

From the Resigned Mind to the Witnessing Mind: Restoring Meaning to Arab Education

من العقل المستقيل إلى العقل الشاهد: استعادة المعنى في التعليم العربي

Abdullateef H. Haidar 

Ar-Rasheed Smart University, Sana'a, Yemen
E-mail: a.haidar@ar-rasheed.edu.ye

عبد اللطيف حسين حيدر 

جامعة الرشيد الذكية، صنعاء، اليمن
الإيميل: a.haidar@ar-rasheed.edu.ye

Received: 17 April 2026

Revised: 13 May 2026

Accepted: 14 May 2026

تاريخ التقديم: 17 أبريل 2026 تاريخ إرسال التعديلات: 13 مايو 2026م

تاريخ القبول: 14 مايو 2026م

Abstract

This paper explores the crisis of meaning in contemporary Arab education, where the abundance of accessible information is accompanied by a noticeable decline in deep understanding. It argues that current educational practices produce a "resigned mind," characterized by passive reception of knowledge rather than critical engagement. This condition is rooted in pedagogical coercion, rote memorization, and what Paulo Freire terms "banking education," where learners are treated as repositories of information rather than active participants in knowledge construction. Drawing on both classical and modern thought—from Ibn Khaldun and Muhammad Abduh to Dewey and Gert Biesta—the paper situates this crisis within a broader intellectual and cultural context. It further examines how the rise of artificial intelligence intensifies the problem by promoting a model of "learnification," which reduces education to measurable outcomes and neglects the formation of autonomous, critical, and ethically responsible individuals. To address this challenge, the paper proposes an integrative framework that combines Activity Theory, the Community of Inquiry model, and Transformative Learning. This framework aims to reconstruct the educational process by restoring human presence, fostering critical inquiry, and enabling deep shifts in learners' perspectives. Ultimately, the paper calls for a transition from the "resigned mind" to the "witnessing mind," capable of producing meaning and engaging responsibly with knowledge.

Keywords: Arab education, resigned mind, witnessing mind, transformative learning, critical thinking, artificial intelligence in education

المخلص

ينطلق هذا البحث من تداخل غني بين التراث الفكري العربي الكلاسيكي والرؤى التربوية الحديثة؛ حيث يستحضر رؤى ابن خلدون ومحمد عبده و"جون ديوي" و"غبرت ببستا"؛ لوضع أزمة التعليم العربي في سياق أوسع يتجاوز حدود الممارسات الصفية إلى عمق البنية الثقافية والمعرفية. وليست المشكلة مجرد خلل في أساليب التدريس، بل في علاقة الإنسان العربي بالمعرفة نفسها، التي يغلب عليها التلقي والامتثال بدل الفهم والنقد. ويطرح البحث بأن هذه الأزمة تمثل انتقالاً تدريجياً من "عقل فاعل" يُسائل ويُنتج، إلى "عقل مستقيل" يكتفي بالاستهلاك وإعادة التدوير. وقد أسهمت عوامل تاريخية وثقافية—كهيمنة التقليد، وضعف ثقافة النقد، وتساعد النزعة الأداتية في التعليم—في ترسيخ هذا التحول. وقد تعمق هذا المسار مع صعود نماذج تعليمية تركز على القياس الكمي للأداء، ما أدى إلى اختزال التعلم في مؤشرات رقمية، على حساب بناء المعنى وتشكيل الذات. ولمواجهة ذلك، يقترح البحث إعادة تصور التعليم بوصفه عملية إنسانية شاملة، لا تقتصر على نقل المعرفة أو اكتساب المهارات، بل تهدف إلى تكوين "الإنسان القادر على الشهادة"، أي: الفرد الذي يحضر بوعي نقدي وأخلاقي داخل العالم. ولتحقيق هذا التحول، يقدم البحث إطاراً تكاملياً يجمع بين إعادة بناء النظام التعليمي (نظرية النشاط)، وتفعيل الحضور الإنساني في التعلم (مجتمع الاستقصاء)، وإحداث تحول عميق في وعي المتعلم (عبر التعلم التحويلي). وهذه دعوة إلى تجاوز الحلول المستوردة أو الإصلاحات الشكلية، نحو مشروع تربوي أصيل يستعيد دور التعليم في بناء الذات الحرة، القادرة على الفهم والمساءلة والمشاركة الفاعلة في إنتاج المعنى.

الكلمات المفتاحية: التعليم العربي، العقل المستقيل، العقل الشاهد، التعلم التحويلي، التفكير النقدي، الذكاء الاصطناعي في التعليم.

هذه مقالة شائعة للوصول المفتوح، وموزعة بموجب شروط رخصة المشاع الإبداعي الدولية (Creative Commons Attribution 4.0 International License - CC BY 4.0)، التي تتيح الاستخدام والتوزيع وإعادة الإنتاج دون قيود عبر أي وسيط، شريطة الإشارة إلى العمل الأصلي بشكل سليم. الرقم الدولي المعياري للدوريات (ورقي): 3135-7547 | (إلكتروني): 3135-7555 / © 2026 المؤلف. نُشرت بواسطة جامعة الرشيد الذكية، اليمن.

موقع المجلة الإلكتروني: <https://journals.ar-rasheed.edu.ye/RUJMHSS/ar>

مجلة جامعة الرشيد للعلوم الإدارية والإنسانية والاجتماعية 2026، 1(1)، 12-1

<https://doi.org/10.67151/rujmhss.v1i1.18>

المقدمة

لم يكن الوصول إلى المعرفة في تاريخ البشر أسهل مما هو عليه اليوم، ومع ذلك يبدو الفهم أندر من أي وقت مضى. ففي زمنٍ تتدفق فيه المعلومات بلا حدود، أصبح الكثير يعرف "ماذا" يحدث، لكن قلة هم من يفهمون "لماذا". وهذه المفارقة لا تظهر في الفضاء الرقمي فحسب، بل تتجلى بوضوح في واقع تعليمنا العربي؛ إذ نُخرج أجيالاً تملك كمًّا هائلًا من البيانات، لكنها تفتقد "الملكة" التي تحدث عنها ابن خلدون (2004)، ذلك المفهوم الذي تندمج فيه المعرفة بالكيان الإنساني حتى تصبح جزءًا من تكوين المتعلم، لا مجرد معلومات يودعها ثم ينساها. كأننا في سباق محموم لربح زمن المعرفة، في حين أننا نخسر الأهم: زمن الفهم. وهنا يبرز السؤال الذي لا مفر منه: كيف تحول التعليم من طريق إلى الفهم إلى مجرد نظام لإدارة المعلومات؟

لفهم هذا التحول، يجدر بنا أن نعود إلى نقطة البداية في علاقة الإنسان بالمعرفة. فالبداية ليست كتابًا ولا منهجًا، بل لحظة دهشة؛ إذ يبدأ الإنسان رحلته المعرفية طفلًا يولد بفضول لا يهدأ وأسئلة لا تنتهي، كأنه فيلسوف صغير يُسائل العالم من حوله. غير أن المفارقة الحزينة تكمن في أن كثيرًا من مؤسساتنا التعليمية تتحول، غالبًا دون وعي منها، إلى آلة لترويض هذا الفضول؛ فتحول الشغف بالاستكشاف إلى واجب للحفظ، وتحول العقل المتسائل إلى مخزن للمعلومات الميَّنة. وهكذا، نجد أنفسنا أمام أزمة اغتراب معرفي تجعل التلميذ غائبًا عن جوهر ما يتعلمه، ومستقيلاً تدريجيًا عن دوره كمفكر أصيل.

تفكيك الأزمة: من القهر التربوي إلى تحديات الذكاء الاصطناعي

وبينما يقف السؤال شاخصًا أمام واقعنا التعليمي، يحاول هذا الجزء تفكيك الإجابة من زوايا متكاملة.

سنبدأ بتتبع الجذور العميقة للأزمة انطلاقًا من تحذير ابن خلدون، ثم نكشف كيف امتد هذا القهر التربوي لِيُنتج "عقلًا مستقيلاً" يعيش أسره الفكري، قبل أن ننتهي إلى أخطر تحديات اليوم: كيف يصبح الذكاء الاصطناعي مرآة لقصور نأزجنا القابلة للقياس، وربما يصبح منعطفًا لإعادة الاعتبار للملكة التي فقدناها.

أولاً: جذور الأزمة – من القهر التربوي إلى وهم المعرفة

منذ مقدمة ابن خلدون، والتحذير قائم من أن "الشدة على المتعلمين مضرة بهم"؛ لأن القهر يورث التبعية ويخنق الملكة الفكرية. وإذا كان ابن خلدون قد تحدث أساسًا عن أثر العقاب والشدة في إفساد نفسية المتعلم، فإن معنى القهر التربوي لا يقتصر على الإيذاء البدني، بل يمتد أيضًا إلى القهر الفكري؛ حين يُجبر المتعلم على الحفظ والاستظهار بوصفها الطريق الوحيد للنجاح، فتُقمع قدرته على التساؤل، ويُحتزل التعلم في ترديد ما قيل لا في فهمه أو محاورته.

بل إن أخطر صور القهر التربوي لا تظهر دائمًا في سلوك المعلم، بل في بنية التعليم نفسها؛ حين تصبح المعرفة مقررات يجب اجتيازها لا عوالم يجب اكتشافها، وحين يتحول الامتحان إلى الغاية النهائية للتعلم، فينشأ المتعلم وهو يتعامل مع المعرفة بوصفها عبئًا مؤقتًا لا تجربة وجودية. وهكذا، يتحقق ما حذر منه ابن خلدون منذ قرون: عقلٌ يتعود التلقي أكثر مما يتعلم التفكير. وكأن ما وصفه ابن خلدون قبل ستة قرون بوصفه أثرًا للقهر في التعليم، سيعود في العصر الحديث ليظهر بصيغة مؤسسية أكثر تعقيدًا. وهذا التحذير الخلدوني يتجلى اليوم فيما أسماه التربوي البرازيلي "باولو فريري" (Freire, 1970) "التعليم البنكي"، حيث يُعامل الطالب كمخزن تُودع فيه المعلومات تمهيدًا لاستردادها في الامتحانات، ثم سرعان ما تتلاشى بعد الامتحان. يكفي أن نتأمل نمطًا مألوفًا في كثير من الصفوف

تعليمنا حين يخلط بين سرعة الإجابة وجودة الفهم، وبين استهلاك المعلومة وبناء المعنى.

ثانيًا: الانسداد الحضاري - من قيد التقليد إلى العقل المستقل

إن هذه الاستقالة المعرفية ليست وليدة اليوم، بل هي امتداد لما حاربه الإمام محمد عبده تحت مسمى "قيد التقليد"؛ حيث دعا إلى تحرير العقل من التبعية العمياء للماضي، ورفض الجمود الفكري الذي يكتفي بتكرار السلف دون تمحيص أو اجتهاد. كان محمد عبده (1993) يرى أن الجمود على القديم ليس دينيًا ولا علميًا، بل هو قيد يكبل العقل ويمنعه من الاضطلاع بمسؤوليته الحضارية. وقد أكمل طه حسين (2014) - الذي فقد بصره لكنه أبصر "منهج النقد" - هذه المسيرة، معتبرًا أن التعليم الذي لا يبنى شخصية الطالب المستقلة هو تعليم يصنع "تلمذة أبدية" لا مواطنة فاعلة. فالدعوة إلى النقد عنده ليست مجرد منهج أكاديمي، بل هي شرط للنهضة؛ لأن الأمم لا تُبنى على التسليم، بل على المسألة والتفكير الحر.

و حين يغيب هذا النقد، نصبح أمام إنسان لديه ما وصفه بن نبي (1986) بـ "القابلية للاستعمار فكريًا"، وهي حالة من التيه تتيح للآخر - سواء كان فردًا أو مؤسسة أو أيديولوجيا - أن يفرض رؤيته على الذات المستقلة. هذا المفهوم عند ابن نبي لا يعني مجرد ضعف الوعي، بل هو بنية عميقة من التبعية تجعل الإنسان عاجزًا عن إنتاج ثقافته الخاصة، مكتفيًا باستيراد الحلول الجاهزة. وهو الجرح الذي عمقه الجابري (1984)، بتشخيصه لمفهوم "العقل المستقل"؛ ذلك العقل الذي يكتفي بالنقل بدل النقد، ويستسلم لسلطة الجاهز هربًا من مغامرة التفكير الذاتي. فالعقل المستقل عند الجابري هو عقل يتنازل عن وظيفته الأساسية - وهي التساؤل والتمحيص - ليصبح مجرد وعاء لما يلقي إليه.

الدراسية؛ حيث يُسأل الطالب عن "الإجابة الصحيحة" كما وردت في الكتاب، لا عن فهمه الخاص للمسألة. هنا يتعلم الطالب مبكرًا أن النجاح لا يكمن في التفكير، بل في استحضار الصيغة المطلوبة.

يحذر "لودفيغ فيتغنشتاين" (Wittgenstein, 1980) من أن "في الفلسفة، الفائز بالسباق هو من يستطيع الركض ببطء أكثر"؛ لأن الأفكار العميقة تحتاج إلى وقت كي تنضج. ويؤكد ميلان كونديرا أن "الدرجة العالية من البطء تناسب طرديًا مع كثافة الذاكرة". فالتعلم العميق، مثل النضج الطبيعي، لا يُختصر ولا يُسرّع؛ إنه يحتاج إلى تربة الزمن كي يزهر حضورًا. وفي السياق نفسه، ثمة تحذير آخر يتصل بثقافة السرعة التي تطمس معنى الفهم. فالمفكرون اليوم يرون أن الفهم الحقيقي لا يولد إلا من القدرة على التوقف ومواجهة السؤال والإنصات العميق للفكرة، مستحضرين مقولة الروائي والمفكر التشيكي الفرنسي "ميلان كونديرا" (Kundera, 1996): "السرعة تغذي النسيان، والبطء يغذي الذاكرة". فالطالب في عصرنا يمر على المعرفة كما يمر المتصفح بمنشور عابر، يظن أن الاطلاع على المعلومة هو امتلاك لها. وهنا يلفت الفيلسوف الألماني هايدغر (Heidegger) انتباهنا إلى تمييز دقيق بين حالتين في علاقة الإنسان بالعالم: الحضور والعبور. ففي الحضور يتوقف العقل عند الفكرة، يُسائلها ويقيم معها علاقة فهم؛ أما في العبور فيمر الإنسان بالمعلومة مرورًا سريعًا لا يترك أثرًا عميقًا. وفي زمن التدفق المعلوماتي، يبدو أن التعليم بات يكرّس ثقافة العبور أكثر مما يتيح فرصة الحضور (عباس، 2012). ولذلك، فإن أخطر ما يتهدد المتعلم اليوم ليس الجهل، بل "وهم المعرفة"؛ ذلك الشعور المطمئن الذي تمنحه وفرة المعلومات المتدفقة، فيظن أنه يحيط علمًا بكل شيء، في حين أنه يظل في الحقيقة عاجزًا عن الفهم. وهذا الوهم هو ما ينتجه

وهنا تتجلى المفارقة التي يفرضها عصر الذكاء الاصطناعي، فإذا كانت الآلة قادرة على تخزين البيانات ومعالجتها بكفاءة تفوق الإنسان، فإن ما يبقى للإنسان ليس وفرة المعلومات، بل القدرة على تحويلها إلى فهم. بعبارة أخرى، كون الآلة احتكرت "البيانات"، لم يعد أمام الإنسان إلا "الملكمة". فالذكاء الاصطناعي -هنا- ليس منافساً للمتعلم، بل الأداة التي قد تحرر المعلم من دور "الملقن"؛ ليتفرغ بدوره الأعمق؛ بحيث يكون مهندساً للتساؤل ومُيسراً لتكوين الفهم.

في زمن الذكاء الاصطناعي، تقدم لنا الخوارزميات ومنصات التعلم الرقمية وعوداً بقياس دقيق لكل خطوة تعليمية: درجات فورية، وتقارير أداء، وتحليل بيانات دقيق. لكن هذا الوهم بالدقة يخفي ثمناً باهظاً، ألا وهو تحويل العملية التعليمية إلى سلسلة من المؤشرات الكمية، حيث يصبح النجاح هو تحسين الرقم لا بناء الإنسان. الطالب لم يعد يسأل: "ماذا فهمت؟" بل: "كم درجة حصلت؟". والمعلم لم يعد موجهاً للتفكير، بل يعد مراقباً للأداء ومشغلاً لأنظمة التقييم الآلي. والمؤسسة التعليمية تتحول إلى مصنع للنتائج، والعلاقة الإنسانية بين معلم ومتعلم تذوب في فضاء الأرقام.

يضعنا "بيستا" أمام مرآة قاسية هي: ما الغاية من التعليم أصلاً؟ هل نخترله في التأهيل، أي: إعداد الأفراد لاكتساب مهارات العمل، أم نراه أيضاً مجالاً لتكوين الذات عبر ما يسميه "التفرد"، إلى جانب دور التعليم في التنشئة الاجتماعية؟ في عصر الذكاء الاصطناعي، يمكن للآلة أن تنافس الإنسان في كثير من مهام التأهيل المرتبطة بالمعرفة والمهارات، لكنها تعجز عن صناعة "الإنسان الذات"، أي: الإنسان القادر على اتخاذ موقف أخلاقي في العالم. ومن هنا يتغير رهان التعليم: ليس على "كم" المعلومات، بل على كيفية حضور الإنسان داخلها، وعلى قدرته على تحويل المعرفة

المشكلة اليوم ليست في نقص المعرفة، بل في غياب الذات عنها، وهذا الغياب لا يقتصر على فئة دون أخرى، بل يمتد ليشمل الطالب الذي يظن أن حفظ المعلومة يغنيه عن فهمها، والمعلم الذي يكرر المناهج دون أن يمتلك رؤية نقدية تجدددها، والباحث الذي يجتر الأفكار ويحشد النصوص دون إضافة حقيقية، والمفكر الذي يكتفي -أحياناً- بإعادة إنتاج خطابات جاهزة بدل خوض مغامرة الفكر الخلاق. إنهم جميعاً قد يمتلكون الأدوات، لكنهم يفتقدون البوصلة الفكرية؛ يعرفون كثيراً، لكنهم لا يملكون معياراً يميزون به بين الجوهري والعابر، بين ما ينبغي تبنيه وما ينبغي رفضه. وهنا يلتقي تشخيص هؤلاء المفكرين: الأزمة ليست في كمية ما نعرفه، بل في كيفية وجودنا مع هذه المعرفة. هي أزمة حضور لا أزمة معلومات، أزمة ذات غائبة لا أزمة أدوات ناقصة.

ثالثاً: خطر "التعلم القابل للقياس" في عصر الذكاء الاصطناعي

من المؤمل أن يجبرنا الذكاء الاصطناعي -أخيراً- على العودة إلى ابن خلدون، فقد حذر الفيلسوف التربوي "غيرت بيستا" (Biesta, 2013, 2017) مما يسميه "مركزية التعلم" (Learnification)، أي: اختزال التربية في عمليات تعلم قابلة للقياس، مع تراجع الاهتمام بالتعليم بوصفه فعلاً إنسانياً يهدف إلى تكوين الذات والمسؤولية. و"بيستا" لا ينتقد "التعلم" ذاته -فالتعلم في جوهره فعل إنساني نبيل- بل ينتقد اختزال التعليم في تعلم قابل للقياس؛ بحيث يُنظر إلى الطالب بوصفه وحدة تعلم داخل نظام الأداء، لا بوصفه إنساناً يتشكل عن طريق المعرفة. فالتعليم الحقيقي لا يقتصر على تمكين الطالب من اكتساب مهارات جديدة، بل يهدف إلى جعله ذاتاً قادرة على التفكير المستقل واتخاذ الموقف.

السرعة، فإن "الحضور المعرفي" في نموذج مجتمع الاستقصاء يستعيد شرط التوقف والإنصات العميق.

غير أن تحرير العقل من قيود القهر التربوي ووهم المعرفة لا يكتمل ما لم يصاحبه تحول في الأطر المرجعية للمتعلم نفسه. هنا يأتي دور التعلم التحويلي (Transformative Learning)، كما طوره المنظر التربوي الأمريكي "جاك ميزيرو" (Mezirow, 1991, 2009, 2000). فالتعلم التحويلي ليس مجرد إضافة معرفية جديدة، ولا مهارة تُكتسب، بل هو عملية إعادة هيكلة عميقة للافتراضات والمسلّمات التي تشكل نظرتنا إلى العالم. يحدث هذا التحول عندما يواجه الفرد "معضلة مربكة"، أي: "موقفًا أو فكرة لا تستوعبها أطره الحالية، فتُحدث أزمة تؤدي إلى مراجعة جذرية لأفكاره وقيمه وطرائق تفكيره". في سياق "العقل المستقل"، يعني ذلك أن يمر المتعلم بلحظة وعي صادمة يكشف فيها أن ما كان يراه مسلّمات ثقافية أو تربوية هي في الحقيقة قيود مكتسبة يمكن نقضها وتجاوزها. وهذه اللحظة التحويلية هي التي تحوّل من مجرد ناقل للتقاليد إلى شاهد قادر على مساءلتها وتجاوزها، وذلك على النحو الآتي:

- في التعليم البنكي: نحشو، وفي مجتمع الاستقصاء: نستثير، وفي التعلم التحويلي: نتحول.
- في التعليم البنكي: الطالب وعاء، وفي مجتمع الاستقصاء: الطالب شاهد، وفي التعلم التحويلي: الطالب ذات متغيرة متجاوزة.
- في التعليم البنكي: النجاح هو الاسترجاع، وفي مجتمع الاستقصاء: النجاح هو التجاوز، وفي التعلم التحويلي: النجاح هو أن تصبح غير ما كنت.

السؤال الذي يفرض نفسه اليوم هو: كيف نتقل من دائرة هذا النقد إلى فضاء البناء؟ كيف نحول

إلى فهم وموقف. غير أن التعلم القابل للقياس يركز غالبًا على بعد التأهيل وحده، ويتجاهل البعدين الآخرين اللذين يشكلان جوهر التربية. وفي عصر يمكن للآلة فيه أن تؤدي كثيرًا من مهام التأهيل، يصبح إهمال التفرد والتنشئة الاجتماعية خطرًا حقيقيًا؛ إذ ننتج أجيالًا ماهرة تقنيًا لكنها فاقدة للبوصلة الأخلاقية، قادرة على الإنجاز لكنها عاجزة عن التساؤل عن قيمة ما تنجزه. ليست المشكلة في الذكاء الاصطناعي ذاته، بل في توظيفه لتعزيز نموذج تعليمي مختزل، بدل أن يكون أداة لتحرير الإنسان من المهام الروتينية ليتفرغ للأسئلة الكبرى.

غير أن هذا التحول يكشف -في الوقت نفسه- عن قصور عميق في النماذج التعليمية السائدة. فالتعليم القائم على التلقين ونقل المعرفة الجاهزة يفقد منطقته في عالم تستطيع فيه الأنظمة الذكية الوصول إلى المعلومات وتنظيمها بسرعة تفوق القدرة البشرية. كما أن التدريب الإجرائي الضيق، الذي كان يشكل أساس التأهيل المهني، يصبح هشًا أمام الأتمتة المتسارعة؛ لأن المهارة المنعزلة عن السياق تفقد قيمتها فور تغيّر النظام الذي نشأت داخله. وقد نبّه "ديوي" (Dewey, 1916) مبكرًا إلى خطورة المعرفة التي تُنتج خارج سياق الفعل؛ لأنها تفقد معناها وقيمتها التحويلية.

إطار متكامل للتحول - من نظام النشاط إلى مجتمع الاستقصاء

إذا كان ابن خلدون قد حذر من "الشدة" التي تخنق الملكة، فإن "تحديث القواعد" في نظرية النشاط يقدم آليات لتحويل بيئة التعلم من فضاء للقهر إلى فضاء للتمكين. وإذا كان "فريدي" قد نقد "التعليم البنكي" الذي يحول الطالب إلى وعاء سلبي، فإن "إعادة تعريف موضوع النشاط" يُعيد للمتعلم غايته وإنسانيته. وإذا كان قد حذر المفكرون من "وهم المعرفة" في زمن

وعند حيدر (2016) في كتابه "البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها"، دعوات عملية لتحويل الصف الدراسي إلى مختبر تفكير، وهي دعوات تلتنقي مع روح "مجتمع الاستقصاء" وتجذره في سياقنا الثقافي. هذا يؤكد أن ما نقترحه ليس استيراداً جاهزاً، بل هو امتداد معاصر للجهود عربية تسعى إلى تحرير العقل واستعادة الحضور.

ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

١- على مستوى نظام النشاط: إعادة بناء عناصر التعلم

إذا أردنا إطاراً نظرياً يساعدنا على إعادة التفكير في بنية التعليم نفسها، فإن نظرية النشاط تقدم واحدة من أكثر الأدوات التحليلية عمقاً في هذا المجال. وقد طوّرت هذه النظرية في البداية على يد "فيغوتسكي" (Vygotsky, 1978).

وتقدم هذه النظرية، كما طورها لاحقاً التربوي الفنلندي "يريو إنغستروم" (Engeström, 1987, 2001, 2015)، صاحب مفهوم "التعلم التوسعي" (Expansive Learning)، إطاراً تحليلياً لفهم كيف تتغير أنظمة العمل والتعلم داخل المؤسسات الإنسانية، فقد قضى "إنغستروم" عقوداً في دراسة الممارسات الواقعية داخل المدارس والمستشفيات والمنظمات، محاولاً فهم الكيفية التي تتطور بها أنظمة النشاط حين تواجه تناقضاتها الداخلية. وتقدم هذه النظرية في صورتها المتقدمة أدوات لتفكيك نظام التعلم وإعادة بنائه من خلال عناصره الأساسية، وهي:

- إعادة تعريف الفاعل داخل العملية التعليمية: فالطالب ليس مستقبلاً سلبياً للمعرفة، بل هو فاعل مشارك في بنائها، والمعلم ليس ناقلاً للمحتوى بل هو منظم لبيئة التعلم وميسر لعمليات الفهم.

تحذيرات ابن خلدون ومحمد عبده وطه حسين وبن نبي والجلابري و"فريري" و"بيستا" و"ديوي" إلى ممارسة يومية داخل صفوفنا الدراسية؟

إن الإجابة لا تكمن في رفض كل ما هو حديث، ولا في استيراد حلول جاهزة. بل في بناء إطار متكامل يستجيب لهذه التحذيرات التاريخية بأدوات منهجية معاصرة. هنا يأتي دور ثلاث رؤى متكاملة: الأولى نظرية النشاط التي تقدم أدوات لتفكيك وإعادة بناء بنية النظام التعليمي ذاته (موضوعه، أدواته، قواعده، مجتمعه، تقسيم عمله)، والثانية مجتمع الاستقصاء الذي يعيد الاعتبار لأبعاد الحضور الإنساني التي تغفلت عنها أنظمتنا التعليمية، والثالثة التعلم التحويلي الذي يحرك الذات في عمقها، محدثاً تحولاً جذرياً في الأطر المرجعية للمتعلم، فينتقل من التلقي السلبي إلى إعادة بناء المعنى. هذا الإطار الثلاثي ليس بديلاً عن نقد المفكرين الذين استعرضناهم، بل هو امتداد طبيعي له، وترجمة عملية لأحلامهم في تحرير العقل العربي واستعادة كرامة المتعلم. إنه خريطة طريق للانتقال من "العقل المستقل" إلى "العقل الشاهد". والعقل الشاهد هو العقل الذي لا يكتفي باستهلاك المعرفة، بل يحضر فيها نقداً ومسؤولية وفعلاً، ويتحول بها ليصبح ذاتاً حرة قادرة على المساءلة والتجاوز.

وليس هذا الإطار غريباً عن تقاليدنا الفكرية المعاصرة؛ فكتابات ليلي العقاد (2003) حول الأسس المعرفية للفكر التربوي العربي -ولا سيما في كتابها "الأسس المعرفية والتكنولوجية للفكر التربوي العربي المعاصر"- تدعو إلى التفاعل النقدي مع النظريات العالمية لتطوير نماذج محلية أصيلة، وأن يهدف هذا التفاعل إلى "الأنسنة"، أي: جعل التربية في خدمة الإنسان، وليس العكس. ونجد عند قطامي (2013) في "استراتيجيات التعلم النشط: النظرية والتطبيق"،

- إعادة توزيع العمل: فنجاح العملية التعليمية ليس مسؤولية المعلم وحده ولا الطالب وحده، بل هو نتاج لتوزيع متوازن للأدوار داخل النظام: معلم ميسر، وطالب فاعل، وأسرة داعمة، وإدارة مُمكنة. وعندما يختل هذا التوزيع يختل النظام كله.

بعد أن تُعيد نظرية النشاط هيكلية البنية الخارجية للنظام التعليمي، ويستعيد مجتمع الاستقصاء أبعاد الحضور الإنساني، يبقى السؤال الأعمق: كيف تتحول الذات نفسها؟ وكيف يتحرر المتعلم من الأطر المرجعية التي كوّنّها عبر سنوات من التلقين والتبعية؟

هنا يبرز مفهوم **التعلم التحويلي** - كما صاغه "جاك ميزيرو" - الذي يميز بين ثلاثة أشكال من التعلم، وهي: التعلم الأدائي (اكتساب المهارات)، والتعلم التواصلي (فهم الآخرين)، والتعلم التحويلي الذي يعيد تشكيل "الأطر المرجعية" ذاتها، أي: الأفكار والقيم والافتراضات العميقة التي نرى من خلالها العالم. فالتعلم التحويلي لا يضيف معرفة إلى ما نعرفه، بل يغير **كيف نعرف**.

يحدث هذا التحول عادة من خلال "معضلة مربكة"، أي: موقف يهز اليقينيات القديمة ويكشف حدودها. في سياق تعليمنا العربي، قد تكون هذه المعضلة اكتشاف الطالب أن "النجاح" الذي طالما سعى إليه (الدرجات العالية) لا يعكس بالضرورة فهمًا حقيقيًا، أو أن "المعرفة" التي كان يرى أنها مسلمة مطلقة هي في الحقيقة قابلة للنقض والمراجعة. هذه اللحظة الصادمة هي التي تفتح الباب أمام تحول جذري في الوعي، وتنقله من موقع "المستقل" الذي يكتفي بالنقل إلى موقع "الشاهد" الذي يمارس النقد والتمحيص وبناء المعنى الخاص.

- إعادة تعريف موضوع النشاط (المشكلة أو الغاية المشتركة التي يُنظّم حولها النشاط): بدل أن يكون موضوع التعلم هو "إنجاز المنهج" أو "اجتياز الامتحان"، يمكن أن يصبح بناء القدرة على الفهم والتفكير النقدي والمشاركة الواعية في العالم. وهذا التحول في موضوع النشاط يغير طبيعة النظام التعليمي كله.

- إعادة التفكير في الأدوات: فالكتاب المدرسي، والسبورة، والامتحان، وحتى الذكاء الاصطناعي، ليست أدوات محايدة. ويشير عالم النفس الثقافي "جيمس فيرتش" (Wertsch, 1991, 1998) إلى أن الوسائط الثقافية والتقنية التي نفكر من خلالها لا تنقل المعرفة فقط، بل تشكل طريقة تعاملنا معها؛ إذ تفتح إمكانات معينة للفعل والتفكير وتغلق أخرى. ومن ثم يصبح من الضروري إعادة تصميم هذه الأدوات؛ بحيث تشجع التساؤل والاستكشاف بدل الاقتصار على الحفظ والاستظهار.

- تحديث القواعد: فالقواعد الصفية التي تكافئ الصمت وتقّدر الهدوء، وأنظمة الامتحانات التي تقيس السرعة والاستظهار، يمكن أن تحل محلها قواعد تشجع الحوار الهادف، وتفسح مجالاً للخطأ بوصفه جزءاً من عملية التعلم، وتقيم الفهم لا مجرد التذكر.

- إعادة تشكيل المجتمع التعليمي: فالمدرسة ليست جزيرة معزولة؛ إذ تشكل الأسرة والإدارة والمجتمع المحلي جزءاً من نظام النشاط التعليمي. ولذلك، فإن بناء عقد اجتماعي جديد حول غاية التعليم قد يحرق المدرسة من ضغط "النتيجة السريعة" ويتيح لها فضاءً أوسع للتعلم العميق.

٢- على مستوى الحضور الإنساني: تفعيل أبعاد مجتمع الاستقصاء

يبقى الترياق الأعمق لكل أشكال الاستقالة المعرفية هو استعادة مفهوم الحضور. وهنا يمكن الجمع بين البعد الفلسفي الانتمائي الذي يؤصله طه عبد الرحمن (2000، 2006) المتمثل في "أن الإنسان مؤتمن على فكره ومسؤول عنه أخلاقياً"، والإطار التربوي التطبيقي الذي قدمه "راندي جاريسون" وزملاؤه (Garrison et al., 1999) في نموذجهم المعروف باسم "مجتمع الاستقصاء".

ويرى "جاريسون" وزملاؤه أن بناء تجربة تعليمية عميقة يتوقف على تفعيل ثلاثة أبعاد متكاملة للحضور، وهي:

أ. الحضور الاجتماعي - أنسنة الصف الدراسي: كسر التعليم البنكي وتحويل الصف إلى بيئة آمنة تسمح للمتعلمين بالظهور كأشخاص حقيقيين، حيث يجدون الأمان للتعبير عن أفكارهم وبناء الروابط الإنسانية. فالعقل المستقل لا يولد في فراغ، بل في فضاء يشعر فيه المتعلم بأن صوته غير مسموع، وأن حضوره لا قيمة له.

ب. الحضور التدريسي - من الملّقن إلى مهندس التساؤل: المعلم -هنا- ليس مجرد ناقل للمعلومات، بل هو المصمم والميسر الذي يوقظ الإرادة ويسدد الفكر. في عصر المعرفة الرقمية، لم تعد المعلومة مورداً نادراً يحتكرها المعلم؛ فهي متاحة للجميع بضغطة زر. لذلك، يتغير دور المعلم جذرياً، فبدل أن يقدم الإجابات الجاهزة، يساعد التلاميذ على صياغة الأسئلة العميقة. وبدل أن يلقن الحقائق، يعلمهم كيف يميّزون بين المعرفة الموثوقة والوهم الرقمي.

ج. الحضور المعرفي - الشهود الفكري: وهو الجوهر الذي يمنع استقالة العقل؛ إذ يمارس المتعلم دور "المتقّف الهاوي" بتعبير إدوارد سعيد (Said, 1994, 2004). هنا يتحول الصف الدراسي إلى مختبر للتفكير، مساحة آمنة للتجريب والخطأ. فالعقل المستقل يخشى الخطأ؛ لأنه تعلم أن الخطأ عقاب، لا فرصة للتعلم. ولهذا، ينبغي تشجيع الشك المنهجي، أي: أن يُطرح السؤال أحياناً: "ماذا لو كان هذا النص غير مكتمل؟" أو "هل يمكن النظر إلى هذه المشكلة من زاوية مختلفة؟". عندها فقط ينتقل التعلم من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها.

وإذا كان طه حسين قد حذر من التسليم للنصوص دون تمحيص، فإن التحدي المعاصر يتمثل في التسليم لما تقوله الشاشات والخوارزميات. ولهذا، يصبح من الضروري تعليم الثقافة المعلوماتية، أي: أن يتعلم الطالب أن كل نص -سواء جاء من كتاب أو من آلة- هو معرفة قابلة للنقاش والتحليل، وأن يتحول الامتحان من قياس قوة الذاكرة إلى قياس القدرة على الربط بين الأفكار وتحليلها.

٣- التكامل: كيف تعمل الأبعاد الثلاثة معاً؟

ليس هذا الإطار الثلاثي مجرد جمع اعتباطي، بل هو تكامل عضوي تتضافر فيه البنية والحضور والتحول، وذلك على النحو الآتي:

- نظرية النشاط تقدم الهيكل البنوي: عناصر النظام التي يجب إعادة تصميمها (الموضوع، الأدوات، القواعد، المجتمع، تقسيم العمل). إنها تجيب عن سؤال: كيف ننظم التعلم؟
- مجتمع الاستقصاء يقدم البعد الإنساني: أبعاد الحضور التي تضمن ألا يتحول إعادة التصميم إلى

الحوار مفتوح، والخطأ مسموح به، والأسئلة أكثر أهمية من الإجابات. المعلم -هنا- ليس ملقناً، بل هو مهندس تساؤل. فمثلاً، في حصة الرياضيات، بدل أن يشرح قاعدة جديدة، يطرح مشكلة واقعية (كيف نوزع 120 طالباً على 5 حافلات بأعداد مختلفة؟). يترك الطلاب يستخدمون الذكاء الاصطناعي لجمع معلومات، ويناقشون الفرضيات، ويختبرون الحلول. هنا المعلم ليس ملقناً، بل هو مهندس تساؤل.

3- في التقييم:

لا يقتصر التقييم على اختبار نهاية الفصل، بل يمتد ليشمل عملية التفكير ذاتها. يُطلب من الطلاب تفسير إجاباتهم، ومناقشة البدائل، وتقييم مصادر معلوماتهم. بهذا، يتحول الامتحان من نهاية النشاط إلى جزء منه، ويصبح التعلم القابل للقياس تابعاً للتعلم العميق لا بديلاً عنه.

ونقترح -هنا- أن على المعلم أن يطرح على نفسه "ثلاثة أسئلة ذهبية" كل صباح، ليرى إن كان يقترب من "العقل الشاهد"، وهي:

1. كم سؤالاً طرحه الطلاب اليوم مقابل كم إجابة قدمتها أنا؟
2. هل استخدمنا التقنية بصفتها "مخزناً" للمعلومات أم بصفتها "عدسة" للرؤية؟
3. هل شعر الطالب اليوم بأنه "ذات مسؤولية" أم مجرد "رقم في قائمة"؟

من صحوة الضمير إلى الإصلاح الهيكلي

لننتقل من "مثالية التنظير" إلى "واقعية التغيير"، يجب ألا يُحتزل الإصلاح في مجرد "صحوة ضمير" فردية للمعلم، بل يجب أن يتجه الخطاب أيضاً نحو "الإصلاح الهيكلي" الذي يقرأ التناقضات الكامنة في نظام النشاط التعليمي. فكما يؤصل "إنغستروم"، فإن

تغيير شكلي. إنه يجيب عن سؤال: كيف نُحيي التعلم؟

- التعلم التحويلي يقدم البعد الذاتي: تحول الأطر المرجعية للمتعلم، فيجيب عن سؤال: كيف نتحول بالتعلم؟

وهكذا، يشكل التعلم التحويلي الجسر الحي بين إعادة بناء النظام واستعادة الحضور؛ إذ لا يكفي تغيير البنى الخارجية إذا لم يرافقه تغيير في بنى الوعي الداخلية. ولا يكفي الحضور المؤقت إذا لم يكن راسخاً في تحول جذري للذات. إن هذا الإطار المتكامل - بثلاثيته هذه - يقدم خريطة طريق شاملة للانتقال من "العقل المستقيل" إلى "العقل الشاهد"؛ عقل يشارك في بناء نظامه، ويحضر في علاقته بالمعرفة، ويتحول في أعماقه ليصبح قادراً على الشهادة الحقيقية على عالمه.

الطريق إلى العقل الشاهد - دمج الرؤى الثلاث في الممارسة

كيف يمكن ترجمة هذا الإطار المتكامل إلى ممارسة صافية؟

1- في بداية العام الدراسي:

يُعيد المعلم مع طلابه تعريف "موضوع النشاط" (المشكلة أو الغاية المشتركة التي ينظم حولها النشاط): ما الذي نتعلمه حقاً؟ ولماذا نتعلمه؟ وكيف نعرف أننا تعلمنا؟ ويشاركون في وضع القواعد التي ستحكم عملهم، ويتفقون على توزيع الأدوار داخل الصف. هذا وحده يحوّل الصف من فضاء للتلقّي إلى مجتمع استقصاء ناشئ.

2- في أثناء تنفيذ الدرس

لا يكتفي المعلم بشرح المحتوى، بل يصمم أنشطة تتطلب من الطلاب استخدام أدوات متنوعة (كتب، إنترنت، ذكاء اصطناعي) لحل مشكلات حقيقية.

استراتيجيات مواجهة البيروقراطية التعليمية

لتحويل البيروقراطية من عائق إلى أرضية للمناورة، نحتاج إلى استراتيجيات تمزج بين الفلسفة التربوية والذكاء الميداني، تهدف إلى تحرير "العقل الشاهد" من خلال مسارات عديدة، وهي:

- المناورة داخل المنهج: بدلاً من رفض المنهج الضخم، ينبغي استخدامه منصة للانطلاق من خلال إعادة تعريف "موضوع النشاط"؛ ليكون التركيز على المادة بصفته "أداة" لفهم العالم لا بصفته "كماً" يجب إنهاؤه. ويشمل ذلك استغلال الفجوات من خلال الأسئلة المفتوحة لتحفيز "الملكة الخلدونية"، وربط الدروس بمشكلات واقعية تحول الطالب من "وعاء" إلى "مشارك فاعل".

- تحويل التقييم من "مقصلة" إلى "مرآة": في نظام يقدر "التعلم القابل للقياس"، يمكن تفعيل التقييم البنائي لاكتشاف الأخطاء كفرص للتعلم، وتدريب الطلاب على التقييم الذاتي لجودة فهمهم. كما أن مطالبة الطالب بتفسير "لماذا" اختار حلاً معيناً تكسر نمط "الاستجابة الآلية".

- بناء "مجتمعات استقصاء" مصغرة: تجاوز عزلة المعلم من خلال خلق تعاون عابر للمواد (توزيع العمل)، وتحويل الصف إلى "بيئة آمنة" للتعلم، تسمح بالخطأ والشك المنهجي لكسر "القهر التربوي". ويمكن "هندسة السؤال" أن تتجلى في تخصيص "دقائق للدهشة" تكسر روتين "التلقين البنكي".

- أنسنة التقنية: استخدام الذكاء الاصطناعي أداة تحرير من المهام الروتينية؛ ليتفرغ المعلم لدوره بصفته "ميسراً"، مع تعليم الطلاب "الثقافة

التوترات بين غايات "الملكة" وقيود "البيروقراطية" هي المحرك الحقيقي للتطوير. وبدلاً من الصدام العقيم مع منظومة "التعليم البنكي" التي تحكمها مؤشرات الأداء الكمية، يتعين على المعلم تبني استراتيجية "المناور الذكي"؛ ذلك الذي يستثمر هوامش المنهج المتاحة لزرع بذور "مجتمع الاستقصاء" واستعادة "الحضور الإنساني". إنها عملية "تحويل للأدوات" من الداخل، حيث يمارس المعلم دوره بصفته "مهندس تساؤل" في الفجوات التي تتركها النصوص الجامدة، محولاً الصف الدراسي من "مستودع ميت" إلى مختبر حي يتنزع فيه المتعلم حقه في "الشهادة الفكرية" رغم أنف القيود الإدارية.

الذكاء الاصطناعي: من "الاستقالة" إلى "العدسة النقدية"

أما في مواجهة تحدي الذكاء الاصطناعي، فيبرز خطر انزلاق المتعلم إلى حالة من "الاستقالة الرقمية بالوكالة"؛ حيث يحل "التلقيح الذكي" محل "التفكير النقدي"، مما يعمق "وهم المعرفة" الذي حذر منه الفلاسفة. ولكيلا يتحول الذكاء الاصطناعي إلى مُحَدِّر للوعي، يجب إعادة تعريفه في نظام النشاط بوصفه "عدسة نقدية" لا "مستودعاً للأجوبة الجاهزة". إن دور المعلم يتمثل في تحويل الخوارزمية من مصدر للسلطة المعرفية إلى "خصم فكري" يُمارس تجاهه "الشك المنهجي"؛ بحيث لا يستهلك الطالب المخرجات الرقمية، بل يُخضعها للمساءلة والتمحيص. بهذا المعنى، يصبح الذكاء الاصطناعي أداة لاستفزاز "الملكة الخلدونية" واستعادة "الحضور المعرفي"، محولاً العملية التعليمية من مجرد استرجاع للمعلومات إلى معركة واعية لإنتاج المعنى وإثبات "الشهادة الفكرية" في عالم رقمي شديد السيولة.

دعوة ليكون التعليم مختبراً للحرية، حيث يستعيد المتعلم حقه في أن يكون "شاهدًا"؛ يفهم لماذا، ويقرر كيف، ويؤمن بأن المعرفة هي -أولاً وأخيراً- ممارسة واعية للوجود.

إن العبور من "العقل المستقل" إلى "العقل الشاهد" لا يكتمل إلا من خلال تحول جذري في الأطر المرجعية للمتعلم نفسه. والتعلم التحويلي هو الذي يجعل من هذه الرحلة انتقالاً وجودياً لا مجرد تعديل تقني. إننا لا نريد تعليمًا ينتج أوعية للمعلومات، ولا حتى حضورًا مؤقتًا، بل نريد تعليمًا يحرك الذات في عمقها، ويجعل من كل متعلم ذاتًا قادرة على أن تكون غير ما كانت، شاهدة على عصرها، مساهمة في صنع معنى جديد لعالمها.

توفر البيانات

لم يتم إنشاء أو تحليل أي بيانات في هذه الدراسة.

التمويل

لم يتلق هذا البحث أي تمويل خارجي.

المراجع

ابن خلدون، ع. م. (2004). المقدمة (ع. م. الدرويش، تحقيق). دار يعرب.

بن نبي، م. (1986). شروط النهضة (ع. شاهين وع. ك. مسقاوي، ترجمة). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر بالفرنسية عام 1949).
<https://app.turath.io/book/21841>

الجابري، م. ع. (1984). تكوين العقل العربي. مركز دراسات الوحدة العربية.

الجابري، م. ع. (1986). بنية العقل العربي. مركز دراسات الوحدة العربية.

المعلوماتية" لنقد سلطة الشاشة كما دعا طه حسين إلى نقد النصوص.

- البوصلة اليومية: كسر البيروقراطية يبدأ من عقل المعلم من خلال تساؤلات ذهنية: هل سمحتُ اليوم بظهور الطالب بصفته "ذاتًا مسؤولة"؟ وكم كانت مساحة "زمن الفهم" مقابل "سرعة الإنجاز"؟ وهل كان النجاح "استرجاعًا" أم "تجاوزًا"؟

الخاتمة: نحو استعادة "الشهادة" في زمن الاستقالة

إن العبور من "العقل المستقل" إلى "العقل الشاهد" ليس ترفاً فكرياً أو مجرد استعارة بلاغية، بل هو معركة استعادة الكرامة الإنسانية في قلب العملية التعليمية. إننا لا نطالب المعلم اليوم بأن يكون مجرد ناقل بارع للمعرفة، بل بأن يكون "مناورًا ذكيًا" يتقن فن التسلسل بين شقوق البيروقراطية الجامدة؛ ليزرع في تلك الفجوات بذور التساؤل والدهشة، ليستعيد "زمن الفهم" من برائن "زمن المعلومات".

وفي عصر تهيم فيه الخوارزميات، يصبح التحدي الأكبر هو الحذر من "الاستقالة الرقمية بالوكالة"؛ حيث لا يحل الذكاء الاصطناعي محل العقل، بل يصبح "خصمًا فكريًا" يستفز الملكة الخلدونية ويجبرنا على إعادة تعريف حضورنا المعرفي. إن مواجهة "التعليم البنكي" لا تتطلب هدم المؤسسات، بل تتطلب "أنسنة" أدواتها، وتحويل التقييم من مقصلة للأرقام إلى مرآة تعكس نضج الذات وقدرتها على "الشهادة" على عالمها.

إن "الأسئلة الذهبية" التي يطرحها المعلم على نفسه كل صباح هي البوصلة الحقيقية: هل نحن نصنع أوعية للمعلومات الميتة، أم نبني ذواتًا قادرة على المساءلة؟ إن الإجابة عن هذا السؤال هي التي ستحدد إذا كان تعليمنا العربي سيظل رهين "العبور" العابر، أم سيتحول إلى "حضور" حقيقي يغير وجه المستقبل. إنها

- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Kundera, M. (1996). *La lenteur* [Slowness]. Gallimard.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-32). Jossey-Bass.
- Said, E. W. (1994). *Representations of the intellectual*. Pantheon Books.
- Said, E. W. (2004). *Humanism and democratic criticism*. Columbia University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value* (G. H. Wright & H. Nyman, Eds.; P. Winch, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1977).
- حسين، ط. (2014). *مستقبل الثقافة في مصر*. مؤسسة هنداوي. (العمل الأصلي نشر في 1938).
- حيدر، ع. (2016). *البحث الإجرائي: بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها*. مكتبة الجيل الجديد.
- عباس، ك. (2012). *الوجود والزمان عند هيدجر وكانت*. دار الفكر الفلسفي.
- عبد الرحمن، ط. (2000). *سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحدائث الغربية*. المركز الثقافي العربي.
- عبد الرحمن، ط. (2006). *روح الحدائث: المدخل إلى تأسيس الحدائث الإسلامية*. المركز الثقافي العربي.
- عبده، م. (1993). *الأعمال الكاملة (م. عمارة، جمع وتحقيق)*. دار الشروق. (الأعمال الأصلية نشرت في أوائل القرن العشرين).
- العقاد، ل. (2003). *الأسس المعرفية والتكنولوجية للفكر التربوي العربي المعاصر*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- قطامي، ي. (2013). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

References

- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>