسوفيا" مورانية معاصرة

د. محمد الناصري

مختبر المجتمع والخطاب وتكامل المعارف، فريق البحث: المجتمع والخطاب – دراسات ثقافية، تخصص: أنثروبولوجيا وفلسفة معاصرة. الكلية: متعددة التخصصات – الناظور . الجامعة: محمد الأول – وجدة – المغرب.

الايميل1: mohamed.nasseri@ump.ac.ma

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
01/04/2026	31/05/2026	15/06/2026
DOI :		

ملخص

تنشغل هذه الدراسة بتفكيك إشكالية التربية في عالم يتسم بتسارع التحولات وتعقّدها، عبر استثمار منظور "**أنثروبوفيلوسوفي**" يستلهم أطروحات "إدغار موران"، حيث لا يتم النظر إلى التربية باعتبارها مجالا تقنيا معزولا، وإنما بوصفها فضاءً تتقاطع فيه أبعاد الإنسان والمعرفة والثقافة. ومن هذا المنطلق، تفترض الدراسة أن الأعطاب التي تطال الحقل التربوي ليست سوى تجلٍّ لأزمة أعمق تمس أنماط التفكير وبنيات الثقافة وإنتاج المعرفة، ما يستدعي إعادة صياغة الرؤية التربوية على أسس تركيبية قادرة على استيعاب التعقيد بدل اختزاله. وفي هذا السياق، تُبرز الدراسة قيمة مقاربة التعقيد كأفق نظري ومنهجي يتيح فهما تفاعليًّا للظواهر التربوية، قائما على الترابط بين التخصصات وتكاملها. كما تثير جملة من الإشكالات المرتبطة بإعادة بناء العلاقة بين الموروث والراهن، وتفعيل الحوار الثقافي، وترسيخ مبادئ الإنصاف والاندماج، بما يفتح أفقا لتشكيل ذات إنسانية منفتحة، قادرة على استيعاب رهانات الحاضر واستشراف ممكنات المستقبل.

الكلمات المفتاحية: **"الأنثروبوفيلوسوفيا" - تعقيد التربية - إدغار موران - التعددية الثقافية - التفكير النقدي.**

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

مقدمة

في ظل التحولات العالمية المتسارعة والمعقدة التي يشهدها عصرنا، تبرز اليوم ضرورة إعادة النظر في الأسس التي تقوم عليها النظم التربوية، بما يسمح بمواجهة التحديات المتعددة التي تمس المعرفة والثقافة في أبعادها الكونية. إذ إن تعقد هذه النظم يفرض اعتماد مقاربة متعددة التخصصات ذات أفق "**أنثروبوفيلوسوفي**"، تسعى إلى الجمع بين الرؤية الفلسفية والأنثروبولوجية معًا، قصد تعميق فهم الإنسان في تداخل سياقاته الاجتماعية والثقافية والتاريخية. ومن هذا المنطلق، تتأسس هذه المقاربة على الوصل بين الحكمة النظرية والرؤية التطبيقية، كما تزاوج بين التحليل النقدي والتفكير التركيبي، في أفق استيعاب الأزمات المعقدة التي تواجه الإنسانية المعاصرة. ومن أبرز هذه الأزمات، أزمة التربية والثقافة، بوصفهما مجالين مترابطين على نحو وثيق، يتبادلان التأثير والتغذية المتبادلة، بما يجعل فهم أحدهما غير ممكن بمعزل عن الآخر.

يقتضي الخروج من هذه الأزمة، إعادة هيكلة منظومتي "التربية" و"الثقافة" لتكونا قادرتان على تقوية قدرة الأفراد على التفكير النقدي، ما سيمكنهم من التعامل مع المعارف المعقدة والظواهر الاجتماعية المتشابكة، وترسيخ ثقافة التنوع التربوي القائمة على منهج تعليمي يستوعب الاختلاف ويثمن التعدد، أي يعترف بالتنوع الثقافي البشري، ويشجع على الشمولية، مما يرسخ التفاهم والاحترام المتبادل بين الأفراد المختلفين. ولتوطيد هذه الروابط الاجتماعية وتقوية النسيج الاجتماعي يلزم العمل على تجاوز أزمات (التربية، والمعرفة، والثقافة) المتعددة في عصرنا الحالي، عن طريق تبني مقاربة "**أنثروبوفيلوسوفية تعقيدية**" تأخذ في اعتبارها التفاعلات الدينامية بين مختلف العوامل المؤثرة؛ هذه المقاربة التي يجب أن تكون شاملة، وتجمع بين مختلف المجالات المعرفية والتخصصات العلمية، من أجل دراسة القضايا والظواهر من زوايا متعددة ومرنة، تتكيف مع التغيرات السريعة في العالم، وتستجيب للاحتياجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات.

كما يجب أن تكون مقاربة تتبنى موقفا نقديًّا تجاه الأفكار والممارسات السائدة، وتروم تحدي المفاهيم التقليدية وابتكار حلول جديدة. وذلك من خلال تطوير فهم أدق للتعقيدات التي تواجه التربية في عصرنا الحالي. الأمر الذي سيمكننا من العمل على بناء مستقبل أكثر عدالة وإنسانية، يتعايش فيه الأفراد باحترام وتفاهم، جنبا إلى جنب، وقبول الاختلافات الإيديولوجية، والأقليات الثقافية، والعمل على مواجهة التحديات المشتركة معا. لكن، **كيف يمكن اليوم لـ "أنثروبوفيلوسوفيا" تعقيد التربية، أن تساعد على تجاوز هذه الأزمات الكوكبية المعاصرة؟**

سنحاول في هذه الدراسة إذاً، أن نقدم من خلال "**أنثروبوفيلوسوفيا**" إدغار موران (EDGAR MORIN، 1921-2026) في التربية، إطارا نظريًّا لفهم أزمة كل من "**التربية، والمعرفة، والثقافة**" ومعالجتها، وذلك من خلال التركيز على التعقيد والتنوع، والحوار الدائم. لهذا تتمحور **إشكالية** هذه الدراسة انطلاقا من التحديات المعرفية والثقافية التي تفرضها التحولات المعاصرة، حول **مدى قدرة المنهج "الأنثروبوفيلوسوفي" المستلهم من فكر موران على تجديد النظر في التربية المعاصرة، بما يسمح باستيعاب تعقيد الظاهرة الإنسانية وتعدد أبعادها؟** وبناء على ذلك، يتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسة سؤالان مترابطان: **كيف سيسهم هذا المنهج في بناء تصور تربوي يتجاوز المقاربات الاختزالية التي فصلت بين المعرفة والثقافة والإنسان؟ وإلى أي حد يمكن أن يسهم في ترسيخ قيم الحوار والتفاهم والعيش المشترك داخل مجتمعات تتسم بالتنوع والتعقيد؟**

تنطلق هذه الدراسة من **فرضية** أساس، مفادها أن اعتماد المنهج "**الأنثروبوفيلوسوفي**" القائم على فكر التعقيد يتيح إمكانات معرفية ومنهجية لإعادة بناء التصور التربوي، بما يسمح بتجاوز الفصل بين المعرفة والثقافة والإنسان، وتثمين

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

قيم الحوار والتعدد والتفاهم داخل السياقات التعليمية المعاصرة. وتهدف أيضا إلى إبراز هذا التصور من خلال توظيف مفهوم "**الأنثروبوفيلوسوفيا**" عند موران، بوصفه إطارا نظريا يساعد على فهم أزمة التربية والمعرفة والثقافة في العالم المعاصر، وعلى اقتراح سبل لتجاوزها في أفق أكثر إنسانية وتعددية.

ومن **نتائج** هذه الدراسة، أن أزمة التربية والثقافة في السياق المعاصر، لا يمكن اختزالها في خلل تقني، أو إصلاح جزئي للمناهج، بل تعكس أزمة أعمق ذات بعد إبستمولوجي وأنثروبولوجي تمسّ أنماط التفكير السائدة، وصورة الإنسان ذاته. بينت النتائج أيضا، أن اعتماد مقاربة "**أنثروبوفيلوسوفية**" مستلهمة من فكر موران تتيح تجاوز المقاربات الاختزالية التي تفصل بين المعرفة والثقافة والإنسان، من خلال تبني رؤية تعقيدية تدمج بين الأبعاد المعرفية والاجتماعية والقيمية. و**خلصت** الدراسة في الأخير، إلى أن التربية المعاصرة في حاجة إلى إعادة بناء أفقها على أسس الحوار والتعددية الثقافية والتفكير النقدي، بما يسمح بتقليص الفجوة بين الأفراد والثقافات، وترسيخ قيم التفاهم والعيش المشترك. غير أن تفعيل هذا التصور يظل مشروطا بانتقال فعلي من المستوى النظري إلى الممارسة التربوية، عبر سياسات تعليمية منفتحة على التعقيد، ومؤسسات قادرة على استيعابه. وبناءً على ذلك، فإن "**الأنثروبوفيلوسوفيا التعقيدية**" لا تقدم حلولا جاهزة، بقدر ما تفتح أفقا نقديا لإعادة التفكير في العلاقة بين الإنسان والمعرفة والثقافة، في اتجاه أكثر إنسانية وشمولية.

1. "أنثروبوفيلوسوفيا" الثقافة والتربية المعاصرة

تشكل "أنثروبوفيلوسوفيا" الثقافة والتربية المعاصرة مدخلا إشكاليا يسعى إلى إعادة التفكير في العلاقة بين الإنسان والمعرفة والثقافة في سياق التحولات العميقة التي يشهدها العصر الراهن. ويقوم هذا المدخل على استلهام فكر موران، ولا سيما "براديغم" التعقيد، من أجل تجاوز المقاربات الاختزالية التي هيمنت طويلا على الحقلين التربوي والثقافي. ومن ثم، فإن الغاية الأساسية من هذا المحور هي إبراز كيفية تداخل الأبعاد الأنثروبولوجية والفلسفية في فهم الظاهرة التربوية، وفتح أفق نظري يسمح بإعادة بناء التصور التربوي على أسس أكثر شمولا وتعددا.

1.1- مدخل إلى "أنثروبوفيلوسوفيا" تعقيد الثقافة والتربية المعاصرة:

ينظر موران إلى الثقافة على أنها "مغامرة"، ينبغي للتربية أن توفر لها كل الزاد الضروري، المتمثل في الشروط "**السوسيوثقافية**" و "**البيو انثروبولوجية**" (Alhadeff-Jones, 2009, p. 78) التي تسمح بحوار الأفكار وتبادلها، والشروط "**الفكرية النظرية**"، إذا ما أردنا أن نطرح التساؤلات الأساس حول العالم، والإنسان، والثقافة ذاتها، ثم التساؤل عن أسباب ومصادر الخطأ والوهم التي لا تتوقف عن التوالد والتكاثر داخل المعرفة والثقافة؛ إذ يؤمن بأن الإنسان، كلما زاد علمه ومعرفته، زادت فرص وقوعه في الأخطاء والأوهام. فكل معرفة بشرية تحوي إمكانية الخطأ، وأكبر خطأ يمكن أن يقع فيه الفرد هو التقليل من خطورة هذه الإشكالية. لذلك قال: "**يجب على التربية أن تبين انه لا وجود لمعرفة مهما كان مستواها في منأى عن الخطأ والوهم**"، (موران، 2002، ص. 21) علاوة على ذلك، "**فمنذ ظهور الإنسان العاقل والخطأ والوهم لا يتوقفان عن التشويش في الفكر البشري، وعندما ننظر إلى الماضي، بما في ذلك الماضي القريب، ينتابنا شعور بأن الفكر البشري كان على الدوام تحت قبضة أخطاء وأوهام عديدة .... في هذا الصدد توضح نظرية الإعلام كيف أننا نوجد على الدوام تحت رحمة الخطأ نتيجة ما يحصل من تقلبات اعتباطية وتشويش في عملية تبليغ الرسالة**". (موران، 2002، ص. 21)

سيفرض هذا الأمر على التربية أن تطرح التساؤلات الكبرى حول مدى قدرتنا على المعرفة، ومدى حدود المعرفة ذاتها؛ لأن اكتشاف هذه الحدود سيشكل مكسبا رئيسا لها، كما تبين لنا مسألة الحدود وجود الخطأ واللايقين الذي يتربص بكل

عملية معرفية إنسانية. فالأمر يرتبط أساسا بعملية التواصل المعرفي التي تخضع للتعقيد، والفوضى، والتشويش، والخطأ، كما تبين مع "كلود شانون" (Claude Shannon، 1916-2001)؛ (موران، 2012، ص. 331) حيث يتضمن كل عمل تواصلي احتمالات الوقوع في الخطأ واللايقين، لأن المعرفة البشرية تقتضي اتصالات عديدة، وهذا ما يضاعف احتمالات اللايقين والخطأ. (موران، 2002، ص. 87) فهل نحن قادرون على المعرفة من خلال إنتاجها وبنائها أم لا؟ ومن خلال التحكم في حدود هذه المعرفة، تطرح علينا في كل مرة إشكالية عدم اكتمالها. كما أن "**الرغبة في تصفية اللايقين قد تظهر لنا عندئذ كمرض يعتري أفكارنا وعقولنا، وكل مسير نحو اليقين الأكبر لن يكون سوى بذاءة مشينة**"، (موران، 2012أ، ص. 359) هذه العبارة تعكس دقة مفهوم اليقين عند موران؛ حيث تدفعنا إلى الوعي بحدود المعرفة، هذه الحدود تُعتبر بمثابة طريقة أولى للكشف عن اليقين، ومصدر الأخطاء والعيوب والتناقضات التي تؤثر على معتقداتنا وأفكارنا. لذلك نجده يقول: "**إن إدخال اللايقين في الواقع لا يعني أن كل ما في الواقع غير يقيني. فنحن مقودون لنبحر في محيط من اللايقين خلال جزيرات وأرخبيلات من اليقين، إذا يوجد عدد كبير من اليقينيات المحلية والجزئية والجذرية تساعدنا على الإبحار، لكن على الرغم من ذلك فلا ينبغي أن ننسى اللايقين أبدا**". (موران، 2012ب، ص. 134)

وهكذا تحوي الثقافة في جوهرها علاقات حوار وتفاعل مع اليقين، ومن خلال هذا التفاعل تنشأ المعرفة وتتكامل وتطور، كما يشير موران. لذا فإن إشكالية عدم اليقين في المعرفة لا تعني أنه لا يمكن حلها إلا من خلال اليقين، وإنما يمكننا الانتقال إلى مستوى أعلى في المعرفة، أي من المعرفة إلى إدراك المعرفة أو معرفة المعرفة (الميتامعرفة). وقد نتجاوز حدود المعرفة الضيقة، التي كنا نعتقد أنها صحيحة، لنصل إلى معرفة بديلة قادرة على بناء معرفة متطورة، يستطيع العقل اكتشافها من خلال تأمل مبادئه وقواعده ومعاييره. (موران، 2012، ص.ص. 330-331) في هذا الصدد يقول: "**ليس اللايقين سرطانا يقضم المعرفة فقط إنه خميرتها؛ فهي التي تدفع إلى الاستكشاف والتحقق والتواصل والتفكير والابتكار، اللايقين هو في آن الأفق والسرطان والخميرة والمحرك بالنسبة للمعرفة، فهذه تعمل أيضا وتتقدم وتتعارض بالتعارض / أو التعاون مع اللايقين**". (موران، 2012، ص. 335)

تضعنا التربية المعاصرة إذاً، أمام تحديات ما هو معقد وفوضوي، لذلك فمهمتها اليوم، هي إبراز العلاقة بين التنظيم والفوضى، والوحدة والتعدد، ووصل مختلف العناصر المكونة للكل، مع مراعاة كل الشروط الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والنفسية، والوجدانية وغيرها، وذلك يسبب وجود التعقيد، لأن "**النظام والفوضى يولدان ويظهران معًا في الكون. ما هو حقيقي في الكون ليس النظام وحده، ولا الفوضى وحدها، فما هو "الحقيقي الوحيد" هو تلازم النظام والفوضى**". (Edgar, La Méthode: La Nature de La Nature, 1977, p. 75) لذلك كان لزاماً على التربية مواجهة كل ما هو معقد وفوضوي، لأن موضوعات الفكر (الكون والمعرفة والإنسان)، تتسم بطابع التعقيد والفوضى، (Edgar, 1977, p. 118) لأن النظريات العلمية المعاصرة عبرت على هذا التعقيد والفوضى الذي طال كل شيء بصورة واضحة، فكان من الضروري على التربية المعاصرة مجابهته عن طريق رفع التحدي "**الإبستيمولوجي**" و"**البيداغوجي**" أيضا.

2.1- حضور "التعقيد والفوضى" في "أنثروبوفيلوسوفيا" الثقافة والتربية:

في مجال إبستيمولوجيا التعقيد والفوضى، قدم موران مقترحات ملموسة تتعلق بتربية وتعليم الناشئة؛ فالتعقيد والفوضى ليسا بالضرورة عوامل سلبية في تربيتهم، لأن الأطفال يمكن أن يُظهروا نضجا مبكرا رغم التحديات والتغييرات السوسيوثقافية التي قد تواجههم. يرتبط هذا الأمر بحياتهم الأسرية، والتجارب التي يكتسبونها من خلال الثقافة الشعبية، والوسائط الاجتماعية مثل، المدرسة، والشارع، ووسائل الإعلام، وغيرها؛ إذ يمكن تربية الأطفال بشكل أفضل وأكثر نضجا،

وذلك من خلال تعرضهم في تنشئتهم إلى مجموعة متنوعة من الثقافات، والتجارب المتعددة والمختلفة، ما يساعدهم على فهم محيطهم الخارجي، والتكيف مع التغيرات والتحولات بفعالية، لأن التربية لا يجب أن تقتصر على ما يتعلمه الأطفال من معارف مدرسية فقط، وإنما تشمل جوانب أوسع أيضا مثل، التنشئة الفكرية، والأخلاقية، والسلوكية. لذلك يتعين عليها أن تعمل على تنمية القدرات العقلية داخل المدارس، بالإضافة إلى الفضاءات والمؤسسات الثقافية والتربوية الأخرى.

يمتد هذا المفهوم ليشمل تعليم الكبار وتدريبهم في المجتمع، من خلال مؤسسات اجتماعية وثقافية وسياسية ودينية، ما يمكنهم من تحقيق السعادة لأنفسهم وللآخرين، ويكرس التأثير الإيجابي في الأجيال القادمة. (رابح، 1990، ص.ص. 16-17) لكن، هذا الأمر يعتمد على فكرة أن التعليم لا يجب أن يكون تقليديًا ومحصورا في إطار محافظ وديني صارم، وإنما يجب أن يستفيد المتعلمين من منهج تعليمي متنوع ومرن، يشمل التفاعلات المتعددة، والتعلم العملي خارج البيئة التقليدية والمحافظة للمدرسة، لأن المدرسة التقليدية ليست الوحيدة القادرة على التعامل مع هذه التحديات المتنوعة؛ فالتعليم التقليدي، رغم أهميته، قد لا يكون كافيا بمفرده لتحضير الناشئة لمواجهة العالم الواقعي بكافة تعقيداته وفوضويته. لأن المتعلمين سيواجهون بالضرورة تعقيدات العالم منذ سن مبكرة، هذه التعقيدات تشمل تحديات وصعوبات متنوعة وغير متوقعة، منها ما هو مرتبط بالتشويش والأوهام، والتي تتطلب منهم التعامل معها، والتكيف معها بطرق مختلفة.

كما أن هذه التجارب ستساعدهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم، لأنهم يتعلمون من خلال التفاعل المباشر مع العالم. وهذا التفاعل يشمل "**التفاوض**" مع الواقع أي؛ محاولة فهمه والتعامل معه بطرق مختلفة لتحقيق التوازن والتغلب على التحديات التي يواجهونها. إذ ثمة تقليد فكري متجذر بعمق في ثقافتنا، يتم تشكيل العقول منذ مرحلة التعليم الابتدائي، ويعلمنا كيفية فهم العالم من خلال أفكار واضحة ومتمايزة؛ حيث نقوم بفصل ما هو متصل وتوحيد ما هو متعدد. يتطلب منا ذلك أن نتخلص من أي أفكار تؤدي إلى الفوضى والتشويش أو التناقض. وبهذه الطريقة، نكتسب أشكالا من المعرفة تبتعد عن المعرفة المجزأة التي تميز الرؤية الأحادية الأبعاد للأشياء، ما يقوي من توظيفنا الكامل للمعقولية. (موران، 2019، ص. 139) خصوصا وأن "**التربية التي تلقيناها علمتنا الفصل والتجزيء، وعدم الربط بين المعارف، لذلك تحولت بسرعة إلى مجموع يستعصي على الفهم عندما ننظر إليه ككل؛ حيث تمنع عنا رؤية التفاعلات والارتدادات والسياقات والمركبات التي تصل بين المباحث المعرفية**". (موران، 2002، ص. 40)

يؤكد موران أن الهدف الأساس لكل تعليم كيف ما كان نوعه، يجب أن يكون تعليم الشرط الإنساني. ويجب على التربية أن تضع الإنسان ضمن سياقه الكوني، مع اعتماد فكر التعقيد الذي يعترف بكون الإنسان كائنا متعدد الأبعاد. كما ينبغي لتربية المستقبل أن تقوي فكرة التنوع البشري دون إضعاف فكرة الوحدة؛ فالوحدة المعقدة للطبيعة الإنسانية تم تفكيكها في المناهج التعليمية التقليدية، من خلال التخصصات المتفرقة، ما يحد من فهم الإنسان بصورة شمولية؛ حيث "**في الوقت الراهن لا تستطيع المعرفة أن تفكر في ذاتها بسبب ما يلي: الدماغ الذي تنطلق منه يُدرس في أقسام العلوم العصبية، العقل الذي يكونها يُدرس في أقسام علم النفس، الثقافة المرتبطة بها تُدرس في أقسام علم الاجتماع، المنطق الذي يتحكم بها يُدرس في إحدى أقسام الفلسفة. هذه الأقسام لا تتواصل فيما بينها من الناحية المؤسساتية**". (Edgar, 1991, p. 13)

هذا التعرض المباشر لتحديات الحياة الواقعية، إلى جانب التعليم المدرسي المتطور، يمكنهما أن يلعبا دورا حاسما في تطوير مهارات الناشئة، وقدراتهم المعرفية والعاطفية، منذ سن مبكرة. لأن هذا المنهج المتكامل الذي يحترم التعقيد سيجعلهم أكثر استعدادا لمواجهة تعقيدات الحياة وفوضويتها، والتكيف معها. كما أن مواجهة المتعلم للمواقف غير

المتوقعة التي تدل على فوضوية الحياة وعشوائيتها، يمكن أن تكون فرصة للتعلم والنمو بدلا من أن تكون مصدرا للمشاكل العاطفية والانتكاسات المستقبلية، بشرط توفير بيئة داعمة تمكنه من استكشاف وفهم التعقيدات الإنسانية بطريقته الخاصة؛ فعندما يشعر المتعلم بالدعم والأمان، يكون أكثر استعدادا لاستكشاف التعقيدات في العلاقات الإنسانية وفهمها. لذلك يمكنه أن يتعلم من تجاربه الشخصية والتفاعلات مع الآخرين، ما سينمي فهمه وتطوير قدراته على التكيف والتفاعل مع العالم الخارجي، بشكل صحيح ومثمر. لهذا "**يجب أن يبدأ الإصلاح التربوي من كلمات جون جاك روسو في كتابه "إيميل" أو في التربية حيث يقول المعلم عن تلميذه أريد أن أعلمه كيف يحيا، كما أن تعلم الحياة يتم من خلال التجارب الخاصة وبمساعدة الغير بما في ذلك الآباء والمربون، ولكن أيضا عن طريق الكتب والشعر، فالحياة هي أن يحيا المرء بصفته فردا يواجه مشاكل حياته الشخصية، أن يحيا بصفته مواطنا في أمته، وأن يحيا أيضا بصفته فردا ينتمي إلى الإنسانية**". (موران، 2019، ص. 213)

كان هدف المدرسة في السابق، حماية المتعلمين من تعقيدات الحياة والعالم، بتوفير بيئة مستقرة ومطمئنة ومنظمة؛ حيث تميل إلى تقديم صورة مبسطة ومستقرة للحياة. لكن هذا الأمر، جعل الناشئة بعيدة كل البعد عن إمكانية التعرض للاعقلانية وتجارب الحياة المتغيرة والفوضوية في تربيتهم، ليتمكنوا من تطوير القدرات اللازمة لمواجهة هذا العالم المتغير والفوضوي؛ فالمتعلم الذي سيكتسب ثقة بنفسه، واعترافا وتقديرا من قبل أقرانه، سيكون أكثر قدرة على التأقلم مع اللايقين والفوضى من حوله. لأن التقدم في المعرفة، غالبا ما يشمل مراحل من التحدي والتكيف مع التغييرات اللاعقلانية، ما يقوي من قدرات المتعلمين على التكيف والنمو الشخصي.

سيكتسب المتعلم الذي يواجه في تنشئته اللايقين أو اللاعقل، قدرة على التكيف والتطور، بدلا من الاعتماد على الاستقرار الدائم، والصورة النمطية والمبسطة للواقع، التي كانت ممارسة شائعة في المدارس التقليدية المحافظة. لذلك نجد موران يشير كثيرا إلى مسألة أهمية حضور اللاعقلانية في عملية التربية والتعلم والنمو الشخصي. لأن التقدم في المعرفة والتعلم يتطلب غالبا التعامل مع مراحل الفوضى، واللاستقرار، والتكيف مع التحولات السوسيوثقافية، ما يساعد الأطفال على تطوير مهارات التكيف لديهم. لذلك قال: "**يجب تعلم مواجهة اللايقينيات، لهذا الغرض على التربية أن تعترف باللايقينيات المتعلقة بالمعرفة**". (موران، 2002، ص. 78)

عملت في السابق، على سبيل المثال، كل من "اليونسكو" والحكومة الفرنسية، على تكثيف الإصلاحات في التعليم في فرنسا، وقد قاد هذا الجهد إلى تطوير كتاب موران "**المعارف السبعة الضرورية لتعليم المستقبل**" (Edgar, 2000, p. 89)، لمواجهة التحديات المعقدة المعاصرة في التربية والتعليم. الأمر الذي دعمه وأكده موران بشكل قوي؛ من خلال مناقشته قضايا متعددة ومتشعبة. هذا الأمر يعكس مدى فهمه المُحْكَم لمسألة تعقيد المعرفة، وإعادة تأهيل التعليم، لأن التعليم والقضايا المتعلقة به، لا يمكن أن تُفهم بشكل كامل ومفصل إلا من خلال التفاعل والتبادل بين مختلف التخصصات في إطار تعدد التخصصات وتجاوز البساطة والتخصيص.

لقد رفض موران التجزيء والفصل بين التخصصات العلمية المختلفة، والتي هي في الأصل متكاملة، ورأى أن العلم يجب أن يكون في شكل نسيج واحد. فهو يعتبر أن هذا الفصل، الذي يجزئ المسائل ويشتت التفكير، يعبر عن نوع من الذكاء البشري السلبي، لأنه يتجاهل التكامل والتشابك الموجود في هذا الكون، وظواهره المعقدة. وهكذا يصبح هذا الذكاء (أعمى) أو غير مسؤول، لأنه لا يعترف بترابط المعرفة ووحدة الظواهر الطبيعية. (موران، 2001، ص. 16) كذلك تتميز الظاهرة الاجتماعية بتعدد أبعادها؛ إذ إنها ظاهرة تاريخية، وثقافية، واقتصادية، ودينية (...)، تتداخل وتتشابك لتشكل المجتمع

بوصفه موضوعا معقدا. وفهم هذه الظاهرة يتطلب الاعتراف بطبيعة هذا التعقيد، لذلك يقول: "**تعتبر الوحدات المركبة مثل، الكائن البشري أو المجتمع وحدات متعددة الأبعاد، وعلى المعرفة الملائمة أن تعترف بهذا التعدد في الأبعاد، وأن تدمج معطياته بحيث لا يمكن فصل الأجزاء عن بعضها البعض**". (موران، 2002، ص. 37) وهذا ما أكده الفرنسي "جاك ليفي" (Jacques Lévy، 1952) بقوله: "**إن كل ظاهرة اجتماعية هي "ظاهرة اجتماعية شاملة". إن تقسيم المجتمع إلى وحدات صغيرة لا يقلل من مستوى تعقيده**". (Lévy, 2009, p. 66)

إن الانفتاح على التخصصات المتنوعة، دفع بموران إلى العمل على تطوير تعليم المستقبل، وضرورة إصلاح الفكر التعليمي، لأن إصلاح الفكر عُدَّ مشكلة إنسانية وتاريخية هامة، (موران، 2012ب، ص. 61) فالتغييرات في التعليم يجب أن تبدأ من المعرفة ذاتها أولا، ثم على الحكومات التي ينبغي لها أن تبني صيغ ومناهج مبتكرة جديدة، تتسم بالمرونة من أجل التفاعل مع التغييرات والتطورات لإرساء قاعدة جديدة للتعليم. لذلك كانت مسألة تداخل التخصصات مهمة، الأمر الذي سيحث على المعرفة بأن تتداخل مع بعضها البعض، على مستوى عالٍ من الفكر الميتافيزيقي. لأن هذا المنهج الجديد الموسوم بتعقيد المعرفة وتشابكها، سيساعد على فهم أبعاد التعقيد، وتقدير العلاقات بين مختلف التخصصات والمجالات العلمية. على العكس من التعليم التقليدي الذي استند إلى "البراديغم" الديكارتي؛ حيث كان التركيز على الفصل بين التخصصات والتبسيط والاختزال، ما أدى إلى تقييد نطاق المعرفة وإبقائها في إطارات محددة. لأن التبسيط والتقسيم لم يعكس تعقيد العالم الحقيقي، ولم يفتح المجال لظهور علوم جديدة وتفاعلات متعددة بين مختلف التخصصات مثل، علوم الطبيعة التي تعبر عن التعقيدات البيولوجية والبيئية بشكل كلي. (موران، 2016، ص. 68) لذلك يسعى الفكر التعقيدي اليوم، إلى ربط ما هو مقسم ومنفصل، مع احترام التنوع مع الإقرار بالوحدة، كما يراعي علاقة الكل بالأجزاء والعكس، في إطار نسقي وتنظيمي. (موران، 2012ب، ص. 60)

لقد عبّر موران عن اهتمامه بمسألة إعادة الربط بين التخصصات (La Re-liance) لتجاوز أزمة التخصيص بأفضل طريقة؛ إذ سعى في البداية إلى الدعوة المستمرة لثقافة شاملة، تجمع بين الفاعلين الاجتماعيين والأنثروبولوجيين والإبستيمولوجيين. (Edgar, 1990, p. 54) كما تناول في أعماله مسألة تفكيك عمليات الإغلاق المحكم للمفاهيم، وأكد على أهمية كسر الحدود الصارمة بين التخصصات الأكاديمية؛ لأن تقسيم المعرفة إلى مجالات منفصلة يؤدي إلى مفاهيم مشوهة، ويقلل من حظوظ فهمنا الكلي للواقع، ما يحد من قدرتنا على فهم التعقيدات الحقيقية للعالم.

كما أن الفصل بين التخصصات يعيق بناء هويات كلية ومتكاملة، لأن موران اعتقد أن التخصصات الأكاديمية التقليدية تفرض حدودا صارمة على المعرفة، ما يؤدي إلى رؤى محدودة ومشوهة للواقع، لذلك دعا إلى تجاوز هذه الحدود لتحقيق فهم أعمق. واعتبر من الضروري تقوية الروابط والمواضيع المستعرضة في المناهج الدراسية أي؛ التشديد على ضرورة دمج الموضوعات التي تعبر الحدود التقليدية للتخصصات الأكاديمية في المناهج الدراسية مثل، العالم، والأرض، والحياة، والحالة البشرية (...)، لأن هذه العملية ستساعد المتعلمين على تطوير تعليمهم في إطار التعددية المعرفية والثقافية، ما يسهم في فهم أدق للتعقيد، ويدعم التفكير النقدي والتفاعلي. فالتعليم التعددي لا يقتصر على توفير معلومات متنوعة فقط، وإنما يشجع على التفكير النقدي والتفاعل الإيجابي مع المعلومات والأفكار المختلفة أيضا. هذا الأمر، سيمكن المتعلمين من تحليل المعلومات بشكل نقدي أيضا، واتخاذ قرارات مستنيرة. لذلك يدعونا موران لاستيعاب هذا التعقيد في التعليم لمواجهة تحديات العصر.

فالمشكل بالنسبة للإنسان المواطن في نظر موران، هو "**كيفية الحصول على المعلومات حول العالم، وكيفية اكتساب كفاءة تقطيعها وتنظيمها، الأمر الذي يستدعي "إصلاح الفكر" أي ملئ الثغرات التي يعرفها الفكر الإنساني بفكر التعقيد**"؛ (تيبس، 2009، ص. 119) إذ يتطلب إصلاح المعرفة، إصلاح الفكر ذاته، ولتحقيق هذا الإصلاح، ينبغي أن يقوم التفكير على الربط المتبادل بين المعارف، بحيث ترتبط الأجزاء بالكل، والكل بالأجزاء، لتحقيق فهم متكامل، لذلك يقول: "**إن إصلاح المعرفة هذا يتطلب طابعا إبستيمولوجيًّا لتفكرنا؛ بحيث يتعلق الأمر من الناحية الإبستيمولوجية بالاستعاضة عن البراديغم الذي يفرض المعرفة القائمة على الفصل والاختزال ببراديغم يتطلب معرفة قائمة على التمييزوالوصل**". (موران، 2019، ص. 20) لذا، ينبغي أن تكون المعرفة متكاملة، عالمية، ومتعددة الأبعاد. ولتحقيقها يجب أن تقوم التربية على أربعة مبادئ أساس: "السياق"، و"الشمولية"، و"التعددية"، و"الترابط المعقد".

أكد موران على أهمية المدرسة بوصفها مكان للتنشئة الاجتماعية، وتدعيم جهود التواصل مع الغير؛ فالمدرسة ليست مكانا للتعليم الأكاديمي فقط، وإنما هي مكان لبناء العلاقات الاجتماعية، وتنمية مهارات التواصل مع الآخرين أيضا. مشيرا إلى أن التحديات مثل، الفردية، والعنصرية، والقبلية، والنخبوية، التي تؤدي إلى الفصل والتسلسل الهرمي والإقصاء، تظهر في المدارس منذ سن مبكرة. لتجاوز هذه التحديات، يجب أن يكون الجهد فرديًّا، يقود إلى الغير، إلى المجتمع، وإلى الجنس البشري. لذلك من الضروري أن يتم تعليم المتعلمين قبول تعقيد الآخرين، لأن هذا الفهم يمكن أن يشجع على التواصل الفعال، والتعاون والتفاهم المتبادل بين المتعلمين، ما يؤدي إلى مجتمع أكثر تكاملا وتعاونا، "**فالغير مهدد دائما من كل جهة بعدم فهم معنى كلامه، وعدم فهم أفكاره، وعدم فهم رؤيته للعالم**". (موران، 2002، ص. 89)

إذا اتفقنا، باعتبارنا باحثين، على أهمية تعقيد العالم والفكر، يجب أن نسأل أنفسنا أولا عن نوع "**الذكاء**" الذي نرغب في تنميته لدى المتعلمين؛ لأن المدرسة التي تركز على اختبارات الذكاء، تسعى لتحقيق نتائج مدرسية ناجحة، من خلال عدد المهارات "**المكتسبة**" عن طريق التلقين، والرضا الذي يمنحه أداء المتعلم للمدرس وللفصل، وللفريق البيداغوجي ككل، ما يؤدي في النهاية إلى "نجاح" اجتماعي واقتصادي فقط. لهذا في يجب نظرنا، أن تتطور المدارس التقليدية لتشمل مناهج تعليمية جديدة ومسايرة، تقوي من قدرة المتعلمين على التعامل مع التعقيدات، والروابط المتعددة في مختلف المجالات، بدلا من التركيز على التعلم التقليدي الموسوم بالتلقين والتبسيط فقط.

يتطلب هذا الأمر في اعتقادنا، تحولا جذريا في الطريقة التي تفكر بها مدارس اليوم حول التعليم؛ فبدلا من رؤيته كعملية تراكمية للمعارف والمهارات الفردية، يجب أن تراه كعملية تطوير شاملة للقدرات العقلية، والنقدية، والإبداعية أي؛ يجب أن يركز التعليم على تنمية الذكاء النقدي للمتعلم، الذي سيساعده على تحليل المعلومات وفهم التعقيدات المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يجب تنمية الذكاء الإبداعي الذي يمكنه من ابتكار حلول جديدة، وإدارة التعقيدات بطرق مبتكرة، لأن الهدف من هذا التحول هو تمكينه من فهم وإدارة التعقيد في مختلف المجالات، سواء كانت علمية أو اجتماعية أو ثقافية. وهذا يتطلب اكتساب مهارات تتجاوز الحفظ والاسترجاع التقليديين، لتشمل التحليل النقدي والتفكير المبدع والمبتكر. في اعتقادنا أنه بهذا الشكل، يمكن للمدارس أن تُسهم في إعداد المتعلمين للنجاح الأكاديمي والاجتماعي والاقتصادي، وأيضا ليكونوا أفراداً قادرين على التكيف والتفاعل بشكل فعال مع العالم المتغير والمعقد من حولهم. يعني هذا أنه يجب على المدارس أن تشجع المتعلمين على تطوير قدراتهم على الفهم العميق، وليس تفسير المعلومات بشكل ميكانيكي فقط.

إن حصول هذا الفهم، يتطلب تفاعلا مع المحتوى التعليمي، بشكل شخصي وإدراكي، ما يقوي القدرة على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة ومعقدة. ولتحقيق ذلك، يمكن أن تركز المناهج التعليمية على تقديم تجارب تعليمية ملموسة وتفاعلية، تشجع على الاستكشاف والتفكير النقدي، وتتيح للمتعلمين فرصة التفاعل مع المفاهيم بطرق تعمق الفهم الكلي والحدسي. يمكن أن يشمل ذلك، العمل على مشاريع تطبيقية، ونقاشات جماعية، وتعلم تجريبي، الذي يساعد على ربط المعرفة بالمواقف الحياتية والواقعية، وتطوير رؤية كلية للعالم. لهذا يقول موران حول مسألة "**الفهم**" إنه "**يعني عقليًّا أن نصل إلى ضبط واستيعاب شيء ما، (ضبط واستيعاب النص وسياقه، الأجزاء والكل والتعدد والواحد)، يشترط الفهم العقلي الوضوح والتفسير**". (موران، 2002، ص. 88) لذلك من المفيد، بين عملية الفهم والتفسير، إنشاء رحلات ذهابا وإيابا.

بالنسبة للأنموذج الذي يجمع بين "**الفهم**" و "**التفسير**"، يمكن أن يكون وسيلة لتعميق الإدراك الشامل والتفاعل المستمر بين الجانبين. ولكن، هناك العديد من العوائق أمام عملية الفهم، على سبيل المثال، يمكن أن تؤدي الضوضاء، سواء كانت فيزيائية أو معلوماتية، إلى تشويش الرسالة وتقليل وضوحها. كما يمكن لوجود معاني متعددة لنفس الكلمة أو المصطلح أو المفهوم، أن يؤدي إلى سوء الفهم. ولا يمكن أيضا، إغفال الفروق في التفكير والمنهج العقلي بين الأفراد، التي قد تجعل من الصعب التوصل إلى فهم مشترك.

أما من الناحية الثقافة يمكن أن يحصل سوء الفهم بسبب عدم المعرفة الكافية بالتقاليد، والعادات الخاصة بالثقافات الأخرى، المتنوعة والمتعددة؛ لأن الاختلاف في القيم والمبادئ بين الثقافات يمكن أن يكون مصدر صراع ورفض للأخر، بسبب أن القيم الأخلاقية الخاصة بثقافة معينة قد تكون غير مفهومة أو غير معترف بها من قبل ثقافة أخرى؛ لأنه عندما يكون لدينا رؤية محددة للعالم من زاوية واحدة، قد يكون من الصعب إدراك أو تقبل وجهات نظر أو أفكار من زوايا مختلفة تماما. يقول موران في هذا الصدد، حول مسألة "**الإدراك**": "**إن المعرفة الإنسانية لا تتصف باليقين وكثيرا ما تقع في الأخطاء، وكل معرفة هي ترجمة لما تنقله الحواس إلى العقل/الدماغ والذي يعيد بناءها فيحدث الإدراك (Perception)**". (موران، 2013، ص. 74)

لتجاوز أزمة سوء الفهم هذه، يجب في اعتقادنا، العمل على تمثلات الأفكار والمفاهيم بشكل يتيح الإدراك المتبادل، وذلك من خلال العمل على توفير تعليم يشمل وجهات نظر متعددة وثقافات متنوعة، وإتاحة الفرصة للنقاشات المفتوحة، والتفاعلات بين الأفراد من خلفيات مختلفة. الأمر الذي يستوجب أولا، تعليم مهارات الاستماع العميق، والفهم الحقيقي، من خلال التواصل الفعّال مع الغير. لهذا نعتقد أن مسألة التغلب على العوائق التقنية والثقافية، يبدو أنها تتطلب جهدا مشتركا لبناء جسور من الفهم المتبادل، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال التعليم المتطور، والتفاعل الجاد بين الأفراد والثقافات. خصوصا وأن لكل فرد تصوراته الشخصية عن العالم التي تأثرت بخبراته ومعرفته المسبقة، ما يؤثر على كيفية تفاعله مع المعرفة الجديدة والآخرين. دون أن نغفل أن مسألة تفسير المتعلمين للمعرفة وتمثلهم للعالم يتأثر بطرق متعددة بناءً على خلفياتهم وتجاربهم الشخصية، التي تلعب فيها التنشئة الاجتماعية دورا مهما.

يستعرض موران في كتاباته، كيف أن التمثلات، سواء كانت للأشخاص أو للأفكار، تعكس تفاعلا متماسكا بين الواقع الخارجي وذاكرتنا الداخلية؛ لأنها ليست مجرد صورة ميكانيكية للواقع، وإنما هي بناء معرفي نشط يتم فيه تكوين فهمنا للعالم، من خلال تفاعل مستمر بين الواقع والذاكرة عن طريق التذكر المستمر، لأن "**أي ذاكرة لا تتجدد بالتذكر محكوم عليها بالموت. ولكن يجب أن تعلم أن كل تذكر قد يُحيي الذاكرة بقدر ما قد يقتلها**"، (موران، 2002، ص. 23) كما يؤكد

بأن "النوستالجيا" والتعلّق بالماضي، يشكل جزءًا مهما من الحياة النفسية لكل شخص أيضا. ووفقا لـ "برغسون"، فإن الذكريات التي شاهدناها أو سمعناها أو حتى تلفظنا بها، قد نشعر أحيانا وكأننا عشناها في مراحل سابقة؛ حيث تتجدد في وعينا كأنها تعيد بناء الماضي، وترتبط بحاضرنا بشكل يعيد الأحداث أمامنا كما لو كانت تجري في لحظاتنا الحالية. حينها، نصل إلى حالة من "**الرؤية المزدوجة**" (**Diplopie**) (Tapınç, 2018, p. 156)؛ حيث يتشابك الماضي والحاضر ليعطينا شعورا بأننا ربما نستطيع التنبؤ بما سيأتي لأننا، على نحو ما، نشعر بأننا قد اختبرناه من قبل. (برغسون، 1991، ص. 101)

يدعونا هذا الفهم الديناميكي إلى التأمل في كيفية تَكَوُّن رؤيتنا للعالم، وقد تكون هذه الرؤى متنوعة ومتفاوتة بين الأفراد بناءً على خلفياتهم وتجاربهم الشخصية. ففي مجال التقييم الذاتي، سواء داخل الفصل الدراسي أو في الحياة اليومية، يواجه الفرد تحديات عديدة تتعلق بكيفية تفسير تجاربه وأفعاله وتقييمها. لذلك من الضروري أن يكون على دراية بظاهرة "**خداع الذات**"، وهي النزعة الطبيعية لتبرير أفعاله واتجاهاته، والميل لتقديم الأسباب أو العوامل التي تبرر سلوكه أمام الآخرين. لكن، ما هي هذه الحالة التي يرى فيها الإنسان العالم بخصوصية الذكرى، كما يحدث للنائم في حلمه؟ يفسر "برغسون" هذه الرؤية بأننا نصبح أقرب إلى حالة "**ازدواجية الوعي**" حدّ أننا نتخلى عن ذواتنا جزئيا، فكل ما يحدث في حياتنا أثناء الأحلام يبدو قريبا من الواقع، ولكنه بدرجة أقل من اليقظة. هذا يجعلنا نشعر كما لو أن هذه الأحداث تشكل مشروعا مكتملا أو حقيقيا. في هذه الحالة، يدخل الإنسان ما يسميه برغسون بـ"**وهم الاستكشاف**" أو "**التعرّف الخاطئ**". (برغسون، 1991، ص.ص. 101-141)

سيصبح العمل على التمثلات أمرا أساسا لطرد الأخطاء والأوهام؛ إذ يعتمد ذلك على قدرة الفرد على تحليل التمثلات التي يمكن أن تكون غير دقيقة أو غير ملائمة وتقييمها. لكن عن طريق التفكير النقدي والتحليلي، يمكنه تعميق فهمه لذاته وللواقع المحيط به، ما سيساعده على تحقيق تقييم ذاتي أكثر دقة وموضوعية، لأن المفاهيم التي يحملها الفرد ليست مجرد تجميع عشوائي للمعرفة، وإنما هي تراث شخصي يعكس تجاربه وتعلماته السابقة. هذه المفاهيم لا تُفهم كنتاج لسرقة أو نهب، وإنما هي جزء من تطور الفرد الروحي والفكري، لأن الشخص يتعلم من خلال تدمير الفهم السابق الذي قد يكون غير صحيح أو ضار، ويتجاوز ما هو متعارض في روحه نحو التطوير والنضج الروحي. (موران، 2020، ص.ص. 119-120)، هذا الأمر يدعو للتفكير النقدي المستمر، وتجديد النظر في الفهم العلمي بما يتلاءم مع التطورات والاكتشافات الجديدة في المجالات المختلفة.

إن الحدس، والتعاطف، والإحساس بالغير، تقنيات يمكن أن تلعب دورا حاسما في عملية التواصل؛ حيث يعتبر التواصل نوع من "**التفاوض مع الواقع**" الأمر الذي يستدعي حضور منهجٍ دقيق لفهم كيفية تكيفنا مع التغيرات والتحديات المستمرة، "**ففهم الغير يتطلب منا الوعي بالطابع المركب للإنسان**"؛ (موران، 2002، ص. 94) يعني هذا أن إدراك تعقيد الطبيعة البشرية، بما في ذلك العواطف والتجارب والثقافات المتنوعة، هو أمر أساس لفهم الآخرين بشكل صحيح، ما يقوي التواصل والتفاهم بين الأفراد. هذه الأفكار هي من دفعت بموران إلى مراجعة المعارف الإنسانية من خلال كتابه: "**المعارف السبعة**" التي ركزت على أهمية التكيف والتفاوض مع المعرفة الجديدة في سياق التعليم المعاصر. لأنه عندما يستمع المدرس إلى المتعلمين، ويجد فجوة بين أسئلته وإجاباتهم التي تدل على أنهم اتبعوا طريقتهم الخاصة في التفكير، قد يكون تعبيرها مختلفا عن توقعاته. لذلك يتطلب الأمر منه إضافة توقعات جديدة، وإعادة بناء الفهم لتحقيق فهم متبادل وفعال بينه وبينهم في عملية التواصل والتعلم.

في رأينا، من اللازم على المسؤول عن الشأن التعليمي أن يأخذ بعين الاعتبار التأثيرات الإيديولوجية، والجمالية، والأسطورية، عند تصميم المناهج التعليمية مستقبلا. هذه الطباعة الثقافية وأدوات الخلق المتعلقة بها، والتي تشمل كيفية تأثير الثقافة على المعرفة والفهم، تشير إلى الطرق التي يتم بها تشكيل الأفكار والمفاهيم وفقا لمعايير معينة. لذلك يجب أن يكون التعليم واضحا ومنظما في مواده، ويجب أن يعكس التعقيد الحقيقي للعالم أيضا؛ لأن الإنسان بوصفه كيانا بيولوجيًّا، ونفسيًّا، واجتماعيًّا، وعاطفيًّا، وعقلانيًّا، يعكس هذا التعقيد بوضوح. سبق وأعرب "جيامباتيستا فيكو" (Giambattista Vico، 1668-1744)، منذ سنة 1725، في كتابه "**العلم الجديد**" (**La Science Nouvelle**) (Giambattista, 1993, p. 277)، عن رفضه التام لهذه النزعة نحو تقسيم المعارف وتفتيتها بشكل مفرط، لما قد يسببه ذلك من حرمان الأفراد من امتلاك فهم كلي ومتكامل للمعرفة.

يدعونا موران إلى استكشاف القضايا الإنسانية بعمق، من خلال "أنثروبوفيلوسوفيته" المعاصرة الخاصة، لأنها تسمح بدراسة البشر من جميع جوانبهم المعقدة، ما يوفر فهما شاملا للتجربة الإنسانية. لذلك يوصي بالتركيز على دراسة الإنسان من مختلف جوانبه، بما فيها الجوانب الفيزيائية مثل، الجسم البشري والكونية كعلاقة الإنسان بالكون، والبيولوجية كالتطور البيولوجي، والتاريخية كالأحداث التاريخية وتأثيرها، والثقافية كالعادات والتقاليد والمعتقدات. لذلك يتطلب هذا المنهج التعليمي دراسة متعددة الأبعاد، ويتم دمج هذه الجوانب المختلفة لفهم أدق وشامل للإنسانية في إطار متعدد التخصصات. هذا الأمر سيساعد المتعلمين على رؤية الصورة الكاملة، وفهم التعقيدات التي تشكل التجربة الإنسانية، شريطة الاعتراف بعنصر "**الجنون**" في الإنسان مثل، حالة "**الفضول الطفولي**"، و"**العصابية**" (سحرّية، طقوسّية، أسطوريّة)، (Edgar, 2015, p. 89) وعناصر "**الهذيان**" التي تمت رفضها تاريخيا رغم أنها تعتبر مصدرا مهما للإبداع والتفكير الخلاق (موران، 2018، ص. 69) فإدراك أن الجوانب التي تبدو غير تقليدية أو غريبة، قد تكون بالفعل مصدرا غنيا للفكر الجديد، الذي سيسهم في توسيع حدود الفن والتعبير الإبداعي. لذلك يؤكد موران على أهمية الفضول باعتباره المنطلق الأساس في عملية التعلم والإبداع الفني، حتى إذا كان ذلك يتطلب تعديل خطط الدروس المعدة مسبقا؛ لأنه في سبيل دعم الفضول يجب على المدرسون تعديل خطط دروسهم بالطريقة الجديدة، هذا يعني أن يكونوا مرنين وعلى استعداد دائم لتغيير منهجهم التعليمي بناءً على استجابة المتعلمين واهتماماتهم.

يتطلب حضور التعقيد في البيئات التعليمية والمجتمعية، النجاح والتميز، والقدرة على التكيف مع الموارد المحدودة، وتوظيف الإبداع والقدرة على الاستدلال لتحقيق الأهداف المطلوبة. لذلك ستكون المناهج التربوية أقل تعارضا عندما تتماشى مع هذه الأهداف المسطرة، وهذا ما يعكس التحديات المستمرة التي تواجهها النظريات التربوية في تحليل المجتمعات والأفراد وفهمهما بشكل شامل وفعال. كما أن التنويع في أساليب وطرق التدريس والمدرسين، يمكن أن يفيد المتعلمين بشكل أكبر، ما يعمق من فعالية التعلم والتفاعل الإيجابي بين المدرس والمتمدرسين؛ لأن النجاح في التواصل والفهم يتطلب أخذ جميع العوامل في الحسبان، ما يعني أن الدوغمائية التربوية، والحصرية في المناهج التعليمية، قد تشكل عقبات أمام فهم الواقع المعقد.

لذلك يجب على المناهج التربوية التكيف مع المتعلمين، ويجب على كل مدرس احترام تفرد كل متعلم، وعدم التصرف بما يتعارض مع هويته الشخصية والعميقة. بدلا من محاولة إنكار تفرده أو محاربته، يجب عليه "التعامل" مع قناعاته ومزاجه، اللذان يشكلا جزءًا من التعقيد. لذلك، عندما يفتقر المدرس إلى الثقة في التعقيد، ويتحداه بشكل غير مناسب، قد ينتج عن ذلك مناهج وطرق تعليمية محافظة أو سلطوية ودوغمائية، ما يمكن أن يؤثر سلبا على التفاعلات التعليمية، وفهم المتعلمين للموضوعات المعقدة. لذا، يجب على المناهج التربوية الحالية أن تتوجه نحو فهم حقيقة هذا المأزق

البشري، من خلال دراسة جذوره وأنواعه وآثاره؛ فمثل هذه الدراسات التي ينبغي أن تتناول جذور العنصرية وكراهية الأجانب والاحتقار، يمكن أن تسهم في وضع أسس واضحة ومضمونة لتربية المجتمع على ثقافة السلم والسلام، سواء على المستوى المحلي أو العالمي، (Edgar, 2000, p. 3) لأن السلم أصبح مطمحا بشريا يروم إليه كل تجمع بشري وكل دولة.

سبق لـ "كلود ليفي ستراوس" أن وظف عبارة "**افعلها بنفسك**" (Christopher, 2012) في كتابه: "**الفكر البري**" (**La Pensée Sauvage**) (Lévi-Strauss, 1962)، وهي عبارة اعتمد عليها في الأنثروبولوجيا سنة 1962، ليدل على الاستقلالية في التعلم والتجربة الشخصية؛ حيث يمكن للأفراد أن يكتشفوا ويتعلموا من خلال تجاربهم الخاصة، دون الحاجة إلى توجيه مستمر أو رقابة صارمة. الأمر الذي يبرز أهمية تفهم المدرس للتعقيدات الموجودة، والتعامل معها بطريقة تقوي من فعالية التعليم، والتفاعل الإيجابي مع المتعلمين. كما أن علوم التربية لا تستطيع أن تكون وصفية أو تنبؤية بشكل كامل، ولا يمكنها أن تكون عادلة تماما، لأن الواقع التعليمي معقد ومتغير باستمرار.

ففي النظم الاجتماعية المعقدة، ينمي التنوع القدرة على تحقيق التوازنات، والتكيف مع التغيرات ومستويات التطور، بالإضافة إلى توفير الفرص الفردية. ويكمن التحدي في توفير مجموعة متنوعة من أدوات التدريس التي تتناسب مع تعقيدات النظام التعليمي؛ هذا لا يعني توظيف كل هذه الأدوات في كل مرة، وإنما يتعلق الأمر بالقدرة على اختيار الأدوات المناسبة لكل موقف تعليمي محدد. يمكن تصوير مدرس اليوم كشخص يمارس أنشطة متعددة الأوجه ومعقدة، بعيدا عن دوره البسيط كمدرس أو مجرد جهاز إرسال. يعكس هذا الفهم الجديد للدور التعليمي التحديات والفرص في مجال التعليم المعاصر؛ إذ يتعين على المدرس أن يتفاعل بفعالية مع التعددية في احتياجات وأساليب المتعلمين لتقوية تجربة التعلم وفقا لمتطلبات بيئة التعلم المتغيرة. وفي هذا الإطار، يرفض موران أن يُعزَل دور العلم والمعرفة في زاوية الدهشة أو الوظيفة أو الخبرة التي تسود فيها الأداء الروتيني الجاف، الذي يفتقر إلى الإبداع والفاعلية. وإنما إن مهمته تتجاوز ذلك إلى نقل استراتيجيات الحياة للمتعلمين؛ إذ تتطلب هذه المهمة السامية "**التقنية والفن**"، بالإضافة إلى "**المهارة والكفاءة**". (خليفة، 2022، ص. 152)

من أجل تجاوز هذه المعضلة والأزمة، سيعمل موران على تقديم مشروعه "**المعارف السبعة الضرورية لتعليم المستقبل**" والتي ستركز على مسائل مهمة، يجب مراعاتها من قبيل العمل على فهم الخطأ والوهم في المعرفة، الذي يؤثر على عملية الاستنتاج والتحليل العلمي. ثم العمل على ربط المعرفة والتعلم - بشكل مناسب - بالسياقات الحقيقية والتطبيقات العملية. وأيضا التركيز على فهم الجوانب الفريدة للحضارة البشرية، وتميزها عن بقية الكائنات، من أجل إبراز الروابط والمسؤوليات المشتركة بين البشر كأفراد وجماعات على كوكب الأرض. لا تُمارس لعبة الحقيقة والخطأ في أساليب وأدوات الاختبار التجريبي أو في مراقبة درجة الانسجام المنطقي للنظريات فقط، وإنما تمتد أيضا إلى عمق المنظومات وفي قلب المنطقة اللامرئية. لذا ينبغي على التربية أن تأخذ هذا الجانب بعين الاعتبار. (موران، 2002، ص. 26) ووفقا لموران، تتمثل المهمة الأساس للتربية في كشف مصادر الأخطاء والأوهام؛ فهي لا تقتصر على مجرد نقل المعرفة، وإنما تروم إلى تنمية وعي الأفراد تجاه العوامل التي تعيق الفهم السليم للعالم.

ينبغي للتربية إذًا، أن توجه المتعلمين نحو التفكير النقدي والقدرة على التحليل، ما يمكنهم من تمييز الحقائق عن الأفكار المضللة، ويساعدهم في فهم وتفكيك الأوهام التي قد تؤثر في رؤيتهم للواقع، وعلاقاتهم مع الآخرين. لذلك قال موران: "**لا يمكن اعتبار المعرفة أداة جاهزة للاستغلال يمكن استعمالها ما لم نفحص طبيعتها، لذلك لا بد من أن نرى في معرفة المعرفة ضرورة أولى من المفترض أن تكون ضربا من الاستعداد لمواجهة إمكانيات الخطأ والوهم الدائمة التي**

ما تنفك تشوش التفكير البشري، لأن المقصود هو تمكين الفكر، كل فكر من أن يُعد العدة لكفاحه الحيوي من أجل التبصر. ولذلك، بات من الضروري أن نقحم في التعليم دراسة الطابع العقلي والذهني والثقافي الذي تتسم به المعارف البشرية ونطورها". (موران، 2016، ص. 95) ويضيف قائلا: "**بات من الحيوي أن ننزّل في نطاق التربية "معرفة المعرفة" منذ الصفوف الابتدائية وحتى الجامعة**". (موران، 2016، ص. 19)

2. "أنثروبوفيلوسوفيا" التربية على الحوارواحترام التنوع الثقافي

يأتي هذا المحور الموسوم بـ"أنثروبوفيلوسوفيا" التربية على الحوار واحترام التنوع الثقافي في سياق البحث عن أسس جديدة لإعادة بناء الفعل التربوي في عالم يتسم بتعدد الهويات وتداخل الثقافات وتسارع التحولات القيمية. وينطلق هذا المدخل من فرضية مفادها أن التربية لم تعد مجرد نقل للمعارف، بل أصبحت رهانا أخلاقيا وإنسانيا يهدف إلى ترسيخ قيم الحوار والانفتاح والاعتراف بالآخر. وفي هذا الإطار، يتيح المنظور "الأنثروبوفيلوسوفي" المستلهم من فكر موران إمكانات لفهم التنوع الثقافي لا بوصفه مصدر تهديد أو تعارض، وإنما باعتباره مصدرا للإغناء المتبادل وإنتاج المعنى المشترك. ومن ثم، يسعى هذا المحور إلى إبراز دور التربية في بناء إنسان كوني قادر على التعايش داخل الاختلاف، وعلى تحويل التنوع إلى قوة إيجابية داخل الفضاءات التعليمية والاجتماعية.

2-1 التربية على احترام التنوع الثقافي:

غالبًا ما تركز جل النقاشات حول التنوع الثقافي في المدرسة، على كيفية تثمين التعلم المتبادل والفعال في بيئة تعليمية تحترم وتقدر التنوع الثقافي والشخصي. يتمثل التحدي الذي تواجهه هذه النقاشات حول التعليم، والحوار متعدد الثقافات، في ضرورة تجاوز النقاش التقليدي، والتفكير في جوانب أقل جدلا. هذا التثمين المقترح ربما سيفتح أمامنا إمكانية استكشاف تفاصيل أعمق، وتحليل الجوانب الفلسفية والاجتماعية، التي قد لا يتم معالجتها بشكل كافٍ في السياق الحالي. لذلك، يجب أن يتطلب الأمر فتح الأفق لمعالجة الأسئلة المعقدة الناتجة عن التنوع الثقافي في ميدان التعليم، وليس مجرد فحص الأسس النظرية للحوار، ما يوضح أهمية فهم أسس التعلم وأهدافه في سياقات متعددة الثقافات، لأن المجالات الفلسفية والاجتماعية التي تتعلق بالتعليم والحوار متعدد الثقافات، تتيح لنا التفاعل مع تحديات وفرص متنوعة، وتطرح أسئلة حول العدالة التعليمية، والتكيف مع التنوع الثقافي، والتفاعل الاجتماعي بين الثقافات المختلفة في سياقات التعليم المعاصرة. لذلك "**فالشرط الأول لإقامة تحاور ثقافي هو التعدد والتنوع في وجهات النظر، وهذا التنوع احتمالي في كل مكان ذلك أن كل مجتمع يتضمن أفراد مختلفين جينيا وفكريا ونفسيا وشعوريا أي أنهم يستطيعون طرح وجهات نظر متباينة جدا**". (موران، 2012أ، ص. 44) لهذا، يتطلب الأمر إدراك أهمية التعليم والحوار بين الثقافات والمجتمعات المتعددة، لأن هذا المجال يعكس أهمية فهم السياقات الاجتماعية والثقافية في التعليم، ويوسع الحاجة إلى ممارسات تعليمية تعترف بالتنوع، وتكرس التفاعل الإيجابي بين الثقافات المختلفة.

إن مسألة التنوع الثقافي، هي جزء أساس من تركيبة عالمنا المعاصر، وتمثل ثراءً فريدا يجب أن نقدره ونستفيد منه. إنها تميز معظم البلدان في العالم اليوم؛ حيث تجتمع مختلف الثقافات واللغات في مساحات متعددة، ما يثري التجربة الإنسانية إجمالا. فالحوار المتعدد الثقافات لا يسعى إلى توحيد الثقافات أو القيم، وإنما يروم إلى فتح قنوات الفهم والتواصل بين الأفراد والمجتمعات المختلفة. إنه يعترف بالتنوع، ويسعى إلى إيجاد أرضية مشتركة للحوار المثمر والتعاون المشترك في مختلف المجالات؛ إذ "**لم تعد العلاقات الثقافية رأسية وإنما أفقية، فليس لأية ثقافة أن تطلب التعبئة والامتهان ولا الإذعان من جانب أية ثقافة أخرى، استنادا إلى تفوقها المفترض أو تقدميتها المفترضة، إن طرق الحياة**

اليوم تندفع في اتجاهات متنوعة ليست منسقة بالضرورة، إنها تتلاقى وتنفصل وتقترب وتبتعد وتتجاذب وتتنافر وتتصارع وتتبادل الخبرات أو الخدمات وهي تفعل كل ذلك وهي عائمة في تعليق الثقافات التي تتمتع جميعها بثقل نوعي مشابه أو مماثل تمام". (باومان، 2018، ص. 41) يؤكد موران أنه من الضروري التخلي عن الرؤية الغربية للعالم، وعلى الغرب أن يفهم حقائق الثقافات والفلسفات غير الغربية مثل، الفلسفات الأفريقية والآسيوية، لكي يتصالح معها ويصل إلى رؤية شاملة للعالم. (Edgar, 2007, p. 15)

يجب إدراك أن التنوع الثقافي لا يقتصر على الفروق بين الثقافات فحسب، وإنما تمثل فرصة لتقوية التعاون والابتكار، من خلال تبادل الخبرات والمعرفة بين أفراد المجتمع الدولي. لذلك يؤدي توظيف الحوار بشكل غير متكافئ إلى فقدان الهوية الشخصية أو الثقافية، وإلى استغلال الحوار والعولمة كأدوات للدعاية أو السيطرة الإيديولوجية. لذا من الضروري تحديد حدود واضحة لعملية الحوار، ويجب أن يكون الهدف هو الوصول إلى فهم متبادل وتثمين التعاون والتنمية المشتركة، دون المساس بالقيم والثقافات الفردية. يجب أن تستند هذه الحدود إلى "أخلاقيات المعلومات" التي تحكم ما يجب، وما لا ينبغي أن يتم، في التعامل مع المعرفة والثقافات المتبادلة.

فبوجود هذا التوجه الأخلاقي يمكن للحوار أن يكون آلية فعالة لإعادة اكتشاف الذات والثقافة الشخصية، ولإثراء الفهم المتبادل والتعايش السلمي بين الثقافات دون الوقوع في الفخ الإيديولوجي أو الاستغلال السياسي لهذه العمليات. لذلك فإن الحوار بين الثقافات ليس ممكنا إلا إذا كانت متساوية، وما دام هناك مركب التفوق للمركز (الثقافة الغربية) ومركب النقص لثقافات المحيط (الثقافات اللاغربية)، فإن أنموذج الصراع هو الذي يسود.

لابد من التأكيد على أهمية الصرامة والدقة في تقييم محتوى الثقافة وقيمتها أثناء الحوار بين الثقافات، ومن المهم أيضا توسيع نطاق التفكير الاجتماعي والتعليمي لترسيخ الحوار في جميع الأنشطة التعليمية، سواء الرسمية أو غير الرسمية، وذلك من خلال محاولة تحديد معالمه الأساس، وتدعيم فهمنا لهذه العمليات المعقدة والحساسة. لهذا سيغني منهج التعقيد قيم الاحترام المتبادل، والتقدير للتنوع الثقافي، ويعمل على بناء جسور التواصل بين الأفراد والمجتمعات المختلفة، ما يسهم في خلق بيئة تعليمية متسامحة ومثمرة للجميع؛ لأن التعليم في أصله وجوهره، يجب أن يسعى إلى الإسهام في بناء مجتمع يعتمد على المعرفة والتفاهم بين الحضارات والثقافات المتنوعة، ويتجاوز مسألة كونه مجرد وسيلة نقل المعرفة. ويروم أيضاً إلى إثراء التنمية المستدامة وتحسين نوعية حياة الأفراد والمجتمعات، من أجل إتاحة الفرص للجميع لإنشاء وتوظيف ومشاركة المعرفة، وفقاً لمبادئ حقوق الإنسان وأهداف ميثاق الأمم المتحدة.

من هذا المنطلق، يمكن أن يلعب التعليم دورا حيويا في بناء مجتمع المعرفة والتفاهم، بتقوية الممارسات والسلوكات التي تعكس قيم الاحترام والتعايش السلمي بين الأفراد، والمجتمعات المختلفة. يتطلب ذلك إغناء الحوار الحقيقي والمتبادل بين الحضارات، وإدراك أن التنوع الثقافي ينمي الثراء البشري، ويسهم في تطوير المجتمعات بما يتماشى مع متطلبات العصر وتحدياته المتجددة؛ لأن "**الحوار بين الحضارات ليس لإظهار التفوق والتميز أو القوة والسيادة بين هذه الحضارات، وإنما لاكتشاف المشترك الإنساني والتنوع البشري الخلاق وترسيخ النزعة الإنسانية والمنحى الأخلاقي وهي القيم والاتجاهات التي تراجعت في العالم المعاصر**". (الميلاد، 2013، ص. 62)

تشمل هذه الرؤية السعي إلى بناء مجتمع يوفّر لجميع أفراده فرص المشاركة الفاعلة في تكريس التنمية والارتقاء بجودة الحياة، في إطار يقوم على قيم العدالة والاحترام المتبادل بين مختلف الثقافات. كما تتجسد هذه التوجهات في اعتبار إتاحة المعلومة حقاً أساسياً من حقوق الإنسان، وفي جعل التعليم رافعة مركزية لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، مع

التأكيد على ترسيخ قيم حقوق الإنسان وتعميق التفاهم بين الثقافات المتنوعة. هذا الإطار يروم إلى تمكين الأفراد والمجتمعات من توظيف المعرفة والمعلومات بشكل فعال لتحقيق تطورهم الشخصي والاجتماعي في إطار من التفاعل والتعاون العالمي. هذا الأمر يعكسه التأكيد المتكرر في القرارات الدولية التي تم اعتمادها من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة واليونسكو، بالإضافة إلى الجمعيات الإقليمية التمثيلية، على أهمية الأهداف التعليمية الأساس والتنوع الثقافي والحوار بين الحضارات. ويمكن أن يؤدي التنوع دورا إيجابيا أيضا، في ترسيخ قيم الحرية حتى لأولئك الذين ليسوا مرتبطين بالأمر بشكل مباشر. (صن، 2008، ص. 100)

ستعمل هذه القرارات الملزمة للمجتمع الدولي على تثمين التعليم باعتباره أداة رئيسة لتحقيق التنمية المستدامة والسلام العالمي، مع التركيز على قيم الاحترام المتبادل، والتعاون الدولي في مجالات التعليم والثقافة. وقد أولت الأمم المتحدة أهمية خاصة لقضايا الحوار بين الحضارات وترسيخ التفاهم المتبادل بين الثقافات، حيث أكدت في قرارها رقم 23/55 (2001) على ضرورة ترسيخ الحوار بين الثقافات باعتباره مدخلاً أساسياً لتثمين السلم والتعايش الدولي. كما أبرز القرار رقم A/RES/55/91 (2001) أهمية دعم مبادئ حقوق الإنسان، وتكريس قيم الاحترام والتنوع الثقافي بوصفها ركائز أساسية لتحقيق التعايش السلمي والتقدم الاجتماعي.

تعكس هذه الوثائق الالتزام الدولي بتكريس الحوار بين الحضارات والثقافات المختلفة، وتشجع على إقامة علاقات متبادلة، تقوي من التفاهم والتسامح في المجتمعات العالمية، وفهم أفضل للقيم العالمية والمبادئ الأخلاقية، لأن "**الحاجة إلى حوارهادف يقوم بين الثقافات والحضارات، تنبع أساسا من طبيعة هذا العصر الذي اشتد فيه الصراع بين الدول والأمم والشعوب وفشا فيه النزاع حول المصالح والمو اقف والسياسات واكتسى فيه تعامل البشر بعضهم مع بعض وعلى عدد من المستويات، طابع الحدة والضراوة بينما تراجعت القيم الإنسانية السامية التي تحض على التسامح والتراحم، وتهدي إلى الإيثارونشدان الخير**". (العزيز، 1998، ص. 149)

2-2 التربية على الحوار بين الثقافات المتنوعة:

إن البرنامج العالمي للحوار بين الحضارات (Global Programme for the Dialogue of Civilizations) الذي يُشار إليه بالرمز (GPDC) ، يُعد العرض المنهجي الأول للمبادئ التي يجب احترامها من أجل تكريس الحوار بين الحضارات. فقد لوحظ أن الجزء الثاني من برنامج العمل خصص مكانا مهما للتعليم؛ إذ يجب على الجامعات والمؤسسات التعليمية تضمين برامج التدريس دورات مخصصة لدراسة الثقافات والحضارات المتنوعة، بما في ذلك لغاتهم، وتاريخهم، وفكرهم الاجتماعي والسياسي، وتوسيع تبادل المعرفة والمعلومات بين الطلاب والباحثين. لأن أداء الأنظمة التعليمية وجودتها ومحتواها سيؤثر بشكل كبير على فعالية الحوار وأهميته، لأن هذا الحوار يعتمد على الفهم والاحترام المتبادلين بين الثقافات المختلفة.

لذلك يجب أن يُهتم بجوانب الحوار بين الثقافات في السياق المدرسي، مع مراعاة البعد الاستراتيجي للعولمة وتأثيره على الحوار. ويتعين أيضا، أن تُفهم القضايا الجغرافية والثقافية والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل بين المجتمعات والثقافات. كما ينبغي للتعليم أن يتعامل مع مخاطر معينة قد ينطوي عليها تكثيف الحوار بين الثقافات مثل، احتمالات التفاهم السلبي أو استغلال الحوار لأغراض أخرى. فمن خلال إدماج مفاهيم التعايش السلمي، والاحترام المتبادل في مناهج التعليم، يمكن للمدارس أن تلعب دورا فعالا في تكريس التفاهم الثقافي، والتسامح في مجتمعاتنا المتنوعة.

من الضروري إذًا، أن يلتزم التعليم بفهم نطاق وأهمية المشاكل التي تنشأ من العولمة والحوار بين الثقافات، وأن يسعى لتخطيط حلول مبتكرة لهذه التحديات. لذلك يجب أن يكون التركيز على كبح المخاوف المتعلقة بالتبادلات الثقافية، والتي

قد تشمل تحديات للهويات الشخصية والجماعية، وإمكانية حدوث النزاعات الثقافية. فالتعليم يمكن أن يعد عاملا محوريا في دمج حركة العولمة في مشروع تنمية ديمقراطي وإنساني، كما يمكن أن تساعد المدارس في بناء جيل يفهم أن التنوع الثقافي هو ثروة وليس عاملًا للتفرقة والاغتراب، لأن "**الغربنة**" (Westernization) كانت هي الوجه الآخر للعولمة"، (سانشيز، 2004) وهذا يرسخ السلام والاستقرار الاجتماعي في المجتمعات.

على سبيل المثال، يمكن للتعليم والتثقيف أن يساعدا في فهم أدق للقيم والمفاهيم المتنوعة بين الثقافات، ومن ثمّ تجنب التعسف في التفسيرات أو استغلال سوء الفهم. لهذا، ينبغي على الأنظمة التعليمية والمجتمعات أن تكرس الوعي بأهمية الحوار الثقافي المتساوي، وضرورة مراعاة التنوع الثقافي؛ فهو لا يُعتبر بالضرورة تهديدا، وإنما هو بالعكس أداة للتحسين والتقدم، لأن "**التقدم يأتي من تطور العقل وتطور العلم وتطور التربية ومن البديهي أن العقل لم يكن له إلا أن يدفع إلى التطوروأن العلم والتربية لم يكن لهما إلا أن يكونا مصدرين للخيرات**". (موران، 2012ب، ص. 41)

يمكن أن يستفيد التعليم بشكل كبير من التنوع من خلال ترسيخ التفاهم المتبادل والاحترام بين الثقافات المختلفة. على الرغم من أن الثقافات والحضارات يمكن أن تُسهم في خلافات أو نزاعات، فإن ذلك لا يعني بالضرورة أنها تبرر النزاعات المسلحة. ففي كتاب "**صراع الحضارات وإعادة تشكيل النظام العالمي**" (The Clash Of Civilizations And The Remaking Of World Order) لـ "صمويل هنتنغتون" (Huntington, 1996)، يتمحور التحليل حول التوترات بين الحضارات المختلفة كنتيجة للتفاعلات العالمية المتزايدة، ويشير إلى أن الاختلافات الثقافية قد تكون مصدرا للصراعات. لذلك يجب حسب موران، أن يتم التفكير في هذه التحليلات بحذر، وعدم تجاهل أهمية التعايش السلمي والتعاون بين الثقافات المختلفة، خصوصا في ظل "**تجاهل السياسات الدولية لأهمية التنوعات الثقافية والوطنية**". (Edgar, 2011, p. 28) وهو ما يهيئ الأرضية المناسبة لتنامي النزعة الأنانية، وتعميم عدم التواصل بين الثقافات والمجتمعات؛ حيث يؤدي فقدان الهوية إلى زيادة التباعد بين الأفراد والجماعات، ويرسخ الانعزال والانغلاق على الذات، ما يضعف الروابط الإنسانية، ويحد من فرص التفاهم والتعاون المتبادل بين الثقافات المختلفة. لهذا يجب أن يسعى التعليم إلى تثمين مفهوم التنوع كفرصة للتعلم والنمو، والحد من الاحتمالات السلبية مثل، الفهم الخاطئ أو النزاعات الناتجة عن الثقافات المتعددة، لأن هذا يساعد في خلق بيئة أكثر تسامحًا واحترامًا في المجتمعات العالمية. (صامويل، 1999، ص. 169)

نبهنا موران كثيرا في أكثر من مصدر إلى خطر التبسيط المفرط، وتقليل تعقيد العوامل المتداخلة في العلاقات بين الثقافات؛ لأن الاختلافات بين الثقافات لا تقتصر على الاختلافات الإيديولوجية فقط، وإنما تشمل تعقيدات المصالح العملية والاقتصادية والسياسية أيضا. في الواقع، كثيرا ما تحدث الصراعات داخل نفس الحضارة بسبب هذه التعقيدات، بالإضافة إلى الصراعات بين الثقافات المختلفة. لذلك لا يجب اعتبار أن عملية العولمة الاقتصادية والتواصلية تجعل صدام الحضارات أمرا حتميا. بالعكس، يمكن للتفاعلات الثقافية والاقتصادية أن تكون فرصة للتعاون والتفاهم بين الحضارات المختلفة، إذا تم إدارتها بشكل صحيح، وبناءً على أسس من الاحترام المتبادل والعدالة؛ بمعنى أن التوجه نحو الانفتاح على الثقافات الأخرى، وقبول التنوع والتمازج الثقافي، هو السبيل الوحيد لتجديد الخصوصيات الثقافية وتطويرها، والإسهام في خلق بعد كوني مشترك.

في هذا السياق، يحذرنا موران من الأزمات التي تواجهها الحضارة الغربية، التي تعيش تحديات متعددة في ظل تصاعد ظاهرة العولمة التي تعتبر "**سببا في خلق أزمات لا تفنأ في التناسل**"؛ (موران، 2012ب، ص. 11) حيث أسهمت في تعميق الفردانية والأنانية، وحطمت النماذج القديمة للتضامن الاجتماعي، ما أدى إلى حالة من القلق النفسي والفكري، حتى في

خضم الإشباع المادي. (Edgar, 2011, p. 22) فإذ كانت الحضارة الأوروبية تهيمن على جميع أنحاء العالم، واعتقد الأوروبيون، خلال زحفهم المظفر عبر القارات الأخرى، أن الفضل في نجاحهم يعود إلى تفوق أنظمتهم ودينهم وثقافتهم. (حسين، 1990، ص. 91) يؤكد موران أن الأزمات المعاصرة، سواء تعلق الأمر بالأزمة الاجتماعية أو البيئية أو أزمة الثقة، ليست أزمات منفصلة، بل هي تعبير عن وضعية إنسانية كلية ومركبة، تتداخل فيها مختلف مستويات الحياة الفردية والجماعية. فهي تهدد المجتمع في كونيته، ولكنها أيضا تعلمه وتدفعه للتطور. (موران، 2009، ص. 25)

ينبغي أن يسعى التعليم والتحليل الثقافي إلى فهم هذه الديناميات بشكل أدق، والتركيز على إدراك التعقيدات والتفاعلات بين الحضارات، بدلا من الإفراط في التبسيط الذي قد يسهم في تضليل الصورة الحقيقية للواقع العالمي؛ لأنه "**على الرغم من أن الحضارة الغربية تشجع على الفصل بدلاً من الترابط (عملية الربط، وخلق روابط بين الأشخاص أو الأنظمة)، فإن الترابط أصبح ضروريًا سواء كتكملة للفردية أو لقبول حالة عدم اليقين في هذا العالم**"؛ (Morin, 2003, p. 74) حيث يمكن للتأثيرات الثقافية الخارجية أن تؤثر بشكل كبير على السلوك الثقافي المحلي، وقد تؤدي إلى تغييرات في المعايير الثقافية والسلوكية على المدى الطويل.

هذا التأثير يمكن أن يشمل تحديات ثقافية، ونفسية، وأخلاقية، يصعب التنبؤ بها. لذا، يأتي دور التعليم في تطوير إطار من المراجع الأخلاقية، والتوجه الأخلاقي الذي يساعد في تنظيم التفاعلات الثقافية وفهم تعقيدها؛ لأن التعليم يعد عاملا حيويا في بناء معايير منطقية تتيح للأفراد فهم الحقائق بشكل أعمق، والتعامل مع التعقيدات بشكل أكثر فهما وإدراكا. فمن خلال إغناء الحوار بين الثقافات وتقوية مجتمع المعرفة، يمكن للتعليم أن يساعد في تقديم إطار يسمح بالتعرف على الحقائق، واستيعابها، وتفسيرها بطريقة منطقية وأخلاقية. (Morin, 2003, p. 74)

إن الحكم والتفكير النقديين يلعبان دورا أساسا في هذا السياق؛ حيث يمكنهما الإسهام في تقييم التأثيرات الثقافية الخارجية بشكل مناسب، وتحديد كيفية تكيف الثقافات المحلية مع هذه التأثيرات بما يتوافق مع القيم والمعايير الأخلاقية المحلية والعالمية. سيلعب التعليم، بلا شك، دوراً حاسماً في إثراء الحوار بين الثقافات وتقليل سوء الفهم والشكوك. فمن خلال تقوية الفهم والمسؤولية الثقافية، يمكنه أن يسهم في إنشاء بيئة تسمح بتبادل فعال للمعرفة والثقافة بين الشعوب والحضارات. ومن المهم أيضاً، أن نركز على الدور الأساس للتعليم على كل من المستويين الوطني والدولي في تدعيم الحوار الثقافي.

يجب أن يشمل المنهج التعليمي المعاصر، الجوانب النوعية، والتربوية، والمنهجية، التي تقوي فهم الثقافات المتنوعة، وترسخ القيم المشتركة بينها. لذلك تعتبر الاستفادة من الوسائل التقنية للمعلومات والاتصالات جزءًا أساسا من هذا المنهج؛ إذ يمكن أن توفر هذه التقنيات فرصاً أكبر لتكثيف التبادلات الثقافية عبر الحدود. لأن التركيز ينبغي أن يكون على الجوانب النوعية والتربوية أيضا؛ حيث يتعلم الأفراد كيفية التفاعل بشكل فعال مع التنوع الثقافي وتحديات العولمة بما يعمق من فهمهم المُحْكَم وقدرتهم على الحوار البناء. غير أن العولمة قد تؤدي، في حال غياب تدبير متوازن، إلى نزوع نحو التجانس الثقافي واللغوي وتقليص مظاهر التنوع، مما يستدعي التعامل معها بحذر لضمان الحفاظ على التعددية الثقافية.

من المهم أن نعترف بأن هذا التوازن يتطلب استراتيجيات تعليمية وثقافية تكرس التنوع، وتحترم الاختلافات، وتعمل على إثراء التفاهم المتبادل، والتعايش السلمي بين الحضارات والشعوب. لذا، سيلعب التعليم دورا حاسما في إدارة تأثيرات العولمة على الثقافات، من خلال ترسيخ الوعي والقدرة على التفاعل بشكل بنّاء ومستدام، ما يسهم في تكريس الحوار الثقافي

والاحترام المتبادل، لأن العولمة تثير تحديات كبيرة تتعلق بالهيمنة والإقصاء إذا لم تُدار بشكل صحيح من خلال الحوار الفعّال والتفاعل الثقافي، لأن الاستجابات الدينامية، والسلوك المناسب من الأفراد والمؤسسات، أمر حيوي لتقوية التعايش والتنمية المستدامة في عالم متنوع ومتصل. لأنه عبر ترسيخ هذه القيم الإنسانية العالمية في التعليم، يمكننا أن نشكل مستقبلا أكثر استدامة وعدلا؛ حيث يسهم التعليم في بناء مجتمعات تتقبل التنوع الثقافي وتحترمه، وتعمل على تحقيق أخلاقيات جديدة ومشتركة. لذلك يجب أن يسهم في جمع شتات الإنسانية ودمج حركة العولمة في مشروع إنساني وديمقراطي، بهدف بناء أخلاقيات عالمية جديدة. (Edgar, 2011, pp. 156-166)

ولتحقيق ذلك، يجب أن يتطور أي حوار، ولا سيما الحوار بين الثقافات في التعليم، في بيئة شاملة ومواتية تأخذ في الاعتبار احتياجات جميع فئات المتعلمين؛ لأن التعليم يجب أن يكون وسيلة لترسيخ التفاهم والتسامح والاحترام المتبادل بين الثقافات، وأن يساعد الأفراد على اكتساب المعرفة والمهارات التي تمكنهم من المشاركة الفعّالة في مجتمع عالمي متنوع. وينبغي أن يتمتع بالمرونة الكافية ليتكيف مع التغيرات العالمية، ويستجيب للتحديات الأخلاقية، والاجتماعية، والاقتصادية، التي تفرضها العولمة. (Edgar, 2011, pp. 156-166)

بتطبيق هذه المبادئ، يمكن للمدارس أن تلعب دورا حيويا في ترسيخ الحوار بين الثقافات، ما يسهم في بناء مجتمعات أكثر تماسكا وفهما واحتراما للتنوع الثقافي. فموران يعبر عن أهمية تكريس الحوار بين الثقافات من خلال نظام التعليم؛ حيث سعى إلى تطوير معايير وإطارات للتفاعل الثقافي في مختلف مستويات التعليم. مشددا على ضرورة احترام مبادئ حقوق الإنسان، بما في ذلك مكافحة العنصرية، وتكريس المساواة، والعدالة الاجتماعية، مع التركيز على احترام التنوع والكرامة. كما دعا إلى تجاوز الرؤى التقليدية للتعليم بوصفه مجرد نقل للمعرفة، ليصبح أداة لترسيخ التفاهم العابر للثقافات وتنمية المهارات التي تساعد الأفراد على التفاعل البناء في مجتمعاتهم بشكل فعّال. كما أدان أي ازدراء أو تمييز للثقافات، وحث على احترام ثروات جميع الحضارات، مؤكداً على أهمية حفظ التراث الثقافي وتثمينه في سياق التعددية. ومشدداً على حماية إمكانات الثقافات، واللغات، والخصوصيات الثقافية للأفراد والجماعات على حد سواء.

يدعونا موران باستمرار إلى إعادة التفكير في التعقيد، من خلال تشجيعنا على تطبيق أشكال جديدة من طرق التدريس والوسائل التربوية المناسبة، التي تسهم في تطوير مواقف ومهارات محددة تنمي القدرة على الحوار بين الثقافات واللغات المختلفة، مبرزا لنا أهمية التعليم في ترسيخ روح التحليل والمبادرة والاستقلالية النقدية، وتنشط الإبداع والثقة بالنفس في التعامل مع المفاجآت والفوضى. كما حذرنا من مسألة الانجراف نحو النسبية الثقافية التي قد تنكر القيم العالمية أو تؤدي إلى تجميد الهويات وتغذي التطرف. ودعانا إلى تجنب استبدال التعددية بالتعايش بين مجتمعات منعزلة، وشدد على أهمية تجنب اعتماد أنموذج تعليمي واحد غير ملائم أو غير مرن.

يشمل التأكيد على مسألة التنوع بالضرورة جميع أفراد المجتمع، بما في ذلك المرأة، وهذا يعكس أهمية معركة الاعتراف بحقوقها والمساواة معها، هذه المسألة التي لا تزال تواجه تحديات كبيرة في مختلف أنحاء العالم؛ لأن هذه المعركة من أولويات بعض المنظمات العالمية مثل، "اليونسكو" التي تسعى في جهودها إلى ترسيخ العدالة والمساواة. بسبب أن النزعة الإنسانية التقليدية التي تمركزت في أوروبا لفترة طويلة، قد تجاهلت تعدد الثقافات والنوع والتنوع الموجود في أجزاء أخرى من العالم. هذا التعدد الثقافي نشأ حسب "تايلور" **"نتيجة تحرر المجتمعات الحديثة من وطأة الدين والتقاليد القديمة، ويستدعي الأمر بالضرورة تجسيد مبدأ المساواة، حيث ينظر إلى المساواة الحديثة على أنها لا تتناقض مع قيام الجماعة التاريخية التي تؤثر فيها التقاليد تأثيرا شديدا، كما أنها لا تتطلب حيادا سياسيا محضا يمنع الدولة من الاعتراف**

بالتنوع والفروقات القائمة. والاعتراف في نظره أيضا ليس واجبا أو دينا حتى نكون مدينين به لجماعة من الناس، و إنما هو حاجة إنسانية ملحة جدا". (Taylor, 1992, p. 25) لذلك تتطلب المساواة في المجتمعات الحديثة الاعتراف بالتنوع الإنساني دون التضحية بالتقاليد الثقافية أو الدينية. وهذا الاعتراف ليس مجرد واجب أو التزام أخلاقي، وإنما هو حاجة إنسانية أساس تُثمن الانتماء والكرامة.

المنهجية والأدوات:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج التحليلي-النقدي القائم على تفكيك المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتربية والثقافة في ضوء فكر إدغار موران وبراديغم التعقيد. ولم يتم اللجوء إلى عينة ميدانية أو أدوات إحصائية، نظرا للطابع النظري للمقال، بل تم الاقتصار على تحليل النصوص المرجعية الأساسية والثانوية ذات الصلة بالموضوع. وقد انصبّ العمل على تحليل المفاهيم المركزية (مثل: التربية، الثقافة، التعقيد، الأنثروبوفيلوسوفيا) من خلال مقاربة تركيبية تسعى إلى إبراز العلاقات الداخلية بين هذه المفاهيم، ورصد التحولات الدلالية التي تطرأ عليها في السياق المعاصر. كما تم اعتماد منهج المقارنة المفاهيمية بين التصورات الاختزالية والمقاربة التعقيدية، بهدف إبراز حدود كل مقاربة وإمكاناتها. أما أدوات البحث، فقد تمثلت في التحليل النصي، والتفكيك المفاهيمي، وإعادة التركيب النظري، مع الاستناد إلى أهم كتابات إدغار موران وبعض الدراسات الحديثة في مجال فلسفة التربية. ويهدف هذا الإطار المنهجي إلى ضمان وضوح المسار التحليلي وإمكانية تتبع خطوات الاستدلال وإعادة بنائها من قبل الباحثين الآخرين.

النتائج:

في ضوء ما تقدم من تحليلنا لإشكالية التربية في علاقتها بأزمة المعرفة والثقافة، يتبين أن الرهان لم يعد يقتصر على إصلاح جزئيٍّ لمناهج التعليم أو تجديد شكليٍّ للبرامج، بقدر ما أصبح رهانا إبستمولوجيا وأنثروبولوجيا عميقا يستدعي إعادة التفكير في صورة الإنسان ذاته، وفي الكيفية التي نُنتج بها المعرفة ونُمررها عبر الأجيال. ومن ثم، فإن المقاربة "الأنثروبوفيلوسوفية"، كما استلهمناها من فكر إدغار موران، تُبرز بوضوح أن تعقيد الواقع الإنساني يفرض علينا تجاوز الاختزالات التبسيطية التي فصلت بين الذاتي والموضوعي، وبين الفردي والجماعي، وبين الثقافي والتربوي.

لقد أفضى هذا التوجه إلى الكشف عن أن أزمة التربية ليست معزولة، وإنما هي تعبير عن أزمة معقدة تشمل أنماط التفكير السائدة، والبنيات الثقافية، والاختيارات المجتمعية الكبرى. وعليه، فإن إعادة هيكلة منظومتي التربية والثقافة لا يمكن أن تتم إلا في إطار رؤية تعقيدية شمولية، تعترف بتداخل الأبعاد، وتعيد الاعتبار للتفكير النقدي، وللتعددية الثقافية، وللقيم الإنسانية الكونية، باعتبارها شروطا ضرورية لبناء إنسان قادر على فهم عالمه والتفاعل معه بوعي ومسؤولية.

ومن هذا المنطلق، يتأكد أن "الأنثروبوفيلوسوفيا التعقيدية" لا تقدم حلولا جاهزة بقدر ما تفتح أفقا منهجيا جديدا، قوامه الحوار بين التخصصات، والربط بين المعرفة والحياة، وإدماج القيم في صلب الفعل التربوي. وهو ما من شأنه أن يُسهم في تقليص الفجوة بين الأجيال، وترسيخ التفاهم بين الثقافات، ومواجهة أشكال التمييز والإقصاء، عبر ترسيخ مبادئ العدالة والشمولية داخل الفضاء التربوي.

غير أن هذا الأفق، على غناه ووعوده، يظل مشروطا بمدى قدرة الفاعلين التربويين والمؤسساتيين على ترجمة هذه الرؤية إلى ممارسات فعلية، تتجاوز الطابع النظري نحو إحداث تحول ملموس في بنية التعليم ووظائفه. وهو ما يفتح المجال أمام

تساؤلات مستقبلية مشروعة؛ على سبيل المثال لا الحصر: **إلى أي حد يمكن للأنظمة التربوية المعاصرة أن تستوعب فعلا منطق التعقيد دون أن تفقد توازنها؟ وكيف يمكن الانتقال من خطاب التعقيد إلى بيداغوجيا التعقيد في السياقات الو اقعية؟ ثم ما حدود هذا المشروع "الأنثروبوفيلوسوفي" في ظل الإكراهات السياسية والاقتصادية التي تؤطر الفعل التربوي؟**

هكذا، فإن هذه الدراسة لا تنتهي بإغلاق الإشكال، بل بفتحه على أفق أرحب، حيث تغدو التربية مشروعا إنسانيا متجددا، يراهن على بناء وعي كوكبيٍّ قادر على استيعاب التعقيد، والاختلاف، والتغير، في سبيل تشييد عالم أكثر عدلا وإنسانية.

بناءً على ما تم عرضه في هذه الدراسة، وما انبنى عليه من تفكيك لمفاهيم "أنثروبوفيلوسوفيا" الثقافة والتربية المعاصرة، يتضح أن التفكير في إصلاح المنظومة التربوية لم يعد ممكنا ضمن أفق تبسيطيٍّ أو اختزالي، بل أضحى رهينا باستيعاب منطق التعقيد الذي يحكم الظواهر الإنسانية في تشابكها وتداخلها. فقد كشف المدخل إلى "أنثروبوفيلوسوفيا" تعقيد الثقافة والتربية عن ضرورة تجاوز الفواصل التقليدية بين الحقول المعرفية، واعتماد مقاربة تركيبية تُعيد وصل ما تم فصله بين الإنسان وثقافته، وبين المعرفة وسياقاتها الاجتماعية.

كما أبرز تحليل حضور التعقيد والفوضى أن ما يبدو اختلالا أو لا انتظاما في النسق التربوي والثقافي، ليس بالضرورة مؤشرا على الانهيار، بل قد يشكل شرطا لإعادة التنظيم وإنتاج معان جديدة، وفق رؤية تستلهم فكر الفيلسوف إدغار موران في فهم الديناميات غير الخطية التي تؤطر الواقع الإنساني. ومن ثم، فإن استيعاب هذا البعد التعقيدي يتيح لنا إعادة النظر في أسس الفعل التربوي، بما يجعله أكثر مرونة وقدرة على التكيف مع التحولات المتسارعة.

وفي هذا السياق، تبين لنا أن "أنثروبوفيلوسوفيا" التربية على الحوار واحترام التنوع الثقافي تمثل ركيزة أساسية في بناء إنسان كوني، قادر على العيش داخل تعددية ثقافية دون الوقوع في نزعات الإقصاء أو الانغلاق. فالتربية على احترام التنوع لا تقتصر على الاعتراف بالاختلاف، بل تتجاوزه إلى جعله مصدرا للإغناء المتبادل، لأن التربية على الحوار تُعد اليوم أفقا عمليا لتجسيد هذا الاعتراف في تواصل إنساني قائم على الفهم والتفاعل والتشارك.

وعليه، فإن الرهان الحقيقي الذي تطرحه هذه الدراسة يتمثل في الانتقال من التنظير إلى الممارسة، أي من استيعاب مبادئ "الأنثروبوفيلوسوفيا التعقيدية" إلى تفعيلها داخل السياسات التعليمية والبرامج البيداغوجية. وهو انتقال يقتضي إرادة مؤسساتية، وتكوينا نقديا للفاعلين التربويين، وانفتاحا على مختلف الحقول المعرفية، بما يضمن بناء منظومة تربوية قادرة على إنتاج المعنى، وليس مجرد إعادة إنتاجه.

غير أن هذا الأفق يظل مفتوحا على إشكالات أعمق، تتعلّق بحدود تطبيق هذا النموذج في سياقات واقعية محكومة بإكراهات متعددة، وبمدى قدرة الفعل التربوي على تحقيق التوازن بين الكونية والخصوصية، وبين الوحدة والتنوع. ومن ثم، فإن "أنثروبوفيلوسوفيا" تعقيد التربية لا تمثل خاتمة للفكر، بقدر ما تُعد بداية لمسار نقديٍّ متجدد، يسعى إلى إعادة بناء العلاقة بين الإنسان والمعرفة والثقافة في أفق إنساني أكثر عدلا، وأكثر وعيا بتعقيد وجوده.

Bibliographie

- ✓ Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity; A Response to Ton Jörg's Programmatic View. *An International Journal of Complexity and Education*(1), 61-70. doi:https://doi.org/10.29173/cmplct8807.
- ✓ Christopher, J. (2012). Bricoleur and Bricolage; From . Para-graph 35, no. 3, p: 355-372, (. *Metaphor to Universal Concept*(3), 355-372. doi:10.3366/para.2012.0064.
- ✓ Edgar, M. (1977). *La Méthode: La Nature de La Nature* (Vol. 1). paris: seuil.
- ✓ Edgar, M. (1990). *Science Avec Conscience.* paris, france: seuil.
- ✓ Edgar, M. (1991). *La Méthode: Les Idées - Leur Habitat, Leur Vie, Leurs Mœurs, Leur Organisation* (Vol. 4). paris, france: seuil.
- ✓ Edgar, M. (2000). *Les Sept Savoirs Nécessaires a L'éducation du Futur.* paris, france: seuil.
- ✓ Edgar, M. (2007). *L'an I de L'ère Ecologique; La Terre Dépend de L'homme Qui Dépend de La Terre.* paris, france: tallandier.
- ✓ Edgar, M. (2011). *La Voie; Pour L'avenir de L'humanité.* paris: fayard.
- ✓ Edgar, M. (2015, Octobre). Les Deux Humanismes. *Le Monde Diplomatique,*, 23-43. Récupéré sur Https://Www.Monde-Diplomatique.Fr/2015/10/Morin/53968
- ✓ Giambattista, V. (1993). *La Science Nouvelle.* paris: Gallimard.
- ✓ Huntington, S. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order.* New York: Simon & Schuster.
- ✓ Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée Sauvage.* Paris: Plon.
- ✓ Lévy, J. (2009). Commencer par les Fins; La complexité fondatrice du social. *Nouvelles perspectives en sciences sociales, 4*(2), 13-34. doi:https://doi.org/10.7202/029889ar.
- ✓ Morin, E. R.-R. (2003). *Éduquer Pour L'ère Planétaire; La Pensée Complexe Comme Méthode D'apprentissage Dans L'erreur et L'incertitude Humaines.* paris: balland.
- ✓ Tapınç, M. R. (2018). Perceptual and Intuitional Experience in Merleau-Ponty and Berg-son; In Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy. *Philosophy Documentation Cente*, 129-136. Consulté le 2 23, 2026
- ✓ Taylor, C. (1992). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition.* United States of America: Princeton University Press.
- ✓ إدغار موران. (2001). *تحديات القرن الحادي والعشرين؛ نواصل المعارف العلمية* (الإصدار 1، المجلد 2). (حسين شريف، المترجمون) مصر: الهيئة العامة للكتاب.
- ✓ إدغار موران. (2002). *تربية المستقبل؛ المعارف السبعةالضرورية لتربية المستقبل* (الإصدار 1). (عزيز لزرق، منير الحجوجي، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال.
- ✓ إدغار موران. (2009). *إلى أين يسير العالم؟* (الإصدار 1). (أحمد العلمي، المترجمون) بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم–ناشرون.
- ✓ إدغار موران. (2012). *المنهج، معرفة المعرفة–أنثروبولوجيا المعرفة* (الإصدار 1). (جمال شحيد، المترجمون) بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة.
- ✓ إدغار موران. (2012أ). *الأفكار–مقامها–حياتها–عاداتهاوتنظيمها* (الإصدار 1). (جمال شحيد، المترجمون) بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة.

- ✓ إدغار موران. (2012ب). *هل نسير إلى الهاوية؟* (الإصدار 1). (عبدالرحيم حزل، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: أفريقيا الشرق.
- ✓ إدغار موران. (2013). *المنهج: معرفة المعرفة–الأفكار* (الإصدار 1، المجلدات 3–4). (يوسف تيبس، المترجمون) الدارالبيضاء، المغرب: أفريقيا الشرق.
- ✓ إدغار موران. (2018). *في مفهوم الأزمة* (الإصدار 1). (بديعة بوليلة، المترجمون) بيروت، لبنان: دار الساقي.
- ✓ إدغار موران. (2019). *السبيل لأجل مستقبل البشرية* (الإصدار 1). (بشير البعزاوي، المترجمون) بيروت، لبنان: دار الجمل.
- ✓ إدغار موران. (2020). *المنهج: إنسانية الإنسانية–الهوية الإنسانية* (الإصدار 1، المجلد 5). (يوسف تيبس، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: أفريقيا الشرق.
- ✓ إدغار موران .(2016) *تعليم الحياة؛ بيان لتغيير التربية* . ط1. ترجمة: الطاهر. بن يحي (.بيروت, لبنان: ضفاف.

- ✓ أمارتيا صن. (2008). *الهوية والعنف*. (سحر توفيق، المترجمون) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ✓ آنا سانشيز. (12 9, 2004). حوار مع إدغار موران. (إدغار موران، المحاور) تم الاسترداد من Https://Tinyurl.Com/4uzutzxr
- ✓ بن عثمان التويجري عبد العزيز. (1998). *الحوار من أجل التعايش* (الإصدار 1). القاهرة، مصر: دار الشروق. تم الاسترداد من https://unis.unvienna.org/unis/en/pressrels/2001/ga9955.html
- ✓ تركي رابح. (1990). *أصول التربية والتعليم* (الإصدار 2). الجزائر، الجزائر: المؤسسة الوطنية للتعليم.
- ✓ داود خليفة. (2022). *إدغار موران الفكر المتعدد وفيلسوف الراهن* (الإصدار 1). الاردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.
- ✓ زكي الميلاد. (2013). *نحن والعالم من أجل تحديد رؤيتنا إلى العالم* (الإصدار 1). بيروت، لبنان: الانتشار العربي.
- ✓ زيغمونت باومان. (2018). *الثقافة السائلة* (الإصدار 1). (حجاج أبو جبر، المترجمون) بيروت، لبنان: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- ✓ صامويل, هـ .(1999). *صدام الحضارات وإعادة النظام العالمي* (.(éd. 2)ط. الشايب (.Trad, مصر: سطور للنشر والتوزيع.
- ✓ عبد القصود سالم. (2012). توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إدجار موران في منهج التربية الإسلامية. *التجديد، 16*(31)، 50–66.

✓ فهيم حسين. (1990). *قصة الأنثروبولوجيا؛ فصول في تاريخ الإنسان* (المجلد 198). الكويت: المجلس الوطني للقافة والفنون.

✓ هنري برغسون. (1991). *الطاقة الروحية* (الإصدار 1). (علي مقلد، المترجمون) بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

✓ يوسف تيبس. (2009). نحو براديغم جديد. *رؤى تربوية*(29)، 22–35.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Features of Educational Reform in the Thought of Imam Al-Hasan Al-Youssi

DR. MOHAMED DAHROUCH SAID

Secondary Qualifying Education Teacher at the Moroccan Ministry of National Education, and researcher in Islamic educational thought. He holds a PhD from the Faculty of Letters and Human Sciences in Rabat, Mohammed V University.

creation-90@hotmail.com

Received	Accepted	Published
10/05/2026	07/06/2026	15/06/2026
DOI:		

Abstract

This study examines the features of educational reform in the thought of Al-Hasan Al-Yusi, one of the foremost figures of Islamic educational thought in the Western Islamic world, who combined profound scholarship with educational and reformist practice. The study aims to explore the educational vision he developed through an inductive examination of the pedagogical ideas dispersed throughout his writings and to analyze them within a contemporary educational framework encompassing the various components of the educational system. In this regard, the study seeks to highlight the value of the Islamic educational heritage and its potential contribution to contemporary educational thought.

The research addresses major questions concerning the concept of educational reform, the historical and intellectual contexts that shaped Al-Yusi's educational thought, the philosophical foundations underlying his educational vision, the curriculum content and teaching methodologies he advocated, as well as the scientific and ethical qualifications he considered essential for teachers.

The study adopts a threefold methodology based on induction, description, and analysis. It proceeds by inductively examining the dispersed educational ideas found in Al-Yusi's writings, describing the study's key concepts and historical contexts, and then analyzing the content of Al-Yusi's educational thought within a modern educational framework. This framework encompasses educational philosophy, curriculum content, teaching methodology, and teacher qualifications.

The study demonstrates the impact of the historical, political, and social contexts of Morocco during Al-Yusi's era on the formation of his reformist educational thought. His reformist vision emphasized moral and psychological education, the promotion of knowledge and scholars, the combating of ignorance and religious innovations, and the diversification of teaching methods according to learners' individual differences, reflecting an advanced pedagogical and didactic awareness.

Keywords: Educational Reform, Al-Hasan Al-Yusi, Islamic Educational Thought, Curriculum, Teacher Qualifications, The Etiquette of Learners and the Principles Governing Their Learning.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

معالم الإصلاح التربوي عند الإمام الحسن اليوسي

د. محمد الدحروش سعيد

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي بوزارة التربية الوطنية المغربية، وباحث في الفكر التربوي الإسلامي، حاصل على الدكتوراه من كلية الآداب والعلوم الإنسانية-الرباط/ جامعة محمد الخامس

creation-90@hotmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
10/05/2026	07/06/2026	15/06/2026
DOI :		

ملخص

يتناول هذا البحث معالم الإصلاح التربوي عند الحسن اليوسي باعتباره من أبرز أعلام الفكر التربوي الإسلامي بالغرب الإسلامي، ممن جمعوا بين عمق المعرفة والممارسة التعليمية والإصلاحية. ويهدف إلى الكشف عن التصور التربوي الذي بلوره من خلال استقراء آرائه التربوية المبثوثة في مؤلفاته وتحليلها وفق مقاربة تربوية معاصرة تستحضر عناصر المنظومة التعليمية المختلفة، وهو بذلك يندرج ضمن مسعى إبراز قيمة التراث التربوي الإسلامي وإمكان الإفادة منه في بناء تصورات تربوية معاصرة.

انطلق البحث من إشكالات رئيسة تتعلق بدلالة مفهوم الإصلاح التربوي، والسياقات التاريخية والفكرية التي أسهمت في تشكل فكر اليوسي التربوي، إضافة إلى الكشف عن الأسس الفلسفية التي بنى عليها تصوره التعليمي، ومضامين المنهاج الدراسي، ومنهجية التدريس التي دعا إليها، فضلا عن المواصفات العلمية والأخلاقية التي اشترطها في المدرس.

اعتمد البحث منهجا ثلاثيا قائما على الاستقراء والوصف والتحليل؛ وذلك من خلال استقراء الآراء التربوية المتفرقة في مؤلفات اليوسي، وعلى رأسها كتاب "القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم"، ووصف مفاهيم البحث وسياقاته التاريخية، ثم تحليل مضامين الفكر التربوي اليوسي ضمن قالب تربوي حديث يشمل الفلسفة التربوية، والمحتوى الدراسي، ومنهجية التدريس، ومواصفات المدرسين.

وقد بينت الدراسة أثر السياقات التاريخية والسياسية والاجتماعية التي عاشها المغرب زمن اليوسي في بلورة فكره التربوي الإصلاحي؛ إذ دفعته التحولات والاضطرابات إلى الدعوة للعناية بالعلم والعلماء، ومقاومة الجهل والبدع، وتوظيف التربية أداة لإصلاح المجتمع. كما تجلت معالم إصلاحه التربوي في اهتمامه بمختلف مكونات العملية التعليمية، مع تركيز واضح على التربية الأخلاقية والنفسية، وتنويع طرائق التدريس بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وهو ما يعكس وعيا بيداغوجيا وديداكتيكيا متقدما.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح التربوي، الحسن اليوسي، الفكر التربوي الإسلامي، المنهاج الدراسي، مواصفات المدرسين، آداب المتعلمين.

مقدمة

شهد الغرب الإسلامي على مر تاريخه بروز الكثير من جهابذة علماء الأمة ومفكريها المصلحين الذين انشغلوا بهمومها وانبروا لمعالجة قضاياها فأبدعوا فكريا إصلاحيا رائدا، وقد كان في طليعة هؤلاء العلامة الإمام الحسن اليوسي رحمة الله عليه.

يعد اليوسي أحد أبرز المفكرين الذين حملوا مشعل الإصلاح التربوي؛ ففي الوقت الذي كان فيه التعليم في عصره - سواء بفاس أو بغيرها- قائما أساسا على الحفظ والاستظهار والاستذكار، وعلى النقل والتقليد، أضاف اليوسي إلى ذلك قدرة عقلية وحدسية على الربط والتركيب والاستنتاج والاستخلاص، وهي قدرة كانت تحثه دائما وبوعي على التفكير والتأمل والاستنباط وإعمال الرأي وتجاوز مجال النقل والتقليد، (الجراري، 1981، ص. 40 –بتصرف) وقد شكلت هذه النقلة النوعية سمة بارزة في فكره التربوي الإصلاحي.

ففضلا عن موسوعية معارفه وإنتاجاته وعمق نظره وتحقيقاته المتضمنة العديد من العلوم الشرعية أبدع هذا المفكر النحرير إصلاحا تربويا جديرا بالبحث والدراسة والتعريف بث مضامينه في العديد من مؤلفاته التي من أبرزها سفره الموسوم ب "القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم"؛ حيث استوعب فكره التربوي الإصلاحي الفلسفة التربوية والمحتوى الدراسي ومنهجية التدريس ومواصفات المدرسين وآداب المتعلمين.

ومن ثم، يسعى هذا المقال إلى بسط معالم الإصلاح التربوي عند الحسن اليوسي، من خلال استقراء آرائه التربوية المبثوثة في مؤلفاته، وتحليلها ودراستها، وتقديمها في قالب تربوي منهجي معاصر، يتيح الإفادة من التراث التربوي الإسلامي الزاخر الذي ينكر وجوده وتميزه كثيرون.

لذا سعى البحث إلى مساءلة الفكر التربوي الإصلاحي عند الإمام الحسن اليوسي في ضوء السياقات التاريخية والعلمية التي أسهمت في تشكله، والكشف عن الكيفية التي أسس بها تصورا تربويا إصلاحيا تجاوز مجرد التلقين إلى بناء الإنسان والعمران العلمي. كما يروم البحث استجلاء حدود إمكان الإفادة من هذا التصور التربوي في السياق المعاصر، دون الوقوع في إسقاطات تاريخية أو قراءات تجزيئية تفصل الفكر التربوي عن شروطه الحضارية والمعرفية.

وانطلاقا من ذلك، يثير البحث جملة من التساؤلات المركزية، من أبرزها:

- كيف تشكل الوعي التربوي الإصلاحي عند الإمام اليوسي في ظل التحولات التاريخية والعلمية التي عرفها عصره؟

- وإلى أي حد استطاع منهاجه الدراسي أن يعكس فلسفة تربوية متكاملة تتجاوز البعد التعليمي الضيق؟

-وكيف أسهم تصوره لمنهجية التدريس، ولمواصفات المدرسين، ولآداب المتعلمين في بناء نسق تربوي يتجاوز الوظيفة التعليمية التقليدية نحو تحقيق الإصلاح العلمي والقيمي؟

ينطلق البحث من الفرضيات الآتية:

- الفكر التربوي للإمام اليوسي يتضمن تصورات إصلاحية ارتبطت بسياقه التاريخي والعلمي.

- بعض ملامح هذا الفكر قد تسهم في إغناء النقاش التربوي المعاصر ويمكن الاستفادة منها في معالجة بعض الاختلالات التربوية المعاصرة.

- تجاوز التصور التربوي اليوسي حدود التحصيل النظري إلى الإفادة العملية والسلوكية في العملية التعليمية.

- كتابات اليوسي وممارساته العلمية تعكس نوعا من التفاعل والاتصال بين التنظير التربوي والتطبيق العملي.

وقد انتهجت خطة بحث تتكون من تمهيد وخاتمة ومحاور كبرى أصلية وفرعية كانت الأصلية الكبرى منها كالآتي:

تمهيد

1- دلالات مفهومية: الإصلاح التربوي

2- التعريف بالمفكر الحسن اليوسي وصلته بالمجال التربوي

3- السياقات التاريخية المصاحبة لبروز فكر الحسن اليوسي التربوي

4- معالم الإصلاح التربوي عند الإمام الحسن اليوسي

4.1- على مستوى الفلسفة التربوية

4.2- على مستوى المحتوى الدراسي

4.3- على مستوى منهجية التدريس

4.4- على مستوى مواصفات المدرسين وآداب المتعلمين

خاتمة

اعتمد في إعداد البحث على منهج ثلاثي موظف من الاستقراء والوصف والتحليل؛ حيث اعتمد الأول في استقراء أفكار اليوسي وآرائه التربوية الإصلاحية المبثوثة في تآليفه المتعددة، واستند إلى الثاني في عرض مفهوم "الإصلاح التربوي" وملامح مختصرة من سيرته وبيان صلته بالمجال التربوي موضوع هذا البحث، فيما وظف الثالث في تحليل الفكر التربوي اليوسي وفق قالب منهاجي معاصر يتضمن أبرز عناصر المنهاج التعليمي من فلسفة تربوية ومحتوى دراسي ومنهجية تدريس وتصنيف لمواصفات المدرسين وآداب المتعلمين.

لقد حظي تراث الحسن اليوسي –في حدود ما اطلعت عليه– بعناية عدد من الباحثين والدارسين؛ لما مثله من حضور علمي وفكري بارز في التاريخ المغربي خلال أواخر العصر السعدي وبدايات العصر العلوي، وما تركه من آثار علمية وأدبية وتربوية عكست انشغاله بقضايا العلم والإصلاح والمجتمع. وقد تجلت هذه العناية في جملة من الدراسات والأعمال التي انصرفت إلى جمع تراثه وتحقيقه والتعريف به، من قبيل: "رسائل أبي علي الحسن اليوسي." (اليوسي، ح. ج. تح. القبلي، ف. (1981). دار الثقافة.)، و" المحاضرات في الأدب واللغة." (اليوسي، ح. تح. حجي، م. & إقبال، أ. (1982). دار الغرب الإسلامي.)،، و" القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم." (اليوسي، ح. تح. حماني، ح. (1998). مطبعة شالة.). فضلا عن دراسات أخرى تناولت شخصيته العلمية وإسهاماته الفكرية والأدبية والتصوفية.

مع أهمية هذه الجهود العلمية في إبراز جوانب متعددة من فكر اليوسي وتراثه، فإنها –في حدود ما تم الوقوف عليه– لم تفرد مشروعه التربوي الإصلاحي بدراسة مستقلة جامعة تستقصي معالمه النظرية والعملية، وتكشف عن أسسه الفلسفية ومقاصده الإصلاحية ومعالم عناصر منهاجه التعليمي، وتبرز للتربية في إصلاح الفرد والمجتمع. ومن ثم، يسعى

هذا المقال إلى الإسهام في سد هذا الفراغ من خلال الوقوف على معالم الإصلاح التربوي عند الإمام الحسن اليوسي، واستجلاء مرتكزاته الفكرية والتربوية في سياقها التاريخي والحضاري.

1- دلالات مفهومية: الإصلاح التربوي

يعد مصطلح "الإصلاح التربوي" مصطلحا مركبا تركيبا وصفيا يتكون من مفردتين: "الإصلاح" و"التربية". ولتوضيح دلالته الإجمالية، سيتم في البداية التوقف عند كل مفردة على حدة، بغية التوصل إلى الفهم الكلي والدلالة المركبة للمصطلح.

ورد في معجم مقاييس اللغة في مادة (صلح): "الصاد واللام والحاء أصل واحد يدل على خلاف الفساد." (ابن فارس، 1972، ص. 303) وهو ما يفيد أن الإصلاح في أصل دلالته اللغوية يرتبط بإزالة الفساد وتقويم الخلل وإعادة الشيء إلى حال الاعتدال والاستقامة.

واصطلاحا عرفه شيخ الإسلام ابن تيمية بقوله: "الإصلاح هو صلاح العباد بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فإن صلاح المعاش والعباد في طاعة الله ورسوله، ولا يتم ذلك إلا بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبه صارت الملة خير أمة أخرجت للناس." (ابن تيمية، تح. العمران، 1429، ص. 94)

فصل الأمين العام للرابطة المحمدية للعلماء بالمغرب الدكتور أحمد عبادي في مفهوم الإصلاح فقال: "الإصلاح إمكانية أو مهارة لها قوام ومظهر وعناصر، قوامها هو: نقاء الفطرة التي تضمن المواءمة مع الكون والإنسان، ومظهرها متجسد في قرن الوجهة الملائمة بالحركة التي يفرضها الموقع ليتم التوجه نحو القبلة، عمل الصالحات في القرآن في حق الإنسان ينبغي أن يكون ما دامت حياته ﴿ وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّى يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ﴾ (سورة الحجر، الآية: 99). أما عناصر الصلاح فمتمثلة في ثلاثة عناصر متساندة؛ أولها: عنصر معرفة الإنسان بالوجهة، والثاني: عنصر إضافة الإنسان الوجهة إلى العمل المخصوص بالمقدار المخصوص، في الزمن المخصوص بالمقدار المخصوص، والثالث: عنصر القبلة بما تعنيه من نية التوجه بالعبادة إلى الله، وكلها عناصر ترتبط بقدرة الإنسان الصالح على توجيه طاقة التساؤل وجهة تربط بين العمل والعبادة. (عبادي، 2007، ص. 162، وانظر أيضا: 231-234-241-244)

أما "التربية فقد اشتقت من "(رب): الراء والباء يدل على أصول، فالأول إصلاح الشيء والقيام عليه، فالرب: المالك، والخالق، والصاحب، والرب: المصلح للشيء، يقال رب فلان ضيعته، إذا قام على إصلاحها." (القزويني، تح. هارون، 1979، ص. 381)

بالعودة إلى المعاجم اللغوية العربية نخلص إلى أن مفهوم التربية محمل بالكثير من الدلالات التي تشمل الزيادة، والنماء، والرعاية، والثقافة، والإصلاح، والسياسة والسيادة، والتدبير لأمور الخلق، والتنمية والاجتماع، والتأديب؛ قال صلى الله عليه وسلم " أدبني ربي فأحسن تأديبي. (قال السيوطي في الجامع الصغير: رواه ابن السمعاني عن ابن مسعود) ". (مجموعة من المؤلفين، د.ت، ص. 129 –بتصرف-)

ومن حيث الاصطلاح عرف أوليفيه ربول التربية بكونها "العمل الذي يخول كائنا إنسانيا أن ينمي استعداداته الجسدية والفكرية كما ينمي مشاعره الاجتماعية والجمالية والأخلاقية في سبيل إنجاز مهمته كإنسان ما استطاع إلى ذلك سبيلا، وهي أيضا نتيجة ذلك العمل". (أوليفيه، 1978، ص. 14)

إن الإصلاح التربوي هو عملية منهجية مستدامة تروم تطوير منظومة التربية والتعليم والارتقاء بأدائها على مختلف مستوياتها ومكوناتها، بما يشمل الفلسفة التربوية، والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس، وبيئات التعلم، وأساليب تدبير المؤسسات التربوية، وذلك بهدف تعزيز كفاءة ونجاعة العملية التعليمية-التعلمية، وتحقيق تنمية شمولية متوازنة للمتعلمين، بما ينعكس إيجابا على تقدم المجتمع ورقيه.

2- التعريف بالمفكر الحسن اليوسي وصلته بالمجال التربوي

عرف الإمام الحسن اليوسي نفسه بقوله: "أنا الحسن بن مسعود بن محمد بن علي بن يوسف بن أحمد بن إبراهيم ابن محمد بن أحمد بن علي بن عمرو بن يحيى بن يوسف. " (اليوسي، تح. حجي & إقبال، 1982، ص. 30)، ويكنى بأبي علي وأبي المواهب، وأبي السعود وأبي محمد." (انظر: اليوسي، تح. حجي & إقبال، 1982، ص. 30)

ولد حوالي سنة 1040هـ بمنطقة ملوية العليا من بلاد فازاز في عائلة متوسطة و متدينة؛ فأبوه" مع كونه أميا، كان رجلا متدينا، مخالطا لأهل الخير، محبا للصالحين، زوارا لهم، وكان أعطي الرؤيا الصالحة وأعطي عبارتها." (اليوسي، ج. تح: فاطمة خليل القبلي،1981، ص. 43). تميز بنشأة رسمت ملامح شخصيته، فقد ترعرع "بين أحضان الطبيعة ذات الفجاج الواسعة، وبين الشيح والريح، والجنوب والشمال، فتشبعت روحه بالحرية والعفوية، فكان لا يتردد في تقويم كل ما يخالف الطبع والشرع، مع التزام بالإخلاص والصراحة." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 29)

طبعت طفولته بصفة الحياء المفرط الذي نفره من التعليم، لكن وفاة والدته أوقعه في حزن عميق، فسره ما اختلجه من آلام بحكمة المؤمن المصاب، وصقلت شخصيته لينطلق إلى عالم العلم، ويصف هذا التحول في شخصيته بقوله:"كنت في صغري نفورا عن التعليم، فكنت أتنكب المكتب وأكمن في طريق الصبية حتى إذا خرجوا من المكتب جئت معهم إلى أهلي كأني قد قرأت معهم، وسبب ذلك أني كنت شديد الحياء في صغري حتى كان الحياء يمنعني من ضروريات نفسي...، ثم توفيت والدتي فتنكرت علي الأرض وأهلها.

فما الناس كالناس الذين عهدتهم // ولا الدار كالدار التي كنت تعرف

وكان ذلك سبب الفتح، فألقى الله في قلبي قبول التعليم فدخلت أتعلم، ولم ألبث إلا قليلا حتى جعلت أطلب والدي أن يقربني إلى الأمصار طلبا للقراءة، فقربني لناحية القبلة فختمت القرآن العظيم." (اليوسي، تح. حجي & إقبال، 1982، ج. 1، ص. ب)

أخذ القرآن عن شيخه أبي اسحاق بن يوسف الحداد اليوسي ونهل منه خير الفوائد؛ فقد كان عنده مجموع يحتوي على المورد العذب وبحر الدموع للإمام ابن الجوزي، وكان يأخذه اليوسي منه لينظر فيه حكايات الصالحين كأويس القرني، وإبراهيم بن أدهم وغيرهم، فبصمت مآثرهم عقله.

تميز اليوسي بتمام العقل والفطنة حيث وصف حاله قائلا: "وكانت قراءتي كلها أو جلها فتحا ربانيا، ورزقت ولله الحمد قريحة وقادة وفطنة ذكية فكنت بأدنى سماع وأدنى أخذ ينفعني الله؛ فقد أسمع بعض الكتاب ويفتح الله علي في جميعه فتحا ظاهرا أو أبلغ فيه ما لم يبلغه من سمعته منه، ورب كتاب لم أسمعه أصلا غير أن سماع البعض في كل فن صار بدوا للفتح وتتميما لحكمة الله في سنة الأخذ عن المشايخ." (اليوسي، تح. حجي & إقبال، 1982، ج. 1، ص. ج)

امتازت نشأته العلمية بالنزوع إلى الرحلة في طلب العلم، حيث تلقى معارفه على أيدي عدد من الشيوخ؛ ففي سوس الأقصى أخذ عن الشيخ أبي بكر الحسن التطافي، وأبي العباس أحمد الدراوي، وأبي فاس عبد العزيز الفيلالي، وفي مراكش

تتلمذ لقاضي قضاتها أبي مهدي عيسى بن عبد الرحمان السكاتي، وفي دكالة مع الفقيه أبي عبد الله محمد بن ابراهيم وغيره." (انظر: اليوسي، ج. تح. القبلي، 1981، ج. 1، ص. 45) ليعود إلى سوس الأقصى مرة أخرى ليأخذ عن أبي فارس عبد العزيز الرسموكي، ويقم مدة فيها ويعينه أميرها أبو حسون السملالي أستاذا في تارودنت وهو لم يبلغ العشرين بعد. ثم غادرها متوجها إلى درعة والتقى بشيخ زاوية تمكروت أبي عبد الله محمد بن ناصر، واكتشف التصوف السني في شخص شيخ الزاوية مما عمق ميولاته الروحية، لينتقل فيما بعد إلى الزاوية الدلائية وينتسب إليها طالبا ثم أستاذا.

درّس الإمام اليوسي بمدينة فاس، ثم آثر العودة إلى التدريس في البادية لأسباب متعددة؛ من أبرزها عدم انسجامه مع الطابع الحضري؛ إذ لم تسعفه طبيعته البدوية على التكيف الكامل مع نمط العيش في المدينة، وقد عبر عن ذلك صراحة عند حديثه عن فاس قائلا: "(...) منها الطبع، فإني لم أولد فيها، بل في الفجاج الواسعة بين الشيح والريح، والجنوب والشمال، فأي عجب إذا حننت إلى مسقط رأسي ومحل أبناء جنسي." (اليوسي، ج. تح. القبلي، 1981، ج. 1، ص. 162) فنظرا لاختلاف الطباع بين المكانين، خشي على نفسه فسادها، من قبيل تعلم الشهوات والاتساع فيها، (انظر: اليوسي، ج تح. القبلي، 1981، ج. 1، ص. 166) والوقاحة، وقلة الحياء.

كما ارتبطت عودته إلى البادية بما لقيه من جفاء أهل فاس، وهو ما عبر عنه صراحة في قوله: "ومنها مقاساة أهلها والتعرض لإذايتهم وفتنهم، ولا سيما أبناء الجنس، ولقد طلبني السلطان مولاي الرشيد بالرحيل إلى فاس(...)، فقلت هذا والله خير، وقبلت قول السلطان، وارتحلت بنية صالحة (...)،فبت خارج فاس نحو ليلتين، والطلبة يترددون إلي، فلم أدخل المدينة، حتى لم تبق لي نية من كثرة القيل والقال ثم بدأنا القراءة فاصطفقت علينا الطلبة أهل البلاد والغرباء وكان المجلس حافلا، وذلك في غيبة السلطان إلى السوس، فتحرك الحسد والوسواس، وكثر القيل والقال وجعل كل من يحبني يحذرني من الناس (...)، ثم لما رجع السلطان من السوس، وخرجت العطايا للفقهاء ولطلبة العلم، وكانت عطايا الطلبة تنفذ إلى القضاة، يتولون قسمتها عليهم، فعند ذلك جعل الطلبة يتسللون من مجلسي ويذهبون إلى حيث كانت العطايا حتى لم يبق في مجلسي بحمد الله إلا من همته العلم لا الدنيا، وأكثرهم من الغرباء وقليل من أهل البلد. " (اليوسي، ج. تح: فاطمة خليل القبلي،1981، ج 1، ص. 168-169-170 –بتصرف)

ذلك فضلا عن اعتقاده أن أهل الحاضرة في عصره لم ينصرفوا إلى الاشتغال بالعلم، بقدر ما انشغلوا بتحصيل حظوظ الدنيا حيث يقول: "إن أهل الحاضرة لم يشتغلوا بالعلم وإنما اشتغلوا بالحظوظ الدنيوية، وهؤلاء الغرباء الطالبون للعلم البادية أرفق بهم، لأنهم يقرأون فيها بلا بضاعة، وينجون مع ذلك من الكلفة، ومن أن تسترق طباعهم طباع هؤلاء المتلاعبين، فكان خروجنا إلى البادية راجحا أو واجبا، والعلم صنعتنا، فنحن أعرف بما يصلحها، وأهل مكة أعرف بشعابها." (اليوسي، ج. تح: فاطمة خليل القبلي،1981، ج. 1، ص. 170-171)

استثقل الإمام اليوسي المقام في الحاضرة، فآثر العودة إلى التدريس في البادية، وقد عبر في رسالته عن تحسّن حاله فيها بقوله: "وجاءت طلبة فكنا ندرس العلم لله لا يتشوف منا أحد لمرتب ولا يرائي أحد أحدا، ولا نسمع قال فلان ولا قرأ فلان فاسترحنا وحمدنا الله تعالى ووجدنا صلاح ديننا وراحة قلوبنا وأبداننا." (اليوسي، ج. تح: فاطمة خليل القبلي،1981، ج. 1، ص. 172)

تتجسد الصلة الوثيقة للمفكر اليوسي **بالمجال التربوي** في جمعه بين التنظير والتطبيق، من خلال المزاوجة بين التأليف والتدريس، وكذا اعتباره الاشتغال بالتعليم نوعا من الجهاد الذي يكتسي أهمية بالغة مؤكدا أنه أهم أشكال الجهاد حيث يقول: "إن طلب العلم والاشتغال بالتعليم نوع من الجهاد، بل هو الجهاد الثاني، بل أهم الجهادين، وذلك أن جهاد العدو

ومطلوب للدفع عن بيضة الإسلام والعلم مطلوب لدفع الجهل عنهم، ثم إذا نظرنا وجدنا العدو لو تسلط على الأموال والرقاب، وهي أمور دنيوية لا بد من فراقها إما بذلك أو بغيره، والموعد الآخرة، ولو تسلط الجهل عياذا بالله لم تبق عقيدة صحيحة، ولا إيمان ولا عمل صالح، وهذا هو الهلاك الأبدي الذي يستمر إلى الآخرة." (اليوسي، ج. تح: فاطمة خليل القبلي،1981، ج. 1، ص. 138)

فقد أتاح له نبوغه الملحوظ وغزارة علمه عقد مجالس للإقراء والتصدر للتدريس، الأمر الذي دفع بأبي حسون السملالي إلى "تعيينه أستاذا لمادة التفسير بقصبة تارودانت، حيث كان شيخه السكتاني يعقد جلساته العلمية المكتظة. قبل أن تعصف به رياح السياسة فيخرج منها خلسة ناجيا بنفسه في اتجاه مراكش." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 56)

كما تربع على كرسي التدريس في الزاوية الدلائية وأسهم في إعداد جيل من العلماء؛ منهم أبو يعقوب أحمد الولالي، ومحمد بن عبد الرحمن الصومعي، وأحمد القادري، وغيرهم من العلماء الأجلاء، كما تقلد التدريس بفاس وبرهن على "تضلعه في العلوم النقلية والعقلية، فأسس مدرسة تخرج منها جيل من العلماء أخلصوا له الحب والتقدير من الفاسيين أنفسهم. (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 63) وكان ممن تخرج من مدرسته محمد المسناوي الدلائي، وسعيد ابن أبي القاسم العميري، وعبد السلام القادري، ومحمد بن زاكور، وغيرهم من العلماء الأجلاء.

أما على مستوى إنتاجه التربوي، فقد ألف كتابا جمع فيه جملة من الآراء التربوية التي تفرقت في غيره من المصنفات؛ إذ قدم في مؤلفه «القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم» تصورا شاملا ودقيقا للتربية والعملية التعليمية، مستحضرا فيه خلفيته الصوفية وتجربته النفسية والاجتماعية وخبرته العلمية. ولم تخل مؤلفاته الأخرى من إشارات تربوية متناثرة؛ إذ تضمنت محاضراته في اللغة والآداب حديثًا عن فضل العلم، (اليوسي، تح. حجي & إقبال، 1982، ج. 1، ص. 134 –بتصرف-) كما عكست رسائله نظرته إلى العلماء ودورهم في النهوض بالأمة." (اليوسي، ج. تح. القبلي، ج. 1، ص. 74 –بتصرف-)

اتسم الإمام اليوسي بغزارة التأليف في فنون شتى منها: (انظر: اليوسي، ج. تح. القبلي، ج. 1، ص. 55)

- **التوحيد:** حاشية على عمدة أهل التوفيق والتسديد في شرح عقيدة أهل التوحيد أو ما يسمى بالحاشية على شرح كبرى السنوسي، كتاب أخذ الجنة عن أشكال نعيم أهل الجنة.

- **التفسير:** فتح الملك الوهاب فيما استشكله بعض الأصحاب من السنة أو الكتاب، أو الفتوحات السوسية المشتملة على الأنوار القدسية.

- **الفقه:** أرجوزة فقهية تشرح أركان الإسلام، منظومة لليوسي في العبادات، بحث فيما يجب على المكلف من أصول الدين وفروعه، قواعد الإسلام عن مضمون حديث النبي عليه السلام.

- **التصوف:** شرح عقد جواهر المعاني في مناقب الغوث عبد القادر الجيلاني.

- **الأدب:** زهر الأكم في الأمثال والحكم.

- **المنطق:** نفائس الدرر على شرح المختصر للسنوسي.

- **التربية:** القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم.

أسلم رحمه الله تعالى روحه لباريها يوم الإثنين، الثالث والعشرين من ذي الحجة 1102هـ (1692م)، مخلفا إرثا علميا زاخرا. (انظر: اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 79)

3- السياقات التاريخية المصاحبة لبروزفكر الحسن اليوسي التربوي

يعد الفكر التربوي للإمام اليوسي نتاجا طبيعيا لتراكم خبراته العلمية والعملية، سواء خلال فترة طلبه للعلم أو أثناء ممارسته التدريسية، إضافة إلى تأثير الأوضاع الاجتماعية والثقافية والسياسية لعصره، ما أفضى إلى إبراز البعد التربوي لفكره.

مر المغرب في عصره بفترة عصيبة نتيجة تقاتل أبناء المنصور الذهبي على السلطة، مما أدى إلى تصاعد الفتن والخراب وشيوع الثورات في ربوع البلاد، "بلغت هذه الحالة السيئة منتهاها حوالي سنة 1040هـ، وهي سنة ولادة أبي علي اليوسي حيث كادت تستقل كل جهة بملك." (اليوسي، ج. تح. القبلي، 1981، ص. 74)

أسفرت الأحداث الناجمة عن صراع القوى على الاستقلال بالسلطة إلى بروز قوتين ثائرتين متواجهتين: الأولى تتمثل في القوة البربرية في الغرب، التي استمدت مشروعها من إرث الزاوية الدلائية العريق في المجالين العلمي والديني، بينما الثانية ظهرت في الجنوب، حيث كانت تستمد معنوياتها من الانتماء إلى آل البيت وحقها الطبيعي في الخلافة، وفي خضم الأحداث الواقعة بينهما ظهر المولى الرشيد بن الشريف الذي نجح في إخضاع أقاليم المغرب، ودخول الزاوية الدلائية وإرسال علمائها إلى مجموعة من المناطق، فأرسل إمامنا أبي علي اليوسي إلى فاس للتدريس بها، ونفي محمد الحاج وعائلته القريبة إلى تلمسان، وبعد وفاة المولى الرشيد سنة 1082هـ، خلفه أخوه المولى إسماعيل، فبايعه أهل الحل والعقد من علماء فاس وأشرافها، وكان من ضمنهم الإمام اليوسي.

أنفق هذا السلطان أكثر من عشرين سنة من ملكه في تهدئة أوضاع أقاليم المغرب، وقد تخللت هذه الفترة اضطرابات سياسية عنيفة انعكست آثارها على الشأن الثقافي في المغرب؛ إذ انتشرت البدع، وشوهت الشعائر الدينية، الشيء الذي دفع الإمام اليوسي إلى إرسال رسالته المطولة إلى المولى إسماعيل يدعوه فيها إلى وجوب الاعتناء بالعلماء والتعليم، ورفع الجهالة عن الناس -خاصة في البادية-.

أكد في رسالته تلك على أهمية العلم والتعليم باعتبارهما جهادا داخليا لإصلاح الرعية قائلا: "إن طلب العلم والاشتغال بالتعليم نوع من الجهاد، بل هو الجهاد الثاني، بل أهم الجهادين، وذلك أن جهاد العدو ومطلوب للدفع عن بيضة الإسلام والعلم مطلوب لدفع الجهل عنهم، ثم إذا نظرنا وجدنا العدو لو تسلط على الأموال والرقاب، وهي أمور دنيوية لا بد من فراقها إما بذلك أو بغيره، والموعد الآخرة، ولو تسلط الجهل عياذا بالله لم تبق عقيدة صحيحة، ولا إيمان ولا عمل صالح، وهذا هو الهلاك الأبدي الذي يستمر إلى الآخرة." (اليوسي، ج. تح. القبلي، 1981، ص. 138)

كما دعا المولى إسماعيل إلى تحسين أحوال العلماء من خلال دعمهم ماليا لتحفيزهم على طلب العلم ومباشرة التدريس، موضحا ذلك في رسالته بقوله: "فإذا فهم هذا في المجاهدين، وما يأخذون من الغنائم، فليفهم مثله في المجاهدين في العلم حرفا بحرف، فالمشتغلون بالعلم أيضا تعلما وتعليما محتاجون إلى مؤونة وكفاية يتقوون بها على ما هم بصدده، ولا بد أن يكونوا في هذا أيضا ثلاثة أصناف كما كانوا هنالك، وكما لا ننقب عن قلوبهم، بل نعطيهم المال جميعا وحسابهم على الله كذلك هنا، وكما أن الانتفاع هنالك يحصل بالجميع، من أخلص ومن لم يخلص، كذلك في الثاني، وكما أنه ينبغي أن ينفل

هنالك أهل البلاء على حسب مراتبهم في الغنائم كذلك هنا ينبغي أن ينفلوا بحسب مرتبة المعلم في العلم، وإحكام صنعة التدريس، ومرتبة المتعلم في الحذق، والنشاط، والملازمة." (اليوسي، ج. تح. القبلي، 1981، ج1، ص. 140)

وقد بين له في موضع آخر من رسالته هاته أهمية هذه العطايا وتأثيرها على بلاده فقال: "فمن وفقه الله من الملوك، ونبهه إليها قولا وفعلا، فأنفق الأموال في نشر العلم، وأقام المرتبات، وأحسن الجوائز، حيي العلم في زمانه، وأزهرت رياضه، وتفجرت حياضه، وظهرت الفنون الغريبة، والفهوم العجيبة، ثم إن سهل بابه مع ذلك، ووطن مجلسه، وعاشر بالمعروف، وأظهر الجميل تسارع إلى مجلسه أهل العلم، فأشرق مجلسه، وتنور محله وعظمت أبهته، ومن لم يفعل ذلك اندثر العلم في زمانه، فخلت رسومه، وهوت نجومه، فأما الطلبة فلعدم وجود الكفاية ولا وجود المعلم، وأما العلماء فكذلك. فمنهم من يشتغل بأسباب معاشه ومعاش عياله، ويرى أن ذلك أوجب عليه من التعليم الذي هو فرض كفاية، وهو حق، فمن أين يتفرغ للعلم أو يفهمه؟ ثم إن الملوك لم يزالوا مختلفين فيما ذكرنا حسب اختلافهم في حب العلم وأهله، والرغبة فيه وفي سائر المصالح، وفي الجود وكرم الطبيعة واطمئنان النفس وغير ذلك، ولم يزل العلماء يترحمون على من أحيا الله العلم على يديه أو غيره من المصالح، ويبالغون في الثناء عليه منذ الملوك الأمويين والعباسيين." (اليوسي، ج. تح. القبلي، 1981، ص. 142-143-144 –بتصرف-)

لقد حمل اليوسي هموم عصره وراسل السلطان داعيا إياه للاهتمام بالعلم والتعليم، ومعالجة مشاكل الجهل والبدع التي أصابت المجتمع متجسدا دوره في الجهاد التربوي للارتقاء بعقول الناس؛ إذ إنه عند رجوعه إلى البادية والاستقرار فيها -بعد حصار فاس- أدرك "مدى انتشار البدعة والضلال والفساد نتيجة لهذا الجهل الفادح الذي جعل التعليم في حقهم بمثابة تبليغ دعوة الإسلام، وقد حاول جهده المساهمة في رفع ذلك، فكان يعلم العلم، ويبسط قواعد الإسلام ويشرحها، ويفتي أينما حل وارتحل، خصوصا عند استقراره بخلفون، بل ربما أطعم طلبته وكساهم مع الاشتغال بحرثه كبقية الناس والعيش كما يعيشون. " (اليوسي، ج. تح. القبلي، 1981، ص. 179)

استنادا إلى ما سبق، يتضح أن الفكر التربوي للإمام اليوسي لم يكن مجرد ترف فكري، بل جاء استجابة لحاجة مجتمعية ملحة مرتبطة بالسياقات التاريخية والسياسية وهموم الأمة التي عاشها هذا العلم وسعى لمعالجتها بفكره. وهذا ما ميز كثيرا من علماء الأمة ومصلحيها عبر العصور، الذين كانوا أبناء بيئاتهم وحملوا رسالة إصلاح الأمة ورقيها؛ ففكره التربوي لم يكن نتيجة مسيرته التعليمية والعلمية فحسب، بل تجلى أيضا نتيجة وعيه الإصلاحي ودوره الفاعل بصفته مفكرا ومصلحا، إذ سعى لتوظيف علمه في معالجة المشكلات الثقافية التي ظهرت نتيجة الاضطرابات الاجتماعية والسياسية. ومن هنا، يكتسي فكره التربوي طابعا إصلاحيا متكاملا يجمع بين العمق العلمي والبعد الاجتماعي والتربوي.

4- معالم الإصلاح التربوي عند الإمام الحسن اليوسي

قدم اليوسي مشروعا تربويا إصلاحيا تناول عددا من مكونات المنهاج التعليمي؛ من الفلسفة التربوية، والمحتوى الدراسي، ومنهجيات التدريس، إلى مواصفات المدرسين وآداب المتعلمين. وسيسعى هذا المحور إلى إبراز معالم إصلاحه التربوي وتحليلها على مستوى هذه العناصر المنهاجية.

4.1- على مستوى الفلسفة التربوية

أولى الإمام اليوسي عناية خاصة لتأطير رؤيته التربوية بالمقاصد التي يتعين على التعليم تحقيقها، وحمل المعلم مسؤولية تجسيدها، من خلال استحضار النية الصالحة في بث العلم، و"بيان فوائده، وتبليغ أحكام الله تعالى إلى عباده، والإعانة

على الدين، وتنمية غرس العلم، وحياطته عن شبهات الضالين وتخليط الجاهلين، ونحو هذا من المقاصد الحسنة، وليستعذ بالله من النية الفاسدة، والمقاصد الخسيسة." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 331)

"كما حدد المقاصد التعليمية التي ينبغي للمتعلم السعي نحو تحقيقها؛ ومنها "أن ينوي بالتعلم امتثال أمر الله تعالى في طلب العلم، والتقرب إليه، وتحصيل العلم ليعبد الله تعالى، ورجاء اللحاق بأهله والخروج عن حضيض الجهل المذموم عند الله تعالى، وللسلامة من آفات الجهل وغوائله، ونحو هذا من الوجوه الحسنة، فإن النية هي أساس الأمر، وعليها يكون العمل، قال صلى الله عليه وسلم: «إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى»، ولا يقصد بذلك استجلاب حظوظ الدنيا مباهاة ولا مطاولة، ولا لتشرف منزلته، وتعظم عند العامة رتبته، ويتصدر في المجالس، وتضرب إليه أكباد الإبل، وتنحني الرؤوس بين يديه، وغير هذا من حظوظ النفس، فيكون قد استبدل الذخر الذي لا يفنى، والنفيس الثمين بالتافه الباطل الذي لا بقاء له ولا قيمة له (...)، وهذا أعني حسن النية في طلب العلم، وهو الذي يجب على الإنسان مراعاته في طلبه." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 375 –بتصرف-)

وقد أبدع في تقديم تدقيقات تربوية دقيقة، تجلت في جعله للغايات التعليمية الفرعية طابعا خاصا لا يعمم، بحيث يخصص لكل فئة تعليمية مستهدفة غايات تراعي خصائصها وقدراتها، بما يضمن تحقيق العملية التعليمية لأقصى أثرها وفعاليتها. واستدل على هذا التوجه بما رواه أبو عمر عنالنبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «قام أخي عيسى عليه السلام في بني إسرائيل خطيبا، فقال: يا بني إسرائيل لا تؤتوا الحكمة غير أهلها فتظلموها، ولا تمنعوها أهلها فتظلموهم.»" (رواه ابن عبد البر مرسلا في جامع بيان العلم وفضله، تح: الزهيري، ج1، ص. 110.)

وبين أن هذا التوجه يكون بأمرين هما: "الأول في الإنسان من جهة الأخذ والتحصيل، وهو أن يكون بليدا جافي الطبع، نائي الفكر عن المدارك، بعيدا عن الفهم والحفظ، فتعليمه عنت وتكلف (...)، فحق العالم أن يتجنب مثل هذا ما أمكنه، وهو محنة لمن ابتلي به. والثاني من جهة سائر الخلق، بأن يكون خسيس الهمة، يعلم منه أنه لا يزداد بالعلم إلا تساقطا على سفساف الدنيا وأهلها، أو جبارا عنيدا، يعلم أنه لا يزداد به إلا طغيانا، وذلك أن العلم تتخذه النفس سلاحا، فإن كانت شريفة زكية اتخذته لاستحصال الكمال اللائق، واستجلاب النفع، واستدفاع الشر، وإن كانت خسيسة متساقطة على الحظوظ، اتخذته آلة في ذلك، وإن كانت متعلية ازدادت به علوا وفسادا، وهذا القسم مخطر فإن العلم ربما كان دواء بإذن الله يصلح به الفاسد، ولا سيما العلوم النافعة." (اليوسي، تح. حماني، 1998ص. 351-352)

استنادا إلى ما سبق، يتضح أن اليوسي قد بنى مشروعه الإصلاحي التربوي على فلسفة تربوية أصيلة، تستمد مرجعيتها من الوحيين، وتتفاعل بوعي مع قضايا المجتمع الذي عاش فيهوسياقاته التاريخية والاجتماعية.

لقد تأسست فلسفته التربوية على منظور مقاصدي أخلاقي يجعل من التعليم فعلا تعبديا ووسيلة لإصلاح الفرد والمجتمع، لا مجرد عملية معرفية محايدة. إذ يربط اليوسي بين الغاية التعليمية والنية، محمل كلا من المعلم والمتعلم مسؤولية أخلاقية في توجيه فعل التعليم والتعلم نحو امتثال أمر الله تعالى وخدمة الدين وصيانة العلم من الانحراف وسوء التوظيف .

ما يقوم تصوره التربوي على مبدأ التفريق بين المتعلمين وعدم تعميم الغايات التعليمية مراعاة لاختلاف الاستعدادات العقلية والخصائص النفسية والأخلاقية، بما يحقق النجاعة التعليمية ويمنع توظيف العلم فيما يضر صاحبه أو مجتمعه. وبهذا يجمع اليوسي بين البعد القيمي والبعد الوظيفي في التربية، مقدما تصورا تربويا متكاملا يجعل من المقاصد والنية وضبط الفعل التعليمي أساسا لضمان أثر التعليم وفاعليته الإصلاحية.

4.2- على مستوى المحتوى الدراسي

يذهب اليوسي في نظرته الإصلاحية للمحتوى الدراسي إلى الدعوة للجمع بين العلوم النقلية والعلوم العقلية، من تفسير وحديث وعقيدة وفقه وأصوله، إلى جانب علوم النظر والاستدلال كعلم الجدل ونحوه. ويعرض رؤيته المنهاجية الخاصة بالمقرر الدراسي فيقول: "(...) إن تعدد الدرس أن يرتب، فيقدم الأشرف الأهم، فيبدأ بتفسير القرآن، ثم بالحديث، ثم بأصول الدين، ثم بأصول الفقه، ثم بالمذهب، ثم بالخلاف، أو النحو أو الجدل، وغير ذلك." (اليوسي، تح. حماني، 1998ص. 334)

لم يغفل الإمام اليوسي -عند وضعه للمقرر العلمي الذي ينبغي أن يتدارسه المتعلم- عامل الزمن، بما يعكس عمق تفكيره العلمي ورصانته التربوية؛ إذ لم يكن يتناول القضايا التربوية من منظور نظري مجرد أو من أبراج عاجية، بل كان واعيا بأحوال المتعلمين وظروفهم الواقعية. ومن ثم يمكن إيراد هذا النص لبيان كيفية الاستفادة المثلى من العلم، حتى في حال ضيق الزمن وعدم كفايته لتحصيله الكامل، نظرا لما ينطوي عليه من أهمية تربوية ما تزال صالحة للاستحضار إلى يومنا هذا، إذ يقول رحمه الله: "فالأولى بالطالب اليوم، أن يبدأ بكتاب الله تعالى كما قلنا تبركا وتنويرا ، وتنبيها لما لا بد منه، ولا يطلب التغلغل في علومه أولا، لأن ذلك يذهب بعمره، مع أنه غالبا لا يصل إلى تحقيق ذلك، قبل أن يستعين عليه بعلوم أخرى، ثم يأخذ في القواعد اللغوية والعقلية، حتى إذا تضلع منها، أقبل على العلوم الشرعية دليلا ومدلولا، أصلا وفرعا، وتقدم تفصيلها، فإن أفنى نفيس عمره في ذلك، فنعمت التجارة، والعلوم كثيرة لا يسع العمر التبحر فيها كلها، إلا أن تخرق العادة لأحد، فليأخذ من كل فن أحسنه، ولا بد منه فيه، ليتفرغ للعمل والتزود للمعاد الذي هو المقصود، وإن رأى طبعه مائلا إلى فن من الفنون، أكب عليه إن كان مهما أو ذريعة إلى مهم، وكذا إن رأى طبعه نافرا عن فن من الفنون، ورأى في نفسه جمودا عنه فليغن عنه، وليشتغل بغيره (...). فإن كان شرعيا مقصودا بالذات، فليتكلف منه معرفة ما هو فرض عليه، وليترك ما سوى ذلك، ولا يغفل مع الإقبال على القواعد من تعهد ما يرجو بركته وتنوير قلبه به، من تلاوة كتابه، وذكر حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكلام أرباب العقول." (اليوسي، تح. حماني، 1998ص. 394-393 –بتصرف)

يكشف هذا النص عن محاولة الإمام اليوسي التوفيق بين المحتوى العلمي وإكراهات الزمن والظروف المحيطة، فضلا عن مراعاته للجانب النفسي والسيكولوجي للمتعلم، وهو ما يبرز أن آراءه التربوية لم تصغ في إطار نظري مجرد، بل تقررت انطلاقا من صلب الواقع والتجربة الميدانية كما سبق بيانه.

إلى جانب هذا التقرير المفصل للمنهج التعليمي، قدم الإمام اليوسي للمتعلم توجيهات علمية من شأنها ترشيد الجهد والوقت في تدارس العلوم؛ إذ أوصاه بعدم التوغل في الخلافيات العقلية والسمعية، ولا في التوسع في مختلف الفنون، قبل التحقق من قدرته العقلية على استيعابها، لما في ذلك من إرهاق للنفس وتشويش للفهم، وربما إفضاء إلى التيه عن الحق والصواب.

أكد الإمام اليوسي على أهمية مراعاة المتعلم لقدراته العقلية وضرورة تدريبها وتقويتها تدريجيا حتى تكون مؤهلة لاستيعاب المسائل الأدق والأعمق فقال: "وليعلم أن العقل الذي يرام إدراك العلوم به، مثاله مثال الحيوان الذي يربيه للاصطياد، فإن هو أهمله أولا عن أكل اللحم، واقتناص ما قرب، لم يضر بالصيد، وإن كلفه من صغره الظباء، وبقر الوحش عجز، فالواجب التدريج من الصغير إلى الكبير، ومثاله أيضا الجذع من الخيل، إن أهملته في المرج ولم تحركه للجري لم يتعلم، وإن كلفته جري المراعي عجز، وربما انقطع نياطه فمات، فالواجب أن تركضه وترسله على سجيته، فلا يزال يزداد حتى يكمل، ولذا قيل[خاطبوا الناس بما يفهمون.]" (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 394)

كما أوصاه -عند نضج إدراكه- أن يعتني بالعلوم الشرعية وما يستعان بها عليها وفق ما سبق تفصيله، وأن يلم بسائر العلوم إلماما إجماليا. ونبه إلى ضرورة وعي المتعلم بتداخل العلوم وتكاملها، مع التأكيد على أهمية التشاور مع شيخه في توجيه مساره العلمي. وشدد عليه بوجوب الالتزام بحضور جميع مجالس معلمه، والتركيز على حسن الانتفاع بعلمه وتوجيهه.

وقد قرن هذا المنهج بكفاءة المدرس العلمية، إذ "لا يتنصب لهذا الأمر، حتى يكون أهلا له محققا للفن الذي يريد الخوض فيه، مع ذكاء النفس وحصافة الرأي." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 334)

علاوة على ذلك يؤكد اليوسي على ضرورة بناء المحتوى المعرفي الدراسي وفق خصوصيات الفئة التعليمية المستهدفة؛ إذ يميز بين علوم توجه إلى العامة وأخرى تخصص للخاصة، وقد بين هذا التوجه بقوله: "فإن العلم كما جاء في الأثر [لن يهلك حتى يكون سرا]، غير أن هذا الأمر يختلف باختلاف العلوم، فرب علم يصلح للعامة، كظواهر الشرع وما في معناها من المواعظ، والتشبيهات والحكم، فلا بد أن يتخذ له المجلس العام، ويكون العالم فيه بارزا، لينتفع به الراوي عرضا واستملاء واستماعا، والمستفتي والسائل على الإطلاق. وعلم آخر إنا هو للخاصة، كدقائق التصوف، وعلم الكلام، وسائر العلوم العقلية، فلا بد أن يجعل لأربابه خاصة، حيث يصلح بهم ولا يتأذون بغيرهم ولا يتأذى بهم، ولذا قال الشيخ أبو حامد: "علم الكلام بمثابة الدواء، والفقه كالغذاء، والأول لخصوص، والثاني للناس كافة." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 332)

4.3- على مستوى منهجية التدريس

بين الإمام اليوسي أهمية الإلمام بصناعة التدريس ومناهجه، واعتبر التصدي للتعليم دون رسوخ في العلم أو إتقان لفنونه تعديا على المهنة التربوية، وقد أوضح هذا المعنى في بيانه حال من يتنصب للتدريس عن جهالة بقوله: "ومن فعل ذلك فقد جمع بين التعدي على المرتبة، والجهل باستحقاقها، والتدليس على الناس، والتلبيس على منصب العلم، وأكل الوقف باطلا إن كان في مدرسة ونحوها، لأن الواقف إنما يقصد العلماء لا المتعاطين، ولو قصد هذا الجنس لم يوف شرطه لفساده، ومن تمام الأهلية أن يحسن صنعة التدريس، وكيفية الإملاء، والتقرير، والتحرير والتنقير، فإنه رب محصل لفن ولا يحسن هذه الصنعة، فيقع في تخليط وتشتيت، فالواجب في ذلك إذا جلس أن يصغي إلى القارئ، حتى إذا فرغ من القدر المحتاج إليه، شرع هو بعد ما مر من الاستفتاح، فاشتغل بتقرير الكلام وتصويره، بعبارة تليق بالحاضرين." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 335)

إنه يعتبر التدريس صنعة ينبغي الإلمام بأصولها وفنونها، لذا حدد للمعلم منهجيتين أساسيتين في ممارسته للتدريس؛ "إحداهما أن يلتقط الألفاظ المفردة، فيفسرها لفظا لفظا، ويحرر فيها اللغوي والشرعي والمعرفي، والحقيقة والمجاز، والمنفرد والمشترك، ونحو ذلك، والمفرد والتثنية، والجمع المصحح والمكسر، والمصروف والممنوع، والمصحح والمعلل، ونحو ذلك، حتى إذا فرغ منها رجع إلى التراكيب ففسرها، وبين التصديق بعد التصور. ثانيتهما أن يخلط الكل ويضربها ضربة، ففي كل تركيب يبين مفرداته ونسبته، والأولى أحظى بتحرير المفردات على ما ينبغي، ولكن لا تخلوا من صعوبة على المبتدئ وتهويل عليه، فهي لائقة بالمتوسط والمنتهي، والثانية أرفق." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 335)

يتضح مما سبق تأكيده على ضرورة مراعاة المستوى الإدراكي للمتعلم؛ إذ ينبغي أن تتنوع منهجيات التدريس وطرائقه تبعا لقدرات الفئة المستهدفة وخصائصها، كما دعا إلى إشراك المتعلم في بناء الدرس والإسهام في إثرائه؛ لما في ذلك من تمام تحصيل العلم وكماله، وهو ما يبينه بقوله: "ثم إن كان في الكلام بحث أو شبهة، أو رأي باطل قرر ذلك كله، على ما صار

إليه صاحبه، ولا يمنعه بطلانه عنده من تقريره، كما هو شأن أهل الطيش والجهل، ثم يقرر جواب ذلك، أو الرد عليه إن كان في الكلام، وإلا أجاب من عنده إن أمكنه، وإن يسر الله الجواب على لسان أحد من الحاضرين، فليقبله إن كان صحيحا عنده، ولا يستنكف عن قبوله لصدوره ممن دونه، فإن الحق خلق من خلق الله يظهره الله حيث يشاء، [والحكمة ضالة المؤمن]، وحق العالم أن لا يعتقد أن الأمر مقصور عليه، ولا أنه في غنية عن الزيادة، وكفاية عن الفائدة هيهات، بل حقه أن يجلس على نية أن يفيد ويستفيد." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 335)

ومما يدل على عناية عَلَمنا بتنويع مناهج التدريس وطرائقه مراعاته اختلاف قدرات المتعلمين، وذلك من خلال إيراده جملة من الشواهد المستقاة من مجالس العلماء، وبيانه لكيفية تدريسهم للدرس؛ ومن ذلك ما ذكره عن الأستاذ أبي علي الشلوبين حين "دخل حضرة مراكش حرسها الله فوجد الشيخ الجزولي النحوي رحم الله الجميع يدرس في مسجده علم العربية، فلما قعد إليه إذا بين يديه حلقة من المبتدئين وهو يقرر لهم على قدر أفهامهم، فألقى عليه سؤالا فأجابه بجواب متوسط على قدرهم، ثم ارتفعوا فجاءت حلقة أخرى للنجباء الشادين، فكان يلقي الأسئلة فيجيبه حينئذ بغاية التحقيق والتدقيق." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 336)

ولم يكتف بعرض هذه التوجهات الديداكتيكية العامة التي ينبغي أن تبنى عليها مناهج التدريس، بل نبه كذلك إلى جملة من المسائل الإجرائية التي يتعين على المعلّم مراعاتها أثناء العملية التدريسية؛ من ذلك ألا ينتقل إلى البحث والإيراد قبل إنجاز عملية الشرح والتمهيد لها، أو "يتسارع إلى رد مذهب، أو شبهة أو بحث أو سؤال قبل تقريره، ومتى احتاج الكلام إفرادا أو تركيبا، أو البحث فيه أو الجواب إلى دليل، أو شاهد أو مثال، فلا بد من الإتيان به في محله على قدر الحاجة، من غير إخلال بما يكون به التصحيح والتبيين، ولا إغراب يحير أفكار الحاضرين، ومتى احتاج شيء من ذلك (أيضا) إلى توطئة ومقدمة يستعان بها على الفهم أو التصديق، تعين البدء بها بحسن بيان واختصار، حتى يكون كلام المدرس، بحيث لو سطر كان تصنيفا حسن الوصف مقبولا. وهذا أيضا مع وجود الأهلية في الطلبة، وإلا قد لا يبلغ الطالب لقصوره إلى فهم العبارة المحكمة، فلا بد من النزول معه إلى عبارة أوضح بألفاظ متداولة، وتراكيب تليق بحاله، ولا عيب في ذلك حيث كان المقصود الإفهام، وذلك إنما هو حيث يتفق أن يبتلى الكبير بتعليم الصغير، وإلا فالأشبه الجنس بالجنس، فإن المبتدئ يشق عليه إدراك إشارات الفحول، والفحل يشق عليه التنزل إلى مقاصد الصبيان." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 337)

4.4- على مستوى مواصفات المدرسين وآداب المتعلمين

اهتم اليوسي بالآداب التي ينبغي أن يتحلى بها كل من المدرس والمتعلم ضمانا لنجاح العملية التعليمية-التعلمية، بل يمكن اعتبار هذه الآداب ضوابط منهجية يتعين الالتزام بها. فبالنسبة للمدرس وضع ضوابط قسمها إلى قسمين، سماهما: **"آداب العالم في نفسه"**، و**"آداب العالِم في التدريس"**، وهو تقسيم يعد سابقا لعصره؛ إذ ميز فيه بين شخصية العالم وأخلاقه الذاتية، وبين ممارساته المهنية أثناء التدريس. كما بّن في المقابل الآداب والضوابط التي ينبغي أن تتوافر في المتعلم، بما يسهم في تحقيق الثمرة المرجوة من العملية التعليمية.

- **<u>مواصفات العالم</u>**

حدد اليوسي جملة من المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المدرس؛ ففي حديثه عن **"آداب العالم في نفسه"** أوصاه بتقوى الله تعالى و"دوام خوفه، ومراقبته في جميع حركاته وفي سره وعلانتيه، وليستشعر ما أودعه الله تعالى من أمانته، فيجتهد في حفظها ويحذر من الخيانة فيها." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 326)

واعتبر أن العبرة ليست بحفظ العلم، وإنما بنفع الناس به، كما أوصاه بالتحلي بالوقار والورع والخشوع والخضوع، والسمت الحسن، وأن يراعي حق العلم عليه، بأن يصونه كما صانه أهله، ويحفظ عليه ديباجته وشرفه، فلا يمتهنه بذهابه إلى غير أهله من أبناء الدنيا، (انظر: اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 326) وألا يشتري به عرض الحياة الدنيا، من مال وجاه ورياسة، فيبطل أجره، وتذهب بركته.

أما على مستوى سلوكياته، فيؤكد على ترفعه عن الأفعال المستهجنة عرفا وشرعا، وألا يشتغل بحرفة رذيلة أو يقارف أمرا منكرا، وألا يقترب من خوارم المروءة. وفي المقابل، يحفظ دينه، ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، فضلا عن "أن يأخذ نفسه بالكمال في أقواله وأفعاله من جميع العبادات، فلا يرضى بالجائز وما يسقط الحرج، بل يزيد على ذلك تحسينا وتحفظا وتنفلا، ليكون قدوة لغيره، فيحصل له أجره وأجر من تبعه. ومنها ان يجاهد في رياضة نفسه، وتطهيرها من جميع الصفات المذمومات، كالكبر، والعجب، والرياء، والحسد، والحقد، وحب الدنيا، وغير ذلك مما شرح في كتب التصوف، وتحليتها بالكمالات أضدادها، لتحصل له التخلية والتحلية، فيجمع بين الظاهر والباطن، ولا يرضى بمجرد الظاهر، فإن الباطن هو اللباب." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 328) كما أوصاه بالاستمرار في التعلم والازدياد منه، وببذله نفعا للناس، سواء عن طريق التدريس والتلقين، أو عبر الإفتاء والتصنيف.

أما فيما يخص **"آداب العالم في التدريس"**، فقد قدم جملة من الآداب، تجلّت أبرزها فيما يلي:

-**على مستوى مظهره:** يوضح اليوسي الجانب في المدرس بقوله: "إذا خرج إلى مجلسه أن يتطهر من الحدث والخبث، ويتنظف ويلبس أحسن ثيابه، مما يليق نوعه بمثله في زمانه وبلده، قاصدا بذلك تعظيم العلم وتبجيل الشريعة، لا رياء ولا فخرا ولا سرفا، ويختلف الحال باليسار والوقت، ولا بد أن يختلف أيضا بالقصد والحال، فمن الناس من يغلب عليه حال العلم والمعرفة فينبسط، ومن يغلب عليه حال الخوف والورع فينقبض ويتقشف، والكل على هدى من الله." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 330)

هذه اللفتة الرصينة إلى مظهر المدرس ولباسه تعكس الذكاء الاجتماعي للإمام الفذ، إذ يعد المظهر عنصرا أساسيا في إبراز مكانة المدرس ورفع قدره، وضمان احترام تلاميذه له، وعلى العالم أن يكون خير سفير لعلمه وصنعته.

-**على مستوى باطنه:** أوصاه بوجوب التحلي بالنية الحسنة، كما تبين في الفلسفة التربوية السابقة، فيوصيه قائلا: "يستحضر نية صالحة في بث العلم، وبيان فوائده، وتبليغ أحكام الله تعالى إلى عباده، والإعانة على الدين، وتنمية غرس العلم، وحياطته عن شبهات الضالين وتخليط الجاهلين، ونحو هذا من المقاصد الحسنة، وليستعذ بالله من النية الفاسدة، والمقاصد الخسيسة." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 331)

كما حثه على الالتزام بالأدعية المأثورة منذ خروجه من بيته حتى وصوله إلى مجلسه، وبين آداب استقباله للمجلس بقوله: "فإن كان في مسجد حياه بتحيته، وإلا فالركوع حسن إن كان الوقت، ثم سلم على الحاضرين وجلس مستقبلا إن أمكن، بسكينة وتواضع ووقار متربعا، أو كجلسة التشهد أو نحو ذلك مما يمكن، ولا يمد رجليه ولا إحداهما من غير عذر، ولا يرفع إحداهما على الأخرى، ولا يتكئ على يده، ولا يكن على حالة تؤذن بالاستخفاف بالجلساء، أو خفة أو طيش، كالعبث باللحية، وإدارة الخاتم، وفرقعة الأصابع وتشبيكها وكثرة الضحك، والالتفات والمزاح، أو تشغل الفكر كالجوع الشديد والعطش، والهم والنصب والنوم والقلق، والبرد والحر المؤلمين ونحو ذلك. (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 331-332)

هذه الأوصاف والتوجيهات التي دعا الإمام اليوسي المدرس إلى التحلي بها تصون هيبته، وتزيد من وقاره واحترامه لذاته، كما تعزز احترام المتعلمين له، إذ ينبغي على العالم أن يتصرف وفق المقام الذي أوكل إليه .

-**على مستوى حسن التعامل مع المتعلمين:** ركز الإمام اليوسي على أهمية حسن التعامل مع المتعلمين لبناء علاقة تربوية متينة تجمع المدرس بهم، فأوصى بأن "ينزلهم منازلهم في السن والشرف والنجابة، وقد كان صلى الله عليه وسلم يكرم أصحابه ويكنيهم، ويسميهم بأحسن أسمائهم إليهم، وهذا مع التلطف بالجميع، وخفض جناح الرحمة عليهم، ويلتفت إليهم ويواجههم، ولا يخص بمواجهته أحدا، بحيث ينكسر قلب غيره، اللهم إلا من سأل أو قرأ شيئا أو خاطبه خاصة في أمر، فيواجهه بقدر الحاجة، ومن سأله استمع رفيعا أو وضيعا، الله إلا أن يستحق تعنيفا لتعنت أو نحوه." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 332)

- **على مستوى الكفاءة العلمية والمهنية:** بين ضرورة توفر المدرس على الكفاءة العلمية قبل تقلده رسالة التعليم، إذ عليه "أن لا ينتصب لهذا الأمر، حتى يكون أهلا له محققا للفن الذي يريد الخوض فيه، مع ذكاء وحصافة." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 334)

واعتبر من كان جاهلا بعلمه، غير عارف بصنعة التدريس فقد "جمع بين التعدي على المرتبة، والجهل باستحقاقها، والتدليس على الناس، والتلبيس على منصب العلم، وأكل الوقف باطلا إن كان في مدرسة ونحوها، لأن الواقف إنما يقصد العلماء لا المتعاطين، ولو قصد هذا الجنس لم يوف شرطه لفساده، ومن تمام الأهلية إن يحسن صنعة التدريس، وكيفية الاملاء والتقرير، والتحرير والتنقير، فإنه رب محصل لفن ولا يحسن هذه الصنعة، فيقع في تخليط وتشتيت، فالواجب في ذلك إذا جلس أن يصغي إلى القارئ، حتى إذا فرغ من القدر المحتاج إليه، شرع هو بعد ما مر من الاستفتاح، فاشتغل بتقرير الكلام وتصويره، بعبارة تليق بالحاضرين." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 335)

يلاحظ في الفكر التربوي للإمام اليوسي اهتمامه البالغ بمسألة اكتساب ملكة التدريس باعتبارها شرطا أساسيا لنجاح العملية التعليمية. فالمدرس مهما كان علمه عميقا لا يمكنه إيصال معرفته للمتعلمين بشكل فعال إلا إذا أحاط بفنون التدريس وأساليبه، وفهم كيفية توظيفها بما يتناسب مع اختلاف مستويات المتعلمين وقدراتهم؛ إذ إن المتعلمين ليسوا طبقة واحدة، فمنهم اللبيب السريع الفهم، ومنهم من يحتاج إلى مزيد من التكرار والشرح، ولا يمكن لكلهم أن يستوعبوا المادة على نفس الإيقاع. ومن ثم يصبح التعرف على خصائص كل متعلم وتحديد أسلوب التدريس الأمثل له من ضروريات صنعة التعليم التي يجب على المعلم إتقانها لضمان فعالية التعلم وتحقيق أهدافه التربوية. إن هذا التركيز على الملكة التدريسية يعكس وعي اليوسي العميق بأن العلم وحده لا يكفي، بل لابد من القدرة على نقله بطرق منهجية تراعي التنوع المعرفي والقدرات الفردية للمتعلمين.

- **على مستوى الممارسة الديداكتيكية لعمل المدرس:** يؤكد اليوسي أن على المدرس أن يفتتح درسه بالذكر الحكيم والدعاء لنفسه وللمتعلمين، ويوضح المراحل الديداكتيكية الأولى لتقديم بقوله: "ومنها أن يفتتح بقراءة شيء من القرآن تبركا وتيمنا على ما جرت به عادتهم وهي غير جارية في بلادنا المغربية في الفنون، فإن كان في مدرسة شرط فيها ذلك اتبع شرط الواقف، ويدعو الله تعالى لنفسه وللحاضرين وسائر المسلمين، ولا بد أن يسمي الله تعالى بعد التعوذ به من الشيطان الرجيم، ويحمد الله تعالى ويصلي على نبيه صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه، ويترضى عن أئمة المسلمين ومشايخه، ويدعو للجميع وللواقف إن كان في مدرسة جزاء على فعله." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 333)

إن هذا الاستفتاح يسهم في بناء قيم حميدة في نفس المتعلم، إذ يعزز تكوينه الاجتماعي والأخلاقي، ويعلمه الاعتراف بفضل المعلمين عليه، كما يغرس فيه روح الانضباط والاحترام المتبادل، ويدعم تحصيله المعرفي من خلال تهيئته نفسيا لاستقبال العلم والانخراط الفعال في العملية التعليمية.

كما قدم اليوسي مجموعة من التوجيهات الديداكتيكية القيمة يحث فيها المدرس على أن يكون متوازنا في إلقاء الدرس، معتدلا في السرعة والكم، مفصلا عند الحاجة، مراعيا مستوى المتعلمين، فلا يختصر على المبتدئ ليحفظه من الفهم، ولا يطيل على المتقدم فيمل من الإطناب والتكرار؛ إذ "لا يزيد ولا ينقص، ويترسل في كلامه مقتصدا من غير عجلة ولا طيش، ولا سرعة تخل ولا بطء يمل، ويفصل كلامه، ويقف ويعيد عند الحاجة، ويراعي في العبارة حال الحاضرين، فإن المبتدئ يخل به الإيجاز، والمنتهي يضجره الاطناب وكثرة التكرار." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 333)

كما بين مجموعة من المعوقات التي قد تعرقل سير العملية التربوية داخل الفصل، داعيا إلى تفاديها، ومن ذلك "أن يصون مجلسه عن اللغط لغير حاجة، وعن الهوس واللدد، ويزجر من اشتغل بذلك، وكل من لا ينصف ولا يهتم بالاستفادة والرشد، أو يقع له ما لا ينبغي في المجالس، كالنوم والتحدث، والضحك والاستهزاء، بالناس، وغير ذلك مما يقع في النظر والجلوس والزي والتقدم والتأخر، وكذا كل ما يخل بالتعلم." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 333)

- **<u>آداب المتعلمين وتوجيهاتهم التربوية</u>**

وضع الإمام اليوسي نسقا متكاملا من الآداب والضوابط التربوية التي يتعين على المتعلم التخلق بها، حتى يكون طلبه للعلم مقصودا في غاياته، سليما في مناهجه، مثمرا في نتائجه؛ إذ إن تحقق مقاصد التعلم عنده لا ينفصل عن تهذيب السلوك وبناء الوعي القيمي للمتعلم. ويمكن إجمال هذه الآداب والضوابط في الآتي من المبادئ والتوجيهات التربوية التي تؤطر علاقة المتعلم بالعلم وبشيخه وبمجلس التعلم وتوجه مساره المعرفي والخلقي توجيها رشيدا:

-**إخلاص النية للتعلم:** يوصي الإمام اليوسي باستمرار بضرورة تحديد النية واستحضار القصد في طلب العلم والتعلم، باعتبار ذلك أصلا مؤسسا للعملية التعليمية، ومقوما حاسما في توجيه التعلم نحو تحقيق مقاصده المعرفية والتربوية والأخلاقية. إذ على المتعلم أن "ينوي بالتعلم امتثال أمر الله تعالى في طلب العلم، والتقرب إليه، وتحصيل العلم ليعبد الله تعالى، ورجاء اللحاق بأهله، والخروج عن حضيض الجهل المذموم عند الله تعالى، وللسلامة من آفات الجهل وغوائله، ونحو هذا من الوجوه الحسنة، فإن النية هي أساس الأمر، وعليها يكون العمل، قال صلى الله عليه وسلم «إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى»، ولا يقصد بذلك استجلاب حظوظ الدنيا، ولا مباهاة ولا مطاولة، ولا لتشرف منزلته، وتعظم عند العامة رتبته، ويتصدر في المجالس، وتضرب إليه أكباد الإبل، وتنحني الرؤوس بين يديه، وغير هذا من حظوظ النفسي، فيكون قد استبدل الذخر الذي لا يفنى، والنفيس الثمين، بالتافه الباطل الذي لا بقاء له، ولا قيمة له، نسأل الله العصمة بمنه، وهذا أعني حسن النية في طلب العلم، هو الذي يجب على الإنسان مراعاته في طلبه." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 374-375".

فعلى المتعلم أن يخلص نيته لله تعالى في طلب العلم، وأن يكون علمه سبيلا إلى تزكية نفسه والارتقاء بأخلاقه ورفع منزلته، لا أداة للتعالي أو وسيلة لما يحط من قدره، أو يوقعه في دنس الكبر والطغيان.

-**تزكية النفس والسمو بها:** وذلك بتصفية الباطن من الأخلاق السيئة، ولا يكون هذا إلا بمجاهدة النفس، إذ على المتعلم طالب العلم "أن يجتهد في تطهير باطنه، من كل غل وغش، وحسد وكبر، وكل دنس، وكل وصف مذموم، وكل عقيدة فاسدة، فإن وعاء العلم هو قلبه، فلا بد أن ينظفه، وبذلك يزكو العلم، وتنمو عليه ثمراته الصالحة، وبذلك يكون صلاح

الأمر، كما في الحديث «إن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب.»" (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 374) وتمثل هذه المجاهدة في تصفية الباطن شرطا أساسا لتمكين المتعلم من تحصيل ثمرات العلم وتحقيق آثاره؛ إذ إن القلب هو وعاء العلم ومحله، فينبغي أن يكون مصونا عن الشواغل وتوافه الأمور، خاليا مما يعكر صفاءه، حتى لا يدنّس العلم أو تحجب بركته.

-**اجتناب عوائق التعلم:** بين إمامنا الفذ جملة من العوائق السيكولوجية والسلوكية والاجتماعية التي قد تعيق عملية التعلم لدى المتعلم، لذا يؤكد على "أن يبادر شبابه، أوقات عمره بالتحصيل، ولا يغتر بالتسويف، فإن المسوف لا يحصل على حاصل، وقد عدد العلماء عوائق العلم ستة، منها هذه، وهي أن يماطل، ويطول أمله، ويغتر بالزمان والمستقبل، فتتزايد الشواغل، وتضعف أسباب التحصيل، ومنها الوثوق بالذكاء، وأن سيحصل الكثير في الزمن اليسير، فينقطع دون ذلك، ومنها أن ينتقل من علم إلى آخر، قبل تحصيل مقدار منه يكفي، أو من كتاب إلى كتاب قبل تكميله، ومنها طلب الحظوظ به، وعد هذا من جهة فوات الفائدة المعتبرة به، وكثيرا ما تنقطع الحظوظ عن صاحبه فينقطع، ومنها ضيق الحال والإعسار، عما لا بد منه في الاشتغال، ومنها الغنى المطغي، وإقبال الدنيا، وتقلد الولايات، والتفرغ للشهوات." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 376)

فالمتعلم مطالب بأن يكون على وعي بهذه العوائق، حتى لا يقع في شراكها أو يستسلم لآثارها السلبية؛ وهنا تبرز أهمية التربية القيمية في مجال طلب العلم بوصفها إطارا وقائيا وتوجيها يسهم في تهيئة المتعلمين قبل انخراطهم في رحلتهم العلمية، ويزودهم برصيد أخلاقي ومعرفي يكون لهم زادا يعينهم على تجنب كثير من المزالق والأخطاء التي قد تعوق مسار تعلمهم وتضعف ثماره.

-بذل الوسع في التعلم: وذلك بأخذ المتعلم بالجهد والصبر في سبيل التعلم، فكلما اجتهد وأخلص في بذل الوسع، كانت النتائج أقرب إلى الكمال، إذ إن مقدار الجهد المبذول يوازي مقدار الثمرة المحصلة، لذا يوصي اليوسي طالب العلم قائلا: "أن يبالغ في الاجتهاد جهد الطاقة، وهو جماع الأمر، فقد قيل [العلم إن أعطيته كلك، أعطاك بعضه، وإن أعطيته بعضك لم يعطك شيئا.] وقيل: [لا يستطاع العلم براحة الجسم.] (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 376) كما اعتبر الرحلة في طلب العلم معينة على التفرغ له.

- **تحري الأوقات المناسبة للتعلم:** دعا اليوسي المتعلم إلى مراعاة أوقات التعلم بأن" يشتغل في كل وقت بما يناسبه، قالوا [وأجود الأوقات للحفظ الأسحار، وللبحث الأبكار، وللكتابة وسط النهار، وللمطالعة والمذاكرة الليل.] وقيل: [أجود أوقات الحفظ الأسحار، ثم وسط النهار، ثم بالغداة، وحفظ الليل أنفع من حفظ النهار، ووقت الجوع أنفع من وقت الشبع.] وهذا ما لم يكن شاغلا، فإن المطلوب الفراغ عن الشواغل، والبعد عنها، ولذا كان الحفظ في الغرف والخلوات أحسن منه في شوارع الطرقات، وبحضرة النبات والمياه، وسائر الملهيات." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 379)

كما أوصى بعدم مخالطة الناس للسلامة من الآفات والتفرغ للعلم، والاقتصار على أصحاب الخير الذين "يستفيد منهم علما أو أدبا أو دينا أو وطرا من الدنيا محتاجا إليه، أو يفيده شيئا من ذلك مع السلامة من الآفات." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 379)

من خلال استعراض هذه التفاصيل الدقيقة المتعلقة بالأزمنة والأمكنة الملائمة للتعلم تتجلى ضلاعة الإمام اليوسي التربوية، إذ إنه لم يكن مجرد متعلم، بل عالم ومعلم يجمع بين المعرفة النظرية والخبرة العملية في تدبير العملية التعليمية.

-اختيار المعلم الكفؤ: ينبغي للمتعلم أن يتحرى الدقة والعناية عند انتقاء من يأخذ عنه العلم، مع مراعاة كفاءته العلمية، واستقامته الخلقية، وقدرته على التوجيه والإرشاد، لضمان استفادته القصوى من المعرفة وتهذيب سلوكه. إذ عليه "أن يتحرى الصالح للمشيخة، بأن لا يأخذ العلم والأدب، إلا ممن هو أهل لأن يؤخذ عنه، ويعرف ذلك إما بالنظر، إن كانت له يد في العلم في الجملة، وإما بتقليد العارفين سؤالا واستخبارا، فيأخذ عن المحقق الثقة، ويتحرى أهل الدين المتأدبين، ومن جعل الله الفتح للعباد على يديه، رجاء أن يأخذ العلم وأدبه والعمل به، فإنه لا خير في علم بلا عمل، ولا زيادة علم مع نقصان أدب." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 381) وعليه أيضا أن يتجنب المبتدعين، والمشهورين بالجاه دون علم، والخاملين عن بذل الجهد، وأن يتحرى دائما أهل الحق والتحقيق، الذين يجمعون بين الصلاح العلمي والأخلاقي، ليكون طلبه للعلم مؤطرا وصحيح المنهج.

- **تعظيم المعلم:** يتوجب على المتعلم احترام معلمه، وتعظيم قدره، والنظر إليه "بعين الإجلال، ويعتقد فيه درجة الكمال، ويتواضع له، ويخضع بين يديه، ويهابه غاية الهيبة، ويعلم أن خضوعه له عز، وذلته بين يديه رفعة." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 382)

يوضح الإمام اليوسي أن احترام المتعلم لمعلمه لا يقلل من قدره، بل يرفعه، وهو ما يعكس حنكته التربوية الدقيقة. فهو حتى في نصحه للمتعلمين يراعي الجانب النفسي لهم ويبين الأمور بطريقة تمنع سوء الفهم. كما أوصى المتعلم باتباع شيخه والانقياد له، ومعرفة حقه، والاعتراف بجميله، مؤكدا بذلك على أهمية الاحترام المتبادل والالتزام بالقيم التربوية والأخلاقية في العملية التعليمية.

-**الصبر على المعلم:** يوصي الإمام اليوسي المتعلم بضرورة التحلي بالصبر عند مواجهة شدة المعلم وقسوته، معتبرا أن هذا الصبر جزء من تهذيب النفس ونمو القدرة على الاستفادة القصوى من العملية التعليمية؛ وذلك لكي لا "يصده ذلك عن ملازمته، وحسن اعتقاده فيه، وإلا حرم ما عنده. (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 384)

وعليه أن يجتهد في إدخال السرور على شيخه والتلطف معه، و"مصالحته إن جفا أو غضب، ولينسب الذنب إلى نفسه، وليبالغ في الاعتذار والتوبة، والاستغفار والانكسار، ولينسب كل نقيصة إلى نفسه، وكل فضيلة إلى شيخه، ولا يجادل ولا يماري، وليتحمل بحسن التحمل ما تجده النفس هنالك من الذل والهوان، رجاء بما يعقبه من العز والرفعة، كما يتحمل ما يلقاه من الغربة والضيق وسوء الحال، فإن عاقبة ذلك كله خير، وفي كلام بعض السلف [من لم يصبر على ذل التعلم، بقي عمره في عماية الجهالة.]" (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 384)

في هذا السياق، ينظر اليوسي إلى الشيخ باعتباره الأب الروحي الذي يستحق البر والتقرب إليه باللطف والاحترام والمودة. ومن هذا المنظور لا يلام الشيخ إذا اشتد على المتعلم تأديبا أو توجيها، إذ إن ذلك يعد جزءا من رعايته وحرصه على تنمية المتعلم. كما يؤكد اليوسي أن طلب العلم سبيل إلى الرفعة والعز، ومن ثم فإن على الطالب أن يتحمل المشاق، سواء كانت جسدية أو نفسية، في سبيل نيل العلم وتحقيق الفائدة المرجوة.

-**الاعتراف بفضل المعلم:** من تمام أخلاق المتعلم أن يعترف بفضل المعلم عليه ويشكره على ما قدمه له من علم وإرشاد. ويبين الإمام اليوسي صور هذا الشكر بقوله: "أن يشكر له ما أسدى إليه من السعي في مصالحه، حين لا تكون ملائمة لطبعه، كأن يحضه على الخير، أو يزجره عن سوء، أو يعنفه على ذلك، أو يضيق عليه لمصلحته فيه، وكل ما يفعله من ذلك به، فليعتقد فيه الخير، وليتأوله أحسن التأويل، وليرج عاقبته، وليقدم فهم الشيخ على فهمه، ورأيه على رأيه، كما قال الصحابي [اتهموا رأيكم]، ومتى أعلمه الشيخ بفائدة أو حكمة، أو لطيفة من دقائق الأدب كان علمها فلا يظهر له أن

كان عالما بها، وليشكر شكر من لم يعلم، اللهم إلا أن يتعلق غرض الشيخ بشهادته بها مثلا، فليذكر ذلك، والضابط في السعي حفظ قلب الشيخ، وفي استجلاب أمثالها منه على الدوام، وليراع حق الله في ذلك عليه لا مجرد الانتفاع." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 385)

إن الناظر فيا أبدعه اليوسي يدرك بروز جانبه المقاصدي في تقعيد الضوابط السلوكية للمتعلم، حيث يوضح في كل نصيحة الغرض منها والأثر المتوقع لها على المتعلم. كما يتبين من نصائحه إلمامه العميق بالجانب النفسي للإنسان، إذ يربط جل توجيهاته بتأثيرها على الجانب النفسي للمتلقي مراعيا خصائصه النفسية والعقلية. وليس هذا بغريب على من تربى في كنف الصوفية وتنقل بين الأمصار طلبا للعلم، مطلعا على أحوال الناس وتفاصيل حياتهم، ما أكسبه قدرة فائقة على فهم طبيعة المتعلم وسبل توجيهه بفعالية.

- **ضوابط الدخول على المعلم:** سن الإمام اليوسي مجموعة من الضوابط التي ينبغي على المتعلم الالتزام بها عند الدخول إلى مجلس المعلم، احتراما لمكانته وتعظيما للعلم الذي يدرسه. وفي هذا الإطار يوصيه بأن "يدخل عليه فارغ القلب من الشواغل، حسن الهيئة نظيفها، باحترام ووقار، فإن كان الشيخ في محل خاص فليستأذن برفق، فإن لم يأذن له انصرف سليم القلب، وإن كانوا جماعة وأذن لهم فليتقدم للدخول أفضلهم وأسنهم وللسلام، ثم يسلم الأفضل فالأفضل، وإن دخل عليه في محل خاص، ثم وجده مع واحد يتحدث معه ثم سكتا، أو في شغل فأمسك عنه، ولم يبدأه بالكلام ولا باسطه، فليسلم سريعا ويخرج، إلا أن يلزمه الشيخ المكث، ويتخلف الحال في ذلك، والضابط مراعاة الأدب، وحفظ القلب كما مر." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 385)

كما نصحه الإمام اليوسي بأن يدخل إلى المجلس وهو مكتف من حيث حاجاته الطبيعية، حتى لا يشتت الجوع أو العطش تركيزه، ويكون حاضرا بالكامل للعلم والمعرفة. وأوصاه أيضا بالتعامل مع شيخه بوقار وسمت حسن، فلا يرفع صوته عند مناداته، وينتظر انتهاء المجلس أو مناسبة مناسبة للحديث، مع تجنب إزعاجه أثناء انشغاله، ومراعاة أحواله وظروفه، بما يعكس تقدير المتعلم لمكانة المعلم واحترامه لدوره التربوي، و"لا يقترح على الشيخ ما يشق عليه، من مجلس غير معتاد أو وقت، أو تخصيص له بشيء من ذلك، أو بملاحظة، فربما فعل الشيخ ذلك مع استثقال، وفيه هلاكه، اللهم إلا أن يكون هو افتتحه بذلك، ومن عليه به، فليقبله شاكرا له." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 386)

-**ضوابط التعامل مع المعلم أثناء التعلم:** وفي سياق بيان الضوابط التي ينبغي أن يتقيد بها المتعلم تجاه معلمه، يشاركنا الإمام اليوسي جزءًا من ذاكرته بقوله: "أن يجلس بين يدي الشيخ بالأدب جلوس الصبي أمام المؤدب إن أمكنه، وهو أولى به، ومن أغرب ما شاهدته في هذا أن كنت أيام البداية أجلس في حلقة شيخنا أبي بكر التطافي رحمه الله ناحية جنبه الأيسر وهم يقرؤون الخلاصة، فكنت أفهم بعضا من كلامه، وأشياء لا أفهمها، حتى بلغنا نحو النصف، فاتفق لبعض من كان بين يديه أن خرج من البلد، فجلست في موضعه بين يدي الشيخ، فكنت من ذلك اليوم، كل ما يخرج من في الشيخ يدخل في قلبي كالشمس المنيرة، ولا يفوتني شيء، وقضيت العجب من ذلك." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 386)

وتتمثل الضوابط التي ينبغي أن يتقيد بها المتعلم تجاه معلمه في أن "يقبل عليه بكليته مصغيا متلقفا كل ما يسمع بقلب شهيد، ولا يتغافل حتى يمر الكلام، ويلقى الشيخ في تقريره عناء، ثم يسأله عنه هو سؤال من لم يسمع قط، فإنه إن أعاده تألم الشيخ بذلك، فقد قيل: [أثقل من حديث معاد]، وإن لم يعد تألم هو وتألم الشيخ بتألمه وغفلته، ولا خير في شيء من ذلك." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 386)

كما نبه إلى الأفعال التي قد تستفز المعلم وتؤثر سلبا على العلاقة بينه وبين المتعلم، من قبيل "الالتفات يمينا وشمالا، أو فوق أو تحت الشيخ، ولا سيما عند كلامه معه، ولا يضرب بكميه، ولا يحسر عن ذراعيه، ولا يعبث بيديه أو رجليه، ولا ينظر إلى أهل المجلس عندما يصدر منه بحث أو فلج، في مباحثة الشيخ تبجحا بحاله، أو يرى ما يقولون فيه، فإن مثل هذا مفتون في نفسه، ممقوت عند الله وعند الشيخ، إلا من عصمه الله، ولا يشبك أصابعه، ولا يعبث بلحيته، ولا يستند بحضرة الشيخ إلى حائط، أو وسادة، أو على يده إلى الوراء، ولا يول الشيخ ظهره أو جنبه، ولا يشير بيده حال البحث، ولا يكثر الكلام لغير حاجة، ولا التنحنح، ولا يبصق ولا يتنخم ما أمكنه، فإن غلبه أخذ ذلك في ثوبه من غير صوت وحكة، وليخفض الصوت عند العطاس جهده، وليسد فاه عند التثاؤب." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 387) إن هذه الضوابط تعكس بوضوح قوة حضور الجانب الإنساني والوجداني في الرؤية التربوية للإمام اليوسي، مبينة حرصه على توازن المتطلبات العلمية مع مراعاة الجانب النفسي والأخلاقي للمتعلم.

-**ضوابط مخاطبة المعلم:** ينبغي للمتعلم أن يتحلى بالآداب تجاه أستاذه في جميع الجوانب، سواء كانت سلوكية أو لفظية أو معنوية مراعيا مكانته العلمية والتربوية، ومقدرا الدور الذي يقوم به في توجيهه وإرشاده. فعليه أن "يحسن الأدب في مخاطبته للشيخ جهده، فيخاطبه خطاب تعظيم وتبجيل، ويقبل قبول مطيع مذعن، فمتى ذكر الشيخ أمرا فلا يقل لا نسلم هذا، أو من قال؟ أو من ذكره؟ فإن أراد استفادة هذا، فليتلطف وليكن في مجلس آخر، ولا يقول لم ذاك؟ فقد قيل: [من قال لشيخه لم لم يفلح أدبا]، وجاء لبعض المشايخ الصوفية تلميذ له فقال له: [يا سيدي رأيت فيما يرى النائم، كأنك تقول لي كذا، فأقول لك لم هو؟] فقال له الشيخ: "اذهب عني ولا تأتيني أبدا] فإنك لولا أنك تجوز في نفسك، أن تقول ذاك، لم تره في منامك.' ". (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 387) كما حثه على إحسان الاستماع لمعلمه، وتجنب الجرأة غير المبررة عليه حفاظا على العلاقة الطيبة بينهما، وصيانة لمكانة المعلم ووقار المجلس العلمي.

-**الالتزام بموقعه بصفته متعلما:** يؤكد الإمام اليوسي على أهمية تعلم المتعلم لخصال التواضع والتذلل للعلم، إذ إن المرحلة التي يمر بها الطالب أثناء طلب العلم تتطلب منه الحرص على التحلي بهذه الفضائل، بما يعزز استعداده النفسي والأخلاقي للاستفادة القصوى من العملية التعليمية؛ فعليه "أن يحذر من أن يسبق الشيخ إلى شرح معنى أو جواب سائل، أو يعيده بعد ذكر الشيخ إظهارا منه لمعرفته، اللهم إلا أن يلزمه الشيخ شيئا من ذلك فيمتثل، أو يقطع كلام الشيخ بسؤال، أو حكاية أو غير ذلك، بل يصبر حتى يفرغ الشيخ فيسأل، وإن تصدر الشيخ للتحدث بعلوم أو حكايات أو أخبار، ثم فرغ من قصة، فلا ينبغي للتلميذ أن يذكر قصة أخرى تشبه ذلك، فيؤدي ذلك إلى انقطاع حديث الشيخ، وصيرورة الكلام بينه وبين التلاميذ مناوبة، فهذا من سوء الأدب." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 389) ويحثه على الاهتمام بالاستماع الجيد والاستفادة القصوى من مدرسه، باعتبار أن هذه هي المهمة الأساسية للمتعلم خلال مرحلة طلب العلم.

لم يقتصر الإمام المحقق اليوسي على عرض هذه الضوابط العامة فحسب، بل فصل أيضا العديد من الدقائق السلوكية التي تنشأ بين المعلم والمتعلم؛ مثل كيفية مناولة المتعلم لبعض الأشياء للمعلم، إذ أوصاه بأن يستخدم يده اليمنى في المناولة، وأن يسلم الورقة مكشوفة إن وجدت، كي لا يضطر المعلم إلى نشرها، إلا إذا كانت تتضمن سرا أو أمرا خاصا لا ينبغي الاطلاع عليه، مع مراعاة القيام عند المناولة. ولا شك أن دقة الإمام اليوسي في إحاطة جميع سلوكيات المتعلم تجاه معلمه بهذه الضوابط الدقيقة، والتي تنم عن الخلق الرفيع، تعكس بوضوح المكانة المرموقة للمعلم ضمن المنظومة التربوية اليوسية.

أما على مستوى تعلم المتعلم، فقد أوصى بأن يبتدئ رحلته العلمية بتعلم القرآن الكريم حفظا وإتقانا وفهما؛ لكونه أصل العلوم، وأساس بناء الشخصية العلمية والأخلاقية، ومفتاحا لاستقامة الفكر والسلوك في مسار التعلم؛ لأن القرآن يعد "أم العلوم وأهمها، ولرجاء بركته وتنوير القلب به، ولأنه أولى بالتقديم من كل وجه، ولا يزال يتعهده على مرور الأيام تلاوة وتدبرا وعملا بما فيه، فذلك أساس الخيرات." (اليوسي، تح. حماني، 1998، ص. 392)

وقد حذر من نسيان القرآن الكريم والغفلة عنه، لما يترتب على ذلك من آثار سلبية في مسار المتعلم، معتبرا إياه مدخلا للخلل والاضطراب. كما شدد على ضرورة التزام المتعلم بالمنهج الذي ارتضاه له معلمه، لكونه الأعلم بقدراته وحاجاته العلمية. وإلى جانب ذلك، دعا إلى العناية بتدارس الحديث النبوي وإتقانه رواية ودراية، مع معرفة رجاله، وتمييز صحيحه من حسنه، والإلمام بلغته وأساليبه؛ إذ يعد الحديث النبوي الجناح الآخر للفقيه بعد كتاب الله عز وجل، وبه يكتمل البناء العلمي الرصين.

لم يقتصر اليوسي على تلك الوصايا والآداب والضوابط التي أحاط بها المتعلم في علاقته بمعلمه، بل وسع دائرة التوجيه لتشمل علاقته بزملائه الطلبة؛ فحثه على التسليم عليهم عند الدخول إلى المجلس، واحترامهم، والتأدب في التعامل معهم، واجتناب كل ما من شأنه الإساءة إليهم. كما وجه إلى ما يعزز أواصر الزمالة العلمية بينهم ويزكي طلب العلم في كنف الجماعة، بما يسهم في بناء فضاء تربوي يسوده الود والمحبة والتآزر. وإلى جانب ذلك، دعا إلى إرساء مبدأ التربية المتبادلة بين الطلبة، القائمة على التناصح على الخير والسمت الحسن، والتعاون فيما بينهم على التعلم واستزادة الفضائل العلمية والأخلاقية.

بالنظر في كتابه "القانون"، نجده تناول كذلك أهمية التعلم في الصغر، والرحلة في طلب العلم وما يندرج ضمنها من ضوابط وآداب، إلى جانب بيانه لفضائل العلم ومكانته وأحكامه، والحث على الصبر عليه وملازمته. كما قدم جملة من التوجيهات التربوية للمتعلمين المقيمين في المدرسة، أو ما يعرف اليوم بالداخلية، مبينا كيف ينبغي للمتعلم أن يتحلى بالانضباط وحسن الأدب في هذا الفضاء التعليمي.

إن الدارس للفكر التربوي للإمام اليوسي يدرك بجلاء مدى دقة رؤيته التربوية وإحكامه الفكري؛ إذ أحاط جل ما يتصل بالعملية التعليمية بتوجيهاته وتقعيداته السلوكية والتربوية. كما يلاحظ في فكره استحضار واضح للجانب الإنساني والنفسي والسيكولوجي للذات الإنسانية، سواء كانت عالمة أو متعلمة، وهو ما يبرز عمق رؤيته التربوية ودقة بنائه الفكري.

خاتمة

يتضح أن الدراسة مكنت من استكشاف رؤية تربوية متكاملة أبدعها الإمام اليوسي، وقد كشفت عن دقة توجيهاته وإحكامه في تأطير ضوابط السلوك التربوي لدى المتعلم، مع عناية واضحة بمراعاة البعد النفسي والإنساني أكانت معلمة أم متعلِّمة. كما أبانت عن شمولية الفكر التربوي اليوسي، إذ أحاط مختلف القضايا المتصلة بالشأن التربوي بجملة من التوجيهات المحكمة التي تقوم على تحقيق التوازن بين البناء العلمي والتهذيب الأخلاقي للمتعلم بما يضمن تكوينا متكاملا في أبعاده المعرفية والمهارية والسلوكية.

وبعد تدارس قضايا البحث وتحليل معطياته قصد الإجابة عن إشكاليته المركزية، أمكن التوصل إلى جملة من **النتائج والاستنتاجات**، نجملها فيما يأتي:

-الإصلاح التربوي هو عملية منهجية مستدامة تروم تطوير منظومة التربية والتعليم والارتقاء بأدائها على مختلف مستوياتها ومكوناتها، بما يشمل الفلسفة التربوية، والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس، وبيئات التعلم، وأساليب تدبير المؤسسات التربوية، وذلك بهدف تعزيز كفاءة العملية التعليمية-التعلمية ونجاعتها، وتحقيق تنمية شمولية متوازنة للمتعلمين، بما ينعكس إيجابا على تقدم المجتمع ورقيه.

-تتجلى الصلة الوثيقة لليوسي بالمجال التربوي في جمعه المتوازن بين التنظير والممارسة، من خلال المزاوجة الواعية بين التأليف والتدريس، بما يعكس فهما عميقا لوظيفة العلم في البناء التربوي. كما تنظر كتاباته إلى التعليم بوصفه ضربا من الجهاد ذا أهمية بالغة، بل يعده أسمى صوره وأجلاها، لما له من أثر حاسم في إصلاح الفرد والنهوض بالمجتمع وبناء الوعي القيمي والمعرفي.

-يعد الإمام اليوسي من أبرز أعلام الفكر التربوي الإسلامي الذين تجلى في فكرهم التربوي عمق التجربة المعرفية والممارسة التعليمية؛ إذ استندت رؤيته التربوية إلى خبرة ميدانية أصيلة راكمها من خلال موقعه كمتعلم أولا، ومعلم ومؤلف تربوي لاحقا. ومن ثم فإن إبداعه التربوي لم يكن نتاج تأمل نظري مجرد، بل ثمرة تجربة تربوية معاشة أسفرت عن تصور تربوي يمكن اعتباره أقرب إلى نظرية تربوية متكاملة تسعى إلى تكوين متعلم كفء يمتلك الكفايات المعرفية والقيمية والسلوكية اللازمة للاندماج الفاعل في مجتمعه.

-أسهمت السياقات التاريخية والسياسية والاجتماعية والثقافية التي عاشها المغرب زمن الإمام اليوسي في بلورة فكره التربوي الإصلاحي؛ فقد دفعت الاضطرابات والتحولات التي ميزت تلك المرحلة اليوسي إلى البحث عن رؤى تربوية قادرة على الإسهام في إعادة التوازن للمجتمع، وتجلى ذلك في دعوته إلى تعزيز مكانة العلماء، وتمكينهم من أدوارهم الاستشارية في توجيه السلطان، وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية، فضلا عن تأكيده على ضرورة نشر العلم ومقاومة الجهل والبدع بوصفها عوائق أمام النهضة المعرفية والاجتماعية.

-لم يكن الفكر التربوي للإمام اليوسي ضربا من الترف الفكري، بل جاء استجابة واعية لحاجة مجتمعية ملحة، ارتبطت بالسياقات التاريخية والسياسية وبهموم الأمة التي عاصرها وسعى إلى معالجتها من خلال مشروعه الفكري والإصلاحي. ويتجلى ذلك بوضوح في مراسلاته للسلطان، حيث دعا إلى العناية بالعلم والتعليم، والتنبيه إلى خطورة الجهل واستفحال البدع التي ألمت بالمجتمع، بما يعكس وعيه العميق بدور التربية في إصلاح الأفراد والنهوض بالجماعة. وقد جسد اليوسي من خلال هذا التوجه نموذج العالم المجتهد في الشأن التربوي، الموظف لعلمه في معالجة الاختلالات الثقافية والفكرية التي أفرزتها الاضطرابات الاجتماعية والسياسية. ومن ثم، يكتسب فكره التربوي طابعا إصلاحيا متكاملا، يجمع بين العمق العلمي، والحس الاجتماعي، والبعد التربوي الهادف إلى الارتقاء بعقول الناس وبناء وعيهم.

- كشفت المعالم الإصلاحية المستخلصة من الفكر التربوي للإمام الحسن اليوسي عن عمق فكره التربوي وشموليته؛ إذ أولى اهتماما بالغا بمكونات عديدة للمنظومة التربوية والتعليمية، مع إيلاء عناية خاصة للبعد القيمي والسلوكي في بناء المتعلم. كما أبرزت كتاباته أهمية التربية الأخلاقية والنفسية بوصفها عنصرا ملازما للعملية التعليمية، إلى جانب اهتمامه بالجوانب العقلية والنفسية المؤثرة في التعلم. وتدل آراؤه التربوية كذلك على وعي بأهمية تنويع طرائق التدريس ومراعاة الفروق بين المتعلمين، بما يعكس تصورا تربويا يتجاوز الاقتصار على نقل المعرفة إلى الاهتمام بشروط تحقق التعلم ووظائفه التربوية.

- عالج الإمام الحسن اليوسي آداب العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال الانتقال من الضوابط العامة إلى تفصيل سلوكيات دقيقة تنظم التفاعل التربوي اليومي، ولا سيما في ما يتعلق بأساليب التعامل والمناولة وما يرافقها من آداب الاحترام والتوقير. ويعكس هذا التوجه عناية خاصة بالبعد القيمي والسلوكي في العملية التعليمية، ويبرز المكانة المركزية للمعلم داخل التصور التربوي الذي تقدمه كتاباته.

استنادا إلى نتائج البحث المتقدمة سالفة الذكر، وبناء على ما أفضى إليه من خلاصات علمية وتربوية، يخلص هذا البحث إلى جملة من **التوصيات والمقترحات** ذات الطابع الأكاديمي والتربوي من شأنها تعزيز الإفادة من هذا الفكر التربوي المدروس، وتجديد حضوره في الواقع التربوي المعاصر، وتطوير الممارسة التربوية، وذلك على النحو الآتي:

-تعميق البحث في الفكر التربوي الإسلامي عموما، مع التركيز على الفكر التربوي المغربي وفكر الإمام اليوسي على وجه الخصوص، من خلال إنجاز دراسات أكاديمية متخصصة تعنى بتحليل مضامينه التربوية، ومقارنته بالنظريات التربوية الحديثة، قصد إبراز نقاط الالتقاء والاختلاف، واستثمار ما يزخر به من إمكانات إصلاحية.

-إدماج معالم الفكر التربوي للإمام اليوسي في برامج التعليم العالي والتكوين التربوي بكليات علوم التربية والمدارس العليا للتربية والتكوين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لاسيما في مساقات فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوي الإسلامي، بما يسهم في ترسيخ الوعي بالبعد القيمي والأخلاقي للتربية، وتعزيز الهوية التربوية الأصيلة.

-إحداث مسالك جامعية متخصصة على مستويي الماستر والدكتوراه في مجالي الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي المغربي، تعنى بتكوين باحثين متمكنين من هذا الفكر وعلوم التربية المعاصرة ومناهج البحث التربوي، ومتمرسين في تحليل النصوص التراثية واستيعاب مقاصدها، بما يسهم في إعداد كفاءات علمية قادرة على إبراز هذا الفكر وتجديده وتفعيله في معالجة القضايا التربوية المعاصرة.

-الاستفادة من التصور اليوسي للإصلاح التربوي في تجويد الممارسة التعليمية، عبر تفعيل مبادئه المتعلقة بترشيد العلاقة بين المعلم والمتعلم، ومراعاة الجوانب النفسية والإنسانية في العملية التعليمية-التعلمية.

-إعادة الاعتبار لدور العالم والمربي في الإصلاح المجتمعي على نحو ما جسده الإمام اليوسي، وذلك من خلال إبراز مكانة التعليم بوصفه أداة مركزية في مقاومة الجهل والانحراف الفكري، وترسيخ القيم الدينية والأخلاقية في المجتمع.

-تشجيع الدراسات البينية التي تربط الفكر التربوي اليوسي بالسياقات التاريخية والاجتماعية والسياسية التي نشأ فيها، قصد فهم أعمق لدوافعه الإصلاحية وآليات اشتغاله، واستثمار ذلك في معالجة قضايا التربية المعاصرة.

- الدعوة إلى استلهام البعد المقاصدي في الإصلاح التربوي كما يتبدى في فكر الإمام اليوسي، من خلال توجيه العملية التربوية نحو تحقيق التوازن بين البناء المعرفي والمهاري والتهذيب الخلقي بما يخدم مصلحة الفرد والمجتمع.

لائحة المصادروالمراجع

- ✓ ابن تيمية، ت. تح: العمران، ع. (1429ه). السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية. المجمع العالمي للفقه الإسلامي ودار عالم الفوائد للنشر.
- ✓ ابن عبد البر، ي. تح: الزهيري، (1994). جامع بيان العلم وفضله. دار ابن الجوزي.
- ✓ ابن فارس، أ. (1972)، معجم مقاييس اللغة، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

- ✓ الجراري، ع. (1981)،عبقرية اليوسي. دار الثقافة.
- ✓ أوليفيه، ر. تر: نعمان، ج. (1978). فلسفة التربية. منشورات عويدات.
- ✓ -عبادي، أ. (2007). مفهوم الترتيل في القرآن الكريم، النظرية والمنهج. دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
- ✓ القزويني، أ. تح: هارون، ع. (1979). مقاييس اللغة. دار الفكر.
- ✓ مجموعة من المؤلفين. ({د.ت). موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة. المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- ✓ اليوسي، ح. ج. وتح: القبلي، ف. (1981). رسائل أبي علي الحسن اليوسي. دار الثقافة. ج. 1.
- ✓ اليوسي، ح. تح. حماني، ح. (1998). القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم. مطبعة شالة.
- ✓ اليوسي، تح: حجي & إقبال، (1982). المحاضرات في الأدب واللغة. دار الغرب الإسلامي.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

The Educational Relationship between Teacher and Learner in Islamic Educational Thought in the Thought of Al-Hasan al-Yusi: Toward an Approach to Reducing School Violence in Morocco

DR. BAHIA SEHLI

Doctorate (Ph.D.) in Islamic Educational Thought, Mohammed V University, Rabat, Morocco

sehli.bahia@gmail.com

Received	Accepted	Published
03/05/2026	07/06/2026	15/06/2026
DOI:		

Abstract

The educational relationship between teacher and learner constitutes a fundamental entry point for understanding dysfunctions within the educational system, particularly in light of the growing phenomenon of school violence in contemporary Moroccan schools. This article seeks to explore the potential of mobilizing Moroccan Islamic educational heritage as a rich repository of values and pedagogical conceptions capable of addressing current challenges. The educational thought of Al-Hasan al-Yusi is selected as a model due to its strong emphasis on moral education and the reinforcement of the human dimension in the teaching–learning process, which can strengthen pedagogical bonds and mitigate manifestations of tension and violence within the school environment. The central research question guiding this study is: How can a sound educational relationship between teacher and learner be constructed in light of al-Yusi's educational thought in a way that contributes to reducing school violence in contemporary Moroccan schools?

To address this problem, the article adopts an integrated tripartite methodology combining inductive, descriptive, and analytical approaches. The inductive method is employed to examine al-Yusi's educational texts related to the teacher–learner relationship, followed by a descriptive presentation of their content within its intellectual context. Subsequently, an analytical approach is used to extract their pedagogical dimensions and assess their applicability to contemporary realities. The study is structured around defining key concepts, diagnosing the phenomenon of school violence, analyzing al-Yusi's perspective on educational relationships, and proposing a pedagogical approach inspired by his thought.

The findings highlight the need to revalorize Moroccan Islamic educational heritage and invest it in improving educational practice. They also underscore the centrality of value-based education in fostering balanced teacher–learner relationships. Moreover, the study concludes that addressing school violence requires the concerted efforts of all socialization institutions—family, school, media, and civil society—to promote a value system grounded in respect and tolerance.

Keywords: The Moroccan School -Islamic Educational Thought -Imam Al-Hasan al-Yusi -School Violence

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي لدى الإمام الحسن اليوسي: نحو مقاربة للحد من العنف داخل المدرسة المغربية

دة. بهية سهلي

دكتوراه في الفكر التربوي الإسلامي، جامعة محمد الخامس، الرباط

sehli.bahia@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
03/05/2026	07/06/2026	15/06/2026

DOI :

ملخص

يشكل موضوع العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم مدخلا أساسا لفهم اختلالات المنظومة التعليمية، خاصة في ظل تنامي ظاهرة العنف داخل المدرسة المغربية المعاصرة، مما جعل هذا المقال يسعى إلى استكشاف إمكانات توظيف التراث التربوي الإسلامي المغربي، باعتباره رصيدا غنيا بالقيم والتصورات التربوية، في معالجة إشكالات راهنة. وقد تم اختيار الفكر التربوي اليوسي نموذجا، لما يزخر به من دعوة إلى ترسيخ القيم الأخلاقية وتعزيز البعد الإنساني في العملية التعليمية، بما يقوي الروابط التربوية ويحد من مظاهر التوتر والعنف داخل الفضاء المدرسي، وذلك من خلال الإجابة عن الإشكالية التالية: كيف يمكن بناء علاقة تربوية سليمة بين المعلم والمتعلم في ضوء الفكر التربوي للإمام الحسن اليوسي، بما يسهم في الحد من ظاهرة العنف داخل المدرسة المغربية المعاصرة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، اعتمد المقال منهجا ثنائيا يجمع بين الاستقراء والوصف ؛ حيث تم استقراء النصوص التربوية عند اليوسي المتعلقة بالعلاقة التربوية، ثم وصف مضامينها وتقديمها في سياقها الفكري، لاستنباط أبعادها التربوية القابلة للتطبيق في الواقع المعاصر. كما تم تنظيم الدراسة وفق خطة منهجية تشمل تحديد المفاهيم الأساسية، وتشخيص ظاهرة العنف المدرسي، ثم عرض تصور اليوسي للعلاقة التربوية، وأخيرا اقتراح مقاربة تربوية مستلهمة من هذا الفكر.

وقد خلص المقال إلى مجموعة من النتائج، أبرزها ضرورة إعادة الاعتبار للتراث التربوي الإسلامي المغربي واستثماره في تطوير الممارسة التربوية، وأهمية التربية القيمية في بناء علاقة متوازنة بين المعلم والمتعلم. كما أكدت أن مواجهة العنف المدرسي لا تقتصر على المؤسسة التعليمية فقط، بل تستدعي تضافر جهود مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من أسرة ومدرسة وإعلام ومجتمع مدني، من أجل ترسيخ منظومة قيمية تسهم في بناء مجتمع متماسك يسوده الاحترام والتسامح.

الكلمات المفتاحية: الفكر التربوي الإسلامي- الإمام الحسن اليوسي-العنف المدرسي- المدرسة المغربية

مقدمة

تعد العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم من القضايا المركزية في حقل التربية، لما لها من أثر حاسم في ضمان جودة التعلم وتحقيق التوازن داخل المنظومة التعليمية، فكلما كانت هذه العلاقة قائمة على أسس تواصلية وأخلاقية سليمة، أسهمت في توفير مناخ مدرسي مستقر يدعم التعلم ويعزز الاندماج، ويحد من بروز السلوكات السلبية، غير أن المدرسة المغربية المعاصرة أضحت، خلال السنوات الأخيرة، تواجه تصاعدا ملحوظا في ظاهرة العنف المدرسي، بما يجعلها تواجه تحديا بنيويا يستدعي البحث عن آليات قادرة على معالجة جذوره والحد من امتداداته.

في هذا الإطار، يتجه هذا المقال نحو استكشاف إمكانات استثمار التراث التربوي الإسلامي المغربي، باعتباره رصيدا غنيا بالقيم والتصورات التربوية القابلة للتوظيف في معالجة الإشكالات الراهنة. ويعد فكر الإمام الحسن اليوسي نموذجا دالا في هذا السياق؛ فقد وقع الاختيار عليه، نظرا لما يتسم فكره بالشمولية والتكامل، إذ لا يقتصر على تمثل البعد الصوفي والتربوي فحسب، بل يمتد ليؤسس لمنهج اجتماعي إصلاحي يعنى بمعالجة الاختلالات السلوكية والاجتماعية داخل المجتمع. فقد أولى الإمام اليوسي عناية خاصة لبناء علاقة تربوية متينة بين المعلم والمتعلم، قائمة على الاحترام المتبادل والتقدير، بما يسهم في ترسيخ مناخ تربوي سليم يحد من مظاهر التوتر والعنف داخل المؤسسة التعليمية. كما اهتم بتأطير كل من المعلم والمتعلم بمنظومة من القيم الأخلاقية والسلوكية التي تكفل صيانة هذه العلاقة التربوية، وتسد الذرائع المؤدية إلى الإخلال بها.

ومن بين الدوافع التي أسهمت في اختيار الإمام الحسن اليوسي موضوعا للدراسة مكانته العلمية والتربوية المتميزة في التراث المغربي، وما أولاه في كتاب «القانون» من عناية خاصة بتنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، من خلال تحديد حقوق كل منهما وواجباته وآداب التفاعل بينهما. كما أن هذا الموضوع لم يحظ، في حدود الاطلاع، بما يكفي من الدراسات التي تربط بين تصورات اليوسي التربوية وإشكالات التربية المعاصرة، مما يجعل إعادة قراءة هذا التراث التربوي في ضوء القضايا الراهنة مجالا جديرا بالبحث والدراسة.

وانطلاقا من ذلك، نطرح السؤال التالي :كيف يمكن بناء علاقة تربوية سليمة بين المعلم والمتعلم، في ضوء الفكر التربوي للإمام الحسن اليوسي، بما يسهم في الحد من ظاهرة العنف داخل المدرسة المغربية المعاصرة؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، نفترض أن تفعيل مبادئ التربية القيمية كما بلورها الفكر التربوي اليوسي من شأنه الإسهام في بناء علاقة تربوية متوازنة قائمة على الاحترام والحوار، الأمر الذي ينعكس إيجابا في الحد من مظاهر العنف المدرسي .

أما على مستوى الدراسات السابقة، حظي الفكر التربوي للإمام الحسن اليوسي باهتمام عدد من الباحثين الذين تناولوا بعض أبعاده التعليمية والتربوية. ومن ذلك مقال عبد العزيز تكني الموسوم بـ« معالم الدرس التربوي التعليمي عند أبي الحسن اليوسي من خلال كتابه القانون في أحكام العلم وأحكام العالم والمتعلم" (مجلة النداء التربوي، العدد23،السنة الثانية والعشرون،1440هـ، 2019م)، ومقال الدكتورة أسماء المصمودي التي تناولت بعض جوانب منهجه التربوي في مقالها الموسوم بـ« المنهج التربوي الصوفي عند العلامة اليوسي من خلال رسائله: "رسالة التربية الصوفية أنموذجا". المنشور بموقع الرابطة المحمدية للعلماء (نشر 2020-07-09 - https://www.arrabita.ma/)، إلى جانب دراسات أخرى اهتمت بمختلف جوانب فكره التربوي والعلمي.

وفي المقابل، استأثرت ظاهرة العنف المدرسي باهتمام الباحثين في مجال التربية، حيث تناولتها عدة دراسات من زوايا متعددة؛ من بينها مقال عبد المجيد المسكيني « العنف المدرسي بالمغرب، دراسة تحليلة ومقاربة تربوية » (مجلة كراسات تربوية، المجلد 2، العدد 20،أكتوبر 2025)، ومقال محمد الشيخي « العنف بالوسط المدرسي، العوامل والآثار وسبل الوقاية» (مجلة المعرفة، العدد 19،شتنبر 2024)، فضلاً عن دراسات أخرى بحثت في أسباب الظاهرة وتجلياتها وآليات الحد منها.

وانطلاقا من هذه الدراسات، يندرج هذا المقال ضمن الجهود الرامية إلى استثمار التراث التربوي المغربي في مقاربة بعض القضايا التربوية المعاصرة، وذلك من خلال قراءة تصور الإمام الحسن اليوسي للعلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم واستجلاء ما يمكن أن يتيحه من آليات تربوية تسهم في الحد من العنف داخل المدرسة المغربية.

1- دلالات مفهومية: العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم، العنف المدرسي، المدرسة المغربية.

1-1- العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم

لتحديد مفهوم العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم يقتضي الأمر ابتداء بيان دلالات مفهومي "المعلم" و"المتعلم".

- **المعلم:** هو "اسم فاعل من علم، من مهنته التعليم دون المرحلة الجامعية، أما في المرحلة الجامعية فيسمى مدرسا أو أستاذا." (مختار، 2008م،ج2، ص. 1544).

- **المتعلم:** "تسمية من تسميات المتعلم، استعملت على الخصوص من طرف الاتجاهات البيداغوجية الحديثة، لأنها توحي ضمنيا بإمكانية الفرد في التعلم الذاتي والمبادرة الشخصية." (غريب،2006،ج1، ص. 69).

أما العلاقة التربوية فهي تمثل مكونا أساسيا من مكونات العملية التربوية التعليمية، وقد اهتم العديد من الباحثين في حقل التربية بهذا المكون وحاولوا أن يقترحوا بصدده مجموعة من النماذج المختلفة من أهمها:"

1- نموذج العلاقة التربوية السلطوية، التي تنطلق من فرضية تقول بدونية المتعلم في علاقته مع المدرس، على الأقل من الناحية المعرفية والسلوكية، ويتمثل دور المتعلم في الاستيعاب والتلقي وإعادة إنتاج ما تلقاه، في مثل هذه العلاقة تأخذ المعارف والأفكار مكانة أساسية وذلك على حساب البعد الوجداني.

2- نموذج العلاقة التربوية اللاتوجيهية، وهي تستند إلى أسبقية الجانب الوجداني في العملية التربوية على الجانب الفكري، ويدعو المدافعون عن هذه العلاقة -من بينهم على الخصوص كارل روجر الأمريكي- إلى جعل المتعلم شخصا محوريا، بحيث يصبح هو المسؤول الأول والأخير عن تربيته الذاتية ليقتصر دور المربي في تهيئة الشروط المادية والعلائقية بالدرجة الأولى، لتسهيل عملية بروز القدرات والكفايات الكامنة للمتعلم؛ وذلك دون تدخل مباشر من طرف المدرس.

3- نموذج يلقي كل سلطة تربوية في العلاقة مع المتعلمين، وينمحي في إطارها شخص المربي ليترك الجماعة في حالة فوضى وحيرة، ويبقى أفرادها غير متفقين على الوجهة التي ينبغي اتباعها، وقد تنجم عن هذه الوضعية حالات متنوعة من القلق والاضطراب في صفوف أعضاء الجماعة سرعان ما تتقلص بظهور قيادات داخلية تعوض المربي (القائد الأصلي) والغائب في هذه الجماعة." (أنظر: غريب،2006م، ج2، ص. 823)

بناء على التعاريف السابقة، يمكن تحديد مفهوم العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم حسب سياق هذا المقال، بأنها علاقة تفاعلية تعليمية تعلمية تقوم بين طرفين متكاملين: المعلم باعتباره مربيا و موجها ومؤطرا وناقلا للمعرفة ومنظما

لعملية التعلم، والمتعلم باعتباره ذاتا قابلة للتعلم، فاعلة في بناء معارفها ومهاراتها وقيمها من خلال المبادرة والتفاعل، وتتم هذه العلاقة في إطار من التواصل التربوي الهادف إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم في أبعاده المعرفية والمهارية والوجدانية.

كما يستحضر هذا التعريف خصوصيات الفكر التربوي اليوسي الذي ينقل المعلم من الوظيفة المهنية كما جاء في تعريف المعلم،- إذ تم التركيز على البعد المهني-، إلى الوظيفة التربوية والتعليمية، فالمعلم مربي بالإضافة إلى التعليم، وكذلك ما جاء في تعريف العلاقة التربوية، وبيان نماذجها، فقد ارتأيت اختيار النموذج الذي يدعو إليه الفكر التربوي اليوسي الذي يؤسس علاقة تربوية متوازنة مبنية على الرفق والاحترام والاعتدال بما يسهم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي كما سيتبين.

2-1- العنف المدرسي

العنف لغة: عنف بولده/ عنف على ولده: لامه وأخذه بشدة وقسوة بغية ردعه وإصلاحه، عكس رفق." (مختار،2008م،ج2، ص.563)،واصطلاحا: عرف عبد الرحمان العيسوي العنف المدرسي بأنه: "قاصر على ما يقع داخل جدران المدرسة وينال من حقوق الآخرين، وقد يتخذ العدوان المدرسي شكل العصيان والتمرد والسب والشتم وإثارة الفوضى والشغب والتشاجر والسرقة والضرب." (عيسوي،2007م، ص. 30).

2-2- المدرسة المغربية:

عرف ابن منظور المدرسة لغة بقوله: «المدراس والمدرس: الموضع الذي يدرس فيه، والمدرس: الكتاب» (ابن منظور، ج6، ص.79). أما اصطلاحا، فيُقصد بها في الدراسات التربوية الحديثة المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية الحسية والفكرية والأخلاقية للأطفال والمراهقين، في شكل يطابق متطلبات المكان والزمان" (غريب، 2006،ج1، ص.292)

ويلاحظ أن مفهوم المدرسة قد عرف تطورا دلاليا من معناه اللغوي البسيط المرتبط بمكان التعلم أو وسيلته، إلى مفهوم حديث أكثر تركيبا، يحيل على مؤسسة اجتماعية رسمية منظمة، تضطلع بوظائف تربوية وتعليمية متعددة، وتخضع لإطار مؤسساتي وتشريعي تحدده الدولة. وبناء على ذلك، يعتمد هذا المقال التعريف الحديث للمدرسة باعتباره الأنسب لموضوع الدراسة، لكونه يعكس طبيعتها كمؤسسة تربوية منظمة داخل النظام التعليمي.

3- ظاهرة العنف بالمدرسة المغربية المعاصرة

يعتبر العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية عالمية تثير قلق المجتمعات على اختلاف سياقاتها الثقافية والاقتصادية، إذ لا تقتصر على دولة بعينها، بل هي آفة تربوية مقلقة تهدد الأمن النفسي والتربوي في مختلف المؤسسات التعليمية لجميع الدول، ولم تكن المدرسة المغربية بمنأى عن هذه الظاهرة، فقد نالت نصيبها منها، بل أضحت تواجه تصاعدا ملموسا في مظاهرها داخل فضائها التربوي.

تشير التقارير إلى استفحال هذه الظاهرة في المدرسة المغربية، فقد "أنجز المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من خلال الهيئة الوطنية للتقييم بشراكة مع اليونيسيف دراسة تقييمية لظاهرة العنف بالوسط المدرسي في جميع أسلاك التعليم الأساسي من الابتدائي إلى الثانوي التأهيلي مرورا بالإعدادي، وترمي هذه الدراسة إلى تشخيص ظاهرة العنف في الوسط المدرسي بالمغرب، وقياس مدى انتشارها، وتحديد مختلف أشكالها، والتعريف بالفاعلين المعنيين وفهم العوامل التي تساهم في انتشارها" العنف في الوسط المدرسي" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022، ص. 1)،

وقد رصد التقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2022) تعدد أشكال العنف داخل الوسط المدرسي المغربي، وتفاوت انتشاره حسب الأسلاك التعليمية؛ ففي التعليم الابتدائي، يتصدر العنف اللفظي أبرز الممارسات، حيث يعاني عدد مهم من التلاميذ من الإهانة والتنابز بالألقاب والسخرية، إذ يصرح حوالي واحد من كل عشرة تلامذة بتعرضهم المتكرر لهذا النوع من العنف، مع تسجيل نسب مهمة أيضا للتهميش والإهانة (11.7% و11.1%)، إضافة إلى من تعرضوا للسخرية بنسبة بلغت 36.3%. كما يظهر استمرار هذا النمط في التعليم الثانوي، حيث أكد 55.9% من التلاميذ تعرضهم للسخرية والشتائم بدرجات متفاوتة.

وفيما يتعلق بالعنف الجسدي، يشير التقرير إلى أن 25.2% من تلامذة الابتدائي صرحوا بتعرضهم للضرب، منهم 11.1% بشكل متكرر، بينما تعرض 28.5% للدفع، و10.6% بشكل متكرر. كما يظهر هذا النوع من العنف في التعليم الثانوي بنسبة 25.3% من التلاميذ، مع تسجيل 6.5% تعرضوا للضرب ثلاث مرات على الأقل، و37.4% للدفع بنية الإيذاء، إضافة إلى تفاوتات حسب الأسلاك التعليمية، حيث ترتفع بعض المؤشرات في الإعدادي مقارنة بالتأهيلي.

كما تناول التقرير نوعا آخر من العنف عبر عنه بـ"عنف الاستحواذ"، والذي يتمثل في السرقة والاعتداء على الممتلكات الشخصية والتخريب، حيث تعرض 27.1% من تلامذة الابتدائي لسرقة أغراضهم، و14.1% لسرقة تحت التهديد، ويلاحظ أن هذا الشكل من العنف أكثر شيوعًا في السلكين الإعدادي والتأهيلي، خاصة فيما يتعلق بسرقة الأدوات المدرسية (54%) والأغراض الشخصية (38.6%) والنقود (21.5%). كما يبرز التقرير انتشار التخريب داخل المؤسسات التعليمية، حيث أكد 61.7% من تلامذة الإعدادي و70.3% من تلامذة الثانوي التأهيلي مشاهدتهم لتلف معدات المؤسسة.

أما من حيث الفاعلون، فيؤكد التقرير أن التلاميذ يشكلون المصدر الأساسي للعنف اللفظي والجسدي، خصوصًا الذكور، سواء بشكل فردي أو جماعي، في حين يسجل أيضا تورط الأساتذة في بعض حالات العنف الجسدي(47.8% من حالات الضرب المصرح بها). وفي السلك الثانوي التأهيلي، يظل التلاميذ الفاعل الرئيسي في العنف اللفظي والرمزي، يليهم الأساتذة ثم أطراف أخرى كالدخلاء على المؤسسة ومحيطها، إضافة إلى الوالدين بنسب محدودة جدا.(أنظر، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022، ص1-26).

إلى جانب هذا التقرير، كشف المرصد الوطني للإجرام، أن "التلاميذ والطلبة يمثلون 7.2% من المتابعين في قضايا العنف، مع هيمنة واضحة لفئة التلاميذ بنسبة 81,9%، وأن العنف الجسدي يشكل 90,3% من مجموع حالات العنف المسجلة، إضافة إلى الزيادة المقلقة في حالات العنف ضد الأساتذة."(موقع وزارة العدل المغربية. (2025، 28 أبريل). ورشة تفاعلية حول "ظاهرة العنف في الوسط التعليمي: الواقع والتحديات وسبل المواجهة).

بالاستناد إلى الإحصائيات التي قدمها هذا التقرير، اتضح أن العنف لم يقتصر على فئة معينة داخل الوسط المدرسي دون أخرى، بل طال مختلف الأفراد الموجودين في المدرسة المغربية، لكن التلاميذ كانوا الأكثر عرضة له، الشيء الذي يدفعنا إلى مساءلة السياقات السوسيو اقتصادية والثقافية والتربوية المسببة في تفشي هذه الظاهرة.

إن محاولة استقصاء الأسباب الكامنة وراء تفشي هذه الظاهرة بالمدرسة المغربية يقتضي الكشف عن بعض جوانب الشخصية الإنسانية لمعرفة المداخل التي يمكن أن ينفذ إليها سلوك العنف، وذلك من خلال طرح بعض التفسيرات النظرية التي قدمها بعض الباحثين حول الشخصية الإنسانية وعلاقتها بالعنف ومظاهر السلوك العدواني، ويمكن إيراد أبرز هذه التفسيرات فيما يأتي :

3-1- نظرية هرمية الحاجات أبراهام ماسلو Abraham Maslow

اهتم ماسلو بمسألة حاجات الإنسان وصنفها ضمن حاجات البقاء؛ إذ يولد الإنسان مزودا بها على نحو وراثي مثل الغرائز، فوضع خمس طبقات عريضة للحاجات هي: الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمان والأمن، وحاجات الحب والانتماء، وحاجات التقدير، وحاجة تحقيق الذات. (هريدي، 2011،ص.263).

يرى ماسلو أنه لا بد للإنسان أن يشبع هذه الحاجات حتى يشعر بالتوازن، لكن "عندما يكون الفرد محروما من إشباع حاجاته النفسية -وخاصة الحاجة للأمن والشعور بالنقص وعدم الكفاءة الشخصية والاجتماعية- يشارك في سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا كالعدوان والعنف. أي أن ممارسة الكائن الإنساني للعنف هو نتيجة لاختلال توازنه الداخلي." **أوطال، ع. (2018). مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي. كراسات تربوية، (33)، 70.**

3-2- نظرية الفرد دلر Alfred Adler

يرى هذا العالم أن الشعور بالنقص عند الإنسان مصدره جسمي أو نفسي أو اجتماعي، وهو حالة مشتركة بين جميع الأفراد، وتظهر بشكل بارز خلال مراحل الطفولة المبكرة نتيجة شعورهم بالعجز اتجاه الكبار، (هريدي،2011، ص. 109)، هذا الإحساس يدفع الأفراد إلى السعي نحو القوة والعدوان للتعويض والتغلب على هذا النقص، كما ترى نظريته أن الإنسان يقوم بالكفاح لتحقيق التفوق والسيطرة وتحسين الذات، وهو رد فعلي طبيعي لمشاعر النقص.

3-3- نظرية هورني KAREN HORNEY

حددت هورني عشر حاجات عصابية بوصفها مصادر للصراعات الداخلية؛ وهذه الحاجات هي: الحاجة العصابية للحب والتقبل، الحاجة العصابية إلى شريك مسيطر يتحمل حياة الفرد، الحاجة العصابية إلى تقييد الفرد لحياته داخل حدود ضيقة، الحاجة العصابية إلى القوة، الحاجة العصابية إلى استغلال الآخرين، الحاجة العصابية إلى المكانة المرموقة، الحاجة العصابية إلى الإعجاب الشخصي، الحاجة العصابية إلى الطموح في التحصيل الشخصي، الحاجة العصابية إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلال، الحاجة العصابية إلى الكمال واستحالة التعرض للهجوم." (هريدي،2011 ،ص. 124-125).

فالحاجة العصابية إلى القوة التي حددتها هورني تنحو نحو السيطرة ومحاولة اكتساب الصيت والاستحواذ بالقوة، وهذه الحاجة تنتج عن إحساس عميق بالقلق والكراهية والحقد والشعور بالنقص، وهي ترى أن الشخص السوي يحل صراعاته من خلال إضفاء تكامل بين هذه الحاجات، ويكمل واحدة منها أو أكثر ببقية الحاجات الأخرى، لكن العصابي يفشل في تحقيق هذا التكامل، مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات عدوانية.

إن هذه النظريات الثلاث، تبين المداخل التي ينفذ إليها العنف، والتي تشترك في مدخل الشعور بالنقص، والحاجة إلى إثبات الذات، ولا شك أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية هي المؤدية إلى نشوء هذه المشاعر لدى الإنسان، ومن هنا يمكن أن نورد ثلاثة أسباب رئيسية يمكن أن تلمس تفسيرات هؤلاء العلماء، وتسبب ظاهرة العنف في المدرسة المغربية.

3-4- الأسباب الاجتماعية

ترتبط الأسباب الاجتماعية للعنف، بمجموعة من العوامل المرتبطة بعمليات التنشئة الاجتماعية، وبطبيعة العلاقات الأسرية والمجتمعية التي يتفاعل في إطارها الفرد؛ فالتفكك الأسري، وضعف التواصل بين أفراد الأسرة، وغياب التوجيه والضبط التربوي، إلى جانب التعرض المستمر لنماذج سلوكية تتسم بالعنف داخل المحيط الاجتماعي، كلها عوامل

تسهم في تعلم السلوك العدواني واكتسابه من خلال آليات التقليد والمحاكاة، والتعزيز الاجتماعي. كما أن ضعف الاندماج الاجتماعي وتراجع القيم الداعمة للحوار، والتسامح والاحترام المتبادل يحد من قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية سوية، ويزيد من احتمالية لجوئه إلى العنف باعتباره أسلوبا للتعبير عن الانفعالات أو مواجهة المواقف الصراعية.

وعند قراءة هذه الأسباب الاجتماعية على ضوء النظريات السابقة، نجد الاضطرابات الأسرية الناجمة عن العنف الأسري، أو التفكك أو الطلاق أو الممارسات الوالدية غير السوية، تسهم في إضعاف الشعور بالأمن النفسي والاستقرار الانفعالي لدى الأبناء، ولا سيما الأطفال والمراهقين الذين لا تزال مهاراتهم في الضبط الذاتي، وتنظيم الانفعالات في طور النمو. وفي ظل غياب الإشباع السليم للحاجات النفسية الأساسية، كالحاجة إلى التقدير والانتماء والشعور بالكفاءة، قد يلجأ بعض المتعلمين إلى تبني سلوكيات عدوانية داخل المؤسسة التعليمية، بوصفها آلية تعويضية لإثبات الذات، أو تحقيق الاعتراف الاجتماعي أو فرض السيطرة داخل جماعة الأقران.

3-5- الأسباب الاقتصادية

تعد العوامل الاقتصادية من المحركات الجوهرية للعديد من المشاكل الاجتماعية والنفسية؛ فتدهور الوضع الاقتصادي للأفراد يسهم في نشوء اضطرابات نفسية وسلوكية متباينة، الاقتصاد باعتباره أحد المحددات الأساسية لتلبية الحاجات المادية والوجودية للأفراد يؤثر اختلاله في شخصية الفرد فيسبب له الإحباط واليأس والشعور بالمظلومية والعجز، مما ينعكس على توازنه النفسي والسلوكي خاصة لمن يتمتع ببنية نفسية وقيمية هشة.

يعتبر الفقر محفزا لهؤلاء للجوء للعنف والسلوكيات اللاأخلاقية من قبيل السرقة والسطو على ممتلكات الآخرين لتعويض شعورهم بالدونية والنقص والاحتياج، ويظهر تأثير هذا العامل على بعض التلاميذ في المدرسة فيميلون إلى ممارسة العنف اتجاه الآخرين أو اتجاه المؤسسة نفسها للتعبير عن سخطهم بسبب الصراع النفسي والاجتماعي الكامن فيهم.

3-6- الأسباب التربوية

إن وقوع مؤسسات تعليمية في بعض الأخطاء البيداغوجية والتربوية واللوجستيكية يسهم في تأجيج ظاهرة العنف بين جدرانها، وذلك من قبيل الاكتظاظ وضعف التواصل بين الأطر التربوية والتلاميذ، إلى جانب الاهتمام بالحجرات الدراسية على حساب تعزيز فضاء منفتح على مواهب التلاميذ لتفريغ طاقاتهم، فهي عوامل قد تؤدي إلى زيادة احتقان التلميذ، وإخراج المكبوتات النفسية والقيمية والسلوكية على شكل سلوكيات عنيف.

إن المنطق والواقع المعاش يقران أنه لا يمكن حل المشاكل الاجتماعية والاقتصادية وحتى بعض الجوانب اللوجيستيكية والبيداغوجية المسببة لظاهرة العنف، فهذه وقائع تعاني منها جل المؤسسات التربوية في معظم بلدان العالم، لكن يمكن منع الظاهرة من خلال العمل على التكوين النفسي والتربوي للمتعلم لضبط انفعالاته وتصريف مشاعره السلبية وتوجيه طاقاته فيما يفيد، وذلك من خلال التركيز على التربية القيمية داخل المؤسسة التعليمية المغربية؛ فالتربية القيمية تمكن من البناء النفسي والسيكولوجي للمتعلم، وتحصنه من الوقوع في العديد من الآفات؛ إذ تضبط سلوكاته النفسية، وتعيد له التوازن النفسي من خلال التواصل معه بلغة يفهمها.

كما أن تحفيزه على تحسين وضعه الاقتصادي من خلال الاجتهاد الدراسي، والنجاح الأكاديمي في تعزيز دافعيته نحو الإنجاز، بدل تبني سلوكيات الاستسلام أو الإحساس بدور الضحية، و دعم الصحة النفسية للمتعلمين في مواجهة الضغوط والمشكلات الاجتماعية، إلى جانب ترسيخ التربية القيمية داخل المؤسسة التعليمية، من شأنه أن يعزز قدرتهم على التكيف النفسي والاجتماعي. وفي هذا الصدد، ينعكس هذا التوجه إيجابا على طبيعة العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم، حيث يسهم في تحسين مناخ التعلم والحد من بعض مظاهر العنف داخل الوسط المدرسي.

4- العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم في الفكر التربوي للإمام اليوسي

يعتبر العلامة والمفكر الإمام الحسن اليوسي رجل تربية سلوكية؛ فإسهاماته التربوية لم تقتصر على الطرح الفكري المجرد، بل ركزت على ترسيخ القيم والفضائل السلوكية في وجدان أطراف العملية التربوية وتمثلها في سلوكاتهم وتعاملاتهم في إطار العلاقة التربوية التي تجمعهم، بما يضمن مكانة كل واحد منهما ويعزز الاحترام القائم بينهما، ونبذ جميع أشكال السلوكات المشينة التي قد تقع بين المعلم والمتعلم والتي على رأسها العنف، للحد من مختلف أنماط العنف التي تم رصدها سابقا.

4-1- القيم والسلوكات الخاصة بالمعلم

عَبَّرْتُ عن الآداب التي اشترطها الإمام اليوسي للمعلم لتنصيبه للتدريس ب"التكوين القيمي" لأنها قيم أخلاقية وسلوكية ينبغي أن يتصف فيها المعلم قبل بدأ مهمة التدريس، وذلك لتحقيق علاقة تربوية ناجعة مع المتعلم مبنية على الاحترام والتقدير المتبادل وحفظ مكانة العلم وهيبته، ويمكن إيراد القيم التي سنها اليوسي فيما يأتي:

- **تقوى الله تعالى:** ينبغي على المعلم أن يكون متقيا لله عز وجل، خائفا منه، مستحضرا له في جميع حركاته، مستشعرا بأهمية الأمانة التي أوكلها له، وأن يجتهد في حفظها ويحذر من الخيانة فيها، وقد استشهد بأهمية صيانة الأمانة بقوله تعالى: ﴿لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ سورة الأنفال، الآية: 27، وقوله تعالى: ﴿ بِمَا اسْتُحْفِظُوا مِن كِتَابِ اللَّهِ وَكَانُوا عَلَيْهِ شُهَدَاءَ فَلَا تَخْشَوُا النَّاسَ وَاخْشَوْنِ﴾. سورة المائدة، الآية : 44.

كما استشهد على الخصال التي ينبغي أن ترافق هذه القيمة بقول الإمام الشافعي رحمة الله عليه: "ليس العلم ما حفظ العالم بل ما نفع"، ويستتبع ذلك الورع والوقار، والخشوع والخضوع، والسكينة وحسن السمت،"(أنظر اليوسي، تح: حميد حماني،1988، ص.326-327).،كما يؤكد على أن تقوى الله ينبغي أن تتجسد في أخلاق العالم وسلوكياته؛ إذ يجب أن يكون حريصا على تأدية أمانته بكل مسؤولية، واحترام العلم وحفظ هيبته، والتحلي بسلوكات تنم عن التواضع والسكينة والوقار وعدم التكبر، ولا شك أن هذه القيم تؤثر في المتعلم وتمكن من تسهيل التواصل معه، فالكبر والتجبر بالعلم من معيقات التواصل بين المعلم والمتعلم.

- **إخلاص النية في العلم:** نبه الإمام اليوسي إلى أهمية إخلاص المعلم نيته في العلم، وذلك بأن "ينزه علمه عن أن يجعله سلما للأغراض الدنيوية من مال وجاه ورياسة وتقدم وشهرة ونحو ذلك، فإن ذلك يبطل أجره ويسقط منزلته، ويكسف نوره ويمنع المزيد منه، وروي عن سفيان بن عيينة رضي الله عنه قال: "أوتيت فهم القرآن فلما قبلت الصرة من أبي جعفر سلبته." (اليوسي، تح: حميد حماني،1988، ص.327-328)، فالعلم الذي يكون لأغراض دنيوية محضة لا بركة فيه ، لذا على المعلم أن تكون نيته التي انطلق منها في تعليمه العلم خالصة لا تشوبها شائبة.

- **التحلي بالأخلاق الحسنة:** يجدر بالمدرس أن يكون قدوة حسنة للمتعلمين، لا يرون منه خلقا أو سلوكا ذميما ينتقص منه، بل يجب أن يتحلى بالقيم والأخلاق الحسنة التي تعبر عن مقامه وعلمه، وعبر عن هذا بقوله: "أن يتنزه عن دنيء الأفعال والأحوال طبعا وشرعا، فلا يشتغل بحرفة رذيلة ولا أمر منكر، ولا خارج عن المروءة ولا موهم لذلك، فإنه إما أن يتبعه من رآه في غير أمر محمود، وإما أن يقع فيه فينتهك عرضه ولا ينتفع به، ولذا قال صلى الله عليه وسلم:(إنها صفية) فحق كذلك على العالم إن وقع في شيء له وجه لم يعلمه الناس أن يبينه ليندفع الوهم، ولا مدخل في هذا لأهل التخريب والملامة من الأولياء لأن هؤلاء همهم في صلاح أنفسهم، لا أن يكونوا قدوة لغيرهم." (اليوسي، تح: حميد حماني، 1988، ص. 328)، فالمعلم المربي عليه أن يهتم بأخلاقه وتصرفاته، لأن صورته تعد جزءا من مسؤوليته التعليمية؛ فالمتعلم يتعلم بالقدوة أكثر مما يتعلم بالسماع، كما ينبغي أن يكون صالحا آمرا بالمعروف ناهيا عن المنكر جهد استطاعته.

- **التحلي بالقدوة في جميع سلوكاته:** يبين الإمام اليوسي كيف ينبغي أن يكون المعلم قدوة لتلامذته من خلال اجتهاده في تقديم صورة مجسدة للأخلاق في سلوكاته وأقواله وأفعاله، ويصف هذا التجسيد بقوله: "ومنها أن يأخذ نفسه بالكمال في أقواله وأفعاله من جميع العبادات، فلا يرضى بالجائز وما يسقط الحرج، بل يزيد على ذلك تحسينا وتحفظا وتنفلا، ليكون قدوة لغيره، فيحصل له أجره وأجر من تبعه." (أنظر: اليوسي، تح: حميد حماني، 1988 ص. 328)

- **مطابقة الباطن للظاهر في الأخلاق والسلوكات الحسنة:** إن مهنة التربية والتعليم تلبس صاحبها مسؤولية أخلاقية كبيرة، وتوجب عليه أن يكون سفيرا لمهنته ويجاهد نفسه أن يكون كفؤا لهذه المهنة الشريفة وأهلا لها؛ من ذلك "أن يجاهد في رياضة نفسه وتطهيرها من جميع الصفات المذمومات، كالكبر والعجب، والرياء، والحسد، والحقد وحب الدنيا، وغير ذلك مما شرح في كتب التصوف، وتحليتها بالكمالات أضدادها، لتحصل له التخلية والتحلية، فيجمع بين الظاهر والباطن، ولا يرضى بمجرد الظاهر، فإن الباطن هو اللباب." (أنظر: اليوسي، تح: حميد حماني، 1988 ص. 328).

يتضح من خلال هذه القيم التي حددها الإمام اليوسي للمعلم أنها تمثل أسسا جوهرية في بناء علاقة تربوية متينة مع المتعلم؛ إذ تنزهه عن بعض الخصال المعيقة للتواصل مثل الكبر والإعجاب بالنفس، كما أنها تركز على أهمية المعلم القدوة، والتحلي بالصفات اللائقة بمهنة التعليم، وهذا يسهم في تكوين المتعلم قيميا، ويقيه من بعض السلوكيات السلبية المذمومة.

2-4- التكوين السلوكي للمعلم أثناء مهمة التدريس

يقصد بالتكوين السلوكي للمعلم أثناء مهمة التدريس، مجموع السلوكيات والممارسات التربوية التي يتعين على المعلم اعتمادها في تعامله مع المتعلمين، بما يضمن بناء علاقة تربوية إيجابية قائمة على الاحترام والتواصل الفعّال، ويسهم في صيانتها وتعزيزها، ويمكن إيجازها فيمايلي:

- **سلوكات التعامل مع مهنة التعليم:** ذكر الإمام اليوسي مجموعة من السلوكيات التي يتبعها المعلم عند خروجه لأداء مهمته التربوية والتعليمية، وهذه السلوكيات تعكس هيبته أمام تلامذته، وتفرض احترامه، وتقدير علمه، ويعدد الإمام اليوسي هذه السلوكيات بقوله :"إذا خرج إلى مجلسه (...) يتطهر من الحدث والخبث، ويتنظف ويلبس أحسن ثيابه مما يليق نوعه بمثله في زمانه وبلده، قاصدا بذلك تعظيم العلم وتبجيل الشريعة، لا رياء ولا فخرا ولا سرفا، ويختلف الحال باليسار والوقت، ولا بد أن يختلف أيضا بالقصد والحال، فمن الناس من يغلب عليه حال العلم والمعرفة فينبسط، ومن يغلب عليه حال الخوف والورع فينقبض ويتقشف، والكل على هدى من الله."(اليوسي، تح: حميد حماني، ص.330).

-**السمت الحسن مع المتعلمين أثناء عملية التعليم:** نبه الإمام اليوسي إلى ضرورة مراعاة أحوال المتعلمين وخصائصهم عند التوجيه والتدريس، مع إرساء مبدأ المساواة بينهم دون تمييز، والالتزام بالأخلاق الحميدة والسلوكات التربوية القويمة في معاملتهم، ويوضح هذه المسألة قائلا: "ومنها أن يكرم المتعاطين عليه، وينزلهم منازلهم في السن والشرف والنجابة، وقد كان صلى الله عليه وسلم يكرم أصحابه ويكنيهم، ويسميهم بأحسن أسمائهم إليهم، وهذا مع التلطف بالجميع، وخفض جناح الرحمة عليهم، ويلتفت إليهم ويواجههم، ولا يخص بمواجهته أحدا بحيث ينكسر قلب غيره، اللهم إلا من سأل أو قرأ شيئا أو خاطبه خاصة في أمر، فيواجهه بقدر الحاجة، ومن سأله استمع منه رفيعا أو وضيعا، اللهم إلا أن يستحق تعنيفا لتعنت أو نحوه." (اليوسي، تح: حميد حماني، ص. 332)،كما يؤكد على ضرورة معاملة المتعلم بالحزم والرحمة بشكل متوازن ليحفظ هيبته، ويصون أخلاق المتعلم عند التساهل، ومراعاة نفسيتهم.

- **بناء الوعي المجتمعي في نفس المتعلم:** يمكن استنباط هذا المبدأ من خلال المنهجية التي ذكرها اليوسي في الافتتاح للدرس، إذ أوصى المعلم باتباع بعض التوجيهات التي "منها أن يفتتح بقراءة شيء من القرآن تبركا وتيمنا على ما جرت به عادتهم وهي غير جارية في بلادنا المغربية في الفنون، فإن كان في مدرسة شرط فيها ذلك اتبع شرط الواقف، ويدعو الله تعالى لنفسه وللحاضرين وسائر المسلمين، ولا بد أن يسمي الله تعالى بعد التعوذ به من الشيطان الرجيم، ويحمد الله تعالى ويصلي على نبيه صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه، ويترضى عن أئمة المسلمين ومشايخه، ويدعو للجميع وللواقف إن كان في مدرسة جزاء على فعله."(اليوسي، تح: حميد حماني، ص.333)، فإشراك المعلم للمتعلم في الدعاء لنفسه وشيوخه وسائر المسلمين يرسخ لدى المتعلم العديد من الأخلاق الحميدة، ويقتنع أن المجتمع يبنى بالوفاء والود والتراحم والخير.

-**ضبط القسم وفرض احترامه:** أوكل الإمام اليوسي مهمة حفظ هيبة الفصل واحترام حصة التعليم للمعلم باعتباره المربي وقائد الفصل؛ حيث أكد على "أن يصون مجلسه عن اللغط لغير حاجة، وعن الهوس واللدد، ويزجر من اشتغل بذلك، وكل من لا ينصف ولا يهتم بالاستفادة والرشد، أو يقع له ما لا ينبغي في المجلس، كالنوم والتحدث، والضحك والاستهزاء بالناس وغير ذلك مما يقع في النظر والجلوس والزي والتقدم والتأخر، وكذا كل ما يخل بالتعلم."(اليوسي، تح: حميد حماني، ص .333)؛ فضبط القسم يسهم في ترسيخ مكانة المعلم داخل الفضاء التعليمي، و بناء علاقة تربوية سليمة بين المعلم والمتعلم، قائمة على الاحترام المتبادل، مما يهيئ ظروفًا ملائمة لإنجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها المنشودة، كما أكد اليوسي على ضرورة تجنب بعض السلوكات التي قد تثير نفور المتعلمين أو تستفزهم، وقد أجملها في قوله: "ولا يكن على حالة تؤذن بالاستخفاف بالجلساء، أو خفة أو طيش، كالعبث باللحية، وإدارة الخاتم، وفرقعة الأصابع وتشبيكها وكثرة الضحك، والالتفات والمزاح، أو تشغل الفكر كالجوع الشديد والعطش، والهم والنصب والنوم والقلق، والبرد والحر المؤلمين ونحو ذلك."(اليوسي، تح: حميد حماني، ص.331.-332)، فهذه التصرفات ترفع الهيبة عن مجلس العلم.

يتضح مما سلف أن هاته التوجيهات التربوية التي وضعها الإمام اليوسي لإنجاح العملية التعليمية-التعلمية وتمتين العلاقة التربوية القائمة بين المعلم والمتعلم تتسم بامتدادات أبعادها العلمية والنفسية والأخلاقية؛ فهذه التوجيهات تخاطب سيكولوجية المتعلم إذا نظرنا على سبيل المثال إلى توجيه فرض المعلم لهيبته واحترامه من خلال مظهره وتعامله، كما يؤدي ضبط المعلم لقسمه وتنقله أثناء عملية التربية والتعليم بين الرحمة والزجر إلى ضبط سلوكيات المتعلمين وتقويم أخلاقهم الفاسدة، ووضع حواجز أمام ظهور أي سلوكات سلبية تعرقل تحقيق أهدا التعليم.

3-4- القيم والسلوكيات الخاصة بالمتعلم

قدم الإمام اليوسي مجموعة من السلوكيات والقيم الواجب أن يتصف بها المتعلم لتمتين علاقته بمعلمه، ونبذ جميع مظاهر السلوكيات المشينة التي قد تقع وتؤدي إلى ممارسة العنف، ويمكن إيرادها فيما يلي:

4-3-1- التكوين القيمي للذات المتعلمة

- **إخلاص النية لله تعالى في طلب العلم:** من أهم ما ينبغي أن يحرص عليه المتعلم إخلاص نيته لله تعالى في طلب العلم، وهذا من شأنه تمكينه من تحديد وجهته بدقة، ونبذ كل أنواع الملاهي التي قد تعوقه، ويشرح اليوسي قصده من إخلاص النية في طلب العلم فيقول: "حسن النية، وهو أن ينوي بالتعلم امتثال أمر الله تعالى في طلب العلم، والتقرب إليه، وتحصيل العلم ليعبد الله تعالى، ورجاء اللحاق بأهله، والخروج عن حضيض الجهل المذموم عند الله تعالى، والسلامة من آفات الجهل وغوائله، ونحو هذا من الوجوه الحسنة، فإن النية هي أساس الأمر، وعليها يكون العمل." ."(اليوسي، تح: حميد حماني، ص.375).

- **التشبع بمكارم الأخلاق:** دعا المتعلم إلى التزكي والتحلي بالأخلاق الحسنة، لما لذلك من أثر في تيسير التعلم وحسن الانتفاع بالعلم. وذلك ب" أن يجتهد في تطهير باطنه من كل غل وغش، وحسد وكبير، وكل دنس، وكل وصف مذموم، وكل عقيدة فاسدة، فإن وعاء العلم هو قلبه، فلا بد أن ينظفه، وبذلك يزكو العلم، وتنمو عليه ثمراته الصالحة، وبذلك يكون صلاح الأمر." (اليوسي، تح: حميد حماني، ص.374)، فهذه القيم لا تنفعه في تحقيق التعلم الفعال فقط، وإنما تعمل على صيانته من السلوكيات المشينة التي قد تسوقه إلى المهالك لحداثة سنه.

- **استثمار عمره في التعلم:** من السلوكات التي ينبغي أن يتحلى بها طالب العلم شغل وقته بالتعلم وعدم الركون للتسويف أو ترك مجال للفراغ الذي قد يؤدي به إلى الانزياح عن العلم، وتفريغ طاقاته في توافه الأمور، إذ يوصي ب"أن يبادر شبابه وأوقات عمره بالتحصيل، ولا يغتر بالتسويف، فإن المسوف لا يحصل على حاصل"، (اليوسي، تح: حميد حماني، ص.376)و"أن يبالغ في الاجتهاد جهد الطاقة، وهو جماع الأمر، فقد قيل (العلم إن أعطيته كلك، أعطاك بعضه، وإن أعطيته بعضك، لم يعطك شيئا)".(اليوسي، تح: حميد حماني، ص.376).

- **التفرغ للعلم:** يؤكد الإمام اليوسي على أهمية التفرغ لطلب العلم، ولا يكون هذا إلا بالتقليل من مخالطة الناس حيث يقول: "أن يقلل خلطة الناس ويؤثر العزلة، فبها يسلم من كثير من الآفات، ويتفرغ لما هو بصدده من عمارة الأوقات، وأن معاشرة الخلق فساد وبلاء من كل وجه." (اليوسي، تح: حميد حماني،ص.377).

إن هذه التوجيهات التي سطرها الإمام اليوسي باعتبارها آدابا ينبغي أن يسلكها الطالب، تمكنه من تحسين تعلمه وتجويده من جهة، وتمكن من تربيته تربية قيمية من جهة أخرى وتسهم في صيانته من الآفات السلوكية والخلقية.

4-3-2- التكوين السلوكي للمتعلم مع معلمه

وضع الإمام اليوسي مجموعة من الضوابط السلوكية التي ينبغي أن يتخلق بها المتعلم في تعامله مع معلمه ليدوم الاحترام والود بينهما، وتقوى العلاقة التربوية بينهما، ويمكن إيراد هذه السلوكات المعينة على بناء علاقة تربوية متينة فيما يأتي:

- **احترام المعلم وإجلاله:** إن احترام المعلم وتعظيم شأنه تعد من القيم التي تعزز العلاقة بين المعلم والمتعلم، إذ الاحترام المتبادل بينهما والتعامل بينهما وفق مكانتهما من شأنه أن يبني علاقة تربوية صحية، ويبين الإمام اليوسي كنه هذه القيمة بقوله: "أن يعظم شيخه، ولا يزال ناظرا إليه بعين الإجلال، ويعتقد فيه درجة الكمال، ويتواضع له، ويخضع بين يديه، ويهابه غاية الهيبة، ويعلم أن خضوعه له عز، وذلته بين يديه رفعة." (اليوسي، تح: حميد حماني،ص.382).

ويورد أمثلة لهذا الاحترام والتقدير فيقول: "أمسك ابن عباس على جلالة قدره بركاب زيد بن ثابت رضي الله عنه وقال: (هكذا أمرنا أن نفعل بعلمائنا)، وقال أحمد بن حنبل رضي الله عنه لخلف الأحمر: (لا أقعد إلا بين يديك، أمرنا أن نتواضع لمن نتعلم منه)، وقال الشافعي رضي الله عنه: (كنت أتصفح الورقة بين يدي مالك تصفحا رفيقا هيبة له، لئلا يسمع وقعها)، وقال الربيع: (والله ما اجترأت أن أشرب الماء والشافعي ينظر إلي هيبة له.)" (اليوسي، تح: حميد حماني،ص.382).

- **مخاطبة المعلم بالخطاب الذي يلائم مكانته:** نبه الإمام اليوسي إلى مراعاة اللغة التي تتم بها مخاطبة المعلم؛ فمكانته تقتضي أن يتحرى المتعلم لغة خطاب مليئة بالاحترام والتقدير، ويوصي بهذا قائلا: "ولا ينبغي أن يخاطب شيخه كخطاب الناس، بتاء الخطاب وكافه، أو بمجرد اسمه، بل يقول: يا سيدي، ويا أستاذي، ويا أيها العالم، أو الحافظ، أو نحو ذلك، وكذا إذا ذكره في غيبته"(اليوسي، تح: حميد حماني،ص.382)، فتعامل المتعلم مع معلمه بهذا الاحترام الجم يمكن من تقوية علاقتهما التربوية، ويصرف السلوكات العنيفة التي تنشأ غالبا بسبب عدم تقدير المتعلم لمكانة معلمه.
- **الاعتراف بفضل المعلم عليه:** إن من تزكية المتعلم لعلمه وأخلاقه التي تعلمها ونهلها من معلمه الاعتراف بفضله عليه، إذ ينبغي "أن يعرف له حقه، ويشكر صنيعه، والمنة التي أجراها الله تعالى على يده"(اليوسي، تح: حميد حماني،ص.383).
- **آداب الدخول إلى الفصل:** ذكر الإمام اليوسي مجموعة من الآداب التي ينبغي أن يتحلى بها المتعلم عند دخوله الفصل، إذ عليه أن يكون "فارغ القلب من الشواغل، حسن الهيئة نظيفها، باحترام ووقار، فإن كان الشيخ في محل خاص، فليستأذن برفق، فإن لم يأذن له انصرف سليم القلب، وإن كانوا جماعة وأذن لهم فليتقدم للدخول أفضلهم وأسنهم وللسلام، ثم يسلم الأفضل فالأفضل، وإن دخل عليه في محل خاص، ثم وجده مع واحد يتحدث معه ثم سكتا، أو في شغل فأمسك عنه، ولم يبدأه بالكلام ولا باسطه، فليسلم سريعا ويخرج، إلا أن يلزمه الشيخ المكث، ويختلف الحال في ذلك، والضابط مراعاة الأدب، وحفظ القلب كما مر." (اليوسي، تح: حميد حماني،ص. 385)، فهذه الضوابط الأخلاقية والسلوكية التي ذكرها الإمام اليوسي، تمكن من تعزيز التقدير بين المعلم والمتعلم، وصيانة علاقتها بالاحترام من جميع جوانبها.
- **آداب وسلوكات القسم:** انتبه المفكر اليوسي إلى أدق التفاصيل التي يمكن أن تؤثر على العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم سلبا، فهو إلى جانب ذكره للقيم والسلوكات السالفة الذكر، نجده يقدم سلوكات أخرى ينبغي أن يراعيها المتعلم أثناء تواجده في القسم وحضوره للدرس بحيث تسهم في بناء علاقة تربوية رصينة، إذ يوصيه بالأدب الجم مع معلمه، وعدم افتعال الأفعال التي قد تسبب انتكاسة العلاقة بينهما، مثل الالتفات يمينا أو شمالا، أو "فوق أو تحت عن الشيخ، ولا سيما عند كلامه معه، ولا يضرب بكميه، ولا يحسر عن ذراعيه، ولا يعبث بيديه أو رجليه، ولا ينظر إلى أهل المجلس، عندما يصدر منه بحث أو فلج في مباحثة الشيخ تبجحا بحاله، أو يرى ما يقولون فيه، فإن مثل هذا مفتون في نفسه، ممقوت عند الله وعند الشيخ، إلا من عصمه الله، ولا يشبك أصابعه، ولا يعبث بلحيته، ولا يستند بحضرة الشيخ إلى حائط، أو وسادة، أو على يده إلى الوراء، ولا يول الشيخ ظهره أو جنبه، ولا يشير بيده حال البحث، ولا يكثر الكلام لغير حاجة، ولا التنحنح، ولا يبصق ولا يتنخم ما أمكنه، فإن غلبه أخذ ذلك في ثوبه من غير صوت وحكة، وليخفض الصوت عند العطاس جهده، وليسد فاه عند التثاؤب. (اليوسي، تح: حميد حماني، ص. 387)، فبعض هذه التصرفات التي نهى عنها اليوسي، إذا أقدم عليها المتعلم، قد تستفز المعلم وتؤدي إلى توتر العلاقة بينهما وتدهورها.

3-3-4- التكوين القيمي والسلوكي للمتعلم مع أقرانه

اهتم الإمام اليوسي بالعلاقة التربوية القائمة بين المعلم والمتعلم باعتبارها عنصرا أساسا لإنجاح العملية التعليمية-التعلمية، إذ أحاطها بمجموعة من القيم والسلوكات التي تصونها، كما أولى اهتماما بالعلاقة بين المتعلم وأقرانه لتوفير فضاء تربوي صحي يمكن من تعايشهم في وئام، وفي هذا السياق يمكن إيراد بعض القيم والسلوكيات التي تؤطر علاقة المتعلمين بعضهم البعض وفق الآتي:

- **ضوابط الدخول للقسم:** ينبغي للمتعلم أن يتحلى بمجموعة من الضوابط اتجاه زملائه عند دخوله للقسم، وقد عدها في قوله: "ينبغي له إذا أتى المجلس أن يسلم تسليما على جميع الحاضرين، ويخص الشيخ بمزيد تحية وإكرام (...)، وليجلس حيث انتهى به المجلس، ولا يتخطى رقاب الحاضرين، إلا أن يكون له مجلس معلوم مع الشيخ، أو يدعوه الشيخ (...)، والأولى لمثله أن لا يتأخر ما أمكنه، حتى يحتاج إلى تخطي الرقاب (...)، ولا يجلس أحد في مجلس أحد، ما لم يكن بأمر الشيخ، أو لسبب ظاهر يعذر به." (اليوسي، تح: حميد حماني، ص. 395-396 بتصرف).فهذه الضوابط تحفظ الفضاء التربوي من بعض المشاكل المفضية إلى العنف، مثل الاستيلاء على أماكن الجلوس بغير إذن أصحابها.

-**حسن تعامل الفرد مع جماعة القسم:** يجب على المتعلم وفق الرؤية اليوسية أن يحترم زملاءه ويعاملهم معاملة حسنة، ف"ينبغي له كما أن يتأدب مع الشيخ، أن يتأدب مع الحاضرين ومع الرفقة كلها، ويحترم مجلسه، فإن ذلك من احترام الشيخ، فلا يسيئ إلى أحد منهم بانتهاره أو شتمه أو اجتذابه، أو الجلوس بين يديه أو فوقه، أو استناد عليه بمرفقه أو رأسه أو نحو ذلك، إلا أن يكون بينه وبينه شيء من ذلك محتملا، ولا يعارضه عند سؤاله للشيخ أو بحثه معه بجواب، ولا بحث ولا سؤال آخر للشيخ ينسي سؤاله، ولا يفرق بين متصاحبين أو متعاونين إلا بإذنهما، وليوقر أكابر أهل المجلس وأفاضله." (اليوسي، تح: حميد حماني، ص. 396). فالنظر في هذه المنهيات تعد كلها مداخل لتدمير العلاقة التربوية بتسببها في تصرفات عنيفة داخل الفضاء التعليمي.

- **حسن تعامل جماعة القسم مع الفرد:** إذا كان للمتعلم ضوابط سلوكية وقيمية تجاه المتعلمين، فللجماعة كذلك قيم وضوابط للتعامل مع المتعلم، إذ "ينبغي لأهل المجلس أن يرحبوا بالوارد ويفسحوا له، ويكرموه بما ينبغي لمثله، وينبغي للوارد إذا فسح له أن يضم جناحيه، ولا يضيق على الناس، ومتى أساء أحد منهم أدبا أو أساء غيره، فالشيخ أولى أو يؤدبه أو يزجره، أو يصلح ذات البين، أو من يقدمه لذلك، وإن أساء أحد إلى الشيخ فعلى الجماعة القيام بزجره، والانتصار للشيخ وفاء بحقه، وهذا حق التلميذ أن ينتصر لشيخه بالحق حاضرا كان أو غائبا، حيا أو ميتا." (اليوسي، تح: حميد حماني، ص. 396).

إن اهتمام الإمام اليوسي بالعلاقة التربوية بين المعلم وجماعة القسم يكشف عن حنكته التربوية، فالضوابط التي سنها للمتعلم اتجاه المتعلمين، وضوابط المتعلمين اتجاه المتعلم، تتكامل فيما بينها لتعزز صورة البيئة التربوية الصحية السليمة، فكلاهما يشتركان في تحقيق هدف خلق فضاء تربوي تواصلي.

- **تعاون المتعلمين فيما بينهم على الخير:** أوصى الإمام اليوسي بتعاون المتعلمين فيما بينهم على الخير، ونفع بعضهم بعضا؛ إذ "ينبغي لكل من الطلبة أن ينصح إخوانه، ويحبهم ويحب لهم الخير، ويؤنسهم عن وحشة الغربة، ودهشة الولوج في مضايق الفهوم، ويشاركهم فيما ظفر به، ولا يضن عليهم بفائدة حصلها، وقاعدة حررها، ويكون عونا لهم ما أمكنه في ذات الله تعالى، فبذلك يزكو علمه، ويصلح حاله، وتربح تجاربته، وإلا لم يثبت له علم، وإن ثبت لم تكن له ثمرة، وقد جرب ذلك عند أهل العلم فصح، وليحذر من المهالك والموبقات، وهي أن يحسدهم إرادة الامتياز عليهم، أو يفخر عليهم لنسبة التحصيل إلى عقله، ونسيان ربه الفتاح العليم، الذي امتن عليه بما حصل، من غير حول منه ولا قوة، والله الموفق المعين." (اليوسي، تح: حميد حماني، ص. 398-399).

يتضح من خلال الضوابط القيمية، والسلوكية التي وضعها الإمام اليوسي، أنها كانت تروم بناء علاقات تربوية قائمة على الاحترام والتعاون والتكافل بين المتعلمين، بما يسهم في ترسيخ روح الجماعة وتحقيق التماسك داخل الفضاء التعليمي، كما تكشف هذه الضوابط عن وعي تربوي بأهمية البعد القيمي في الحد من مظاهر التوتر والصراع التي قد تعكر سير العملية التعليمية التعلمية.

غير أن استحضار هذه الرؤية التربوية في السياق المدرسي المعاصر لا ينبغي أن يقتصر على عرض القيم والمبادئ التي دعت إليها، بقدر ما يقتضي التفكير في آليات تفعيلها وترجمتها إلى ممارسات وإجراءات تربوية وبيداغوجية وتنظيمية، قابلة للتنزيل داخل المؤسسة التعليمية. فنجاعة هذه القيم اليوم رهينة بقدرتها على التكيف مع التحولات التي عرفها النظام التربوي، ومع التغيرات التي مست أدوار الفاعلين التربويين وخصائص المتعلمين وأنماط تفاعلهم داخل المدرسة وخارجها.

ومن ثم، فإن أهمية التصور التربوي عند الإمام اليوسي لا تكمن فقط في قيمته التاريخية أو الأخلاقية، وإنما في ما يتيحه من إمكانات لإعادة بناء آليات تربوية معاصرة، تستلهم مقاصده التربوية، وتكيفها مع متطلبات الواقع الراهن. وهو ما يستدعي الانتقال من مستوى التنظير القيمي إلى مستوى البحث في السبل العملية الكفيلة بتحويل هذه المبادئ، إلى برامج وأنشطة واستراتيجيات مؤسساتية تسهم في الوقاية من العنف المدرسي، والحد من مظاهره.

ومن هذا المنطلق نتساءل: كيف يمكن استثمار الرؤية التربوية للإمام اليوسي، وتكييفها مع مستجدات النظام التربوي المغربي، من خلال آليات وإجراءات عملية تسهم في الحد من ظاهرة العنف داخل المدرسة المغربية؟

4- آليات استثمار الرؤية التربوية للإمام اليوسي في الحد من العنف بالمدرسة المغربية

إذا كانت الرؤية التربوية للإمام اليوسي قد أسهمت في بناء علاقات تربوية متوازنة داخل البيئة التعليمية في عصره، فإن استثمارها في المدرسة المغربية المعاصرة يقتضي الانتقال من مستوى القيم النظرية إلى مستوى الممارسات والإجراءات العملية القابلة للتنزيل. ولا يتحقق ذلك بمجرد الدعوة إلى التحلي بالأخلاق الحسنة، بل من خلال إدماج هذه القيم ضمن مشروع تربوي متكامل، تشارك فيه مختلف مكونات المؤسسة التعليمية. وفي هذا الصدد يمكن اقتراح الآليات الآتية:

- **تفعيل القدوة التربوية داخل المؤسسة التعليمية:** تقتضي الاستفادة من تصور الإمام اليوسي إعداد المدرسين والأطر التربوية للقيام بدور القدوة السلوكية والقيمية، من خلال إدراج التربية القيمية ضمن برامج التكوين الأساس والمستمر، وربط الممارسة المهنية باحترام أخلاقيات المهنة والتواصل الإيجابي مع المتعلمين، حتى تصبح القيم موضوعا للممارسة اليومية لا مجرد مضامين نظرية.
- **بناء ميثاق قيمي مؤسساتي لمناهضة العنف:** يمكن ترجمة مبدأ الانسجام القيمي الذي أكد عليه الإمام اليوسي إلى ميثاق سلوكي تشاركي، يضعه المتعلمون والمدرسون والإدارة التربوية، يحدد الحقوق والواجبات وقواعد التواصل والاحترام المتبادل، مع اعتماد آليات واضحة لتتبع مدى الالتزام به وتقويم نتائجه.
- **اعتماد برامج للتربية على التواصل وحل النزاعات:** تستدعي التحولات التي تعرفها المدرسة المغربية إكساب المتعلمين مهارات التواصل والحوار والتفاوض، من خلال ورشات تربوية منتظمة للتدريب على تدبير الخلافات، وحل النزاعات بالطرق السلمية، بما ينسجم مع قيم الاحترام والتوقير والتعاون التي دعا إليها الإمام اليوسي.
- **تعزيز الحياة المدرسية والأنشطة الموازية:** يمكن استثمار دعوة الإمام اليوسي إلى التعاون والتكافل بين المتعلمين عبر توسيع مشاركة التلاميذ في الأندية التربوية والاجتماعية والثقافية، وتنظيم مبادرات تطوعية وخدمات اجتماعية،

ومشاريع جماعية تجعلهم يمارسون قيم التعاون والمسؤولية، بشكل عملي، مما يحد من النزعات العدوانية ويعزز روح الانتماء للمؤسسة.

- **إرساء آليات للوساطة التربوية:** من الآليات العملية المستلهمة من اهتمام الإمام اليوسي بإصلاح ذات البين اعتماد خلايا للوساطة التربوية داخل المؤسسات التعليمية، تضم الإدارة والمدرسين وأطر الدعم، وممثلين عن المتعلمين، للتدخل المبكر في النزاعات قبل تحولها إلى سلوكات عنيفة.

- **تنمية التربية الذاتية لدى المتعلمين:** يتطلب تكييف الرؤية اليوسية مع الواقع الحالي تمكين المتعلمين من مهارات التقويم الذاتي، وضبط الانفعالات وتحمل المسؤولية، وذلك عبر إدماج برامج للتربية الوجدانية والاجتماعية وأنشطة التطوير الذاتي والتعلم التعاوني داخل الممارسات الصفية.

- **تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة:** لايمكن تحقيق الأهداف القيمية للمدرسة بمعزل عن الأسرة؛ لذلك ينبغي بناء برامج تواصلية وتكوينية مشتركة بين المؤسستين، لتوحيد المرجعيات التربوية وتنسيق الجهود في مواجهة السلوكات العنيفة.

- **إدماج البعد القيمي في التدبير التربوي للمؤسسة:** يقتضي استثمار الرؤية اليوسية جعل التربية القيمية جزءا من المشروع المؤسساتي، ومن مؤشرات تقييم الأداء التربوي، عبر برمجة أنشطة سنوية خاصة بمناهضة العنف ونشر ثقافة الاحترام والتعاون والتسامح داخل الفضاء المدرسي.

ومن خلال هذه الآليات يتبين أن استثمار الرؤية التربوية للإمام اليوسي، لا يعني استنساخ نموذج تاريخي نشأ في سياق مختلف، وإنما توظيف مقاصده التربوية وقيمه المؤسسة للعلاقة التعليمية، في إطار آليات معاصرة تستجيب لتحولات المدرسة المغربية، وتسهم في بناء بيئة تربوية آمنة قادرة على الحد من مختلف أشكال العنف المدرسي.

خاتمة

في ختام هذا المقال يمكن إجمال النتائج المتوصل إليها في الآتي:

- تعاني المدرسة المغربية من ظاهرة العنف بمختلف أسلاكها، ويتخذ هذا العنف أشكالا متعددة، منها العنف اللفظي والرمزي والجسدي. كما أنه لا يصدر عن طرف واحد، بل يمارسه مختلف الفاعلين في الفضاء التربوي.

- قدم الإمام اليوسي تصورا تعليميا متكاملا، وقد ارتكز على التربية القيمية لبناء علاقة تربوية ناجعة بين المعلم والمتعلم تمنع ظهور العديد من المعيقات والآفات والتصرفات المشينة التي على رأسها ظاهرة العنف.

- تعتبر التربية القيمية داخل الفضاء التربوي مدخلا مهما للحد من ظاهرة العنف في المدرسة المغربية.

- توصل إلى استخلاص مجموعة من الاليات التربوية من وحي الرؤية اليوسية للحد من ظاهرة العنف في المدرسة المغربية تمثلت في الآليات الآتية: تفعيل القدوة التربوية داخل المؤسسة التعليمية- بناء ميثاق قيمي مؤسساتي لمناهضة العنف- اعتماد برامج للتربية على التواصل وحل النزاعات- تعزيز الحياة المدرسية والأنشطة الموازية- إرساء آليات للوساطة التربوية- تنمية التربية الذاتية لدى المتعلمين- تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة- إدماج البعد القيمي في التدبير التربوي للمؤسسة.

كما خلص البحث إلى مجموعة من التوصيات يمكن إيراد أبرزها في الآتي:

- ضرورة التعريف بغنى التراث التربوي الإسلامي المغربي وثرائه؛

- دراسة التراث التربوي الإسلامي المغربي، للاستفادة من عطائه الفكري، واستخلاص التصورات التربوية والاجتماعية لأعلامه، التي من شأنها حل العديد من الإشكالات المطروحة في عصرنا هذا، وتنزيلها على أرض الواقع في قالب معاصر- اعتبار التربية القيمية مسؤولية مجتمعية، تتحملها مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية دون استثناء، لذا ينبغي أن تتظافر جهود كل من مؤسسات الأسرة، والمدرسة والمجتمع والإعلام وجمعيات المجتمع المدني، والأحزاب السياسية، لبناء مجتمع متشبع بالقيم والسلوكيات الحسنة، ذلك أن ظاهرة العنف، لا تنحصر آثارها على المؤسسة التعليمية فحسب، بل إذا لم تعالج تمتد لتشمل باقي الفضاءات المجتمعية دون استثناء.

قائمة المصادر والمراجع

- ✓ ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم بن علي. (د.ت .(*لسان العرب* .بيروت: دار صادر، المجلد 6.)
- ✓ أوطال، ربيع. (2018م)، *مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي* .مجلة كراسات تربوية، العدد 3.
- ✓ هريدي، عادل محمد. (2011م)، *نظريات الشخصية* .إيتراك للطباعة والتوزيع، ط2.
- ✓ ورشة تفاعلية حول "ظاهرة العنف في الوسط التعليمي: الواقع والتحديات وسبل المواجهة". (2025).
- ✓ https://justice.gov.ma/2025/04/28
- ✓ اليوسي، الحسن بن مسعود،تحقيق: حميد حماني (1988م)، *القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم* .مطبعة شالة، الرباط، ط1.
- ✓ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2022م)، *العنف في الوسط المدرسي* .التقرير الموضوعاتي.
- ✓ العيسوي، عبد الرحمن. (2007م)، *سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية* .دار النهضة العربية.
- ✓ عمر، أحمد مختار. (2008م)، *معجم اللغة العربية المعاصرة* .عالم الكتب، ط1، ج2.
- ✓ غريب، عبد الكريم. (2006م)، *المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية* .منشورات عالم التربية، ط1.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

The didactic situation in Islamic education Theory and application

DR. ADNAN Mohandis

Ministry of National Education, Morocco

mhndysdnan@gmail.com

Received	Accepted	Published
21/04/2026	07/05/2026	15/06/2026
DOI :		

Abstract

This research addresses the didactic situation in Islamic education as a working strategy related to the practical implementation of the competency-based approach in executing the curriculum of the subject at the secondary school level. It is a crucial component in teaching, discussed in terms of defining it both individually and in combination, in addition to exploring its various types. This approach enables us to determine the appropriate timing for employing a specific type of didactic situation, as well as understanding its elements. This helps to identify what must be present in a didactic situation for it to efficiently match its intended definition. The aim is to effectively design and innovate sound and coherent didactic situations. The article concludes by providing two examples of applied situations as a practical illustration of the discussed concepts.

Keywords: Situation, Didactics, Problem, Application, Implementation.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

الوضعية الديداكتيكية في التربية الإسلامية تنظيرا وتنزيلا

د. عدنان مهنديس

وزراة التربية الوطنية، المغرب

ORCID

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
21/04/2026	13/06/2026	15/06/2026

DOI :

ملخص

يعالج هذا البحث الوضعية الديداكتيكية في مادة التربية الإسلامية باعتبارها خطة عمل ترتبط بالأجرأة العملية للمقاربة بالكفايات في تنفيذ برنامج المادة بالسلك الثانوي، وهي مكون هام في مجال التدريس، تم التطرق له من حيث تحديد تعريفها مفردا ومركبا، بالإضافة إلى أنواعه، مما يتيح معرفة الوقت المناسب لاختيار الوضعية الديداكتيكية المناسبة للتوظيف، وكذا عناصرها، لكي نعرف ما ينبغي توفره لزوما في الوضعية الديداكتيكية حتى يكون اسمها مطابقا لمسماها، من أجل أن نتمكن من صنع وابتكار وضعيات ديداكتيكية سليمة ورصينة، ثم تم ختم المقال بسوق نموذجين لوضعيتين تطبيقيتين تنزيلا لما تمت معالجته من قبل.

الكلمات المفتاحية: وضعية، ديداكتيك، مشكلة، تطبيق، أجرأة.

مقدمة

إن أهم ما يؤرق الباحثين والمنشغلين بمجال التربية والتكوين هو الوصول إلى المتعلم والتمكن بنجاح من حسن انخراطه في الدرس وأطواره، مما يجعله يكتسب ويحقق المرجو منه، ولعل هذه البغية جعلتهم يتنوعون في اختياراتهم وخططهم ووسائلهم، حيث برزت استراتيجية التدريس بالوضعية الديداكتيكية في الساحة التعليمية، الأمر الذي استدعى

الاهتمام بها تأليفا وتطبيقا، بل تنزيلا على واقع تدريس مادة التربية الإسلامية في جميع الأسلاك، كما عقدت في هذا الموضوع ندوات وأيام دراسية تعنى بدراستها من الناحيتين النظرية والتطبيقية حتى لا يبقى هذا المركب الاصطلاحي حبرا على ورق، وحتى تظهر وظيفيتها ويبرز أثرها على مستوى واقع الممارسة الصفية، ثم حتى تصحح كذلك مجموعة من المغالطات والتصورات النمطية التي تكتنفها.

وفي هذا الصدد؛ قررت أن أسهم بهذه الورقة البحثية في هذا الموضوع، رغم ما يوجد فيها من إسهامات محترمة، من قبيل ما سطره الدكتور محمد لهوير في التدريس بالوضعية خاصة فيما يضيء أجرأتها بمادة التربية الإسلامية، إلا أنني أحسب أن تنوع الإسهام في هذا الموضوع إذا تعددت أشكاله وتنوعت طرائقه من قبيل اقتراح نماذج وأرضيات اجتهادية تشكل مقترحا مباشرا لوضعيات تخصصية؛ من شأنه أن يأتي بالإضافات النوعية الهامة والجادة لمجال التخصص؛ رغم أن الإشكالية البحثية تكاد تكون مشتركة مع بحوث وإسهامات أخرى.

ولم يكن بد من اللجوء إلى المنهج التحليلي لمقاربة الموضوع، أي: تحليل ظاهرة الوضعية الديداكتيكية بكل ما يكتنفها ويحيط بها من جزئيات وتفاصيل، ويرجع اختيار هذا المنهج في الإعمال البحثي لكونه الأكثر ملاءمة، ولكونه أيضا يتيح إبراز الأفكار والآراء والتصورات من أجل نقاشها تربويا وعلميا، دون إغفال منهج الوصف لأنه اللبنة الأساس للقيام بعملية التحليل.

قسم الباحث خطة البحث إلى مبحثين، حيث يعالج المبحث الأول تعريف وموقع الوضعية الديداكتيكية في الفعل التدريسي، أما المبحث الثاني فيعالج مكونات وأنواع هذه الوضعية، ثم الانتقال إلى سوق تطبيقات لتنزيلها، مع القيام بعملية النقد البناء عند الحاجة، وختم البحث بخلاصة لأهم النتائج التي أفرزها، مع الإشارة لبعض الآفاق المستقبلية للموضوع.

1-تعريف الوضعية الديداكتيكية وضبط موقعها في التدريس

1-1-تعريف الوضعية الديداكتيكية

يحيل مفهوم الوضعية على علاقة تفاعلية تربط بين الذات والموضوع، وذلك في إطار مشكلة قائمة بشكل فعلي تتطلب حلا أو معالجة يترتب عليها الوصول إلى هدف معين أو أهداف معينة، كما أن فكرة الوضعية تتجلى كذلك في وضع المتعلم أمام معترك يختبر فيه معلوماته أو مهاراته، أو يستخدم فيه المكتسبات المتوفرة من أجل تعلم أمور جديدة، على اعتبار أن المعرفة بناء يبنى فيه اللاحق على السابق، ولذلك؛ فالوضعية الديداكتيكية في مادة التربية الإسلامية تختلف تبعا لما سبق، وتختلف أيضا باختلاف المستوى المستهدف بإعمال تلك الوضعية، لأن الفئة المستهدفة ومرحلتها العمرية عامل حاسم ومؤثر في اختيار نوعية المعرفة الإسلامية المختارة، ولذلك نجد أن الوضعيات التي تعالج موضوع الزواج أنسب في الاختيار والتوظيف بالسلك الثانوي التأهيلي، بالمقارنة مع الوضعيات التي تعالج موضوع الطهارة، والتي هي أنسب وأحكم في التوظيف عند مستويات السلك الإعدادي.

تعددت مسميات الوضعية الديداكتيكية، فمن تسمياتها: الوضعية المسألة، إذ إنها تتوفر على سؤال يحفز على التعلم والتفكير من أجل الوصول إلى الحل، حيث إن هذا الحل هو المؤشر على حدوث التعلم، ولعل التسمية بالمشكل إشارة إلى عنصر هام وشرط لازم؛ وهو إثارتها لمشكل يتطلب حله مرورا بصعوبات، كما أنها تتطلب تعبئة موارد (وسائل) ومكتسبات، ومن تسمياتها كذلك الوضعية التدريسية، وذلك لأن إعمالها يكون في عملية التدريس باعتبارها تهتم بالمادة المدرسة من

حيث مفاهيمها أو من حيث معارفها، وهذا يشكل نقطة التقاء مع تعريف الديداكتيك باعتباره علما يهتم بطبيعة المادة المدرسة وما يكتنفها من صعوبات وإشكالات.

ففي تعريف العربي شاووش من خلال كتابه: دروس في الديداكتيك: "وضعية تعلم يكون المتعلم فيها مطالبا بالتكيف مع مسألة تعترضه خلالها صعوبات يسمح له تجاوزها ببناء معرفة جديدة، وهي كذلك صورة أو رسم أو نص يتضمن معطيات في سياق معين مصحوبة بسؤال أو عبارة عن مشكلة تتضمن درجة ما من التحدي وتعليمات تحدد المطلوب فعله (شاووش، 2010، ص. 70/69).

ركز العربي شاووش في تعريفه للوضعية الديداكتيكية على مفهوم سيكوسوسيولوجي هام في مجال التعلم وهو مصطلح التكيف، وهو يحيل على انخراط المتعلم في جو خاص وانصهاره فيه، باعتباره يعيش الحياة، وهو ما يعطي للتعلم معنى اللذة، بحيث لا يشعر المتعلم بالملل وهو يواجه صعوبات هذه المشكلة، إذ كيف يتصور أن يعيش المتعلم لذة التعلم وهو غير متكيف في إطار أو نسق معين يحس فيه بالراحة، كما يتيح هذا التعريف أيضا إمكانية استخراج الأركان أو العناصر الأساس للوضعية ويطرق لنا إشكال الخلط بين النص والوضعية وكيف يتحول النص إلى وضعية أو الوضعية إلى نص؛ وذلك بتوفر أو افتقاد عناصر سيتم التطرق إليها لاحقا.

أما الدكتور سعيد حليم؛ فقد عرفها بقوله: "وضعية يواجهها المتعلم ويشعر فيها أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك تصورا مسبقا عنه، ويجهل الإجابة عنه؛ مما يحفزه على البحث والتقصي؛ من خلال عمليات معينة تتوصل لحل المشكلة"(حليم، الميسر (بدون تاريخ)، ص77).

يتبين إذن من خلال تعريف الأستاذ سعيد حليم أن خاصية الإشكال في الوضعية الديداكتيكية هي ما يستفز المتعلم ويثيره نحو التحرك والقيام بمختلف العمليات الفكرية من أجل الوصول إلى الحل، حيث إن وصوله هذا هو عين البناء وتمام التعلم، إلا أن عبارة ((لا يملك تصورا مسبقا عنه)) هي باعتبار الحل أو طريقة الوصول إلى الحل، أما باعتبار التمثلات والمعارف المسبقة المرتبطة بالسياق أو بمفاهيم الوضعية، فإنه لا يتصور خلو ذهن المتعلم من هذه التمثلات، لأنها منطلق التفاعل والسيرورة التعليمية التعلمية.

فحدوث التعلم يتحصل من خلال تفاعل المتعلم مع مشكلة يتدخل فيها بإنجاز نشاط معين أو أنشطة معينة مخطط لها بشكل مسبق، فيبني من خلال هذا التفاعل معارف جديدة تأخذ بعين الاعتبار ما كان لديه في أول الأمر من معارف قديمة، حيث يؤدي التحفيز والإثارة الموجودان في هذه الوضعية إلى إحداث هذا التعلم من خلالهما، وفي هذا الاتجاه يعرف لحسن توبي بشكل مباشر الوضعية الديداكتيكية بقوله: "الوضعية الديداكتيكية مجال تطبيقي يتضمن مجموعة من الأنشطة ذات صعوبة، وتحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم. فهي تحيل إلى تحفيزه على التفكير، وتضيف لديه معارف جديدة انطلاقا من مشكلة يعيشها المتعلم" (توبي، 2006، ص 115).

مع أنه قد نستثني شرط وجود بناء معارف جديدة في الوضعية الديداكتيكية، وذلك إذا كنا في صدد مواجهة نوع خاص من أنواع الوضعية الديداكتيكية، وهي الوضعية التقويمية، والتي لا تكون بغرض إضافة معارف أو مهارات جديدة، بقدر ما تكون لقياس مدى تحقق كفاية مستهدفة ما، أي أنها تكون بغرض الإشهاد أو التصديق كما سوف يأتي الحديث عنها لاحقا في هذا البحث، مع أن سمة الصعوبة في الوضعية الديداكتيكية لا يلغي سمة التدرج التي تعتبر من أهم مميزات هذا المركب كما سوف يأتي في العنصر الموالي من هذا البحث.

2-1-موقع الوضعية الديداكتيكية في الفعل التدريسي

ترتبط مرجعية الوضعية الديداكتيكية بالنظرية البنائية، وبالأحرى النظرية السوسيو-بنائية وذلك نظرا للتوجه التربوي العام المندرج في إطار المقاربة بالكفايات، 'فمع هيمنة الرؤى البنائية مرجعا أساسيا للتعليم الحديث والحضور المكثف لمدخل الكفايات؛ أخذت الوضعية التدريسية بعض الأبعاد الجديدة وعُرفت باعتبارها تلك الوضعية التعليمية التعلمية التي ينظمها المدرس أو الوسط التربوي عموما ليساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، ويُشترط فيها أن تكون متنوعة، ومتدرجة، ودالة، ومشكلة...وأصبح "المشكل " بعدًا مركزيا في الوضعيات التي تنشد الفعالية (الجوادي، 2020، ص.82).

يتبين من خلال ما سبق أنه لا يمكننا الحديث عن الوضعية الديداكتيكية بمعزل عن وجود المشكل، إذ هو شرط أساس من شروط تسميتها، وهذا المشكل إما أن يكون محفزا ومنطلقا نحو التعلم فيسهل بذلك حدوثه، وإما أن يكون حله هو في حدّ ذاته تعلم مستهدف، وإما أن يكون حله هو المؤشر على تحقق الأهداف النوعية للدرس، وعموما؛ فمركزية المشكلة أمر حاضر بقوة، وينسجم هذا الحديث عن المشكل وقوة حضوره مع خصائص مادة التربية الإسلامية وسمة تدريس العلوم الشرعية على وجه العموم، إذ إن الدين الإسلامي جاء برمته لمعالجة مشاكل الحياة والإجابة عن مختلف تساؤلات الناس، لقوله تعالى: " وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِمْ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَى هَؤُلَاءِ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ" (سورة النحل: الآية 89).

لقد اختار المنهاج الدراسي المغربي البراديجم السوسيوبنائي إطارا للمقاربة بالكفايات التي تنص على ضرورة بناء التعلمات من ذات المتعلم وتمثلاته، حيث لا يمكن إهمال هذه التمثلات التي يأتي المتعلم محملا بها من أسرته وواقعه ومختلف تجاربه من أجل بناء المعرفة الجديدة لديه، سواء أكانت صحيحة أو خاطئة، يقول سفيان ناول في هذا الصدد: "عقل المتعلم ليس صفحة بيضاء بقدر ما هو مليء بالعديد من القضايا والظواهر والتطورات التي تدعم تشبثه بآرائه، إذ يوظف نماذج تفسيرية قد تكون ملائمة، وقد لا تكون ملائمة، مدعمة أو معيقة لعملية التمدرس وعملية التعلم بنفسه. فرهان الأستاذ هو جعل المتعلم يكشف عن تمثله الحقيقي الذي تربطه به علاقة وجدانية قوية، غالبا ما يخفيه ليحابي الأستاذ، ثم الاشتغال على تغييره وتصحيحه أو تثبيته إن كان صحيحا" (ناول، 2017، ص.91).

ولعل الوسيلة العملية لذلك هي الانطلاق من واقعه، من خلال وضعيات مشكلة تلامس حاجاته واهتماماته، لأن الوضعية هي التي ستوفر السياق الذي من شأنه أن يخلق النسق المتفاعل على ضوئه، فذلك من شأنه أن يساعده على استدعاء معارفه واختبار مهاراته وتعديل سلوكاته ومواقفه، مما يجعله يحس بأنه فاعل ومشارك في العملية التعليمية التعلمية، وليس مجرد متلق سلبي، يقول سعيد حليم في هذا الصدد: "إن التدريس بـ ((الوضعيات المشكلة)) طريقة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. فالمدرس يصوغ المشكلة التي هي عبارة عن موقف: (صورة، قصة، سؤال...) لا يستطيع المستهدف من خلال معارفه التي يمتلكها أن يجد الجواب بطريقة سهلة ومباشرة. فهو يحتاج إلى الرجوع إلى مكتسباته السابقة، وإلى تمثلاته؛ لفهم عناصر المشكلة من خلال التدبر والنظر، والاستكشاف والقدرة على حشد مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعينه على تجاوز العائق. وبذلك تعتبر طريقة حل المشكلات طريقة من طرق التدريس بالكفايات؛ لأنها تركز أساسا على إكساب مجموعة من المهارات للمتعلم" (حليم، العدد 2، 217).

2-أنواع ومكونات الوضعية الديداكتيكية مع تطبيقات

2-1-أنواع الوضعيات الديداكتيكية حسب الوظيفة الديداكتيكية.

يمكن أن نجد في أنواع الوضعية الديداكتيكية ما يلي:

- وضعية الانطلاق: وهي نفسها وضعية الاستكشاف، لكون الانطلاق والاستكشاف يكون في بداية الدرس أو الحصة تمهيدا نحو حسن الانخراط في الدرس والتمكن من معارفه وقيمه ومهاراته المستهدفة.
- الوضعية التكوينية: وهي نفسها الوضعية البنائية، والتي تسهم في بناء الدرس أو خدمة أهدافه النوعية، وهي الوضعية المرتبطة بأهداف وتعلمات الدرس الواحد فقط.
- الوضعية الدامجة: وضعية مشكلة ينطلق منها الأستاذ بداية المداخل الخمسة، ويدمج فيها القضية المركزية للجزء المقرر من السورة مع القضايا المركزية للدروس الخمسة، بدل أن يخصص لكل درس وضعيته المستقلة كما كان في التدريس بنظام الوحدات / المجزوءات في المنهاج السابق، ... ويمكن تسمية هذه الوضعية المشكلة أيضا: دامجة؛ مركبة؛ نسقية؛ بنائية. كما أنها تختلف عن وضعيات التقويم التشخيصي، والوضعيات التكوينية (التقويم المرحلي والإجمالي) والوضعية التقويمية الجَزَائِية (وضعيات الفروض والامتحانات الإشهادية) (لهوير، 2021، ص.166).

وقد نتوقف عند اصطلاح تسمية ((البنائية)) على الوضعية الدامجة، وذلك حتى لا يقع خلط في التسميات ووظيفة كل وضعية على حدة، حيث إن الوضعية البنائية وضعية ذات وظيفة تكوينية، وقد سبق الحديث عن قسمها، فهي تختص بالدرس الواحد المستقل بذاته، كما أن الأستاذ ذكر الوضعية التقويمية الجزائية هكذا لماما في سياق التمييز بينها وبين الدامجة وحق هذه الوضعية التقويمية أن تفرد بالتنصيص لأنها وسيلة هامة من وسائل الحكم والتأشير على تحقق الكفاية ولإصدار حكم قيمة حول إمكانية الانتقال من عدمه إلى مستوى جديد أرقى يحتوي عددا من التعلمات الجديدة المرتبطة بكفاية أخرى، رغم أنها في حدّ ذاتها لا تحمل معلومات جديدة ولا تشمل بناء تعلميا مستهدفا.

2-2-مكونات الوضعية الديداكتيكية ومزاياها

إن الحديث عن مكونات هذه الوضعية هو حديث عن العناصر اللازمة التي لا يمكن أن تقوم للوضعية قائمة بدونها، وذلك لكون كل مكون من مكوناتها له وظيفته الهامة في مساعدة المتعلم من أجل القيام بالمهام المنتظرة منه وحسن استخدامه للموارد المتاحة، ويمكن أن نصطلح على هذه المكونات الأركان أو العناصر أو الأعمدة.

وقد حددت مكونات الوضعية الديداكتيكية (الفاسي، 2014، ص. 16) كما يلي:

- الوظيفة: تتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، مما يحفز التلميذ على الإنجاز.
- السند أو الحامل: يتضمن مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم، ومنها النصوص، الصور، الرسوم، والمحيط الذي يوجد فيه المتعلم.
- السياق: يعبر عن المجال الذي تمارس فيه الكفاية (سياق عائلي، اجتماعي مهني).
- المهمة: تتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه.
- الإرشادات (التعليمات): مجموعة من التوجيهات المتضمنة لقواعد العمل، تقدم للمتعلم قصد القيام بعمله.

وعليه؛ فكثير من الأساتذة –خاصة المتدربين أو المبتدئين منهم- يخلطون في اشتغالهم الديداكتيكي في مادة التربية الإسلامية بين النص والوضعية، فمنهم من يسمي النص وضعية، ومنهم من يسمي الوضعية نصا، وهذا راجع إلى عدم التدقيق والانتباه في الاصطلاحات الموظفة، رغم أن هذا التوظيف في الاصطلاح يبقى مهما وحاسما في ضبط قواعد التواصل المتخصص بين الباحثين والمشتغلين في الحقل التربوي، كما قد يكون هذا الأمر راجعا إلى عدم التأكد من توفر

عناصر الوضعية حتى يحكم عليها بهذه التسمية، وبناء على هذا الأمر يمكن أن نتحدث عن وضعية مكتملة ووضعية غير مكتملة، إذا كان ينقصها عنصر أو عنصران، كوجود وضعية مجردة عن السند أو الحامل.

أما النص فهو تركيب لمحتوى معرفي يحمل في طياته دلالات وإشارات تستهدف تحقيق هدف معين أو أهداف معينة.

وعليه؛ فقد يكون النص مكونا وجزءا من وضعية ما؛ وحينها يصطلح عليه السند أو الحامل، فيكون بذلك عنصرا خادما للوضعية، ولا يمكن جعله مساويا لوحده بالوضعية أو أن نسميه بها.

وبالرجوع إلى العناصر أو الأركان المكونة لماهية الوضعية الديداكتيكية؛ والتي أشار إليها الأستاذ أحمد الفاسي؛ يمكن القول إن هذا التركيب الخماسي نسق لا محيد عنه في التفاعل معها وإمكانية الخروج من خلالها بمنتوج تفاعلي يؤشر على البناء التربوي الرصين والجاد، إلا أن العنصر الأول والذي وسمه الأستاذ ب ((الوظيفة)) وبينه ب ((الهدف))، يمكن أن نسجل فيه أن الوظيفة هي مجموع الأعمال التي يتنظر القيام بها بشكل ملاحظ وقابل للقياس، وعليه؛ فعنصر التعليمات أو الإرشاد يغني عن هذه التسمية بالوظيفة، إلا إذا تم التعبير عنه ب ((الهدف المنتظر من الاشتغال على الوضعية)) بشكل مباشر غير قابل للتأويل أو التحفظ عليه أو الاعتراض عليه في الاصطلاح والتسمية.

ومن مميزات الوضعية المشكلة عند رياض الجوادي: الافتراض القريب من الحقيقي أو المتوقع، حيث يجلي هذه الميزة بقوله:

تتميز "الوضعية المشكل" عن أي مشكلة حقيقية يجب حلها، بطبيعتها الخيالية، ويمكن

-تقريبا للصورة-مقارنة الوضعية المشكلة بمحاكاة الطيران، فهي مصممة بشكل جيد لتعلم الطيران، وليس للطيران الفعلي. يحتوي جهاز محاكاة الطيران في برنامجه كل ما من شأنه أن يضع الطيار المتدرب في أنواع مختلفة من الوضعيات المشكلة الافتراضية. فهو مصمم من قبل معلم، وكما أن المحاكي للطيران ليس طائرة حقيقية، فإن الوضعية المشكلة ليست مشكلة حقيقية لحلها (الجوادي، 2020، ص.92).

وليست هذه الميزة الجديرة بالذكر هنا مدعاة لانتقادها أو التنقيص من شأنها، بل إن افتراضها في هذا المقام نابع من تأمل واستقراء لواقع المشاكل الحالية التي تقع وتجري بشكل مستمر وملحوظ، فما نلاحظه الآن في واقع مجتمعنا المعاصر من مشاكل تربوية واجتماعية واقتصادية ليس ببعيد وقوعه لنا أو لأقاربنا، فلذلك اقتراح هذه المشكلات للدرس والمعالجة المبنيين على منطلقات ومعطيات مستقاة من الشريعة الإسلامية؛ هو عين التفكير في الحلول الشرعية لمعالجة المشكلة؛ للحد من ظواهرها السلبية أو من استفحالها.

3-2-تطبيقات حول الاشتغال بالوضعية الديداكتيكية

وضعية مقترحة 1:

انتشر بشكل كبير تراند على مواقع التواصل الاجتماعي، والذي يظهر تقديم مجموعة من التلاميذ كمية من الحلوى وما شاكلهما إلى أستاذهم المحبوب عندهم، حيث جرى حوار بين سلمى وأخيها عمر حوله، قالت سلمى: كم هو جميل أن يحب الإنسان من يعامله معاملة طيبة، فيسعى إلى التعبير عن ذلك بما يراه مناسبا، قابلها عمر بقوله: المعاملة الطيبة لازمة في ديننا لكننا نخشى أن يتطور هذا المشهد، فيصير الناس يعاملون معاملة طيبة طمعا في نيل هدايا هذا التراند.

يقول صلى الله عليه وسلم: "مَنْ صُنِعَ إِلَيْهِ مَعْرُوفٌ فَلْيُجْزِئْهُ، فَإِنْ لَمْ يَجِدْ مَا يُجْزِئُهُ فَلْيُثْنِ عَلَيْهِ، فَإِنَّهُ إِذَا أَثْنَى فَقَدْ شَكَرَهُ" (البخاري، الأدب المفرد 1989، ص84).

يلاحظ في الوضعية المقترحة أعلاه وجود مشكل حقيقي واقعي تتضارب وتختلف حوله الآراء والمواقف على غرار الحوار الثنائي المجسد في الوضعية نفسها، وهي وضعية يمكن أن يتم توظيفها على شكل وضعية استكشافية تمهد لاكتساب تعلمات، أو على شكل وضعية بنائية تسهم في بناء تعلمات جديدة مستهدفة من درس واحد يمكن أن يكون هو درس: "التجمل بمحاسن الأخلاق".

تعتبر هذه الوضعية نموذجا لوضعية غير مكتملة لأنه ينقصها عنصر التعليمات، كما أنه لا يصلح توظيفها كوضعية تقويمية أو وضعية إدماجية مهيكلة، وذلك لأنها تقتصر على درس واحد، فهي غير مستوعبة، إلا إذا تم تعديلها تركيبيا لتشمل باقي الدروس المستهدفة بالتقويم، كما يلاحظ عن السند الذي تم توظيفه أنه غير موثق من حيث المصدر، ويستحسن في الأسناد الموظفة على غرار النصوص البنائية التي يقع عليها الاختيار في إنجاز الدروس أن تكون مستمدة من السورة المقررة في المستوى المعين، وذلك حتى يحصل التقاطع والتكامل بين المداخل الخمسة، ويتم الاشتغال وفق منطق مركزية السورة أو هيمنتها على باقي المداخل.

وضعية مقترحة 2 من طرف الأستاذ محمد مقساوي

في طريقها لحضور لقاء تربوي في جمعيتها حول " أحداث الهجرة النبوية "، التقت التلميذة فاطمة صديقتها هاجر فصاحبتها إلى الجمعية، وقبل وصولهما تناقشتا حول موضوع الهجرة، فقالت فاطمة: "إن الهجرة كانت فرارا بالنفس وبحثا عن السيادة، حيث عمل المسلمون على قطع وإحراق نخيل يهود بني النضير وطردهم من المدينة..."، بينما قالت هاجر: " كانت الهجرة لحماية الدعوة، فلا يمكن أن تكتمل أركانها إلا بتكوين مجتمع إسلامي جديد ودولة متكاملة الأركان، ومنهج جديد للحياة، والتخلق بمقتضى أسماء الله الحسنى والامتثال لها، لأن بمعرفة هذه الأسماء نعرف الله تعالى .

السند الأول:

قال عز وجل: لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا وَيَنْصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ [سورة الحشر، الآية 8].

السند الثاني:

قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا ﴾ [سورة الأعراف: الآية 180]، يأمرنا الله تعالى أن ندعوَه بأسمائه الحسنى، ووعدنا أن يستجيب لنا؛ حيث قال: ﴿ ادْعُونِي أَسْتَجِبْ لَكُمْ ﴾ [سورة غافر: الآية 60]، ففارقٌ كبير بين أن تدعو وتقول: اللهم اغفر لي، وبين أن تقول: اللهم يا غفار اغفر لي، وبين أن تقول: اللهم ارحمني، وبين أن تقول: يا رحيم ارحمني، وبين أن تقول: اللهم ارزقني، وبين أن تقول: يا رزاق ارزقني.

تحليل الوضعية الثانية:

تقدم لنا الوضعية الثانية نموذجا لوضعية تقويمية تجمع السورة القرآنية بباقي دروس المداخل الخمس، حيث تمت صياغتها بالتركيز على سياق محفز ومثير ودال وتربوي له ارتباط وثيق بواقع المتعلم، وتجدر الإشارة من خلال هذه الوضعية أنه من الجميل أن يتم الحرص على اختيار أسام مستمدة من تراث الأمة الإسلامية، ليتربى النشء على سماع هذه التسميات، بالإضافة إلى عدم إلصاق اسم ((محمد)) بالأفعال الشنيعة أو ذكره في سياق المؤاخذة والرد تنزيها لهذا الاسم من كل سوء.

تشتمل الوضعية على سندين أو دعامتين، السند الأول عبارة عن آية قرآنية من السورة المقررة نفسها، فهي بذلك تتيح إمكانية طرح أسئلة متعددة المهارات بناء عليها، إما استخراج لقيمة أو لقاعدة تجويدية، أو إعطاء مضمون مناسب لها، أو مطالبتهم بإكمال الآية التي بعدها لقياس التمكن من مهارة الحفظ.

أما السند الثاني؛ فهو عبارة مزيج بين آية قرآنية وكلام آخر، قد يتبادر للذهن أنه مقتبس من كلام أحد أهل العلم أو التربية، لكن بدون ذكر توثيق له، أو هو اجتهاد صياغة من طرف مقترح الوضعية.

فيبقى السؤال هنا هل يمكن للسند أن يشتمل كلاما أو تعبيرا خاصا من مقترح الوضعية أم لا بد أن يكون نصا مقتبسا خالصا بدون تدخل المقترح للوضعية؟ ولا شك أن الأولى في اختبار التلميذ أن يتجنب الواضع إدخال شيء آخر مع النص المقتبس حتى لا يشوش على اشتغال المتعلم في تفاعله مع السند أو يربك تفكيره بتداخل الأفكار وتزاحم الأساليب.

لقد تم أخذ نص هذه الوضعية من فرض كتابي تم اقتراحه من طرف صاحب الوضعية، حيث توجد فيه مرفوقة بالتعليمات التي تبين مهام المتعلم في تفاعله واشتغاله على الوضعية نفسها، وبالتالي؛ فهي وضعية مكتملة الأركان.

كما تتيح هذه الوضعية من خلال قراءتها تحديد المشكل المطروح فيها والمرتبط بتعدد المواقف والاتجاهات حول حدث الهجرة، مما من شأنه أن يحرك ويعبئ مكتسبات المتعلمين من خلال الدروس التي تم الاطلاع عليها في علاقة مع هذا المشكل، حيث استجمع السياق الدروس المستهدفة في قالب مركب منسجم ومتكامل.

وتجدر الإشارة من خلال نموذج الوضعيتين السابقتين أن صفة المرونة في الوضعية حاضرة أيضا لأن هذه الصياغة في الوضعية يمكن أن تخضع للتغيير بالإضافة أو النقص أو الترميم تبعا لنظر المستعمل أو تبعا لتغير بعض الوقائع المؤثرة في التعلم.

خاتمة

أهم ما يمكن أن نخلص إليه في ختام هذا المقال من نتائج نركزه فيما يلي:

-إن تعدد تسميات الوضعية الديداكتيكية لا يفقدها روحها، لأن عنصر المشكل والإثارة حاضر بقوة.

-الاشتغال بالوضعية يتطلب تخطيطا مسبقا محكما من قبل المدرس حتى تكون الوضعية خادمة لاكتساب الكفاية بقوة.

-الاشتغال بالوضعية كيفما كان نوعها؛ أنسب ما يكون لخصوصية وطبيعة مادة التربية الإسلامية، على اعتبار أن هذا الدين جاء لحل مشاكل الناس وإخراجهم من الظلمات إلى النور.

-الاشتغال بالوضعية تجديد وابتكار وإخراج للمادة من التصور النمطي السائد، والذي مفاده أن التربية الإسلامية مادة حفظ وتخزين.

-الاشتغال بالوضعية الديداكتيكية في مادة التربية الإسلامية تحقيق لوظيفية المعرفة المكتسبة وإعطاؤها معنى ودلالة حية.

-الاشتغال بالوضعية الديداكتيكية مبحث غني حاضر بقوة، إذ يمكن أن يوظف حسب الحالة وحسب القصد أيضا إما في أول الدرس أو أثناءه أو في نهايته.

-الاستئناس ببنوك الوضعيات الديداكتيكية في الاعتماد عليها بمستوى معين أمر لا بأس به، والأجدر بالأستاذ الممارس أن يسعى من خلال جهده إلى بناء وابتكار وضعيات من خلال دائرة اشتغاله وهمومه وواقعه، حتى يكون في صلب الاهتمام وتكون الوضعية نابعة من قرب.

المصادر والمراجع

- ✓ -القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- ✓ أساسيات في علوم التربية وديداكتيك التربية الإسلامية، (2021)، (أعمال ندوة)، مطبعة الهلال، وجدة،
- ✓ أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، تطوان.
- ✓ البخاري، (1989)، الأدب المفرد، دار البشائر الإسلامية،
- ✓ خالد البورقادي، (2023)، فصول في ديداكتيك التربية الإسلامية، دار الأمان.
- ✓ سفيان ناول، (2017)، تمثلات المتعلم واكتساب المفاهيم الشرعية، أفريقيا الشرق.
- ✓ العربي شاووش، (2010)، دروس في الديداكتيك، مطبعة المعارف الجديدة.
- ✓ -رياض الجوادي، (2020)، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التجديد.
- ✓ -سعيد حليم، المرجع في كيفية التدريس، سلسلة المنظومة التربوية في المغرب، العدد 2.
- ✓ -سعيد حليم، (بدون تاريخ)، نسخة إلكترونية.
- ✓ -لحسن توبي، (2006) بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الاندماجية، مكتبة المدارس.

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

Sociology of Education: Between Social Reproduction of Inequality and the Possibilities of Social Transformation

DR. LAHCEN DAHMANY

Research Professor at the CRMEF Tangier–Tétouan–Al Hoceima, Morocco.

lahcendahmany@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-0311-7971

DR. MOHAMMED DAHMANY

Higher School of Education, Agadir, Morocco.

Dahmany1@gmail.com

Received	Accepted	Published
21/04/2026	07/05/2026	15/06/2026
DOI :		

Abstract

This article examines the sociology of education as a field that explores the dynamic and reciprocal relationship between educational institutions and the broader social structures in which they operate. It investigates how education functions simultaneously as a mechanism of socialization, cultural transmission, and social reproduction, while also providing potential pathways for social change and mobility. The central research question guiding this study is: how does education, as a social institution, reproduce social norms and inequalities while also enabling processes of transformation?

To address this question, I adopt a qualitative and interdisciplinary approach drawing on sociology, philosophy of education, and social psychology. This allows for a comprehensive understanding of education as a lived social process rather than a purely institutional mechanism. The theoretical framework is grounded in the works of Durkheim, Dewey, Althusser, and Bourdieu, who collectively provide analytical tools to understand education as both a system of social integration and a mechanism of symbolic power and social reproduction.

Methodologically, the study combines theoretical analysis with exploratory fieldwork conducted within Moroccan family contexts. The empirical component is based on direct observation and fifteen semi-structured interviews. Twelve interviews were conducted online through digital platforms, while three were

ISSN : 3119-6659

TAFAKOR
journal for human and social sciences

المجلد: 01
العدد 02: ربيع 2026

conducted face-to-face with students aged 14 to 20. Data were analyzed using thematic qualitative analysis focusing on digital media use, family relations, and educational practices.

Findings show that digital media has become a major agency of socialization, reshaping family dynamics and educational experiences. High levels of smartphone access among children are combined with limited parental supervision, with clear variations based on socio-economic and educational backgrounds. These differences contribute to emerging forms of digital inequality while reinforcing existing social stratification.

Overall, the study argues that contemporary education operates within a hybrid environment where traditional institutions and digital technologies interact, producing new forms of identity formation, inequality, and social change.

Keywords : Sociology, Education, Socialization, Inequality, Social reproduction, and transformation.

Introduction:

The sociology of education examines the dynamic interaction between educational processes and social life. It investigates how social structures, cultural norms, and institutional practices shape education, and conversely, how education influences social behavior, values, and opportunities. This discipline emphasizes the roles of socialization, cultural transmission, identity formation, and reproduction of social inequalities across generations. Education is not merely about acquiring knowledge or skills; it also serves as a mechanism through which societies transmit traditions, reinforce social cohesion, and prepare individuals to participate in society. It can even contribute to the perpetuation of inequality and the irregular distribution of educational opportunities among classes, genders, and geographic lines. Therefore, the sociology of education seeks to uncover the underlying social forces that shape learning experiences, the distribution of knowledge, and the outcomes of educational systems.

This article, hence, addresses the key aspects of the sociology of education, including the functions and types of education, the agencies of socialization, the processes of social reproduction, the persistence of inequality in educational contexts, and the potentialities for social change, particularly in promoting gender equality and fostering social mobility.

In general, the research tends to meet the implications of this main question: **How does education, as a social institution, simultaneously reproduce societal norms and inequalities while offering pathways for social transformation?**

1- The key concepts

There is no research without defining the key concepts that usually help structure the meaningful and logical morphology of each study. So, this part is devoted to track a brief account of the basic concepts

Sociology: The word sociology derives from the Latin word "Socius" which means companion and the Greek word "Logos" which means study of science, mind, and principles. Thus, sociology is the scientific study of companionship. Sociology, as an extension of the pre-set definition, is the scientific study of the development of social structure and interaction and **the** collective **behavior** of social relationships. It provides an understanding of social issues and patterns of behaviour. It helps us identify the social rules that govern our lives. **(Stolley, 2005, p.2)** **In addition**, **sociology** helps us understand the workings of the social systems within which we live and why we perceive the world the way we do. **(Stolley, 2005, p.3)**

In general, sociology helps us understand why and how society changes, as the social world is constantly changing, providing us with theoretical perspectives within which we form an understanding and the research methods that allow us to study social life scientifically.

Sociology of education:

Sociology of education studies the relationship between education and society. It investigates the sociological processes involved in educational institutions. **(Subrata S, P.3)**

The systematic sociology of education began with the work of Emile Durkheim (1858-1917) on moral education as a basis for organic solidarity and a study by Max Weber (1864.1920). Therefore, it is necessary to differentiate between education and socialization and determine which field affects the other.

Socialization is the process of preparing an individual to be a professional social agent in society. As Durkheim states, « ***Man is only a moral being because he lives in society*** ». Therefore, Durkheim does not differentiate between socializing and educating; for him, they are synonymous, and education consists of the methodological socialization of the young generation.

Therefore, education reinforces social homogeneity, which is the foundation of society. In this context, we cannot imagine the concept of education without referring to social experience and context; that is why John Dewey insisted that the conception of education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind. Based on the pre-set views, it is implausible to distinguish between education and socialization.

Socialization includes all the ways in which a newborn is molded to become a social being capable of interacting with and meeting the expectations of society.

In general, socializing aims to make people alike, whereas education makes people distinct. Socializing reinforces homogeneity and fulfills social utility. For example, we use our common language to avoid misunderstandings and make life tasks easier for

ourselves. Education is not meant to meet the requirements of social utility but to refine people's skills and make them distinct. For instance, using language is not just a matter of social communication; it also shows the aesthetic and creative aspects of language, such as writing poems and novels.

Social reproduction:

Social reproduction refers to the process by which societies maintain their social structures, values, and inequalities from one generation to the next. Althusser considered education as one of the "ideological State apparatuses" that shapes people's consciousness. The idea conceptualizes school as an agency of class domination, achieving its effects through inculcated knowledge and ideological dispositions, preparing individuals for either dominant positions or to be dominated in the economy and society. **(Collins,2009,p.35)** Social reproduction uses the same tools of socialization and equipment so that society can perpetuate its dynamic function of conserving the same social system.

Inequality:

Poverty and inequality are multidimensional concepts that include not only aspects of income, but also education, health, and other social dimensions. Inequality is clearly distinguished when contrasted to equity. Equity means that individuals should have equal opportunities to pursue the lives they choose and be free from extreme deprivation in terms of outcomes. **(DONALD.B, P34)** Social justice and education should be grounded in fairness, respect, and dignity. Everyone should have access to the resources, opportunities, and protection that schools offer. **(A. L. NOLTEMEYER, 2012, P. 3)**

2- Methodology and Research Tools

This study is grounded in the assumption that understanding the relationship between education, socialization, and social reproduction cannot be achieved within the boundaries of a single discipline. It requires an interdisciplinary perspective that draws on sociology, philosophy of education, and social psychology. Education is not merely a mechanism for transmitting knowledge; rather, it is a social and cultural practice that contributes to the production of values, representations, and patterns of behavior, while simultaneously shaping and reshaping social relations.

In line with the research problem, this study adopts a qualitative and interpretive approach that combines a theoretical review of classical and contemporary sociological literature with exploratory empirical insights. The works of Émile Durkheim, John Dewey, Louis Althusser, and Pierre Bourdieu constitute the main theoretical foundation of this analysis, as they provide essential conceptual tools for understanding the functions of education, processes of socialization, and mechanisms of social reproduction and inequality.

Beyond the theoretical dimension, the study seeks to connect sociological perspectives with contemporary social transformations occurring in Morocco,

particularly in the context of the rapid expansion of digital technologies and social media. To achieve this, direct observation was employed as a key research tool. Based on my professional engagement in the educational field, I was able to observe daily interactions with learners aged between 14 and 20 years. This sustained engagement provided valuable insights into the influence of digital media on communication patterns, social interactions, and learning-related behaviors.

Semi-structured interviews were also used as a complementary tool, as they allow access to individuals' lived experiences and subjective interpretations. In this regard, fifteen interviews were conducted in 2022 with participants from different Moroccan cities. Participants were selected purposively based on their direct or indirect engagement with digital communication tools and their willingness to participate in the study. Twelve interviews were conducted remotely via Facebook Messenger using chat-based communication, while three interviews were conducted face-to-face with secondary school students enrolled in the Common Core and First-Year Baccalaureate levels.

The interviews focused on participants' perceptions of digital media and its impact on family relationships, educational practices, and processes of value transmission and socialization. The collected qualitative data were analyzed using the principles of Grounded Theory, moving from raw empirical material toward the construction of analytical categories and conceptual interpretations that capture the underlying social meanings of observed practices and discourses.

Given its qualitative and exploratory nature, this study does not aim at statistical generalization. Instead, it seeks to provide a sociological understanding of ongoing transformations in educational and socialization processes within Moroccan society in the context of increasing digital media penetration, while linking these transformations to broader debates on social reproduction and the possibilities of social change.

3- Education: types, functions, and agencies

Education is an essential process in human development. This is different from schooling. Schooling is one form of education. Education is acquired everywhere, including at home, school, church or mosque, and community village or town. Schools only provide the literacy aspect of education. Education deals with the total process of human learning by which knowledge is imparted, faculties are furnished, and different skills developed. It is a cumulative process of developing intellectual abilities, skills, and attitudes, all of which form our various outlooks and dispositions to action in life. **(Adesennowo, & Sotonade, 2022, p. 1)**

In summary, education is the means by which we transmit culture, norms, and traditions from one generation to another, making it society's cultural reproductive system.

2-1- Types of education

There are different types of education that can be restricted to two main categories:

Formal education is a planned type of education in which learning is conducted through codified methods and well-structured programs within educational institutions, such as schools. This usually leads to certification.

Informal education differs from formal education in several ways. It is acquired within real-life situations without a specific teacher, written syllabus, or examination at any specific period. It is open to natural life experiences that are neither planned nor structured. Supervision is not required; most learning is unconscious and involuntary. It's "based on successive stages of the physical, emotional and mental development of a child. **(Adesennowo, & Sotonade, 2022, p.6)**

2-2- Function of education in society

Education has different functions that can be summarized into three main categories. First, the principal function of education is the assimilation and transmission of culture, values, traditions, and habits of society to children and youth to create a harmonious society. Social systems require traditions, values, and principles to remain steady. Second, education also functions to develop new social patterns, keeping up with changes and the digital revolution that the world is experiencing in the present times. Therefore, education must build new values while preserving the traditional ones. In other words, citizens should make concessions to integrate into other cultures that are being produced. Those who accept people to be different from them in many ways, such as religion, language, culture, traditions, and views, can survive. Citizens who understand their social responsibilities, can evaluate information, and have the capacity to seek out alternative solutions and evaluate them are trained enough to solve problems and make the right decisions. Third, the function of education is to activate the constructive and creative forces of human beings. This helps build a creative workforce capable of adapting to the era of new technologies and the AI revolution, both of which are considered driving forces of world economies. Education aims to develop skills through which people can provide and earn a living, such as creative thinking, social communication, and teamwork skills. Education should produce citizens who can contribute to the progress of society, live democratically, and adjust to their social environments. It develops individuals who are open to other cultures, integrate the values of peace, and promote knowledge of moral practices and ethical standards.

2-3- Agencies of socialization

The findings of this study indicate that socialization is a complex and multi-layered process shaped by the interaction of multiple institutional and non-institutional agencies. Although society as a whole constitutes the broadest framework of socialization, specific institutions play differentiated and structured roles in shaping individuals' values, behaviors, and identities.

2-3-1- Primary and Secondary Institutions of Socialization

The family remains the primary agency of socialization. It represents the first social environment in which children acquire fundamental linguistic, behavioral, and cultural patterns. Within this early context, children internalize basic norms related to gender

roles, social interaction, and acceptable behavior, forming the foundation of their personality structure.

Educational institutions follow as a secondary but highly influential agency of socialization. Schools not only transmit cognitive skills such as reading, writing, and numeracy, but also play a crucial role in the internalization of social norms, civic values, and collective cultural frameworks. Similarly, the workplace functions as an important institution of adult socialization, where individuals learn professional discipline, hierarchical relations, cooperation, and organizational norms that facilitate integration into the broader social system.

2-3-2- Peer Groups and the Rise of Digital Socialization

Peer groups constitute a transitional and highly influential agency of socialization, particularly during adolescence. They expose individuals to alternative value systems that may reinforce or challenge family and institutional norms.

In contemporary society, peer influence has been significantly amplified by digital technologies. Social media platforms have become central spaces of interaction and identity formation, particularly among children and adolescents who spend increasing amounts of time online. This digital immersion has introduced new cultural references and lifestyles, while also contributing to reduced face-to-face interaction and increasing social isolation in some cases **(Dahmany, 2022, p. 162).**

2-3-3- From Traditional to Visual and Digital Culture

The transition from an auditory and narrative-based culture to a predominantly visual and digital culture has deeply transformed the mechanisms of socialization. Visual media no longer serves only as a channel of information transmission; it actively shapes emotional responses, behavioral patterns, and cognitive orientations.

Exposure to violent and sensational content may contribute to emotional desensitization, reduced empathy, and dependency on digital stimulation. Children increasingly become passive consumers of pre-structured content rather than active participants in knowledge construction. This shift affects imagination, creativity, and critical thinking capacities.

2-3-4- Digital Influencers and the Transformation of Social Authority

Contemporary digital environments have also produced new symbolic figures of social influence, particularly “influencers,” who play an increasingly important role in shaping youth aspirations and identities. This phenomenon reflects what Alain Deneault describes as the “stardomization of the trivial,” where visibility and digital popularity replace traditional forms of authority and expertise.

At the same time, family structures and parental authority have undergone significant transformation. Children are increasingly perceived not only as emotionally central

members of the household but also as digital actors with growing autonomy in technological environments. This shift has redefined intergenerational relations and patterns of authority within the family.

2-3-5- Field Evidence: Digital Socialization in Moroccan Families

Field research confirms the increasing penetration of digital technologies into the everyday socialization of children in Moroccan households. The vast majority of parents (**98% of the sample**) reported that they provide their children with access to smartphones, primarily for entertainment, communication, or perceived educational benefits **(Dahmany, 2022, p. 170).**

However, most parents reported limited awareness of the digital content consumed by their children, including cartoons, online advertisements, and social media platforms such as Facebook, Instagram, and TikTok. This reflects a weakening of traditional parental mediation and supervision in the digital environment.

2-3-6- Children's Autonomy and Digital Practices

The findings also indicate that digital gaming and application use are largely driven by children's preferences rather than parental selection. This suggests a growing autonomy of children in navigating digital spaces, which further reduces parental control over media consumption.

Such dynamics contribute to the emergence of hybrid socialization patterns, where traditional family-based guidance coexists with algorithm-driven digital exposure, often without effective mediation.

2-3-7- Qualitative Testimonies and Family Transformation

Qualitative data reveal divergent parental perceptions of digital technology. Some parents view smartphones as useful educational tools, while others perceive them as sources of addiction, behavioral change, and emotional disconnection.

Several testimonies highlight a perceived decline in family cohesion and increased emotional distance between family members. One participant (A.R., 2022) described a sense of estrangement within the household, emphasizing how digital devices have transformed everyday communication into fragmented and limited interactions.

Similarly, another respondent (Z.N., 2022) reported significant behavioral changes in children associated with early smartphone exposure, including isolation, reduced social interaction, and increased aggression within the family context.

These accounts illustrate how digital media can function as a disruptive force in traditional family-based socialization processes.

2-3-8- Social Inequality and Parenting Strategies

Quantitative analysis reveals significant social stratification in parental approaches to digital mediation:

87% of parents do not monitor their children's digital content or online activities. This group is primarily composed of individuals with low educational attainment and labor-intensive occupations requiring extended working hours outside the home **(Dahmany, 2022, p. 171).**

11% of parents actively regulate and supervise their children's digital usage. These are mainly educated middle-class families who combine monitoring practices with structured extracurricular activities such as sports, language learning, and religious education **(Dahmany, 2022, p. 171).**

A small minority of **2%** adopt a strict prohibition strategy, completely restricting smartphone use during childhood. These parents justify their approach by emphasizing discipline, moral education, and long-term academic success **(Dahmany, 2022, p. 172).**

2-3-9- Social Reproduction and Digital Transformation

The findings demonstrate that digital socialization is deeply embedded within broader structures of social inequality. Differences in parental education, occupational status, and cultural capital significantly shape children's exposure to digital technologies and the forms of mediation they receive.

From a theoretical perspective, these dynamics can be interpreted through frameworks of social reproduction (Bourdieu, Althusser), which emphasize how cultural practices contribute to the maintenance of social hierarchies across generations. However, digital media introduces new mechanisms that simultaneously reinforce and transform traditional patterns of socialization.

Accordingly, contemporary socialization processes operate within a hybrid system in which traditional institutions (family, school, workplace) coexist and interact with digital platforms, producing new configurations of identity formation, authority, and inequality.

4- Social reproduction and education inequality

This theory suggests that society consists of various social groups with different aspirations and unequal access to life opportunities. These differences result from unequal social relationships that are often based on exploitation, domination and subordination.

Some children are expected to help their parents after school and carry out considerable domestic duties. The burden of these household tasks often makes it difficult for them to find time to do all their homework, which negatively affects their academic performance. Irrespective of their academic abilities or willingness to learn, students from poor families have relatively little chance of success. On the other hand, for middle- and upper-class children, they maintain their superior position in society with less effort.

Conflict theorists believe that social reproduction continues to occur because the whole education system usually fit the ideology provided by the dominant group. They perpetuate the myth that education is available to all to provide a means of achieving

wealth and status. According to the myth, anyone who fails to achieve this goal has only himself or herself to blame. Social reproduction hinders social change and social mobility.

Social reproduction uses the same tools of socialization and equipment so that society would maintain its dynamic function. Therefore, education is one of the most powerful social institutions that reproduces the nation according to the social system. **(NOLTEMYER, 2012, P.3)** However, education has a great effect on society because of controlling the youth from the beginning of their lives. **(KURT, 2015. P.70)**

3-1- Inequality in education

Inequality in education is one of the most alarming social problems in contemporary life. Because of the deteriorating quality of government schools, more and more parents are willing to send their children to private schools despite paying exorbitant tuition fees. These systems of social stratification often transmit disadvantages and inequalities from one generation to another. It is often observable that education and social stratification are closely related. In a capitalist society, which is always stratified, the educational system plays an important role in maintaining this structure. The inequality of student performance across different social classes, as noted in the schooling Society (1971) by **Elitch,** is largely attributed to the cultural capital that children bring to school, rather than to their natural aptitudes. According to **Elitch,** even when schools are of equal quality, a poor child can seldom catch up with a rich child. Even if they start school at the same age and under the same conditions, poor children generally lack access to the same educational opportunities that are costly and available only to middle and upper-class children. The poor often need financial support to enable them to access education rather than to get certified to overcome their underprivileged conditions. In modern societies, education has come to influence which jobs people should qualify for and which social positions should maintained. Therefore, the relationship between family background and educational opportunity is still strong. Individuals from more privileged social classes are more likely to pursue long educational paths and obtain higher qualifications than those from less advantaged classes. This cycle significantly reinforces social inequalities, although some educational institutions, thanks to their admission policies, may play a significant role in reducing educational stratification.

3-2- Causes of educational inequalities

Educational inequalities arise due to the poverty of a large portion of the population, which cannot afford the costs associated with education. Additionally, the disparities between rural and urban areas widen the educational gap due to the lack of resources, equipment, and accessibility, especially in rural districts. Even in urban areas, we find a clear division between underprivileged and wealthy neighborhoods, which affects the educational quality as well as performance. Another factor is gender inequality as girls are not always encouraged to pursue education as boys are. This is not only due to cultural norms but also because schools are located far from residential areas, making access difficult. Furthermore, educational inequalities can result from the differences at

home environments; children living in slums do not have the same opportunities or support as children from elite families.

3-3- Education and Women's Equality in Moroccan Society

Gender discrimination is one of the most significant obstacles to achieving social and educational equality. Social change cannot occur without improving the status of women. In this context, education is one of the most effective mechanism for promoting equality and empowering women. Ensuring women's access to education requires a comprehensive reform of the national educational system, including redesigned curricula, revised textbooks, enhanced teacher training, and inclusive pedagogical approaches. Through education, women can actively participate in social life and contribute to development across all sectors. Therefore, educational policies must prioritize equal access at all levels of schooling, in both rural and urban contexts.

Within traditional Moroccan families, gender inequality is deeply rooted in early socialization processes. From childhood, boys and girls are raised according to distinct norms. Boys are encouraged to participate in the public sphere, while girls are confined to the domestic space. This gender-based division of upbringing is deeply rooted in cultural perceptions of family honor, which is socially tied to female virginity. A girl's virginity is perceived as a symbol of familial dignity, and its loss—regardless of circumstance—is interpreted as a source of shame.

In this context, early marriage is often regarded as a means of preserving honor and preventing social stigma. Families seek to regulate female sexuality by ensuring it is expressed only within the institution of marriage. Wedding rituals further reinforce this cultural belief, as they are tied to the collective reputation of both families. As Pierre Bourdieu explains in his analysis of masculine domination, women's bodies are subject to continuous forms of social control, where sexuality is defined and regulated according to patriarchal norms of purity and legitimacy.

This perception reduces female sexuality to a source of potential danger and disorder. From an early age, girls are socialized into modesty and bodily discipline, often through cultural expressions that emphasize the need to "protect the body more than the eyes." These practices form what Bourdieu describes as a *habitus*—a system of internalized dispositions that naturalizes gender inequality. Within this framework, females are bound to commit sexual violations until they are ultimately transferred to the husband, who will carry on the responsibility of social protection.

The persistence of child marriage exemplifies this logic of gender control. As the Moroccan proverb states, "a girl is like a bag of gunpowder at home." This way of thinking reflects the widespread belief that a girl's presence inherently threatens the family's moral reputation. Early marriage is thus taken as a necessary step to protect the child girl from all the potential social deviations. Such unions frequently occur without the free consent of the girl, but as decisions are often imposed by paternal authority.

Testimonies from affected women reveal the human cost of these practices. One of the interviewee women recounts: *"I was fifteen years old, still in middle school, with*

aspirations for a better future. My father forced me to leave my studies and marry a man I did not know. I had no choice but to accept." This narrative illustrates how early marriage interrupts education and destroys personal ambition.

From a developmental perspective, early marriage represents a major barrier to both individual and social progress. As Amartya Sen argues in *Development as Freedom*, poverty should be understood as a deprivation of capabilities—the real freedom that individuals are need of to pursue the life they value. When a girl is forced to abandon her education due to marriage, she is deprived of opportunities to develop intellectually, socially, and economically. This deprivation results in what Sen describes as a form of "lifelong disability," Here, disability refers not to a physical impairment, but to a restriction of capabilities and opportunities.

Thus, early marriage is a form of symbolic violence **(Bourdieu, 2001)** and a form of capability deprivation. **(Sen, 1999)** Girls are deprived access to education, autonomy, and self-determination, while reinforcing broader systems of gender inequality. The consequences extend beyond the individual, reinforcing the cycles of social disadvantages across generations.

At the social level, early marriage disrupts the girl's ability to integrate into society. She is abruptly removed from childhood and placed into adult roles for which she is unprepared. This transition often generates confusion, isolation, and a sense of alienation. Psychologically, many young brides experience emotional withdrawal, depression, and an inability to articulate their distress. As one respondent expressed, *"I felt like a body without a soul."* Another noted, *"I began to sleep excessively just to escape thinking about my situation."*

This issue requires a delicate understanding of the social and psychological realities faced by underage girls. It also raises critical questions about family dynamics and responsibility: Can a mother prevent her daughter's early marriage? Why might she conform to norms that harm her child? And why do both mother and daughter often remain silent?

These questions highlight the complexity of social reproduction within patriarchal systems. Women, particularly mothers, are expected to experience subordination and unconsciously maintain the cycle of the existing norms. Their actions are shaped by structural constraints, cultural expectations, and limited access to alternative options.

In conclusion, early marriage in Moroccan society reflects the complexity of the gender inequality issue. It is not merely an individual issue but a structural phenomenon that limits women's potential and hinders broader social development. Eradicating this practice requires not only legal reforms but also transformative educational strategies and shifts in cultural attitudes. Empowering women through education remains essential to breaking the cycles of inequality and fostering a more just-inclusive society.

Conclusion

Sociology of education provides a critical framework for understanding the complex relationships between education and society, and the role of educational institutions in

shaping both individual and collective behavior. The article demonstrates that education is not merely a process of knowledge transmission but also a means of reproducing social values and culture, influencing identity formation, developing skills, and maintaining social cohesion—or, in some cases, deepening class and gender inequalities.

The study also highlights the importance of socialization agencies—from family and school to media and digital technologies—in shaping individuals and preparing them to participate effectively in society. Social reproduction and educational inequalities are not random phenomena; they result from intricate social relationships that determine opportunities and trajectories for individuals. Conversely, education remains a powerful instrument for promoting equality and empowering women, acting as a key driver of social change and societal progress.

In conclusion, the analysis shows that education is a vital sphere for understanding how social structures persist or transform and for examining the roles of actors in these processes. A scientific understanding of education as a social process requires attention to all levels of socialization and recognition of structural challenges that hinder equality, in order to develop educational policies that contribute to a more just and balanced society.

References

- ✓ Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.
- ✓ Collins, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. Annual Review of Anthropology, 38 , 33–48. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.37.081407.085242
- ✓ Dahmany, L. (2022). Digital relations and social isolation and its impact on the socialization of the Moroccan family. *Journal of Tafakor, 2*(5), 162–172. https://doi.org/10.17613/dx4x-nx53
- ✓ Holsinger, D. B., & Jacob, W. J. (Eds.). (2009). *Inequality in education: Comparative and international perspectives*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2652-1
- ✓ Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- ✓ Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies. *Educate~, 11*(1). https://www.educatejournal.org
- ✓ Ibrahim, K. (2015). Education and social reproduction in schools. European Journal of Social Science Education and Research, September–December issue.
- ✓ Noltemeyer, A. L., Mujic, J., & McLoughlin, C. S. (2012). The history of equality in education. Unpublished manuscript / report.
- ✓ Adesemowo, P. O., & Sotonade, O. A. T. (2022). The meaning and scope of education. In P. O. Adesemowo (Ed.), Basic of education.