

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة

الشيخ مبارك بن محمد الميلي الجزائري

قسم الفلسفة



مستقبل التربية في الفكر العربي المعاصر

في ضوء الثورة العلمية المعاصرة

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في فلسفة التربية

إشراف الأستاذة الدكتورة:

نورية خالف

إعداد الطالب:

عبد الجليل خياطي

لجنة المناقشة:

اللقب والإسم	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
سليمة قايد	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	رئيسا
نورية خالف	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	مشرفا ومقررا
عبد الله القلي	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	عضوا
قدور كرومي	أستاذ محاضر . أ.	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	عضوا
نعيمة بن صالح	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	عضوا
أحمد ناشف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	عضوا

السنة الجامعية: 2026/2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَعَلَّمَ الْقُرْآنَ

إِهْدَاء

...إلى جيل المستقبل

أولئك الذين نزرع لهم اليوم فسيلة الأمل، على رجاء أن يستظلوا غدا بشجرة الحكمة.

...إلى كل أسرة

تكافح بصبر في "ورشة صناعة الإنسان"، وتحاول أن تبني "بيتا" للمعنى في عالم يغريه الفراغ.

...إلى زوجتي ورفيقة دربي، أم إسلام

التي كانت السند والسكن، والتي أعطت لهذا البحث معناه الأسمى حين حوّلت أفكاره إلى واقع معيش.

...إلى قرّة عيني، محمد إسلام ويحيى كنان، بذرة المستقبل التي من أجلها كانت هذه الرحلة كلها.

...إلى منبع الحب الأول، أبي وأمي... وإلى إخوتي، سندي وعزوتي...

...وإلى الجدّة التي ربّنتي

تلك الشجرة الأصلية التي تشبّث بجذورها فلامست فروعها السماء

...أخيرا

إلى كل إنسان عرفته بطيبته فكان إلهاما، وإلى كل إنسان لم أعرفه رغم طيبته فكان أملا...

أهدي ثمرة هذا الجهد.

سُرَّةُ كَرَامَةِ وَقْفَةِ دُرِّ

"وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون" [التوبة: 105].

الحمد لله أولا وآخرا، الذي بنعمته تتم الصالحات، ويتوفيقه تتحقق الغايات.

ثم أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة نورية خالف، التي كانت نبراسا أضاء لي، عتمات الطريق في هذه الرحلة الفكرية الطويلة، فلولا توجيهاتها الحكيمة، وصبرها الكبير ونقدها البناء، لما وصل هذا البحث إلى صورته النهائية.

كما أتوجه بشكر خاص وعميق إلى الأستاذ الدكتور السعيد شريقي، الذي رافقني في المراحل الأولى من هذا المشروع، وكانت لملاحظاته التأسيسية الفضل في وضع اللبنة الأولى لهذا البناء.

ولا يمكن لهذه الكلمات أن توفي حق الدكتور ياسين خضراوي، الذي كان لي نعم الأخ والمرشد. لقد قدم لي مساعدة معرفية وتقنية لا تقدر بثمن، وجسد أمامي أسمى معاني الأمانة العلمية، فكان مثالا للعالم الذي لا ييخل بعلمه، مدركا أن زكاة العلم نشره.

والشكر موصول إلى كل الأساتذة الأجلاء الذين حاورتهم واستنرت بآرائهم، كل باسمه ومقامه، فقد كان كل واحد منهم شمعة أضاءت لي جانبا من جوانب هذا الموضوع المعقد.

أخيرا، أعود لأحمد الله عز وجل على ما أنعم، وأسأله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه، ونافعا لأمتنا وبذرة خير في مستقبل تربيتنا.

عبد الجليل خياطي

الفهرس:

أ.....	الفهرس:
د.....	ملخص الدراسة:
ه.....	Abstract
1.....	مقدمة
9.....	الفصل الاول: تأسيس مفاهيمي: في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية:
9.....	1. مدخل مفاهيمي للدراسة:
9.....	1.1 مفهوم المستقبل والدراسات المستقبلية:
9.....	1.2 مفهوم التربية والفكر التربوي:
9.....	1.3 مفهوم الثورة العلمية المعاصرة:
15.....	2. فلسفة المستقبل وأهمية استشرافه:
18.....	2.1 الأبعاد الفلسفية للمستقبل:
36.....	2.2 مناهج الدراسات المستقبلية وتحليلاتها في الفكر التربوي:
48.....	2.3 أهمية قراءة المستقبل في الوقت الراهن (حتمية الرؤية المستقبلية في فلسفة التربية المعاصرة):
60.....	الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى:
68.....	1. تطور الفكر التربوي العربي: حفريات في الوعي المأزوم:
68.....	1.1 المراحل التاريخية للفكر التربوي العربي:
76.....	1.2 التحديات المعاصرة للتربية العربية: أعراض الكينونة الممزقة:
81.....	2. نماذج من الرؤى التربوية العربية المعاصرة (مشاريع إعادة التأسيس في مواجهة الحداثة):
84.....	2.1 النموذج الحضاري- الفعّال: مالك بن نبي:
96.....	2.2 النموذج التأصيلي- المنهجي: ماجد عرسان الكيلاني:

2.3. النموذج الفلسفي - الأخلاقي: عبد الرحمن طه	101
2.4. حوار الرؤى وتقاطعها: تقييم (العدة الفكرية) في مواجهة المستقبل:	110
الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية	119
1. التحدي الأنطولوجي: من نموذج الإنسان المكرّم، إلى الكائن المخترق:	127
1.1. تأسيس النموذج: ملامح الإنسان المكرّم في الرؤية القرآنية:	131
1.2. تفكيك النموذج: ولادة الكائن المخترق في الفلك المعرفي:	133
1.3. الأثر التربوي: من تركيبة الإنسان المكرّم إلى إدارة الكائن المبتذل.	135
2. التحدي الإستيمولوجي: من الواقع إلى الواقع المصطنع:	138
2.1. صوت التشخيص: موت الحقيقة في عصر التأريخ المفرط:	139
2.2. الصوت النقدي الغربي: بين تشخيص الواقع المتلاشي ومحاولة إصلاح الفكر:	145
2.3. الصوت النقدي العربي - الإسلامي: البحث عن العقل المؤسّس	149
3. التحدي الأكسيولوجي: من الضمير الإنساني إلى أخلاق الآلة.	152
3.1. تشخيص الأزمة في الفكر الغربي: من الأخلاق الخواريزمية وتآكل الإرادة: ..	153
3.2. المواجهة التأسيسية في الفكر العربي - الإسلامي: البحث عن الأساس الأخلاقي الصلب:	154
3.3. الأثر التربوي: هل نربي من أجل القوة التقنية أم من أجل الحكمة الأخلاقية ؟	159
الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقية": تأسيس تربوي للمستقبل العربي	164
1. إعادة بناء الإنسان: من الإنسان الخدول إلى الإنسان الخلاق (الإجابة الأنطولوجية):	166
1.1. الأخلاق كأساس للكينونة: من الخذلان الوجودي إلى الوصال الانتمائي: ...	167
1.2. الفاعلية كشرط للوجود من "الاطمئنان السلبي إلى الفعل الخلاق".	171
1.3. التركيبية كحصن ضد الاختزال: بناء الإنسان المتكامل	174

إعادة بناء العقل: من الواقع المصطنع إلى الحكمة المركبة (الإجابة الإستمولوجية):	176
2.1. تأسيس العقل الموصول: من العقل الأداتي إلى العقل الغائي:	177
2.2. التركيب كأداة للتعامل مع التعقيد: نحو عقل شبكي متأمل:	180
2.3. الحكمة التاريخية كعمق لمعرفة: بناء العقل ذي الذاكرة:	182
3. إعادة بناء القيم: من أخلاق الآلة إلى تربية الحكمة (الإجابة الأكسيولوجية):	183
3.1. الثوابت كحصن ضد الانشطار: تأسيس الوعي المعياري:	185
3.2. الانتمانية كحصن ضد ثقافة الاستعراض: بناء الذات العميقة:	186
3.3. الاجتهاد كفعل لخلق الحياة: بناء الإنسان الحكيم:	189
الخاتمة:	194
قائمة المصادر والمراجع:	198
المراجع والمصادر العربية:	198
المراجع والمصادر الأجنبية:	208

ملخص الدراسة:

تنشد هذه الدراسة الكشف عن أغوار مستقبل التربية في ظل ما تقدمه هذه الثورة العلمية التي نعيشها الآن لذلك انطلقت دراستنا من تشخيص "أزمة مزدوجة" يعيشها الفكر التربوي العربي المعاصر؛ فهو لم يعالج بعد أزمته التاريخية الموروثة مع الحداثة، حتى اصطدم بتحديات جديدة فرضتها الثورة العلمية المعاصرة (الذكاء الاصطناعي الهندسة الوراثية) والتي تمثل قلقاً وجودياً، فهذه الثورة، كما يحللها البحث، لا تطرح مجرد تحديات تقنية، بل تهدد ماهية الإنسان نفسه فهي بمثابة زلزال أنطولوجي يهدد بتحويل "الإنسان المكرّم" إلى "إنسان خذول" فاقد للمعنى والمسؤولية، ويمشي نحو مستقبله بجهل.

في مواجهة هذا التشخيص، يهدف البحث إلى تجاوز "حالة الرد الفعلي" والاستلاب الفكري، والشعور بالصدمة من خلال الإجابة على الإشكالية المحورية: كيف يمكن للفكر التربوي العربي المعاصر، بما يمتلكه من "عدّة فكرية" أصيلة، أن يقدم مساهمة إبداعية في تأسيس رؤية تربوية للمستقبل؟

ولتحقيق هذا الهدف، يتبع البحث المنهج التحليلي-التركيبي، حيث يقوم أولاً بتقييم نقدي لأهم مشاريع إعادة التأسيس في الفكر العربي المعاصر (بنماذج مالك بن نبي، وماجد عرسان الكيلاني، وطه عبد الرحمن)، ثم يفكك الأبعاد الفلسفية (الأنطولوجية، الإستمولوجية، والأكسيولوجية) للتحديات التي تفرضها الثورة العلمية.

وتتوصل الدراسة في فصلها الأخير إلى تركيب خلاق لرؤية تربوية مستقبلية، أٌصطلح على تسميتها "فلسفة الفاعلية الخلاقة". هذه الفلسفة لا ترفض قوة العلم، لكنها تصر على وضعه في "وعاء قيمي"، وتقوم على بناء نموذج إنساني جديد هو "الإنسان الخلاق الفعّال"، الذي يتميز بكونه: مؤتمناً مطمئناً في أساسه الأخلاقي، وفاعلاً في وجوده الحضاري، وتركيباً في طبيعته التي ترفض الاختزال. وتخلص الدراسة إلى أنّ التربية المستقبلية يجب أن تكون "تربية بنائية" تهدف إلى صناعة "إنسان حكيم" قادر على مواجهة أي مستقبل، لا مجرد "إنسان ناجع" يمتلك القوة التقنية.

الكلمات المفتاحية: فلسفة التربية، مستقبل التربية، الفكر العربي المعاصر، الثورة العلمية المعاصرة، الفاعلية الخلاقة الإنسان الخلاق، التربية الائتمانية.

Abstract:

This study seeks to explore the depths of the future of education in light of the contemporary scientific revolution. Our investigation begins with the diagnosis of a “double crisis” experienced by contemporary Arab educational thought; it has yet to resolve its inherited historical crisis with modernity, even as it collides with new, existentially unsettling challenges posed by the contemporary scientific revolution (e.g., Artificial Intelligence, Genetic Engineering). This revolution, the research argues, does not merely present technical challenges, but rather constitutes an “ontological earthquake” that threatens the very essence of the human being, risking the transformation of the “honored human” (al-insan al-mukram) into a “forsaken human” (al-insan al-khadhul), devoid of meaning, responsibility, and ignorantly marching toward his future.

Confronted with this diagnosis, the research aims to move beyond a state of intellectual reactionism, alienation, and shock. It addresses the central problematic: How can contemporary Arab educational thought, with its authentic intellectual toolkit, offer a creative contribution to establishing a future-oriented educational vision?

To achieve this goal, the study employs an analytical-synthetical methodology. It first critically evaluates the major “re-foundation projects” in contemporary Arab thought (represented by the models of Malek Bennabi, Majid Irsan al-kilani, and Taha Abderrahmane). It then deconstructs the philosophical dimensions (ontological, epistemological, and axiological) of the challenges posed by the scientific revolution.

In its final chapter, the study arrives at a creative synthesis of a future educational vision, termed “The Philosophy of Creative Efficacy” (Falsafat al-fa’iliyyah al-Khallaqah). This philosophy does not reject the power of science but insists on placing it within a “normative ethical framework.” It is based on

constructing a new human model, the “Creative- Efficacious Human” (al-insan al-khallaq al-fa’il), who is characterized as being: trust-based and serene (mu’taman mutma’inn) in his ethical foundation, efficacious (fa’il) in his civilizational existence, and holistic/complex (tarkibi) in his nature which resists reductionism. The study concludes that future education must be a “constructive education” aimed at cultivating a “wise human” capable of facing any future, not merely an “efficient human” who possesses technical power .

Keywords: Philosophy of Education, Future of Education, Contemporary Arab Thought, Contemporary Scientific Revolution, Creative Efficacy, Creative Human, Trust-Bsed Education.



مقدمة

مقدمة

تقف التربية اليوم، على عتبة تحول وجودي هو الأخطر في تاريخ البشرية. فالثورة العلمية المعاصرة، بما تحمله من قوة هائلة في مجالات الذكاء الاصطناعي والهندسة الوراثية، لا تحدّد فقط طرق عيشنا أو أدوات عملنا، بل تحدّد ماهية الإنسان نفسه، وتطرح سؤالاً لم يطرح من قبل بهذه الجدة: ماذا يعني أن تكون إنساناً في عصر الآلة؟

وإذا كان هذا هو التحدي الذي يواجه الإنسانية جمعاء، فإنّه يتجلى في السياق العربي المعاصر بشكل أكثر حدّة ومأساوية. فالفكر التربوي العربي لا يواجه هذا التسونامي المستقبلي وهو يقف على أرض صلبة، بل يواجهه وهو لا يزال غارقاً في أزمتة التاريخية الموروثة مع الحداثة. إنّّه يعيش أزمة مزدوجة: فهو لم ينته بعد من الإجابة على سؤال القرن التاسع عشر ("كيف نكون حداثيين وأصليين؟")، حتى داهمه سؤال القرن الحادي والعشرين ("ماذا سيبقى من إنسانيتنا أصلاً؟").

وينبع اختيارنا لهذا الموضوع من تقاطع دافعين أساسيين. الدافع الأول ذاتي ووجودي، ينطلق من تجربة معيشة كباحث ومربٍّ عربي، يشعر بهذا "الشّد المؤلم" بين الانتماء لموروث روحي غني، والعيش في واقع تهيمن عليه "سطوة اللحظة الراهنة" بتقنياتها وقيمتها. أمّا الدافع الثاني فموضوعي ومعرفي، يتمثل في ملاحظة أن أغلب النقاشات التربوية العربية لا تزال تدور في فلك "الحداثة" ومشكلاتها، بينما يبدو "المستقبل" الذي تفرضه الثورة العلمية شبه غائب أو يتم التعامل معه بشكل تقني سطحي، مما يخلق فجوة فكرية خطيرة نأمل أن يساهم هذا البحث في البدء بردمها.

ينطلق هذا البحث من إشكالية مزدوجة تتمثل في الأزمة الداخلية للفكر التربوي العربي وتحديات الثورة العلمية الخارجية. وفي ظل هذه الأزمة المركبة يطرح البحث تساؤلاً مركزياً حول ما إذا كان الفكر التربوي العربي، في بعض تجلياته، قد واجه حالة من الاستلاب الفكري، ويفترض هذا البحث أنّ استرداد الحلول

التربوية الجاهزة قد يؤدي إلى نشوء تربية هجينة، تواجه صعوبة في تحقيق أهدافها المزدوجة: بناء إنسان حديث يمتلك قوة العلم، والحفاظ على إنسان مؤمن يمتلك بوصلة القيمة. ومن هنا، يسعى البحث إلى استكشاف أبعاد هذه الإشكالية وسبل تجاوزها.

وفي هذا السياق، لم يكن الفكر العربي المعاصر صامتا. فقد برزت دراسات ومشاريع فكرية كبرى حاولت الإجابة على أزمة الحداثة، من تيارات "إعادة التأسيس الإسلامي" كمشاريع مالك بن نبي (1905-1973م)، الكيلاني (1932-2015م)، وطه عبد الرحمن (1944 حتى الآن)، إلى تيارات "النقد الجذري" كمشاريع الجابري (1935-2010م) وأركون (1928-2010م). لكن ما نلاحظه ورغم القيمة الهائلة لهذه الدراسات، هو أنّها كانت في مجملها "حوار مع الحداثة" ومشكلاتها. أمّا بحثنا هذا، فينطلق من فرضية أنّ "الثورة العلمية المعاصرة" قد غيّرت "قواعد اللعبة" تماما، وأنّها تطرح أسئلة وجودية جديدة تتجاوز الصراع التقليدي مع الحداثة.

لكن تبقى إشكالية مستقبل التربية في الفكر العربي في ضوء تحديات العصر ليست حقا بكرة، بل تناولتها العديد من الدراسات الجادة التي شكّلت "الأرضية المعرفية" التي ينطلق منها بحثنا. ويمكن تصنيف هذه الدراسات، لأغراض التحليل، في ثلاثة اتجاهات رئيسية، سنمثل لكل منها بأطروحة دكتوراه حديثة لنكشف عن حدودها والثغرات التي يسعى بحثنا لسدّها:

1- الرؤية الحضارية- التاريخية: وتمثل هذه الرؤية الدراسات التي تناولت مشاريع النهضة

الحضارية، ورأت في التربية أداة لتحقيقها، ومن أبرز الأمثلة على ذلك:

أطروحة دكتوراه بعنوان: (فكرة الفاعلية في مالك بن نبي وأثرها على المناهج التربوية

العربية المعاصرة، أحمد العامري، جامعة تونس، 2019م).

أهم نتائجها: توصلت هذه الدراسة إلى أنّ الأزمة التربوية العربية تكمن في تكديس المعرفة وأنّ الحل يكمن في بناء مناهج تركز على الفاعلية وحل المشكلات انطلاقاً من المشروع الحضاري الذي دعا إليه بن نبي.

الثغرة التي نملؤها: إنّ هذه الأطروحة، رغم أهميتها، تظل في معظمها حواراً مع أزمة الحداثة (التخلف، الاستعمار). إنّها تجيب على سؤال الفاعلية في سياق النهضة، لكنّها تتعامل بشكل مباشر وعميق مع "الأزمة الأنطولوجية" الجديدة التي تطرحها الثورة العلمية المعاصرة وتحديات "ما بعد الإنسان".

2- **الرؤية الفلسفية- الأخلاقية:** وتمثلها الدراسات التي ركّزت على نقد الحداثة الغربية من منظور أخلاقي، وسعت لتقديم بديل قيمي من داخل التراث الإسلامي. ومن أبرز الأمثلة: أطروحة دكتوراه بعنوان: (الأخلاق الانتمائية في فلسفة طه عبد الرحمن ودورها في بناء الذات الأخلاقية في التربية الإسلامية، فاطمة الزهراء الفيلاي، جامعة محمد الخامس الرباط، 2021م).

أهم نتائجها: خلصت هذه الدراسة إلى أنّ فلسفة طه عبد الرحمن تقدم أساساً أخلاقياً صلباً لبناء الضمير المؤمن، كبديل للإنسان النفعي الذي أنتجته الحداثة.

الثغرة التي نملؤها: هذا الطرح، على عمقه الفلسفي، قد يظل في مستوى التأسيس الأخلاقي للذات الفردية، إنّّه يجيب على سؤال "أي إنسان نكون؟"، لكنّه لا يقدم بالضرورة منهجاً عملياً مركباً. لكيفية تعامل هذا الإنسان مع التعقيد الاستمولوجي والفوضى المعرفية التي ينتجها الفلك المعرفي.

3- الرؤية النقدية- التطبيقية: وتمثلها الدراسات التي حاولت التعامل مباشرة مع التكنولوجيا

من منظور إسلامي، وسعت لوضع ضوابط شرعية لها. ومن أبرز الأمثلة:

أطروحة دكتوراه بعنوان: (الاستجابات التربوية الإسلامية لتحديات التكنولوجيا الرقمية:

مقاربة مقاصدية، خالد الغامدي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2022م).

أهم نتائجها: توصلت هذه الدراسة إلى ضرورة إستخدام مقاصد الشريعة كإطار منهجي

لغربة التكنولوجيا، وقبول ما يخدم المقاصد ورفض ما يعارضها.

الثغرة التي غمّلوها: إنّ هذه المقاربة، على أهميتها، تظل في غالبها مقارنة دفاعية، ونقدية

تفاعلية. إنّها تجيب على سؤال "كيف نتعامل مع التكنولوجيا المتاحة؟". لكنّها لا تقدّم

فلسفة إبداعية خالقة للتعامل مع المستقبل وصناعته بما يخدم الإنسان.

موقع بحثنا من هذه الدراسات: من خلال اطلعنا على هذه الرؤى التي مثلتها العديد من الدراسات

ونقدتها، إتضح أنّ بحثنا لا يهدف إلى تكرار هذه الجهود، بل يهدف إلى سدّ الثغرات بينها، ويعمل على

تركيب خلاق، فأخذ من الرؤية الأولى الروح الحضارية، ومن الثانية العمق الأخلاقي، ومن الثالثة الوعي

بالتحدي التقني الذي تفرضه الثورة العلمية المعاصرة، ليقوم بصهرها كلّها في فلسفة الفاعلية الخالقة، التي

تسعى إلى بناء إنسان خلاق فعّال.

ومن رحم هذه الثغرات العلمية الثلاثة، تنبثق إشكالية البحث المحورية: كيف يمكن للفكر التربوي

العربي المعاصر بما يمتلكه من "عدّة فكرية" أصيلة، أن يتجاوز حالة "الرد الفعلي" ويقدم "مساهمة إبداعية"

في تأسيس رؤية تربوية مستقبلية، تكون قادرة ليس فقط على مواجهة تحديات الثورة العلمية، بل وعلى تقديم

إجابة ذات عمق روحي وأخلاقي لأزمة الإنسان المعاصر الكونية؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس: إلى أي حد تمتلك "العدة الفكرية" التي قدّمها الفكر التربوي العربي المعاصر القدرة على مواجهة التحديات الأنطولوجية والإبستمولوجية والأكسيولوجية التي تفرضها الثورة العلمية المعاصرة؟ وتتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة وهي: ما الملامح الكبرى للنموذج الإنساني (الإنسان الخلاق الفعّال) الذي يمكن تركيبه؟ وما هي أسس "العقل الحكيم المركب" الذي يجب بناؤه؟ وما هي المبادئ الأخلاقية لـ "تربية الحكمة" في العصر الرقمي؟

ويسعى بحثنا هذا إلى تحقيق الأهداف التالية: تشريح الأثر الفلسفي للثورة العلمية على مفهوم الإنسان والمعرفة والقيم، وتقييم نقدي لأهم الرؤى في الفكر التربوي العربي المعاصر في ضوء هذا التحدي، ثم محاولة تركيب ملامح رؤية تربوية مستقبلية (فلسفة الفاعلية الخلاقة).

أمّا بالنسبة لأهمية البحث فتكمن في أنّه لا يهدف إلى مجرد نقد الواقع أو التحذير من المستقبل. بل يسعى إلى تحقيق هدف ثلاثي الأبعاد.

1- **نظرياً:** محاولة تركيب خلاق بين أهم الرؤى في الفكر التربوي العربي المعاصر لبلورة نموذج فلسفي متكامل.

2- **عملياً:** رسم الملامح الكبرى لمنهج تربوي يمكن أن يشكل بوصلة للمربين وصناع السياسات التعليمية في العالم العربي.

3- **حضرانياً:** الانتقال بالفكر العربي من موقع المستهلك للنظريات إلى موقع المساهم في الحوار الإنساني العالمي حول مستقبل التربية.

أمّا بالنسبة لمفاهيم الدراسة فقد اعتمد بحثنا على ثلاثة مفاهيم أساسية نحددّها إجرائياً كالتالي:

- **مستقبل التربية:** لا نعني به التنبؤ، بل "بناء" الرؤى والمناهج التي تصنع الإنسان القادر على مواجهة المجهول.

- **الفكر العربي المعاصر:** نحدد نطاقه في المشاريع الفكرية الكبرى التي ظهرت بعد صدمة الحداثة وحاولت تقديم إجابة عليها.
- **الثورة العلمية المعاصرة:** نقصد بها الثورة التي بدأت ملامحها في أواخر القرن العشرين، والقائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي والهندسة البيولوجية، والتي تتميز بقدرتها على "إعادة صنع" الإنسان لا "مجرد" وصفه.
- وللإجابة على إشكالية البحث، نتبع منهجا مركبا يجمع بين التحليل والتركيب والنقد. فالإطار العام للبحث هو منهج تحليلي- تركيبى؛ حيث نبدأ بتفكيك الأزمة وتحليل مكوناتها، لنصل في النهاية إلى محاولة تركيب رؤية جديدة. وداخل هذا الإطار العام، نستخدم أدوات منهجية متنوعة تفرضها طبيعة كل فصل:
- ففي الفصل الثاني، نعتمد على المنهج المقارن بشكل أساسي، حيث نقوم بعقد مقارنة نقدية بين مشاريع فكرية مختلفة كبن نبي، الكيلاني، وطه عبد الرحمن، لنكشف عن نقاط قوتها وحدودها.
- وفي الفصل الثالث، نستخدم أداة الحفر الأركيولوجي (بالمعنى الفوكوي)، حيث نحفر في طبقات الوعي المعاصر للكشف عن الأسس الفلسفية التي تزعزعها الثورة العلمية.
- أمّا في الفصل الرابع، فنعتمد على المنهج التركيبي الخلاق، حيث لا نكتفي بالمقارنة، بل نسعى لبناء نموذج جديد من حوار الرؤى المختلفة.
- وبناءً على الإشكالية المطروحة، فقد تمّت هيكلة البحث في أربعة فصول متكاملة، يسعى كل منها للإجابة على سؤال فرعي محدد:
- **الفصل الأول:** تأسيس مفاهيمي: في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية، وهو فصل تأسيسي يجيب على سؤال: ما هي المفاهيم الأساسية والأبعاد الفلسفية التي تؤطر إشكالية البحث؟ نقوم فيه بتحديد

وتعريف المفاهيم المركزية (المستقبل، التربية، الثورة العلمية) ونستعرض الإشكالات التي تحيط بها، لبنني "العدّة المفاهيمية" التي سنستخدمها.

- **الفصل الثاني:** الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى: وهذا الفصل يحاول الإجابة على سؤال: ما هي "العدّة الفكرية" التي يمتلكها الفكر العربي المعاصر لمواجهة أزماته؟ وما هي حدودها؟ نقوم فيه بعملية "حفر أركيولوجي" في الوعي التربوي العربي، ونشخص تحدياته، ثم نحلل ونقيم بشكل نقدي أهم "مشاريع إعادة التأسيس" التي قدّمها (بن نبي، الكيلاني، طه عبد الرحمن).

- **الفصل الثالث:** الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية؛ هنا، نجيب على السؤال الأهم: ما هي الطبيعة الدقيقة للتحديات الفلسفية (الأنطولوجية، الإستمولوجية والأكسيولوجية) التي تفرضها الثورة العلمية المعاصرة على التربية؟ نقوم فيه بتفكيك الأثر الفلسفي لهذه الثورة على مفهوم الإنسان والحقيقة والقيمة، ومع وضع الفكر العربي في حوار مع أهم الأصوات النقدية في الفكر العالمي.

- **الفصل الرابع:** نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي، وهو الفصل التركيبي الذي يجيب على السؤال المركزي للبحث: ما هي ملامح الرؤية التربوية العربية المستقبلية التي يمكن تركيبها للإجابة على هذه التحديات؟ فيه، نقوم بورشة بناء فلسفي، نحاول من خلالها تركيب ملامح "فلسفة الفاعلية الخلاقة". نعيد بناء "الإنسان"، ثم نعيد بناء "العقل"، لنختم بإعادة بناء "القيم"، ونقدم ملامح منهج تربوي مستقبلي.

إنّ الرحلة التي ندعو القارئ لخوضها في الصفحات التالية ليست رحلة هادئة في تاريخ الأفكار، بل هي مغامرة محفوفة بالمخاطر في قلب أزمة الإنسان المعاصر. إنّها محاولة للسير على حبل مشدود فوق هوة سحيقة، هو فصل بين "يقين" ماضٍ لم يعد قادراً على الإجابة، و"قوة" مستقبل لم نعد قادرين على فهم غايته.

ولهذه الرحلة وجهان: وجهها الأول، هو دعوة للفلاسفة وزملائنا في حقل الاختصاص، لمشاركتنا في "مجازفة السؤال" حول أعمق التحديات التي تواجه "ماهية" الإنسان والمعرفة والقيم، للانخراط معنا في "ورشة بناء" تسعى لتركيب رؤية عربية معاصرة قادرة على الإسهام في الحوار الإنساني الكوني.

أما وجهها الثاني، وهو الأهم في نظرنا، فهو دعوة صادقة للمربي في الميدان - ذلك الذي يقف يوميا في خط الدفاع الأول عن إنسانية أبنائنا-. نحن لا ندّعي في هذا البحث أننا نمتلك "الحل النهائي" أو "الوصفة" الجاهزة لمشكلاته اليومية. فالفلسفة لا تقدم حلولاً، بل تفتح آفاقاً.

وكل ما نأمله هو أن تكون هذه الصفحات بمثابة بوصلة، مهما كانت متواضعة، تساعد هذا المربي على فهم "الخريطة" الكلية للمعركة التي يخوضها، وتمنحه إطاراً للمعنى لجهده اليومي، وتفتح شهيته، لا ليستهلك إجاباتنا، بل ليشركنا في متعة "الفعل الخلاق" في ورشة صناعة إنسان المستقبل.



الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي في

مفاهيم المستقبل والتربية والثورة

العلمية.

● مدخل مفاهيمي للدراسة

● فلسفة المستقبل وأهمية

استشرافه

تأسيس مفاهيمي: في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية:

1. مدخل مفاهيمي للدراسة:

عند الخوض في مجال الدراسات اللغوية وتحديد المفاهيم يصطدم الباحث أحيانا بمسألة التباين في تحديد المفهوم فحدّة التباين تختلف من مصطلح إلى آخر عند النظر مثلا إلى دلالات المصطلح وتداعياته الثقافية والفلسفية، ومن خلال اطلاعنا البسيط حول المفاهيم الآتية: المستقبل، الدراسات المستقبلية، التربية، الفكر التربوي، والثورة العلمية نجد مسألة التباين جلية، لكن ما يهمنا هو تحديد هذه المفاهيم في الإطار الذي يضمن سلامة الفهم وقوة المعنى التي يريجوها الباحث في أي بحث هو مقبل على كتابته.

1.1 مفهوم المستقبل والدراسات المستقبلية:

1.1.1 المستقبل:

أ- لغة: هو اسم المفعول من استقبل، أي ما نستقبله من ما هو آت وهو نقيض الأدبار¹، فنقول مثلا: أقبل اليوم صار آتيا غير بعيد ونقيضه أدبر عنه، والمستقبل جاء من الزمان الآتي بعد الحال²، وقد وردت لفظة المستقبل في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا رَأَوْهُ عَارِضًا مُسْتَقْبِلَ أَوْدِيَّتِهِمْ قَالُوا هَذَا عَارِضٌ مُّمْطِرُنَا ۚ بَلْ هُوَ مَا اسْتَعْجَلْتُمْ بِهِ رِيحٌ فِيهَا عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾³، مما أشرنا إليه في بداية هذا البحث من مسألة التباين نجد أنّ هناك تعريفات لغوية مختلفة فهناك من يربط المستقبل بلحظة آتية، أو ما يترقب وجوده بعد حاضرك أو الآن الذي تشعره وتعيشه وهناك من يربطه بالنتائج

¹ - يورد لبن منظور هذا المعنى في تحليله لجذر (ق-ب-ل). أنظر: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد 11، مادة: قبل، دار صادر، بيروت- لبنان، ط 3، 1414هـ، ص 543.

² - معلوف، لويس، المنجد في اللغة، طبعة ذوي القربى، 1429هـ، ص 206-207.

³ - قرآن كريم، سورة الأحقاف، الآية 24.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

والعواقب، أو بالأجيال القادمة ما سيكون عليه مستقبل أطفالنا، على العموم المستقبل في سياق بحثنا يشير إلى حياة الأجيال اللاحقة نحن نربي أبناءنا لنرى مستقبلهم بناء على تربيتنا لهم.

ب- اصطلاحاً:

يمكن البدء بتعريف المستقبل من خلال الأطروحة المحورية التي قدّمها المفكر الأمريكي ألفين توفلر Alvin Toffler (1928-2016م) في كتابه "صدمة المستقبل"، والتي تشير إلى المستقبل ككيان ثابت، بل يصفه كعملية ديناميكية من التغيير المتسارع، وهو يرى أنّ المشكلة التي تواجه الحضارة الإنسانية ليست التغيير بحد ذاته، بل وتيرته المتسارعة التي تفوق قدرة البشر في التكيف، ومن هنا جاءت صياغته لصدمة المستقبل من حيث أنّه سنشهد ارتباكاً واختياراً يصيب منظومتنا كأفراد ومؤسسات حين تعرضنا لتغيير يفوق قدراتنا وبوتيرة سريعة وفي وقت قصير¹. فالمستقبل في نظره لن يفرش لنا الورود أو يعدنا بحياة متقدمة بل هو تحدٍّ وجودي، فإن لم يتمكن البشر من ضبط وتيرة هذا التغيير أو التكيف معه، فإنهم على حد قوله "مقضي عليهم بالانحيار"²

هذا التعريف للمستقبل والذي يبرز أحد أهم التحديات التي ستقابل البشر وهو تحدّي التكيف، يضع التربية في قلب المعركة، حيث تصبح مهمتها الأساسية ليست نقل المعرفة فحسب، بل تنمية مهارات المرونة والقدرة على التكيف والتعلم المستمر الذي يجابه التحولات لمواجهة مستقبل متغير باستمرار. فبينما يمثل التغيير سمة أساسية للمستقبل، نجد أنّ التقدم يسير جنباً إلى جنب معه، فنحن نشهد تطوراً في جميع مناحي الحياة، عكس التخلف.

¹- توفلر، ألفين، صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد، ترجمة: محمد علي ناصف، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة، ط2، 1990م، ص1.
²- المرجع نفسه، ص2.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

في هذا السياق يبرز مصطلح "الثورة" الذي ارتبط بالتحويلات الهائلة التي طرأت على العلم عبر التاريخ البشري، فالثورات العلمية على سبيل المثال، هي تحليات واضحة لعملية التغيير الجذري والتقدم السريع.

بشكل عام، ما يهمنا في مصطلح المستقبل هو فهمه كعملية تغيير ديناميكية تعالج مسائل السلوك البشري، وهنا تلعب التربية دوراً حيوياً في توجيه هذه العملية، حيث أنّها تمكننا من فهم كيفية التعامل مع التغييرات والتكيف معها، بل وحتى توجيهها نحو مستقبل أفضل.

والمفكر المصري مصطفى النشار (1953 حتى الآن) يعرفه من الناحية الاصطلاحية: بأنه إحدى لحظات الزمن الثلاث، ماضٍ، حاضِر، ومستقبل، الماضي خزانة تحفظ الذكريات على مستوى الأفراد والشعوب وهي ملك للتاريخ، والحاضر أو "الآن" فهو لحظة يصعب الإمساك بها على حد تعبير أرسطو في ترجمته لمفهوم الزمان لأنّه قبل أن تعيش اللحظة كانت مستقبلاً وبعد أن تعيشها صارت ماضياً، أمّا المستقبل فهو اللحظة التي لم نعيشها بعد، وهو مجال الممكنات لما سيحدث لنا كأفراد أو جماعات¹.

أما الأستاذ الجامعي العراقي رحيم الساعدي (1969 حتى الآن) فيعرفه: بالعالم الذي يمكن استنتاجه لأنّه لم يقع بعد فقضاياه الثابتة وقواعده الحتمية تشير إلى إمكانية معرفة المستقبل، وقد ضرب في ذلك مثالا عن أصحاب الزراعة الذين ينجزون أعمالهم من خلال تنبئهم بسقوط المطر، وهي بمثابة المؤشرات التي نعرف من خلالها الأشياء والأحداث القادمة².

كثيرة هي الاصطلاحات التي عبّرت عن هذه الوحدة الزمنية (المستقبل) التي نتطلع إليها وإن كان بيننا وبينها حبل رقيق لا يدرك. ففي اللحظة التي تمضي، تصبح جزءاً من الماضي، بينما تقع اللحظة التي

¹ - النشار، مصطفى، الأورجانون العربي للمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، ط1، جماد أول 1435هـ / مارس 2014م، ص29.

² - الساعدي، رحيم، مقدمة إلى علم الدراسات المستقبلية، ابن النديم للنشر والتوزيع ودار الروافد الثقافية- ناشرون، وهران- الجزائر/ بيروت- لبنان، ط1، 2013م، ص17.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

تليها مباشرة في خانة المستقبل، نحن لا نملك إلا ما لمسناه للتو؛ فحياتنا قصيرة، لا تتجاوز ثواني معدودة. وإذا قدر لنا أن نعيش عددا أكبر من هذه الثواني، فعلى الأقل نساهم في صياغة (بناء) مستقبل الأجيال اللاحقة، لكي يحظوا بفرصة عيش ثوان أخرى.

إخترنا لفظ "الثواني" هنا لا بقصد التبويض، بل لنؤكد قصر حياتنا، ولو سئل أحدنا وهو في الثمانين من عمره، لقال: حياتي بضع لحظات، وإنّ العمر مرّ كطرفة عين، وقد سئل نوح عليه السلام الذي عاش قرابة الألف عام، فما كان جوابه إلا استصغارا وانتقاصا لحياته.

ج- إجراءات:

يعرّف "المستقبل" في هذا البحث بأنه: أفق الطموح الإنساني الذي يتمثل في السعي الدؤوب لجعل الأجيال القادمة أكثر تمكنا وقدرة من الأجيال الحالية في مواكبة الثورات العلمية، وتعدّ التربية هي الوسيلة الأساسية لتجسيد هذا الطموح وتحويله إلى واقع معيش.

1.1.2. الدراسات المستقبلية: (Futuristic Studies):

إنّ مفهوم "الدراسات المستقبلية"، كمفهوم منهجي، ليس مفهوما بسيطا، بل هو حقل معرفي متعدد الأبعاد تطور عبر الزمن. فبينما نجد جذوره الفلسفية الأولى في الطموح الإنساني القديم لتصور مجتمعات مثالية، كما تجلّى في "جمهورية أفلاطون"، إلا أنّه اتخذ شكله العلمي المنظم في القرن العشرين. لقد كان التحول الحاسم في القرن العشرين مدفوعا بضرورة ملحة، لا بمجرد ترف فكري. فالتغيرات الهائلة والمتسارعة التي أحدثتها الحروب العالمية، والثورة التكنولوجية، والتعقيدات السياسية والاقتصادية، جعلت من التخطيط طويل المدى ضرورة استراتيجية للبقاء والتقدم. ومن رحم هذه الحاجة، انفصلت "الدراسات المستقبلية" كحقل معرفي مستقل يهدف إلى دراسة المستقبلات الممكنة والمحتملة والمرغوبة بشكل منهجي.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

وفي السياق العربي، يقدم الأكاديمي المتخصص في الدراسات المستقبلية، مانع الجهني تعريفًا إجرائيًا شاملاً لهذا الحقل، حيث يرى أنّها: "مجموعة من البحوث والدراسات التي تهدف إلى الكشف عن المشكلات ذات الطبيعة المستقبلية، والعمل على إيجاد حلول عملية لها، كما تهدف إلى تحديد اتجاهات الأحداث وتحليل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي..."¹

ويعرفها أحمد عبد العظيم سالم أستاذ أصول التربية والتخطيط بمصر بأنّها: "دراسات تندرج ضمن ما يسمى ببحوث الفعل Action Researches، أي أنّها دراسات موجهة في اتجاه عمل معين يختص بالتفكير فيما نريد أن نكون عليه في المستقبل وفقاً للمعايير التي نرتضيها من خلال بعد زمني طويل، بغية مساعدة صناع ومتخذي القرارات والسياسات".²

ويقترّب من هذا المصطلح في اللغات الأخرى مصطلح علم المستقبل أو Futurlogy وينسب أول استخدام للمصطلح إلى الفيلسوف الألماني أوسيب فليختاين (Osip Fechttheim 1909-1988م) حيث دعى إلى تأسيس علم جديد لدراسة المستقبل بطرق علمية وفلسفية حيث يقول: "علم المستقبل هو علم المستقبل المحتمل والمفضّل".³

إنّ هذا التعريف في الحقيقة يشير إلى أبعاد الدراسات المستقبلية، لأنّها في الغالب مرتبطة بحقل السياسة، أيضاً فيما يتعلق بالمفهوم Futurlogy فهذه الدراسات تحمل ثلاثة أبعادٍ يختلف عليها المشتغلون على هذا الحقل – أقصد حقل الدراسات المستقبلية – نكتفي هنا بالإشارة إليها ويأتي تفصيلها فيما بعد وهذه الأبعاد هي:

¹ - يقدم هذا التعريف الأكاديمي المتخصص في الدراسات المستقبلية، الأستاذ مانع الجهني، في عمله التأسيسي. أنظر: بن حماد، مانع، **الدراسات المستقبلية: منظور تطبيقي**، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 1998م، ص33.

² - سالم، أحمد عبد العظيم، **الدراسات المستقبلية وأساليبها المستخدمة في التربية**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها المجلد 24 العدد 94، 2013م، ص13.

³ - Osip Flechttheim, wendel bell, **Fondation of futures studies**, vol1, 1966, p25.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

- الممكن Possible: وهو الاحتمال الذي يمكن أن تأخذه الظاهرة المدروسة في الحاضر وتوقع تغييرها الذي ستأخذه وفقا للمؤشرات القائمة.
 - المحتمل Probable: وهو إحدى احتمالات تطور الظاهرة التي مؤشرات غير متوفرة في الواقع.
 - المفضل أو المرغوب Preferable وهو الاحتمال المرغوب تحقيقه بشأن الظاهرة محل الدراسة والتحليل مع محدودية المؤشرات الموضوعية لبلوغه.
- كما يرتبط المصطلح بجوانب قريبة منه كثيرا تتعلق برصد المفاهيم التي يدور حولها المستقبل، بحوث السياسات المستقبلية، الدراسات المستقبلية، التنبؤ المشروط، التنبؤ التخطيطي، وكلها تشير بدرجة متفاوتة إلى محاولات العلماء في مختلف الميادين الاجتماعية والتكنولوجية أو الإثنين معا استشراف المستقبل تمهيدا للسيطرة عليه والتحكم فيه.
- ولأننا نهتم بالجوانب التربوية لهذا ركزنا في بحثنا على هذا الجانب، وقد وجدنا في حدود اطلاعنا أنّ المصطلح الأكثر شيوعا هو الدراسات المستقبلية وهذا المفهوم يحظى بقبول عام تقريبا في شتى مجالات المعرفة ويليه في الاهتمام مصطلح البحوث المستقبلية، نظرا إلى الانتقادات التي يواجهها مصطلح علم المستقبل كأنّه يلون دراسة المستقبل بالطابع البراجماتي التكنولوجي الأمريكي دون التفات للجوانب القيمية والاجتماعية، إلّا أنّ السبب الرئيسي يعود إلى عدم تحقق شروط علمية، فهو يركز على المعرفة فقط دون ما عداها بالإضافة إلى تشكيلة من الانتقادات الأخرى¹.

¹ ضياء الدين زاهر، مقدمة في الدراسات المستقبلية: مفاهيم- أساليب- تطبيقات، مركز الكتاب للنشر، القاهرة 2004م، ص50.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

تقدم دراسات المستقبل إطارا نظريا وعمليا يمكننا من خلاله تطوير صور بديلة للمستقبل، بدلا من تلك التي تفتقر إلى الصرامة أو تستند إلى سيناريوهات يائسة¹.

تقترح دراسات المستقبل أو دراسات التوقعات طريقة لفهم الزمن، حيث لا يكون الهدف التنبؤ بالمستقبل، بل اللعب مع الاحتمالات المتعددة التي يقدمها، إنها تقدم مستقبلا، رغم كونه مجهولا، يدار بشكل مفتوح وتعددي قابل للتشكيل وهذا يعني تعزيز فكرة أنّ الأفراد ليسوا سلبيين أمام مصيرهم، بل لديهم القدرة على التصرف في الحاضر، هذه الفاعلية البشرية تسمح لهم بفهم أنّ أفعالهم وأفكارهم يمكن توجيهها نحو ثلاثة أنواع من المستقبل: المحتمل، الممكن، والمفضل.

مصطلح "دراسات المستقبل" هو المصطلح الشائع لتعريف المجال الأكاديمي متعدد التخصصات الذي يركز على دراسة الصور والجوانب المستقبلية، لكن هذا المصطلح، كما تظهره الأدبيات الأكاديمية المتخصصة، لا يشير إلى مجال بسيط ومستقر، بل هو حقل معرفي معقد وديناميكي، تتطور فيه الأهداف والغايات باستمرار، وتتلاقى في داخله تقاليد بحثية متنوعة، مما يدعونا إلى التعامل معه بشكل نقدي وتحليلي².

¹- Dr. David Menéndez- Alvarez Hevia, **Contribution of futures studies to education: A systematic review**, Comunicar, 30-06-2022, DOI, P10. <https://10.3919/C73-2022-01>.

²- Dr. David Menéndez- Alvarez Hevia, **Contribution of futures studies to education: A systematic review**, Comunicar Ibid, p10

1.2. مفهوم التربية والفكر التربوي:

1.2.1. مفهوم التربية:

أ- لغة:

لقد تناولت الدراسات اللغوية مصطلح التربية من جوانب مختلفة، إلا أنها اتفقت ضمناً على أنّ جوهر الدلالة اللغوية للتربية يكمن في التعليم والإصلاح والتهذيب، وقد أشار إليها ابن خلدون في مقدمته بمعنى التنشئة¹، ويعود أصل هذه اللفظة إلى ربا يربو: بمعنى زاد ونما²، وقالت العرب في ذلك ربا الشيء ربواً وربواً: أي زادت وانتفخت بسبب ما يتداخلها من الماء والنبات³، وفي هذا المعنى جاء قوله تعالى: ﴿وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رَبٍّ لَّيَّرْتُمْ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْتُونَ عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ﴾⁴، وقوله تعالى: ﴿وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ رَوْحٍ بِهَيْجٍ﴾⁵، وجاء في القاموس المحيط في باب (الرب) وربّ: أي جمع، زاد، لزم، وأقام وربّ الأمر: أي أصلحه، ورب الدهن: طيبه، وربّ الصبي: رباه حتى أدرك⁶، وفي هذا المعنى جاء قوله تعالى: ﴿قَالَ أَلَمْ تُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾⁷، والتربية قد يفهم منها التعهد، فما من مولود يولد إلا

¹ - أنظر: ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، 1425هـ / 2004م، ص425-426.

² - الدجيل، إبراهيم بن عبد العزيز، التربية، دار القاهرة، القاهرة- مصر، ط1، 1428هـ - / 2007م، ص9.

³ - دخل الله، أيوب، التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 2015م، ص8.

⁴ - قرآن كريم، سورة الروم، الآية 39.

⁵ - قرآن كريم، سورة الحج، الآية 5.

⁶ - وطفة، علي أسعد، أصول التربية (إضاءات نقدية)، لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت، ط1، 2011م، ص36.

⁷ - قرآن كريم، سورة الشعراء، الآية 18.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

ويتعهد والداه برعايته حتى يكبر، ومن ذلك جاء قوله تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾¹ وفي الحديث النبوي: "من ربى يتيما حتى يستغني وجبت له الجنة"².

ونقول ربُّ يربُّ بوزن مدٍّ يمدُّ، بمعنى أصلحه وتولى أمره وساسه وقام عليه ورعاه³، والتربية تشمل أيضا الإصلاح ونقول في الإصلاح تعليم، لذا نقول الرباني: العالم المعلم الذي يغدو الناس بصغار العلوم قبل كبارها⁴

من هذه المفاهيم التي ذكرناها يتضح أنَّ الدلالة اللغوية للتربية تتضمن أدوارا يقوم ويشرف عليها المربي وهي أنشطة تعمل على: الإصلاح، والتعهد، والتنمية، والإنشاء، والسياسة، والتعليم؛ وإذا أردنا ضبط هذا المفهوم من الناحية اللغوية بما يتوافق مع مسار بحثنا هذا نركز على معنى التنمية، الإصلاح والتعهد فهذه المفاهيم تعكس ضرورة التربية في فكرة التقدم والتغيير والتطور الذي تحمله الثورة العلمية المعاصرة، ولذلك يستلزم إعداد الفرد وتنشئته ليمتلك مهارات تفكير مبدعة وقادرة على التعلم المستمر في ظل التغيرات السريعة في وقتنا المعاصر لإعداد جيل المستقبل القادر على التعامل مع تحديات الثورة العلمية ومتطلباتها.

ب- اصطلاحا:

في الجانب الاصطلاحي، نجد أنَّ مفهوم "التربية" من أكثر المفاهيم ثراء وتعددا، فهو ليس من المفاهيم التقنية البسيطة، وإنَّما هو مفهوم فلسفي حضاري عميق، فاختلفت تعريفاته باختلاف المدارس الفكرية والسياقات التاريخية، ولا ضير في استعراض بعض هذه التعريفات الاصطلاحية، ليس بهدف الحصر

¹- قرآن كريم، سورة الإسراء، الآية 24.

²- الحديث أخرجه أبو يعلى الموصلي في مسنده، المجلد العاشر، رقم: 6081، ص143، وأخرجه أحمد بن حنبل في المسند، رقم 16244، طبعة مؤسسة الرسالة، وقد حكم الحافظ المنذري على إسناده بالحسن في الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، 3/3554 وحسنه الألباني في صحيح الترغيب والترهيب، رقم: 2543.

³- دخل الله، أيوب، التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، مرجع سابق، ص8.

⁴- الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، ج2، مادة: ريب، مطبعة حكومة الكويت، د.ط، 1407هـ-1987م، ص461.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

بل بهدف الكشف عن الأبعاد المتعددة التي يحملها هذا المفهوم، وفهم التطور الذي مر به، وصولاً إلى تحديد الحاجة لتعريف إجرائي يخدم سياق بحثنا الراهن.

البعد الأول: التربية الإنسانية (الغاية الأخلاقية والفلسفية): يركز هذا الاتجاه على تحقيق الكمال الإنساني في بعده الأخلاقي والفكري من خلال تهذيب النفس للوصول إلى الفضيلة المثلى، ويتجلى ذلك في تعريفات فلاسفة كبار نذكرهم كالاتي:

- أفلاطون **Plato (427-347 ق.م)** قال بأنها هي التي تكسب جسم وروح الإنسان كل صفات الجمال والكمال.¹

- إيمانويل كانط **Immanuel Kant (1724-1804 م)** قال: يعود هدف التربية إلى إيصال الإنسان إلى الكمال الممكن.²

- يوحنا هيربرت **Johann friedrich Herbart (1776-1834 م)** يرى بأن غاية التربية تتمثل في الأخلاق والوصول إلى الفضيلة، والطريق إلى تحقيقها يكون بالتعليم والتوجيه والنظام.³

- **البعد الثاني: التربية جوهر الحياة (الغاية العملية والوظيفية):** التربية هي أساس بناء المجتمعات، وهي الضامن الحقيقي في إعداد الأفراد للعيش في مجتمعه وبيئته بالشكل الذي يضمن الحياة، فبدون تربية، يطفو قانون الغاب على السطح، وتنعدم الحياة ويسود قانون الأقوياء، ومن أبرز ممثليه نذكر:

¹- محمد حسن العميرة، أصول التربية (التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية)، دار الميسرة، الأردن، ط6، 1431هـ/ 2010م، ص15.

²- المرجع نفسه، ص15.

³- أنظر: عبد الدايم، عبد الله، فلسفة التربية، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط5، 1983م، ص265.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

- أرسطو Aristotle (384-322 ق.م) : قال أنّ الغرض من التربية هو إعداد

العقل لكسب العلم، كما تعدّ الأرض للزراعة¹.

- جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau (1712-1834م):

يربط التربية بالطبيعة وأنها لا تكون إلا من خلال ما يتعلمه الطفل ويكتشفه بنفسه

من حقائق تحيط به، سواء من الطبيعة، أو من الناس، أو الأشياء، فنمو وظائف

الطفل وجوارحه يأتي من تربية الطبيعة له، وما يتعلمه من الاستفادة من ذلك النمو

فذلك تربية الناس له، وما يكتسبه هو بخبرته ومن خلال إدراكه للأشياء وتأثره بها،

فذلكم تربية الأشياء له.²

- هنري سبنسر Henry Spencer (1820-1903م) : يرى بأنّ التربية

هي إعداد الإنسان ليحيا حياة كاملة³

- البعد الثالث: التربية تركية وتهذيب للنفوس (الغاية الإيمانية والحضارية في الفكر

الإسلامي): جاء الإسلام ليرقى بالأخلاق ويزيها ويهذبها، لتحقيق الغاية الدنيوية

في بناء الفرد الصالح، والغاية الأخروية في تحقيق العبودية الخالصة لله والفوز برضاه،

ومن أعلام هذا البعد نذكر:

- أحمد بن أحمد بن مسكويه (320هـ / 421هـ) يرى بأنّ التربية عملية واعية ومنظمة

تبدأ بفهم عميق للنفس البشرية، وتستعين بالشرعة والآداب الإسلامية كأدوات

¹- أنظر: النجيجي، محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، ط8، 1985م، ص144.

²- أنظر: دخل الله، أيوب، التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، مرجع سابق، ص9-10.

³- أنظر: النجيجي، محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص202.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

أساسية، تهدف إلى تكوين شخصية فاضلة وسعيدة قادرة على فعل الخير، ويكون

للوالدين دور كبير في تحقيق هذه الغاية¹

- الإمام أبو حامد الغزالي (450هـ - 1059م / 505هـ - 1111م): تعتبر التربية

في نظر الغزالي عملية فلسفية شاملة ومتكاملة، الهدف منها غرس المبادئ والأخلاق

القويمة في نفس الطفل منذ الصغر مادام قابلاً للتأثر والتعلم، ومسؤولية ذلك تقع

على الوالدين والمربين، بغية تحقيق السعادة في الدارين².

- عبد الرحمن بن خلدون (784هـ/808هـ): يمكن فهم التربية عنده على أنها لا

تقتصر على التعليم الأكاديمي، بل يشمل التكوين الشامل للفرد، بما في ذلك نشأته

في بيئة معينة واكتسابه للمهارات والصنائع، بهدف تعزيز ملكاته العقلية والفكرية،

مما يزيد في ذكائه وفطنته، ويصبح بذلك قادراً على المساهمة الفعالة في بناء مجتمع

قائم على الكفاءة والخبرة³.

يتضح من خلال هذا العرض للمحاور التربوية التي صاغتها عقول لها من الخبرة الحياتية والخلفيات

الثقافية والدينية ما يجعل من المفهوم أقرب منه للتعقيد من البساطة، يتأرجح بين المثالية والواقعية، وبين

إعداد الفرد لنفسه وإعداد له لمجتمعه، وبين التكيف مع الحاضر والتطلع إلى المستقبل، فكل الصياغات

تعبّر في جوهرها عن اهتمام بالغ بموضوع التربية وليس لأحد القدرة على إعطاء مفهوم كامل وشامل فالنفس

البشرية تحمل من الأسرار ما يجعل التعامل معها صعباً، وكل من تكلم فيها أو صاغ نظريات لها كان نتاج

¹- مسكويه أبو علي بن محمد بن يعقوب، تهذيب الأخلاق، منشورات الجمل، بغداد- بيروت، د.ط، 2011م، ص92.

²- راجع: الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، الجزء:3، مكتبة ومطبعة "كريطة فوترا" سماراغ، القاهرة- مصر، د.ط، د.ت، ص69-70.

³- ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، مرجع سابق، ص401.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

خبرة وقدرة على فهم الآخر، وفهم المجتمع البشري وعصارة ما قدّم هو على الأقل يمس جانب أهمية التربية إن لم يجاوزه إلى رسم الغايات في المستقبل.

ج- تعريف إجرائي للتربية:

بعد استعراض التعريفات المتعددة للتربية، وبناء على طبيعة هذا البحث الذي يقتضي علاقة التربية بالمستقبل في ضوء "الثورة العلمية" يصوغ الباحث تعريفاً إجرائياً للتربية يوجه مسار التحليل في الدراسة.

يعرّف مفهوم التربية إجرائياً بأنه: عملية الإعداد الشاملة والهادفة للفرد من أجل المستقبل، بحيث تمكنه من مواكبة تحدياته ومتطلباته بشكل دائم، وتجعله قادراً على الاستفادة من كل تطور علمي بالشكل الذي يرفع من قيمته كإنسان ويرسم له مستقبلاً أفضل.

إنّ هذا التعريف ينظر إلى التربية كفعل مستمر وحيوي، يمكن تشبيهه بالجريان في نهر الحياة المتدفق فكما أنّ الجريان يحفظ للنهر عذوبته ويمنعه من الركود، فإنّ التربية هي ذلك الفعل المتجدد الذي يضمن للإنسان الحفاظ على قيمته الإنسانية الحقيقية في خضم تحولات الزمن.

د- أمّا فلسفة التربية¹، التي تمثل الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه هذا البحث، فهي لا تكتفي

بوصف "الفعل التربوي" كما هو، بل هي نشاط عقلي نقدي وتأسيسي يطرح الأسئلة الكبرى حول التربية هي لا تسأل:

• "كيف نعلم؟" بل تسأل لماذا نعلم؟ (سؤال الغايات والأهداف العليا).

• أي إنسان نريد أن نربي؟ (سؤال النموذج الأنطولوجي).

¹- ينظر إلى فلسفة التربية عموماً على أنّها التطبيق النقدي للمناهج والأدوات الفلسفية على قضايا التربية. وهي لا تهتم بالوسائل التقنية بقدر ما تهتم بـ "الغايات" الكبرى وبناء رؤية متكاملة للإنسان والمجتمع. أنظر على سبيل المثال هذا التعريف الذي يركز على دورها في تحديد الأهداف: عبد الدائم، عبد الله، *فلسفة التربية*، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط5، 1983م، ص15-20.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

- على أي أساس قيمي نبني تربيتنا؟ (سؤال المرجعية الأكسيولوجية).

إذن، فإنّ فلسفة التربية أو عبارة أدق "الوعي الفلسفي" مجبول على توجيه الفعل التربوي، مهمته هي أن يحول التربية من مجرد "عمل تقني" إلى "فعل قصدي" يهدف إلى تحقيق رؤية واضحة ومحددة للإنسان والمجتمع من أجل بناء مستقبل أفضل.

1.2.2. مفهوم الفكر التربوي العربي المعاصر:

1.2.2.1. مفهوم الفكر:

أ- لغة:

كلمة (الفكر) في اللغة العربية مشتقة من الجذر (ف ك ر) ، وتدل في معناها على: "إعمال العقل وترتيب أمور معلومة في الذهن للوصول إلى معرفة مجهولة"¹ ويقال: لي في الأمر فكرٌ: نظر وروية. وما لي في الأمر فكرٌ: ما لي فيه حاجة ولا مبالاة. (جمعه): أفكارٌ"²، أمّا اللغوي الكبير صاحب "القاموس المحيط" مجد الدين الفيروز آبادي (توفي: 817هـ-1415م) فقد جاء تعريفه له بأنّه: إعمال النظر في الشيء كالفكرة.

ب- اصطلاحاً:

يعرفه جميل صليبا في المعجم الفلسفي، بأنّه إعمال العقل في الأشياء للوصول إلى معرفتها، ويطلق بالمعنى العام على كل ظاهرة من ظواهر الحياة العقلية، وهو مرادف للنظر العقلي والتأمل، ونقصد به جملة الآراء والنظريات التي تعبر عن رؤية الإنسان للحياة وللعالم، ومعروف أنّ هذه المبادئ والأفكار والمفاهيم والآليات ليست فطرية ولا غريزية، بقدر ما هي مكتسبة يكتسبها الإنسان نتيجة احتكاكه بمحيطه

¹ - ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص65

² - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، باب: (فك)، مكتبة الشروق الدولية، 2005م، باب (فك)، ص698.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

الطبيعي والاجتماعي والثقافي¹، وبأنه الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات أو يطلق على المعقولات نفسها، فإذا أطلق على فعل النفس دلّ حركتها الذاتية، وهي النظر والتأمل، وإذا أطلق على المعقولات دلّ على الموضوع الذي تفكر فيه النفس. وهو مرادف للفكرة، ومنه قولهم: الفكر الديني، والفكر السياسي والفكري هو المنسوب إلى الفكر، نقول الحياة الفكرية، والعمل الفكري².

وهو جملة الآراء والأفكار والنظريات التي تعبر عن رؤية الإنسان للحياة والعالم ومعروف أنّ هذه المبادئ والأفكار والمفاهيم والآليات ليست فطرية ولا غريزية بقدر ما هي مكتسبة، يكتسبها الإنسان نتيجة احتكاكه بمحيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي³.

والفكر جوهر الوجود الإنساني، وهو ما يميز الإنسان عن سائر المخلوقات، بل وعن أقرانه، كما ذهب إلى ذلك ديكارت Rene Desartes (1595-1650م) حين قال: "أنا أفكر، إذن أنا موجود"⁴ فالحياة تتشكل روابطها وتتجلى معالمها من خلال ما يبدعه الفكر.

مهما قيل في صياغة مفهوم الفكر، في أنّه يمثل في جوهره مجموعة من الآراء والتوجهات العقلية التي تسهم في ابتكار الحلول لأعقد المشكلات، وغير ذلك؛ أمّا في إطار التربية فهو يمثل سمة إنسانية أساسية يجب رعايتها وتنميتها ما دام الإنسان على قيد الحياة، حتى يعيش واقعه بأفضل شكل ممكن ويرتقي كما ترتقي الحياة نفسها، وإذا، تأملنا في ذلك عجلة التاريخ، سنجد أنّ حياة الإنسان في تغير دائم ومتواصل وهذا التغيير كان وسيظل مدفوعاً بالفكر.

¹ صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، مادة: فكر، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، د.ط، 1982م، ص156-157.

² صليبا، صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص156.

³ محمد عصام، عصام، الفكر التربوي العربي والبراجماتية، دار الخليج للصحافة والنشر، ط2، عمان- الأردن، 2017م، ص25.

⁴ صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص317.

1.2.2.2. مفهوم الفكر التربوي العربي المعاصر:

يعرّف "الفكر التربوي العربي المعاصر" إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموع الجهود الفكرية والنماذج التربوية التي تكونت في الساحة العربية منذ منتصف القرن العشرين إلى الآن، في محاولتها للإجابة على سؤال النهضة والتحدي الحضاري¹؛ ورغم أنّ هذا البحث يحدد منتصف القرن العشرين كنقطة انطلاق، إلاّ أنّه من المهم الإشارة إلى أنّ هذه الحدود الزمنية ليست قطعية، بل، هي في إطار تحليلي مرّن. فالفكر بطبيعته، لا يتطور في قفزات مفاجئة، بل في تداخل وتراكم مستمر.

ولأغراض التحليل، يمكن النظر إلى تطور هذا الفكر عبر أجيال متعاقبة، يمكن تمييزها بشكل عام في: جيل الرواد (الذين أسسوا للأسئلة الكبرى) من أمثال: رفاعه الطهطاوي (1801-1873م)، وجمال الدين الأفغاني (1838-1897م)، ومحمد عبده (1849-1905م)، وعبد الرحمن الكواكبي (1855-1902م)، وشكيب أرسلان (1869-1946م). لقد كان دور هذا الجيل تأسيسياً بامتياز؛ إذ لم ينشغلوا ببناء أنساق فلسفية متكاملة (وهي مهمة الجيل اللاحق)، بل انصبّت جهودهم على إثارة الأسئلة الإشكالية الكبرى التي فجرتها صدمة الحداثة واللقاء بالغرب، وفي مقدمتها السؤال الوجودي والتاريخي الحارق: لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم؟؛ بالإضافة إلى ثنائيات (الأنا والآخر)، و(العقل والنقل)، و(الأصالة والمعاصرة). والجيل الثاني (الذين بنوا المشاريع الفكرية الكبرى) حيث يتمثل في قامات الفكر الفلسفي العربي المعاصر الذين صعد نجمهم في النصف الثاني من القرن العشرين؛ أمثال: زكي نجيب محمود (1905-1993م)، وحسين مروة (1910-1987م)، ومحمد عابد الجابري (1935-2010م)، ومحمد أركون (1928-2010م)، وحسن حنفي (1935-2021م)، وعبد الله العروي (1933م)، وجورج طراييشي (1939-2016م). وتكمن الميزة الفارقة لهذا الجيل في الانتقال

¹ محمد منصور، عصام، الفكر التربوي العربي والبراجماتية، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان-الأردن، ط2، 2017م، ص25.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

بالفكر العربي من الطرح الشفهي والخطابي لأسئلة الرواد، إلى طور التأسيس المعرفي والنسقية الكبرى. فلم يعودوا يكتفون بالمساءلة، بل شيدوا مشاريع فكرية متكاملة وموسوعية، اتجهت بالأساس نحو تشريح بنية العقل العربي الإسلامي، وإعادة قراءة التراث باستخدام مناهج العلوم الإنسانية الحديثة (كالبنوية، والتفكيكية، والماركسية، والتاريخانية)، محاولين بذلك تقديم إجابات منهجية عميقة لمعضلات النهضة والتراجع الحضاري، والجيل الثالث (الذي يمارس اليوم النقد والتفكيك)، ويمثله علي حرب (1947-2024م)، وعبد السلام بنعبد العالي (1945م)، وعزمي بشارة (1956م) ووائل حلاق (1955م)، ومدرسة تونس العقلانية (عبد المجيد الشرفي وتلامذته). ويتسم هذا الجيل بنزعة النقدية التفكيكية؛ فلم يعد يعنيه بناء نسق إيديولوجي أو مشروع فكري شمولي مغلق، بل اتجه نحو تفكيك هذه المشاريع ذاتها وكشف تناقضاتها وأوهامها النخبوية، إنّه جيل يمارس النقد المزدوج والتحليل الجزئي، مستندا إلى مناهج ما بعد الحداثة، والهرمنيوطيقا، والسوسيولوجيا السياسية، ليربط الفكر بالواقع الحي الذي نعيشه بدلا من التجريد الفلسفي الغارق في الماضي والتراث؛ ولكن يجب التأكيد دائما على أنّ هذا التقسيم يظل مجرد أداة تحليلية قابلة للمراجعة والتطوير، لا إطارا تاريخيا صارما.

وباعتباره نتاجا لحركة المجتمع، فإنّ هذا الفكر ليس مجرد نظريات مجردة، بل هو استجابة للتغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية التي مرّت بها المنطقة، وتتجلى حيويته في العلاقة الوثيقة بين بعده الفلسفي (تحديد الغايات والأهداف)، وبعده العملي (صياغة المناهج والأساليب التربوية)، والفلسفة ترسم للتربية مسارها، والتربية تجسد الفلسفة في واقع ملموس¹.

¹ - مكتبة التربية العربي لدول الخليج والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، من أعلام التربية الإسلامية، منشورات المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، عمان- الأردن، ط1، 1991م، ص35-36.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

ولفهم الخريطة العامة للفكر التربوي العربي المعاصر يمكن تمييز اتجاهان اثنان شكلا قطبي الصراع الفكري فيه وكما يوضح الباحث عصام محمد منصور في دراسته لهذا الحقل، فإنّ هذين الاتجاهين هما: "الاتجاه المحافظ"، الذي يسعى إلى بناء رؤية تربوية تنطلق من أصالة التراث وثوابته، وفي مقابله، "الاتجاه التغريبي"، الذي يرى أنّ الحل يكمن في تبني النماذج الغربية في التربية والفكر كسبيل لتحقيق النهضة.¹

وهو فكر لا يزال تأثيره ساريا حتى يومنا، لكنّه يواجه اليوم تحديا وجوديا جديدا يتمثل في "الثورة العلمية المعاصرة"، التي تفرض عليه ضرورة التجدد والتغير مرة أخرى.

¹- أنظر: عصام محمد منصور، الفكر التربوي العربي المعاصر والبراجماتية، مرجع سابق، ص25.

1.3. مفهوم الثورة العلمية المعاصرة:

1.3.1 مفهوم الثورة:

أ- لغة:

الثورة في اللغة العربية من الجذر (ث- و- ر)، وتعني الهيجان والغليان والانتفاض، نقول: "ثار الشيء": هاج وماج وتحرك بقوة، و"ثار الغبار" انتشر وارتفع¹ والثورة تحمل معنى التغيير السريع والجذري من حالة لأخرى، كما يحصل في السياسة، أو في التحرر من الاستعمار كما حصل مع الثورة الجزائرية التي غيرت من حال شعبها فأصبح حراً بعد ما كان مستعمراً لعقود كثيرة.

ب- اصطلاحاً:

يعرفها معجم لالاند: بأنها "تغيير مفاجئ وعنيف في سياسة حكومة دولة ما" ويوسع المفهوم ليكون "تغيراً كبيراً في أعراف ومؤسسات ومعتقدات... أمة ما"²

هذا المفهوم يعكس التحول المفاجئ الذي قد يطرأ على كل شيء لمجرد أن تجسده على أرض الواقع وقد يكتسي طابع الشمولية فهو في التغيير يشبه الزلزال الذي يغير شكل الأرض بعد ضربها، وفي سياق فلسفة العلم نجد أنّ توماس كون قد أضفى على المفهوم بعداً معرفياً عميقاً فالثورة العلمية يراها تتجاوز حد التراكم المعرفي، ويتجاوز النموذج السائد والعاجز عن تفسير الظواهر الجديدة ليحسد نموذج فكري جديد يقدم صورة البراديجم الذي يعطي رؤية جديدة للعالم أو ما يسميه تحول النموذج نحو قطيعة معرفية مع الماضي العلمي³

¹ أنظر: ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص113

² أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت- باريس، ط2، 2001م، ص994.

³ توماس كون، بنية الثورات العلمية، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، د.ط، 2008م، 165.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

ومن هذا المنطلق، يمكننا أن نتساءل: فكما تكون "الثورات" في السياسة والاقتصاد هل يمكن أن نشهد ما يماثلها في الحقل التربوي؟ ربما يكون مصطلح "الثورة"، بما يحمله من معاني القطيعة والسرعة، غير دقيق لوصف طبيعة التغيير التربوي البطيء والتراكمي. أي تغيير جذري لا في محتوى التعليم، بل في نموذجهِ وغايته الأساسية التي يجب بها على أسئلة العصر. لذلك، نتساءل من الناحية الفلسفية: هل يمكن الحديث عن تحول نموذجي في التربية؟

فإذا كان مفهوم الثورة في نموذج العلم عند توماس كون ملازم للقطيعة المعرفية، فإننا حين نسقطه على الحقل التربوي، قد يكتسب المفهوم طبيعة خاصة، فالثورة التربوية في سياق بحثنا هذا، لا تعني بالضرورة قطيعة مع الماضي التربوي وقيمه، بل هي ثورة على الجمود والإهمال الذي أصاب الفعل التربوي نفسه.

إنّها بمثابة استعادة جذرية لجوهر التربية بوصفها عملية إنسانية أصيلة، وتحريرها من حالة التغافل عن الفعل التربوي المنشود إن صح التعبير، والثورة هنا تشعل وهج هذا الفعل من جديد ليعود إبداعاً، ويجعل الإنسان محور اهتمامه، لإعدادهِ للمستقبل.

1.3.2. مفهوم العلم:

أ - لغة:

يتمحور مفهوم العلم من الناحية اللغوية حول مفهوم مسألة إدراك المعرفة المنافية للجهل، نقول العلم بالشيء ولا الجهل به، وقد وردت لفظة العلم في معاجم اللغة بما يوضح أبعادها، ولنذكر تعريف ابن منظور في "لسان العرب" حيث جاء فيه "العلم نقيضاً للجهل، ومصدره عِلِمَ، فنقول عِلِمَ وعِلْماً وعِلْمٌ..

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

ويكون الرجل عالما وعليم.. والعلم، بالتحريك: العلامة، وهو أيضا العلم الذي ينصب في الفلاة ليُهتدى به¹.

ويضيف الفيروز آبادي في " القاموس المحيط " أنّ العلم: المعرفة، وعلم بالشيء: شعر به² ويتجاوز مفهوم "العلم" في القرآن والسنة الدلالة المعجمية ليرز مفهوم آخر له من المركزية بمكان وذو أبعاد متنوعة:

- جاء للإشارة إلى العلم الإلهي الواسع والمحيط في قوله تعالى: { وسع ربي كل شيء علما }³.
- وإلى أهمية العلم البشري في قوله تعالى: { وعلم آدم الأسماء كله... }⁴.
- وكأساس للتفاضل بين الناس في قوله تعالى: { ...هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون.. }⁵.
- وشرط لخشية الله عز وجل في قوله تعالى: { ...إنّما يخشى الله من عباده العلماء... }⁶.
- وكمنهج معرفي أساسه الدليل في قوله تعالى: { ولا تقف ما ليس لك به علم إنّ السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا }⁷.

وفي السنة النبوية أيضا ربط العلم بمفاهيم جوهرية:

¹ ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص417
² مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مادة: العلم، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 1426هـ/ 2005م، ص1111.
³ قرآن كريم، سورة الأنعام، الآية 80.
⁴ قرآن كريم، سورة البقرة، الآية 31.
⁵ قرآن كريم، سورة الزمر، الآية 9 .
⁶ قرآن كريم، سورة فاطر، الآية 28.
⁷ قرآن كريم، سورة الإسراء، الآية 36.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

- الفريضة الدينية.
- طريقا إلى الجنة.
- ميراثا للأنبياء.
- عملا لا ينقطع أجره.
- أساسا للخير والفقه في الدين.
- مسؤولية يجب أدائها وعدم كتمانها.

والأحاديث التي عبّرت عن ذلك أسردها تبعا لهذا الترتيب كالاتي:

- " طلب العلم فريضة على كل مسلم " (رواه ابن ماجه وصححه الألباني)¹
- "من سلك طريقا يلتمس فيه علما، سهّل الله له به طريقا إلى الجنة" (رواه مسلم)²
- "فضل العالم على العابد، كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب ". (رواه أبو داود والترمذي)³
- " إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلّا من ثلاث: إلّا من صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له " (رواه مسلم)⁴.
- " من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين " (متفق عليه)⁵.

¹- رواه ابن ماجه في سننه، كتاب المقدمة، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، حديث رقم: 224، وصححه الألباني في صحيح سنن ابن ماجه.

²- رواه مسلم في صحيحه، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، حديث رقم: 2699.

³- رواه أبة داود في سننه، كتاب العلم، باب الحث على طلب العلم، حديث رقم: 3641؛ ورواه الترمذي في جامعه، كتاب العلم، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، حديث رقم: 2682، وحسنه الألباني.

⁴- رواه مسلم في صحيحه، كتاب الوصية، باب ما يلحق الإنسان من الثواب بعد وفاته، حديث رقم: 1631.

⁵- رواه البخاري في صحيحه، كتاب العلم، باب من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين، حديث رقم: 71؛ ورواه مسلم في صحيحه، كتاب الزكاة، باب النهي عن المسألة، حديث رقم: 1037.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

• " اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع، ومن قلب لا يخشع، ومن دعوة لا

يستجاب لها " (رواه مسلم)¹

• " من سئل عن علم فكتمه، ألجمه الله بلجام من نار يوم القيامة " (رواه أبو

داود والترمذي، وحسنه الألباني)²

ب- اصطلاحاً:

على الرغم من بساطة وصف النشاط العلمي باعتباره مجموعة من النظريات والتطبيقات، أو نسقا من العلاقات المنطقية والواقعية، أو نماذج تفسيرية للظواهر، فإنّ ضبط المفهوم في تعريف واحد للعلم، يظل أحد الإشكاليات الكبرى في فلسفة العلم، ربما تساؤلنا عن جدوى التعريف في خضم تمييزنا للعلمي عن ما هو غير علمي ليس في محله، إلا أنّ ذلك يكتسي في جوهره أهمية رسم الحدود الفاصلة بين العلم واللاعلم وهذا الفصل تحديدا هو شكّل جوهر المشروع العلمي الحديث، الذي قام منطقته التقدمي على أساس تمييز نفسه والابتعاد عن نقائضه المعرفية الأخرى كالخرافة، والأسطورة، بل وحتى الفلسفة والميتافيزيقا في نظر بعض التيارات الوضعية، هذا التوجه يطرح بدوره سؤالاً أعمق حول أساس قدسية المعرفة العلمية. هل تكمن قيمتها في قدرتها الفائقة على كشف الحقيقة الموضوعية، أم في نفعيتها العملية وقدرتها على تمكين الإنسان من السيطرة على الطبيعة؟³

وفي هذا السياق، يمكن تعريف العلم، كما أورده لالاند: " مجموع المعارف والبحوث ذات درجة

كافية من الوحدة والعمومية، والتي يفترض أن تقود المشتغلين بها إلى نتائج منسجمة... ناتجة عن العلاقات

¹ رواه مسلم في صحيحه، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب في التعوذ من سوء القضاء ودرك الشقاء وغيره، حديث رقم: 2722.

² رواه أبو داود في سننه، كتاب العلم، باب كراهية منع العلم، حديث رقم: 3658؛ ورواه الترمذي في جامع، كتاب العلم، باب ما جاء في كتمان العلم، حديث رقم: 2649؛ وحسنه الألباني.

³ تيبس، يوسف، التصورات العلمية للعالم (قضايا واتجاهات في فلسفة العلم المعاصرة)، ابن النديم للنشر ودار الروافد الثقافية- ناشرون، الجزائر- لبنان، ط1، 2014م، ص13

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

الموضوعية التي تكتشف تدريجياً، وتثبت بواسطة مناهج تحقق محدّدة¹، يبرز هذا التعريف سمتين أساسيتين للعلم: الوحدة والتعميم من جهة، والموضوعية والمنهجية من جهة أخرى، وما يميزه هي أعلى درجات المعرفة كما يشير إلى ذلك الدكتور جميل صليبا، الذي يرى أنّ المعرفة العلمية متميزة عن المعرفة العامة باعتبارها أكثرها اكتمالاً².

وفي سياق بحثنا هذا، لا يمكن النظر إلى العلم كمجرد عملية إدراك ذهني، بل هو ظاهرة إنسانية فريدة تشكل محركاً أساسياً للتطور، و"علم التربية" تحديداً يمثل تطبيق هذا المنهج العلمي على الظاهرة الإنسانية الأكثر تعقيداً وبخاصة السلوك البشري، فهو يسعى إلى إدراكه وفهمه، ومن ثمّ رسم المناهج والاستراتيجيات لتقويمه وتوجيهه، بهدف بناء فرد فاعل يساهم في جعل الحياة المجتمعية أكثر تنظيماً وتفاعلاً ويزيد من قوة المجتمع وقدرته على مواجهة تحديات المستقبل.

1.3.3 مفهوم الثورة العلمية المعاصرة:

يعرف جميل صليبا مصطلح الثورة في سياق العلم بأنّها مقابلة للتطور: فهي سريعة، وهو بطيء، وهي تحول مفاجئ، وهو تبدل تدريجي³. ويعرف العلمي بأنّه المنسوب إلى العلم، نقول المعرفة العلمية، والروح العلمية، ويطلق هذا الاصطلاح الأخير على العقل المنظم الواضح الذي لا يسلم بصدق حكم إلّا بعد تحقيقه، والتدقيق فيه، وإقامة البرهان عليه⁴. أمّا إذا جمعنا الإثنين وقلنا ثورة علمية فذلك معناه تطور العلم بوتيرة أسرع وبشكل مفاجئ، أما الثورة العلمية المعاصرة فقد مثّلها ألفين توفلر في كتابه صدمة المستقبل في قوله: "في النظم التكنولوجية للغد، سوف تتعامل الماكينات السريعة، المرنة، الذاتية التنظيم

¹ - المرجع نفسه، ص14.

² - صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الجزء: 2، مرجع سابق، ص99.

³ - صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الجزء: 1، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، 1982م، ص196.

⁴ - صليبا، جميل، المعجم الفلسفي، الجزء: 2، مرجع سابق، 1982، ص102.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

مع الأشياء المادية أمّا الرجال فسيعالجون الأفكار والبصائر، وسيتزايد باستمرار أداء الماكينات للمهام الروتينية، والرجال للمهام الفكرية والخلاقة، وبدلاً من أن يتكدس الرجال والماكينات معا في مصانع عملاقة ومدن صناعية، سيتفرقون على سطح الكرة الأرضية، وترتبط بينهم وسائل اتصال حساسة وفورية لدرجة مذهلة وستتحرك العمل البشري من المصانع والمكاتب الحاشدة إلى المجتمع المحلي والبيت¹.

ولكن على الجانب الآخر، تثير هذه الثورة العلمية مخاوف عميقة حول مستقبل البشرية كما توضح هذه الفكرة: عندما تنفصل هذه القدرات التقنية الهائلة عن الوازع الأخلاقي، فإنّها تحمل في طيّاتها إمكانية التدمير الشامل، مما يجعل النقاش حول أخلاقيات العلم ليس خياراً، بل شرطاً أساسياً لبقاء الإنسان².

وهكذا، فإنّ مفهوم الثورة العلمية يتجاوز كونه مجرد تسارع في وتيرة التقدم التقني ليصبح ظاهرة تعيد تعريف علاقة الإنسان بذاته، وبمجتمعه، وبالعالم، إنّ التحدي الذي يفرضه هذا التحول ليس تحدياً تقنياً في جوهره، بل هو تحدي تربوي وأخلاقي بامتياز فالغاية النهائية للتربية في خضم هذه الثورة ليست إعداد أفراد قادرين على التكيف مع صدمة المستقبل، بل تكوين أجيال قادرة على صناعة مستقبل لا يصدّم إنسانيتهم. مستقبل يتم فيه تطويع القوة المعرفية الهائلة لخدمة الحكمة، وتوجيه التقدم العلمي بما يحقق كرامة الإنسان وخيره الأسمى.

2. فلسفة المستقبل وأهمية استشرافه:

نجد في كثير من المرات أنفسنا أسرى الماضي نَحْنُ بين اللحظة والأخرى إلى تلك الأوقات التي نجد ذاتنا فيها وكأنّ القوة كانت ولن تكون فيما بعد، ربما تقدم الزمن ما يخيفنا أحياناً كيف لا والشيب

¹- توفلر، ألفين، صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد، مرجع سابق، ص98.

²- العبودي، عبد الكاظم، بين يوتوبيا الواقع وحلم سلام المستقبل، إضافات، العدد الثالث عشر، 2011م، ص137.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

يدفع بذاكرتنا نحو الحنين إلى شباب كله عزم وثقة، ليس هذا فقط وحسب فذاكرة الأمة هي الأخرى تحن إلى ماض مليء بالحيوية والنشاط والعطاء؛ لنقول أنه نفس الإحساس، فصيرورة الزمن بالنسبة للكثير منا مليئة بالمخاوف، لذلك ننظر كثيرا إلى الخلف وننسى أهمية النظر فيما هو آت إذ يكسبنا ذلك شعورا بعدم الاستجابة الذاتية للزمن وهذا الشعور نجده بالخصوص قائما عند الفئة المتقدمة في السن مما يثير ذلك الخوف من توريث هذا الشعور في الطبقة الشابة المنتجة القادرة على التغيير مما يولد فيها عدم القدرة على مواكبة سرعة التطور "وكثير من الصراعات غير المفهومة كالصراع بين الأجيال وبين الأبناء والآباء، والأزواج والزوجات يمكن تعقب أصولها إلى الاستجابات المتفاوتة للإيقاع المتسارع في خطو الحياة، ويصدق هذا أيضا على التصادم بين الثقافات المختلفة فإن لكل ثقافة خطوها المتميز"¹، لذا نجد الثقافات المتميزة بكثرة انطلاقاتها واندفاعاتها وسرعة حركتها الأكثر قدرة على تغيير مجتمعاتها بوتيرة متسارعة ورسم معالم جديدة للمستقبل وهذا كله يعكس اهتمام هذه الثقافات بالمستقبل والتخطيط له، "وإن مجرد الدعوة إلى التفكير في المستقبل من شأنه أن ينبهنا إلى ضرورة التفكير في أمور تتعلق بالمستقبل البعيد بدلا من الاكتفاء بالتدبير لحاجات الغد المباشر، ومن المحقق أن مقتضيات المستقبل البعيد نسبيا يجب أن تسهم في إملاء الكثير مما نتخذ من تدابير لمواجهة مطالب الغد المباشر فالإنسان هو الكائن الأوحده الذي يعرف معنى التخطيط للمستقبل البعيد وتكوين التصورات والخطط لحياة لم تتحقق بعد ولكنها في الطريق إلى أن تصبح واقعا"²، "فن الحياة يكمن في أن نعرف أين نتوقف"³؛ فمن منا كان يتوقع نفسه بين جدران بيته لمدة لا يقرر هو متى تنقضي، من منا كان يتوقع أن فيروسا اسمه كوفيد 19 لا يرى بالعين المجردة يفرض على البشرية نمطا معيشيا من نوع خاص على غرار الخوف الذي ينتاب كثيرا

¹ ألفين توفلر، صدمة المستقبل (المتغيرات في عالم الغد)، مرجع سابق، ص، 41

² - سويف، مصطفى، نحن والمستقبل، منشورات مكتبة الأسرة والهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2002م، ص، 265-266.

³ - كلارك، آرثر سي، لقطات من المستقبل (بحث في حدود الممكن)، ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي، المجلس العلمي للثقافة، القاهرة، ط1، 2002م، ص، 23.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

من الناس، وشعور فئة معينة من البشر ممن تتعدى أعمارهم الستين سنة باليأس وكأنهم الفئة المستهدفة، إذن هي طفرة من الطفرات صدمنا بواقعتها اليوم، والخوف ينتابنا من المزيد منها في المستقبل، ونلتمس في ظلها تغيرات في مجالات مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية وحتى سلوكية.

لذلك يأخذ التفكير في المستقبل حيزا كبيرا من اهتماماتنا ولو كان ذلك تعبيرا تقرؤنا إياه فطرتنا المتطلعة دائما إلى مآلات الأمور، كل البشر مجبولون على ذلك، يؤرقهم التفكير في المجهول يهتمون بالغد الغامض أكثر من الحاضر متناسين في الكثير من المرات ما مضى؛ أكثر شيء ينتابنا في هذا الموضوع حين يطرق باب أذهاننا هو الإحساس بالخوف.

لقد تحول الاهتمام بدراسة المستقبل من ممارسة كهنوتية تنبؤية يمارسها الكهنة والعرافين لقرون، إلى علم قائم بذاته له منهجه الخاص وأدواته التحليلية، يشغل عقول العلماء والباحثين، كان أول من توصل إلى اصطلاح دراسة المستقبل هو العالم الألماني أوسيب فلنختاهيم Ossip Flechtheim في سنة 1930م تحت مسمى Futurrology.¹ أما إذا تأملنا في تربية الإنسان للإنسان فلا شك أنها تصب في إعدادة للمستقبل بحيث يمثل هذا المستقبل محرك قوي لنشاطه ودافع فعال لتطويره ورفقه، يقول الله عزوجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [سورة الحشر: 18].

أ تكون حياة الفرد منا هي من أجل ماضٍ انقضى وفات، أم أننا نبذل وجهة نظرنا الخلفية ونوجهها إلى الأمام خاصة وأن العالم يعيش تغييرا غير مسبوق في كل شيء في ظل ما تقدمه التكنولوجيا من تسهيلات فهي ثورة علمية تشمل مناحي الحياة الإنسانية ككل، وتجعل التفكير في المستقبل ضرورة لا بد

¹ - سالم، عبد المقصود، توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إيدخار موران في منهج التربية الإسلامية، مجلة التجديد- الجامعة الإسلامية، ماليزيا، المجلد السادس عشر- العدد: 31، 31- نوفمبر 2012م/1432هـ، ص53.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

منها، "فعندما ننظر للمستقبل فإننا نجد عددا من الالقيينات، فيما سيكون عليه عالم أطفالنا وأحفادنا، لكن يمكننا أن نتيقن على الأقل من شيء واحد: إذا أردنا أن تؤمن الكرة الأرضية حاجات الجنس البشري الذي يعمرها فعلى المجتمع الإنساني أن يتغير"¹.

كيف للفرد العربي أو المفكر العربي أن يعي حجم الخطورة المكنونة في المستقبل، وهل له القدرة على التغيير وبناء فلسفة تربوية لمستقبله في ظل ما يقدمه له الماضي من خبرات، وما يعيشه الآن في حاضره، فقد درس الإنسان الماضي ليلقي الضوء على الحاضر، فهل في استطاعتنا قلب مرآة الزمن حتى نقتنع أنّ صورة واضحة للمستقبل يمكن أن تمتد حاضرا بعدد الوقائع التي لا غنى عنها؟، وهل المفكر العربي هو في الأساس فاهم لحقيقة أو لفلسفة المستقبل؟ أم أنّ علاقة المفكر العربي بسؤال المستقبل أخذ طابع اللامبالاة، فهناك الكثير ممن يعتقد أنّ التفكير في المستقبل نوع من الكفر أو الشرك؟ وكيف نفسر عديد الاستراتيجيات التي تدفع بواضعها إلى فهم على الأقل كيف يمضي الفرد منهم قدما نحو غد أفضل؟ هل المستقبل بأيدينا نبدع فيه كيف نشاء؟ أم قد حدد سلفا؟

في هذا الجزء من بحثنا المتواصل حول فهم المستقبل وسبر أغواره تم تقسيم هذا المبحث إلى ثلاثة عناصر وهي: الأبعاد الفلسفية للمستقبل، مناهج الدراسات المستقبلية وتجلياتها في الفكر التربوي، ثم أهمية قراءة المستقبل في الوقت الراهن.

2.1. الأبعاد الفلسفية للمستقبل:

قبل الحديث عن البعد الفلسفي للمستقبل هناك مسألة مهمة يجب الإشارة إليها، قد شغلت عقول البشر منذ عقود غابرة ألا وهي مسألة الزمان؛ مثلا المصريون القدامى وسكان ما بين النهرين

¹ - إيدغار موران، **تربية المستقبل (المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل)**، ترجمة: عزيز لزرقي ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر ومنشورات اليونيسكو، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2002م، ص13.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

كانت لهم شواهد كثيرة تتعلق باهتمامهم بمفهوم الزمان، وقد اهتموا كثيرا بمسألة الخلق وخاصة بمسألة الخلود وغير ذلك، فعلم التحنيط مثلا يبرز مدى اهتمامهم بمسألة الخلود، ولك أن تقرأ ملحمة جلجامش، من أهم الأدبيات التي عبّرت عن الثقافة السومرية والبابلية، فقد صورت هذه الملحمة بطولة جلجامش وهو يقوم برحلة عجيبة وشاقة نحو اكتشاف لغز الحياة والموت، ومعرفة سر الخلود، الذي انتهى في الأخير بعجزه عن اكتشاف السر، واستخلاصه فكرة أنّ الإنسان يصعب عليه معرفة مستقبله.¹

إن هذه الملحمة تؤكد أن الإنسان منذ غابر الأزمان، وعبر تاريخ الإنسانية الطويل حاول اكتشاف سر الزمن، الذي يخبؤه في الغالب المستقبل، وإن كان الماضي هو الآخر لا يقل أهمية نظرا لأنه يبنى الحاضر الذي نعيشه ويؤثر فيه، وبالتأكيد وجد المستقبل فور وجود الزمن، وكما فصل في ذلك المفكر المصري مصطفى النشار أنّ هذا الزمن وجد بلا عداد، وعدّاد الزمن بدأ بوجود الإنسان، الذي حول الزمن إلى عملية حسابية مبنية على حركة الكواكب والأفلاك حول الشمس وحول نفسها، ومنه أصبحنا نقدّر الزمن بعدد السنوات والشهور والأيام والساعات... إلخ.²

وهذا ما يؤكد أن الإنسان يمثل المعنى الحقيقي للزمن، فما الذي يجعل الجمعة جمعة والسبت سبتا إن كانت الأيام كلها متشابهة وتتكون من ثواني متناهية في الصغر من حيث العد الزمني؟، كيف نفرق بين أن اليوم هو خميس وغدا هو جمعة؟ ولماذا جعل المسلمون الجمعة يوما مقدسا وعلى العكس جعل اليهود السبت كذلك، والمسيحيون الأحد؟

إن هذا يؤكد أن في الزمن أسرار كثيرة والإنسان يبينها، فهو الذي يصيغ معنى للزمن والأحداث هي الأخرى تعطيه أبعادا نقيس بها، ولك أن تجد مثلا في دراسة التاريخ تواريخ قبل سقوط روما، وبعد

¹ - العاتي، إبراهيم، الزمان في الفكر الإسلامي (ابن سينا- الرازي الطبيب- المعري)، دار النخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 1413هـ/ 1993م، ص5.

² - النشار، مصطفى، الأورجانون العربي للمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2014م، ص37.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

سقوطها أو قبل الهجرة وبعد الهجرة، قبل الميلاد وبعد الميلاد، وكلها تؤكد أن الإنسان هو العداد الحقيقي للزمن، وهو أكبر سر يحمله هذا النهر الدافق من الدقائق والساعات.

مما سبق يتأكد لدينا أن الزمان ينطلق بمعناه الذي نحاول فهمه من الإنسان، وهكذا نظر أرسطو والكثير من الفلاسفة الذين سموه بالزمان الطبيعي أو الكوني، وما دام الزمان قد بدأ عدّه فما مضى منه هو الماضي، وما نعيشه هو الحاضر، وما لم يأت بعد هو المستقبل.¹

فنقطة الارتكاز الأولى في عدّ الزمن هي الإنسان، لأن انعدام الأخير يعني انعدام الزمان، ووجوده يعني استمرار العدّ بما مضى وما هو واقع الآن، وما سيقع من توقعات وبناء سيناريوهات مستقبلية، وفي هذا يتنافس الكثير في صياغة مستقبل يسمح ببلوغ المأمول من الفرد والشعب والدولة والأمة، وقد اختلفت الأسباب والهدف واحد، ألا وهو التمكن من هذا المستقبل.

تبقى وجهات النظر حيال موضوع المستقبل متباينة، كما أشرنا إلى ذلك في مسألة ضبط المفهوم فيما سبق من مباحث، فمثلا الفيلسوف اليوناني أفلاطون، يرى في المستقبل بأنه ما سيكون، والفلاسفة الإسلاميون كجابر بن حيان (721م - 815م) قسموا الزمان إلى ثلاثة أقسام: ماضٍ ذاهب، دائم واقع وآت متعلق بالمستقبل وهو متوقع وروده.²، إذ أنّ مسألة الزمان مسألة فلسفية معقدة لكن عندما نربطها بالزمان المقدّر بالسنوات والشهور والأيام نربطها بغاية وجود الإنسان الذي نسعى إلى تربيته للغد. ومن هنا نلتمس اهتمام المربين بالمستقبل وأهميته في صناعة الإنسان الذي يمثل معنى حقيقيا للزمان، وبانعدامه ينعدم معنى الزمان أصلا.

¹ - النشار، مصطفى، الأورجانون العربي للمستقبل، مرجع سابق، ص37.
² - رحيم الساعدي، مقدمة إلى علم الدراسات المستقبلية، مرجع سابق، ص52.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

مما سبق كان لزاما علينا أن نلقي الضوء على هذا المستقبل المبهم الذي يسعى الإنسان بكل جهده إلى معرفته والاطلاع عليه وعلى ما يخبؤه، ولو طلبنا من أي إنسان آلاف الدولارات فقط ليرى مستقبله كيف سيكون، فإن الغالبية القصوى ستسعى إلى معرفة ذلك، والتطلع إليه.

إنّ ما يهمنا من هذا الزمان هو المستقبل فحين نضع -المستقبل تحت مجهر الفلسفة نجد أنّه ليس مجرد معرفة للأحداث المقبلة، بل يصبح علما له غاية ومنهج ووسائل وفي المقابل يحقق نتائج هنا يبدأ البعد الفلسفي للمستقبل يرتسم حين نبدأ في التفتيش فيما ينبغي أن يكون انطلاقا مما هو كائن (الحاضر)، هي نقطة البدء والفهم والمعالجة، هي فلسفة المستقبل التي تقرّ بأنّ الزمان له علاقة مباشرة بوجود الإنسان ويحمل لمن يعيشه سر المحطة الآتية.

لعلّ التطور الذي عاشه الإنسان عبر مراحل منذ وجوده يحيلنا إلى فكرة أنّ الزمان المحدد بحركة الكون، لا الزمان المترامي في فوهة الأبدية والأزلية، الزمان الذي بدأ بوجود هذا العالم إلى انقضائه، ونقصد هنا الزمان الطبيعي، ولذلك سيكون تحليلنا لمسألة البعد الفلسفي للمستقبل منطلقا من الزمن الطبيعي الذي يكون الاستقراء فيه ممكنا إلى حد ما بناء على تصورات قبلية وخبرات متراكمة جعلت الإنسان يتأمل معرفة مستقبله ولو بنسب متفاوتة، ولربما سيصطدم بمحاولات كثيرة ومتكررة لكشف المستقبل، لفك السر الذي كان جلشامش يبحث عنه، ويصل إلى فكرة الحياة السرمدية التي تعبر عن مستوى آخر لتعريفنا للزمان غير المحدد.

فنحن في الحقيقة لو تأملنا في سر تربيتنا المتعلقة بنا كشعوب عربية إسلامية، فإننا سنجدنا قائمة على المستقبل، باعتبار المربي موكلا بأن يصنع أفرادا لأجل المستقبل، ولأجل الحياة بعد الموت، وهذا ما يجعل هذه الحياة بناء لما بعدها، إلا أننا في الغالب وللأسف نسير كما قال كارل ماركس

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

(بالألمانية) Karl Heinrich Marx (1818-1883م) عن هيغل (بالألمانية) Georg

Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831م) على رؤوسنا بدل أرجلنا، وقد كان عمر

رضي الله عنه يقول: "اطلبوا الموت توهب لكم الحياة".¹

هذا فيما تعلق بالعصور السابقة، وإذا انطلقنا من عصرنا الحالي الذي هو فترة زمنية فريدة لا تشبه سابقتها بحكم التغيير الذي وصل إليه الإنسان في جميع مناحي حياته، فقد مر الإنسان بأزمات كثيرة ومختلفة ولازمة له عبر الزمن إلى درجة أن الفيلسوف الفرنسي إدغار موران (Edgar Morin 1921م حتى الآن) يقول بأنّ الأزمة أضحت نمطا وجوديا وصيغة من صيغ السكنى في هذا العالم، وأنّها تعبر في ذاتها صورة للتقدم، فالأزمة كما الحياة وكما التنفس لازمة مع الوجود الإنساني البئيس.²

على العكس مما يذهب إليه إدغار موران من جعل الأزمة شيئا عاديا ومتوافقا مع الوجود الإنساني هناك من يرى أنّ الأزمة لا بد أن نتجاوزها، فهي لم توجد إلا بفعل أخطاء ماضية، وتجاوز هذه الأخطاء سيؤهلنا إلى بناء مستقبل أفضل، ومن هنا تأتي أهمية استشراف المستقبل وإلى أين نتجه؟ لأنّ العيش في الحاضر والآن فقط هو من قبيل الحيوانية، فالحيوان هو الكائن الوحيد الذي يعيش الحاضر فقط دون تطلع للمستقبل ولا نظر للماضي.

وفي سيرنا نحو المستقبل نجد أمامنا الكثير من الالقينيات، ولكن يمكن استشرافها من خلال التفكير المبني على فرضيات مسبقة، وتحليل لوقائعنا الحالية ومقارنتها، إضافة إلى قياس الأشياء والحوادث

¹- أنظر: الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الجزء: 3، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1967م، ص347.

²- أنظر: الحية، حسن، التربية والمستقبل: مدخل إلى استشراف التربية، دار عالم التربية للنشر، المغرب، د.ط، 2016م، ص23.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

بعضها ببعض منطقياً، فإن جانبنا الصواب فسيكون سابقة تحسب لنا، وقد يؤسس ذلك لفلسفة المستقبل يمكن اعتمادها فيما بعد.

إن هذا المستقبل يحمل في طياته فلسفة عميقة تحاول بناء نظم المعرفة وإصلاحها، وكذا تعزيز وعي القابلية للتغير والتفاعل مع المجهول، من خلال الإبداع والأخذ باستراتيجيات للتعايش معه، فالإعداد للمستقبل يعني بناء الفرد لعالم متغير وسريع التطور، ومن هنا تأتي أهمية المستقبل، مصداقاً لقوله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون".¹

وليس بغريب عنا أن من أهم أسباب التخلف التي نعيشها أننا لم نتمكن إلى اليوم من تثوير – من الثورة – واستنهاض التفكير فيما هو قادم، إذ لا يزال الكثير منا يفكر في المستقبل ووجهه ملتفت إلى الخلف بينما هو يحاول السير إلى الأمام، وهذا مستحيل، نظراً لأننا لم نشكل تصورات واضحة بعد عن المستقبل وأبعاده الفلسفية مما يمكننا من فهمه، وبناء على ذلك يمكن مد جسر التربية المستقبلية لأننا نستطيع توقع ما هو آت.

وليس بخاف عنا التحولات المتسارعة التي نعيشها في إطار العولمة الجديدة التي تجتاحنا اليوم وأصبحت حتمية تاريخية تفرض نفسها حتى على من يرفضها، فلا نملك حق الرفض حتى نرفض، فهذه التحولات المتسارعة تتطلب من الفلسفة التربوية أن تعيد تعريف علاقتها بالمستقبل، لا باعتباره مجرد فترة زمنية ستأتي لاحقاً، بل فضاء للتخيل والإبداع والبناء الأخلاقي والمعرفي، فالتربية بوصفها مشروعاً فلسفياً وإنسانياً، لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تظل حبيسة الحاضر أو الماضي متحجرة عليه، بل أصبح لزاماً عليها أن تصنع أفقا مفتوحاً نحو المستقبل.

¹ - قرآن كريم، سورة الحشر، الآية 18.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

وقد يمثل المستقبل فرصة كبيرة لنا باعتبارنا عالما متخلفا عن الركب الدولي، ذلك أن المستقبل يمثل أفقا للحرية والإمكان، وهذا ما يشير له الفيلسوف الألماني إرنست بلوخ (بالألمانية) Ernst Bloch (1885-1977م) في كتابه مبدأ الأمل، إذ يرفض الرؤية التي تجعل الإنسان مرتبطا بالحاضر والماضي فقط أو أنه يستمد معناه منهما، ويرى أنّ الإنسان في الحقيقة يستمد معناه من المستقبل أيضا باعتباره كائنا متجاوزا ومتأملا، إذ يصف المستقبل قائلا: "المستقبل هو المجال الذي ينمو فيه الحلم ويتجسد فيه التوق وهو لا ينفصل عن الفعل الإنساني، بل يوجد داخل الوعي كمحرك للإنخراط في التغيير"¹

من هنا يتضح المعنى الذي يشير إليه بلوخ من أن المستقبل هو الأشد ارتباطا بالإنسان، لأنه لم يبن بعد، وهو الذي يمثل المسؤولية الحقيقية للإنسان، فنحن لسنا مسؤولين عن الماضي، مصداقا لقوله تعالى: "تلك أمة قد خلت لها ما كسبت ولكم ما كسبتم ولا تسألون عما كانوا يعملون"²، وإن كنا مرتبطين ببناء الحاضر الآن، إلا أنّ مسؤوليتنا ممتدة لتنتقل إلى المستقبل، ومن هنا ينبع البعد الإنساني للمستقبل، يقول بلوخ: "ما لم يوجد بعد المستقبل هو في قلب الإنسان، ويعمل فيه كإمكان مفتوح"³ أي أن المستقبل في الحقيقة يحمل أبعادا إنسانية حقيقية، فهو موجود داخل الإنسان، والأخير هو المسؤول الأول عن توليده ومحاولة تطبيقه ليصبح أمرا واقعا، وهذا ما يجعل الإنسان بحق كائنا مستقبليا، ويجعل المستقبل ذا طبيعة إنسانية لأن الحيوان لا يمكنه أن يفكر في المستقبل ولا أن يتوقعه.

¹- بلوخ، إرنست، مبدأ الأمل، ترنيكولا صباغ، الجزء الأول، بيروت: دار الحقيقة، 1982م، ص135

²- قرآن كريم، سورة البقرة، الآية 134

³- إرنست بلوخ، مبدأ الأمل، مرجع سابق، ص139.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

ويُفرق بلوخ بين نوعين من الوعي بالمستقبل، لكل منهما مميزات، وإن كان يركز على النوع الثاني ويرى بسلبية الوعي الأول، لأنه لا يقدم قراءة حقيقية للمستقبل، ويسير بمنطق الالتحاق لا الاستباق، وهذان النوعان هما:

- وعي زائف بالمستقبل أو ما يطلق عليه اليوتوبيا الفارغة.

- وعي استشرافي حقيقي

فالوعي الأول هو وعي متتبع لحركة الزمن في المستقبل دون استشراف ولا تخطيط، مع ربطه بالتأكيد بتفسيرات دينية من قبيل القضاء والقدر، وأن الله هو الوحيد القادر على معرفة المستقبل والتنبؤ به، مما يجعل المستقبل مستحيلا للدراسة العلمية، ولا يمكن توقعه توقعاً تاماً، وذلك مما يستتبع الظاهرة الإنسانية والاجتماعية عموماً من غموض.

أما الوعي الثاني فهو الذي ينشده بلوخ ويحفز على اعتماده، ويراها سبيلاً للحرية والإمكان الإنساني لأن هذا النوع ينبع من الحاجة الواقعية للإنسان وتوقه للتحرر من القهر والجمود الذي يميز النظرة الماضوية للزمن، وهذا التصور يجعل المستقبل أفقاً للتحقق الإنساني ويحمل التربية مسؤولية كبيرة في تشكيل هذا الوعي إذ لا يمكن تصور تعليم لا يحمل في طياته إمكانية تجاوز الواقع.

بالإضافة لما سبق فإن أهم ما يثيره المستقبل في أبعاده أيضاً أنه يحمل في طياته الاحتمال في أحيان كثيرة يكون منفلتاً من الحتمية أو توقع نفس النتائج لنفس الأسباب، أي بين من يرى المستقبل مجرد امتداد ضروري لما قبله أو يكون فضاءاً مفتوحاً لحرية الإنسان وإبداعه على ما أشار إليه بلوخ سابقاً.

من هنا تتبع العلاقة الجدلية في المستقبل بين الحتمية والاحتمال، فالرؤية الوضعية التي سادت في القرنين الماضيين، القرن الـ19 والـ20، أُعتبر المستقبل نتيجة ضرورية لقوانين طبيعية واجتماعية يمكن

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

التنبؤ به ويظهر ذلك جليا فيما كان يردده أوغست كونت: " العلم هو القدرة على التنبؤ ففهم قوانين الحاضر كاف لتوقع ما سيحدث مستقبلا".¹

إذ يصبح الإنسان هنا مفعولا به لا فاعلا، فهو ينتمي لمنظمة كونية خاضع لها ولنواميسها ومستقبله مبرمج ومحدد، ومهمة العلم ومن ثمة التربية تنحصر في إعداد الفرد للتكيف مع ما هو قادم، لا لتغييره، بل تقبله كما هو. وهذا ما أدى بنا إلى تربية تأهيلية جامدة لا تتفاعل مع الواقع ولا المستقبل، فكل شيء جاهز ومخطط مسبقا، وليس علينا إلا اكتشاف الأسباب المتحركة في مختلف الظواهر ومن هنا سيمكننا التحكم في المستقبل من خلال التلاعب بالأسباب باختلاف الأسباب يغير النتائج.

إلا أن هذه الرؤية تقابلها رؤية أخرى ترى أن المستقبل ليس خاضعا لأسباب فقط، بل إن جوهره هو الحرية، لهذا فالاحتمال وليس الحتمية هو السمة الرئيسية للمستقبل، كما أنّ الاحتمال سمة بنيوية في الإنسان ووجوده، وقد عبّر عن هذا كارل بوبر (بالألمانية) Karl Popper (1902-1994م) في رفضه فكرة التاريخ الحتمي أو التاريخية المطلقة معتبرا أنّ " المستقبل منفتح وحرية الإنسان هي التي تحدد ملامحه"،² كما تعززت هذه الرؤية للمستقبل على يد إدغار موران وفلاسفة الأنظمة المركبة، التي تدعو إلى تجاوز النظرة الخطية للمستقبل، واعتماد فكر احتمالي، تفاعلي، يأخذ بعين الاعتبار التعقيد والتداخل واللايقين، يقول إدغار موران: " المستقبل ليس موجودا مسبقا، بل يُصنع ضمن سيورة مركبة تتداخل فيها القرارات، المصادفات، والتفاعلات".³

¹- أوغست كونت، دروس في الفلسفة الوضعية، تر: يوسف أسعد داغر، بيروت: دار التنوير، 1981، ص94

²- بوبر، كارل، بؤس التاريخية، تر: فؤاد زكريا، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، عدد 104، 1986م، ص22-27

³- موران، إدغار، تربية المستقبل (المعارف السبعة الضرورية لتربية المستقبل)، مرجع سابق، ص71

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

فهذه الرؤية تحاول التخلص من الرؤية الواحدية للمستقبل، وتدعوا إلى تربية تنمي عند المتعلم القدرة على اتخاذ القرار وسط الغموض وعلى قبول الاحتمال والتعدد، وهذا يتطلب منهجا تعليميا مبنيا على المشروعات، التجريب والمرونة بدلا من التلقين والتوقعات القطعية، وقد لخص جون ديوي هذا التصور بقوله: " التربية لاتعدنا بمستقبل محدد، بل تمكنا من مواجهة ما لا يمكن التنبؤ به".¹

فحقيقة التربية تلتقي بالبعد الاحتمالي للمستقبل، ذلك أنّها إعداد لفترة زمنية لم ترسم بعد ومن ذلك ما اشتهر بقول علي ابن أبي طالب رضي الله عنه: " أعدوا أبناءكم لزمن غير زمانكم"² فالتربية والمستقبل ملتقيان وفق رؤية احتمالية، وهذا ما يغير الاستراتيجيات ويدعونا إلى أن نحفز التفكير الإبداعي بدل التلقين والحفظ فقط مع أهميتهما، وأن نحفز العمل بالمشاريع بدل تقديم البرنامج جاهزا لا يمكن الخروج عنه قيد أنملة، ذلك أن المستقبل يحمل من الأبعاد الفلسفية ما يختلف مع هذه الرؤى.

يحمل المستقبل أبعادا أخرى تصل إلى الأنطولوجيا أو الوجود، كالتساؤل حول هل المستقبل موجود فعلا، أم أنه مجرد إمكانية؟ وقد يكون هذا السؤال متعلقا بالفلسفة أكثر من تعلقه بالتربية إلا أنه يؤثر على الأخيرة، وكنا قد أشرنا إلى بلوخ الذي يرى أن المستقبل كاحتمال يمثل بابا للحرية فالمستقبل نخلقه من خلال حريتنا، وكذا اعتبار أنصار الحتمية المستقبل كامنا في الحاضر، فهذا هو هايدجر يرى أن الإنسان (الدازاين) هو الكائن الذي يكون متجها دائما

¹- ديوي، جون، الديمقراطية والتربية، ترجمة: عادل مصطفى، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، 2010م، ص115.
²- ابن أبي الحديد المعتزلي، عبد الحميد بن هبة الله، شرح نهج البلاغة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج:20 دار إحياء الكتب العربية، بيروت- لبنان، ط2، 1967م، ص267 (ضمن الحكم المنسوبة)

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

نحو مستقبله، فنهايته الموت ليست فقط نقيضا للحياة، بل هي أعمق فتح لكائن الإنسان على

ذاته.¹

فالإنسان بذلك كائن متجه إلى المستقبل دائما، وهذا ما يحيلنا إلى أسئلة تربوية مهمة ترتبط بهذا البعد الأنطولوجي ألا وهي كيف نعلم الإنسان؟ هل من خلال تعليمه كيف يصنع مستقبله؟ أم كيف يتجه نحوه؟ فهذا هو بول ريكور Paul Ricoeur (1913-2005م) يجعل المستقبل مجرد إمكانات نتخيلها ثم نظمها سرديا²، فالإنسان هو المتحكم في الزمان وبذلك يتحكم في مستقبله من خلال تنظيمه لأفكاره وفق الإمكانيات التي يستطيعها، وهذا يحيلنا إلى الرأي الذي يرى أن المستقبل ليس في الحقيقة إلا خيالات يصنعها الإنسان، يقول غاستون باشلار: "اللحظة الحاضرة هي العنصر الوحيد في الزمن، والمستقبل والماضي ليسا سوى خيال وتنظيم لتلك اللحظات".³

يلقي البعد الأنطولوجي بظلاله على الجانب التربوي، محدثا انقساما واضحا: فريق يرى إمكانية بناء مستقبل والتحكم فيه تحكما تاما، وفريق آخر يرى استحالة ذلك، وفي رأيهم، تصبح التربية المستقبلية وتوقعات الغد مجرد خيالات لا معنى لها.

بيد أنه، وعلى الرغم من هذا الرفض النظري للإمكانية الأنطولوجية للتحكم بالمستقبل، يظل الإنسان مجبولا على التوقع بدافع من طبيعته وحبّه للاطلاع على ما يخبئه المستقبل.

ولهذا السبب تحديدا، تجاوز بعض المفكرين البعد الأنطولوجي الوجودي للزمن إلى ربطه بالبعد المعرفي بحثا عن أساس عملي ومنهجي لإمكانية التخطيط والتوقع في العملية التربوية.

¹- Heidegger.m , **Being and time**, Herper&Row,1962,p326.

²- Reocour,P, **Time and Narrative**,vol 3,University of Chicago press,1988, p 273

³- Bachelard,G, **L'intuition de l'instant**, Stok,1932,p17.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

أي أن المستقبل في بنيته وحقيقته يرتبط بالجانب العلمي الوضعي، وهذا التوجه يطرح أسئلة تمثل أهمية كبيرة لنا، منها هل يمكن معرفة المستقبل؟ وهل هذه المعرفة علمية أم ظنية؟ فهذا هو هنري برغسون يقول: "المدة الزمنية تعني الاختراع، وخلق الأشكال، والتشكيل المستمر للجديد على نحو مطلق".¹

فالمستقبل يرتبط بالمعرفة التي نملكها أيضا، لأن التصور الجيد لأمر ما يساعدنا على الحكم الجيد عليه وقد قيل سابقا، الحكم على الشيء فرع عن تصوره، فالتصور الصحيح للمفهوم يؤدي بنا إلى الحكم الصحيح عليه، وبهذا فالتصور الصحيح للمستقبل يؤدي بنا إلى البناء المعرفي الصحيح على هذا المستقبل. فالأخير يفهم ويؤول ويفسر في ضوء الثقافة والقيم التي نعرفها، وهذا ما يؤدي بنا إلى طرح التساؤل الذي سنحاول الإجابة عنه فيما هو آت من فصول ومباحث، هل نعلم التفكير الاستشرافي لا التنبؤي فقط؟ هل يمكن أن نطلع على المستقبل علميا؟ وهل أجسادنا وفكرنا مهينان لمعرفة المستقبل؟

بالإضافة لما سبق يرتبط بالمستقبل البعد الأخلاقي، فالمستقبل يؤدي بنا إلى طرح الأسئلة التربوية المهمة وعلى رأسها ما هي مسؤوليتنا اتجاه الأجيال القادمة؟ هل يحق لنا رسم مستقبل غيرنا؟ فنحن مسؤولون عن مستقبل أبنائنا في الغالب، فالمسؤولية أصبحت مفهوما مركزيا في التربية، بسبب قوة التقنية في أيامنا هذه تقول تيريزا موريس: "إن دخول المستقبل البعيد والمقاييس العالمية في قراراتنا اليومية والعادية يمثل حداثة أخلاقية، إنه ينقل المسؤولية إلى مركز المسرح الأخلاقي، ويعكس بذلك الأبعاد الجديدة لقوة الإنسان".²

¹- Bergson,H, **Creative Evolution**, Company of Henry holt, 1911, p57.

²- Theresa Morris, **The Ethic of responsibility and the problem of the future**, in : Hans Jonas, the imperative of responsibility, Albany :State University of New York press, 2001, p 188.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

فالمستقبل بما يحمله من مخاوف أخلاقية وارتباط بالأجيال القادمة لا السابقة فقط، يمنح الإنسان القوة في التحكم في أخيه الإنسان، وهذا ما ينقل العلاقات الإنسانية إلى مركز الأخلاق، ويثير تساؤلات مهمة حولها، وبهذا فالمستقبل لا يرتبط فقط بالمعرفة بل بالأخلاق أيضا، وقد سبق وأن قال هانس جوهانس: "تصرّف بحيث تكون آثار أفعالك متوافقة مع استمرارية الحياة الإنسانية الحقيقية، وألا تؤدي إلى تدمير الإمكانية المستقبلية لمثل هذه الحياة".¹

مما سبق يتضح جليا أن المستقبل تتعدد أبعاده، إلا أننا ورغم أهمية كل الأبعاد نرى أن أهم بعد مما سبق وبحكم التخصص هو البعد التربوي، لأنه الذي يمثل كل هذه الأبعاد، فالبعد التربوي للمستقبل هو ذلك التوجه الذي يجعل من العملية التعليمية أداة لإعداد الإنسان لمواجهة التحولات العالمية القادمة على مختلف المستويات: معرفيا، أخلاقيا، تقنيا وقيميا. فالتربية المستقبلية تسعى إلى تمكين المتعلم من امتلاك الكفاءات التي تؤهله للمستقبل.

إنّ المدرسة كما يرى أحد الباحثين هي مختبر التحول الذي عليه أن يتغير لينقلنا إلى استشراف المستقبل والقدرة على فهمه وبذلك التحكم في بعض جوانبه، لأن التحكم الكامل في المستقبل مستحيل، فدور التربية هو استشراف المستقبل من خلال المدرسة.²

وعليه، فإنّ دور التربية يكمن في استشراف المستقبل انطلاقا من المدرسة. والمرحلة الأولى التي يتعين علينا اجتيازها مستقبلا هي تغيير المدرسة في حدّ ذاتها؛ إذ أنّ تغيير هيكلها وفلسفتها يعني بالضرورة تغيير جوانب مختلفة و يتيح للتربية التقدم بفاعلية أكبر نحو المستقبل المنشود.

¹- Hans jonas, **The imperative of responsibility : in search of an Ethics for the Technological Age**, Chicago: University of Chicago press,1984, p11.

²- الحية، حسن، التربية والمستقبل: مدخل إلى استشراف التربية، مرجع سابق، ص29.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

إذن التربية مكتوب عليها أن تتحول للمستقبل كما يقول أحد الباحثين: "إن التربية لا يمكن أن تستمر وهي تدور في فلك الحاضر فقط".¹ أي أن التربية في طبيعتها ذات طبيعة مستقبلية، لأن انغلاقها على الحاضر فقط هو افساد لها، بل على المربي أن يتوقع المستقبل حتى يكون قادرا على بناء الحاضر بناء بما يتوافق مع المستقبل، وخير مثال يمكننا تقديمه ها هنا، ورغم بساطته إلا أنه سيساهم في إيصال الفكرة، فمثلا عجز المربي عن توقع أهم المهارات التي يحتاجها المتعلم في سنة 2030 مثلا سيؤدي بالمتعلم الذي سيجتاز شهادة البكالوريا إلى الاختيار عشوائيا، وهذه العشوائية يمكن جدا أن تكون سببا في اختياره لتخصص خارج السوق أصلا، مما سيحيله إلى التقاعد قبل البدء في العمل، وفي الإنتاج، وسيحول بذلك المدرسة إلى مجال من رسكلة الأشخاص وربطهم بالبطالة.

فالتربية للمستقبل هي حتمية إنسانية، تستلزم الالتفات لها، لأن المستقبل لهما يحملها من انفتاح واحتمال يجعل لزاما على المدرسة أن تواكب التطورات المهمة في العالم، فاليوم سيكون من الناجز جدا أن تكون هناك مدارس لا تتعامل بالذكاء الاصطناعي ولا تعلم فيه، يقول أحد الباحثين: "على المدرسة أن تتحول إلى مختبر للمستقبل"²، فعلى المناهج والممارسات التعليمية أن تتغير لتواكب التحديات المستقبلية، وعدم فعلها لذلك تهديد للإنسان، خاصة على المستوى العربي الإسلامي، ذلك أننا نعرف تأخرا كبيرا على مستوى التقدم الحضاري والثقافي، فما بالك التربوي، وأول سبيل للانعتاق من رؤية التخلف هو التربية.

شهدت العقود الأخيرة تحولات جذرية في كل شيء ومن بين المسائل التي أعيد طرحها في ظل هذا التغيير المسألة الفلسفية ودورها في فهم الوجود الإنساني؛ أصبحنا اليوم نسمع كثيرا ما يسمى

¹ - المرجع نفسه، ص42.

² - التطاوي، عبد الله، التربية من أجل المستقبل، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010م، ص90.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

بالنهايات القصوى: نهاية التاريخ، نهاية الإنسان، نهاية شيء!، ربما كان هذا أحد أهم الأسباب التي دفعت بالفلسفة إلى الأفول، فمثلا في المجتمعات الغربية كان زوال دور الفلسفة فيها يمثل جزءا هاما من الرؤية المستقبلية التي طغت عليها الاكتشافات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية وتطور الصناعة المهيول في النصف الثاني من القرن التاسع عشر والذي كاد يعصف بـ "الفلسفة الأولى" أي فلسفة ما بعد الطبيعة.¹

لقد أحدث التغير الذي طرأ على النموذج الفكري العام (البراديغم)، الذي نظرت من خلاله الفلسفة الغربية للوجود والزمن، تحولا جذريا في الرؤى. وهذا التحول بدوره أثر على التربية، سواء في طريقتها أو اهتماماتها.

نتيجة لذلك، لم تعد التربية تُعنى بالميتافيزيقا (الماورائيات) بشكل أساسي. بل أصبح مسعاها الرئيسي هو التمكن من تفسير الوجود تفسيراً علمياً وسببياً، عبر البحث الدقيق في أسباب الظواهر. ويهدف هذا المسعى إلى بلوغ مفهوم الحتمية، الذي يعني أنّ وقوع نفس الأسباب يؤدي بالضرورة إلى نفس النتائج.

رغم التطور الذي فرضه العلم بصبغته الجديدة الحتمية والسببية، ورفضه للماورائيات ونبذ الفلسفة إلّا أنّ العلم أوصلنا في النهاية إلى حروب قاتلة أودت بحياة الملايين من البشر، مما جعل الأسئلة الوجودية تعود من الباب الواسع، وكذا الفلسفة، فبعد فترة من التراجع في دور الأخيرة عادت المسائل الكبرى من جديد لتعتصر الفكر الإنساني مرة أخرى وبقوة، نتساءل اليوم: ما هو الإنسان؟ ماهو الزمان؟ ما هو التاريخ؟ ما المغزى من الوجود؟ من أين أتينا وإلى أين نمضي؟

¹ - عبد الملك، أنور، تغيير العالم، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، نوفمبر - 1985م، ص97.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

وهذه الأسئلة فرضت ضرورات متعددة، إذ أصبح من الملح ومن الضروري إعادة النظر في فهمنا للإنسان ومستقبله، حيث يعتبر الإنسان محور الوجود، وفهمنا العميق لهذا الكائن الفريد ولكل الجوانب المتعلقة به: الغاية من وجوده، سر حياته، مآله في المستقبل بالإضافة إلى قراءة معمقة لخصائصه ومميزاته ومكوناته الشخصية، وفهم علاقته بالوجود ككل، وبذاته، مما يساعدنا ذلك على فهم الوجود من حولنا.

حين ننطلق من معين فكرنا العربي والإسلامي في سعيها لفهم هذا الإنسان، نجد فهما عميقا ومتنوعا حول طبيعة هذا الكائن، ودوره في هذا الكون، ومصيره في المستقبل حتى بعد مماته، لقد قدّم لنا علماء وفلاسفة الإسلام تراثا زكيا من الرؤى والنظريات التي ناقشت هذا الموضوع بشكل مستفيض، بدءا من الخلق والنشأة، مروراً بمسار الحياة بتفاصيلها، وصولاً إلى الحياة الآخرة.

كيف فهم الفكر العربي والإسلامي الإنسان في مساره نحو المستقبل؟ وكيف كانت نظرتهم للمستقبل؟ وهل نملك إرهابات للدراسات الاستشرافية في الماضي؟

لا يحتاج الأمر إلى كبير نظر لنكتشف أن الحضارة الإسلامية قديما وحديثا قدّمت رؤى مستقبلية ولكنها لا ترقى إلى أن تكون نظرة ممنهجة، بل هي إرهابات لهذا التفكير في المستقبل، بل نزع أننا إلى يومنا هذا لا نزال متأخرين على هذا الصعيد، نقصد بذلك الدراسات المستقبلية والتفكير في المستقبل.

لقد اعتبر الإنسان في الفكر العربي الإسلامي منذ القدم كائنا مكلفا، فهو خليفة الله في الأرض وهذا ما منحه المسؤولية عن الحاضر والمستقبل على حد سواء، فالفلسفة الإسلامية في أفكارها المختلفة المتوزعة على الأشاعرة والمالكية والشاذلية وكذا الطرق الصوفية المختلفة، ركّزت بشكل كبير على التربية الأخلاقية والروحية كأساس لبناء الإنسان والإعداد للمستقبل.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

ورأت أن الإنسان لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتعذر بظروفه، فهو ليس محكوماً بها، وقادر على تجاوزها بمناعته الروحية وقدرته على الإبداع والبناء الحضاري، وإن كنا نلاحظ غياباً شبه تام للتفكير الاستشرافي قبل الثمانينيات، إذ لم يناقش المستقبل بعمق، وبقيت الارهاصات التي تم ذكرها غامضة، ولكن بعد الثمانينيات بدأ الوعي بالمستقبل ومشكلاته يتشكل ويظهر في مؤلفات كثيرة وندوات.

فالمستقبل قديماً كان يرتبط بجوانب متعددة في الفكر العربي والإسلامي، فالفارابي مثلاً في كتابه آراء أهل المدينة الفاضلة وضع تصوراً لمجتمع مثالي يستشرف من خلاله مستقبلاً تسود فيه العدالة والعقلانية وكذا السعادة ويحكمه الملك الفيلسوف، فهي رؤية تربط بين السياسة والأخلاق والمصير الإنساني، وتجمع الثلاثة في بوتقة واحدة تبني من خلالها المستقبل.¹

الفارابي (260هـ - 339هـ) من خلال فلسفته العامة يؤسس لفكر تربوي يهتم بالمستقبل كغاية هي بلوغ السعادة والصالح الاجتماعي، أو بناء مجتمع إنساني يتمتع بكل ما يسعده، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال المزج بين الجوانب الثلاثة: السياسة والأخلاق والمعرفة، والتي سبق ذكرها. كما نجد ابن سينا (370هـ - 427هـ) أيضاً يركز على الجانب الوجودي للمستقبل، إذ يرى أن خلود النفس واستمرارها بعد الموت يشكل أفقاً مستقبلياً، ومصير الإنسان مرتبط بسعيه نحو الكمال العقلي والأخلاقي، فكلما كمل الإنسان كانت نفسه أفضل.²

كما نجد الإشارة للمستقبل من الناحية الأخلاقية والتزكوية بالضبط عند الغزالي أبو حامد، إذ يتناول المآلات النهائية والبعد الأخروي ليؤكد على ضرورة التهيؤ للرحيل وللمستقبل الأخروي عبر التزكية

¹ - أنظر: الفارابي، آراء أهل المدينة الفاضلة، تح: ألبير ناصر، دار المشرق للنشر، بيروت- لبنان، 1986م، ص115.

² - أنظر: ابن سينا، الشفاء (قسم النفس)، تح: أحمد فؤاد الأهواني، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة- مصر، 1985م، ص248.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

والمعرفة الإلهية.¹ فالمستقبل الحقيقي عند الغزالي هو المستقبل بعد الموت، لذلك على الحاضر أن يكون ممهدا لها فالتربية عنده هي تربية نفسية تركوية، وكنا أشرنا إلى ما يشبه هذا التوجه الذي لم يتميز به العالم العربي الإسلامي فقط بل كل العالم، وأغلب المفكرين تناولوا هذا الجانب قبل وبعد الغزالي.

ف نجد المستقبل عند المفكرين المسلمين نتيجة لمسار أخلاقي عقلي تاريخي، يتطلب الإعداد له على المستوى الفردي أحيانا (تركية النفس مثلما هو عند الغزالي)، وفي أحيان أخرى الإعداد للمستقبل يكون على المستوى الاجتماعي (بلوغ السعادة القصوى عند الفارابي)، والاستشراف عند المسلمين يجمع بين الغيب والعقل، فلا يفصل بين ما يحدثنا عنه الوحي وما يمكن استنتاجه بالعقل والتجربة التاريخية، مما يحيلنا إلى أن الفكر الإسلامي اهتم بالمستقبل أعمق مما اهتم به الفكر الغربي، إلا أن الأفكار الفتية في الفكر الإسلامي لم يتم تطويرها عبر الزمن فبقيت فتية وصغيرة، ويمكن التركيز على هذه الجوانب من طرف فلاسفة التربية المسلمين للمزيد من الإضافة.

عند الحديث عن البعد الأخلاقي فإنّ الخطر على مستقبل الإنسان يكمن في تفهقر أخلاقيات البحث العلمي²، وأنّ أي رؤية للمستقبل لا تضع الأخلاق في بند أولوياتها فهي رؤية ضيقة ولا ترقى إلى مستوى بناء حضارة إنسانية راقية تحظى بالأمن والطمأنينة.

إن المستقبل يحمل في طياته أبعادا فلسفية عميقة تنوعت عبر الزمان والمكان، فالأفكار تتلاقح وتتلاحق فيما بينها، إلا أن هذا المستقبل وخضوعه للدراسات المختلفة التي نطلق عليها تسمية الدراسات المستقبلية، يجعلنا نتباحث المناهج التي يمكن اعتمادها في دراسة المستقبل، فإذا سلمنا قدرتنا على توقع بعض الجوانب المستقبلية، فهل نملك المناهج والأدوات اللازمة التي تتيح لنا القراءة الجيدة والعلمية

¹ - أنظر: الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، ج4، بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1980م، ص103.

² - العبودي، عبد الكاظم، بين يوتوبيا الواقع وحلم سلام المستقبل، مرجع سابق، ص131.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

للمستقبل والذي لم يكتب بعد، وهذا ما يعتبر عائقا مهما في رفض بعض المفكرين لإمكانية دراسة المستقبل، إلا أن الطرف الآخر الذي يرى أن وجود العوائق لا يعني الاستسلام لها والتوقف عن المحاولة، بل إن علمية العلم تتمثل في قدرته على تجاوز المشكلات التي نعانىها، وهذا ما ارتأينا التركيز عليه في الجزء الموالي المتعلق بمناهج الدراسات المستقبلية.

2.2. مناهج الدراسات المستقبلية وتجلياتها في الفكر التربوي:

ما دام الحاضر شاخص بيننا، والماضي عرفناه وخبرناه وقائعنا، أما المستقبل مجهول تماما بالنسبة لنا وفطرة الإنسان في التطلع إلى مآلات الأمور فطرة ملازمة للإنسان، ولذلك يسعى الإنسان جاهدا بعقله إلى معرفة المستقبل، فظهرت مناهج عديدة لدراسة المستقبل، أو كما أطلق عليها بالدراسات المستقبلية، أو ما يسميه الغرب الرأسمالي بمصطلح المستقبلية Futurologie، وهنا تمت الإشارة إلى الفكر الغربي باعتباره كان سباقا ومهتما بشكل لافت بهذا العلم المستحدث وكان تركيزهم على المستقبل كبعد من أبعاد الزمن والحاضر في آن واحد حيث يرى الغرب بأنّ الزمن في حضارته ثابت - متحول، لأسباب وطرق منهجية مختلفة، على عكس ما يطرح ويعالج في فكرنا العربي من منطلقات اجتماعية، مادية، ثقافية، وأخرى سياسية وإذا كانت الحداثة قد أخذت المستقبل كمشروع عقلائي يمكن التخطيط له، فإنّ اتجاهات ما بعد الحداثة التي يمثل ميشال فوكو M.Foko (1926-1984) أحد أبرز أعلامها، قد ولدت قراءة أكثر تشكيكا ونقدا، فالمستقبل في نظر فوكو ليس امتدادا طبيعيا للحاضر، بل هو نتيجة لصراع بين الخطابات وعلاقات القوة التي تشكل حاضرا.¹

¹ - الجبر، محمد فوزي، الفكر العربي وإشكالية علم المستقبل، ص 208، الموقع: <http://www.abhatoo.net.ma/page-principale/>

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

من هنا تصبح أرضية التفكير في مسألة الزمن خاضعة لمجالات وأدوات معرفية أوسع، تتجاوز التنبؤ المباشر لتشمل فروع المعرفة التاريخية (حفريات المعرفة) كما صاغها فوكو وهي أداة استشرافية بامتياز؛ فهي لا تحفر في الماضي للكشف عن تاريخه فقط، بل تحفر في الحاضر للكشف عن النظم الخفية التي تحدد لنا ما هو ممكن التفكير فيه، وما هو مهم، وما هو حقيقي، فعندما نفكك الخطاب التربوي السائد اليوم، الذي قد يروج لمستقبل تكنولوجي بحت، فإننا نكشف عن السلطة التي تقف خلفه، هذا التفكير هو بحد ذاته فعل تحرري يفتح المجال أمام مقاومة هذه السلطة، ويفتح المجال لتخيل وبناء مستقبلات تربوية بديلة، أكثر إنسانية وعدلاً، وبهذا المعنى، يصبح منهج فوكو جزءاً لا يتجزأ من أي تفكير جاد في مناهج الدراسات المستقبلية¹.

في هذا الجزء من البحث، سأتناول الدراسات المستقبلية من خلال المسائل التالية:

- ✓ نشأة الدراسات المستقبلية: تتبع المسار التاريخي لتطور الوعي بالمستقبل.
- ✓ مناهج الدراسات المستقبلية وتوظيفها في المجال التربوي: استعراض وتحليل أبرز المناهج التي يمكن توظيفها لبناء رؤى مستقبلية للتربية.
- ✓ مراحل تشكل الوعي التربوي بالمستقبل في الفكر العربي المعاصر.

2.2.1. نشأة الدراسات المستقبلية: من الكهانة إلى العلم:

قبل الخوض في تحليل المناهج المستقبلية وتطبيقاتها التربوية، لابد من التوقف عند المسار الذي قطعه الوعي الإنساني بالمستقبل، وقد قسم الباحثون هذا التطور إلى مراحل متداخلة يمكن إجمالها في

¹- أنظر: فوكو، ميشيل، **حفريات المعرفة**، ترجمة: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط2، 1986م، ص7-30.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

التصنيف الذي قدّمه الأستاذ الجامعي العراقي رحيم الساعدي مع دمج برؤى أخرى لتتضح الصورة بشكل أعمق.

إنّ مسار تشكل الوعي الإنساني بالمستقبل هو قصة تطور العقل ذاته، وقد مر بمراحل يمكن تلخيصها كالتالي:

- مرحلة الفكر المستقبلي غير المنهج (المرحلة اليوتوبية والكهنوتية): تميزت هذه

المرحلة بالاعتماد على الحدس والوحي والنبوءات لفهم المستقبل، ورغم طابعها غير

العلمي، إلا أنّها عكست الحاجة الإنسانية العميقة إلى الحد من حالة عدم يقين

اتجاه المستقبل¹.

- مرحلة بداية تأسيس الفكر المستقبلي (المرحلة المنهجية والتخطيطية): مع مطلع

العصر الحديث، بدأت بوادر التفكير في المستقبل تتجلى وتأخذ طابعا عقلانيا ويرى

مؤرخ الدراسات المستقبلية وندل بيل Wendell Bell (1924 - 2019م)²

أنّ التأسيس الحقيقي للدراسات المستقبلية كحقل معرفي مستقل ارتبط بشكل كبير

بالكاتب هربرت جورج ويلز H.G. Wells (1866 - 1946م)³، ففي

محاضراته الشهيرة اكتشف المستقبل⁴ دعا ويلز صراحة إلى تأسيس علم جديد

¹ - عيد الحي، وليد، الدراسات المستقبلية (النشأة والتطور والأهمية)، مجلة التسامح العمانيّة، عمان، رابط:

<http://www.altasamoh.net/print.asp?Id=44>

² - وندل بيل Wendell Bell : عالم اجتماع ومستقبلات أمريكي بارز، وأحد أهم الرواد الأكاديميين الذين ساهموا في تأسيس "الدراسات المستقبلية" كحقل علمي مستقل في الجامعات. عمل أستاذا في جامعة بيل، وتعتبر أعماله مرجعا أساسيا في تاريخ وتنظير هذا الحقل.

³ - هربرت جورج ويلز H.G. Wells: كاتب وروائي إنجليزي شهير، يعتبر أحد الأباء المؤسسين لأدب "الخيال العلمي" الحديث. لم تكن أعماله مجرد روايات ترفيحية، بل كانت استشرافا عميقا لمستقبل البشرية وتأثير التكنولوجيا والعلم على المجتمع، ومن أشهر أعماله "آلة الزمن" و"حرب العوالم".

⁴ - Wendell Bell, **Foundation of Futures Studies: Human Science for a New Era**, Volume 1: History, and Knowledge (new Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2003), pp. 73-95

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

للمستقبل، معتبرا أنّ دراسة الاحتمالات المستقبلية يجب أن تصبح جزءا من النشاط الفكري المنظم¹. وقد جسّدت كتاباته اللاحقة خاصة بعد صدمة الحريين العالميتين قناعته بأنّ الحضارة البشرية في سباق محموم بين التعليم والكارثة². وبالمناسبة أنّ هذه قناعة عبّر عنها هذا الكاتب وهي تدور حول استكشاف حياة الأجيال المقبلة.

- **مرحلة الفكر المستقبلي الموجه (مرحلة صناعة المستقبل):** شهد النصف الثاني من القرن العشرين (Future- Making) تحولا نوعيا من مجرد التنبؤ بالمستقبل إلى السعي نحو صناعة المستقبل لألفين توفلر كعلامة فارقة، وهنا يبرز كتابه صدمة المستقبل الذي تجاوز فكرة أنّه يسرد جملة من التنبؤات، وإنّما قدّم تحليلا للتأثير النفسي والاجتماعي للتغيرات المتسارعة³. ولقد كانت هناك بالفعل إرهابات وتنبؤات مبكرة لهذا التحول الجذري. فمنذ عقود، تنبأ رواد الدراسات المستقبلية ومن أبرزهم ألفين توفلر في كتابه التأسيسي "صدمة المستقبل"، بأننا مقبلون على عصر سيشهد تزاوجا غير مسبوق بين الآلة والبيولوجيا.

لقد لمح توفلر إلى أنّ فهمنا المتزايد لآليات عمل المخ البشري سيقودنا حتما إلى محاولة بناء كمبيوتر بيولوجي، وأنّ المستقبل القريب سيشهد ولادة ماكينات مركبة وهجينة تجمع في تكوينها بين المعادن والمواد الحية⁴.

¹ -Foucault.M. (1980), **Power/ KnowledgeM Selected Interviews and Others Writings**, 1972-7977. Pantheon Books. Two Lectures, pp.78-108.

² - أنظر المقدمة والفصل الأول: Foucault, M. (2002). **The Archaeology of Knowledge**. Routledge. Look : pp 3-39

³ - ألفين توفلر، **صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد**، مرجع سابق، ص15.

⁴ - تعتبر هذه الفكرة إحدى الأفكار المحورية في كتاب ألفين توفلر "صدمة المستقبل"، الذي توقع فيه أنّ التسارع التكنولوجي سيؤدي إلى تحولات جذرية في كل جوانب الحياة، بما في ذلك طمس الحدود بين ما هو طبيعي وما هو

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

هذا القول يؤكد أنّ صناعة المستقبل، بما في ذلك مستقبل الإنسان البيولوجي، قد أصبحت ممكنة.

2.2.2. مناهج الدراسات المستقبلية وتوظيفها في المجال التربوي:

إنّ أي حقل معرفي، مهما بلغت درجة تجريده، يمتلك جذورا عميقة تتغذى من التربة الخصبة للفكر الإنساني وخبراته وقيمه، وإذا كانت العلوم الطبيعية تنبع من رغبة الإنسان في فهم العالم المادي والسيطرة عليه فإنّ علم الدراسات المستقبلية يمتلك نفس الجينات الدافعة؛ فهو ينبع من أعمق رغبات الإنسان: الرغبة في مواجهة المجهول، وتقليل حالة عدم اليقين، والأهم من ذلك، الأمل في صناعة غد أفضل.

هنا يكمن التحدي الجوهر الذي تعالجه هذه المناهج، فالمستقبل لا يبدأ من فراغ، بل يبدأ كفكرة في العقل البشري؛ فكرة عن مجتمع فاضل، أو نظام تعليمي أكثر أخلاقية، أو تحذير من جائحة محتملة كالتّي عشناها سنة 2019، لكن كل هذه الأفكار تظل مجرد أمنيات أو مخاوف ما لم نجد طريقا لترجمتها.

وهنا يأتي دور مناهج الدراسات المستقبلية، إنّها ليست أدوات للتنبؤ بالغيب، بل هي أدوات منهجية لترجمة الأفكار المستقبلية إلى لغة مشتركة ونماذج قابلة للتمحيص والنقاش، لتوضيح ذلك، سأركز على ثلاثة مناهج رئيسية تظهر بوضوح هذه العملية، وهي الأنسب في بحثنا التربوي:

اصطناعي. ورغم أنّ الصياغة هنا هي إعادة تركيب للفكرة، إلا أنّ روحها موجودة في تحليلاته المبكرة للعلاقة بين التكنولوجيا والمستقبل، أنظر: توفلر، ألفن، صدمة المستقبل (المتغيرات في عالم الغد)، مرجع سابق.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

أ- **منهج دلفي**¹: هو أسلوب منظم للتواصل الجماعي يهدف إلى الوصول إلى إجماع لمجموعة من الخبراء حول قضية معقدة، يتم ذلك عبر جولات متعددة من الاستبيانات المجهولة الهوية، مع تزويد المشاركين بموجز لآراء المجموعة في كل جولة، مما يسمح لهم بتعديل آرائهم بناء على حجج الآخرين دون التأثير بضغوطات المواجهة المباشرة².

التوظيف التربوي: يمكن استخدام منهج دلفي في الدراسات المستقبلية المتعلقة بالتربية للوصول إلى إجماع بين فلاسفة التربية وخبراء التكنولوجيا في العالم العربي حول القيم الأخلاقية التي يجب أن تحكم الذكاء الاصطناعي في التعليم، أو المهارات التي يجب أن تكون على رأس أولويات المناهج التعليمية لمواجهة تحديات المجتمع المختلفة والتي تتسم بالغموض والتغير السريع.

ب- **بناء السيناريوهات (Scenario Planning)**: لا يهدف هذا المنهج إلى التنبؤ بمستقبل واحد، بل إلى بناء عدد من القصص المتناسكة والمختلفة والمعقولة حول المستقبلات الممكنة، كل سيناريو هو رواية تصف مساراً محتملاً من الحاضر إلى المستقبل، مما يساعد صناع القرار على التفكير في الاستراتيجيات المناسبة لكل مستقبل محتمل³.

التوظيف التربوي: هذا المنهج هو قلب التفكير المستقبلي النقدي في التربية، يمكنك بناء سيناريوهات لمستقبل التربية في الفكر العربي مثل: سيناريو "التبعية التكنولوجية" وسيناريو

¹ - أصل التسمية (من هي دلفي؟): يعود اسم هذا المنهج إلى مدينة إغريقية قديمة كانت مقراً لـ كاهنة أبولو دلفي أشهر عرافات العالم القديم، كانت الكاهنة، وهي في حالة من النشوة، تقدم "نبوءات" غامضة حول المستقبل، يقوم الكهنة بعد ذلك بتفسيرها وتقديمها للحكام وعامة الناس. إن استعارة هذا السم تاريخياً تلمح إلى الطموح الإنساني القديم لمعرفة المستقبل، لكن المنهج الحديث يهدف إلى استبدال "النبوءة" الغامضة بـ "الإجماع" المنهجي.

² - للاطلاع على التقرير التأسيسي الذي شرح هذا المنهج، أنظر: Dalky, N, Helmer, O. (1963). An Experimental Study of Group Opinion. The RAND Corporation, RM-3558-PR

³ - هذا التعريف لمنهج بناء السيناريوهات أرساه شوارتز، بيتر في كتابه **فن الرؤية البعيدة: التخطيط للمستقبل في عالم لا يمكن التنبؤ به**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2005م.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

"النهضة التربوية الأصيلة"، وسيناريو "الانهيار وإعادة البناء"، والهدف هنا ليس التنبؤ بأيهما

سيتحقق، بل استخدامهما كأدوات عقلية لطرح أسئلة نقدية عميقة واستراتيجية.

ج- التحليل السببي متعدد الطبقات: هذا المنهج الذي طوره الباحث سهيل عناية الله

(1958م حتى الآن)¹ هو أداة عميقة تتجاوز التحليلات للقضايا، فهو يحلل أي قضية عبر

أربع طبقات:

✓ الطبقة الأولى: السطحية (الأخبار اليومية): طبقة الأخبار اليومية والأرقام

والإحصائيات التي تطالعنا بها وسائل الإعلام.

✓ الطبقة الثانية: الأسباب الاجتماعية والنظامية: وهي الطبقة التي تبحث عن الأسباب

النظامية (السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية) التي تنتج ظواهر الطبقة الأولى.

✓ الطبقة الثالثة: رؤية العالم والخطاب الثقافي: الطبقة الأعمق التي تبحث عن

الخطاب والرؤية الكونية التي تجعل هذه الأسباب الاجتماعية تبدو طبيعية أو

حتمية.

✓ الطبقة الرابعة: الأسطورة والاستعارة العميقة: وهي أعمق طبقة على الإطلاق حيث

تبحث عن الصور والأساطير والاستعارات اللاواعية التي تشكل رؤيتنا للعالم.²

¹ - سهيل عناية الله: عالم اجتماع ومستقبلات، وأستاذ في الدراسات المستقبلية، يعتبر من أبرز المنظرين المعاصرين في مجال "الدراسات المستقبلية النقدية"، وهو معروف بتطويره لمنهج "التحليل السببي متعدد الطبقات (Causal Layered Analysis) كأداة لتفكيك المستقبل وبناء سيناريوهات بديلة.

² - يقدم سهيل عناية الله هذا المنهج كأداة لتجاوز الدراسات المستقبلية التقليدية التي تركز على التنبؤ. أنظر شرحه التأسيسي للمنهج وطبقاته الأربع: Inayatullah, Sohail, Historical Context, and Case Studies, In S. Inayatullah (Ed.), The Causal Layered Analysis (CLA) Reader : Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology. Tamsui, Taiwan : Tamkang University Press, 2004, pp.1-5

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

التوظيف التربوي: هذا المنهج هو الأنسب لربط رؤية فوكو بالدراسات المستقبلية، يمكننا استخدامه لتفكيك الخطاب التربوي السائد، مثلاً، عند تحليل دعوات تطوير التعليم لمواكبة سوق العمل، يمكنك كشف رؤية العالم النيوليبرالية التي ترى الإنسان كمورد بشري، والأسطورة الكامنة خلفها وهي أسطورة النمو الاقتصادي اللانهائي، هذا الكشف يسمح بطرح مستقبل تربوي بديل قائم على رؤية عالم وأساطير مختلفة تركز على الرفاه الإنساني والازدهار المتوازن.

إنّ توظيف هذه المناهج يمكن الباحث في فلسفة التربية من الانتقال من مجرد نقد الحاضر إلى المشاركة الفاعلة في صناعة مستقبل تربوي عربي - مستقبل، لا يكون مجرد فعل للثورة العلمية بل فاعل رئيسي في تشكيل مسارها بما يخدم الإنسان وقيمه.

2.2.3. مراحل تشكل الوعي التربوي بالمستقبل في الفكر العربي المعاصر:

هذا العنصر مهم جداً وعليه يجب التوقف عند تطور الوعي بالمستقبل ضمن الفكر التربوي العربي ليس فقط في تتبع تطوره عبر التاريخ، ولكن من حيث أنه مسار حافل بالأفكار العلمية والثقافية التي أنتجت لنا أنماطاً متعددة من التفكير التربوي المستقبلي، وفي سياق دراستنا لمستقبل التربية في الفكر العربي المعاصر في ضوء الثورة العلمية المعاصرة، يمكننا رصد ثلاث مراحل كبرى لتشكيل الوعي التربوي بالمستقبل في هذا الفكر، يراعي خصوصيات التحول العربي، ويستجيب للتحديات العلمية والفلسفية الراهنة، فإذا كانت الدراسات المستقبلية قد تطورت في الغرب ضمن سياق الثورة الصناعية والبحث عن أدوات للسيطرة والتخطيط فإنّ مسار الوعي بالمستقبل في الفكر التربوي العربي إتخذ شكلاً مختلفاً، ارتبط بشكل وثيق بصدمات الحداثة، ومشاريع الدولة الوطنية وأسئلة الهوية وهذه المراحل هي كالاتي:

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

أ- مرحلة المستقبل المنشود: رؤيتان متقابلتان للنهضة الوطنية (من أوائل القرن العشرين إلى منتصفه).

لم يكن التفكير في المستقبل في هذه المرحلة نابعا من إطار نظري واحد، بل كان ساحة تجاذب بين رؤيتين استراتيجيتين كبيرتين للإنقاذ والنهضة، كلاهما يرى في التربية الأداة الرئيسية لتحقيق المستقبل المنشود، لكنهما اختلفا اختلافا جذريا في تحديد نقطة الانطلاق ومسار الوصول.

الرؤية الأولى، تمثلت في مشروع تحصين الذات من أجل التحرير، وتجسدت في أنصع صورها في المشروع التربوي الذي قاده عبد الحميد بن باديس (1889-1940م) من رواد الحركة الإصلاحية والعلمية في الجزائر، انطلق ابن باديس من تشخيص دقيق لخطر الاستعمار باعتباره مشروعا لمحو الهوية فأدرك بوعي استشرافي أنّ أي مستقبل للحرية يمر حتما عبر بناء جيل متحصن في عقله ووجدانه، لقد كانت فلسفته التربوية تهدف إلى ترسيخ مقومات الشخصية الوطنية (الإسلام، العروبة، والوطنية)، لتكون بمثابة درع يقي من سياسات الإدماج، ومنطلقا لعمل تحرري طويل الأمد.¹ وبهذا لم تكن التربية عنده مجرد رد فعل على الحاضر، بل كانت صناعة واعية للمستقبل عبر غرس فكرة الاستقلال التام في عقول الأجيال الصاعدة، معتبرا أنّ خدمة هذه الفكرة هي جوهر العمل الوطني.²

الرؤية الثانية برزت في مشروع الالتحاق بالآخر سبيلا للتقدم، والذي عبّر عنه بوضوح الأديب والمفكر المصري طه حسين (1889-1973م) في كتابه التأسيسي "مستقبل الثقافة في مصر" فإذا كان ابن باديس قد شخّص العذر في المستعمر الخارجي، فإنّ طه حسين شخّص العائق الأكبر

¹ - مرد، علي، حركة الإصلاح الإسلامي في الجزائر من 1925 إلى 1940م، ترجمة: هاشمي تريكي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1988م، ص125.

² - طالبي، عمار، آراء وأبحاث في حياة وفكر عبد الحميد بن باديس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1982م، ص344.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

في التخلف الداخلي، ومن هذا المنطلق، رأى أنّ الطريق الوحيد لمستقبل متقدم ومزدهر هو الخروج من عزلة الماضي والانخراط الكلي في الحضارة الأوروبية الحديثة، معتبرا أنّ العقلية المصرية هي جزء من حوض البحر المتوسط وأقرب إلى العقلية الأوروبية، كان مشروعه التربوي المستقبلي يهدف إلى تبني المناهج العقلية والفكرية الغربية بشكل كامل لنسير سيرة الأوروبيين ونسلك طريقهم لنكون لهم أندادا، ولنكون لهم شركاء في الحضارة، خيرها وشرها¹.

وهكذا نجد أنفسنا أمام رؤيتين متقابلتين لمستقبل الأمة، كلتاهما استخدمت التربية كأداة للمستقبل: الأولى رأت أنّ المستقبل يبنى على أساس الأصالة وتجذير الهوية لمقاومة الآخر والثانية رأت أنّ المستقبل لا يمكنه تحقيقه إلا عبر المعاصرة الكاملة والاندماج مع الآخر، هذا التوتر بين الأصالة والمعاصرة وبين تحصين الذات والالتحاق بالآخر، لم يكن مجرد خلاف فكري، بل شكّل الإشكالية المحورية التي حكمت مسارات الفكر العربي والسياسات التربوية لعقود تالية، وما زالت تلقي بظلالها على نقاشاتنا الحاضرة حول مستقبلنا.

من منظور فلسفي، فإنّ الوقوف عند ثنائية ابن باديس وطه حسين لا ينبغي أن يقودنا إلى اختزال المشهد في التعبير عن توتر الفكر العربي في هذين القطبين فحسب، إنّما هما نموذجان أصليان قد فرضت خصوصية كل سياق وطني بروز أحدهما على الآخر، فمشروع، ابن باديس بكل زخمه الهوياتي المقاوم كان الاستجابة الحتمية لطبيعة الاستعمار الاستيطاني الإحلالي في الجزائر، الذي سعى إلى السيطرة الشاملة على الأرض والإنسان واقتلاع هويته فكانت التربية عنده بالضرورة فلسفة بقاء².

¹ - حسين، طه، مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، القاهرة- مصر، د.ط، 1938م، ص41.
² - Stora. Benjamin, 1830- 2000: A Short History, translated by Jane Todd. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2004, pp, 21-25.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

أمّا مشروع طه حسين، فقد ولد في سياق مصري مختلف، سياق دولة مركزية ضاربة في التاريخ تسعى لتحديد وجهته في الحداثة، فكانت التربية عنده فلسفة بناء دولة حديثة، لكن وبالرغم من هذا الاختلاف في المنطلقات، فإنّ فلسفة التربية تكشف عن قاسم مشترك خفي بينهما، وهذا القاسم هو الأهم للانتقال إلى المرحلة التالية، كلاهما، ابن باديس وطه حسين انطلقا من إيمان مشترك بالقدرة الهائلة على إحداث تغيير اجتماعي موجه، والموجه القوي في نظرنا هو التربية، أي الإيمان بالتعليم كأداة لهندسة المستقبل، وهي سمة غالبية على مشاريع النهضة في ذلك.

هذا القاسم المشترك هو المنعطف الذي يقودنا إلى المرحلة التالية، فالدولة الوطنية بعد الاستقلال سوف ترث هذا الإيمان بقدرة التربية على صناعة المستقبل، لكنّها ستحوّله من "مشروع نهضوي" يحمله مفكرون كبار، إلى مجرد "سياسة تعليمية" تنفذها أجهزة بيروقراطية، وهنا يتحول "المستقبل كرسالة" إلى "المستقبل كخطة خمسية"، إنّ هذا التحول من التربية كمشروع فكري إلى أداة في يد الدولة يمثل إحدى الإشكاليات المحورية التي تناولها الفكر العربي النقدي في تحليله لأزمة الدولة الحديثة ومثقفاتها، وهذا ما سيميز المرحلة القادمة¹.

ب- **مرحلة المستقبل المخطط له:** التربية في خدمة الدولة الوطنية (من الخمسينات إلى الثمانينات: مع قيام الدولة الوطنية بعد الاستقلال، انتقل التفكير في المستقبل من الحلم النهضوي إلى التخطيط المركزي أصبح المستقبل مشروع دولة، تتبناه وزارات التخطيط وأصبحت التربية أداة أهداف الخطط الخمسية تمحور الاهتمام حول مؤشرات كمية بناء المدارس، محو الأمية، وتخريج الكوادر الفنية اللازمة لمشاريع التنمية، في هذا السياق، يحل

¹ - أنظر: العروبي، عبد الله، **أزمة المثقفين العرب: التقليديّة أم التاريخانية؟**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، 1995م، ص 45-7.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

المفكر المغربي عبد الله العروي (1933م حتى الآن) كيف أنّ الدولة الحديثة وما يسمى بحكومات التكنوقراط آنذاك تبنت إيديولوجيا ترى في التعليم وسيلة لخلق المثقف التقني معتبرة أنّ التقدم هو مسار خطي يمكن هندسته من خلال سياسات تعليمية موجهة¹؛ لكن هذا المستقبل المخطط له غالبا ما تجاهل الأبعاد النقدية، وركز على بناء المواطن الموالي والعامل المنتج، مما أدى في نهاية المطاف إلى أزمات متعددة عندما انصدم هذا النموذج بهزيمة 1967م، التي شكلت صدمة كبرى للوعي العربي ومشاريعه المستقبلية.

ت- **مرحلة المستقبل المأزوم:** التربية في مواجهة العولمة والثورة المعرفية (من التسعينيات حتى اليوم): بدأت هذه المرحلة مع الشعور العميق بالأزمة؛ لم يعد المستقبل يبدو واعدا ومخططا له، بل أصبح غامضا ومحتملا بالتهديدات: العولمة الكاسحة، الثورة الرقمية، واتساع الفجوة المعرفية، لم يعد السؤال: كيف نخطط للمستقبل؟، بل أصبح هل لدينا مستقبل أصلا؟، في هذا السياق جاء تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ليشكل علامة فارقة، كان عنوان التقرير الفرعي نحو إقامة مجتمع المعرفة بمثابة تشخيص قاسٍ للحاضر واستشراف للمستقبل، حيث أكد أنّ استمرار نقص المعرفة بدلا من استهلاكها² محذرا من أنّ الفجوة بين العرب والعالم المتقدم تتسع بشكل متسارع في هذا المجال الخاص بالتربية، فقد أصبح الخطاب يدور حول مفاهيم جديدة، مثل اقتصاد المعرفة، وجودة التعليم لكن هذا لخطاب كما يلاحظ في العديد من السياسات التعليمية العربية

¹ طرح عبد الله العروي إشكالية أنّ المثقف العبي الحديث بما في ذلك المخطط للسياسات التربوية تارح بين دور الشيخ التقليدي، ودور الخبير التقني (التقنوقراطي) في خدمة الدولة، دون أن يتمكن من تحقيق استقلاليته النقدية. أنظر: العروي، عبد الله، **الإيديولوجيا العربية المعاصرة**، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، ط2، 1995م، ص125-150.

² أنظر: تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام، (UNDP) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي نحو إقامة مجتمع المعرفة، المكتب الإقليمي للدول العربية، نيويورك، 2003م، ص1-10.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

المعاصرة، غالبا ما يظل حبيس لغة تقريرية، ويتبنى حلولاً تكنولوجية جاهزة دون مساءلة نقدية للأسس الفلسفية للسلطة والمعرفة التي تقف خلفها، وهو ما يجعل توظيف منهج نقدي مثل منهج فوكو، أو منهج بنائي مثل التحليل السلبي متعدد الطبقات، ضرورة ملحة للانتقال بالفكر التربوي العربي من مجرد التفاعل مع المستقبل إلى المشاركة في صناعته.

هناك ما يسمى بالإدراك الموجه نحو المستقبل، وهو القدرة على توقع الحالات والاحتياجات المستقبلية وكانت هناك أبحاث ودراسات اهتمت بالتفكير المستقبلي لدى الأطفال الصغار بشكل أساسي، وتوجيه إدراكهم نحو المستقبل، وقد أثبتت إحدى هذه الدراسات من خلال تقارير قدمتها أسر بعينها بعد تطبيقهم للمقياس الذي يوجه إدراك أطفالهم نحو المستقبل، كانت النتيجة أنّ القدرات الموجهة نحو المستقبل تظهر حوالي سن الثانية وتحسن خلال سنوات ما قبل الدخول المدرسي، وهذه الدراسات كانت في أمريكا.

2.3. أهمية قراءة المستقبل في الوقت الراهن (حتمية الرؤية المستقبلية في فلسفة التربية المعاصرة):

هناك قول للمخترع الأمريكي تشارلز كيترينج (1876-1958م)، الذي لخص اهتمامه بالمستقبل حين قال "اهتمامي كله منصب على المستقبل، لأنني سأقضي فيه بقية حياتي"¹، في زمن كانت فيه التغيرات على مدار أجيال، كان من الممكن للتربية أن تعمل كآلية لنقل المعرفة المستقرة والتراث الثقافي من جيل إلى آخر، أما اليوم فإننا نعيش في خضم تحولات جذرية متسارعة لا تغير فحسب ما نعرفه بل تغير جوهر من نحن وكيف نتعلم، لقد أصبحت الثورة العلمية المعاصرة - بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، والهندسة البيولوجية والواقع الافتراضي - قوة جيولوجية تعيد تشكيل أسس الواقع الإنساني، في

¹ -Dale Carnegie, **How to stop Worrying and Start Living** New York: Simon and Schuster, 1948, The quote appears in Part one, chapitre 2, "A Magic Formula for Solving Worry Situatins".

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

هذا السياق لم تعد الدراسات المستقبلية مجرد حقل معرفي هامشي أو ترف فكري، بل تحولت إلى ضرورة منهجية وأخلاقية ملحة خاصة بالنسبة لفلسفة التربية، إنّ تجاهل المستقبل لم يعد خياراً؛ إنّ بمثابة إعداد أجيال جديدة لمعالم عالم لم يعد موجوداً.

يمكن فهم هذه الحتمية من خلال أربعة أبعاد متداخلة تجبر الفكر التربوي على تبني منظور مستقبلي نقدي:

أ- انهيار الأطر الزمنية التقليدية للحياة والتعلم: كان النموذج التقليدي للحياة ينقسم إلى ثلاث

مراحل واضحة: تعلم في الصغر، ثم عمل في الشباب، ثم تقاعد في الشيخوخة، لقد دمّرت

الثورة التكنولوجية هذا النموذج بالكامل، إنّ التقادم السريع للمهارات يعني أنّ التعلم لم يعد

مرحلة تنتهي بالحصول على شهادة، بل أصبح عملية مستمرة مدى الحياة في مشروعها

الطموح تشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) إلى أنّ الطلاب اليوم بحاجة

إلى تنمية الكفاءة الاستباقية والتي تتضمن القدرة على التفكير في المستقبلات الممكنة

والمحتملة والمرغوبة والتصرف بناء عليها، لم يعد يكفي أن يتعلم الطالب كيف يحل مشاكل

معروفة، بل يجب أن يكون قادراً على صياغة مشاكل جديدة، في سياقات لم تظهر بعد¹.

وبالتالي، فإنّ أي فلسفة تربوية لا تضع التعلم مدى الحياة في صميمها هي فلسفة من الماضي.

ب- التحول من التربية من أجل اليقين إلى التربية من أجل عدم اليقين: كانت الأنظمة

التعليمية الكلاسيكية مصممة لعالم مستقر نسبياً، عالم كانت فيه المعرفة تتراكم فيه بشكل

خطي وكان يمكن للحقائق أن تظل ثابتة لأجيال، لقد تأسست المدرسة الحديثة على وعد

¹ - OECD (2018). **The Future of Education and Skills: Education 2030**, OECD Publishing, pp4.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

اليقين فكان هدفها هو تزويد الطلاب بالمعارف النهائية، والحقائق الثابتة التي تؤهلهم لمستقبل يمكن التنبؤ به، أمّا عالم اليوم فيمكن وصفه بما استقر عليه بعض المحللين الاستراتيجيين ببيئة: الغموض التعقيد، وعدم اليقين، عالم اليوم هو أكثر تقلبا من أمس، إنّ تدريس الحقائق الثابتة في هذا العالم السائل يشبه محاولة تزويد سيارة بنظام تحديد المواقع العالمي جي بي أس (GPS)¹ لكن مع مفارقة مرعبة: أنت لا تسيطر فقط على خرائط قديمة، بل أنت تسيّر في مدينة تتغير شوارعها وأبنيتها كل دقيقة.

عن هذه الحالة عبّر الفيلسوف وعالم الاجتماع البولندي زيجمونت باومان (1925-2017م) رأى أننا انتقلنا من عالم صلب إلى عالم سائل كل شيء فيه في حالة تغير مستمر، حيث تذوب الهياكل قبل أن تتشكل، وفي هذا العالم السائل نجد أنّ المعرفة الصلبة الثقيلة تصبح عبئا يعيق الحركة، ويصبح التمسك بالحلول القديمة سببا للفشل إنّ التربية المناسبة لهذا العصر، من منظور باومان هي التي تكسب الفرد خفة وقدرة على التكيف المستمر، بدلا من تزويده بحقائق ثقيلة من المعرفة التي سرعان ما تصبح متقادمة².

هذا التحول يتطلب ثورة في أهداف التربية، وهو ما لخصه الفيلسوف الفرنسي إدغار موران Edgar morin (1921- حتى الآن) في تقريره الشهير لليونيسكو، يؤكد أنّ أحد الدروس السبعة الأساسية لتعليم المستقبل هو في مواجهة حالات عدم اليقين، ويقول إنّ التعليم يجب أن يتوقف عن زرع الأوهام بوجود يقين مطلق، وأن يعترف بأنّ المعرفة دائما ما تحمل في طياتها هامشا من الخطأ والشك، ولذلك يجب على التربية أن تنشئ استراتيجيات

¹ - نظام تحديد المواقع العالمي (Global Positioning System- GPS): هو نظام ملاحة عبر الأقمار الصناعية، يوفر معلومات عن الموقع الجغرافي والوقت لأي جهاز استقبال على الأرض. وفي سياقنا، نستخدمه كاستعارة للمعرفة الثابتة، والقائمة على خرائط مسبقة للواقع.

² -Bauman, Zygmunt. (2000). **Liquid Modernity**. Cambridge, UKM polity Press, pp57-62

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

تسمح لنا بمواجهة ما هو غير متوقع، وتعديل مسار عملنا أثناء حدوثه، إنّ الهدف ليس القضاء على عدم اليقين بل تعلم كيف نبحر في محيط من الشكوك عبر أروحيات اليقينيّات¹.

من هذا المنطلق لم يعد السؤال التربوي هو: ما هي المعارف التي يجب أن يمتلكها الطالب؟، بل ما هي القدرات التي تمكنه من التعامل مع المجهول؟، وهنا تكمن أهمية تنمية مهارات المرونة العقلية، والتفكير النقدي، والقدرة على طرح الأسئلة بدلا من حفظ الإجابات، والأهم من ذلك كله امتلاك الشجاعة الأخلاقية والفكرية لاتخاذ القرارات في غياب المعلومة الكاملة.

ت- الحتمية الأخلاقية لمواجهة التحديات التكنولوجية الكبرى: إنّ الثورة العلمية الحالية

ليست مجرد ثورة في الأدوات، بل هي ثورة في القدرة على إعادة تصميم الحياة نفسها يطرح مفكرون معاصرون مثل يوفال نوح هراري Yuval Noah Harari (1976م- الآن) أسئلة مقلقة حول المستقبل الذي قد تفرضه تقنيات الذكاء الاصطناعي والهندسة البيولوجية فعندما تصبح لدينا القدرة على قرصنة البشر وتصميم أطفال بصفات محسنة، أو تفويض قرارات أخلاقية كبرى، للخوارزميات، فإننا لا نواجه تحديا تقنيا بل تحديا فلسفيا عميقا، يحذر هراري من أنّ الأنظمة التعليمية الحالية، التي لا تزال تركز على تلقين المعلومات، تفشل فشلا ذريعا في إعداد الشباب لهذه المعضلات، ويؤكد أنّ السؤال الأهم الذي يجب أن تطرحه التربية اليوم هو: كيف نربي أجيالا قادرة على التمييز بين المعلومات المضللة والحقيقة

¹ - Edgar Morin, **seven Complex Lessons Education for the Future**, UNESCO Publishing, 1999, p13.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

في عصر ما بعد الحقيقة؟ وكيف نمنحهم المرونة العقلية واللاتزان العاطفي للتعامل مع عالم متغير باستمرار؟¹

إنّ التربية التي لا تتناول هذه الأسئلة الأخلاقية بشكل مباشر تتخلى عن مسؤوليتها الأساسية في تشكيل وعي إنساني قادر على توجيه التكنولوجيا بدلا من أن يصبح أداة في يدها.

ث- الانتقال من رد الفعل إلى الفعل الاستباقي (ضرورة تحرير المستقبل العربي): بالنسبة

للفكر التربوي العربي على وجه الخصوص، يمثل تبني منظور مستقبلي نقدي فرصة للانعتاق من وضع رد الفعل الدائم فغالبا ما يتم استيراد الخطابات التربوية الغربية (مثل الجودة، الكفاءة والتحول الرقمي) كحلول جاهزة، دون تفكيك علاقات القوة والمنظورات الثقافية الكامنة وراءها، وهو ما حذر منه ميشيل فوكو Michel Foucault (1984-1926م). هذا النهج يبقينا في حالة تبعية، نحاول اللحاق بمستقبل يصممه الآخرون، وهنا تكمن قيمة مناهج الدراسات المستقبلية النقدية مثل التحليل السببي متعدد الطبقات، يكفي بسؤال: ما هو المستقبل المحتمل؟ بل يحفر أعمق ليسأل: ما هي الأساطير والاستعارات التي تجعل هذا المستقبل يبدو حتميا؟ ومن خلال كشف هذه الطبقات، يفتح المنهج المجال لتصورات وأخلاق تنبع من قيم ورؤى محلية وأصلية².

إنّ الهدف من مستقبلات بديلة ليس رفض الثورة العلمية، بل تبيئتها وتوجيهها من خلال مشروع تربوي عربي استباقي يمتلك رؤيته الخاصة للمستقبل المرغوب.

¹ -Harari, Y.N. (2018). **21 Lessons for the 21st Century**. Spiegel and Grau, pp 263-272.

² -Inayatullah, S (2004). « **Causal Layered Analysis: Theory, Historical Context, and Case Studies** ».Ibid. pp1.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

في المحصلة، لم تعد الدراسات المستقبلية مجرد إضافة للمعرفة التربوية، بل هي إعادة صياغة جذرية لمهمة التربية ذاتها، إنها مهمة لتحويل الفصول الدراسية من متاحف للماضي إلى مختبرات للمستقبل حيث لا يتم تعليم الطلاب ما يجب أن يفكرو فيه، بل يتم تمكينهم بالأدوات النقدية والإبداعية اللازمة للمشاركة بوعي ومسؤولية في صناعة عالم الغد. إن أهمية قراءة المستقبل أصبحت واضحة، لكن الفلسفة لا تقف عند الواضح، بل تحفر لتكشف تناقضاته وتوتراته الداخلية، ولذلك كان لزاما طرح زوايا النظر في إشكالية حتمية التربية المستقبلية في المسار الذي نسلكه في هذا البحث؛ إن القبول غير النقدي بحتمية توجيه التربية نحو المستقبل قد يخفي وراءه افتراضات خطيرة هنا، ويمكن لفلسفة التربية أن تمارس دورها النقدي عبر طرح الإشكاليات التالية:

✓ إشكالية استبدال المستقبل: هل تلغي التربية المستقبلية قيمة الحاضر؟

إن التركيز المطلق على إعداد الطالب للمستقبل يحمل في طياته خطر استعمار الحاضر وتصبح الطفولة والشباب مجرد فترة إعداد، وتصبح المدرسة مجرد محطة عبور ويفقد الحاضر قيمته الذاتية ليتحول إلى مجرد وسيلة لمستقبل لا يصل أبدا، وربما قد عاش الكثير منا محطة العبور في المدرسة الجزائرية، كنا نتطلع دائما إلى ما بعدها إلى العمل إلى كسب القوت الذي يأتي بعد المدرسة، الكثير منا قد يقول لك فقدت قيمة الحاضر، لم أعش طفولتي بمعناها الحقيقي، الرسول صلى الله عليه وسلم أوصانا بالاهتمام بالآن أكثر من الاهتمام بالمستقبل مادام ليس شاخصا بيننا، وهنا أقصد التفضيل لا الإقصاء في الاهتمام، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (إذا أمسيت فلا تنتظر الصباح، وإذا

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

أصبحت فلا تنتظر المساء، وخذ من صحتك لمرضك ومن حياتك لموتك¹؛ نحن نربي أجيالا تعيش حالة من التأجيل الوجودي الدائم؛ الطالب لا يقرأ قصة ليستمتع بجمالها الآن، بل ليطور مهارة التفكير النقدي التي سيحتاجها غدا، هو لا يمارس الرياضة لعيش بهجة جسده في حركته بل ليضمن صحة مستقبلية، هنا تتحول التربية من تجربة وجود إلى عملية استثمار.

إذن السؤال المطروح هو: هل هذا التركيز الموهوس بالمستقبل هو شكل جديد من أشكال الاغتراب؟

يحلل الفيلسوف الألماني هارتموت روزا Hartmut Rosa (المولود سنة 1965) التسارع الاجتماعي في الحداثة المتأخرة يجعلنا نشعر بأننا نركض باستمرار لنبقى في مكاننا مما يفقدنا القدرة على الاندماج أو التجاوب الحقيقي مع العالم في اللحظة الحاضرة، إنّ التربية المستقبلية إن لم تكن نقدية، قد تصبح الأداة المثلى لتكريس هذا التسارع وجعل القلق من المستقبل هو الشعور المهيمن في قاعات الدراسة.

✓ إشكالية سياسات الرغبة: من يملك حق تعريف المستقبل المرغوب فيه؟

تحدث مناهج الدراسات المستقبلية، مثل بناء السيناريوهات، عن الانتقال من المستقبلات الممكنة إلى المستقبل المرغوب فيه، هذا الانتقال يبدو بريئا، لكنه في الحقيقة سؤال سياسي وأخلاقي من الدرجة الأولى.

¹- أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الرقاق، تحقيق: محمد زهير بن الناصر، باب في قول النبي صلى الله عليه وسلم: كن في الدنيا كأنك غريب أو عابر سبيل، حديث رقم: 6416، طبعة دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ، ج8، ص87.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

المستقبل المرغوب فيه ليس مفهوما محايدا، إنه مستقبل مرغوب فيه بالنسبة لشخص ما. هل المستقبل المرغوب فيه من وجهة نظر شركات التكنولوجيا العملاقة في وادي السيليكون (القائم على المزيد من الرقمنة والبيانات) هو نفسه المستقبل المرغوب فيه بالنسبة لمجتمع محلي يسعى للحفاظ على روابطه الاجتماعية وتراثه الثقافي؟

إذن السؤال: عندما تتبنى وزارة التربية رؤية مستقبلية معينة، ألا تمارس شكلا من أشكال السلطة (وهو ما يعيدنا لفوكو) لتفرض مستقبلا واحدا مهما وتلغي شرعية مستقبلات بديلة؟

هنا لا تصبح التربية أداة لتحرير الخيال، بل أداة لتوجيهه وترويضه ليصب في خدمة رؤية سلطوية محددة، تصبح مناهج المستقبل هنا تقنية من تقنيات الحوكمة، تهدف إلى إدارة وتوجيه سلوك الأفراد وتطلعاتهم بما يخدم النظام القائم.

✓ إشكالية الكينونة المستقبلية: هل نربي إنسانا مرنا أم إنسانا قلقلنا بلا جذور؟
إن الصفات التي يروج لها الخطاب التربوي المستقبلي، مثل المرونة تبدو إيجابية، لكن هل هناك استعداد دائم لإعادة التعليم وتحقيق التكيف لضمان المرونة المطلوبة؟

الإنسان المرن إلى ما لا نهاية هو إنسان سائل بلا شكل ثابت، هو إنسان بلا تجذر وبلا هوية مستقرة، إنه الكائن المثالي للسوق النيوليبرالي، الذي يمكن تشكيله وإعادة تشكيله حسب متطلبات رأس المال المتغيرة.

السؤال المطروح: هل نحن في صدد خلق إنسان قلق في خوف دائم من أن تصبح مهاراته متقدمة، وأن يصبح هو نفسه غير ذي صلة؟

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

يحلل الفيلسوف الكوري- الألماني بيونغ تشول هان (المولود سنة 1959) وي طرح

تساؤلا هو الآخر: كيف يخلق أفراد يتعبدون أنفسهم بأنفسهم، كيف أنّ مجتمع الإنجاز

مدعومين بوهم الحرية بينما هم في الحقيقة يمارسون أقصى درجات الرقابة الذاتية لتحقيق

المزيد، إنّ الطالب المستعد للمستقبل قد يكون النموذج الأولي لذات الإنجاز فهل مهمة

فلسفة التربية هي تسريع هذا الاحتراق أم بناء حصون نقدية ضده؟

في هذا الفصل استعرضنا أهم النقاط التي تحيط بالموضوع عموما من حيث المفاهيم وقد وجدنا

أنّ مفهوم المستقبل والدراسات المستقبلية متقارب من أوجه، ومختلف من أوجه باعتبار أن المستقبل

يمكن أن يؤخذ على أنه مجرد زمان وفترة زمنية، بينما الدراسات المستقبلية يمكن فهمها على أنها محاولة

فهم واستشراف للمستقبل، وإن كان هذا الاختلاف لا ينفي صفة التكامل بينهما، فالدراسات المستقبلية

مهمة في حياتنا خاصة في أيامنا هذه، لأنها في الحقيقة كل ما يسعى له الإنسان، وهذا ما أشرنا له في

فقرات عديدة من هذا الفصل، من أنّ الاهتمام بالمستقبل ومحاولة دراسته طبيعة قديمة في الشعوب كلها

تقريبا.

ثم انتقلنا إلى الاهتمام بمفهوم الثورة العلمية الجديدة، محددين مفهوم الثورة والثورة العلمية والثورة

العلمية المعاصرة ذلك أن لكل شعب ثورته، وثورته العلمية كذلك ولكل عصر ثورته أيضا، والتي تفرض

طريقة ما في النظر إلى مختلف مجالات الحياة بما فيها التربية، أو ما يعرف بالبراديغم، إلا أنّ هذا العصر

الذي نعيشه والثورة العلمية المعاصرة أدّت بالإنسان إلى أن يكون ذا عقل استهلاكي، بل وصرنا نستهلك

حتى سبل تعليمنا وتربيتنا لأبنائنا، متتبعين سبل النظر والفهم، مما جعل الساحة العربية تفقد الكثير من

الاهتمام أو على الأقل تتخلف في الاهتمام بهذه المواضيع.

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

هذا ما جعلنا في المبحث الثاني نهتم بفلسفة المستقبل وأهمية استشرافه، فالمستقبل بما يحمل من إمكانيات، وقابلية للتحرر من المقتضيات التي يفرضها علينا الواقع اليوم والآن، يمثل فرصة مهمة لنا، لأنه يمنحنا الحرية والتحرر في تجاوز الآن وبناء مستقبل أفضل للأجيال القادمة، وهذا ما يجعل التربية أهم مؤسس للاستشراف للمستقبل، لأن تواصل الأجيال على رؤية محددة وواضحة سيجعلنا نتخلص من التخلف ونتطور وننمو أكثر. كما بينا أن التكهن والطرق الميتافيزيقية في استشراف المستقبل لا تفيدنا بشيء، وأن أفضل الطرق هي الطرق العلمية التي يمكن استثمارها لأجل التنبؤ بالمستقبل وحركته، وبذلك يتم الرصد والتحكم أفضل.

كما أن دراسة المستقبل سمحت لنا بالنظر إلى أهم مناهج الدراسات المستقبلية وتأثيرها على الفكر التربوي، بين رؤية ترى أهمية الآن فقط، ولا تهتم بالمستقبل، ورؤية ماضوية تهتم بالماضي فقط وتعيد إلbas الحاضر نفس الماضي السابق، يفقد الكثير من المربين الاهتمام بالمستقبل، وقد عرضنا أهم المناهج المستخدمة في استشراف المستقبل. وهذا ما أحالنا على أهمية قراءة المستقبل في الوقت الراهن، بما يملكه هذا الوقت من متغيرات ومخاوف تزداد يوما بعد يوم، وبل بما يدفعنا إلى حروب ومجاعات من جهة، وموت بسبب التخممة من جهة أخرى.

لكن كل هذه الرؤى في غالبيتها كانت مرتبطة بالغرب، مع بعض الإرهاصات العربية والإسلامية المتناثرة، وهذا ما يجعلنا نتساءل: هل نملك كعرب ومسلمين مناهج واضحة لاستشراف المستقبل؟ وما هي الطرق التربوية التي يقترحها المفكرون العرب والمسلمون لتجاوز هذه الثورة التكنولوجية مستفيدين من إيجابياتها ومتقين لسلبياتها؟

الفصل الأول: تأسيس مفاهيمي (في مفاهيم المستقبل والتربية والثورة العلمية):

إنّ الإجابة على هذا السؤال تقتضي منا التركيز بشكل أساسي على "الفكر العربي المعاصر" والانتقال به إلى صلب النقاش في الفصل الثاني. وهذا الاختيار ليس اعتباطيا، بل هو ضرورة منهجية تفرضها طبيعة الإشكالية نفسها، فالنماذج الفكرية المعاصرة، على عكس الإرهاصات التاريخية، تتميز بسمتين أساسيتين تجعلانها هي الأقدر على محاورة أزمة اليوم:

أولا، لأنّها ولدت من رحم "صدمة الحداثة" نفسها: فالمفكرون المعاصرون (كبن نبي وغيره لم يفكروا في المستقبل من برج عاجي، بل انطلقوا من واقع مأزوم، وحاولوا تقديم إجابات مباشرة على تحديات الهيمنة الغربية والتخلف الداخلي.

ثانيا، لأنّها تمتلك "الأدوات المفاهيمية" للاشتباك مع الحاضر: فهؤلاء المفكرون، باطلاعهم على الفكر الغربي ونقدهم له، يمتلكون اللغة والمفاهيم التي تسمح لنا بعقد حوار نقدي مع "الثورة العلمية المعاصرة" التي هي ذروة هذه الحداثة.

لذلك، فإنّ بحثنا في الفصل الثاني عن أهم التطورات التربوية في الفكر العربي المعاصر لا ينطلق من مجرد تفضيل لهذه الفترة، بل من قناعة منهجية بأنّها تمثل الورشة الفكرية الأكثر غنى وملاءمة لفهم أزمتنا وتأسيس مستقبلنا.



الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

- تطور الفكر التربوي العربي (حفريات في الوعي المأزوم).
- التحديات المعاصرة للتربية العربية: أعراض الكينونة الممزقة
- حوار الرؤى وتقاطعها: تقييم (العدة الفكرية) في مواجهة المستقبل.

الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

يفرض العصر الذي نعيشه ككل العصور السابقة أسئلة خاصة به، تنطلق من الواقع المعيش وتحاول التجاوب مع الحركة السريعة لتطوره التقني والفكري، وهذا ما يؤثر بشكل أو بآخر على باقي الجوانب الحياتية وعلى رأسها التربية، هذه الأخيرة التي لا نحتاج إلى دقة الملاحظة لنكتشف أنها تعاني من جوانب كثيرة في عالمنا العربي، وتقع في أزمة مخيفة.

فالحوض في أزمة التربية في العالم العربي اليوم لم يعد مجرد نقاش أكاديمي حول المناهج، بل هو استجواب مباشر لوجودنا ذاته في لحظة تاريخية فاصلة، الأزمة أعمق من كونها تقنية أو إدارية إنها أزمة وجودية تخص حياتنا، تتجسد في كل فرد منا وهو يحاول أن يبني بيتا، أو يختار مساراً، أو يربي طفلاً، إنها خبرة الشاب الذي يقف حاملاً العصا من الوسط، لا كخيار توفيق مريح، بل كحالة من الشد المؤلم بين ماضٍ يؤمن بقيمه، ووسطوة اللحظة الراهنة التي تفرض نفسها بقوة لا تقاوم.

ومن قلب هذا الشد المؤلم تحديداً، لا كهروب منه، نطلق أبصارنا نحو المستقبل، فهذا النظر ليس فعلاً ينسينا الألم، بل فعل مقاومة يستمد طاقته من هذا الألم نفسه؛ فالشدّ هو الذي يمنح الرؤية قوتها، والألم هو الذي يحدد اتجاهها، وإخفاقات الماضي هي التي ترسم لها طريقها، إنّ هذا النظر لا يخدر الألم، بل يمنحه معنى؛ ولا يمحو الماضي، بل يتعلم منه.

فالماضي بما يمثله من تجارب على مختلف الأصعدة على رأسها التربية — مجال اهتمامنا هنا — معين على فهم الحاضر، لأن الأخير في نظر الكثير من المفكرين الغربيين والعرب ليس إلا نتاجاً للحظات الماضية فإن كان الحاضر يبدو ببساطته ماثلاً أمامنا ففي داخله يكمن تأثير الماضي، والبحث عن بناء معنى جديد يخرجنا من حتمية الحاضر ويقودنا إلى مستقبل أفضل هو هدف ينشده الغالبية، إلا أن

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

محاولاتنا توقعنا في مأزق حقيقي، ذلك أن معرفة الماضي كله مستحيلة، والأكثر استحالة منها التطلع للمستقبل، لنعرف النموذج التربوي الذي نريد بلوغه، هذا هو المأزق الذي يعيشه كل إنسان مربي في عصرنا الحاضر.

هذا المأزق، الذي هو إرث صراعنا مع الحداثة طوال القرنين الماضيين¹، أنتج في صميمه حالة من الفصام الثقافي² والكينونة الممزقة³، ولكي نفهم عمق هذا الشقاق، لا بد من العودة إلى لحظة الانشطار الأولى التي هي بمثابة الجرح المؤسس في وعينا الحديث، هذه اللحظة ليست فكرة مجردة، بل تجسدت واقعا في مشروعين تربويين متعارضين شكّلا قطبي الصراع الذي ما زلنا نعيش تحت وطأته، هذان المشروعان، كما أشرنا في نهاية الفصل الأول هما: مشروع عبد الحميد بن باديس الذي رأى أنّ السبيل الوحيد للنهضة هو تربية شخصية إسلامية أصيلة قادرة على فهم العصر من منطلق ثوابتها، ومشروع طه حسين الذي دعا إلى تربية عقل متوسطي ينتمي للحضارة الغربية باعتبارها السبيل الوحيد للخروج من التخلف.

¹ نحدد هنا بداية الصراع بـ **"قرنين"** ليس كتحديد كرونولوجي صارم، بل كتأريخ للحظة "الصدمة الأبستمولوجية" التي يؤرخ لها عادة بالحملة الفرنسية على مصر (1798-1801م). ففي هذه اللحظة، انتقل "الأخر" الغربي من كونه مجرد عدو خارجي إلى كونه "سؤالا داخليا" يفرض نفسه على بنية الوعي العربي في جدل تأسيس حول الهوية والذات والمستقبل، وهو الجدل الذي ما زالت فصوله مستمرة حتى اللحظة الراهنة، أنظر تشخيص هذه اللحظة لدى: العروي، عبد الله، **الإيديولوجيا العربية المعاصرة**، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان، ط2، 1995م.

² مفهوم **الفصام الثقافي** أو الازدواجية حاضر بقوة في الأدبيات النقدية للفكر العربي المعاصر، أنظر على سبيل المثال تحليل محمد عابد الجابري لأزمة المثقف العربي في كتابه: إشكالية الفكر العربي المعاصر. (مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001م، ص125-140)، ويمكن تلمس جذور هذا التشخيص أيضا لدى مالك بن نبي في تحليله لشخصية الإنسان في العالم المتخلف. (أنظر: شروط النهضة، دار الفكر، دمشق، 2000م).

³ **الكينونة الممزقة (أو الوعي الممزق):** هذا المفهوم يعبر عن الأثر النفسي والوجودي للفصام الثقافي على مستوى الفرد، إنه يصف حالة الضياع وتمزق الهوية التي يعيشها الإنسان المعاصر، يعود هذا المفهوم إلى جذور وجودية ونفسية في الفكر الغربي. (أنظر: أعمال فرانز فانون حول سيكولوجية المستعمر)، وفي السياق العربي، قدّم هشام شرابي تحليلا لهذه الكينونة المأزومة في ظل البطريكية المحدثة، أنظر كتابه: النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين. (مركز دراسات الوحدة العربية، 1990م)، كما قدّم جورج طرابيشي تحليلات مقارنة من منظور التحليل النفسي في كتابه: مذبح التراث في الثقافة العربية المعاصرة. (دار الساقي، لندن، 1993م).

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

فحضور الماضي بقوة في نقاشنا لأنه يمثل اللبنة الأولى في بناء المستقبل، ذلك أن الماضي هو التجربة الخام التي نتعلم منها، حتى لا نقع في نفس الأخطاء مرارا وتكرارا، ولا يمكن أن نفتح نقاشا دون جدل بين أفكار قد تتعارض في ظاهرها ويملك كل منها الحجة التي يدافع بها عن رأيه، مما يعيننا على فهم الذات والآخر الذي أصبح يشكل بنية داخلية في صميم مشاريعنا بما فيها المشاريع التربوية.

إنّ العودة إلى هذا الجدل التأسيسي ليست مجرد وقفة تاريخية، بل هي ضرورة منهجية لتحديد نقطة الانطلاق في الكشف عن تحديات ورؤى فكرنا التربوي المعاصر، فكل المشاريع الفكرية الكبرى التي جاءت بعد هذه اللحظة (كمشروع بن نبي والكيلاني، وطه عبد الرحمن) لم تكن تبدأ من فراغ بل كانت في جوهرها محاولات جادة وشجاعة للإجابة على السؤال الذي خلفه هذا الانشطار، ومحاولة لتقديم علاج لهذا الشرخ العميق في الذات العربية.

لأن الإنسان العربي المسلم بعد هذه الأسئلة ومعاناته من مظاهر ثلاثة بعد الحملة على مصر ألا وهي الاستعمار، والتخلف، والتفتت والتشردم، كان لازما أن يكون هناك رؤى تقف ضد هذه المظاهر الثلاثة فعمد المفكرون العرب والمسلمون إلى إنتاج ثلاثة خطوط تعارض هذه الرؤى، فأصبح ضد الاستعمار التحرير ولا نقصد ها هنا التحرير الجغرافي فقط، بل التحرير بكل ما تحمله الكلمة من معاني ثقافية واقتصادية وسياسية، وضد التخلف ظهرت النهضة كطريق لرأب التخلف والنهوض بالأمة العربية المسلمة، وأخيرا في مقابل التفتت والتشردم دعا مفكروننا إلى الالتحام والتوحد تحت رؤية توحدنا وتعيد بناء أمجادنا.

وبينما نحن غارقون في محاولة فك شفرة هذا المأزق الوجودي، وتضميد جراح هويتنا المنقسمة يقف هذا الفكر فجأة أمام مرآة من طبيعة مختلفة تماما؛ مرآة لم يصنعها هو، بل صنعها تسارع المستقبل: إنّها مرآة الثورة العلمية المعاصرة، لكنّه لا يرى فيها وجهه المألوف الممزق بين الشرق والغرب بل يرى انعكاسا

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

غريبا ومبهرا ومقلقا في آن؛ إنّه يرى شبح الإنسان المتجاوز¹ الذي تعد به الهندسة الوراثية، وصورة الكائن القابل للاختراق الذي ترسمه خوارزميات البيانات، هذه المرأة لا تسأله السؤال القديم من أنت؟ بل تطرح عليه السؤال الوجودي الجديد: ما أنت؟

فقد بدأت الإنسانية بشموليتها تفقد بريقها، وهناك مناداة واضحة، لتجاوزها إلى ما بعد الإنسانية حيث يتم التحكم في الإنسان، وترشيده بتعبير ميشال فوكو في أطر تحكمها الخوارزميات والأرقام، ويصبح بذلك الإنسان مجرد رقم من الأرقام، أو كما قال جورج أورويل (George Orwell 1903-1950)² في رواية 1984: "لقد أصبح الإنسان المعاصر مجرد برغي في الدبابة".³ إذ أصبح كل إنسان يساهم في بناء التربية التي تقتله، لأنه لا يستطيع العيش إلا في مركز الخوارزميات والتقنية.

فهذا الدوار الفلسفي لا يلقي بنا إلا في قلب الأسئلة الوجودية الكبرى، ليس كتurf فكري، بل كضرورة مصيرية، فالسؤال الأنطولوجي لم يعد مجرد سؤال عن طبيعة الإنسان، بل أصبح سؤالا عن كينونته المستقبلية: ما طبيعة الإنسان الذي نريه لعصر قد لا يكون فيه الكائن العاقل الأوحّد على هذا الكوكب؟، وكيف نحافظ على جوهر الإنسانية في مواجهة إغراءات التحسين التكنولوجي اللامحدود؟ وهذا السؤال عن الكينونة يقودنا إلى السؤال الإستمولوجي عن المعرفة وهو: كيف نبني عقلا نقديا قادرا على التمييز

¹ في سياق النقاشات الفلسفية العالمية تطرح إشكالية الإنسان المتجاوز حول حركة ما بعد الإنسانية، من أبرز من تناول هذا الموضوع بأسلوب مبسط ومؤثر هو يوفال نوح هراي (1976م- الآن) في كتابه: **الإنسان الإله**: تاريخ مختصر للغد، ترجمة: حسين العبري وآخرون، دار كلمات، الإمارات، 2018م، ولتناول فلسفي أكثر تخصصا، أنظر أعمال نيك بوستروم (1973م- الآن) مدير معهد مستقبل الإنسانية بأكسفورد.

² **جورج أورويل George Orwell**: هو الاسم المستعار للكاتب والروائي والصحفي البريطاني الشهير إيريك آرثر بلير Eric Arthur Blair من أهم كتاب القرن العشرين، واشتهر بأعماله النقدية العميقة للأنظمة الشمولية والدكتاتورية. وتعد روايته "1984"، التي كتبها قبل وفاته بقليل، واحدة من أهم الأعمال الأدبية "الديستوبية" على كل جوانب حياة الفرد، حتى على أفكاره ولغته.

³ على الرغم من أنّ عبارة "برغي في الدبابة" لا ترد حرفيا، إلّا أنّها تلخص بدقة الفكرة المركزية في رواية جورج أورويل الشهيرة، والتي تصور عالما شموليا يتم فيه سحق الفردانية بشكل كامل، ويتحول فيه الإنسان إلى مجرد أداة وظيفية في خدمة "الحزب" أو "الأخ الأكبر"، إنّ الرواية بأكملها هي استكشاف لهذه الفكرة، أنظر: Orwell, George, **Nineteen Eighty-Four**, (1st.ed), London : Secker and Warburg, 1949.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

بين الإبداع البشري الأصيل والمحتوى الذي تولده الخوارزميات؟ وما قيمة الحفظ والتلقين في زمن أصبحت فيه كل معارف البشرية على بعد ضغطة زر؟ وأخيراً، فإنّ سؤال المعرفة هذا يجد نهايته في السؤال الأكسيولوجي الأهم عن القيم: فما هي المنظومة القيمية التي يجب أن تحكم علاقة الإنسان بالذكاء الاصطناعي، أو تحدد قراراتنا في تعديل الجينات البشرية؟ وكيف نربي ضميراً أخلاقياً قادراً على التعامل مع معضلات لم يعرفها البشر من قبل؟

كل هذه الأسئلة يعطيها عصرنا والسنوات القليلة القادمة المشروعية، بل ونموذج الإنسان الموجود اليوم على المستوى العالمي بشكل عام وعلى المستوى العربي والإسلامي بشكل خاص وعلى مستوى الجزائر بشكل أخص ينبئ بمستقبل مخيف لنكون صريحين، ذلك أن الثورة الصناعية والتقنية وسرعة تطورها المخيفة مع تأخر في بناء الإنسان والنموذج الذي نريده منه، يجعلنا ندق ناقوس الخطر عما هو قادم، ثم إن هذه التقنية بما تقدمه من إغراءات في ظاهر الأمر فإنّها أيضاً تزيدنا غرقاً يوماً بعد يوم في شراكها، الذي يصعب الفكّك منه.

وبهذا، فإنّ الثورة العلمية لا تفعل سوى أن تضاعف من حدّة الأزمة التي شخّصها مفكرون أمثال المفكر المصري محمد قطب (1919-2014م)، فإذا كانت الحداثة قد طبقت قانون التطور على الأخلاق والأسرة، فإنّ الثورة العلمية اليوم تهدد بتطبيقه على ماهية الإنسان نفسه، في غياب أي مرجعية ثابتة توجه مسارها، وهذا ما يجعل أسئلتنا الفلسفية هذه ليست مجرد ترف، بل سؤال المصير بعينه¹.

فالثورة العلمية بكل ما أنتجته من تطور تكنولوجي وذكاء اصطناعي وهندسة وراثية... إلخ، لم تؤد إلى حل للأزمة الوجودية بقدر ما زادت من تعقيدها، فهي تمنح الإنسان قدرات هائلة على التغيير، دون أن

¹ - أنظر: قطب، محمد، التطور والثبات في حياة البشر، دار الشروق، القاهرة- بيروت، ط8، 1991م، ص7-12.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

توفر له مرجعية أخلاقية أو غاية واضحة من هذا التغيير، فيصبح التغيير لأجل التغيير، ونحن اليوم أمام أعتاب إنسان يعتمد على شريحة مزروعة في ذهنه ليفكر ويدفع، من خلال رؤية تحسين الإنسان (Transhumanism)، إذ أصبحنا تحت احتمال تغير طبيعة الإنسان نفسه ودمجه مع الآلة.

كل هذا يؤدي إلى تساؤلات أعمق، فإن قبلنا هذا التحسين بدمج الإنسان مع الآلة فرضاً، فمن يتحكم بهذا التحسين؟ بل من يقرر ما هو التحسين وما هو التشويه؟ مما يضعنا أمام إشكالية أخلاقية تربوية، تتعامل مع ذات يمكن أن تنشظى وتنقسم إلى أجزاء متناهية في الصغر، وتفقد حقيقة ذاتها.

إنّ سؤال التربية الأكبر اليوم هو: كيف يمكن بناء ذات متماسكة؟ وهو السؤال الذي يجيب عليه الفكر الإسلامي بالدعوة إلى الفطرة الإنسانية الثابتة، التي تمثل البوصلة الأخلاقية والروحية للإنسان والتي يرى مفكرون كثر أنّها تتعرض اليوم لهجوم كاسح من قبل فلسفات التطور المادي التي تسعى لمسحها وتشويهها¹.

وهذا ما يؤكد أن التربية اليوم لم تعد تلقينا أو حتى تعليم مهارات، بل أصبحت تبحث في كيفية تشكيل الإنسان من الداخل، وتتعامل مع بنياته، فكيف نربي أبناءنا ليبقوا بشرا أصليين وليسوا مجرد كائنات مستهلكة وتائهة في العالم الافتراضي؟، إذ يقدم الفكر العربي الإسلامي لنا الحل المتمثل في العودة إلى الفطرة، وبذلك قد يكون نموذج التربية المستقبلي الحفاظ على الفطرة الإنسانية في مقابل هذا الطمس والتلاعب بالذات الإنسانية على المستوى العالمي.

إضافة لما سبق لا بد أن نتوقع أن الصراع القادم أكثر صعوبة، لأنه لن يكون داخل أوطاننا فقط بل داخل ذواتنا أيضاً، إذ سيصبح الإنسان الفرد ساحة للحرب القادمة، لأنه ستلمس جوانب مختلفة على

¹ - أنظر: تحليل محمد قطب لمذهب التطور في الفصل الأول، قطب، محمد، التطور والثبات في حياة البشر، مرجع سابق.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

مستوى ذاته، لهذا قد يكون حل الرجوع إلى الفطرة مواجهها للتشكيك في الثوابت، والترويج للقيم النسبية بل وتصوير الدين والفطرة كأفكار رجعية، وكل هذا يجعل بناء الذات في إطار الثورة العلمية أمراً أكثر صعوبة لأن المتربي يعيش في عالم يشوش عليه صوته الداخلي.

قبل أن نقفز إلى مواجهة تحديات المستقبل التي تفرضها الثورة العلمية، يجب أن نفهم بعمق كيف حاول الفكر العربي المعاصر مواجهة أزمنة الوجودية الأولى؟ ولن يكون لنا ذلك إلا من خلال متابعة بعض النماذج وأهمها التي تعاملت مع سؤال التربية، وتحليل رؤى مفكرين كبار كمالك بن نبي وماجد عرسان الكيلاني، وطه عبد الرحمن، ليس مجرد استعراض تاريخي، بل محاولة لفهم كيف استجاب هؤلاء للإشكالية التأسيسية التي طرحها قطبا الوعي العربي الحديث (ابن باديس وطه حسين)، وتقييم للعدة الفكرية التي نمتلكها اليوم.

فالفكر العربي الإسلامي لم يكن دائماً مستعداً لتحديات العصر، بل بدأ أولاً في محاولة فهم أزمنة الأولى وتشكيل وعيه من خلال التساؤل من نحن بعد سقوط الخلافة؟ هل نحن الدولة الحديثة التي لا تعترف إلا بالجانب الجغرافي وتقفز فوق الجوانب الباقية، فلا شيء يجمعني بالتونسي ولا المغربي رغم عروبتهما وإسلامهما فلا يمكن فهم الحاضر اليوم دون فهم كيفية تشكل وعينا الحديث.

وتحليل النماذج الذي ذكرناها محاولة لفهم بناء الذات العربية الإسلامية، ونعتمد هذه النماذج الثلاثة لما لها من أهمية، وحتى تكون لنا رؤية من زوايا مختلفة، وهذا هو الأمر الملفت في التربية أنها تملك مداخل كثيرة وبذلك فإنها تقدم لنا مخرجات أكثر.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

كما نحاول تبأحث الأدوات التي بناها هؤلاء كمواجهة في بداية الغزو الثقافي والاستعمار السياسي إذ أننا ملزمون إذا أردنا التعامل بذلكاء مع المستقبل أن نرجع لمحطات التأسيس للوعي التربوي، كما ظهر في مشاريع مفكرين كبار واجهوا تحديا قد يكون تحدي اليوم أكبر منه، لهذا نتساءل:

هل الأدوات التي صاغوها لمواجهة أزمة الحداثة كافية لمواجهة تسونامي الثورة العلمية؟ أم أننا بحاجة إلى اجتهد وإبداع جديدين تماما؟

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

1. تطور الفكر التربوي العربي: حفريات في الوعي المأزوم

إنّ البحث في تطور الفكر التربوي ليس مجرد تتبع لتاريخ المدارس والمناهج، بل هو حفر أركيولوجي في طبقات الوعي البشري ذاته لفهم كيف تشكلت فكرة التربية نفسها، قبل أن تكون التربية نظاما كانت ضرورة وجودية؛ وقبل أن تكون وعيا، كانت ممارسة غريزية، هذا المبحث هو رحلة عكسية من الوعي المأزوم الذي نعيشه اليوم، صعودا نحو اللحظات التأسيسية الأولى التي تشكلت فيها ملامح الإنسان ككائن يربّي ويتربّى.

فدراسة التربية لا يجب أن تقتصر على تتبع التطور لأنظمة التعليم وبرامج الدراسة، أو السياسات التدريسية، بل الأصل أن نذهب أعمق من هذا، والتفكير في تفكير الإنسان في التربية، ولماذا ظهرت الأخيرة في حياته؟ وذلك من خلال تفكيك الطبقات التاريخية التي بني عليها فكر الإنسان التربوي، والبحث في المفاهيم التأسيسية التي تشكلت قبل أن تصبح وعيا صريحا، ذلك أن التربية كما بيناه في الفصول السابقة لم تكن في أصلها منظمة بقوانين ومناهج، بل عبّرت في أغلب الأحيان على استجابة لقلق وجودي.

إذ بدأت كغريزة إذ يعلم الكبار الصغار بالتقليد وهذا يؤكد كما وضحنا أن التربية أعمق من أن تكون اختراعا ثقافيا، بل هي متجذرة في طبيعة وفطرة الإنسان، وفقدنا اليوم للتربية وعيشنا في أزمة تربوية يؤكد أنها أزمة تلمس فطرة الإنسان، ومن هنا تأتي الحاجة إلى العودة إلى الجذور.

1.1. المراحل التاريخية للفكر التربوي العربي:

إنّ استعراضنا لتاريخ الفكر التربوي العربي ليس استعراضا لمحطات تاريخية بقدر ما هو تحليل لكيفية تعامل الفكر العربي مع أهم المشكلات التربوية التي واجهته، فهو نتاج لمسار من التحولات الفكرية

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

والحضارية نحاول أن نفهم كيف نظرت المجتمعات العربية ونخبها إلى التربية في سياقاتها الحضارية المتغيرة، منطلقين من التأسيس لها.

1.1.1 التأسيس الأنثروبولوجي للتربية: من تربية البقاء إلى ولادة الوعي:

لا يختلف الفكر التربوي العربي عن الفكر التربوي العالمي في انطلاقه، فالمرحلة التأسيسية تتجاوز المفهوم المؤسسي للتربية، والذي يجعلها تختلف من مجتمع إلى آخر ومن فكر إلى آخر إلا أن التأسيس في الغالب ولخروجه عن نطاق التربية المؤسسية يجعل الجذور مشتركة، فالتربية بوصفها ظاهرة أنثروبولوجية رافقت وجود الإنسان ذاته، بل إنَّها في بداياتها لم تمارس بوصفها نظاما قائما على الوعي والفلسفة، بل كضرورة غريزية ووجودية ارتبطت بالبقاء.

● المحطة الأولى: التربية الضمنية في مرحلة ما قبل الوعي (تربية البقاء):

في فجر الإنسانية السحيق، لا يمكننا الحديث عن فكر تربوي بل عن فعل تربوي ضمني، تفرضه ضرورات البقاء وحاجة الإنسان لأخيه الإنسان، لم تكن عملية مقصودة، بل كانت أثرا جانبيا ضروريا للحياة المشتركة، لم يقل الأب لابنه: تعال أعلمك الصيد، بل كان الابن يتعلم الصيد من خلال المحاكاة والمشاركة العملية، كان الجسد هو الأداة والمعلم والكتاب في آن واحد؛ يتعلم الطفل من خلال رؤية حركة يد أمه وهي تطحن الحبوب، ومن خلال مراقبة وضعية جسد أبيه وهو يرمي الرمح، إنَّها تربية لا واعية هدفها ليس بناء فكرة، بل ضمان استمرار الحياة¹.

فالتربية لم تتمتع بالوعي في بداياتها، ولا التنظيم الذي تعرفه اليوم، بل كانت عفوية تركز البقاء وتنشده غاية لها أيضا، إذ ولدت من رحم الحياة اليومية المشتركة، بل لم تحتج إلى أقسام ومدارس، ولا حتى

¹ - وطفة، علي أسعد، الأنثروبولوجيا التربوية: دراسة في الأنساق التربوية للمجتمعات البدائية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، ط1، 2005م، ص45.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

أدوات مدرسية، إذ كان جسد الإنسان هو المسؤول عن التربية وهو المتلقي لها، لأن التفاعل المباشر مع البيئة وتقليد الحركات، وكذا مراقبة سلوكيات الأفراد الكبار سمحت بنقل الخبرات من جيل إلى آخر، إذ يمكننا اعتبار هذه المرحلة تربية لاواعية، لأنها كانت تتم بفعل غير إرادي عفوي، وتركز على البقاء لا البناء الفكري، والمهارة لا التأمل، والاستمرارية لا الإبداع.

من منظور فلسفة التربية، هذه هي الدرجة الصفر للتربية، إنها التربية في شكلها الخام، حيث الكينونة تسبق الماهية، والفعل يسبق الفكر، لم يكن هناك سؤال عن لماذا؟، وكانت الإجابة دائما هي الفعل نفسه الهدف الأنطولوجي لم يكن صناعة الإنسان المنشود، بل إعادة إنتاج الإنسان القادر على البقاء.

● المحطة الثانية: لحظة تشكل الوعي (ميلاد الإنسان المربي والمربي):

إنّ الانتقال من هذه المرحلة الغريزية إلى التربية الواعية لم يكن مجرد تطور في الدماغ، بل كان ثورة إبستمولوجية حقيقية، إنّ تشكل الوعي هو في جوهره ولادة "المسافة" بين الإنسان والعالم المباشر، فلم يعد ملتصقا به، بل أصبح قادرا على تمثله والتفكير فيه، العامل الحاسم في خلق هذه المسافة هو اللغة والرمز، مع قدرة الإنسان على تسمية الأشياء وتحويل الواقع إلى رموز، أحدثت تحولات كبرى في طبيعة التربية:

- الانتقال من المحاكاة إلى الحكاية

- ميلاد الزمان (الماضي والمستقبل)

- ظهور المعلم والمتعلم كأدوار واعية

إذ انتقل الإنسان من الفعل الغريزي والتقليد شبه الحيواني (مرحلة المحاكاة) إلى نقل المعنى والتجربة عبر السرد (الحكاية)، وهذا ما أدى إلى ظهور الزمان التربوي، إذ أصبح الإنسان يفكر في ماضيه ومستقبله،

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

وبهذا ظهر دور المعلم المجرب والعارف والمعاش لتجارب مختلفة، والمتعلم الذي يريد أن يتعلم ليضمن مستقبله ومواصلة الأجيال تطورها، إذ أصبح بالإمكان نقل الخبرة باستخدام اللغة والرمز اللغوي.

إنّ الرمز، كما يرى الفيلسوف الألماني، إرنست كاسيرر Ernst Cassirer (1874-1945م) هو الأداة التي ينتقل بها الإنسان من عالم الإحساسات المباشرة إلى عالم الفكر، والتربية هي عملية إدخال الفرد إلى هذا العالم الرمزي المشترك¹، في هذه اللحظة لم تعد التربية مجرد بقاء، بل أصبحت بناء للهوية وصناعة المعنى.

فكاسيرر يرى أن الإنسان كائن رمزي قبل أن يكون كائنا عاقلا، والرمز هو الدافع الأول للفكر وتجاوز المحسوسات المباشرة، فلم تعد التربية تعلم مهارات البقاء بقدر ما أصبحت تدخل المتربي في هذا العالم الرمزي فبفضل الرمز أصبحت التربية جسرا نحو عالم الإنسان الحقيقي، عالم الثقافة والمعنى، لا تركيزا على مجرد البقاء.

1.1.2. تجليات الوعي التربوي في السياق العربي: من الشاعر إلى الفقيه:

إن الرمز سمح للغة أن تتطور، وللتجارب أن تنقل وتحكى عبر أجيال حتى تصلنا، وهذا ما ساهم على المستوى العربي في بروز المهارات الشفوية، فلعب الشاعر دورا تربويا وثقافيا مهما في الجاهلية ليس في تمجيد القيم والشجاعة، بل أيضا في نقل الهوية الجماعية لقبيلته عبر الزمن.

¹ - كاسيرر، إرنست، مقالة في الإنسان: مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية، ترجمة: إحسان عباس، دار الأندلس، بيروت- لبنان، ط8، 1996م، ص78.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

وقد كان الشاعر يعلم الانتماء ويحفز العمل البطولي، ويحدّر من العار والخذلان، ومع ظهور الإسلام انتقل هذا الدور إلى الفقيه العالم بالقرآن والسنة، فتحول دور التربية إلى عملية تأصيلية مرتبطة بالدين والأخلاق. ونستعرض فيما يلي هاتين المرحلتين.

● المحطة الثالثة: الشاعر كمرب أو في العصر الجاهلي (تربية القيم الشفهية):

في السياق العربي قبل الإسلام، تجلت هذه الثورة الرمزية في أسمى صورها في الكلمة المنطوقة وتجسد دور المربي الأول في شخصية الشاعر، لم يكن الشاعر مجرد ناظم للكلام، بل كان هو المؤسسة التربوية المركزية للقبيلة، ففي ثقافة شفوية بامتياز، كانت القصيدة هي "ديوان العرب" أي سجلها التاريخي، ودستورها الأخلاقي، ووسيلتها الإعلامية، كانت التربية عبر ترسيخ القيم العليا (الشجاعة، الكرم، المروءة، حماية الجار...) من خلال تخليدها في قصائد تحفظها الأجيال وتنقلها، فالشعر، كما يقول طه حسين كان لسان القبيلة التي يزود عن أحسابها، ويسجل مآثرها¹.

هنا كانت التربية تهدف إلى صناعة الإنسان القبلي الذي يرى وجوده ومعناه في الانتماء المطلق لعصبته وقيمها.

اعتمد التعليم على الذاكرة والشعرية والتنافس على التحلي بصفات ترفع من قيمة الإنسان كالشجاعة والكرم والفروسية وغيرها، ولعل أبرزها على الإطلاق هو الشاعرية التي تجعل تمكن الإنسان من أداء الشعر وفق الرمز يخيف قبائل كاملة معروفة بقوتها وبطشها في الحروب، وهذا ما يؤكد قوة الرمز والكلمة حتى في هذا الزمن.

● المحطة الرابعة: الثورة التربوية الإسلامية (صناعة الإنسان الرسالي):

¹- حسين، طه، في الأدب الجاهلي، دار الكتب المصرية، القاهرة- مصر، ط1، 1926م، ص85.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

جاء الإسلام ليحدث ثورة تربوية جذرية، ناقلا مركز التربية من الكلمة الشعرية الإنسانية إلى الكلمة القرآنية الإلهية، ومن غاية صناعة الإنسان القبلي إلى غاية صناعة الإنسان الرسالي أو خليفة الله في الأرض، لقد قدّم الإسلام نموذجا تربويا جديدا حطّم الأطر الضيقة للعصبية القبلية وأسس لوعي جديد قائم على الانتماء للأمة، هذه الثورة قلبت المنظورات الفلسفية للتربية:

- أنطولوجيا: أصبح الإنسان كائنا مكرما ومسؤولا أمام الله.
 - إبستمولوجيا: أصبح الوعي هو المصدر الأعلى للمعرفة الذي يهدي العقل البشري.
 - أكسيولوجيا: أصبحت القيم مطلقة ومستمدّة من مرجعية إلهية، لا من أعراف القبيلة.
- لقد أنتجت هذه الثورة ذاتا متماسكة جديدة، تجد معناها وهويتها في علاقتها بالله وبالأمة، وهو ما مكّن من بناء حضارة متكاملة¹، إذ انتقلت التربية إلى جوانب أعمق في نفس الإنسان، فلم تركز على حسن البيان والشعر والخطابة فقط بل تجاوزته إلى قدرة الإنسان في كبح جماح ذاته وهذا ما جعلها مفتاحا لظهور الكتابات والمساجد والمدارس، ونظرا لحاجة إنسان هذه المرحلة إلى العودة إلى النصوص الشرعية، فقد عرف الفقيه قيمة كبيرة ومرجعية في التربية، والأخيرة بدأت تصير مؤسسة موجهة نحو التكليف الشرعي، مركّزة على النية، والضبط السلوكي، والمعرفة.

1.1.3. صدمة الحداثة والوعي المأزوم: الشرح التأسيسي

¹ - أنظر: دراز، محمد عبد الله، دستور الأخلاق في القرآن، ترجمة وتحقيق: عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط4، 2008م، ص25.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

ظلت الذات المسلمة متماسكة نسبياً حتى لحظة الصدمة الحضارية الكبرى مع الحداثة الغربية في مطلع القرن التاسع عشر¹. إذ شكّلت هذه اللحظة خاصة مع التوسع الاستعماري وانكشاف الفجوة بين واقع المسلمين وتقدم الغرب العلمي والسياسي وفي مختلف المجالات صدمة حقيقة لمفكرينا، ومنذ تلك اللحظة، انشطر الوعي العربي والإسلامي وتجسد هنا الشرخ في مشروعين تربويين متعارضين شكّلا قطبي الوعي العربي الحديث، ذلك أن هذه الصدمة جعلتنا نشعر بالتخلف وبدأنا نبحت عن سبل النهوض، كما ظهر صراع فكري بين الأصالة والمعاصرة، فانقسم بذلك الوعي إلى اتجاهين، اتجاه ينحو نحو الأصالة، واتجاه ينحو إلى الانخراط في الغرب، إذ يمكن توضيح الاتجاهين في نماذج منها:

• مشروع التحديث من الداخل (نموذج ابن باديس): رأى هذا التيار أنّ السبيل الوحيد

للهضبة هو العودة إلى الأصول الإسلامية الصحيحة، وتربية شخصية إسلامية أصيلة قادرة على فهم العصر ومواجهة تحدياته من منطلق ثوابتها العقدية والأخلاقية². إذ رأى الشيخ عبد الحميد ابن باديس ومن معه من رواد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين أن نهضة المسلمين عموماً والجزائريين خصوصاً لا تكون إلا بالعودة إلى الإسلام الصحيح وتعليمه وتربية الأفراد عليه فرفض هذا النموذج التبعية المطلقة للغرب، ودعا إلى إصلاح التعليم، وربطه بالعقيدة،

¹ لا نقصد هنا مجرد تحديد كرونولوجي صارم، بل التأريخ للحظة "الصدمة الإبتستمولوجية" التي يؤرخ لها عادة بالحملة الفرنسية على مصر (1798-1801م) ففي هذه اللحظة انتقل "الآخر" الغربي من كونه مجرد عدو خارجي إلى كونه "سؤالا داخليا" يفرض نفسه على بنية الوعي العربي، لقد طرحت الحداثة نفسها كنموذج كوني للمعرفة والقوة، مما أدخل الفكر العربي في جدل تأسيس حول الهوية والذات والمستقبل، يطور المفكر عبد الله العروي هذه الأطروحة كإطار تحليلي شامل في كتابه، ويؤسس لها بشكل خاص في مقدمة الكتاب والقسم الأول منه الذي يتناول "المتقف الليبرالي"، و"الشيخ السلفي" كاستجابتين لهذه الصدمة. أنظر تشخيص هذه اللحظة لدى: العروي، عبد الله، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، ترجمة: محمد عيتاني، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، ط2، 1995م، ص21-45.

² - مراد، علي، الإصلاح الإسلامي في الجزائر، مرجع سابق، ص115.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

وبناء شخصية إسلامية متوازنة، يقول الإمام عبد الحميد ابن باديس: "إنما ينهض المسلمون بمقدار ما تتحرك فيهم عناصر الإسلام الحقيقية".¹

وعلى العكس من هذا المشروع ظهر مشروع آخر حاول التعامل مع الظاهرة الاستعمارية بفهم ويندمج مع حركة التحديث التي طالت العالم ككل، على أنها شيء إيجابي وظاهرة فيها الكثير من الإيجابية ولا يمكن رفضها بشكل قاطع فقط لأنها من الغرب، بل يجب الأخذ منها والترك وهذا ما أدى إلى ظهور النموذج الذي مثل الاتجاه الثاني والذي يرى أن علينا الارتباط بالغرب.

● مشروع الاندماج الحضاري (نموذج طه حسين): دعا هذا التيار، كما يتجلى في كتاب

"مستقبل الثقافة في مصر"، إلى الانخراط الكلي في الحضارة الغربية باعتبارها النموذج الحضاري الوحيد الممكن، ودعا إلى تربية عقل متوسطي يتبنى العقلانية الغربية ومنهجها في الحياة والفكر.² إذ يرى طه حسين أن مصر جزء لا يتجزأ من الحضارة المتوسطية — المنتسبة إلى البحر الأبيض المتوسط، ويجب أن تسير على خطى أوروبا في التعليم والتفكير، إذ يقول: "إنّ العقل الأوروبي يجب أن يكون هو المرجع في بناء الثقافة والتعليم لأن أوروبا تمثل العقلانية الحديثة".³

إذ أن هذا المشروع يحاول تقليد عقلانية الغرب علمياً وثقافياً، يفصل الدين عن التعليم، في محاولة لفصل الفقيه عن تأثيره ووقوفه حاجزاً بيننا وبين النهضة، ومحاولة بناء تعليم عقلاني علماني.

¹ - ابن باديس، عبد الحميد، الآثار الكاملة، تح: دكتور عمار الطالبي، ط3، ج1، دار المعرفة، الجزائر، 1998م، ص272.

² - حسين، طه، مستقبل الثقافة في مصر، مطبعة المعارف، القاهرة- مصر، ط1، 1938م، ص65.

³ المرجع نفسه، ص74.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

هذا الجدل بين المشروعين لم يكن مجرد خلاف فكري، بل كان صراعا حول صناعة الإنسان المنشود وهو الصراع الذي أنتج "الفصام الثقافي" و"الكيونة الممزقة" التي هي السمة الأساسية للوعي العربي المعاصر، والذي ما زالت أصداءه تتردد في كل سياساتنا التعليمية حتى اليوم، ومن ذلك أن أصبح الطالب يتعلم العلوم الغربية في المدارس، ويربى على قيم دينية في البيت، وامتزجت المناهج التعليمية وجمعت نماذج مزدوجة بعضها تقليدي وبعضها حديثي.

إذ أن الحداثة في حد ذاتها كمصطلح فلسفي ترتبط بالتجديد في مخيلنا وفكرنا، إذ نتصور أن التحديث يعني الخروج من كل التراث والانفتاح التام على الغرب، ولكننا لو طالعنا القليل فقط لاكتشفنا أن الحداثة حتى الغربية أخذت من تراثها اليوناني والشرقي القديم، إذ نجد إرهابات في فلسفات مربيها منذ القدم، بل هي جدّدت طريقة النظر دون القطع مع الماضي وهذه الرؤى، ما شكّل النقاش الطويل بين الحداثة والتراث في فكرنا العربي المعاصر، وبالتأكيد أثر على التربية وفلسفتها تأثيرا كبيرا لازلنا إلى اليوم نحصد نتائجه بإيجابياتها وسلبياتها.

1.2. التحديات المعاصرة للتربية العربية: أعراض الكيونة الممزقة

لم تلعب الحداثة دورا في تغيير رؤيتنا إلى الآخر بل إلى ذاتنا أيضا، فسؤالها أرق ولا يزال يفعل مع تربيتنا بل في مختلف المجالات، ومثلت أهم تحدي وصلنا إليه في وقتنا، فهي دخلت بإشكالاتها التقنية والتكنولوجية إلا أنّ الحداثة مثلت تحديات أعمق لنا، وساهمت في تعميق أزمتنا بشكل عام وأزمتنا التربوية بشكل خاص.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

لذلك لم تكن التحديات التي واجهت وتواجه التربية العربية اليوم مجرد مشكلات تقنية أو أزمت خارجية، بل هي في عمقها الأعراض والتجليات المباشرة لذلك الفصام الثقافي والكيبوتة الممزقة التي ورثناها عن صراعنا مع الحداثة، إنها ليست أسباب الأزمة، بل هي الأزمة ذاتها وقد تجلت في واقعنا التربوي في صور متعددة أبرزها:

1.2.1. تحدي الغائية المزدوجة (Schizophrenic Purpose): إنَّ أخطر تحدٍ

يواجه نظامنا التربوي هو أن يعمل بغايتين متعارضتين في آن واحد، فمن ناحية، تهدف السياسات التعليمية المعلنة إلى "ترسيخ الهوية الإسلامية العربية"، ومن ناحية أخرى، تهدف إلى "إعداد المواطن للعصر الحديث ومتطلبات سوق العمل العالمي"، هذه الازدواجية في الغاية تنتج بالضرورة إنسانا ممزقا، لا هو متجذر في تراثه بشكل واع وعميق، ولا هو منخرط في الحداثة بشكل نقدي وفاعل، وكما يشير المفكر المغربي محمد عابد الجابري، فإنَّ هذه الازدواجية تخلق "مثقفا مشطورا" يعيش ويعمل بنظامين مرجعيين متناقضين، وهو ما ينسحب على خريج النظام التعليمي بأكمله¹. إنَّ التربية العربية، بسبب هذا الانشطار في الغاية، تفشل في تحقيق هدفها الأسمى: وهو بناء ذات متماسكة.

وغياب الذات المتماسكة مؤثر كبير في التربية المستقبلية، بل إن الكثير من الدراسات ترى أن هذا الانشطار في عالمنا سيمنعنا من القدرة على البقاء مجتمعين مستقبلا، مما سيخلق انفصالا كبيرا في مجتمعنا، قد تكون ثنائية أو متعددة، ذلك أن كل إيديولوجيا تأخذ بطريقها،

¹ الجابري، محمد عابد، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، ط5، 2001م، ص127.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

وتربيتها الخاصة، وهذا ما يجعل غايتنا مختلفة ومتشظية، ويصعب عمل التربويين أكثر في عصرنا وفي مستقبلنا. ولم ترتبط هذه الازدواجية في الغايات فقط بل تعدتها إلى ازدواجية أخرى لا تقل خطورة.

1.2.2. تحدي ازدواجية المناهج: تتجسد هذه الغائية المزدوجة عمليا في المناهج الدراسية على

شكل "معارف متجاوزة لا متحاورة"، ففي حصة التربية الدينية، يتعلم الطالب قيما ومفاهيم مستمدة من مرجعية إسلامية، وفي حصص العلوم والاجتماعيات، قد يتعلم نظريات ومفاهيم مستمدة من مرجعيات غربية وضعية، دون أن يقدم له المنهج أي جسر إبستمولوجي يساعده على فهم العلاقة بين هذين الخطابين، يصف المفكر المغربي عبد الله العروي (1933م حتى الآن) هذه الحالة بأنها نتاج "عقل مرقع"، يأخذ من كل تراث قطعة دون القدرة على صهرها في رؤية متكاملة¹. والنتيجة هي عقل غير قادر على التفكير النقدي، لأنه لم يدرّب على حل التناقضات، بل على التعايش معها.

بل إن تلقينا للمناهج الغربية شكّل ظاهرة تعرف بالتحيز كما يسميها عبد الوهاب المسيري رحمه الله، ذلك أن المنهج تابع للموضوع، والمناهج الغربية عالجت مواضيع غربية في تشكّلها، فهي مناهج متحيّزة للغرب، واستخدامنا لها يجب أن يكون حذرا، لأنها تحمل الكثير من ثقافة الغرب واستخدامها خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية دون تمحيص يؤدي بنا إلى الدوبان في الآخر فنصبح أفرادا وظيفيين، نخدم الغرب ونتربى تربيته مع استخدامنا للعربية. حيث يقدم مثلا واضحا على ذلك وهو نقده لنظرية التحديث الخاصة بعالم الاجتماع الأمريكي دانيال

¹ - العروي، عبد الله، أزمة المثقفين العرب، ترجمة: ذوقان قرقوط، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، ط1، 1992م، ص88.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

لارنر Daniel Lerner (1917-1980م)، إذ يقول: "خلص لارنر من دراسته لمجتمعات

الشرق الأوسطية إلى القول أن هذه المجتمعات لا يمكن لها أن تحقق مشاريع التحديث إلا إذا

هي تبنت النموذج الغربي للتحديث".¹

فالمشكل عميق لأنه يعتمد على بنيات عميقة في ذواتنا ومناهجنا، وهذا ما أدى إلى

انفصال بين الرؤية الدينية اللغوية والمعارف العلمية الاجتماعية، فهناك انفصال زمني وذهني بين

المواد التي يدرسها المتربي ويتلقاها، وكذا غياب وحدات التجسير بين الهوية الموجودة بين هذه

العلوم وأضيف إلى ذلك وجود امتحانات تكافؤ الحفظ لا الفهم وإدارة التعارض الموجود بين هذه

الأفكار وهذا ما يتجلى في إجابات المتعلمين التي تتبدل مرجعيتها باختلاف الحصّة فإذا كانت

الأخيرة حصّة سريعة يستخدم المتعلم النموذج الديني، وإذا كانت من باقي العلوم يستخدم نماذج

وضعية دون إطار يفسّر له الاختلاف الموجود بين النموذجين، وهذا ما يفسر الضياع الذي نعيشه

اليوم.

1.2.3. تحدي الهوية في مواجهة العولمة الثقافية: إنّ الكينونة الممزقة التي ينتجها نظامنا

التربوي تكون بالضرورة ذات هوية هشّة، مما يجعلها فريسة سهلة أمام التيارات الجارفة

للعولمة فبدلاً من أن يتعامل الفرد العربي مع العولمة كذات فاعلة، فإنّه يتفاعل معها

بإحدى طريقتين مرضيتين: إمّا الانغلاق الدفاعي الرافض للآخر، أو الاستلاب

الاستهلاكي الذي يتقبل كل ما يأتي من الآخر دون وعي، يشخص المفكر برهان غليون

(1945م حتى الآن) هذه الحالة بأنّها "أزمة معنى" في المجتمعات العربية، حيث تغيب

¹- عبد الوهاب المسيري، إشكالية التحيز، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجزء 1، ط1، الولايات المتحدة الأمريكية، 1995م، ص27.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

المشاريع الكبرى القادرة على تعبئة طاقات المجتمع وتوجيهها نحو هدف مشترك، مما

يترك الفرد نهبا للتيارات الثقافية العابرة¹.

إنّ هذا التحدي يفرض غياب السرديات الكبرى (Purpose/Narative)² فتتعلق الهوية

بخيوط وهمية، مما يؤدي إلى تذبذبها بين الرفض الشامل والقبول الشامل، وهذا ما يجعل التعليم

يختزل العالمية في استهلاك منتجاتها لا في إنتاج المعرفة، فيفقد بذلك المتعلم القُدوات نظرا

لغياب النماذج المحلية الحية التي ترسخ الأصول والفاعلية العالمية، وهذا ما يتجلى في الاستهلاك

الثقافي السطحي تنظيرا وتأطيرا وتقويما، أو في خطابات معزولة لا تؤثر.

هذا ما يؤدي إلى ارتباك في الهوية، وتحديد إجابة السؤال: من نحن؟ وما المميز فينا عن باقي

شعوب العالم، فالاستيراد الثقافي والفكري من باقي البلدان دون إبداع على مستوى المناهج

والغايات يؤدي بنا إلى ارتباك في الاختيارات المهنية والقيمية مما يهدد هويتنا أمام سيل العولمة

الجارف لكل الثقافات محاولا تذويبها في بوتقة واحدة هي الأخلاق الأمريكية التي تشجع على

الاستهلاك لأجل الاستهلاك.

1.2.4. تحدي الانفصال عن الواقع (أزمة الفاعلية): من أخطر نتائج الأزمة التربوية هو

الانفصال بين ما يدرس في المؤسسات التعليمية وبين مشكلات الواقع الحقيقية، فالتعليم،

¹ - غليون، برهان، اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، مكتبة مدبولي، القاهرة- مصر، 1990م، ص55.

² - غياب السرديات الكبرى (The End of Grand Narratives): هو الأطروحة المركزية للفيلسوف الفرنسي جان فرانسوا ليوتار (1924 - 1988م) في تشخيصه لوضع "مابعد الحداثة"، ويرى أنّ عصرنا يتميز بفقدان الثقة في "القصص الكبرى" التي كانت تمنح الشرعية للمعرفة والمجتمع (مثل قصة التنوير، أو قصة تحرير البروليتاريا، أو حتى القصص الدينية الكبرى)، هذا الغياب يترك الفرد في حالة من التششت والبحث عن شرعيات محلية وصغيرة، أنظر: Lyotard, Jean- Francois, **The Postmodern Condition : A Report on Knowledge**, Translated by Geoff Bennington and Brian Massumi, Minneapolis : University of Minnesota Press, 1984, see the Introduction: The problem : Knowledge in Computrized Societes , pp, xxiii-xxv

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

كما يرى مالك بن نبي، تحول إلى عملية تكديس للمعلومات وهذا ما سنناقشه لاحقاً في النموذج البناوي ورؤيته المستقبلية للتربية، وهذا التحدي لا يقتصر على عدم مواكبة مخرجات التعليم لسوق العمل، بل يمتد إلى أزمة أعمق في عجز التربية عن بناء الإنسان "الفاعل" في التاريخ كما دعا إلى ذلك بن نبي.

فالتعليم العربي بشكل عام والجزائري بشكل خاص لم يعد مرتبطاً بقضايا مجتمعه، ولا يلبي حاجياته الفعلية، بل تحول إلى تكديس معرفي يخرج أفراداً مشبعون بمعلومات نظرية عاجزون عن تحويلها إلى مشاريع وحلول عملية، وهذا ما يبدو واضحاً في الفجوة بين المناهج وسوق العمل، وبين المعارف المدرسية ومشكلات المجتمع.

فعمق الأزمة ليس فقط في بطالة الخريجين التي تزداد يوماً بعد يوم، إذ بلغنا إلى درجة وجود دكاترة بطالين، والبطالة ليست عدم العمل فقط بل فقدان القدرة على الفعل الحضاري أيضاً، إذ يصبح الإنسان متلقياً لا مؤثراً، وهذا ما يجعل التربية تنتج إنساناً يحفظ لا إنساناً يتفاعل.

كل هذه المشكلات وأكثر ارتبطت بالحدثة في عالمنا العربي وتأثيراتها، وهذا ما دعا المفكرين العرب والمسلمين إلى الدعوة إلى الإبداع وتعليم المهارات العليا كالتفكير النقدي وحل المشكلات وغيرها، وهذا ما رأينا أن نهتم به في المبحث الثاني من هذا الفصل، لنختار بعض النماذج التي تمثل الرؤية العامة للتربية المعاصرة.

2. نماذج من الرؤية التربوية العربية المعاصرة (مشاريع إعادة التأسيس في مواجهة الحدثة):

إذا كان المبحث الأول قد كشف عن عمق "الشرخ" في الوعي التربوي العربي، فإنّ هذا المبحث ينتقل إلى دراسة أهم مشاريع إعادة التأسيس التي قدّمها مفكرون كبار في مواجهة تحديات الحدثة هؤلاء

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

المفكرون لم يكتفوا بالتشخيص، بل حاولوا تقديم رؤى تربوية متكاملة كإجابة على سؤال الكينونة الممزقة والغاية الضائعة، نحن لا نستعرض أفكارهم كغاية في حد ذاتها، بل نقيمها باعتبارها "العدة الفكرية والروحية" التي ورثناها لمواجهة تحديات اليوم والمستقبل، إنها محاولة لفهم كيف استجاب هؤلاء للإشكالية التأسيسية التي طرحها قطبا الوعي العربي الحديث (ابن باديس، وطه حسين)، وتقييم مدى نجاحهم في تجاوزها.

ذلك أن الفكر العربي الإسلامي المعاصر لم يقف مكتوف الأيدي أمام هذه المشكلات بل حاول الاشتغال عليها بتحسين المناهج واقتراح النماذج ومساءلة الغايات والأهداف، والأهم من ذلك كله الاهتمام بالتأسيس للنظرية التربوية العربية والإسلامية.

إنّ هذا الإطار التحليلي ليس مجرد توصيف، بل هو جوهر الأزمة، فكما يوضح الأستاذ الجامعي الجزائري إدريس مقدم في أطروحته الحديثة حول "فكرة التأسيس للنظرية التربوية"، فإنّ معضلة الفكر الإسلامي المعاصر ليست في غياب الآراء بل في غياب "الأساس النظري الصلب" الذي يمكن أن تقوم عليه رؤية تربوية أصيلة ومتكاملة¹

فنحن منذ الاستعمار بل منذ التخلف الذي طالنا نعاني على مستوى النماذج التي نعتمدها في التربية بل إن ابن خلدون في أكثر من مناسبة انتقد بشكل لاذع فكرة الشروح وشروح الشروح التي انتشرت في عصر الموحدين، فهو يرفض فكر التلقي دون نقد وتمحيص² وهذا ما يؤكد توقف عجلة الإبداع والاشتغال

¹- مقدم، إدريس، فكرة التأسيس للنظرية التربوية في الفكر الإسلامي المعاصر: طه عبد الرحمن نموذجاً، رسالة دكتوراه في فلسفة التربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائر، 2022- 2023م.
²- ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدمة (مقدمة العبر) مرجع سابق، ص107.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

بالرد والرد على الرد أو الشرح وشرح الشرح. وهذا ما دفع إلى الاشتغال على النموذج الحضاري الذي استلهمه مالك بن نبي من ابن خلدون وأبدع في تطويره أكثر وهذا ما نعرض له.

إنّ العلاقة بين بن نبي وابن خلدون ليست علاقة تلميذ بأستاذه، بل هي علاقة حوار نقدي وتجاوز إبداعي فبن نبي ينطلق من نفس السؤال الخلدوني الكبير: ماهي أسباب قيام الدول (الحضارات) وسقوطها؟ وهو يتفق مع ابن خلدون في البحث عن سنن وقوانين تحكم هذا العمران لكنّه يختلف معه في تحديد المحرك الأول للحضارة، بينما يرى ابن خلدون أنّ المحرك هو العصبية (وهو قوة اجتماعية- سياسية)، يرى بن نبي أنّ العصبية وحدها لم تعد كافية، وأنّ المحرك الحقيقي الذي أنتج الحضارة الإسلامية الأولى هو الفكرة الدينية التي قامت بتركيب عناصر الحضارة وتوجيهها نحو غاية متعالية¹. هذا الانتقال من العصبية إلى الفكرة الدينية هو جوهر الإبداع البنابي وتجاوزه لابن خلدون.

¹ - لمقارنة معمقة بين مفهوم العصبية عند ابن خلدون ودور الفكرة الدينية عند بن نبي كشرط للحضارة، أنظر التحليل الذي يقدمه: شريعتي، علي، العودة إلى الذات، ترجمة: إبراهيم الدسوقي شتاء، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1984م، ص112-115.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

2.1. النموذج الحضاري- الفعّال: مالك بن نبي

ليس بتلك السهولة الإلمام بكل الجوانب الفكرية لأي مشروع، إلا أننا نحاول في الورقات القادمة الوقوف على أهم مميزات المشروع الحضاري الذي دعا له مالك بن نبي، متأثراً بمساره الحيّاتي وأزماته التي عايشها مما يعني تفاعله مع واقعه وتطلعه إلى مستقبل بلده والبلدان العربية الإسلامية. ليطلعنا على امتداد المشروع من ابن خلدون، ويربطنا بإنسان ما بعد الموحدين.

إن الدخول إلى عالم مالك بن نبي هو الدخول إلى ورشة عمل حضارية، لا إلى مكتبة فلسفية، فكره لم يولد من ترف فكري، بل تشكّل من خلال مسار حياة فريد كان أشبه برحلة تشخيصية طويلة لأعراض الأمة، ويمكن، كما لمح إلى ذلك المفكر السعودي إبراهيم السكران (1976 حتى الآن)، تتبع تطور وعيه عبر محطات وجودية كبرى كانت كل واحدة منها تضيف لبنة في صرح مشروعه الفكري¹.

- المحطة الأولى: مرحلة الطفولة وشاهد ما قبل النكبة (1905 - 1930م)

وُلد بن نبي وعاش طفولته في مجتمع مسلم مشلول تحت وطأة الاستعمار الفرنسي، لقد رأى بعينه ما أسماه لاحقاً "عالم ما بعد الموحدين"؛ عالم يملك تراثاً عظيماً لكنه فقد روحه الفاعلة، هذا الجرح المؤسس، أي رؤية الإنسان المسلم "القابل للاستعمار"، لم تكن فكرة قرأها في كتاب، بل كانت تجربة معيشة وإهانة يومية، هنا تشكل لديه السؤال الأهم: لماذا نحن هكذا؟ فالسؤال الذي تردد كثيراً في الترتيب، هل الاستعمار يسبق التخلف فيكون سبباً فيه؟ أم أن التخلف هو السبب في الاستعمار؟ إلا أنه يخلص أن التخلف سابق للاستعمار، بل إن التخلف يمثل القابلية للاستعمار، لأن المغلوب مولع أبداً بالدهر بإتباع الغالب.

¹ - السكران، إبراهيم بن عمر، الماكرات، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض- السعودية، ط2، 2015م، ص133-134.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

- المحطة الثانية: مرحلة الطالب في باريس وصدمة الحداثة (1930-1956م)

عندما سافر إلى فرنسا لدراسة الهندسة، لم يذهب كطالب علم مجرد، بل كطبيب حضاري يحمل معه أسئلة مجتمعه، هناك لم ينبهر بالحداثة انبهاراً أعمى، ولم يرفضها رفضاً مطلقاً بل عاش "صدمة مزدوجة": رأى من ناحية القوة التقنية والتنظيمية الهائلة للحضارة الغربية ورأى من ناحية أخرى خواءها الروحي وفقرها القيمي، هذه التجربة هي التي بلورت فكرته المحورية: الحضارة ليست مجرد تراكم للأشياء (التكنولوجيا)، بل هي تركيب فعال بين الإنسان والتراب والوقت، يوجهه "عالم الأفكار" و"القيم".

فمالك بن نبي لا يجعل من المدنية حضارة وإن كانت الأولى تمثل تطوراً للإنسان، إلا أن الأخيرة تمثل إنسانية الإنسان بحق، ولعلنا نشرح ذلك بأن الإنسان يولد أضعف من الحيوان محتاجاً إلى والديه احتياجاً تاماً، ثم يبدأ في الارتقاء فيستخدم الملعقة بدل استخدام يديه في الأكل، إلا أن هذا التطور في الوسائل لا يمثل الحضارة بل المدنية فقط، فالحضارة تغذي من الداخل، إذ يصبح الإنسان يعيش لأجل الآخرين، لا لأجل ذاته فقط لأنها معيشة الحيوان، فهو قادر على منح مكانه في الحافلة لامرأة عجوز دون أن يجبره قانون على ذلك بل من تلقاء ذاته.

- المحطة الثالثة: مرحلة المفكر في القاهرة وولادة المشروع (1956-1973م):

بعد استقراره في القاهرة، التي كانت آنذاك عاصمة العالم العربي فكرياً وسياسياً، دخل بن نبي مرحلة النضج الفكري وتأسيس مشروعه. لقد تحولت صدماته الوجودية وملاحظاته التشخيصية إلى محاولة طموحة لبناء ما يشبه علم الحضارة أي البحث عن القوانين والسنن التي تحكم نهضة الأمم وسقوطها.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

في هذه المرحلة، قدّم بن نبي أهم أعماله التأسيسية مثل "شروط النهضة" و"مشكلة الثقافة" والتي قدّم فيها تشخيصه التربوي الناضج والنهائي: إنّ النظام التعليمي القائم هو المصنع الذي يعيد إنتاج الشلل الحضاري، لأنّه ينتج إنسانا مكدسا بالمعلومات لا إنسانا فاعلا في الواقع. هذه الحالة النفسية والعقلية هي ما أسماها القابلية للاستعمار¹.

فصناعة النهضة بذلك لا تكون إلا من خلال تجاوز القابلية للاستعمار وحالة التخلف التي نعيش فيها ونعيد تدويرها في كل طور حضاري، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بناء الإنسان الفاعل الذي يبدع مناهج وطرق جديدة تحترم الخصوصية الثقافية والفكرية للمجتمع، وهذا ما سيوصله للتربية الحقّة التي ينشدها، فبناء على هذا المسار التشخيصي، قدّم بن نبي مشروعه كروية علاجية تهدف إلى صناعة "الإنسان الفعّال"، من خلال إدماج الأفكار الفاعلة بدل الأفكار الميتة والتخلص من الأفكار الميتة لأنها الخطر الداهم.

إنّ عبقرية مالك بن نبي تكمن في إدراك أنّ الصراع بين "الأصالة" (ابن باديس) و"المعاصرة" (طه حسين) هو في جوهره صراع عقيم ومنتج للشلل الحضاري، فالمشكلة ليست في أيهما نختار، بل في غياب "الفاعلية" و"المشروع"، وانطلاقا من هذه الرؤية، يمكن فهم مشروعه الفكري ككل من خلال "الجرح المؤسّس" الذي شكّل وعيه، فطفولة فكر مالك بن نبي لم تولد في صالونات النقاش الفكري، بل في شوارع قسنطينة تحت وطأة الاستعمار الفرنسي، هو لم يقرأ عن التخلف في الكتب، بل عاشه كإهانة يومية، مما جعله يركز تشخيصه التربوي على أنّ النظام التعليمي القائم هو المسؤول عن تكريس هذا الشلل لأنّه ينتج إنسانا "مكدسا" بالمعلومات لا إنسانا "فاعلا" في الواقع، هذه الحالة النفسية والعقلية الداخلية هي ما أسماها بن نبي بـ"القابلية للاستعمار". هذا الجرح لم يكن سببه غياب التراث أو جهل الحداثة، بل

¹ - بن نبي، مالك، شروط النهضة، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط4، 2000م، ص45-50.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

مشهد مؤلم لإنسان مسلم يملك كل شيء (تاريخ، دين، موارد) ولكنه مشلول، فاقد للفاعلية، وقابل لأن يستعمر.

هذا التشخيص الوجودي انعكس مباشرة على تشخيصه التربوي فالنظام التعليمي القائم في نظره، هو المسؤول عن تكريس هذا الشلل لأنه ينتج إنسانا "مكدسا" بالمعلومات، لا إنسانا "فاعلا" في الواقع، لقد تحولت التربية إلى عملية حفظ وتلقين بمعزل عن مشكلات المجتمع الحقيقية، مما أنتج إنسانا عاجزا عن تغيير واقعه، وهو ما يسميه حالة "القابلية للاستعمار"، وهي حالة نفسية وعقلية داخلية قبل أن تكون واقعا سياسيا خارجيا¹.

وكم من مرة كان يسعى إلى التحرر من هذا المنطق، بل يجعل تحرر النفس السبيل الأفضل لإبداع الإنسان، حيث كان يردد: "إنها شرعة السماء، غير نفسك تغير التاريخ"²، ذلك أن بناء الشخصية السوية الفاعلة سيؤدي بالتأكيد إلى بناء مجتمع متحضر.

وبناء على هذا التشخيص، قدّم بن نبي مشروعه كروية علاجية تهدف إلى صناعة "الإنسان الفعّال" الذي هو المحور الأساسي في معادلة الحضارة (إنسان + تراب + وقت)، رؤيته التربوية لا تركز على "ماذا نتعلم" بل على "كيف نتعلم لنعمل"، إنها تربية تهدف إلى:

✓ ربط الفكرة بالعمل: يجب أن تكون التربية عملية لحل المشكلات لا لحفظ المعلومات.

✓ توجيه الثقافة نحو الفاعلية: الثقافة ليست مجرد تراكم معارف، بل هي "محيط يحدد سلوك

الفرد ويصنع الحضارة"³

¹- بن نبي، مالك، شروط النهضة، مرجع سابق، ص 45-50.

²المرجع نفسه، ص 29.

³- بن نبي، مالك، مشكلة الثقافة، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط5، 2006م، ص 33.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

✓ تجاوز ثنائية الأصالة والمعاصرة: الإنسان الفَعَال لا يسأل هل هذا تراثي أم حديثي، بل يسأل: هل هذا نافع فَعَال في بناء مشروع الحضاري؟ إنّه يوظف التراث والحدّات كأدوات فاعلة.

✓ بهذا يقدم بن نبي حلًّا يتجاوز القطبين، ويرى أنّ ترميم الشرخ لا يكون بالتوفيق بينهما، بل بالقفز فوقهما نحو مشروع عملي يوحد طاقات الأمة.

وإذا أردنا أن نرى هذه الرؤية متجسدة، فإنّ نموذجها الأصلي عند بن نبي هو مجتمع صدر الإسلام الذي لم يملك تقنيات عصره، لكنّه ملك "فكرة محرّكة" أنتجت "فاعلية" غيّرت وجه التاريخ، أمّا في الحاضر، فيمكن تلمس بعض ملامحها في تجارب تنمية كالتجربة الماليزية، ورغم أنّ هذه التجربة قد تختلف في غاياتها الرأسمالية عن العمق الروحي والأخلاقي الذي يطرحه بن نبي، إلّا أنّها تظلّ مثالا حيا على الفاعلية والقدرة على البناء التي دعا إليها، لكن السؤال الأهم يبقى: كيف تصمد هذه الرؤية في مواجهة تسونامي التكنولوجيا؟.

فالتجربة الماليزية تمثل نموذجا حيا للتجربة التي يقصدها بن نبي، وهي الاهتمام بالإنسان وإن كانت جلّ التجارب التربوية الناجحة تنطلق من الاهتمام بالإنسان، إلّا أن طريقة الاهتمام تختلف من تجربة إلى أخرى، وكذا الفكرة الدينية، تختلف هي كذلك وهذا ما يعطينا نماذج مختلفة إلّا أن أقرب نموذج يقصده مالك بن نبي هو النموذج الماليزي.

إذ تبدو رؤية بن نبي أكثر استعدادا للتعامل مع جانبه التقني، فهي لا ترى الذكاء الاصطناعي كتهديد، بل كـ"أداة" يجب توظيفها، لكن قوتها في التركيز على "الفاعلية" قد تخفي ضعفا في قدرتها على تقديم إجابات عميقة للأسئلة الوجودية والأخلاقية التي يطرحها هذا

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

التسونامي حول ماهية الإنسان نفسه، حيث يتركز فكرها في حدود "الإنسان المسلم"، ضمن إطار "الحضارة الإسلامية".

فالمفكر مالك بن نبي لا ينظر إلى الأشياء نظرة الخوف أو الأمان، بقدر ما ينظر لها من الناحية النفعية للحضارة أو الهدامة لها، ولهذا فتوجيه الوسائل من طرف الإنسان هو المشروع الذي ينشده بن نبي، لا العكس أي توجيه الأشياء للإنسان، ولا يخفى علينا السعار الاستهلاكي الذي ينتشر اليوم لاقتناء الأشياء الخاوية، وهذا ما يزيدنا تخلفا على تخلف، لأن انتظام عالم الأفكار يؤدي بالضرورة إلى انتظام عالم الأشياء، والأول لا ينتظم إلا بتنظيم حياة الإنسان وتأسيسها على مبادئ تربوية متّزنة.

رؤية بن نبي المستقبلية لا نجدها في كتاب واحد، بل هي مبثوثة في كل مشروعه كمنطق وليس كنسوة، هو لم يتنبأ بالإنترنت، لكنّه وضع المنهج الذي يسمح لنا بالتعامل معه، وقد نستلهم ذلك في بعض مراجعه ككتاب مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي¹.

هذا الكتاب هو الأكثر تجريدا وفلسفة، فيه يتحدث بن نبي عن "عالم الأفكار" مقابل "عالم الأشياء"، المستقبل عنده لا يصنع بـ"الأشياء" (التكنولوجيا)، بل بـ"الأفكار الفعّالة" التي تولدها وعلى الرغم من أنّ مالك بن نبي لم يتناول الثورة الرقمية بشكل مباشر، إلّا أنّ تحليله في كتابه هذا يقدم إطارا منهجيا عميقا لفهم تحديات المستقبل، فهو يرى أنّ الحضارة لا تقوم على عالم الأشياء بل على عالم الأفكار، مما يوحي بأنّ قدرة أي مجتمع على الصمود في المستقبل

¹ - بن نبي، مالك، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة: بسام بركة وأحمد شعبو، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط1، 1986م، ص25-30.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

لا تقاس بما يستهلكه من تكنولوجيا، بل بما ينتجه من أفكار أصيلة وفعالة قادرة على توجيه هذه التكنولوجيا.

إن الخطر الداهم للتكنولوجيا إذا ما قيس بفكر مالك بن نبي يتمثل في تزيينها للآلة وتقديسها لها، حتى أصبح الإنسان عبدا لها، بل ويتم اليوم صرف آلاف الملايين لبلوغ التكنولوجيات الجديدة وعلى الجانب الآخر يتم استغلالها في قتل الإنسان، فأين هي الحضارة في هذا الفعل؟

إذن يمكن فهم أنّ بن نبي ضمينا يقول لنا اليوم، لا تنبهروا بالذكاء الاصطناعي كـ"شيء" بل انشغلوا بإنتاج "الفكرة" التي ستوظفه، الأمة التي لا تنتج أفكارها، ستظل "قابلة للاستعمار" حتى لو امتلكت كل هواتف العالم.

فامتلاك التكنولوجيا هو امتلاك للأدوات وللأشياء لا للأفكار، والحضارة لا تقوم إلا على الفكرة الدافعة لها، ويستحيل أن تكون الأشياء هي التي تقيم الحضارة، ذلك أن الأشياء في حقيقتها نتاج أفكار إبداعية، فغياب الأفكار واستيراد الأشياء دون فهم الأسس التي تقف خلفها يمثل في كثير من الأحيان حالة خطيرة وهي الاستعمار بمفهومه المعاصر، إذ يصبح الإنسان قابلا للاستعمار بقبوله لهذا النهر الجارف للتكنولوجيا دون قدرته على مواجهته وإيجاد موضع قدمه فيه.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

هذا بالضبط ما يجعل مالك بن نبي يقف في مواجهة مباشرة مع رؤية العالم والمستقبلي الأمريكي راي كورزويل Ray Kurzweil (1948م حتى الآن)¹ عن "التفرد التكنولوجي"، فبينما يرى كورزويل أنّ التكنولوجيا (عالم الأشياء) هي التي ستفقد البشرية حتماً نحو مستقبل متجاوز، يصّر بن نبي على أنّ الإنسان والفكرة (عالم الأفكار) هما اللذان يوجهان التكنولوجيا ويمنحانها معناها وبهذا، تظل رؤية بن نبي الحضارية- الفعّالة ذات راهنية مدهشة، فهي تحصننا ضد الانبهار التقني، وتذكرنا بأنّ المعركة التربوية المستقبلية هي في جوهرها معركة "إنتاج الأفكار الفعّالة" لا استهلاك الأدوات المبهرة لكن قوتها في التركيز على "الفاعلية" قد تخفي ضعفاً في قدرتها على تقديم إجابات عميقة للأسئلة الوجودية والأخلاقية التي يطرحها هذا التسونامي كما ذكرنا ذلك قبل قليل².

وليس فقط راي كورزويل الوحيد الذي يقدر التكنولوجيا، إذ قدّمناه كمثال عن الاهتمام بالتكنولوجيا، ففي الحقيقة هذه موضحة فكرية غريبة إذ تمجد التكنولوجيا وتؤلّوها، وتراها المخرج الذي سيخرج الإنسانية من المآزق المختلفة التي وقعت فيها، بينما الواقع يؤكد عكس ذلك، لأن التكنولوجيا تستخدم اليوم في تدمير الإنسان والبيئة وكل ما هو مفيد للأجيال القادمة، ومع ذلك مازال الكثير من الغربيين يرون جدواها في بناء الإنسان ومستقبله.

¹ - (Ray Kurzweil): عالم حاسوب ومخترع أمريكي بارز، ولد سنة 1948م، يشغل منصب مدير الهندسة في جوجل، ويعد أحد أهم علماء المستقبلات في العالم، صاغ على ما أسماه قانون العوائد المتسارعة نظريته المركزية حول "التفرد التكنولوجي"، الذي يرى أنّ التقدم التكنولوجي يتسارع بشكل أسي، يؤمن كورزويل بأنّ هذا المسار سيقود حتماً إلى اندماج الذكاء البشري بالذكاء الاصطناعي، مما يسمح للبشرية بتجاوز حدوده البشرية كالأمراض والشيخوخة، وبهذا، فهو يمثل الرؤية التكنولوجية المتفائلة التي ترى في التكنولوجيا قوة تطويرية مستقلة قادرة على إعادة تعريف معنى أن تكون إنساناً، للاطلاع على أطروحته الكاملة، أنظر مرجعه الأساسي: Kurzweil, Ray, *The Singularity Is Near When Humans Transcend Biology*, Viking Penguin, Newyork, 2005

² - أنظر: Kurzweil, Ray, *The Singularity Is Near When Humans Transcend Biology*, Ibid:

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

ونجد مالك بن نبي قد وظف موروثه من الثقافة الإسلامية ليستخرج منه شروط النهضة وقوانين الحضارة إنّه يوظف تراثه توظيفاً عملياً من خلال تجربة تاريخية فريدة من نوعها يتخللها ألم فقد الأرض والحرية، وقد استخلص منها سنناً اجتماعية بأدوات خاصة كأداة "الاعتبار" و"استخلاص السنن" التي هي أداة قرآنية أصيلة.

ولابد، أن نشير هنا إلى الصراع الذي كنا بيناه فيما سبق من محاور في هذه الأطروحة ألا وهو صراع الحداثة والتراث، إذ يرى الكثير أن الحداثة كلها تجديد بل هي قطعة مع السابق وانفتاح تام على اللاحق، بينما لو طالعنا الحداثة الغربية في حقيقة جوهرها سنجدها أخذت من التراث اليوناني، فالعودة إلى التراث تسمح لنا بالإجابة على الكثير من أسئلتنا الحاضرة، وإن كانت أحياناً تحتاج إلى إعادة إسقاط على واقعنا المعاصر وهذا ما يحاوله مالك بن نبي في مشروعه الفكري.

فهو يرى أنّ الهزيمة تبدأ من الداخل، من النفس التي لا تقبل سلطة الآخر، ولذلك كان لزاماً بناء سلطة ثقافية مضادة، وبناء حضارة بديلة قادرة على أن تصبح هي نفسها "غالبة" أو على الأقل "ندية"، تركز على "الفكرة الدينية" كمركز لها لإعادة بناء السلطة من مركزيتها الأصيلة وبالتالي تتكون تلك الرؤية التربوية القائمة على صناعة الإنسان الفعّال الذي لا يقبل استعماراً ثقافياً، ولا يخضع لسلطة الثقافة الغالبة لأنّه يمتلك سلطته الذاتية ومشروعه الخاص، إنّه يريد تربية الإنسان الذي لا يكون مجرد "مفعول به" في التاريخ، بل "فاعل" فيه.

ومنه فبن نبي يحاول العودة إلى تراثه لأجل إبداع رؤية تتفاعل مع عصره فهو لا يقبل الحداثة كما هي لأنها تمثل عداءاً للإنسان وخطراً عليه، إذ أنها تربطه بعالم الأشياء وتبعده عن

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

عالم الأفكار بينما التراث كتجربة تاريخية يمثل منجما لاستخراج الفكرة الحضارية والأمثلة لأجل التفاعل مع الواقع، مما سيضمن المستقبل للأجيال اللاحقة، ولو تأملنا في هذا الموضوع أكثر سنجد أن المستقبل فكرة رئيسة في تراثنا.

ولفهم العمق الفلسفي لهذه الرؤية التربوية، لابد من العودة إلى القراءات المتخصصة التي فككت هذا المشروع، ولعل أبرزها دراسة الأستاذ الجامعي الجزائري عمر نقيب الذي يرى أن الفكر التربوي ليس مجرد "جزء" من مشروع بن نبي، بل هو جوهر الإشكالية الحضارية لديه، فبن نبي كما يوضح نقيب، يرى أن كل مرحلة تاريخية تنتج نمطا إنسانيا خاصا بها، وأن الإنسان في المجتمعات المتخلفة هو مرآة عاكسة لمرحلة "ما بعد الحضارة"، مما يجعله فاقدا للفاعلية التاريخية¹.

ففق الإنسان المتخلف لهذه الفعالية لن يسمح له بالنهوض مستقبلا ما لم يتم علاج هذه الإشكالية الحضارية، والبحث عن مسبباتها لأجل تجاوزها، بل إن النهضة عند مالك بن نبي عبارة عن فكرة جديدة تنزل على بيئة ركود، تسائلها، تنتقدها، تحاورها، وتنقلها إلى طور حضاري جديد، مما يسمح للأجيال اللاحقة التشبع بهذه الفكرة ويؤسس للحضارة التي تطول، أما العيش في ثقافة الآن والآن فقط فهو عيش مبتور، استهلاكي ومدمر للعلاقات الإنسانية وهذا ما يشبهه مالك بن نبي بالحياة الجاهلية².

¹- نقيب، عمر، مقارنة مالك بن نبي في تأهيل الإنسان المسلم لاستئناف وظيفته في التاريخ: مقارنة سيكولوجية، مداخلة مقدمة ضمن الملتقى الوطني حول "المفكر مالك بن نبي بين التنظير والتطبيق"، جامعة مستغانم، 2015م، ص2.

²- بن نبي، مالك، شروط النهضة، مرجع سابق، ص32.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

من هذا المنطلق، فإنّ الهدف الأسمى للتربية في المنظور البنائي ليس نقل المعرفة، بل هو تحقيق ما يسميه "التحضر"، أي أن يتعلم الإنسان كيف يعيش مع غيره في جماعة ويدرك في الوقت ذاته الأهمية الرئيسة لشبكة العلاقات الاجتماعية في تنظيم الحياة الإنسانية من أجل وظيفته التاريخية¹. فالتربية هي العملية التي تحول الفرد الخام إلى شخص اجتماعي قادر على الاندماج في المشروع الحضاري.

أي أن هدف التربية ليس إعداد فرد ناجح، بل إعداد المواطن الفعال في مجتمعه، الذي يحفظ العلاقات الاجتماعية، ويعرف متى يحصل على حقه ومتى يقوم بواجبه، لأن المواطن يعيش للآخرين بينما الفرد يعيش لذاته، ولعلنا نضرب ها هنا مثالا، فالمواطن مثلا لا يلقي بكيس القمامة من الطابق الثالث لأن جاره في الطابق الأول والثاني سيتأذى، بينما الفرد همه أن يتخلص من كيس القمامة دون التفات للآخرين، وهذا ما يجعل الفرد دليلا على التخلف والقابلية للاستعمار بينما المواطن هو المتحرر والقادر على بناء الحضارة.

هذه الرؤية تجعل من التربية مشروعا مجتمعيا شاملا يتجاوز حدود المدرسة، ويهدف إلى إعادة بناء "الإنسان المتكامل" القادر على استئناف وظيفته في التاريخ، وبهذا، تصبح التربية الأداة الأساسية لتجاوز مرحلة ما بعد الحضارة والدخول في دورة حضارية جديدة، إنها ليست مجرد تعليم بل هي "هندسة اجتماعية" لإعادة تأهيل الإنسان المسلم².

فمالك بن نبي بهذا يمثل مشروعا متكاملا لبناء المستقبل وتحدي المشكلات التي تواجهها في بلوغه والقدرة على مواكبة التطور الإنساني في مختلف المجالات، ولا يتأتى هذا إلا

¹ - نقيب، عمر، المرجع نفسه، 2015م، ص 9.

² - نقيب، عمر، المرجع نفسه، 2015م، ص 5.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

بالتربية فهي سر صناعة الإنسان، لأنّ الأخير هو حجر الزاوية في بناء المستقبل بل وبناء الأوطان، لأن الإنسان إذا لم يعي في هذا الزخم التكنولوجي بمهمته التاريخية، ولم تكن الأنظمة السياسية على القدر الكافي من التحدي والرؤية الاستشرافية للاهتمام بالتربية كمدخل للانطلاق الحضاري فإن التخلف سيكون دائما من نصيبنا، وستهرب الحضارة منا لتكون في يد الآخرين، ولن نكون قادرين على مواكبتها مما سيجعلنا نخرج من الباب الواسع للتاريخ، ولن نلعب دورا حتى شرفي فيه.

إذن فمالك بن نبي يمثل نموذجا من النماذج التي رأينا الاهتمام بها سيجعلنا نفهم أكثر سر التربية المستقبلية، ونعرف الأسس التي انطلق منها، إلا أن التركيز على رؤية واحدة ومشروع واحد سيمنعنا من النظر إلى موضوعنا من زوايا مختلفة لهذا ارتأينا أن نختار مشاريع أخرى لا تقل أهمية عن مشروع مالك بن نبي.

إن النموذج الحضاري مهم في بناء المستقبل كما لاحظناه مع مالك بن نبي، ولا يمكن بناء الحضارة إلا بمعرفة الذات والآخر، والأخذ منهما والترك أيضا، إذ أن هناك بنا يجب التخلي عنها في ذاتنا، كالأفكار الميتة التي يتحدث عنها بن نبي بإسهاب، كما أن هناك الكثير الذي يمكن أخذه من الذات وتراثها، إذ أن تراثنا قادر على الاشتباك مع الأسئلة المعاصرة بل والإجابة عن الكثير منها، وهذا لا يعني إطلاقا التخلي عن الآخر ورؤاه والاستفادة منه، بل إن بن نبي ضد استنساخ الآخر، لأن هذا سيجعل ذاتنا تنمحي وتزول.

نتنقل الآن إلى نموذج آخر لا يقل أهمية من النموذج السابق وقد اخترنا له مفكرا نحاول من خلاله النظر إلى الرؤية التي يتبناها في بناء المستقبل واستشرافه نظرا لاهتمامه ببنية لا تقل أهمية

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

عمّا سبق، إذ حاول الاهتمام بالجانب المنهجي وإعداده، ويرى أن الخطورة تكمن في عدم اهتمامنا بالمناهج التربوية وهذا ما ارتأينا أخذه في النموذج التالي.

2.2. النموذج التأصيلي - المنهجي: ماجد عرسان الكيلاني:

يعد الانتقال من عالم مالك بن نبي إلى عالم ماجد عرسان الكيلاني انتقالاً من ورشة "الهندسة الحضارية" إلى ورشة "البناء النظري المنهجي"، فبينما كان بن نبي مشغولاً بسؤال "الفعل"، كان الكيلاني مشغولاً بالسؤال الذي يسبقه، على أي أساس نبني؟ وما هي مرجعيتنا في البناء؟ ومن هنا تتأتى أهمية هذا النموذج، لأنه متمم للنموذج السابق ومكمل له، ولا يمكن أن نعتمد نموذجاً واحداً في دراسة الرؤى التربوية في المستقبل واستشرافها له. ويمكن عرض هذا النموذج بعد عرض حياة الكيلاني، ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

أ- **الفكر كطفل (الجرح المؤسس):** طفولة فكر الكيلاني ولدت في مناخ فكري مختلف عن بن نبي، لقد شهد بعينه فشل الأيديولوجيات الوافدة (القومية والاشتراكية) في تقديم مشروع تربوي ناجح، ورأى كيف أنّ النظم التعليمية في العالم الإسلامي أصبحت تعيش حالة من "الغزو الفكري" تستورد نظرياتها ومناهجها من فلسفات غربية مادية تفصل بين الدين والحياة، الجرح الذي شكّل وعيه ليس مشهد "الإنسان المشلول" (كبن نبي)، بل مشهد "الإنسان المقطوع الجذور"؛ إنسان يتعلم في المدرسة نظريات تتعارض مع ما يؤمن به في بيته ومسجده، هذا الخطر، خطر فقدان المرجعية وضياع البوصلة، هو ما دفعه لتكريس مشروعه ليس لمجرد "إصلاح" التربية، بل لـ "إعادة تأسيسها" من أصولها الإسلامية.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

فرؤية الكيلاني لا تحاول الإصلاح بل تحاول التجديد بالمطلق، لأن التربية التي نعتمدها هي تربية وافدة آتية من تجارب ليست تجاربنا، ولا يعني هذا أن مناهجها ليست مهمة، ولكن يعني أنها وليدة بيئة ليست ببيئة، فهي تجيب عن أسئلة أخرى، لا الأسئلة المتعلقة بنا ومن هنا يرى الكيلاني أن إعادة تأسيس التربية لا إصلاحها هو الحل، لأن الإصلاح بتقديم تربية أخرى لمفكرين غربيين آخرين، وهذا سيجعلنا ندور في حلقة مفرغة، فهو يحاول تقديم العلاج.

ب- **الرؤية العلاجية:** بناء النظرية كحصن ضد الغزو: يرى الكيلاني أن الأزمة التربوية ليست أزمة تطبيقات، بل أزمة "نظرية"، فبدون نظرية تربوية إسلامية أصيلة وواضحة، سنبقى دائما مستهلكين لنظريات الآخرين، لذلك فإن مشروعه العلاجي هو مشروع "تأصيلي منهجي" ضخّم يهدف إلى إعادة بناء "نظرية تربوية إسلامية" متكاملة، لا تستمد أصولها من الفلسفات الغربية، بل تنبثق مباشرة من عقيدة التوحيد¹.

إنّ رؤيته تقوم على تأسيس التربية على أركانها الفلسفية (الوجود، المعرفة، القيم الطبيعية الإنسانية) انطلاقاً من المرجعية القرآنية، بهدف صناعة "الإنسان الصالح" الذي يعبد الله ويعمر الأرض وفق منهجه، بهذا يقوّم الكيلاني حلاً للشرح من خلال بناء حصن منهجي ومعرفي حول الذات، وتقوية المرجعية الأصيلة لتكون قادرة على الاستغناء عن المرجعيات الوافدة وتقديم بديل كامل عنها.

فالكيلاني يغوص بعمق في قضية التربية، ويهتم بها بشكل واضح من خلال عرضه لمشكلاتها الرئيسية ألا وهي الغزو الثقافي والتربوي الغربي الذي يستهدف طرقنا ومنهجنا

¹ الكيلاني، ماجد عرسان، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، د.ط، 2002م، ص 65-80.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

لهذا، لابد من تأسيس نظريتنا التربوية الخاصة؛ فالنزعة العالمية للعلومة تحتم علينا الاهتمام بالخصوصية الثقافية وإلا فإن هذا يعني غرقنا في دوامة العولمة والتعرض لسلبياتها التي ستؤدي بنا إلى الذوبان في الآخر حتى نفقد هويتنا. بهذه التربية المعتمدة على المناهج الغربية، نحن نصنع غربيين.

ج- حوار مستقبلي مع الكيلاني (استنطاق الصمود): كيف تصمد هذه الرؤية التأصيلية التي

قد تبدو للبعض "تقليدية"، في وجه تسونامي التكنولوجيا الذي يفرض نفسه كواقع كوني؟ إذا كان التحدي المستقبلي هو "سيولة القيم" و"تفكيك الثوابت"، فإن مشروع الكيلاني الذي يركز على بناء "نظرية" قائمة على "ثوابت" مستمدة من الوحي يبدو هو العلاج الأنسب، إنه يقدم "المرساة" في خضم العاصفة.

فالكيلاني يرى أن الحداثة الغربية والعولمة قدّمت لنا عالماً سائلاً بتعبير الفيلسوف البريطاني زيجموند باومان Zygmunt Bauman (1925-2017م)، لا يمكن التحكم فيه ولا الحكم عليه، ونقل هذه التجارب الغربية هو توسيع للمشكلة الإنسانية العالمية، مما يؤدي على المستوى التربوي إلى سيولة في القيم، فلا يبدو الخير ولا الشر واضحاً للعيان، فكل ما يتفق المجموع على أنه خير فهو كذلك وكل ما يتفق المجموع الغالب على أنه شر فهو كذلك لأن معياري الخير والشر أصبحا متغيرين ونسبيين، والأخذ بالنظريات الغربية ينقل هذه السيولة لنا.

لهذا يقترح الكيلاني إبداع نظرية تربوية خاصة بنا، وإن كانت تأخذ من الآخرين ما يجب أخذه بالقدر اللازم، فهو لا يوافق على الرفض التام للآخر؛ فلأننا نتشارك معه الكوكب والاقتصاد والسياسة والكثير من الجوانب، فإن تأثيره فينا لا محالة واقع. ولكن اتباعنا للآخر

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

دون إبداع علمي خاص بنا يعني تبعيتنا وتبعية الأجيال اللاحقة للغرب، لأننا نصنع أجيالا تعشق الغرب وتتصرف بأخلاقه. لذلك، لابد من وضع نظرية تربوية تقف سدا منيعا ضد هذه

السيولة الفكرية، وتحدد المعايير الأصيلة لمجتمعنا

وهذا بالضبط ما يجعله يقف في مواجهة مباشرة مع رؤية يوفال نوح هراري الذي يتنبأ بظهور "ديانة" كبديل للأديان التقليدية، فبينما يرى هراري أنّ "الحقيقة" المستقبلية ستكون هي "تدفق البيانات"، (Dataism) وأنّ القيم ستكون نسبية ومتغيرة، يصير الكيلاني في "فلسفة التربية الإسلامية"، على أنّ هناك حقائق مطلقة وقيما ثابتة مصدرها إلهي، وأنّ وظيفة التربية هي ترسيخ هذه الثوابت في مواجهة كل المتغيرات¹.

فمشروع يوفال هراري الصهيوني هو مشروع يعبر عن السيولة وقبولها، إذ أن تدفق البيانات سيؤدي دور الأنبياء الجدد كما يسميهم، فيعرف الأخلاق من جديد وفي كل لحظة تاريخية تتغير هذه الأخلاق، مما سيجعل القيم الإنسانية تحتكم للبيانات، والأخيرة مادامت متغيرة فأخلاقنا ستكون متغيرة بتغير هذه البيانات، وهذا ما يحيلنا ربما إلى أنّ الآلة ستتولى تربيّتنا وتعليمنا.

إذن المعركة التربوية المستقبلية عند الكيلاني هي معركة قيمية (أكسيولوجية) بامتياز؛ فغياب الأخلاق أو نسبيتها يؤدي إلى تدمير للإنسانية الإنسان ولعب بأدواره وأخلاقه. إنّ محاكاتنا لهذه التجارب الغربية بسبب انبهارنا بالتكنولوجيا، سيؤدي بنا حتما إلى أن نقع فيما وقع فيه الغرب. لهذا، لا بد لنا من نظرية تربوية خاصة بنا تسمح لنا بالتعامل مع التكنولوجيا بأخلاقنا لا بأخلاق الغرب فكمسلمين مثلا ما الفائدة من استهلاكنا لمحتوى

¹- الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، مكة المكرمة، دبط، 1987م، 70-75.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

المواقع الإباحية التي ندرك خطورتها المتزايدة على تدمير مجتمعاتنا وعلاقاتنا الزوجية والأسرية؟

د- رؤيته التربوية المستقبلية (التربية القيمية): عصارة فكر الكيلاني المستقبلي، التي لم يشر إليها مباشرة، هي أنّ التربية في المستقبل لن تكون ترفاً، بل ستكون ضرورة وجودية لحماية إنسانية الإنسان، وظيفتها الأساسية لن تكون نقل "المعلومات" (فالألات ستقوم بذلك بكفاءة أعلى) بل ستكون بناء "المنظومة القيمية والمعارية" لدى الفرد، في عالم يمتلئ بالأسئلة الأخلاقية المعقدة مثلاً: (ما حدود التعديل الجيني؟ ما هي حقوق الذكاء الاصطناعي؟).

إنّ التربية الناجحة هي التي تبني في الإنسان "بوصلة أخلاقية" ثابتة وواضحة، تمكنه من اتخاذ القرارات الصحيحة. وبهذا، تصبح رؤيته التأصيلية ليست هروباً إلى الماضي، بل هي تأسيس ضروري للمستقبل، لكن نقطة ضعف هذا النموذج قد تكمن في بطئه في مواكبة التسارع التقني، فتركيزه على بناء النظرية قبل الفعل قد يجعله في موقع رد الفعل الدائم. إلا أنّ نموذج الكيلاني ينقلنا من سؤال ماذا نعلم إلى سؤال كيف نتعلم؟ ذلك أن التربية مستقبلاً لن تكون تجميعاً للمعلومات وحفظها، بل أساسها الحقيقي سيكون بأي أخلاق سنواجهه العالم لأن المعلومات ستهتم بها الآلة، وستسمح لنا بامتلاك الملايين منها بكبسة زر، إلا أن الإشكال التربوي الحقيقي سيكون في فقد الأخلاق الإنسانية، وهذا بدأنا نرى تباشيره الأولى في مجتمعنا.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

هـ- حدود الفكر (الإنسان أم المواطن): فكر الكيلاني، بشكل واضح، موجه لبناء "الإنسان

المسلم" داخل حدود "الأمة المسلمة"، إنه مشروع تربوي داخلي يهدف إلى تحصين الذات

وبناء هويتها الخاصة، وهو فكر الأمة لجماعة الأمة.

إذن فإن النموذج التأصيلي المنهجي يعبر عن رؤية دفاعية ضد الآخر والتأثر التام به ويدعو

لتأسيس نظرية خاصة تحمي قيمنا من الاغتراب والاضمحلال، مما سيجعل لنا موضع قدم

نقف عليه في المستقبل، فالفلسفات التربوية الغربية المعاصرة أفسدت أخلاق الإنسان الغربي

خاصة والعالمي عامة، وللنجاة في هذا البحر المتلاطم لابد لنا من سفينة خاصة بنا، لا أن

نستعيرها من الآخر الذي يطمح إلى إغراقنا.

وفي التأسيس لهذا النموذج نجد رؤية أخرى لا تقل أهمية ترفعنا إلى مصاف الفلسفة لتؤسس

لرؤية أخلاقية فلسفية تقود التربية إلى بناء الإنسان الحقيقي المتفاعل مع واقعه ومستقبله،

وهذا ما تركناه للنموذج اللاحق ألا وهو النموذج الفلسفي الأخلاقي، الذي سيصوغ الرؤية

بشكل أدق.

2.3. النموذج الفلسفي - الأخلاقي: عبد الرحمن طه

الانتقال إلى المفكر المغربي طه عبد الرحمن هو انتقال من "ورشة البناء" إلى "مختبر المفاهيم"، إنه

لا يسأل "كيف ننهض؟" (كيف نبني)، ولا "كيف نؤسس نظريتنا؟" (كالكيلاني) بل يطرح السؤال

الفلسفي الأسبق والأعمق: "بأي عقل نفكر؟ وبأي أخلاق نعيش؟" وإنه سؤال يمثل عمقا فلسفيا واضحا

ينقلنا إلى التفاعل الحقيقي مع الإشكاليات الكبرى في التربية وفي مختلف جوانب الحياة. ومن هنا تتأتى

أهمية هذا النموذج الذي رأينا عرضه وفق رؤية المفكر والفيلسوف المغربي طه عبد الرحمن.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

إنّ مشروع الفكر، كما يصفه المفكر الفلسطيني وائل الحلاق، يمثل "حالة فريدة" وأهم محاولة معاصرة لتأسيس "حادثة أخلاقية" بديلة، فهو لم يحاول "التوفيق" السطحي بين التراث والحداثة، بل قام بتفكيك الحداثة الغربية من داخلها وكشف عن "أزماتها الأخلاقية" الكامنة¹. وسؤال الحداثة والتراث سؤال مفتعل، لأنّ الحقيقة تكمن في عدم قدرتنا على فهمهما نظرا للضخامة التي يشكلانها، وهذا ما جعلنا نعرض كل هذه النماذج لنطل من نوافذ مختلفة وعلى نماذج مختلفة على الرؤية التي تفصل بين الحداثة والتراث والرؤية التي تجمع بينهما، إلا أن طه عبد الرحمان يمثل حلقة فارقة إذ انه ينطلق من نقد الحداثة لغياب أساس مهم فيها.

- **المحطة الأولى: الفكر كطفل (الجرح المؤسس):** طفولة فكر طه عبد الرحمن فريدة من نوعها، إنّه فيلسوف تكويني، درس المنطق وفلسفة اللغة في السوربون، وتعمّق في الفكر الغربي حتى النخاع الجرح الذي شكّل وعيه لم يكن الاستعمار، أو الغزو الفكري، بل هو اكتشاف "الفقر الروحي والأخلاقي" في صميم الحداثة الغربية نفسها، لقد رآها من الداخل، وأدرك أنّها أنتجت تقدما تقنيا هائلا على حساب "إنسانية الإنسان"، لذلك لم يكن مشروعه دفاعيا أو تأصيليا فحسب بل كان مشروعا نقديا هجوميا: تفكيك الحداثة الغربية من الداخل، وكشف تناقضاتها وتقديم "حادثة إسلامية" بديلة أكثر إنسانية وأخلاقية، سؤاله المركزي كان: كيف تُبدع حادثة خاصة بنا تتجاوز أزمات الحداثة الغربية؟

فطه عبد الرحمان يمثل قدرة العقل العربي على نقد العقل الغربي وتجاوزه بإنتاج أفكاره الخاصة التي تأخذ من الغرب ما يجب أخذه وتترك ما يجب تركه، فطه عبد الرحمان اكتشف الحداثة

¹ - حلاق، وائل، إصلاح الحداثة (الأخلاق والإنسان الجديد في فلسفة طه عبد الرحمن)، ترجمة: عمرو عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت- لبنان، ط1، 2020م، ص21-23.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

من أساسها أنها مناقضة للإنسانية الإنسان، فلا إنسان بلا أخلاق ولا أخلاق بلا دين فعداؤها للدين المسيحي بداية، ثم عداؤها لكل دين هو ما جعلها تفقد الجانب الأخلاقي ولا تهتم به، وهذا ما يمثل خطورة كبيرة، إذ أن الأخذ بها كما هي هو تهديد لكل إنسان، وليس تهديدا لنا فقط.

- المحطة الثانية: الرؤية العلاجية: من نقل الحادثة إلى إبداعها: يرى طه عبد الرحمن أنّ الخطأ الذي وقع فيه أغلب المفكرين العرب هو محاولة نقل الحادثة الغربية كما هي، أو التوفيق بينها وبين التراث وهو يرى أنّ هذا مستحيل، لأنّ الحادثة الغربية ليست مجرد تقنيات، بل هي روح قائمة على العقلانية المجردة، وفصل القيم على الدين، وتقديس الذات الفردية، والحل الذي يقدمه ليس الرفض بل الإبداع، أي إبداع نموذج حداثي خاص بنا من داخل تراثنا¹.

إن مشروع طه عبد الرحمان يلتقي بشكل غريب مع مشروع عبد الوهاب المسيري في مفاصل كثيرة، إلا أن التمكن الديني عند طه عبد الرحمان سمح له بإبداع جديد، وإن كان عبد الوهاب المسيري هو الآخر وجه انتقادات لاذعة للحادثة الغربية باعتبارها عداء لأخلاق الإنسان أينما كان وكيفما كان، فكلاهما يرفض وينتقد الحادثة، وإن كان المسيري يرى إمكانية مزجها مع التراث وهذا ما يعارضه طه عبد الرحمان، لأن الحادثة تحمل في طياتها مشروعا مخربا لأخلاق الإنسان.

فرؤية طه عبد الرحمان التربوية لا تهدف إلى صناعة المسلم الحديث الذي هو كائن مرقع، بل تهدف إلى صناعة المؤمن الحداثي أو الإنسان الكوثر، وهو الإنسان الذي يحقق التكامل بين العقل والروح، وبين

¹ - عبد الرحمن، طه، روح الحادثة: المدخل إلى تأسيس الحادثة الإسلامية، المركز الثقافي للكتاب، بيروت ودار البيضاء، ط1، 2014م، ص15-20.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

العلم والقيم، وهذا يتطلب تربية قائمة على مجموعة من الأسس التي لا يمكن التفريط فيها، لما لها من أهمية كبيرة في بناء دواخل الإنسان، وكذا الاهتمام بخارجه، ولعلنا نختصرها فيما يلي:

- **العقل المؤيد:** وهو عقل لا يكتفي بالبرهان المجرد، بل هو موصول بالوجدان والعمل

الأخلاقي والتجربة الروحية. لأن العقل عقول في نظر طه عبد الرحمان، فهناك العقل المجرد وهو العقل الغربي الذي يهتم بالطبيعة، دراستها ويتبدى في مختلف العلوم الفيزيائية والكيميائية التي تتعامل مع القوانين على أنها الأمر الوحيد المتحكم في الظواهر، وآفته كما يرى طه عبد الرحمان تكمن في عدم قدرته على دراسة الباطن بل ورفضه أغلب الوقت، وبعدها يأتي:

- **العقل المسدد:** وهو العقل الفقهي بالتقريب إذ يسدد بالوحي والحديث. إلا، أن له آفات

هو الآخر ألا وهو النظر إلى الظاهر والحكم به على الظواهر، كحكمي أنا المصلي على أنني أفضل من مصلي آخر لأنه يدخن وأنا لا أدخن، لهذا لا بد من بلوغ العقل المؤيد، وهو العقل الذي يؤيده الله فيصبح يده التي يبطش بها وبصره الذي ينظر به، ويستطيع النفوذ إلى حقائق الأشياء وجواهرها.

- **الأخلاق الائتمانية:** وهي أخلاق لا تقوم على الواجب المجرد، بل على الشعور بالمسؤولية

والأمانة أمام الله سبحانه وتعالى، لأنّ أخلاق الواجب كما أسسها كانط (1724-1804م) والفلاسفة الغربيون قائمة على القانون وهذا ما يمنح الدولة سلطة إلهية، فتصبح هي الإله وهذا ما يفسد أخلاق الإنسان بغياب الدولة وسلطاتها، لأنها تربط الإنسان بها لا بالله، بينما الأخلاق الائتمانية فهي أخلاق تتجاوز علاقة الإنسان بالإنسان فقط، لأنها تحتكم إلى علاقة أكبر وهي علاقة الإنسان بالله، فأنا أحترم القانون لأن القانون يخدم الإنسان والله أمرني بخدمة الإنسان وأنا مجازي في هذا الفعل الأخلاقي دنيا وآخرة.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

- المحطة الثالثة: حوار مستقبلي مع طه عبد الرحمن (استنطاق الصمود): كيف تصمد هذه

الرؤية الفلسفية العميقة في وجه تسونامي التكنولوجيا؟

هذا بالضبط ما يجعله يقدم الإجابة الأكثر عمقا على تحديات مفكرين مثل نيك بوستروم وشوشانا زوبوف، فبينما يحذر بوستروم من مشكلة التحكم في الذكاء الخارق، يقدم طه عبد الرحمن الحل في بناء "الضمير الأخلاقي المؤتمن" داخل صانع التكنولوجيا نفسه وبينما تكشف زوبوف كيف تحولنا إلى مجرد بيانات في رأسمالية المراقبة، يدعو طه عبد الرحمن إلى تربية تعيد بناء الذات الروحية التي لا يمكن اختزالها في بيانات، إنّ المعركة التربوية المستقبلية عند طه عبد الرحمن هي معركة أخلاقية روحية بامتياز.

فالأخلاق الحقيقية هي الأخلاق النابعة من علاقة الإنسان بالله واستحضاره للمراقبة الإلهية له ستجعله يتجاوز المآزق التي أوقعته فيها الحداثة، وقادرا على إبداع أخلاقه الخاصة والعالمية لأنها تتجاوز الأخلاق الحداثية التي ترتبط بالإنسان وأخيه الإنسان فقط، بينما الأخلاق الائتمانية تتجاوز هذه الرؤية إلى ربط هذه الأخلاق - أخلاق الإنسان بأخيه الإنسان - بالله سبحانه وتعالى وبهذا فغياب الإنسان والمراقبة من طرف الدولة أو القانون الوضعي لا ينفي بقاء القانون الديني الإلهي.

- المحطة الرابعة: رؤيته التربوية المستقبلية (التربية الائتمانية): عصارة فكر طه عبد الرحمن

المستقبلي التي يمكن استلهاها من كتابه "من الإنسان الأبر إلى الإنسان الكوثر"، هي أنّ التربية المستقبلية يجب أن تكون "تربية ائتمانية"، في عصر يمنح فيه العلم الإنسان قوة شبه إلهية (كالتلاعب بالجينات وصنع الذكاء)، فإنّ السؤال الأهم ليس سؤال القدرة، بل سؤال الأمانة. التربية يجب أن تبني في الإنسان وعي المسؤولية الأخلاقية عن هذه القوة الهائلة، إنّها لا تهدف

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

لصناعة "المتحكم التقني" بل "الإنسان المؤتمن" الذي يدرك أنّ قوته هي أمانة من الله يجب أن تستخدم لتحقيق الخير¹. لكن نقطة ضعف هذا النموذج قد تكمن في نخبويته الشديدة وصعوبة ترجمته إلى منهج تربوي بسيط وعام.

فالحديث عن الائتمانية في المشاريع التربوية صعب، نظرا لارتباط الرؤية التي يقترحها طه عبد الرحمان بالتصوف، والأخير صعب الفهم نظرا لاستخدامه قاموسه الخاص، بل إنّ هذا ما نلاحظه في المشروع الفكري عند طه عبد الرحمان، إذ يستخدم مصطلحات جديدة وقاموسا خاصا، وهذا ما يجعل مشروعه رغم أهميته مشروعا نخبويا، كما يعاني المشروع أيضا من كون التصوف في الغالب حالة فردية يصعب جدا تعميمها ووضعها كأساس قانوني يمكن السير عليه، خاصة فيما يتعلق بالتربية.

ولعل قراءتنا لا توفي هذا المشروع حقه وقد وجدنا أن هناك قراءة مهمة لهذا النموذج تتمثل في قراءة المفكر الفلسطيني وائل الحلاق، حين يوضح لنا أنّ هذا الإنسان الكوثر يجد وجوده الحقيقي في التفكير المجرد، بل في الشعور بالمسؤولية والأمانة أمام الله عز وجل، على عكس الكارثة الحداثيّة التي بدأت من الأنا الديكارتية المنعزل، ويكون طه عبد الرحمن قد قدم بديلا لذلك يتمثل في الأنا الائتماني، إضافة إلى تجاوز العقلانية الأداة إلى العقلانية المؤمنة، أو المتمثلة في العقل المؤيد- عقلانية موسعة تشمل البعد الروحي والأخلاقي².

فوائل حلاق يرى أنّ طه عبد الرحمان يدعوا إلى إنسان جديد يتجاوز إنسان الحداثة الذي فقد الكثير من إنسانيته، وذلك من خلال أن الإنسان الكوثر هو الإنسان المتصل بالمعنى

¹ عبد الرحمن، طه، من الإنسان الأبتري إلى الإنسان الكوثر، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت- لبنان، ط2، 2016م، ص11-15.

² حلاق، وائل، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، مرجع سابق، ص15-20.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

وغير المنقطع عنه، بينما الإنسان الأتر فهو إنسان مادي فقط لا يملك من الأخلاق إلا ما يخدم غرائزه وماديته، وبذلك فهو مبتور عن المعنى، فاقد له، وفقدان هذا المعنى يؤدي بنا إلى إنتاج إنسان ضد الإنسانية وهذا ما فعله الغرب للأسف، فقد تم إفساد الإنسان بسبب هذه الثورات العلمية التي وإن كانت لها إيجابيات كثيرة إلا أن لها سلبيات لا تعد، وسلبياتها أكثر من إيجابياتها، وهذا ما يدعوا إلى النقد بل والتجاوز أحياناً.

- المحطة الخامسة: حدود الفكر (الإنسان أم المواطن؟): فكر طه عبد الرحمن ينطلق من خصوصية إسلامية عميقة، لكنّه يطرح أسئلة كونية ويتوجه إلى الإنسان بما هو إنسان، إنّّه يخاطب الإنسان المعاصر في كل مكان، مقدماً النموذج الإسلامي كحل لأزمة الحداثة العالمية، وليس فقط أزمة العالم الإسلامي.

فالحل يكمن في أخلاق الإنسان، لأن الأخلاق هي حقيقة الإنسان ومعناه، وبدون أخلاق لا يكون للإنسان أي معنى وبتغييب هذا المعنى يصبح الإنسان عبداً لمجموعة قليلة منه، وتنشأ الصراعات التي تفسد الحياة، وبهذا يرى طه عبد الرحمن أن التراث يملك من داخله الكثير للإجابة عن أسئلة الحاضر المعيش، لكن مع الاستفادة مما أنتجه الغرب على المستوى المادي والعلمي.

إذ نجد أن طه عبد الرحمن بعد طوفان الأقصى صرح: اننا نشهد اليوم "ميلاد إنسان حضاري جديد"¹ وهذا ليس مجرد تعليق سياسي عابر، بل هو تطبيق عملي لمنهجه الفلسفي كله على الواقع، إنّّه يرى في هذا الحدث تجسيدا حياً للمفاهيم التي قضى عمره يؤسس لها،

¹- أنظر: الشيب، محمد، كيف قرأ الفيلسوف طه عبد الرحمن "طوفان الأقصى؟"، 16- نوفمبر 2023م، الجزيرة نت <http://www.aljazeera.net/blogs/2023/11/16>

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

عندما يقول طه عبد الرحمن هذا القول فهو لا يقصد مجرد إنسان شجاع أو مقاوم، هو يقصد نموذجا إنسانيا جديدا يمثل نقيضا لإنسان الحداثة الغربية الذي انتقده طوال حياته، هذا الإنسان الجديد كما يراه يتجلى في طوفان الأقصى، يتميز بصفات هي نفسها التي دعا إليها في كتبه، الإنسان الجديد في طوفان الأقصى استخدم عقلا مؤيدا بالمعنى الطهائي، أي أنّ عقله ليس منفصلا عن إيمانه و يقينه بالله، قراراته لا تخضع فقط لحسابات القوة المادية، بل تستمد قوتها من يقين غيبي ومنظومة قيمية تتجاوز الحسابات الباردة.

بل إنّ العقل المقاوم في فلسطين اليوم لو استخدم عقله فقط لمنعه من الخوض في هذه المعركة، وللأسف فإن الكثير ممن تأثر بالمناهج الغربية يدعو إلى توقف المقاومة عن الحرب والاستسلام لأجل الحياة الدنيا، ومن خلال هذه النماذج الفكرية التي يستخدمونها في النظر ولأنها مبتورة فإنهم غير قادرين على فهم ما وراء المقاومة، لهذا ينعت طه عبد الرحمان إنسان المقاومة الفلسطينية بالإنسان الجديد.

حيث أن هذا الإنسان ذو أخلاق ائتمانية لا أخلاق نفعية، هو يشعر أنّه مؤتمن على أرض، وعلى قضية، وعلى كرامة أمة، تضحيته ليست من أجل مصلحة، بل من أجل أداء أمانة وهذا ما يفسر في نظر طه عبد الرحمن، قدرته على التضحية والصمود الأسطوري، إنّّه يجسد فكرة الأنا الائتماني الذي يرى وجوده في ذاته، بل في مسؤوليته أمام الله عز وجل.

وهذا ما يجعله نموذجا إنسانيا بحق، لأنه لا يفكر بذاتية بقدر ما يفكر بأنه مثال يحتذى به، بل إن هذا في رأينا ما أدى بالعالم إلى الوقوف معه لا ضده، وتعاطف الكثير من الناس عبر العالم مع القضية، لأنها تمثل الإنسانية الحقيقية الإئتمانية التي ترى أن الأخلاق هي أعلى قيمة إنسانية.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

فهذا النموذج الإنساني وحد بين العقل والعمل، حيث حقق بين القول (الإيمان بالقضية) والعمل (الفعل المقاوم)، لقد تجاوز الفصام النظري إلى الشهود العملي، إنه يجسد مفهوم طه عن "العمل المسدد" المرتبط بالنية الصادقة، والفعل الواقعي الحقيقي الذي يتماشى مع الجانب النظري لأن الأخلاق ليست نظريات نتحدث عنها وبها كما يفعل الغرب، بل هي لابد أن تظهر على ساحة الواقع.

فكر طه عبد الرحمن المستقبلي يسوقنا إلى تسليط الضوء على التربية الائتمانية في عصر يطغى عليه دين التفرج، ولذلك يدعو طه عبد الرحمن إلى إرساء دين الحياء ما دامت التربية لا تهدف إلى محاربة التكنولوجيا، بل إلى بناء إنسان قادر على استخدامها بشكل أخلاقي، وهي تقوم على:

✓ الانتقال من الفقه الائتماري إلى الفقه الائتماني: أي تربية الطالب على الثقة والمسؤولية بدلا من الشك والمؤامرة، بمعنى أن يستخدم العقل المؤيد لا العقل المسدد فلا يحكم على ظواهر الناس، بل نجد هذا الفكر منتشرا في الجانب السني، إذ يتم الحكم على ظاهر الناس فيصل البعض إلى الاستنتاج مثلا أن المقاومة في الحرب الأخيرة منذ 7 أكتوبر خطأ كبير من طرفها، بينما العقل المؤيد فإن نظره لا يقتصر على الظاهر بل يغوص إلى العمق وإلى المستقبل، إذ يربط الإنسان بالآخرة، فلا ينظر إلى الأعداد المقتولة بقدر ما ينظر إلى تحقيق العدل لأنه السبيل إلى الحرية.

✓ تنمية فضيلة الحياء لا بمعنى الخجل، بل بمعنى الوعي بحضور الشاهد الأعلى، مما يولد رقابة ذاتية تحصنه من آفات العصر الرقمي¹. لأن الحياء يحمي الإنسان من الانزلاق

¹ - عبد الرحمن، طه، دين الحياء: من الفقه الائتماري إلى الفقه الائتماني (التحديات الأخلاقية لثورة الإعلام والاتصال)، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت- لبنان، ط1، 2017م، ص84.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

نحو شهواته وهواه، لأنه يستحضر الله في كل خطوة يخطوها، وهذا ما شاهدناه عيانا في مشاهد كثيرة في المقاومة الفلسطينية الأخيرة، إذ تجد المقاوم يذكر الله في كل خطوة يقوم بها بل إنه قبل أن يضرب يقول: "وما رميت إذ رميت ولكن الله رمى"، في استحضار واضح للمعية الإلهية.

✓ صناعة الإنسان المؤمن: وهو الإنسان الذي يدرك أن كل ما يملكه (عقله وقته، وحتى بياناته الشخصية) هو أمانة من الله، وهو مسؤول عنها، هذه هي الغاية العليا للتربية الائتمانية التي تواجه بها تحدي صناعة الإنسان الأبتري المستهلك في عالم التكنولوجيا، لأن الاستغراق في الحياة الدنيا المادية تجعل الإنسان يتعلق بها، بل يؤلّها في الكثير من الأحيان والعزل الذي مارسه الفلسطينيون على أنفسهم وعن العالم جعلهم يصنعون هذا النموذج فهو يشبه إلى حد كبير الخلوة التي يقوم بها المتصوف ليعرف أكثر، لهذا يعتبره طه عبد الرحمان النموذج الحقيقي للإنسان المنشود في زمننا.

إن هذا النموذج الفكري يعتبر من الأهمية بمكان في التربية العربية المعاصرة، بل إنه يتفاعل مع الواقع ويتعارك معه، ليستأنف الانطلاق الحضاري، ولا يكون ذلك إلا من خلال إعداد النموذج الإنساني الصحيح الذي يستطيع أن يتعاطى مع العالم اليوم بذاته وفق رؤى لا تقطع صلته بالله، وأن التأثير الذي تأثرناه بالغرب نقل إلينا ثقافته كاملة فصرنا غربا دون علمنا، إذ أصبحت نظرتنا إلى أنفسنا والعالم من حولنا نظرة مادية، إن هذه الرؤى تتقاطع في جوانب عديدة وهذا ما يهمنا في طرحنا للنماذج العربية والإسلامية المعاصرة، لهذا نستعرض تقاطعاتها فيما هو آت من مباحث.

2.4. حوار الرؤى وتقاطعها: تقييم (العدة الفكرية) في مواجهة المستقبل:

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

بعد أن قمنا في الأجزاء السابقة بعملية إعادة بناء منهجي لمشاريع التأسيس الفلسفي لكل من بن نبي والكيلاني وطه عبد الرحمن، نصل الآن إلى المحطة التركيبية الأكثر طموحا في بحثنا، قد تبدو محاولة استخلاص ملامح "مدينة تربوية فاضلة" من هذا الحوار مجازفة فكرية تضع الباحث في مأزق التأسيس المنهجي، ولكن ما نهدف إليه هنا ليس بناء يوتوبيا من خيالنا الخاص، بل هو القيام بعملية تركيب منهجي لتقييم مدى تكامل هذه الرؤى وقدرتها مجتمعة على مواجهة المستقبل.

ولأننا نؤمن أن المشاريع الفكرية رغم أصالتها وقوة طرحها إلا أنها لا تخلو من نقص، ولا يمكن لمفكر واحد فقط أن يحيط بكل زوايا النظر التي تمكنه من أن يقدم حلا جذريا لأي مشكلة، بل إن عملية الرصد وحدها للمشكلات تحتاج فرقا ومؤسسات تتكامل في عملها، وعملا بالتكامل المعرفي فإن نقاط التقاء هذه المشاريع سيتيح لنا بناء منهج نراه مفيدا في استشراف المستقبل والإعداد له، بما سيتيح التأسيس نظريا والعمل المتكامل منهجيا وتحديد الغايات الكبرى.

إنّ عملنا هذا أشبه بما فعله أفلاطون في جمهوريته، لا في نتيجته النهائية، بل في منهجه الحوارى، سنسعى لوضع هؤلاء المفكرين باعتبارهم "حكماء المدينة التربوية"، في حوار خلاق، لا لكي نرى من منهم على صواب، بل لكي نختبر ما إذا كان من الممكن، من خلال هذا الحوار الموجه بالأسئلة الفلسفية الكبرى، أن نستخلص ملامح نموذج تربوي تركيبي يستلهم أفضل ما في كل رؤية، ويكون أكثر قدرة على صناعة إنسان يصمد في وجه طفرات المستقبل.

فتلاقح الأفكار سيسهم أولا في تقويتها لبعضها البعض، وتتميم بعضها البعض، وهذا ما سيمنحنا المجال للنظر إليها بشمولية، ويقودنا إلى التركيز على أهم الجوانب التي نراها احتياجات ضرورية لبناء منهج

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

تربوي يستطيع استشراف المستقبل والعمل على تغيير الواقع التربوي لنا لأجل اللحاق بركب الحضارات التي فاقتنا في تربيتها.

وفي ورشة البناء هذه، قد يتبادر إلى الذهن أنّ هناك "حكماء" آخرين في الفكر التربوي العربي المعاصر يمكن الاستعانة بهم، وهذا صحيح بلا شك، ولكن اختيارنا لنماذج مالك بن نبي، وماجد عرسان الكيلاني وطه عبد الرحمن لم يكن اختياريا اعتباطيا، بقدر ما كان اختيارا منهجيا يهدف إلى تسليط الضوء على ثلاثة مسارات تأسيسية كبرى ومحورية، نرى أنّها تمثل بعمقها وتكاملها أهم الاستجابات التي حاول من خلالها الفكر العربي المعاصر تقديم رؤية تربوية مستقبلية تنطلق من رحم الثقافة العربية والإسلامية.

فهذه النماذج الثلاثة لا تمثل مجرد آراء فردية، بل تمثل ثلاثة "محاور إستراتيجية" مختلفة ومتكاملة في محاولة إعادة التأسيس.

- **المحور الحضاري العملي:** ويمثله خير تمثيل مشروع مالك بن نبي، الذي يرى أنّ التأسيس يجب أن ينطلق من فهم "سنن الحضارة" ويهدف إلى صناعة "الفعل" المؤثر في التاريخ.
- **المحور المنهجي -الأصولي:** ويمثله بصفاء كبير مشروع ماجد عرسان الكيلاني، الذي يرى أنّ التأسيس يجب أن ينطلق من إعادة بناء "النظرية" التربوية على أسس أصولية ومنهجية صافية.
- **المحور الفلسفي -الأخلاقي:** ويمثله بعمق فريد مشروع طه عبد الرحمن، الذي يرى أنّ التأسيس يجب أن ينطلق من إعادة بناء "العقل" و"الأخلاق" كشرط لأي نهضة حقيقية.

إنّ الحوار بين هذه المحاور الثلاثة تحديدا هو الذي يسمح لنا باستخلاص ملامح نموذج تربوي تركيبي غني ومتكامل، قادر على مواجهة تحديات المستقبل، نظرا للتكامل الواضح بينها، فكل تربية تحتاج بلا شك إلى جانب أخلاقي فلسفي ينظم نظرياتها الكبرى ومنشودها الذي تنشده من نوع

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

المربي وغيرها وهذا غير كاف بدون جانب منهجي يدعم الأخلاق ويؤكددها، ويصنفها في أطر واضحة تحميها من الانزلاق في الاستنساخ للمشاريع الغربية والتغريبية، وهذا لا يكتمل إلا بجانب عملي يؤكد كل ما سبق ويسمح بالتقييم للنماذج التربوية التي نستخلصها في الأخير، ويدفعنا إلى الإصلاح والتقويم بما يتوافق معها.

2.4.1. طاولة الحوار: نقاط الالتقاء ومفترقات الطرق: لو جمعنا حكماءنا الثلاثة، لوجدناهم

يتفقون على التشخيص العام للأزمة: إنها أزمة حضارية داخلية، وليست مجرد تخلف مادي وأن التربية هي مفتاح العلاج، وأن التبعية العمياء للغرب هي جزء من الداء لا الدواء فالجميع يتفق في أن مشكلتنا منا بالدرجة الأولى، إذ يرى مالك بن نبي أن التخلف سبب في الاستعمار كما يرى ماجد عرسان أن مشكلتنا في استيراد المناهج التربوية الغربية وتأثرنا بها، فنحن نحاول بناء فرد غير غربي بمناهج غربية مما يعني تغريبه عن هويته، وأخيرا يرى طه عبد الرحمان أن أهم مشكلة عندنا هي قبولنا للحدثة بشكلها الغربي المنفصل عن القيمة والأخلاق، ولابد لنا من تغذية هذا الجانب الأخلاقي مما سيسمح لنا بالتأسيس لحدثة إسلامية إنسانية.

ولكن عند الانتقال من التشخيص إلى العلاج، يفترق بهم الطريق، فكل منهم يرى أولوية مختلفة تنبع من جرحه المؤسس، فيصاغ لها رؤيته الخاصة، وإن كانت تنطلق من نقطة مشتركة بينهم جميعا إذ نجد هؤلاء المفكرين يصوغون رؤى تختلف، والاختلاف قد نظر له البعض على أنه شيء سلبي بينما هو في حقيقته شيء إيجابي من جوانب متعددة منها تعدد الحلول، وطرق جوانب مختلفة من المشكلة، فالاختلاف يجلب التسهيل كما يرى الأصوليون فيمكننا أن نلاحظ ما يلي على كل مشروع:

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

✓ **مالك بن نبي:** يرى أنّ الأولوية هي الفاعلية، الأمة في نظره لا تفعل، فالأمة تلعب دور

المتلقي السلبي، تأخذ كل ما ينتجه الغرب على أنه الحل بينما قد يكون أهم مشكلة من

المشكلات التي نعانيها، ويفقدنا الإبداع.

✓ **ماجد عرسان الكيلاني:** يرى أنّ الأولوية هي المنهجية، مشكلة الأمة أنّها تفعل بلا

أساس ذلك أن ماجد عرسان كان بعد مالك بن نبي من الناحية الزمنية، فهو يرى أن

الأمة تفعل لكن مغمضة العينين، لأن المناهج التي تستخدمها تعميها عن الواقع المعيش،

فهي لا تعبر عن حقيقتها، لأنها مستوردة من الغرب، ولا بد لها من وضع مناهجها

الخاصة.

✓ **طه عبد الرحمن:** يرى أنّ الأولوية هي الأخلاق، مشكلتنا أننا نفعل ونتأسس بلا روح

فطه عبد الرحمان معاصر لعصرنا الذي لا يحتاج المرء إلى كبير تأمل ليكتشف أنه عصر

فاقد للروح، ومستفرغ من كل مظاهرها تطغى عليه المادية، وإننا لن ننجح بمطربي مستفرغ

لا يؤمن إلا بالجانب المادي، لهذا لا بد من إعادة نفخ الروح في التربية من خلال التركيز

على الأخلاق - إن صح التعبير - أي التركيز على زرع الأخلاق لأنها التي تنتج لنا جيلا

متربيا ومسؤولا وإنسانا كوثر قادرا على التفاعل مع واقعه وإبداع رؤاه الخاصة، لا أن يلبس

لباس الآخرين ويظنه روحه.

2.4.2. **تقييم "العدة الفكرية" في مواجهة تسونامي التكنولوجيا:** ليست النماذج التي ذكرناها

إلا سبيلا للانعتاق من رؤية التبعية للغرب في كل شيء وكذا القدرة على التفاعل مع الواقع

التفاعل الصحيح بما يضمن لنا مستقبلا تربويا أفضل، هنا نضع هذه العدة التي ورثناها

في اختبار صمود حقيقي أمام الأسئلة التي طرحناها في تمهيد هذا الفصل مما سيتيح

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

لنا رؤية أفضل وفهما أدق لهذه النماذج، وكذا القدرة على تجاوز نقائصها دون رفضها بالكلية:

✓ **عدّة مالك بن نبي:** هي الأقوى في مواجهة التحدي التقني، فهي تمنحنا الجرأة على التعامل مع الذكاء الاصطناعي كأداة وتوظيفها في مشروع، لكنّها قد تكون الأضعف في مواجهة التحدي الوجودي، لأنّها لا تقدم جوابا عميقا على سؤال: ماذا لو غيرت الأداة الإنسان نفسه؟.

✓ **عدّة ماجد عرسان الكيلاني:** هي الأقوى في مواجهة التحدي القيمي (الأكسيولوجي) فهي تقدم بوصلة أخلاقية ثابتة ومطلقة يمكن أن نحاكم إليها أي تقنية جديدة (كالتعديل الجيني)، لكنّها قد تكون الأضعف في مواجهة تحدي التسارع، فتركيزها على بناء النظرية الكاملة قبل الفعل قد يجعلها دائما في موقع رد الفعل المتأخر.

✓ **عدّة طه عبد الرحمن:** هي الأقوى بلا منازع في مواجهة التحدي الفلسفي - الأخلاقي فمشروعه كله هو بناء للضمير المؤتمن القادر على التعامل مع القوة الهائلة، لكنّها قد تكون الأضعف في مواجهة تحدي التعميم، فبسبب نخبوية طرحه، يبقى السؤال قائما: كيف نحول هذه الفلسفة العميقة إلى منهج تربوي عام؟

2.4.3. الحكمة ضالة المؤمن: نحو نموذج تربوي استشرافي:

إنّ تقييمنا لهذه العدّة الفكرية العظيمة التي ورثناها عن مفكرينا يكشف أنّها، رغم ضرورتها، تحتاج إلى استكمال وتطوير، وهنا يأتي دور الحكمة ضالة المؤمن؛ المبدأ الذي يوجب علينا ألا نكتفي بما عندنا بل أن نطلق أبصارنا بحثا عن الحكمة أينما كانت، لنعزز بها رؤيتنا.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

إنّ العالم اليوم، في مواجهة نفس التسونامي، بدأ يؤسس لفلسفات تربوية مستقبلية، ورغم اختلاف منطلقاتها، إلا أنّ عصارتها تتمثل في تيار يمكن أن نسميه "تربية الفاعلية الإنسانية في عصر الخوارزمية" هذا التيار لا يركز على ماذا نتعلم؟ (فالمعرفة متاحة)، بل على كيف نبقي بشرًا؟ في عالم تشاركه معنا آلات ذكية، وهو يقوم على أركان أساسية مثل: محو الأمية الخوارزمية؟ (فهم كيف تفكر الآلة)، والإبداع الأخلاقي (التركيز على القصد والمعنى، والقدرة على التعلم المستمر)¹.

إنّ هذه الحكمة المعاصرة لا تناقض عدّتنا الفكرية، بل تكملها وتخصبها:

- فدعوته لمحو الأمية الخوارزمية هي التطبيق العملي لدعوة الجابري إلى العقل البرهاني.
- ودعوته للإبداع الأخلاقي هي الصدى المعاصر لدعوة طه عبد الرحمن إلى الأخلاق الائتمانية.

- ودعوته للتعلم المستمر هي الشرط الضروري لتحقيق الفاعلية المتجددة التي أرادها بن نبي.
- إنّ حوارنا مع النماذج الثلاثة العظيمة كشف لنا عن عدّة فكرية غنية، لكن تقييمها في مواجهة المستقبل أظهر أنّها تحتاج إلى استكمال، وعندما بحثنا عن الحكمة في العالم المعاصر، وجدنا ضالّتنا في تربية الفاعلية الخلاقة في ضوء الثورة العلمية المعاصرة.

¹ - هذا التّيار لا يمثله مفكر واحد، بل هو خلاصة لنقاشات عالمية تدور في مؤسسات مثل اليونيسكو والمنندى الاقتصادي العالمي، ويساهم فيها مفكرون متنوعون، فمفهوم محو الأمية الخوارزمية تطوره مؤسسات مثل (AI for K12) هو محور تقارير مستقبل الوظائف، أمّا فكرة الإبداع الأخلاقي، ومفهوم القدرة على التعلم المستمر كمهارة إنسانية عليا، فهي في صميم النقاشات التي يقودها فلاسفة التكنولوجيا مثل شانون فالور، للاطلاع على مثال يجمع هذه الأفكار، أنظر: UNESCO, AI and education : Guidance for policy- makers. Paris : UNESCO Publishing. 2021, pp.35-42. Also see : Vallor, Shannon, Technology and the Virtues, New York: Oxford University Press.

الفصل الثاني: الفكر التربوي العربي المعاصر: التحديات والرؤى

وهنا نصل إلى التركيب الخلاق الذي هو خلاصة هذا الفصل: إنّ الرؤية التربوية المستقبلية التي نطمح إليها هي التي تنجح في تأسيس وصال دائم ومبارك بين مشاريع إعادة التأسيس التي قدّمها مفكرون وبين الفاعلية التي يفرضها عصرنا.

إنّها تربية تهدف إلى صناعة الإنسان المؤمن الفعّال: إنسان مؤتمن على قيمه ومرجعياته كما يريد الكيلاني وطه عبد الرحمن، وفعّال في واقعه ومشروعه كما يريد بن نبي، وقادر على الإبحار بحكمة في خضم أمواج المستقبل المتلاطمة كما يفرض عصرنا الذي أصبح فيه موت الإنسان يشبه موت قعاص الغنم¹

لقد رسمنا الآن ملامح "الإنسان المنشود"، وحدّدنا "الأسس" التي قد يقوم عليها، لكننا لم نجب بعد على السؤال الأكبر: ما هي الطبيعة الدقيقة لهذه الثورة العلمية المعاصرة التي تشكل ساحة المعركة الجديدة؟ وما هي تحدياتها الفلسفية والتربوية بالتفصيل؟ إنّ الإجابة على هذا السؤال هي بالضبط مهمة الفصل التالي الذي سنخوض فيه غمار هذه الثورة، مسلحين بالرؤية التركيبية التي بنيناها هنا.

¹ - **قعاص الغنم**: هو موت جماعي، القطيع يموت ككتلة واحدة، لا أحد يحزن على شاة بعينها، بل على القطيع، في هذا الموت، تمحى الفردانية تماماً، لا توجد قصة فردية، لا يوجد وجه، لا يوجد اسم، الشاة تتحول إلى مجرد رقم في إحصائية الخسائر، الخوف هنا من أن نتحول إلى بيانات في عصر رأسمالية المراقبة، لم نعد أفراداً بقصصنا، بل خوارزميات، موتنا (أصبحنا مجرد بيانات كفقدان وظيفة أو أهمية) يصبح مجرد تغيير في معادلة الخوارزمية، وقد نستبدل هذا التوصيف بالخوف من التشيؤ، والباحث استخدم القعاص الذي هو مرض يفتك بالقطيع فجأة وبلا مقاومة، الشاة لا تموت في معركة بطولية، ولا في تضحية من أجل قيمة عليا، إنّها تموت موتاً سلبياً، ببولوجيا، وبلا معنى، استعارة هذا الموت لوصف موت الإنسان هي إعلان عن أنّ حياة الإنسان نفسها أصبحت رخيصة ومبتذلة ومستباحة، في عالم يمكن فيه صناعة الحياة أو تعديلها، فقد تفقد الحياة قيمتها الفردية التي لا تقدر بثمن، وهذا التوصيف ليس مجرد تشاؤم، بل هو تشخيص فلسفي للخطر الأكبر الذي تطرحه الثورة العلمية، خطر أن يصبح الإنسان مجرد كائن ببولوجي، خطر نزع القيمة الحقيقية للحياة التي يعيشها البشر.

الفصل الثالث: الثورة العلمية
المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان
وتحديات التربية

- التحدي الأنطولوجي: من نموذج الإنسان المكرّم، إلى الكائن المخترق.
- المبحث الثاني: التحدي الإستمولوجي: من الواقع إلى الواقع المصطنع
- المبحث الثالث: (التحدي الأكسيولوجي) من الضمير الإنساني إلى أخلاق الآلة

الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

إنّ الخوض في غمار الثورة العلمية المعاصرة لا يشبه الخوض في أي ثورة سبقتها، فنحن لا نقف أمام مجرد تحدّ خارجي، بل أمام قوة جارفة تعيد تشكيل الإنسان نفسه من الداخل، إنّها لا تغير أدواتنا فحسب بل تغير كينونتنا ومعرفتنا وقيمنا، لذلك، فإنّ هذا الفصل مهم جدا ليس على مستوى التسلسل المنهجي للبحث، وإنّما موضوع الثورة العلمية المعاصرة حاضر بقوة في حياتنا اليوم بكل تفاصيلها، هذا الفصل يجعلنا نعوص في قلب التسونامي نفسه الذي يهدد تلك العدد الفكرية التي ورثناها من مفكرينا لمواجهة أزمة الحداثة إنّنا لن نتناول الثورة العلمية كظاهرة تقنية معزولة، بل كأحدث وأخطر حلقة في مسار طويل من الثورات العلمية التي دأبت على زعزعة الأسس الفلسفية التي يقوم عليها الوجود الإنساني، ففهم خطورة اللحظة الراهنة يقتضي وعيا تاريخيا بالتحوّلات التي طرأت على البشرية عقب كل ثورة كبرى، وهنا تتجلى أهمية ممارسة الحكمة الفلسفية في مواجهة هذا التحول الهائل.

غير أنّ هذه المهمة ليست بالسهلة، لأنها تحتاج إلى وعي وجهد، فالوعي باللحظة مساهم بشكل كبير في الوعي بالمستقبل، كما أن الأسس الفلسفية تمثل الأرضية الخصبة التي يقف عليها كل علم وكل تربية وبهذا يكون عمل المساحات البينية - أقصد المشترك بين العلوم المختلفة - على رأسها فلسفة التربية مطلوبا ويحتاج إلى مضاعفة الجهد، نظير السرعة التي تتغير بها الأحداث في أيامنا هذه، وما تنتجه من نواتج مبشرة ومخيفة في نفس الوقت، لهذا فإننا نحتاج إلى جراح فكري قادر على الاشتباك مع الوضع الراهن.

هذا ما يجعل المهمة الملقة على عاتق فيلسوف التربية اليوم ليست مجرد تفكيك الأزمة وبيان خطرها فهذا قد ينتهي إلى اليأس، وليست أيضا الانبهار الساذج بقوتها، فهذا ينتهي إلى الاستلاب، بل

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

مهمته أشبه بما كان يفعله أرسطو (384-322 ق.م): أن يبسط المعقد ليفهمه، ثم يعيد تركيبه ليواجهه.

مما يتيح له رؤية حقيقية للواقع دون تجميل وتنميق لأجل التجربة الفكرية للإنسان.

لقد شهدت التجربة الإنسانية الحديثة ثورات علمية كانت واحدة منها بمثابة ضربة نرجسية لمركزية

الإنسان في الكون، فالثورة الكوبرنيكية في القرن السادس عشر لم تكن مجرد إعادة ترتيب للكواكب بل

كانت ضربة أنطولوجية أولى أزاحت الإنسان من مركز الكون المادي، وحولته إلى كائن على هامش فضاء

لا نهائي ثم جاءت الثورة الداروينية في القرن التاسع عشر لتكون ضربة أنطولوجية ثانية فأنزلته من عرش

التكريم ككائن فريد، ووضعت في شجرة الكائنات الحية، كحلقة متصلة بما قبلها مما زعزع فكرة تفرد

البيولوجي وأخيرا، جاءت الثورة الفرويدية في مطلع القرن العشرين لتكون ضربة إبستمولوجية كشفت أنّ

العقل ليس سيّدا في بيته، وأنّ قوى لا واعية عميقة هي التي تحركه مما حطّم أسطورة السيادة العقلية

الكاملة على الذات.

لقد أسست هذه الجراحات الثلاثة في نقل النظر إلى الإنسان باعتباره متحكما في الكون، ومركزا

له بحكم مركزية الأرض، ليكتشف كذب هذه الرؤية، فلم يصبح الإنسان مركز الكون ولا الأرض، ولم

تتوقف الأحداث كثيرا لتمهله لحظة يفكر فيها، إذ كان مع موعد مع ضربة أخرى جعلته مساويا للحيوان

بعد أن كان يرى نفسه سيّدا عليها، فقبل أن يكون سيّدا على نفسه، إلا أن فرويد لم يمهله الوقت حتى

وجه له الضربة قبل الأخيرة وهي أنّ ذاته غير قادرة على التحكم في ذاتها وإدراكها، بل هي عاجزة حتى

في الإحاطة بنفسها، ولعلّ الضربة الرابعة تتمثل في هذه الثورة العلمية والتكنولوجية التي اكتسحت حياة

الإنسان وأصبحت خاضعة لخوارزمياتها.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

فكل تلك الثورات، على عمقها، كانت ثورات وصفية، لقد أعادت وصف مكانة الإنسان وطبيعته وعقله، أمّا الثورة التي تدهمنا اليوم، فهي من طبيعة مختلفة جذريا: إنّها ثورة تغييرية، فهي لا تهدف إلى إعادة وصف الإنسان، بل إلى إعادة صنعه وتشكيله، إنّها ثورة لا تكتفي بتفسير العالم، بل تسعى لتغيير الإنسان نفسه الذي يفسر العالم، وهذا ما يجعلها من أخطر الأنواع، لأنها تحكّم حياتنا إلى روى أخرى وتختزلها في صعود وهبوط المشاهدات مثلا، وهذا ما يسرع من تقييد الإنسان بهذه الخوارزميات ليصبح عابدا للتفاعل وهنا يكمن التفرد النوعي للثورة العلمية المعاصرة، وتتضاعف أسئلتنا الفلسفية، إنّها ثورة لا تضرب أساسا واحدا، بل تزعزع الأسس الفلسفية الثلاثة للوجود في آن واحد.

- فهي تزعزع أسسنا الأنطولوجية بسؤالها عن ماهية الكينونة الإنسانية في عصر الهندسة الوراثية وما بعد الإنسان فتساوي بين الغياب الواقعي الذي تجعله هامشيا، والحضور الافتراضي الذي تجعله مركزيا مثلا.

- وهي تزعزع أسسنا الإستمولوجية بسؤالها عن طبيعة المعرفة والحقيقة في عصر الذكاء الاصطناعي التوليدي والواقع المصطنع، فتوحد بين الوهم والحقيقة.

- وهي تزعزع أسسنا الأكسيولوجية بسؤالها عن أساس القيم والأخلاق في عصر يمكن فيه للآلة أن تتخذ قرارات أخلاقية، فيما يبرر الإنسان غيابها ويحاول العيش في عالم غير أخلاقي.

إنّ التفرد النوعي للثورة العلمية المعاصرة يمكن فهمه بعمق من خلال استعارة الإطار الفلسفي الذي قدّمه فيلسوف العلم توماس كون (1922-1996م)، فهي لا تمثل مجرد تقدم علمي، بل تمثل تحولا نموذجيا بالمعنى الكوني¹، إنّها لا تهدد نظرية علمية فحسب، بل تهدد النموذج الكامل الذي قامت عليه

¹ أنظر: علي، ماهر عبد القادر محمد، مقالات نقدية في تركيب الثورات العلمية، دار المعرفة الجامعية، ط1 2000م، ص7-11.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

الحضارة الإنسانية الحديثة، وهو نموذج الإنسان العاقل المركزي، وهذا التحول، كما سنرى، يزلزل الأسس الفلسفية الثلاثة للوجود، ويفرض علينا أسئلة تربوية جذرية. فالثورة العلمية المعاصرة قد تزعزع فهمنا لأنفسنا ككائنات فريدة في عالم المعلومات، وتجبرنا على إعادة تعريف ذاتنا وهويتنا¹ وهذا التوصيف طرحه فيلسوف المعلومات لوتشيانو فلوريدي (1964م حتى الآن) في وصفه للثورة الرابعة.

حيث استعرنا الهوية الافتراضية مكان الهوية الحقيقية، بل أصبح بالإمكان للإنسان أن يكون له عدد لا نهائي من الهويات حسب عدد حساباته في منصات التواصل، وأصبح قادرا على ارتداء أقنعة جديدة فوق قناعه في كل لحظة، فهي تعيّر الإنسان دون شعوره، وقد يرى أحدهم أنّ التواصل على الشبكات المختلفة مثلا لا يؤثر، إلا أنه الأشهار يلعب دورا كبيرا على مستويات عميقة من ذاتنا، بل إن السهر فقط مع المقاطع المختلفة للفيديوات يؤثر على عقولنا ويغير نمط نومنا ومنه تتغير الحياة بشكل ملحوظ.

ولكي نبسط هذه الفكرة الفلسفية، أتذكر في طفولتي كيف كانت أسرتنا، كغيرها، تقوم على مسلمات وجودية كانت بمثابة قواعد اللعبة التي لا تناقش، كانت الثورات السابقة أشبه بدخول ضيف جديد على الأسرة، يغير بعض عاداتها أو يضيف أفكارا جديدة، لكن هيكل الأسرة وقواعدها الأساسية ثابتة.

أما الثورة العلمية المعاصرة، فهي لا تأتي كـ "ضيف"، بل هي أشبه بمهندس يعيد تصميم "أساسات البيت" نفسه بينما نحن لا نزال نسكنه، إنّها لا تغير فقط "ماذا نفعل؟"، بل تغير "ماذا نكون؟"، وإن كانت الرؤية السطحية التي تمثل خطرا هي الأخرى لأنها ناتج من نواتج الثورة العلمية المعاصرة ترى أن ما نفعل لا يؤثر على ما نكون، إلا أن له تأثيرات عميقة جدا كما بينا فيما سبق، وبمنظرة بسيطة نستطيع التأكد من أن هذه

¹ - فلوريدي، لوتشيانو، الثورة الرابعة: كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، ترجمة: لؤي عبد المجيد السيد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2017م، ص119-123.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

الثورة غيرت ما نكون بشدة على مستويات مختلفة، نحاول أن نستعرض أهمها فيما يلي، موضحين كيف كانت حياتنا، وكيف أصبحت بعد هذه الثورة:

- **على مستوى النموذج (Paradigm):** كانت المسلمة الكبرى هي أنّ الأسرة تتكون من علاقات بيولوجية وذكريات مشتركة، أمّا النموذج الجديد فيقول: ماذا لو أصبحت الذاكرة العائلية ليست ما ترويه الجدّة؟، بل هي ما يتم تخزينه على سحابة إلكترونية يمكن تزييفها بتقنية التزييف العميق ، وماذا لو لم يعد الأخ هو ابن أبيك وأمك فقط، بل هو شخصية افتراضية تقضي معه وقتا في فضاء الأنترنت التفاعلية ثلاثية الأبعاد أكثر مما تقضيه مع أخيك الحقيقي؟ هنا، لم تتغير عادات الأسرة، بل تعريف الأسرة نفسه هو الذي انهار، ومع ما تحتاجه هذه الثورة من سرعة وتحرك جعلت الكثير من الأسر تصبح مجرد فنادق، ندخلها مساء وكل فرد من أفرادها يمسك هاتفًا في غرفة ليتواصل مع شخص من خارج الأسرة، ثم نفترق على الساعة السابعة أو الثامنة صباحًا إلى العمل أو الروضة أو مما شكل أزمة حقيقية تربويا وفكريا.
- **على مستوى زعزعة الأسس (مثال واقعي):** كانت المسلمة هي أنّ الرأي هو نتاج تفكير وقناعة شخصية، اليوم، الخوارزميات في وسائل التواصل لا تعرض عليك آراء الآخرين فحسب، بل هي تصمم لك فقاعة تعرض عليك فقط ما يعزز قناعتك، وتوجه مشاعرك خفية، هنا تزعزع أساس المعرفة (لم تعد أنت من يبحث عنها)، لقد انتقلنا من تكوين الرأي إلى استهلاك الرأي المصمم لنا. إذ أصبحت الآراء موجهة وانتقلنا من احترام الرأي الآخر إلى جعل الآخر يرفض رأيه من خلال عمليات طويلة ودقيقة من تحليل ذاته ورغباته، وامتلاك الأخيرة يعني امتلاك القرار الذاتي ومنه يمكن تغيير القناعات بسهولة وقلبها رأسًا على عقب.

- على مستوى إعادة تعريف الذات (مثال فلوريدي): كما يوضح لوتشيانو فلوريدي (1964م حتى الآن)، فإنّ هويتنا لم تعد مجرد شيء داخلي، بل أصبحت موزعة بين عالمنا البيولوجي وعالمنا المعلوماتي، لقد أصبحنا حيوانات هجينة وهذا بالضبط ما يعنيه، أنّ الثورة الرابعة التي نعيشها الآن تجبرنا على إعادة تعريف ذاتنا، لأنّ حدود هذه الذات لم تعد واضحة كما كانت في بيت طفولتنا إذ أصبح في ذاتنا جانب كبير من التدجين والزيف المعلوماتي والتقني، مما أدى إلى هشاشة نفسية انعكست على الواقع والاستسلام له دون مواجهة، مع انهيار بالزيف المعلوماتي، وهذا ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى تناقض بين فكرنا وسلوكنا وهذا ما يلمس فلسفة التربية بشكل مباشر.

إنّ هذا كله يحيلنا إلى أسئلة مهمة بمكان، ذلك أنّ الواقع اليوم يفرضها، وأول ما تثيره هي الجوانب التربوية، نستعرض أهمها فيما يلي من فقرات محاولين تحليلها، علّا نهتدي إلى سبل تعيننا على الإجابة الأولية عليها، وهذه الأسئلة، هي ما سيدخلنا في موضوعنا أكثر، لأنها تشتبك مع القضايا المركزية خاصة فيما تعلق بفلسفة التربية لأنها الأساس الأول لها، وننطلق مع أول سؤال.

السؤال الأول: كيف نربي إنسانا في بيت لم تعد أساساته ثابتة؟

إنّ قراءة تاريخ العلم ليست مجرد قصة نجاحات متصلة، بل هي أيضا تاريخ من الانقلابات التراجيدية فالعلم الذي انطلق مع عصر الأنوار كمشروع لتحرير الإنسان من الخرافة، هو نفسه العلم الذي أنتج في القرن العشرين القنبلة الذرية، فأدخل البشرية كلها في هاجس الخوف من فناء شامل لا يزال قائما حتى الساعة، والعلم الذي سعى لفهم الطبيعة للسيطرة عليها، هو نفسه الذي مكنا من استغلالها بشكل أدى إلى أزمة بيئية تهدد وجودنا على هذا الكوكب، لكن السؤال الذي يطرح نفسه بالبحاح هو: لماذا تتحول هذه القوة المعرفية الهائلة بهذه السهولة إلى قوة تدميرية؟، هذا السؤال ليس جديدا، فقد انشغل به

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

فلاسفة العلم الكبار، فإنّ كل ثورة علمية كبرى لم تكن مجرد إضافة للمعرفة، بل كانت هدمًا للتصور الذي سبقها¹.

إنّ القوة التدميرية للعلم المعاصر، في بعض القراءات لا تكمن فقط في تطبيقاته العسكرية، بل في قدرته على تدمير الأسس الفلسفية التي كان يقوم عليها يقين الإنسان، فالعلم الكلاسيكي قدّم لنا عالماً متناغماً مع الحس المشترك، عالماً يقينياً ومحكوماً بالسببية الصارمة، أمّا الثورة العلمية المعاصرة (النسبية والكم) فقد حطّمت هذا اليقين، وقدّمت لنا عالماً غريباً ومناقضاً للحدس، عالماً محكوماً بالاحتمالية، والنسبية واللايقين². ولعل هذا ما أدى إلى تضارب الأوساط العلمية والفكرية، مما قد يؤدي إلى رفض اليقينيّات ويزعزعها بشكل كلي، وهنا تكمن المفارقة المأساوية التي تواجه التربية: العلم يمنحنا قوة شبه إلهية لكنّه في نفس الوقت يدّمّر الإطار اليقيني، والمعنوي الذي كنا نستند إليه لنعرف كيف نستخدم هذه القوة للسيطرة على العالم، إنّه يضع في أيدينا أسلحة جبارة، ثم يخبرنا بأنّه لا توجد حقيقة مطلقة أو يقين نهائي يمكن أن يوجه استخدامنا لهذه الأسلحة³.

هذا ما يبرر تزايد وتيرة العنف في السنوات الأخيرة، وكذا ارتفاع وتيرة الحروب وخطورتها، بل وضحاياها أيضاً، إذ أن الإنسان اليوم لا يحكمه إطار أخلاقي، وبذلك فإنه لا يوجد عنده ارتباط تربوي

¹ - تنسب هذه الرؤية بشكل أساسي إلى فيلسوف العلم توماس كون، الذي رأى أنّ الثورات العلمية ليست مجرد تراكم للمعرفة، بل هي تحولات نموذجية تهدم التصور القديم للعالم، أنظر: Kuhn, Thomas S, The Structure of Ccientific Revolution, University of Chicago Press, (2st ed), Chicago, 1970, pp, 92-135.

² - يطور الدكتور يوسف تيبس هذه الحجة من خلال تتبع الانتقال من التصور الكلاسيكي اليقيني للعالم (الفيزياء النيوتونية) إلى التصور المعاصر الاحتمالي والنسبي (فيزياء النسبية والكم)، أنظر تحليله لهذه القطيعة الإبستمولوجية في: تيبس، يوسف، التصورات العلمية للعالم، مرجع سابق، ص 15-20.

³ - هذه المفارقة التي يتحول فيها العقل الأداتي إلى أداة للهيمنة بعد أن يقضي على الأسس الأخلاقية، هي في صميم النقد الذي قدمته مدرسة فرانكفورت لمشروع التنوير، يفتتح المؤلفان كتابهما بتحليل هذه الإشكالية، Horkheimer, Max, and Adorno, Teodor W, Dialectic of Enlightenment Philosophical Fragments. (Translated by Edmund Jephcott), Stanford University Press, See the introduction, especially, 2002, pp, 1-5.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

بالعالم، مما يحيلنا إلى الحرية المطلقة وغير المسؤولة، فإذا أخذ الإنسان بهذه التصورات كلها دفعة واحدة، فإنه يخرج عن الأطر الإنسانية الحقيقية، ويحيله إلى أي شيء آخر ما عدا كونه إنساناً.

وكما ذكرنا سابقاً فإنّ الثورة الكوبرنيكية أزاحت الأرض عن مركزها، وأزاحت الثورة الداروينية الإنسان عن تفرد البيولوجي، وأزاحت الثورة الفرويدية العقل عن سيادته، كل هذه الثورات، رغم أنّها كانت وصفية، إلّا أنّها تركت الإنسان مجرداً من يقينياته القديمة ومهدت الطريق لثقافة العدمية والعشبية التي شكّلت وعي الإنسان المعاصر¹.

فالأولى نقلت الإنسان من كونه مركزياً إلى كونه هامشياً، مثله مثل أي ذرة من ذرات الكون الشاسع بل شساعة الأخير تؤكد أنه لا معنى موجود فيه، فهو فارغ وفي توسع مستمر، بل إن مساحته الشساعة تطرح أسئلة محيرة حول أين ذهب الجميع، وهل يقبل العقل أن يكون هذا الكون بهذه الشساعة فارغاً كلياً، وألا تكتب الحياة إلا على كوكب واحد هو الأرض؟، ثم جاءت الثورة الثانية التي جعلته متساوياً مع أي حيوان فهو لا يملك تفرداً كونياً ولا تفرداً بيولوجياً، بل إن جيناته تتشابه مع الكثير من الحيوانات، ولا يملك أي ميزة له عنهم، ولم تمنح الثورة الثالثة العقل وقتاً ليفكر في ذلك، بل رأت أن الكثير من العقل جنون وأنه غير قادر على التحكم في نفسه، فما بالك التحكم في الطبيعة وتفسيرها، إذ أن فرويد لم يطل غيابه ليعلمها.

¹ - ينسب مفهوم "الضربات النرجسية الثلاثة" التي تعرض لها الإنسان الحديث إلى سيغموند فرويد نفسه، الذي رأى أنّ العلم قد وجه ثلاث إهانات كبرى لكبرياء البشرية، أما تحليل تداعيات هذه الضربات على الوعي الأوروبي وظهور العدمية، فهو في صميم المشروع الفلسفي لـ فريدريك نيتشه، أنظر: Freud, Sigmund, A Difficulty in the Path of Psycho- Analysis. In J. Strachey (Ed. and Trans), The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Hogarth Press, London, 1955, vol. 177, pp, 135-144.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

كل هذا يعبر عن مخاطر محدقة بالإنسان إلا أن الثورة التي تدهمنا اليوم هي من طبيعة مختلفة جذريا وأكثر خطورة، إنها ثورة تغييرية، فهي لا تكتفي بتغيير تصورنا عن الإنسان، بل تسعى لتغيير صناعة الإنسان نفسه، وهذا ما يجعل مفارقة العلم التراجيدية تصل إلى ذروتها، فالعلم الذي كان يهدد مكانة الإنسان، أصبح اليوم يهدد ماهية الإنسان¹.

إذ انتقل تأثيره من الخارج إلى داخل الإنسان، ولن يكتفي بنقل الخارج إلى الداخل على شكل تصورات، بل سينقل الخارج إلى الداخل حتى في شكله المادي الإلكتروني، فما تأثير التكنولوجيا على تربيتنا وكنا بينا أهم مخاطرها فيما سبق من مباحث، وكيف ستعيش الأجيال القادمة التي ستدخل التكنولوجيا في جيناتها؟

هذا الفصل إذن ليس جردا تقنيا لمنجزات العلم أو احتفاء به، بل هو حفر فلسفي في تربة هذه الأسس المتصدعة، وهو أيضا مساءلة نقدية لفهم المفارقة التراجيدية، ومحاولة لفهم كيف يمكن للتربية أن تعيد بناء الجسر المقطوع بين القوة المعرفية والحكمة الأخلاقية، لتصنع إنسانا قادرا على توجيه هذه القوة الهائلة نحو الخير، لا نحو تدمير نفسه؛ سنقوم في المباحث التالية بتفكيك هذه التحديات الثلاثة الكبرى، لنفهم بعمق طبيعة الإنسان الذي يتشكل اليوم، والأسئلة التربوية الجذرية التي يطرحها هذا التحول.

1. التحدي الأنطولوجي: من نموذج الإنسان المكرّم، إلى الكائن المخترق:

لا يزال لدينا الكثير من الأسئلة القديمة التي لم نجد لها إجابات شافية، وبالمقابل، تزداد الأسئلة المستقبلية غموضا واتساعا نظرا لجهلنا بما تخبئه، رغم ذلك، يجب علينا التفكير بعمق في هذا السياق،

¹ يمثل هذا التمييز بين الثورات الوصفية والثورة التغييرية الحالية الأطروحة المركزية للمؤرخ يوفال نوح هراري، الذي يرى أنّ المشاريع الكبرى للقرن الحادي والعشرين (الهندسة البيولوجية، الذكاء الاصطناعي) تهدف لأول مرة في التاريخ إلى تغيير الطبيعة البشرية نفسها، أنظر: هراري يوفال نوح، الإنسان الإله: تاريخ مختصر للغد، ترجمة: حسين العبري وشروق أشرف، دار كلمات، الإمارات، ط1، 2018م، ص45-50.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

ليس فقط لحماية الإنسان من فقدان إنسانيته وجوهره، بل لحثه أيضا على الاهتمام بها لإنتاج أجيال قادرة على مواجهة الفعالة، أجيال لا تكتفي بالدور السلبي المتمثل في التلقي أو الاستنساخ الأعمى للآخر.

إنّ أعمق سؤال تطرحه الثورة العلمية المعاصرة ليس سؤالا تقنيا عن مستقبل التكنولوجيا، بل هو سؤال وجودي عن مستقبل الإنسان نفسه، إنّه سؤال أنطولوجي بامتياز، يجبرنا على أن نسأل وهذا هو السؤال الثاني: ماذا يعني أن تكون إنسانا في عصر الآلة؟

ولكي نفهم نحن، كورثة للحضارة العربية والإسلامية، عمق هذا التحدي، لا يمكننا أن ننطلق من فراغ بل يجب أن ننطلق من النموذج المركزي الذي شكّل وعينا وقيمنا لقرون، وهو نموذج الإنسان المكرّم كما قدّمته الرؤية القرآنية للعالم، هذا النموذج ليس مجرد فكرة دينية، بل هو فرضية أنطولوجية كبرى تقول بأنّ الإنسان ليس مجرد كائن بيولوجي متطور، بل هو كائن وغاية متعالية، ومكانة فريدة في الكون، له قيمة جوهرية.

فالتكريم الإلهي للإنسان يستلزم علينا أن نرعاها، ونحفظه لا لذاته فقط بل لأجل الغاية الأسمى التي وجد من أجلها، ولو تساءل الواحد منا عن الغاية من كل هذا الوجود وهذا الكون، ولم يملك من الجوانب التي يجب عنها إلا الجانب المادي بالتأكيد سيصل إلى أن هذا الوجود لا معنى له، بل مجرد لعبة، تنتهي بنهاية الإنسان، ولكن التكريم الإلهي للإنسان يجعله حاملا لرسالة قوية تدفعه دفعا في هذا الوجود.

فهذا التكريم ليس شيئا نراه في السماء، بل هو ما كان يمنح لحياتنا اليومية معناها وقيمتها، إنّه ما كان يجعل حرمة الجسد مبدأ مقدسا، وحرية الإرادة أساسا للمسؤولية، والخصوصية سياجا يحمي عمق الذات، والغاية (الاستخلاف) بوصلة توجه أفعالنا.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

فهو من جهة يقيّد ومن جهة أخرى يطلق الحرية للإنسان، حتى يعيش إنسانيته الحقّة الحقيقية، ولا يقع رهينا لهواه فتتحرر حريته من كل قيد وتلتفت على نفسها، فترفض نفسها بنفسها، فإذا كنت حراً حرية مطلقة فأنا حر في أن أرفض الحرية ذاتها، لهذا يمزج التكريم الإلهي للإنسان بين الأمرين، ويحقق إنسانية الإنسان أنه خطاء وتواب، أنه أكثر شيء جدلاً... إلخ.

لكن ما يحدث اليوم هو أنّ عالم الخوارزميات لا يأتي ليناقد هذا النموذج، بل يأتي ليقوم بعملية تفكيك صامتة ومنهجية لهذه الأسس، إنّه لا يهاجم فكرة التكريم، بل يهاجم ممارستها الواقعية.

✓ فهو يخترق حرمة الجسد من خلال تقنيات الهندسة الوراثية التي تحوله إلى مشروع تصميم، وتتلاعب بحجمه وتصوراتنا عنه.

✓ وهو يفكك حرية الإرادة من خلال الخوارزميات التي توجه سلوكنا وتتنبأ بقراراتنا، بل وتحاول التلاعب بها أيضاً من خلال الإشهار والإعلان... إلخ

✓ وهو يلغي الخصوصية من خلال تحويل حياتنا إلى بيانات شفافة في الرأسمالية المراقبة، فيتحوّل بذلك الإنسان إلى مجرد بيكسلات (تحوّل الإنسان إلى مجرد رقم، أو نقطة بيانات، أو إحصائية بسيطة في عالم رقمي ضخم).

✓ وهو يستبدل الغاية الكبرى بغايات استهلاكية صغرى ولحظية، فنقلنا من اللذة المؤجلة الكبيرة، إلى اللذات الآنية القصيرة والسريعة.

والنتيجة النهائية لهذا التفكيك المنهجي هي مفارقة وجودية مؤلمة: ففي الوقت الذي تعدنا فيه هذه الثورة بإطالة عمرنا البيولوجي، فإنّها من خلال تسريعها للحياة وتسطيحها للعلاقات، تجعل حياتنا المعيشة تبدو قصيرة، تافهة، ومحدودة، إنها تمنحنا وقتاً أكثر، لكنّها تسلبنا الزمن ذا المعنى.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

ويوضح ذلك المسيري بقوله: "حين يفكك الكل إلى أجزائه يفقد المعنى، ويصبح الزمن مجرد كم متراكم من اللحظات المتماثلة، لا يحمل دلالة أو غاية"¹ أي أنّ تحويل الكل المترابط إلى أجزاء لا يجمعها جامع حقيقي يفقدنا المعنى، فما معنى أن أهتم بالمجتمع وأنا مجرد فرد فيه، لم أرق لأكون مواطنا يفكر في غيره كما يفكر في ذاته، وإذا كان الأمر كذلك فإن المعنى يتآكل وتتفكك العلاقة بين الإنسان والألم، وبين الظواهر ومعانيها، وبين الزمن وتجربته الوجدانية.

إن هذا بالتأكيد يقودنا إلى رد الإنسان إلى جوانب خارجية تتحكم فيه، فيتحول من الإنسان كونه كائنا مكرما إلى كونه كائنا مخترقا، بل يتحوّل وقته إلى سلعة تباع وتشترى وهذا ما يجعله يعيش في حاضر دائم، يقول المسيري: "...تتسارع الخطى في الغرب، فيغدو الوقت سلعة تستهلك، لا وسيلة لتحقيق الغاية الإنسانية، وهكذا يفقد الإنسان القدرة على التأمل، ويعيش في حاضر دائم لا يراكم معنى"²، أي أن الإنسان يفقد إحساسه بالمعنى، فتصبح أيامه متشابهة وسريعة، فيعيش كائنا زمنيا بلا ذاكرة ولا أفق، وهذا من أخطر ما توصلنا إليه الحداثة الغربية والعولمة في أيامنا هذه.

فهو تفكك الإنسان وتحصره في الأجزاء، فلا يصبح قادرا على رؤية ما هو كلي وشامل، بل يعيش في التفاصيل التي يكمن فيها الشيطان كما يقال، ويفقد بذلك المعاني الخاصة به، فيتحول إلى كائن مستباح تخترقه الإختراقات المختلفة، مادية واستهلاكية، فيعيش كأني كائن حي لأجل الأكل والشرب والنوم دون معنى حقيقي يرفعه إلى الإنسانية الحقة. وهذا ما جعلنا نبحث عن الملامح الحقيقية التي ينبغي للإنسان أن يتمتع بها.

¹ عبد الوهاب المسيري، العلمانية الشاملة والعلمانية الجزئية، دار الشروق، القاهرة، ص102.
² عبد الوهاب المسيري، رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمار سيرة غير ذاتية غير موضوعية، دار الشروق، القاهرة، ص295.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

ولم نجد بدا من الإشارة إلى المقولة التي يرددها طه عبد الرحمان: "لقد جعلنا من الجمع بين الأخلاق والدين أصل الأصول الذي بنينا عليه"¹، فهو ينطلق من بناء حقيقة الإنسان من الجانب الديني، لأن الأمر لا يتعلق بالدين فقط بقدر ما يتعلق بمسألة قيمية أخلاقية، فربط الإنسان بالوجود إنما يحتاج إلى رؤية وجودية تدمج الأخلاق في حياة الإنسان مما يجعله كائنا مكرّما.

وهذا كله يحيلنا إلى أهم خطوة لا بد من الإلمام بها، وهي النقطة المتعلقة بتكريم الإنسان، وفيما هو قادم نشير إلى أهم ملامحه، والتأسيس الحقيقي لهذا الإنسان يمر بمراحل تصوغ ملامحه، ولعلنا نستكشفها في الرؤية القرآنية فيما يتعلق بثقافتنا العربية والإسلامية.

1.1. تأسيس النموذج: ملامح الإنسان المكرّم في الرؤية القرآنية:

إنّ مفهوم "الإنسان المكرّم" في القرآن ليس مجرد صفة أخلاقية، بل هو تعريف أنطولوجي (وجودي) يحدد مكانة الإنسان في الكون وعلاقته بخالقه، هذا التكريم ليس تكريما مكتسبا، بل هو تكريم تأسيسي وأصلي يتجلى، ولكي نفهم أبعاد هذا النموذج، لا بد من وضعه في مقابل التصورات المادية التي يرى مفكرون مثل محمد قطب أنّها تختزل الإنسان في بعد واحد، وتحكم عليه بالعيش في عالم من العبث والضياع².

إنّ هذا التكريم في الرؤية الإسلامية، يتجلى في أبعاد مترابطة:

- فمن جهة هناك التكريم في الخلقة، فالإنسان ليس مجرد كائن بيولوجي، بل هو مركب فريد كما يصفه قطب، يجمع بين المادي والروحي³. فهو مخلوق في أحسن تقويم لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ

¹ عبد الرحمن، طه، سؤال الأخلاق مساهمة في النقد الأخلاقي للحدثا الغربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006م، ص19.

² قطب، محمد، الإنسان بين المادية والإسلام، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1989م، ص215.

³ المرجع نفسه، ص69.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ¹، وقوله سبحانه: ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي

فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ²، وهذا ما منحه بعدا مزدوجا فريدا يجمع بين المادي والروحي.

- ومن جهة أخرى، هناك تكريم بالعقل والإرادة، فقد، منح الإنسان القدرة على الفهم والاختيار

وحمل الأمانة التي تجعله كائنا مسؤولا مسيرا، والمنهج الإسلامي كما يوضح قطب، لا يكبت

نوازع الجسد، بل يقدم منهجا لتهدئتها والارتقاء بها لتتناغم مع أشواق الروح³.

- وأخيرا، فإنّ هذا الوجود ليس عبثا، بل له غاية كبرى هي الاستخلاف في الأرض، يقول الله عز

وجل: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً⁴ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ

فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ⁵ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ⁶، وهنا

نصل إلى جوهر التكريم، فالاستخلاف، في عمقه الفلسفي ليس مجرد إدارة مادية للأرض، بل

هو، كما يوضح قطب، السعي لتحقيق القيم العليا (الحق، الخير، الجمال) في الواقع، إنّ هذا

السعي هو الذي يمنح لوجود الإنسان معناه، ويخرجه من دائرة العبث، ويجعل من عمارته للأرض

أسمى أشكال العبادة التي تحقق مقتضيات تكريمه⁷.

هذا النموذج إذن، هو الذي شكّل على مدى قرون "الأساس الأنطولوجي" الذي قامت عليه

منظوماتنا التربوية، وقد يبدو للوهلة الأولى أن العلم الحديث، بما قدّمه للبشرية من تفسيرات مادية،

قد نجح في طمس فكرة الدين وحضور الإله، وقدّم نفسه كبديل مؤنس للإنسان، لكن ما يحدث في

الواقع هو مفارقة أعمق؛ فرغم سطوة العلم القائمة، فإنّ الأساس الأنطولوجي المتمثل في سؤال الخلق

¹- قرآن كريم، سورة: التين، الآية: 4.

²- قرآن كريم، سورة: الحجر، الآية: 29.

³- قطب، محمد، الإنسان بين المادية والإسلام، مرجع سابق، 1989م، ص71.

⁴- قرآن كريم، سورة: البقرة، الآية: 30.

⁵- قطب، محمد، الإنسان بين المادية والإسلام، مرجع سابق، ص 218-219.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

والغاية لا يزال يحضر بقوة، فكلما تقدّم العلم في الإجابة على سؤال كيف؟، ازداد سؤال لماذا؟ إلحاحاً وعمقاً وهنا تكمن خطورة الثورة العلمية المعاصرة، إنّها لا تحاول، كسابقاتها، أن تجيب على السؤال الأنطولوجي، بل تحاول أن تلغيه من خلال إعادة صناعة الإنسان نفسه، إنّها لا تناقش النموذج، بل تسعى لتفكيكه، وهذا ما سنقوم بتحليله في الجزء الثاني.

فالثورة الصناعية المعاصرة ترشد إنساناً مادياً اقتصادياً يجعل كل المجالات من معرفية وفكرية وأخلاقية تخدم جانباً واحداً وواحداً فقط وهو الجانب المادي الاقتصادي، إذ يصبح كل شيء قابلاً للبيع والشراء بما فيها الإنسان، وإننا نرى في أيامنا هذه محاولات كثيرة لتسليع العلم والتعليم من خلال استخدام الإشهار فيه ودخول أشخاص لا علاقة لهم بالتعليم فيه، باستغلال وسائل التواصل الاجتماعي مما يزيد من تفكيك الإنسان أكثر.

1.2. تفكيك النموذج: ولادة الكائن المخترق في الفلك المعرفي:

إنّ الثورة العلمية المعاصرة تأتي لتفكيك هذا النموذج من أساسه، وهذه الولادة لم تكن ممكنة إل في ظل بيئة وجودية جديدة هي ما اصطلحنا عليه بـ الفلك المعرفي¹، وهو الغلاف المعلوماتي الهجين الذي ألغى الحدود بين ما هو متصل وما هو غير متصل، وجعل من هويتنا كيانا سائلاً وقابلاً للبرمجة، ويتم هذا التفكيك عبر عمليتين متكاملتين:

¹ - نستخدم هنا مصطلح الفلك المعرفي كمصطلح إبداعي نحاول من خلاله التعبير عن روح اللسان الذي صاغه العربي، هو يقابل في وظيفته الفلسفية مصطلح الإنفوسفير (Infospher) الذي صاغه فيلسوف المعلومات لوتشيانو فلوريدي، ونحن لا نعني به مجرد الفضاء الرقمي، بل نقصد به البنية الوجودية الشاملة والمحيط التي أصبحنا نسبح في داخلها، والتي تمزج بين المادي والرقمي، فكلمة فلك في العربية توحى بمهني الدوران والإحاطة والنظام الذي له قوانينه، وكلمة معرفي تشير إلى أنّ مادة هذا الفلك الجديد ليست النجوم، بل هي المعرفة والوعي والبيانات التي أصبحت تشكل هويتنا وواقعنا. للاطلاع على المفهوم الأصلي الذي نحاوره، أنظر: فلوريدي، لوتشيانو، الثورة الرابعة، ترجمة: لؤي عبد المجيد السيد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 2017م، ص67.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

● تفكيك التفرد البيولوجي (إشكاليات الهندسة الوراثية وما بعد الإنسان): إنَّ تقنيات التعديل

الجيني¹ تفتح الباب أمام إعادة تصميم الإنسان، لم نعد نتحدث عن الإنسان كما خلق، بل كما يمكن أن يصمم، وهذا يضرب فكرة التكريم في الخلقة، وهنا تبرز رؤية يوفال نوح هراري الذي يرى أننا على وشك الدخول في عصر الإنسان الإله الذي يأخذ على عاتقه إعادة تصميم نفسه².

● تفكيك السيادة العقلية (أزمة الإرادة الحرة في عصر الخوارزميات): التحدي الثاني والأخطر

لا يفكك جسد الإنسان، بل يفكك ذاته الداخلية، إنَّ رأسمالية المراقبة³، التي تشرحها شوشانا زوبوف (1951م حتى الآن)، لا تهدف فقط إلى مراقبتنا، بل إلى التنبؤ بسلوكنا وتوجيهه⁴ وهنا يولد الكائن القابل للاختراق (Hackable Animal)؛ فإذا كانت خوارزمية ما تفهم دوافعي أفضل مني، فإنَّها تستطيع أن تتلاعب بمشاعري وتوجه قراراتي دون أن أشعر، وهذا يضرب مباشرة في فكرة التكريم بالعقل والإرادة الحرة، فإذا كانت إرادتي لم تعد حرة بالكامل، فما معنى المسؤولية والأمانة؟. وهذا ما يؤكد أن هذه الثورة في الحقيقة وفي عمقها ورغم إيجابياتها

¹ - التعديل الجيني (Gene Editing): هو مصطلح عام يصف مجموعة من التقنيات التي تسمح للعلماء بتغيير الحمض النووي للكائن الحي بشكل دقيق، وتعتبر تقنية كريسبر هي الأحدث والأكثر ثورية في هذا المجال، حيث تعمل كـ مقص جزئي دقيق للغاية، يمكن توجيهه لقص أجزاء محددة من الشريط الوراثي واستبدالها أو حذفها أو تعديلها، ورغم أنَّ لهذه التقنية وعودا هائلة في علاج الأمراض الوراثية، إلا أنَّها تثير أسئلة أخلاقية عميقة حول إمكانية استخدامها ليس فقط في العلاج، بل أيضا في تحسين الأجنة البشرية لإنتاج أفراد بصفات محسنة، أو ما يسمى بـ تصميم الأطفال، أي تعديل الأجنة، أنظر: Doudna, Jennifer A, and Sternberg, Samuel H, A **M Gene Editing and the Unthinkable Power to Control Crack in Creation Evolution**. (1st ed), Houghton Mifflin Harcourt, 2017, 185-205.

² - هراري، يوفال نوح، **عصر الإنسان الإله: تاريخ مختصر للغد**، مرجع سابق، ص 45-50.

³ - **رأسمالية المراقبة: (Surveillance Capitalism)** هو مصطلح محوري صاغته أستاذة جامعة هارفارد شوشانا زوبوف وهو لايعني مجرد مراقبة الأفراد، بل يصف منطقا اقتصاديا جديدا وغير مسبوق، يقوم على تحويل التجربة الإنسانية الخاصة (مشاعرنا، سلوكياتنا، علاقاتنا) إلى مادة خام مجانية، يتم استخراجها كـ بيانات سلوكية، ثم تستخدم هذه البيانات ليس فقط للتنبؤ بسلوكنا المستقبلي، بل أيضا لتعديله وتوجيهه بما يخدم أهداف السوق، وبهذا، فإنَّ المنتج الحقيقي في هذا النظام ليس هو الخدمة التي نحصل عليها (كالبحث أو التواصل)، بل هو التنبؤات بسلوكنا التي تباع للمعلنين وغيرهم، أنظر: Zuboff, Shoshana, **The Age of Surveillance Capitalism** : The Fight for Human Future at the New Frontier of Power, PublicAffairs, New york, (1st rd), 2019, pp, 8-12.

⁴ - أنظر: زوبوف، شوشانا، **بالضبط المقدمة**، Public Affairs of Surveillance Capitalism، مرجع سابق، نيويورك، 2018م.

الكثيرة إلا أنها تؤثر عميقا في الإنسان ومعناه، بل تعيد نحتة من خلال تفكيك هذه السيادة، فيصبح غير قادر على التحكم في جسده، ولا سيد فكره وعقله، وبهذا ينسحق في باقي الثقافات ويدوب فيها.

1.3. الأثر التربوي: من تزكية الإنسان المكرّم إلى إدارة الكائن المبتذل.

إنّ هذا التفكيك المزدوج لا يضع التربية أمام مجرد تحديات، بل يضعها في قلب صراع نموذجي بين رؤيتين متعارضتين للإنسان والغاية من تربيته، هذا الصراع ليس نظريا، بل نعيش تجلياته اليومية في كل مؤسساتنا وممارساتنا، ولتوضيح هذا المأزق، دعنا نتناول الأسئلة الجذرية التي يطرحها، لا كاستفهامات، بل كساحات للمقارنة والتحليل.

1.3.1 صراع الغايات: التزكية في مقابل التحسين:

- نموذج الإنسان المكرّم كان يرى أنّ الغاية العليا للتربية هي التزكية الإنسانية لتحقيق كمالها الفطري والروحي، كانت التربية عملية رعاية للبذرة الإنسانية لتنمو وتزهر، وحيث تكون غراسة الأدب في الإنسان من خلال معرفة كل شيء ووضعها في مكانه الصحيح في نظام الوجود¹.
- أما نموذج الكائن المخترق فيطرح غاية بديلة هي التحسين، هنا لم تعد النفس البشرية بذرة نرعاها، بل أصبحت نظاما يمكن تطويره وتحسين أدائه، والخطاب التربوي الذي يركز حصرا على المهارات التقنية القابلة للقياس، مثال ذلك هو انتشار تطبيقات تحسين الدماغ، وثقافة البيوهاكينغ (Biohacking) القابلة للقياس، إنّها رؤية ترى الإنسان كآلة تحتاج إلى

¹ - العطاس، سيد محمد نقيب، مفهوم التأديب ومقصد التربية والتعليم في الإسلام، ترجمة: محمد خير الندر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي والحضارة، كوالالمبور، 1999م، ص 35.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

تحديث مستمر، وهو ما يفتح الباب على مصراعيه لفلسفة ما بعد الإنسان (Transhumanism) التي تدعو إلى تجاوز الطبيعة البشرية نفسها عبر التكنولوجيا¹.

1.3.2. صراع الإرادة: المسؤولية في مقابل التوجيه:

● نموذج الإنسان المكرّم: كان يقوم على بناء الذات المسؤولة، فالإرادة الحرّة هي شرط التكليف الشرعي والأخلاقي، كانت التربية تهدف إلى بناء الضمير، وتعزيز القدرة على الاختيار، وتحمل تبعات هذا الاختيار، مثال ذلك هو القصص القرآني الذي يركز على لحظات الاختيار المصيرية للأنبياء والصالحين.

● أمّا نموذج الكائن المخترق: فيؤسس لتربية مضادة تقوم على الشك المنهجي في الإرادة الحرّة ففي عالم رأسمالية المراقبة، كما تصفه شوشانا زوبوف، لم تعد التربية تهدف إلى بناء إرادة حرّة بل أصبحت الشركات والنظم تسعى إلى توجيه هذه الإرادة وتشكيلها خفية عبر الخوارزميات². مثال ذلك هو الفقاعات المرشحة وتقنيات التلعب (Filter Bubbles) في وسائل التواصل التي تعزل الفرد عن الآراء المخالفة التي تستخدم آليات نفسية لإخضاع إرادة المستخدم لأهداف التطبيق، التربية هنا تواجه سؤالاً مرعباً هو: كيف نربي ذاتاً مسؤولة (Gamification) في عالم مصمم لإلغاء مسؤوليتها؟

1.3.3. صراع القيمة: الاستخلاف في مقابل إدارة الذات:

¹ - Bostrom, Nik , **A History of Transhumanist Thought**, Journal of Evolution and Technology, 2005, p14
² - Zuboff, Shoshana, **The Age of Surveillance Capitalism**, Ibid.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

● نموذج الإنسان المكرّم: كان يرى أنّ القيمة العليا لوجود الإنسان هو تحقيق غاية الاستخلاف أي أن يكون خليفة الله في إعمار الأرض وتحقيق الخير، كانت التربية تهدف إلى ربط الفرد بمشروع أكبر منه، مشروع الأمة والحضارة الإنسانية، مثال ذلك هو فكر مالك بن نبي الذي يرى أنّ التربية الفعّالة هي التي تنتج إنسانا منخرطا في مشروع حضاري جماعي¹. فالإنسان لا يمكنه بأي حال من الأحوال، أن يعيش منفردا بعيدا عن الجامعة لأن الأخيرة تمثل الركيزة الحقيقية للتربية، حيث كانت الجماعة تلعب جانبا كبيرا في تقارب الأفراد والتعلم من بعضهم البعض.

● أمّا نموذج الكائن المخترق: فينتج تربية تركز على إدارة الذات كقيمة عليا في مجتمع الإنجاز والشفافية، كما يحلله بيونغ تشول هان، يصبح كل فرد مشروعا خاصا بنفسه، مسؤولا عن تسويق ذاته وتحسين أدائه، مثال ذلك هو ثقافة المؤثرين (Influencer Culture) التي تحول الذات إلى سلعة وعلامة تجارية²، لقد تم استبدال الأمانة الكبرى للاستخلاف بمهمة إدارة الحساب الشخصي على الإنستغرام، أو أي حساب آخر، فبدل مهمة واحدة أصبح هناك تعدد في مهمات فارغة، يمكن فقدها بكبسة زر، والمعاناة مع ما يتبعها من اكتئاب وتشتت معرفي... إلخ.

إنّ الانتقال من نموذج الإنسان المكرّم الذي قامت عليه حضارتنا، إلى واقع الكائن المخترق الذي تفرضه علينا الثورة العلمية، هو الزلزال الأنطولوجي الذي يهز أسس التربية اليوم، ومهمة البحث هي استكشاف ما إذا كانت عدّتنا الفكرية العربية والإسلامية قادرة على تقديم إجابات لهذا الزلزال ومهمتنا هنا

¹- نقيب، عمر، في الفكر التربوي عند مالك بن نبي، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، 1991م، ص55.
² -Han , Byung- Chul, **The Transparency Society**, Translated by Erik Butler, Stanford : Stanford University Press, 2015, p9.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

لا تقتصر على قياس شدة هذا الزلزال، بل ستحفر بحثا عن أسبابه العميقة؛ فمعرفة السبب، كما تقول الحكمة، أصل في إبطال العجب.

وقد تكون الإجابة البسيطة في، أنّ ثقافة السوق هي السبب، أو انتقال الانسان من الاعتناء بالقيم الأنطولوجية، إلى الاهتمام والحرص على المهارات الوظيفية، كما قد يرى البعض أن الانتقال من الإنسان الذي يأخذ هويته من مشروع جماعي مقدس إلى إنسان يعرفها كمنتج (سلعة). وهذا ما نحاول دراسته في المبحث القادم.

2. التحدي الإستمولوجي: من الواقع إلى الواقع المصطنع:

إنّ الزلزال الأنطولوجي الذي يهدد ماهية الإنسان يرافقه بالضرورة زلزال إستمولوجي لا يقل عنه خطورة يضرب في صميم مفهومنا للمعرفة والحقيقة، لقد انتقلت الأزمة من أزمة الوصول إلى المعرفة، التي حلّتها التكنولوجيا بكفاءة مذهلة، إلى أزمة أعمق تتعلق بطبيعة المعرفة نفسها، فإذا كانت الأرض التي نقف عليها لم تعد صلبة، فكيف يمكننا أن نبني عليها أي صرح للمعنى؟ هذا المبحث هو محاولة لتشريح هذا الزلزال الإستمولوجي، والكشف عن آليات صناعة الواقع المصطنع، الذي أصبحنا نسكنه.

فالانتقال من أزمة الجهل إلى أزمة الحقيقة غيّرت التاريخ البشري، إذ لم نعد نهتم للسؤال "كيف نصل إلى المعرفة؟ بل انتقلنا إلى الاهتمام بـ: ما نوع المعرفة التي نريد الوصول إليها؟ وهل ما نعرفه حقيقي؟، وهذا ما مثل زلزالا معرفيا لأنه يهدم الأساس الذي استقرت عليه علاقة الإنسان بالمعرفة منذ قرون خلت ألا وهي فكرة أنّ هناك واقعا موضوعيا يمكن إدراكه عبر أدوات العقل والخبرة.

أدى هذا إلى اهتزاز فهمنا للوجود والإنسان، إذ أن التغير الذي حدث فرض أن يصبح الإنسان موضوعا للاختراق والمراقبة والتسليع – أي تحويله إلى سلعة – فكل ذات تم اختراقها لم تعد في حقيقة

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

الأمر ذاتا عارفة حرة، لأن التكنولوجيا حلّت أزمة الوصول إلى المعلومة، وهذا ما أدى إلى فيض المعلومات، لكن دون معيار نقيس به الحقيقة، فلم يعد التحدي أن نجد المعلومة بقدر ما هو أن، نفرق بين الحقيقة والوهم وبين الواقع والمحاكاة.

بكل ما سبق لم تصبح المعرفة بحثا عن الحقيقة، ولم يعد الانسان مهتما بها، من باب بلوغ الحقائق بل أصبحت سبيلا لإنتاج الواقع، من خلال الذكاء الاصطناعي والمنصات المختلفة التي تستخدم الواقع المعزز، وكل هذه الأدوات لا تكتفي بتمثيل العالم بل تصنعه وتعيد تشكيله وفق مصالح الرأسمالية والسياسة.

إننا لو رجعنا البصر إلى الجانب التربوي سنجد أن التعليم القديم كان يؤسس المتعلم على فكرة أن هناك حقيقة عليه بالبحث عنها، لكن التعليم الرقمي المعاصر يجعل المتعلم يتعامل مع تدفقات من البيانات دون عمق تأويلي، بذلك يتحول من باحث عن المعنى إلى مستهلك للمعلومة، وهنا يظهر السؤال الأخطر وهو كيف نعلّم الأجيال الجديدة التمييز بين الواقع والمحاكاة؟ وبين المعلومة والمعرفة؟ وليس لهذا السؤال إجابة إلا أنه يؤكد على أننا أمام معركة تربوية جديدة تفرض علينا الانتقال من تربية التلقين إلى التربية بالوعي النقدي والتحليل المعرفي، وهذا ما عانته المعرفة

2.1. صوت التشخيص: موت الحقيقة في عصر التأريخ المفرط:

إنّ التربة الفلسفية التي نمت فيها هذه الأزمة هي تربة ما بعد الحداثة، التي شككت في وجود حقيقة موضوعية، وقد جاءت الثورة الرقمية لتكون هي الأداة المثلى لتحويل هذا الشك الفلسفي إلى واقع معيش. إذ لم تصبح الحقيقة موضوع نقاش أكاديمي بل أصبحت تجربة وجودية يومية يعيشها الإنسان

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

المتصل بالشبكة فما كان في كتب دريدا، فوكو وليوتار، كما أشرنا في الفصول السابقة، أصبح في هواتفنا الذكية، لقد انهارت السرديات الكبرى ، وتفككت المرجعيات وانفجرت المعاني في كل اتجاه.

إنّ أزمة الأصالة وموت الحقيقة هي السمة الأساسية لما يسميه فيلسوف المعلومات لوتشيانو فلوريدي عصر التأريخ المفرط (Hyperhistoru)، فبعد أن كانت البشرية تعيش في التاريخ الذي يعتمد على ندرة المعلومات وتسجيلها، انتقلنا إلى التأريخ المفرط الذي، يعتمد على معالجتها وتدقيقها الهائل، في هذا العصر لم تعد المشكلة هي ندرة المعلومات، بل وفرتها الطاغية، مما يجعل التمييز بين الحقيقة والتزييف هو التحدي الإستمولوجي الأكبر للتربية¹. فنحن لا نعيش فقط في عصر ما بعد الحقيقة، بل في عصر ما بعد الواقع حيث تموت الحقيقة موتاً بطيئاً في ضجيج المعلومات.

ويتجسد هذا التحدي اليوم في مسألتين حارقتين تهددان ما تبقى من مفهوم الواقع:

2.1.1. أزمة الأصالة في عصر الذكاء الاصطناعي التوليدي: إنّ أخطر ما أحدثته ثورة الذكاء الاصطناعي التوليدي مثل نماذج (Midjourney و GPT) ليس قدرتها على الإجابة على الأسئلة بل قدرتها على محاكاة الخلق الإنساني (Authenticity)، وهذا أدى إلى انهيار أحد أهم الأسس التي قامت عليها المعرفة البشرية، وهو مفهوم الأصالة.

إذ صار الذكاء الاصطناعي مثلاً منتجاً جديداً ينافس الإنسان في مجاله الأعرق – أقصد مجال الابداع والخلق بهذا المعنى لم تعد الأزمة تقنية أو اقتصادية، بل وجودية معرفية في آن واحد، إذ كانت الأصالة إحدى الركائز التي بنت عليها البشرية مفهوم المعرفة الإنسانية، حيث جعلتها نتاج تجربة وعي وضمير إنساني ولكن التطور العلمي والتكنولوجي حوّلها إلى إمكان بالنسبة للآلة.

¹ - فلوريدي، لوتشيانو، الثورة الرابعة: كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، مرجع سابق، 2017م، ص 21-25.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

لفهم هذا الانهيار، يجب أن ندرك التحول الجذري الذي حدث، لآلاف السنين كان هناك رابط مقدس بين الأثر (النص، الصورة، المقطوعة الموسيقية) وبين المؤثر (الإنسان المبدع)، كانت الأصالة تعني أنّ هذا الأثر هو تعبير فريد عن تجربة ووعي وإبداع ذا إنسانية محددة، أمّا اليوم، فقد تمّ كسر هذا الرابط؛ وهذا ما يجعل السؤال الإستمولوجي ينتقل من السؤال الذي يقول: هل هذا صحيح أم كاذب، إلى ما هو أسبق وأكثر تعقيداً: هل هذا حقيقي أم مصطنع؟ فتنقيات التزييف العميق (Deepfake) لا تنتج كذبا وإنما تنتج واقعا بديلا، إذ يمكنها إنتاج فيديوهات بسناريوهات ووقائع وشخصيات تجعل من المشهد الأخير يفتقر إلى اللمسة الإنسانية التي طغى عليها الذكاء الاصطناعي.

إنّ هذا التحول يلغي مفهوم الأصالة من أساسه، ويضع التربية أمام تحدٍّ وجودي، فإذا كانت التربية التقليدية كما يرى فلاسفة مثل مارتين هايدجر (1889-1976م)، تهدف إلى تعليم الإنسان كيف يكون كائنا أصيلا يعيش حياته الخاصة، فإننا اليوم نواجه عالما أصبحت فيه الأصالة نفسها سلعة يمكن توليدها صناعياً¹.

السؤال التربوي الذي يفرضه هذا الواقع لم يعد قط كيف نعلم الطالب التفكير النقدي ليميز بين الخير الصحيح، والخير الكاذب؟، بل أصبح:

✓ كيف نربي في الطالب حاسة الأصالة؟، أي القدرة على التمييز بين الأثر الناتج عن تجربة إنسانية

حقيقية، والأثر المولّد صناعياً، حتى لو كان متقناً؟

✓ ما هي قيمة الإبداع الإنساني في عصر يمكن فيه للآلة أن تبدع؟ هل يجب على التربية أن تتحول

من التركيز على المنتج الإبداعي إلى التركيز على العملية والقصد والتجربة الإبداعية نفسها، باعتبارها

هي ما تبقى من خصوصيتنا الإنسانية؟

¹- أنظر: تحليل هايدجر لمفهوم الأصالة في: هايدجر، مارتين، الكينونة والزمان، 1927م.

وهنا نصل إلى السؤال التربوي الأكثر عمقا وإيلا ما وهو السؤال الثالث: كيف نربي جيلا في ظل المعلومة الجاهزة وقدرة الذكاء الاصطناعي على توليد الأفكار، ونقنعه بأن يتخلى عن إحساس النجاح السهل الذي تقدمه الآلة؟ كيف نجعله يتذوق الذوق الراقي الذي يأتي بعد مرارة التعب في التفكير؟ وكيف نذكره بأن الفكرة التي تولد من رحم معاناتك الذهنية هي وحدها التي تستحق أن تسمى فكرتك، لا فكرة الآلة؟، إنَّ هذا التحدي لا يهدد معرفة الإنسان فحسب، بل يهدد شخصيته وإرادته وقدرته على الصبر والمجاهدة من أجل المعنى.

2.1.2. ذوبان الواقع في عالم الميتافيرس من تزييف الواقع إلى استبداله: إذا كانت تقنيات التزييف

العميق تمثل هجوما على مصداقية الواقع، فإنَّ تقنيات الواقع الافتراضي، وفي طليعتها المشروع الطموح المعروف بـ الميتافيرس (Mmetaverse) تمثل هجوما على مركزية الواقع نفسه، إنَّها لا تهدف إلى تزييف الواقع، بل تسعى، كما يوضح المحلل الاستراتيجي ماثيو بول، إلى أن تكون الخلفية لشبكة الانترنت الحالية؛ أي شبكة واسعة من العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد والمستمرة في الزمن الفعلي، والتي يمكن تجربتها بشكل متزامن من قبل عدد غير محدود من المستخدمين¹

فالتقنيات الذكية تمثل هجوما حقيقيا على مصداقية الواقع من خلال قدرتها على محاكاة الأصوات والصور والحركات البشرية بدقة تكاد تفقد التمييز بين الحقيقي والمصطنع، فتقنيات الواقع الافتراضي والميتافيرس تمثل مستويات عميقة جدا من هذا الهجوم، فهي لا تكتفي بتزييف الواقع بل تسعى إلى استبداله كليا.

¹- يعتبر كتاب ماثيو بول المرجع التأسيسي الأكثر شمولا في تحديد ملامح الميتافيرس، أنظر تحليله لهذه الخصائص في: Ball, Matthew, **The MetaverseM And How It Will Revolutionize Everything**, (1st rd), w.w Norton and Company, New York, 2022, pp. 6-10.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

الخطر الفلسفي هنا ليس في أننا لا نميز بين الحقيقي والمزيف، بل في أننا قد نصل إلى مرحلة لا نعود نهتم فيها بهذا التمييز أصلاً، قد يصبح القرد منا راضٍ بالمرحلة باعتبارها أكثر جاذبية. وإشباعاً من العالم الحقيقي، إنها أسطورة الكهف لأفلاطون في العصر الرقمي، حيث يفضل سجناء الميتافيرس الجدد الظلال الرقمية الجميلة على الحقيقة المادية الصعبة والمعقدة¹.

إنّ الخطورة هنا تكمن في ذوبان قيمة الواقع الأصلي، فعندما يقضي الإنسان وقتاً أطول، ويعقد صداقات أعمق، ويحقق نجاحات أكبر في هذه العوالم المصطنعة، يتحول الواقع الأصلي تدريجياً من كونه الحقيقة، إلى كونه مجرد خيار من بين خيارات أخرى، وربما ليس الخيار الأفضل.

هذا التحول يطرح على التربية أسئلة وجودية لم تكن مطروحة من قبل:

✓ كيف نربي جيلاً على حب الواقع؟ في مواجهة إغراءات العوالم الافتراضية المثالية، كيف يمكن للتربية أن تعيد بناء علاقة صحيحة وذات معنى بين الإنسان وعالمه

المادي الحقيقي (الطبيعة، الجسد، العلاقات المباشرة)؟

✓ ما هي الخبرة الحقيقية؟ إذا كان الطالب يمكنه أن يعيش معركة تاريخية في الواقع الافتراضي، فما قيمة قراءة كتاب عنها؟ وإذا كان يمكنه أن يمتلك قصراً في الميتافيرس فما قيمة بناء بيت في الواقع؟ التربية هنا تواجه تحدي إعادة تعريف معنى الخبرة الإنسانية الأصيلة.

¹ - للاطلاع على النص الأصلي للأسطورة، أنظر: أفلاطون، الجمهورية، ترجمة: شوقي داود نتراز، a-520a، الكتاب السابع، 514، منشورات ضفاف، بيروت- لبنان، ط1، 2013م، ص359-371.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

✓ تربية المواطن المزدوج: هل يجب على التربية أن تعد الإنسان ليكون مواطنا في

عالمه المادي فقط أم يجب أن تعده ليكون مواطنا مزدوجا له حقوق ومسؤوليات

في العالمين الحقيقي والافتراضي؟ وما هي أخلاقيات هذه المواطنة المزدوجة؟

السؤال الأخير: هل نحن بحاجة إلى إعادة تعريف الحرية في عالم الميتافيرس؟

وأخيرا، فإنّ كل هذه الأسئلة تقودنا إلى السؤال التربوي الأكثر إلحاحا وخطورة، وهو

سؤال يتعلق بالقوة والعدالة. فالتاريخ يعلمنا أنه، كلما قوي الإنسان في مجال ما، فرض هيمنته

على الضعفاء والميتافيرس، بهذه الإمكانيات الهائلة التي يعد بها، لا يمثل مجرد عالم بديل، بل

يمثل ساحة قوة جديدة قد تعيد إنتاج علاقات الهيمنة بشكل أكثر تعقيدا وشراسة.

فماذا عن أولئك الذين تصعب عليهم حيازة هذه التكنولوجيا، أو الذين لم يعرفوها أصلا؟

هل سيتحولون إلى مواطنين من الدرجة الثانية في عالم أصبحت فيه القوة الحقيقية هي القدرة على

بناء وتشكيل الواقع الافتراضي؟ إننا قد نكون أمام خطر تجسيد عبودية رقمية (Digital

Slavery) في زمن ظنناه زمن نهاية العبودية وتوهج الحرية.

نحن لا نواجه هنا مجرد فجوة رقمية (Digital Divide) بالمعنى الرقمي، بل نواجه

فجوة وجودية (Existential Divide)، فإذا كان الواقع نفسه يتشكل داخل هذه العوالم،

فإنّ من هو خارجها ليس مجرد محروم من خدمة، بل هو مستبعد من الواقع الجديد.

وهذا يفرض على فلسفة التربية مهمة عاجلة: هل نحن بحاجة إلى إعادة تعريف مفهوم الحرية

في عالم الميتافيرس؟ فالحرية لم تعد فقط حرية التعبير أو الحركة في العالم المادي، بل أصبحت

تعني:

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

- حرية الوصول (Freedom of Access): الحق في عدم الاستبعاد من هذه العوالم الجديدة.

- حرية التشكيل (Freedom of Creation): الحق في المشاركة في بناء هذه العوالم لا أن نكون مجرد مستهلكين لها.

- حرية الانفصال (Freedom of Disconnection): الحق في اختيار عدم الدخول، دون أن يعني ذلك موتا اجتماعيا أو اقتصاديا.

إنّ تربية جيل قادر على التفكير في هذه الأبعاد الجديدة للحرية، والنضال من أجلها، قد تكون هي المهمة الأسمى للتربية في مواجهة هذا المستقبل الذي يعد بالجنة الافتراضية للبعض، بينما قد يخفي الجحيم الرقمي للكثيرين.

2.2. الصوت النقدي الغربي: بين تشخيص الواقع المتلاشي ومحاولة إصلاح الفكر.

إنّ هذا الطوفان من التزييف وذوبان الواقع، لم يمر دون أن يثير ردود فعل فلسفية عميقة في الغرب نفسه الذي أنتج هذه الثورة ويعيش أزماتها في الصميم، ولكي نفهم عمق التحدي، لابد من الاستماع إلى هذا الصوت النقدي الغربي، الذي يبدو هو نفسه منقسما على ذاته، فهناك أصوات تمثل التشخيص الجذري للأزمة الذي يكاد يصل إلى حدّ اليأس، وفي مقابلها، هناك أصوات تحاول تقديم حلول إنسانية تسعى لإعادة بناء العقل الإنساني ليكون قادرا على الصمود.

2.2.1. التشخيص الجذري: جان بودريار وجريمة قتل الواقع: لعلّ الصوت الأكثر جذرية في

تشخيص هذه الأزمة هو صوت الفيلسوف الفرنسي جان بودريار (1929-2007م)، فقبل

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

عقود من ظهور الميتافيرس والترفيف العميق، كان بودريار قد أعلن عن أزمة الواقع، بل عن جريمة قتل الواقع نفسها.

إذن بودريار لا يرى أننا على وشك أن نفقد الواقع بل يرى أننا فقدناه بالفعل، المعركة قد انتهت هذا بالضبط جوهر أطروحته الصادمة، هو يرى أننا انتقلنا عبر مراحل تاريخية، من عصر كان فيه "الرمز" انعكاساً أميناً للواقع، إلى عصرنا الحالي الذي، أصبح فيه الرمز لا علاقة له بالواقع إطلاقاً لقد دخلنا، كما يقول في كتابه المركزي المحاكاة والمحاكيات (Simulacra and Simulation) إلى عصر الواقع المفرط (Hyperreality)، هذا الواقع المفرط هو عالم المحاكيات؛ أي صور وعلامات لا تخفي الحقيقة، بل تخفي أنه لا توجد حقيقة أصلاً¹.

2.2.2. التحدي الأكسيولوجي: إن هذه المعضلات الأخلاقية الحارقة تفرض علينا، كما يدعو إلى

ذلك لوتشيانو فلوريدي (1964م حتى الآن)، ضرورة تأسيس فرع جديد من الأخلاق هو أخلاقيات الإنفوسفير هذه الأخلاقيات لا تتعامل مع التكنولوجيا كأداة، بل كنوبة جديدة وعلينا مسؤولية أخلاقية اتجاه صحتها وسلامتها، فالتربية المستقبلية يجب أن تربي إنساناً لا يكون مجرد مستخدم للإنفوسفير، بل مواطناً مسؤولاً داخل هذا العالم الجديد².

إن ولادة "الكائن المخترق" لم تكن ممكنة إلا في ظل بيئة جديدة هي الإنفوسفير (Infosphere). وهو الغلاف المعلوماتي الذي أصبحنا نحيا فيه، هذا الواقع الجديد، الذي

¹ - Jean , Baudrillard, **Simulacra and Simulation**, translated by Sheila Faria Gaser University of Michigan Press, 1994, p 1-6.

² - فلوريدي، مرجع سابق، 2017، ص 267.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

ألغى الحدود بين ما هو متصل وما هو غير متصل، يسميه فلوريدي "الأونلايف" (Onlife)¹ وجعل من هويتنا نفسها كيانا معلوماتيا سائلا وقابلا لإعادة التشكيل والبرمجة². من هذا المنظور، فإنّ التزييف العميق ليس مجرد كذب أو تكنولوجيا جديدة، بل هو الحالة الطبيعية للواقع المفرط الذي نعيشه، إنّه ليس استثناء، بل هو القاعدة، نحن لم نعد نستهلك المنتجات، بل نستهلك العلامات والصور ولعل المثال الأشهر الذي يقدمه بودريار لشرح هذه الفكرة هو ديزني لاند، يرى جان بودريار (1929-2007م) أنّ ديزني لاند ليست مجرد مدينة ملاهي خيالية تمثل نقيضا لأمريكا الحقيقية، بل هي على العكس من ذلك تماما؛ إنّها النموذج المصغر والمثالي الذي أصبحت أمريكا الحقيقية كلها تحاول أن تقلده وتحاكيه، فالشوارع النظيفة، والوجوه المبتسمة، والاستهلاك السعيد، وقيم الأسرة المثالية، التي تقدمها ديزني لاند هي الخيال الذي أصبح هو الواقع الذي تسعى إليه لوس أنجلوس وبقية أمريكا، وبهذا فإنّ ديزني لاند لا تخفي أن أمريكا الحقيقية نفسها لم تعد حقيقية، بل أصبحت مجرد محاكاة للنموذج الذي قدّمته ديزني لاند، إنّها الخيال الذي ينتج الواقع؛ إنّ هذا التحليل الذي يقدمه بودريار³ يضع التربية أمام سؤال مرعب يثير الدهشة: إذا كان الواقع نفسه قد مات، فماذا نربي أبناءنا عليه؟، هل كل محاولاتنا لتعليم التفكير النقدي للتمييز بين الحقيقة والزيف هي مجرد محاولة يائسة لإعادة إنعاش جثة؟ إنّ بودريار لا يقدّم حلا، بل يتركنا مع هذه الدهشة المؤلمة، كتنبيه إلى أنّ أي حل تربوي سطحي لن يكون كافيا.

¹ - الأونلايف (Onlife): الحياة دائمة الاتصال هذا المفهوم هو نتيجة الحياة في الإنفوسفير كما سنوضحه لاحقا، ويرى فلوريدي أنّ التمييز التقليدي بين (Online) متصل بالإنترنت، و(Offline) غير متصل بالإنترنت قد مات، نحن نعيش الآن حالة هجينة ودائمة هي الأونلايف، حيث تتداخل الحدود وتذوب بين العالمين. أنظر: فلوريدي، الثورة الرابعة، مرجع سابق، 2017م، ص 89.

² - فلوريدي، المرجع السابق، 2017م، ص 89.

³ - يقدم جان بودريار هذا التحليل الشهير لمثال ديزني لاند كدليل على سيادة الواقع، أنظر الفصل المخصص لذلك في كتابه: Baudrillard, Jean, *Simulacra and Simulation*, Ibid, pp, 12-15.

2.2.3. الحل الإنساني: إدغار موران وإعادة بناء العقل: في مقابل هذا التشخيص الذي يكاد

يكون عدمياً، يأتي صوت آخر من فيلسوف التعقيد (من مواليد 1921م)، موران لا ينكر الأزمة، لكنّه يرفض اليأس، وهنا تتجلى الحكمة، ويرى أنّ الحلّ لا يكمن في البكاء على موت الواقع، بل في إصلاح الفكر الإنساني نفسه ليكون قادراً على التعامل مع هذا الواقع الجديد.

إذا كان العالم قد أصبح معقداً ومتشظياً، فلا يمكننا مواجهته بعقل بسيط ومختزل، يجب أن نطور عقلاً جديداً على مقياس هذا العالم الجديد.

هذه هي الأطروحة المركزية لموران، هو يرى أنّ الكارثة التي أنتجت هذه الأزمة هي العقل الغربي نفسه الذي قام على نموذج التبسيط، أي الفصل بين الأشياء (العلم/ الفلسفة، العقل/ العاطفة، الإنسان/ الطبيعة)، وهذا العقل المبسط هو الذي أنتج تكنولوجيا عمياء، وهو عاجز الآن عن فهم نتائجها المعقدة والعلاج يكمن في تأسيس الفكر المركب¹.

التربية المستقبلية، كما يراها موران، لا يجب أن تهدف إلى تلقين المزيد من المعلومات المنفصلة، بل إلى إحداث ثورة في طريقة تنظيم هذه المعلومات، إنّها تهدف إلى تعليم الفهم الإنساني وبناء عقل قادر على:

✓ ربط الأجزاء بالكل: فهم كيف أنّ مشكلة بيئية مرتبطة بمشكلة إقتصادية مرتبطة بمشكلة نفسية.

✓ التعامل مع الشك: إدراك أنّ المعرفة البشرية دائماً ناقصة ومعرضة للخطأ.

¹ - Edgar, Morin, Introduction a la pensée complexe, ESF éditeur, paris, 1990

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

✓ فهم الهوية الإنسانية المركبة: إدراك أننا كائنات عاقلة وغير عاقلة في آن واحد.

وهنا يطرح موران سؤاله الذي يثير الدهشة: هل نحن مستعدون كأنظمة تربوية للتخلي عن مناهجنا المريحة والمقسمة، والقيام بالمغامرة الصعبة لتربية عقل مركب قادر على مواجهة الالاقين الذي هو مصيرنا الحتمي؟ بهذا، نكون قد عرضنا الصراع الداخلي في الفكر الغربي نفسه: بين يأس التشخيص عند بودريار، وأمل الإصلاح عند موران، وهذا سيجعل الصوت العربي - الإسلامي الذي سيأتي بعده يبدو ليس مجرد رأي آخر بل محاولة لتقديم مخرج من هذا المأزق.

2.3. الصوت النقدي العربي - الإسلامي: البحث عن العقل المؤسس

في حين أنّ التشخيص الغربي للأزمة، كما رأينا عند بودريار وموران، يتأرجح بين اليأس من موت الواقع والأمل في إصلاح الفكر، فإنّ الاستجابة العربية الإسلامية، على تنوعها، تتجه غالباً نحو مسار مختلف، إنّها لا تقبل بفكرة تلاشي الحقيقة، بل ترى هذه الفوضى دليلاً على ضرورة العودة إلى بناء العقل المؤسس (The Founded Mind)؛ أي العقل الذي يقف على أرض صلبة من المنهجية والمرجعية.

إن الرؤية العربية الإسلامية لا تسلم بفكرة تلاشي الحقيقة، ولا تعتبر انهيار المرجعيات الكبرى نهاية للفكر، بل تراه علامة على اختلال البنية المعرفية والمنهجية للعقل المعاصر، وهذا دليل على ضرورة العودة إلى بناء "العقل المؤسس"، أي ذلك العقل الذي يقف على أرضية متينة من المنهجية ويستمد مشروعيته من التوازن بين الوحي والعقل، وبين الثابت والمتغير.

2.3.1. محمد عابد الجابري: العقل البرهاني كحصن ضد الخرافة الرقمية: يقدّم مشروع محمد

عابد الجابري (1935-2010م)، وخاصة في سفره التأسيسي نقد العقل العربي، أداة

نقدية قوية يمكننا توظيفها لفهم أزمتنا المعاصرة.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

إذا كان الجابري قد شخص أزمة العقل العربي التاريخية في هيمنة البيان، والعرفان، فإنّ عالم

الأنترنت اليوم، بكل ما فيه من خطابات عاطفية، وأخبار زائفة، ونظريات مؤامرة، هو بمثابة

التجسيد الأقصى لهيمنة اللاعقل البرهاني.

هذا هو جوهر المسألة، إنّ ما نواجهه اليوم هو ما يمكن أن نسميه الخرافة الرقمية، في مواجهة

هذه الخرافة، تصبح دعوة الجابري إلى إحياء العقل البرهاني، أي العقل النقدي الذي لا يقبل

دعوى بلا دليل ولا حجة بلا برهان، دعوة ذات راهنية مدهشة¹.

إنّ العقل البرهاني الذي يدعو إليه الجابري هو السلاح المنهجي الذي نحتاجه لفترة طوفان

المعلومات، والتميز بين الحجة المنطقية والتلاعب العاطفي.

من منظور الجابري، فإنّ الأزمة الابدستمولوجية لا تحل بمزيد من التكنولوجيا، بل بإعادة بناء

العقل، التربية المستقبلية يجب أن تكون في جوهرها تربية على البرهان؛ أي تدريب الطالب

على منهجية التفكير النقدي، وتفكيك الخطابات، وتقييم الأدلة، وعدم التسليم لأي سلطة

معرفية (بما فيها سلطة الخوارزمية) دون مساءلة.

يمثل مشروع الجابري إذن مواجهة للاعقلانية الجديدة التي تتسيد الفضاء الرقمي، نظرا لانتشار

الخطابات العاطفية والأخبار الزائفة، وإننا نطالع يوميا تحليلات تؤمن بنظرية المؤامرة وضحية

للتأثيرات الشعورية الفورية التي تتغذى من منطق الاعجاب والمشاركة بدل منطق البرهان والحجة،

وبهذا تظهر الخرافة الرقمية بوصفها امتدادا معاصرا للخرافة القديمة، ولكنّها أكثر خطورة فهي لا

تتقيد بقيد جغرافي بل قابلة للانتشار عالميا، كما أنها تلبس لباس التقنية والعلم.

¹ - الجابري، محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربي، بيروت- لبنان، د.ط، 1984م، ص15-20.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

يدعوا الجابري في مقابل هذه الخرافة إلى إحياء العقل البرهاني، فهو عقل نقدي لا يقبل بدعوى دون دليل ولا حكم بدون حجة واضحة، وهذا ما سيمنحنا السلاح المنهجي اللازم لمواجهة طوفان المعلومات وفوضى الخطاب الرقمي.

2.3.2. مالك بن نبي: الفكر التركيبي كعلاج لـ العقل المكّدس:

أما مالك بن نبي، فينظر إلى الأزمة من زاوية مختلفة، زاوية الفاعلية، هو لا يرى المشكلة في نوع العقل (بياني أم برهاني)، بل في وظيفة العقل.

عصر الأنترنت هو العصر الذهبي لـ العقل المكّدس الذي حذّر منه بن نبي، لدينا جبال من المعلومات لكنّها مكّدسة في عقولنا بلا رابط وبلا هدف، مما ينتج شللاً وعجزاً.

وفي مواجهة هذا التكديس الرقمي، تأتي دعوة بن نبي إلى بناء الفكر التركيبي الفعّال، والقوة الحقيقة كما يرى في كتابه ميلاد مجتمع، ليست في امتلاك المعلومات، بل في القدرة على تركيبها في شبكة فعّالة لحل مشكلة واقعية¹. إنّ العقل المكّدس بالمعلومات من الأنترنت هو عقل ميت حضارياً، أمّا العقل التركيبي الذي يحول هذه المعلومات إلى مشروع، فهو عقل حي وفاعل.

من منظور بنابي، فإنّ التربية المستقبلية يجب أن تكون ثورة ضد التلقين الرقمي، يجب أن تتحول من تعليم ماذا تعرف؟ إلى تعليم ماذا تفعل بما تعرف؟، يجب أن تكون الفصول الدراسية ورشات تركيب لحل المشكلات، لا مجرد مستودعات لتفريغ المعلومات من الأنترنت إلى عقول الطلاب. إنّ هذا التحدي الإستراتيجي يفرض على التربية تحوّلًا جذرياً في غايتها، فإذا كانت الحقيقة نفسها أصبحت مشكلة، فإنّ هدف التربية لم يعد تعليم المعرفة، بل أصبح بناء العقل: عقل قادر على النقد والبرهان (كما يريد الجابري)، وعلى التركيب والفاعلية (كما يريد بن نبي)، إنّ العقل

¹ - بن نبي، مالك، ميلاد مجتمع، دار الفكر، دمشق- سوريا، د.ط، 2014م، ص55-60.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

المؤسس القادر على الوقوف بثبات في خضم هذا الواقع المصطنع، لا ليستهلكه، بل ليفهمه وبغيره.

3. التحدي الأكسيولوجي: من الضمير الإنساني إلى أخلاق الآلة.

إنّ الزلازل، الأنطولوجي والإبستمولوجي، الذين يضران ماهية الإنسان وحقيقة واقعه، يجدان ذروتها وتجليهما الأوضح في الزلزال الأكسيولوجي (القيمي)، ففي نهاية المطاف، فإنّ السؤال الأهم الذي تطرحه الثورة العلمية ليس ماذا نكون؟ أو ماذا نعرف؟، بل كيف يجب أن نتصرف؟، هذا المبحث سيشرح كيف أنّ التكنولوجيا لا تهدد فقط قيمنا التقليدية، بل تهدد قدرتنا على الفعل الأخلاقي نفسه، وكيف أنّها باركت وساهمت في تسريع تحولات أخلاقية جذرية نشهدها اليوم.

فنحن لا نتحدث هنا عن أزمة نظرية مجردة، بل عن واقع معيش، إننا نرى بأعيننا كيف يتم صرف أموال طائلة للترويج لظواهر مثل المثلية الجنسية، وفرض منطق التعايش معها كقيمة عليا، رغم أنّها كانت تعتبر شذوذاً ليس فقط في المجتمعات الدينية، بل حتى في أغلب المجتمعات اللادينية إلى عهد قريب ونشهد أيضاً السقوط الحر لكل المنظمات الحقوقية العالمية، التي وقفت عاجزة أو متواطئة أمام أبشع الجرائم لتكشف عن حقيقة مرّة: لقد انتصرت سلطة القوة على سلطة الأخلاق.

إنّ هذه التحولات الأخلاقية الهائلة لم تكن لتحدث بهذه السرعة لولا مباركة الثورة العلمية التي

تؤمن بمنطق خاص، هذا المنطق: يمكن أن نسميه **منطق الحياد الأداتي (The Logic**

of Instrumental Neutrality)¹، هذا المنطق يقول: أنا مجرد أداة محايدة،

وقوية، وفعالة أنا لا أهتم بالآخر.

¹ - منطق الحياد الأداتي (The Logic of instrumental Neutrality): هذا المصطلح كامن وراء الثورة العلمية المعاصرة ونحن لا نعني به موقفاً فلسفياً معلناً، بل الفرضية الضمنية التي تحكم تطور التكنولوجيا، وتقوم هذه الفرضية على أنّ العلم والتقنية هما مجرد أدوات محايدة، مهمتها هي زيادة القدرة والكفاءة، أما مسألة الغاية (فيما

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

أولاً: تشخيص الأزمة في الفكر الغربي المعاصر: الأخلاق الخوارزمية وتآكل الإرادة الحرة: إنّ

النقاش الغربي حول هذا التحدي ليكشف عن أزمة عميقة، تتجلى في مسألتين حارقتين:

3.1. تشخيص الأزمة في الفكر الغربي: من الأخلاق الخوارزمية وتآكل الإرادة:

من يحاسب على قرارات الآلة؟، لقد دخلنا عصراً أصبحت فيه الخوارزميات تتخذ قرارات كانت حكراً على الضمير الإنساني. من السيارة ذاتية القيادة التي يجب أن تختار بين التضحية براكبها أو بالتضحية بأحد المشاة على الطريق، إلى أنظمة الأسلحة المستقلة التي تقرر من يعيش ومن يموت، السؤال الذي يطرحه الفلاسفة مثل نيك بوستروم (1973 حتى الآن) ليس فقط كيف نبرمجها؟، بل سؤال أعمق: من المسؤول أخلاقياً عن قراراتها؟ هل هو المبرمج؟ أم الشركة؟ أم الآلة نفسها؟ إنّ غياب إجابة واضحة يخلق فراغاً أخلاقياً مرعباً¹.

ولك أن تركز على رأسمالية المراقبة وتوجيهها للسلوك لنطرح السؤال التالي: هل ما زلنا أحراراً؟ لذلك الأزمة لا تكمن فقط في قرارات الآلة، بل في قدرتها على تشكيل قراراتنا نحن فكما تكشف شوشانا زوبوف، فإنّ النموذج الاقتصادي المهيمن اليوم (رأسمالية المراقبة)، لا يكفي بجمع بياناتنا، بل يستخدمها لتوجيه سلوكياتنا وتعديلها لتحقيق الربح².

تستخدم هذه القدرة) فهي سؤال يقع خارج نطاق العلم، هذه النظرة الأداة للعقل، التي ترى أنّ العقل هو مجرد أداة لتحقيق غايات لا يحددها هو، هي ما انتقده فلاسفة مدرسة فرنكفورت بعمق، ورأوا أنّها تؤدي حتماً إلى أن يصبح العقل في خدمة القوى اللاعقلانية. أنظر: (Horkheimer, Max, **Eclipse of Reason**, The Seabury Press, New York, 1974, pp,3-57.

¹ - بوستروم، نيك، **الذكاء الخارق: المسارات، الأخطار، الاستراتيجيات**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة)، العدد: 454، ط1، الكويت، 2017م، ص215-240.

² - Shoshana, Zuboff, **The Age of Surveillance Capitalism : The Fight for a Human at the New Frontier of power** , (1st ed), public Affairs, New York, 2019, p8-11.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

سؤال الحرية يعود طرحه وبقوة وهذا يدل على عودة الأسئلة الفلسفية الأولى كسابق عهدها، فنحن نعيش لحظة وجودية جديدة في ضوء الثورة العلمية المعاصرة، لتشخيص أزمة الفكر لا على مستواه الغربي فقط بل والعربي والعالم اجمع، ليشير إلى مسألة حارقة وهي تآكل الإرادة في زمن الخوارزمية.

3.2. المواجهة التأسيسية في الفكر العربي - الإسلامي: البحث عن الأساس الأخلاقي الصلب.

في مواجهة هذه السيولة القديمة، وهذا التآكل للضمير الإنساني، برزت في الفكر العربي الإسلامي المعاصر مشاريع كبرى حاولت التصدي لهذا التحدي من جذوره، هذه المشاريع لم تكن مجرد ردود أفعال، بل كانت محاولات لإعادة تأسيس الأخلاق على أسس تتجاوز المنطق النفعي للحدثاثة.

3.2.1. عبد الوهاب المسيري النموذج التوحيدي كبديل لـ النموذج المادي الاختزالي: يقدم

المسيري (1938 - 2008م) مواجهة شاملة تنطلق من فلسفة الحضارة وعلم الاجتماع المعرفي، وهو لا يرى الأزمة الأخلاقية للحدثاثة كخطأ جزئي، بل كنتيجة حتمية لسيطرة نموذج معرفي شامل وكاسح هو النموذج المادي الاختزالي (Epistemic Paradigm).

إنّ عبقرية المسيري تكمن في أنّه لا ينتقد المادية كفكرة فلسفية فحسب، بل يحللها كـ نموذج له آلياته في تفسير العالم وتشكيل الإنسان؛ فاختزال آلية النموذج المادي كما يحلله المسيري يقوم على عملية منهجية، إنه يختزل الإنسان المركب في بعده البيولوجي فقط، ويختزل المجتمع المعقد في قوانينه الاقتصادية فقط، ويختزل الكون الغامض في قوانينه

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

الفيزيائية فقط، إنّه نموذج يفكك كل شيء إلى عناصره الأولية المادية، وفي عملية التفكيك

هذه، يضع المعنى والغاية والقيمة¹.

● يقدم المسيحي النموذج التوحيدي المركب، وهو ليس مجرد نموذج ديني، بل هو نموذج

معرفي بديل (البديل التوحيدي).

● يرى أنّ هناك غاية ومعنى وقانونا أخلاقيا واحدا يحكم الكون كله، مصدره إلهي متعال

(توحيدي).

● يرفض المسيحي الاختزال، ويصر على رؤية الإنسان والكون ككل مركب لا يمكن فهمه

إلا بالنظر إلى كل أبعاده (المادية، الروحية، الأخلاقية، الجمالية)، في آن واحد (مركب).

بناء على هذا، فإنّ التربية عند المسيحي هي عملية تحرير للإنسان من سجن المادة والاختزال،

فالكائن المخترق في نظره كان نتيجة لعملية الاختزال التي حولت الإنسان إلى مجرد بيانات وخوارزميات،

وفقد تركيبته الإنسانية، ولذلك يدعو المسيحي إلى ضرورة إعادة بناء القدرة على رؤية المعنى في عالم تم

تفريغه من المعاني فالإنسان قادر على رؤية ما وراء الظواهر المادية، ويمتلك نموذجا معرفيا خاصا به يسمح

له بممارسة الاجتهاد الأخلاقي بناء على مرجعية قيمية متعالية، لا بناء على المصلحة اللحظية التي تفرضها

الخوارزميات.

إن المسيحي في نقده ليس ناقدا دخيلا على الفكر المادي وخطورته، ذلك أنه تأثر بهذا الفكر

وكان واحدا من رواده، إلا أنه اكتشف أنه يختزل الإنسان في جوانبه البرانية كما يسميها أي الجوانب

الجسدية، بل ويدرس في الكثير من كتبه تحولات مثلا الغناء من الصوت إلى العين، ففي حديثه عن

¹- يطور عبد الوهاب المسيحي هذا النقد للنموذج المادي الاختزالي في مجمل أعماله، لكن يمكن العودة إلى الجزء الأول من موسوعته لفهم الأسس الفلسفية لهذا النقد. المسيحي، عبد الوهاب، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، نموذج تفسيري جديد، المجلد: الأول، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1999م، ص55-70.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

الفديو كليب يرى أنه لم يعد مهما الاستماع إلى الفن بقدر ما أصبح عرض الجسد والتفنن في تعريته هو الأهم، وقد قدمت وسائل التواصل الاجتماعي الفرصة لروادها كي يصبحوا قادرين على إنتاج المزيد والمزيد من هذا النوع من الفيديوات.

ولن تستمر التربية في طريقها إلا من خلال إعادة تفكيك للغرب ولمنهجياته التي استنسخناها منه في تربيتنا، بل صرنا نضرب المثل به في مثاليته الواقعية التي نراها، إلا أنه يرى أن الأصل أن ندخل مناهجنا الخاصة ونبدعها، لأننا نصنع إنسانا آخر غير الإنسان الغربي المادي، ولا بد في بناء هذا الإنسان أن نراعي الخصوصية العربية والإسلامية، لأنها المميز لنا في العالم وإلا أصبح الجميع متشابهين كما حدث لمساكننا بالضبط، إذ صرنا نعيش في مكعبات سكنية نطلق عليها منزلا ولا ندخلها إلا آخر الليل ونخرج باكرا منها في سرعة رهيبية تجعل الأسرع هو الأكثر قدرة على تحقيق الربح الأكبر.

إذن سبيلنا الوحيد هو بناء إنسان حقيقي بالاهتمام بجوانبه المختلفة بما فيها الجانب المادي، لا التركيز عليه فقط لأنه في ذلك إهانة لإنسانيته، وتلاعبا كبيرا بحقيقته ككائن متفرد يختلف عن باقي الكائنات وفي حال عومل الإنسان كأه حيوان ناطق فإن النتائج لن تكون مبشرة، لأن المنطق الغربي باختصار هو "أنا أستهلك إذن أنا موجود"، بينما منطقنا هو: "أنا متدين إذن أنا موجود"

3.2.2. ماجد عرسان الكيلاني: الثوابت القيمية كشرط إمكان للأخلاق:

في مواجهة سيولة القيم التي تميز عصر ما بعد الحداثة، والتي وجدت في الأخلاق الخوارزمية تجسيدها التقني الأمثل، يقدم ماجد عرسان الكيلاني إجابة جذرية ومباشرة، وهو لا يحاول التوفيق أو التكيف، بل يرى أنّ أي نظام أخلاقي لا يقوم على ثوابت مطلقة ومستمدة من مرجعية متعالية مصيره الحتمي هو الانهيار والذوبان في بحر النسبية.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

إذن الكيلاني يرى أنّه بدون مرساة ثابتة، فإنّ السفينة الأخلاقية لا تكون فقط في خطر، بل هي لا يمكن أن توجد أصلاً، لا معنى للحديث عن اتجاه إذا لم تكن هناك بوصلة تشير إلى شمال ثابت.

إنّ الكيلاني، وإن لم يستخدم نفس المصطلحات، يقف في مواجهة مباشرة مع فلاسفة ما بعد الحداثة (مثل ميشيل فوكو وجاك دريدا) الذين قاموا بتفكيك كل السرديات الكبرى والأسس المطلقة فبينما يرى هؤلاء أن كل القيم هي مجرد بناءات اجتماعية نسبية ومتغيرة، يصر الكيلاني على أن هذا يؤدي حتماً إلى العدمية الأخلاقية حيث يصبح كل شيء مباحاً؛ إنّ دعوة الكيلاني للثوابت ليست مجرد دعوة دينية تقليدية، بل هي أطروحة فلسفية عميقة حول شرط إمكان الأخلاق نفسها، والتربية في نظره هي عملية ترسيخ للثوابت وبناء الحصانة القيمية في مواجهة الأخلاق الخوارزمية المتغيرة، ولذا يجب على التربية أن تبني في الإنسان بوصلة داخلية لا تتغير¹.

2.3.3. طه عبد الرحمن: الأخلاق الانتمائية كشرط لـ التقنية المؤتمنة:

إذا كان المسيري يقدم النموذج والكيلاني يقدم المرساة، فإنّ طه عبد الرحمن يقدم المواجهة الفلسفية الأكثر عمقا وجذرية، وهو لا يكتفي بنقد الحداثة أو التأصيل من التراث، بل يقوم بعملية إبداع فلسفي فيقدم نموذجاً أخلاقياً بديلاً كاملاً، لا لمواجهة التكنولوجيا، بل لمواجهة روح الحداثة التي أنتجت هذه التكنولوجيا.

إنّ عبقرية الطرح الطهائي تكمن في أنّه يدرك أنّ الأزمة الأخلاقية للحداثة الغربية ليست في غياب الأخلاق، بل في طبيعة هذه الأخلاق، فالأخلاق الغربية، منذ كانط (1724-1804م) هي أخلاق

¹ - الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة، مرجع سابق، ص70-75.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

واجب تقوم على العقل المجرد والقواعد الكلية، وهذه الأخلاق، كما يرى طه عبد الرحمن هي أخلاق باردة وجافة، ومنفصلة عن الروح والتجربة الإيمانية، ولذلك فشلت في لجم العقل الأداتي المدمر.

في المقابل، يقدم طه عبد الرحمن بديلا جذريا هو الأخلاق الائتمانية، هذه الأخلاق لا تنطلق من سؤال ما هو واجبي؟، بل من سؤال أعمق: على ماذا أنا مؤتمن؟.

إذن، هو ينقل الأخلاق من منطق العقد القانوني (الواجب والحق) إلى منطق العهد الروحاني (الأمانة والمسؤولية).

الأخلاق الائتمانية هي أخلاق تقوم على الوعي بحضور الشاهد الأعلى، وهو الله عز وجل، هذا الوعي هو الذي يحول الفعل من مجرد تطبيق لقاعدة إلى ممارسة روحية وشعور بالأمانة¹.

بناء على هذا، فإنّ التربية التي يدعو إليها طه، والتي يمكن أن نسميها التربية الائتمانية، لا تهدف إلى تعليم قواعد أخلاقية للطالب ليطبقها على التكنولوجيا، بل تهدف إلى شيء أعمق بكثير: إنّها تهدف إلى بناء الضمير المؤتمن داخل صانع ومستخدم التكنولوجيا نفسه.

إنّها تربية ترى أنّ التكنولوجيا، بكل قوتها، ليست ملكا لنا، بل هي أمانة من الله عز وجل، يجب أن تستخدم لتحقيق مقاصد الخير، وهذا يتطلب تربية لا تركز على العقل فقط، بل على تزكية الروح وتخليق القلب، لكي يصبح الإنسان قادرا على حمل هذه الأمانة.

ولحل مشكلة أخلاق الآلة بالمنظور الطهائي ليس في كتابة برنامج أخلاقي للآلة، بل في إعادة كتابة البرنامج الأخلاقي للإنسان الذي يصنع الآلة، لا يمكن أن تكون هناك تقنية مؤتمنة بدون إنسان مؤتمن أولا.

¹ - يقدم طه عبد الرحمن هذا النموذج الأخلاقي البديل كحل لأزمة الحداثة، أنظر تحليله لمفهوم الائتمانية كبديل للعقلانية المجردة في مقدمة كتابه، عبد الرحمن، طه، دين الحياء: من الفقه الائتماني إلى الفقه الائتماني، مرجع سابق، ص 15-19.

3.3. الأثر التربوي: هل نربي من أجل القوة التقنية أم من أجل الحكمة الأخلاقية؟

إنّ الصراع المحتدم اليوم ليس بين الشرق والغرب، بل بين الأخلاق الخوارزمية النفعية التي تفرضها سطوة التكنولوجيا، والأسس الأخلاقية الصلبة التي أصبحت ضرورة وجودية لحماية ما تبقى من إنسانيتنا، هذا الصراع يضع التربية المعاصرة أمام اختيار حاسم، وينقل سؤالها من ماذا نعلم؟ إلى سؤال أعمق وأكثر إلحاحاً: لأي غاية نعلم؟

إنّها معركة تدور رحاها داخل كل فرد منا، وفي كل مؤسسة تعليمية، بين نموذجين تربويين متعارضين ولكي ندرك عمق هذه المعركة، دعنا نتأمل بعض المشاهد المقلقة من واقعنا، والتي تعكس حقيقة هذين النموذجين:

النموذج الأول: إغراء تربية القوة التقنية: هذا النموذج هو المهيمن اليوم، وهو الذي تفرضه رأسمالية المراقبة ومنطق السوق، غايته هي تخريج أفراد ناجعين قادرين على المنافسة والإنتاج والاستهلاك، وهو نموذج مغر للغاية، لأنّ ثماره سريعة وملموسة.

- في الماضي: كان النموذج هو المصنع، كانت التربية تهدف إلى تخريج عامل منضبط ومنتج يخدم الآلة الصناعية.

- في الحاضر: أصبح النموذج هو الشركة الناشئة أو المؤثر الرقمي، التربية تهدف إلى تخريج مبرمج أو مسوق رقمي قادر على تحقيق النجاح السريع والرفاهية، نحن نرى في حياتنا اليومية كيف أنّ المتفوقين في التكنولوجيا يمتازون بسرعة في الإنجاز وقدرة على حل المشكلات بفعالية، وهذا يخلق لدينا كأفراد وباحثين شعوراً دائماً بالتأخر والخوف من فوات الركب، إنّ هذا النموذج يعدنا بالقوة، وهو وعد يصعب مقاومته.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

- لكن هذه القوة تأتي بثمن باهض، فالتركيز الحصري على النجاعة يؤدي إلى ما يسميه الفيلسوف

مايكل ساندل (Michael sandel) (1953م حتى الآن) بـ طغيان الجدارة (The

Tyranny of Merit) حيث تختزل قيمة الإنسان في مدى نجاحه وإنتاجيته، ويتم إهمال

كل الأبعاد الأخلاقية والإنسانية الأخرى¹.

النموذج الثاني: ضرورة تربية الحكمة الأخلاقية: هذا النموذج الذي تستدعيه رؤى المسيحي والكيلاي

وطه عبد الرحمن، وهو لا يرفض القوة التقنية، لكنه يصر على أنها يجب أن تكون مؤطرة بالحكمة.

- في الماضي: كان النموذج هو الحكيم أو العالم الرباني، كانت التربية تهدف إلى بناء شخصية

متكاملة علمها مرتبط بعملها، وعملها مرتبط بغايتها الأخلاقية.

- في الحاضر: النموذج هو الذي يدعو إليه هذا التيار هو الإنسان المؤمن أو الإنسان الحكيم،

هذه التربية تدرك مخاطر القوة التقنية غير المؤطرة، فهي ترى أنّ الاعتماد المفرط على المعلومة

الجاهزة من الذكاء الاصطناعي قد تؤدي إلى الاتكالية وضمور العقل النقدي، وتدرك أنّ سهولة

الوصول إلى المعلومات قد تخلق أزمات أخلاقية جديدة في البحث العلمي (كالسرقة الفكرية)

وهذا ينطبق على كل المجالات.

- وهنا يمكننا استدعاء التمييز الأرسطي الكلاسيكي بين نوعين من المعرفة -المعرفة التقنية، أي

مهارة الصنع والإنتاج، والحكمة العملية، أي فضيلة اتخاذ القرار الأخلاقي الصائب في المواقف

المعقدة².

¹- ساندل، مايكل ج، **طغيان الجدارة**: ما الذي أصاب المصلحة العامة؟، ترجمة: إيهاب عبد الرحيم محمد، المجلس الوطني للثقافة والآداب (سلسلة عالم المعرفة، العدد: 493)، الكويت، ط1، 2020م، ص7-15.

²- يقدم أرسطو هذا التمييز الجوهر في الكتاب السادس من الأخلاق النيقوماخية، المعرفة التقنية وهي معرفة الصانع التي تهتم بكيفية صنع الأشياء، أما الحكمة العملية فتقابل المصطلح اليوناني (Techne Phronesis) وهي ليست مجرد معرفة، بل هي فضيلة عقلية- أخلاقية تمكن الإنسان من التبصر في المواقف المختلفة واختيار الفعل الأنسب لتحقيق الحياة الطيبة، أنظر: أرسطو، **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس**، ترجمة: برتلما إسطفان، الجلد الثاني، الكتاب السادس، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، ط1، 2006م، ص17-19.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

إنّ التربية التي يفرضها العصر تركز بشكل كاسح على النوع الأول، بينما التربية التي نحتاجها كبشر هي التي تعيد الاعتبار للنوع الثاني؛ وقد يبدو هذا الاختيار للنموذج الثاني، نموذج تربية الحكمة، مجرد ميل عاطفي أو هروب مثالي من الواقع، لكنّه في الحقيقة ضرورة تفرضها علينا أربعة مستويات متكاملة من الوعي، فهو، من جهة استجابة لحدسنا الوجودي الذي يشعر بفراغ المعنى في عالم أداتي بارد، وهو من جهة ثانية، مقتضى البرهان العقلي الذي يدرك أنّ القوة بلا حكمة مصيرها التدمير الذاتي، وهو من جهة ثالثة، خيار احترازي حكيم يفرضه الخوف من المستقبل البائس الذي تعد به سيناريوهات ما بعد الإنسان، وهو في عمقه الأخير، ضرورة تاريخية، تفرضها عودة الصراع مع طبيعة ثانية صنعناها بأيدينا هي عالم الخوارزميات، والتي لا يمكن ترويضها إلا بالحكمة.

هنا تكمن المفارقة التاريخية الكبرى التي تكشف عن عمق المأزق، إنّ الأداة المركزية التي تقوم عليها هذه السلطة الجديدة، الخوارزمية لم تولد في مختبرات وادي السيليكون¹، بل ولدت في بغداد في القرن التاسع الميلادي، وتحمل اسم مكتشفها المسلم محمد بن موسى الخوارزمي (قيل أنّه ولد 164هـ / 781م وتوفي بعد 232هـ)، لقد أهدى الفكر العربي الإسلامي الأصيل للبشرية عقلا رياضيا منظما، لكن هذا العقل كان دائما مؤطرا ضمن رؤية توحيدية وأخلاقية شاملة، ولكن ما حدث هو أنّ الغرب، أخذ هذا العقل الأداتي وطوره إلى أقصى حدوده، وفصله عن إطاره القيمي والروحي والنتيجة كانت حضارة أنتجت قوة تقنية هائلة، لكنّ، هذه القوة نفسها عندما انفصلت عن الحكمة، أنتجت أزمات الحداثة الكبرى بما فيها حربان عالميتان دمرت الإنسان وأخلاقه.

¹ **وادي السيليكون (Silicon Valley):** هو لقب يطلق على المنطقة الجنوبية من خليج سان فرانسيسكو في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، اكتسبت هذا الاسم شهرته العالمية كونه يضم المقرات الرئيسية لأكبر شركات التكنولوجيا والبرمجيات في العالم (مثل آبل، جوجل، وميتا/ فيسبوك)، والمصطلح لا يشير فقط إلى مكان جغرافي، بل أصبح يمثل رمزا للثقافة التقنية- الرأسمالية الحديثة، التي تركز على الابتكار السريع، وريادة الأعمال، والتأثير العالمي للتكنولوجيا الرقمية.

الفصل الثالث: الثورة العلمية المعاصرة: إعادة تشكيل الإنسان وتحديات التربية

إنّ الكائن المخترق الذي نراه اليوم ليس نتاج الخوارزمية في حدّ ذاتها، بل هو نتاج الخوارزمية المنفصلة عن القيمة، وكأننا اليوم أمام ضرورة تاريخية وحضارية لإعادة الوصل بين ما تم فصله، لقد آن الأوان لأن يعود الفكر إلى أصله وتعود الخوارزمية إلى موطنها الأخلاقي، لا كنوع من الملكية، بل كضرورة لإعادة ضبط بوصلتها، وجعلها في خدمة الإنسان لا ضده.

هذا يضعنا مباشرة أمام عتبة الفصل الرابع، فإذا كانت مهمتنا هي إعادة توطین الخوارزمية في بيئة من الحكمة، وبناء تربية أخلاقية كضرورة وجودية، فإنّ الأسئلة التي يجب أن نجيب عليها هي: من أين نستمد هذه الحكمة؟ وما هو النموذج الإنساني الذي يجسدها؟ وكيف نحولها إلى فعل مؤثر في الواقع؟ إنّ الفصل الرابع بهذا التمهيدي، لن يكون مجرد ملحق تكراري أو عرض وصفي للنتائج، بل ستكون مهمته هي القيام بعملية تركيب خلاقة بين رؤى مفكرينا، ليقدم ملامح فلسفة تربوية مستقبلية تجمع بين الحكمة والقوة، والأصالة والفاعلية.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية
الخلاقة": ملامح رؤية تربوية عربية
للمستقبل (تأسيس تربوي للمستقبل
العربي)

- إعادة بناء الإنسان: من الكائن الخدول إلى الإنسان الخلاق الفعّال
(الإجابة الأنطولوجية)
- إعادة بناء العقل: من الواقع المصطنع إلى الحكمة المركبة (الإجابة
الإبستمولوجية)
- إعادة بناء القيم من أخلاق الآلة إلى تربية الحكمة (الإجابة
الأكسيولوجية)

نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

لقد ورثنا عن العقل البشري إرثاً فكرياً ضخماً، نعتز بعمقه بقدر ما أتعبننا واستنفذ قوانا في تتبعه بغض النظر عن مسألة التوظيف، فالحكمة توحى أنّ هذا العلم هو في الأساس خادم لمصلحة البشر فكل إجابة قدّمها كانت تفتح آفاقاً لأسئلة أشد تعقيداً. لكنّ آخر وأخطر إبداعات هذا العقل، وهي الثورة العلمية المعاصرة، تضعنا اليوم أمام تحدي وجودي غير مسبوق؛ فالآلة التي صنّعت لخدمتنا انتهت بها المطاف لتزاحمنا في أخص خصائصنا الإنسانية؛ في ذكائنا وقدرتنا على الإبداع وتوليد الأفكار حتى تلك التي تحمل قيماً تربوية عميقة.

من رحم هذه المفارقة، تنبثق الأطروحة المركزية لهذا الفصل: كيف نحمي الإنسان من "التشيؤ" في عصر تسعى فيه الآلة للانتقال من خانة الأشياء لتتقمص دور الآدمية؟

إنّ صراع جديد وغير متكافئ، فالآلة تمتلك كل مقومات القوة، أمّا الإنسان، فلا نعلم إن كان عارفاً بحقيقة الصراع أصلاً، أم أنّ "الأنس" الذي تقدمه التكنولوجيا قد أنساه خطورة وضعه والمفارقة المأساوية هي أنّ هذا التحدي يداهمنا في اللحظة التي بدأ فيها الإنسان يتخلى طواعية عن مصادر قوته الحقيقية؛ تلك التي كان يوظفها سابقاً في كبح جماح الطبيعة وترويض النفس على الإعمار. لقد دخلنا المعركة النهائية، وقد نسينا كيف نقاتل.

إنّ أزمة التربية المعاصرة هي في جوهرها أزمة هذا الخطر الوجودي. فإذا كان "المشروع الديني" قد نجح تاريخياً في توحيد قلوب الملايين، فإنّ "سطوة العلم الحديث" قد فككت سلطته وتركنا في فراغ قيمى وغائى عظيم. وقد تجلّت هذه الأزمة في الفكر التربوي العربي المعاصر بشكل أكثر حدّة، الذي

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

سقط في فخ "الاستلاب"، وأنتج تربية مشوهة، لا هي نجحت في بناء إنسان حديث، ولا هي نجحت في الحفاظ على إنسان مؤمن.

من رحم هذا التشخيص المزدوج، تنطلق مهمتنا. إنَّها ليست مجرد رد على تحديات الثورة العلمية، بل هي محاولة لرسم ملامح فلسفة تحررية، فلسفة لا تسأل فقط: كيف نلحق بالغرب؟، بل تسأل: ما هي المساهمة الفريدة التي يمكن أن نقدمها نحن لمستقبل الإنسانية جمعاء؟

إننا نؤمن بأنَّ تغيير المستقبل ومواجهة هذا "التشوّ" لا يبدأ من السياسة أو الاقتصاد، بل يبدأ من ورشة صناعة الإنسان، أي من التربية. والتربية القادرة على حماية الإنسان من "الآلة" لا يمكن أن تكون تربية "آلية" هي الأخرى، بل يجب أن تكون تربية خلاقة بامتياز. ولهذا، سنحاول في هذا الفصل أن نرسم الملامح الكبرى لرؤية تربوية جديدة نصطلح على تسميتها "فلسفة الفاعلية الخلاقة"¹.

ولكن، وهنا يجب أن نمشي بحذر. إنَّ بناء أي فلسفة تربوية جديدة يظل مجرد حبر على ورق إذا لم يتوفر له شرط أساسي. فكما يوضح المفكر عبد الكريم بكار، فإنَّ "التقدم الحاسم في المجال الأخلاقي ربما كان بحاجة إلى إحراز تقدم في المجالات السياسية والحضارية"². وإننا إذ نتبنى رؤية تفاعلية ترى في التربية بذرة النهضة، فإننا نحدد نطاق هذا الفصل في التركيز على "المسار الأول": مسار "إعادة بناء الإنسان" من خلال التربية.

¹ - نقوم هنا بـ "سك" المصطلح كإطار تركيبي لمشروعنا الفلسفي- التربوي، وهو ليس اختراعا من العدم، بل هو تركيب إبداعى يستلهم من حوارنا مع الفكر العربى المعاصر. فمفهوم "الفاعلية" يستدعي بقوة مشروع مالك بن نبي الحضاري. ومفهوم "الخلاقة" يستلهم من رؤية محمد إقبال للإنسان كـ "مبدع مستخلف". أمّا بعده "الأخلاقي" فيستند إلى مبدأ "الائتمانية" عند طه عبد الرحمن. وطبيعته "التركيبية" تحاور دعوات المسيحي وموران. إنَّ "الفاعلية الخلاقة" هي محاولتنا لصهر كل هذه الرؤى في نموذج واحد متكامل قادر على الإجابة على أسئلة المستقبل.

² - بكار، عبد الكريم، مدخل إلى التنمية المتكاملة (رؤية إسلامية)، دار القلم، دمشق- سوريا، ط3، 2005م، ص208.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

هذا الفصل إذن هو محاولة جريئة لرسم الملامح الكبرى لهذه الرؤية التربوية. وللقيام بذلك، سنخوض في ورشة بناء من ثلاثة مباحث متكاملة: سنبدأ بـ "إعادة بناء الإنسان" نفسه في مواجهة أزمتته الأنطولوجية، ثم ننتقل إلى "إعادة بناء عقله" في مواجهة أزمتته الإبيستمولوجية، لنختم بـ "إعادة بناء قيمه" في مواجهة أزمتته الأكسيولوجية.

1. إعادة بناء الإنسان: من الإنسان الخدول¹ إلى الإنسان الخلاق² (الإجابة الأنطولوجية):

بعد أن قمنا في الفصل السابق بتشريح الزلزال الأنطولوجي الذي فكك نموذج الإنسان المكرّم نصل الآن إلى لحظة "إعادة البناء"، وهنا نواجه السؤال الأول والأخطر: من أين نستمد ملامح الإنسان المنشود في عصر يغرق فيه الفرد في صناعة الخوف³، ويتحول إلى إنسان خدول؟

¹ نستخدم هنا على تسمية النموذج الإنساني الذي تنتجه الثورة العلمية المعاصرة بالإنسان الخدول. وهذا المصطلح، وإن كان يتقاطع مع توصيفات معاصرة أخرى مثل الكائن القابل للاختراق، إلا أنه ينطلق من منظور مختلف وأكثر شمولاً. فهو لا يركز فقط على إمكانية السيطرة الخارجية على الإنسان. فالإنسان الخدول هو كائن تخلى طوعية أو شبه طوعية عن سيادته على ذاته، وخذل أمانة تكريمه الأصلي، وأصبح يعيش في حالة من الخذلان والهوان أمام سلطة الخوارزميات. إن هذا المصطلح يستدعي أيضاً الوصف القرآني للشيطان، لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي ۚ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا﴾ [الفرقان: 29]. ليلمح إلى أنّ التكنولوجيا غير المؤطرة بالقيم

تؤدي وظيفاً نفس دور الإغواء الذي يؤدي إلى خذلان الإنسان لنفسه.

² يعتبر الفيلسوف الشاعر محمد إقبال (1877-1938م) الرائد في تقديم رؤية فلسفية للإنسان كمبدع مستخلف، أو فاعل إكمالي للخلق. ويرى أنّ الذات الإنسانية الفردية، التي يسميها (الخودي) لا تحقق كمالها وقوتها بالذوبان في الذات الإلهية، بل على العكس، تتقوى وتترقى من خلال الفعل الإبداعي في العالم، هذا الفعل، في منظور إقبال، ليس مجرد نشاط دنيوي، بل هو أرقى درجات تحقيق "الخلافة"، حيث يصبح الإنسان، بعمله وإبداعه، أداة لإظهار وإتمام صفات الخالق في الكون، فيضيف إليه نظاماً وجمالاً وخيراً. للإطلاع على التعبير الشعري- الفلسفي لهذه الفكرة، أنظر عمله المركزي: إقبال محمد، أسرار خودي (أسرار الذات)، ترجمة: عبد الوهاب عزام منشورات كلمات عربية، القاهرة- مصر، ط1، 2016م، وللإطلاع على التأسيس النظري، أنظر: إقبال، محمد، تجديد التفكير الديني في الإسلام، ترجمة: عباس محمود، دار التأويل، بيروت- لبنان، ط1، 2017م.

³ صناعة الخوف: هو مصطلح نقدي يستخدم لوصف الآليات المنهجية التي تستخدمها السلطات (السياسية والإعلامية والاقتصادية) لتوليد وإدارة ونشر مشاعر الخوف والقلق لدى الجماهير. وفي سياقنا، نعتمد على التحليل الذي يقدمه المفكر أحمد دعدوش، الذي يرى أننا انتقلنا من الخوف التقليدي إلى الخوف المصنّع الذي تبثه الشاشات والخوارزميات، ويجعل حالة القلق هي الحالة الطبيعية للوعي المعاصر، أنظر: دعدوش، أحمد، مستقبل الخوف، السبيل ومكتبة الأسرة العربية، إسطنبول- تركيا، ط1، 2021م، ص21-25.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

ولكن قبل أن نخوض في ورشة البناء هذه، يفرض علينا الواقع سؤالاً أكثر تشكيكاً وواقعية: "هل إعادة بناء الإنسان" ممكنة أصلاً في ظروف صعبة كالتي نعيشها اليوم، حتى تبدو قوى التفكير والاختزال أقوى من أي محاولة للبناء؟

إنّ تاريخ التفكير العربي المعاصر نفسه مليء بمشاريع تأسيسية كبرى حاولت الإجابة على هذا السؤال فمن مشروع الإنسان الفعّال عند مالك بن نبي إلى دعوات الإصلاح الديني، كلها كانت محاولات جادة لإعادة بناء الإنسان: فهل مشروعنا هذا هو مجرد سابقة مكررة لهذه المشاريع، أم أنّه يقدم نفسه كمشروع بناء "جديد" بقيم جديدة.

إننا نرى أنّ "مشروع فلسفة الفاعلية الخلاقة" الذي نقدمه ليس تكراراً وذلك لسببين جوهريين:

أولاً: اختلاف ساحة المعركة: المشاريع السابقة كانت تجارب في ساحة الحداثة، وأزمتها (الاستعمار التخلف)، أمّا مشروعنا، فهو يقاتل في ساحة جديدة ومختلفة تماماً، هي ساحة "ما بعد الإنسان"، وتحديات الفلك المعرفي.

ثانياً: اختلاف المنهج: المشاريع السابقة كانت غالباً ما تركز على محور (الحضارة عند بن نبي، الأخلاق عند طه عبد الرحمن)، أمّا مشروعنا فهو يقوم على منهج تكويني واع، يحاول أن يجمع بين هذه المحاور المختلفة في نموذج واحد متكامل.

إذن الإجابة التي نبحث عنها لا تكمن في حلول تقنية، بل في "إعادة تأسيس أنطولوجي" للكينونة الإنسانية، تأسيس يأخذ في الاعتبار جدّة التحدي وضرورة التركيب.

1.1. الأخلاق كأساس للكينونة: من الخذلان الوجودي إلى الوصال الائتماني:

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

إنّ أول وأخطر ما فعله عالم الخوارزميات هو أنّه نزع البعد الأخلاقي، من تعريف الإنسان، واختزله في كونه مجرد حزمة بيانات فأنت ما اصطالحنا عليه بـ الإنسان الخذول؛ الكائن الذي تمّ تفرّغه من مسؤوليته الأخلاقية. لذلك، فإنّ أول خطوة في إعادة البناء هي إعادة تأسيس الكينونة الإنسانية على أساس أخلاقي صلب يمنحها الاطمئنان.

أ- **إرادة المعنى كدافع أصلي:** إننا نؤسس لتعريف أنطولوجي جديد يرى أنّ جوهر الإنسان هو كونه "كائنًا مؤتمنًا ومسؤولًا". وقد تبدو هذه الفرضية مثالية، لكنّها تجد سندها الأقوى في أعمق دافع يحرك النفس البشرية، وهو ما أسماه فيكتور فرانكل (1905-1997م) "إرادة المعنى" فإذا كان الإنسان حتى في أقسى الظروف، يستطيع أن يتحمل أي "كيف" ما دام يملك "لماذا" يعيش من أجلها فإنّ هذا يثبت أنّ الجوع إلى المعنى هو أقوى من جوع آخر¹.

ب- **الانتمانية كإجابة على سؤال المعنى:** لكن فرانكل، إذ شخص "الجوع"، فإنّه ترك سؤال "الطعام" مفتوحًا، وهنا تأتي "فلسفة الفاعلية الخلاقة" لتقدم إجابتها. إننا نرى أنّ المعنى يولد في اللحظة التي يدرك فيها الإنسان أنّه "كائن مؤتمن". وهذا الوعي، الذي نستلهم مبدأه التأسيسي من طه عبد الرحمن²، يشبع "إرادة المعنى" من خلال ثلاثة محاور: فهو يمنح الوجود غاية (الاستخلاف)، ويمنح المعاناة وظيفة ويمنح الفعل قيمة مطلقة.

ت- **الاطمئنان كثمرة للمعنى:** إنّ الإجابة على سؤال كيف نجعل الفعل التربوي مصدرًا للسعادة؟ تكمن هنا. فالطفل لا يشعر بالسعادة إلّا عندما يفهم أساس وجوده. الرؤية الإسلامية تخبره بأنّه كائن مكرّم ومحبوب ومستخلف، وهذا يمنح لوجوده معنى وغاية. وعندما يفهم أنّ التربية

¹ فرانكل، فيكتور، **الإنسان يبحث عن المعنى**، ترجمة: طلعت منصور، دار القلم، الكويت، ط1، 1982م، ص107-153.

² يمثل مفهوم الانتمانية العمود الفقري للمشروع الفلسفي- الأخلاقي عند طه عبد الرحمن، كبديل للنموذج الحداثي الغربي، أنظر: عبد الرحمن، طه، **دين الحياء: من الفقه الانتقاري إلى الفقه الانتمائي**، مرجع سابق، ص15-19.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

هي الخريطة التي تساعد على تحقيق كماله، فإنه سيشعر بالتححرر لا بالقمع. بهذا، فإنّ "الإنسان المؤمن" هو بالضرورة كائن مطمئن.

ث- **اليقين كدعوة للاطمئنان:** وهنا قد يقف فعل التفلسف البرهاني نفسه. فعندما يرتبط الفعل ارتباطا جذريا بالأمانة فإنه يعاش كـ "يقين أولي". إنّ القوة الحقيقية للفعل لا تستمد من الاقتناع العقلي، بل من الوجدان الذي وصل إلى الشبع والارتواء الروحي. إنّها الحالة السقراطية الأخيرة التي لا تبدأ من الشك، بل تبدأ من اليقين لتنتقل منه إلى الفعل الخلاق.

ج- **الوصال كتجل لليقين:** وأخيرا، فإنّ هذا اليقين الداخلي لا يقود إلى الانعزال، بل يقود حتما إلى "الوصال الفكري". فالثورة العلمية نفسها هي نتاج وصال لجهود علمية طويلة. ومشروعنا هذا، إذ يستلهم مبدأ الائتمانية من مفكر كطه عبد الرحمن، فإنّما يؤكد على أنّ العقول تتصل ببعضها لتبحث عن إشكاليات جديدة. إنّ الإجابة الأنطولوجية التي نقدمها تبدأ من الوصال الدنيوي بين الأفكار والبشر، وتطمح لتحقيق الوصال الأخروي اللامتناهي مع الحقيقة المطلقة.

ح- **ملامح التربية الأنطولوجية:** بهذا يكتمل بناء نموذجنا الأنطولوجي. "الإنسان الخلاق الفعّال" الذي نطمح إلى تربيته هو:

- مؤتمن مطمئن في أساسه، يجد معنى وجوده في الأمانة
- فاعل في شرط وجوده، يحقق هذا المعنى من خلال الفعل الحضاري
- تركيبي في طبيعته، يحمي هذا الوجود من خلال وعيه بتركيبته التي لا تقبل الاختزال.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

لقد أعدنا الآن بناء "الإنسان" على أسس أكثر صلابة. لكن هذا النموذج الفلسفي يظل مجرد حبر على ورق ما لم نترجمه إلى "مشروع تربوي". إنّ الإجابة الأنطولوجية التي قدّمناها تقتضي بالضرورة تربية أنطولوجية؛ أي تربية لا تركز على ماذا يعرف الطالب، بل على كيف يكون.

إنّ هذه التربية الأنطولوجية تقوم على ثلاثة مبادئ إجرائية أساسية، يقابل كل منها ركن من أركان الإنسان الخلاق الفعّال:

أولاً: مبدأ "التربية الائتمانية (لبناء الإنسان المؤمن):

- الغاية: الانتقال من تربية الحقوق إلى تربية المسؤولية
- الممارسة: يجب أن تتضمن المناهج والأنشطة المدرسية ممارسات ترسخ الشعور بالأمانة.
- مثال: تكليف الطلاب بمشاريع للعناية ببيئتهم المدرسية أو مجتمعهم المحلي، لا كواجب، بل كأداة للأمانة تجاه المكان الذي يعيشون فيه.

ثانياً: مبدأ "التربية الفاعلة" (لبناء الإنسان الفعّال):

- الغاية: الانتقال من التعلم التلقيني إلى التعلم بالمشروع الحضاري
- الممارسة: يجب أن تتحول الفصول الدراسية إلى ورشات عمل لحل المشكلات. مثال: بدلا من أن يحفظ الطالب تاريخ مدينته، يكلف بمشروع لإحياء معلم تاريخي منسي فيها، فيترجم المعرفة النظرية إلى فعل حضاري يترك أثرا.

ثالثاً: مبدأ "التربية التركيبية" (لبناء الإنسان المتكامل):

- الغاية: الانتقال من المناهج المجزأة إلى المناهج التداخلية
- الممارسة: يجب تصميم وحدات دراسية تدور حول مشكلات كبرى لا مواد منفصلة

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

● مثال: عند دراسة مشكلة تلوث المياه، يجتمع معلمو الدين (ليناقشوا مفهوم الماء كنعمة وأمانة)، والعلوم (ليحللوا التلوث كيميائياً)، والجغرافيا (ليرسمو خريطة انتشاره)، والفن (ليعبروا عن مأساة البيئة)، فيتعلم الطالب أن يرى المشكلة في كل تركيباتها.

بهذا، نكون قد وضعنا حجر الأساس الأول في بناء "الإنسان الخلاق الفعّال". لقد أسسنا "كينونته الأخلاقية" على مبدأ "الأمانة"، وبيّنا كيف أنّ هذا الأساس هو الذي يمنحه "الاطمئنان" الوجودي في مواجهة "صناعة الخوف".

ولكن، وهنا يبرز السؤال الذي سينقلنا إلى المحطة التالية: هل يكفي أن نربي إنساناً "مؤمناً" و"مطمئناً" في داخله؟ إنّ الإنسان الذي يكتفي باطمئنانه الداخلي دون أن يترجمه إلى فعل مؤثر في العالم، قد يتحول إلى كائن سلبي ومنعزل، فيقع في فخ "الخدلان" مرة أخرى، ولكن هذه المرة من باب "العجز" لا "الغفلة".

إذن، كيف نتقل بهذا "الإنسان المؤمن" من حالة "الكينونة الداخلية" إلى حالة "الفاعلية الخارجية"؟ هذا هو التحدي الذي سنواجهه في الجزء التالي.

1.2. الفاعلية كشرط للوجود من "الاطمئنان السلبي إلى الفعل الخلاق

لقد أسسنا في المحطة السابقة لنموذج "الإنسان المؤمن" كحصن أخلاقي وروحي، وقلنا إنّ غايته هي الوصول إلى 'الاطمئنان' في مواجهة "صناعة الخوف" ولكن، وهنا نطرح السؤال الآتي: هل الاطمئنان وحده كاف؟ إنّ الاطمئنان، إذا لم يقترن بالفعل، قد يتحول إلى نوع من "السلبية الراضية"، أو "الانعزال الروحي" قد نربي إنساناً مطمئناً في قلبه، لكنّه مشلول وعاجز في واقعه، وهذا هو بالضبط ما لا نريده.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

إنّ الإنسان المؤمن الذي أسسنا له يظل مجرد إمكانية أخلاقية ما لم يتحول إلى واقع حي ومؤثر، لكن الواقع الذي نعيشه يكشف عن غياب مقلق للروح الحقيقية للفعل التربوي على كل المستويات.

وقبل أن نمضي قدما، يجب أن نحدد بدقة ماذا نقصد بـ "الفعل" في سياق بحثنا، "الفعل" هنا ليس مجرد حركة، أو نشاط، وليس هو الشغل الذي ننتج به الأشياء، ولا العمل الذي نؤمن به قوت يومنا، إنّ "الفعل" الذي نقصده هو: "المبادرة الإنسانية الأصيلة التي تهدف إلى إحداث تغيير ذي معنى في الواقع، إنّّه الفعل الذي ينبع من إرادة واعية، ويترك أثرا يتجاوز فاعله.

والمشكلة التي نواجهها هي أنّ الواقع الذي نعيشه يكشف عن غياب مقلق لهذا "الفعل" الحقيقي، وعن هيمنة ما يمكن أن نسميه "العطالة البنيوية"¹.

هذا الغياب ليس مجرد ضعف، بل هو "عطالة بنيوية" تجعل من أفضل النوايا التربوية مشاريع فاشلة.

– فعلى مستوى الأفراد، نرى الأب الذي يسعى ليربي ابنه خليفة له، لكنه يصطدم بواقع يفرض قيمه الخاصة، فينتج هذا الصراع طفلا مشوها.

¹ - نستخدم هنا مصطلح "العطالة التربوية"، وهو مفهوم مستعار في الأصل من نظرية التنظيم (Organizational Theory)، حيث يصف مقاومة المؤسسات للتغيير بسبب صلابة هياكلها وإجراءاتها الراسخة. لكننا نقوم بتوسيعه ونقله من مجاله الأصلي لتوظيفه فلسفيا- نقديا. فنحن لا نعني به مجرد "جمود مؤسسي"، بل نقصد به حالة "الشلل الحضاري" المتجذرة في بنية الواقع (السياسية، الاجتماعية، والتربوية) ككل. إنّها البنية التي أصبحت، في كثير من تجلياتها، بنية "عاطلة" ومعيقة للفعل الإنساني الأصيل. للاطلاع على التأسيس الأصلي لهذا المفهوم في سياق علم اجتماع المنظمات، أنظر: Hannan, Michael T, and Freeman, John. **Structural Inertia and Organizational Change**. American Sociological Review, 49(2), 1984, pp. 149-164.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

- وعلى مستوى المؤسسات، نرى المدارس التي تتبنى مناهج تفرضها السلطة السياسية أو متطلبات السوق، فتنحدر إلى مصنع لتخريج تقنيين في تخصصات معينة، بينما تهمل بناء الإنسان المتكامل فيغيب العدل في التوجيه وتضييع الغاية الإنسانية للتعليم.

- وعلى مستوى الأمم، تطغى الأيديولوجيا على التربية، فتنشئ لنا مجتمعات معادية لبعضها البعض بحجة اختلاف الغايات.

إنّ فلسفة التربية عبر التاريخ، بانطلاقاتها من هذه المنطلقات المختلفة والمتصارعة، أنتجت لنا عالماً مليئاً بالبشر المربّين، لكنّه يفتقر إلى الإنسان الفاعل القادر على تجاوز هذه الانقسامات، وهذا يجعل أي محاولة للتأسيس التربوي للغد محفوفة بالمخاطر.

إذن، المشكلة ليست في غياب التربية، بل في غياب الفاعلية الحقيقية لهذه التربية، التربية موجودة لكنّها عقيمة، لا تنتج الأثر المنشود في الواقع. هذا هو التشخيص المركزي الذي يقدمه مالك بن نبي الذي يرى أنّ كل هذه الأعراض هي تجليات لداء واحد هو انفصال الفكرة عن الفاعلية¹.

ويمكننا أن نعمق هذا التشخيص بالعودة إلى حنة آرنست (1906-1975م) ، التي رأت أنّ الأزمة تكمن في هيمنة الشغل والعمل على الفعل بمعناه الأرقى، أي القدرة على إطلاق مبادرات جديدة وخلق علاقات إنسانية أصيلة في الساحة العامة².

¹- بن نبي، مالك، شروط النهضة، مرجع سابق، 45-50.

²- , Arendt, Hannah, **The Human Condition**, Hniversity of Chicago Press, (1st ed) , Chicago, 2000, pp,7-11

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

وإذ نقبل بهذا التشخيص العبقري، فإننا نتجاوزه في تحديد طبيعة الفعل المنشود، فالفعل عند آرنت هو فعل سياسي غايته الظهور والخلود الدنيوي¹؛ أمّا الفاعلية التي ندعو إليها في نموذجنا فهي أوسع وأعمق، إنّها الفاعلية الخلّاقة، وهي فعل حضاري- ائتماني.

● أساسه ليس الظهور، بل الأمانة: فالإنسان في رؤيتنا لا ينطلق من الرغبة في إثبات الذات أمام

الآخرين، بل من الشعور بالمسؤولية أمام الله عزّ وجل.

● غايته ليست الخلود الدنيوي، بل عمارة الأرض: هو لا يهدف إلى ترك ذكرى، بل إلى تحقيق

غاية متعالية هي تحقيق مقاصد الاستخلاف.

● ساحته ليست الساحة العامة فقط، بل الكون كله: هو لا يقتصر على الفعل السياسي، بل يشمل

الفعل العلمي والفني، والاجتماعي، والروحي.

هذا يعني أنّ المنهج الدراسي يجب أن يتحول من تلقين الأفكار المطمئنة إلى التعلم القائم على المشاريع،

يجب أن يكلف الطالب، انطلاقاً من اطمئنانه القيمي، بحل مشكلات حقيقية في بيئته، ليترجم وعيه

الأخلاقي إلى فعل، وليتعلم أن يكون مبادراً، لا مجرد متلق سلبي، إنّها تربية تهدف إلى تحرير "القدرة على

الفعل الخلّاق" ليكون هذا الفعل خدمة للإنسان في طريقه نحو تحقيق غايته الأسمى.

1.3. التركيبية كحصن ضد الاختزال: بناء الإنسان المتكامل

لقد أسسنا الآن لنموذج الإنسان المؤمن الفعّال، لكن هذا النموذج يواجه خطراً وجودياً داهماً في عصرنا،

وهو خطر الاختزال، ف عالم الخوارزميات لا يتعامل معنا ككائنات معقدة، بل يختزلنا في أبسط صورنا:

¹- المرجع السابق، ص 175-181.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

مجرد بيانات يمكن تحليلها، أو مستهلكين يمكن توجيههم، أو خوارزميات بيوكيميائية يمكن التنبؤ بسلوكها، إنّ الكائن المخترق هو، في جوهره، كائن مختزل.

إذن، لكي يكتمل نموذجنا، يجب أن يكون الإنسان الخلّاق الفعّال بالضرورة كائناً يرفض الاختزال، يجب أن يمتلك حصانة داخلية ضد هذا التبسيط القاتل. وهنا، لا نجد أداة فلسفية أكثر دقة من مبدأ التركيبيّة الذي يشكل العمود الفقري لمشروع عبد الوهاب المسيري النقدي، فالمسيري يرى أنّ كارثة الحداثة المادية هي أنّها نموذج اختزالي بطبيعته، يختزل الإنسان والكون في بعدهما المادي فقط، والبديل الذي يقدمه هو النموذج التوحيدي المركب، الذي يصر على رؤية الإنسان والواقع في كل تركيبته وتعقيده¹.

إنّ استلزام هذا المبدأ يعني أنّ فلسفة الفاعلية الخلّاقة يجب أن تكون في جوهرها تربية تركيبية هذه التربية لا تهدف فقط إلى بناء الأخلاق أو الفعل، بل تهدف إلى بناء الوعي التركيبي لدى الطالب.

أولاً: على مستوى المناهج: هذا يقتضي تجاوز التخصصات المنعزلة التي هي شكل من أشكال الاختزال المعرفي، يجب تصميم المناهج بشكل تداخلي، يربط بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، وبين الدين والفن والعلم، لتدريب الطالب على رؤية الروابط الخفية، والكل المركب.

ثانياً: على مستوى رؤية الإنسان: يجب أن تربي الطالب على أن يرى نفسه ككل متكامل، فهو ليس مجرد عقل (كما أرادت الفلسفة العقلانية)، وليس مجرد جسد (كما تريده المادية)، وليس مجرد روح (كما قد تفهم بعض الروحانيات)، بل هو مركب فريد من كل هذا، هذه الرؤية التركيبية لذاته هي التي تحصنه ضد محاولات اختزاله في ملفه الرقمي أو شفرته الجينية.

¹- يطور عبد الوهاب المسيري هذا النقد للنموذج المادي الاختزالي ويقدم نموذج التوحيدي المركب في مجمل أعماله، أنظر الأسس الفلسفية لهذا النقد في: المسيري، عبد الوهاب، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية: نموذج تفسيري جديد، مرجع سابق، ص 55-70.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

بهذا، يكتمل بناء نموذجنا الأنطولوجي "الإنسان الخلاق الفعّال" الذي نطمح إلى تربيته هو:

- مؤتمن في أساسه الأخلاقي.
- فاعل في شرط وجوده العملي.
- تركيب في طبيعته وكيونته.

إنّهُ إنسان يجد معنى وجوده في الأمانة، ويحقق هذا المعنى من خلال الفعل، ويحمي هذا الوجود من خلال وعيه بتركيبته التي لا تقبل الاختزال، لقد أعدنا الآن بناء الإنسان على أسس أكثر صلابة والمهمة التالية هي أن نرى كيف يمكن لهذا الإنسان أن يفكر في عالم الواقع المصطنع.

2. إعادة بناء العقل: من الواقع المصطنع إلى الحكمة المركبة (الإجابة الإستمولوجية):

إذا كانت إعادة بناء الإنسان هي الإجابة الأنطولوجية على سؤال الكينونة، فإننا نواجه الآن التحدي الإستمولوجي الذي يطرح سؤالاً عن إمكانية المعرفة نفسها. فـ "الإنسان الخلاق الفعّال" يجد نفسه ملقى في بيئة معرفية معادية هي "الفلك المعرفي"، الذي يتميز بـ "موت الحقيقة" وهيمنة "الواقع المصطنع".

لكن هذه المصطلحات ليست مجرد شعارات، بل هي توصيف لحالة يمكن أن نسميها "توقف العقل بالمعنى الديناميكي"، فالعقل الإنساني، الذي كان تاريخياً في حركة دائمة من البحث والسؤال والاجتهاد، قد أصابه الشلل أمام "الأفكار الجاهزة" التي تقدمها الخوارزميات. فأصبح عقلاً مستهلكاً لا منتجاً. وهذا هو جوهر ما شخصه مفكرون معاصرون بـ "عصر البلاءة" وهي ليست الجهل، بل حالة أخطر هي "اللافكر" الذي تنطوي عليه الأفكار الجاهزة دون طرح الأسئلة¹.

¹- يشير الروائي والمفكر ميلان كونديرا إلى أنّ البلاءة ليست نقيض العلم، بل هي الوجه الآخر له؛ إنّها اللافكر الذي لا يطرح أسئلة. وفي سياقنا، نستخدم هذا المفهوم لوصف حالة العقل الذي يستهلك الأفكار الجاهزة من الخوارزميات دون مسائلة. أنظر تحليله في رواياته ومقالاته النقدية.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: كيف لهذا "العقل المتوقف" أن يواكب "حركة الزمن"

المتصاعدة نحو تغيير الحياة؟.

وفي الفراغ الذي يتركه هذا "العقل المتوقف"، تتقدم "حكمة الآلة المصطنعة والمزيفة" لتملأه. إنها تشبه "عصي سحرة فرعون"؛ تبدو حية ومبهرة، وتوهمنا بأنها تقدم "الحكمة" و"الإجابات"، لكنّها في الحقيقة مجرد "وهم" يخفي فراغا أعمق.

وهنا تكمن المفارقة المأساوية بالنسبة لنا: فكيف سيتعامل العقل العربي، المأزوم أصلا والذي شخص أزماته مفكرون كالجابري¹، مع هذا الطوفان الجديد؟ إنّ الأزمة لم تعد فقط في بنية العقل العربي بل في أنّ العالم كله أصبح يشجع على البلاهة، وهذا يجعل مهمة إعادة بناء العقل ليست مجرد إصلاح، بل هي أشبه بالسباحة ضد التيار.

إنّ هذا المأزق المزدوج يمكن تلخيصه في استعارة مؤلمة: لقد أصبح "العقل الموروث" الذي تدرب لقرون على التعامل مع ندرة المعلومات، كمن يموت عطشا في وسط محيط من الماء المالح.

لذلك، فإنّ مهمتنا في المبحث تتجاوز مجرد الدعوة إلى "التفكير النقدي"، فهذا لم يعد كافيا. إنها محاولة لإعادة تأسيس "العقل" نفسه على أسس جديدة. إننا نسعى لرسم الملامح الكبرى لنموذج جديد للعقل، عقل لا يكتفي بمعالجة المعلومات كآلة، بل يسعى إلى تركيبها في "حكمة". إنّه نموذج "العقل الحكيم المركب" الذي سنحاول بناء أركانه في المحطات التالية.

2.1. تأسيس العقل الموصول: من العقل الأداتي إلى العقل الغائي:

¹ أنظر تحليله التأسيسي لهذه الإشكالية في: الجابري، محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1984م، ص 15-40.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

إنَّ أول خطوة في إعادة بناء العقل لمواجهة "الواقع المصطنع" هي أن نتجاوز المفهوم الحدائي السائد للعقل. فالحداثة الغربية، كما رأينا، قدّست العقل الأداتي (Instrumental reason)¹؛ وهو عقل محايد، ومفصول عن أي مرجعية قيمية أو غيبية، مهمته هي الإجابة بكفاءة على سؤال "كيف؟" (كيف نحقق الأهداف) لكنّه، يظل صامتا تماما أمام سؤال "لماذا؟" (لماذا نسعى لهذه الأهداف أصلا؟). وهذا العقل بحياده المزعوم، هو الذي أنتج قوة تقنية هائلة، لكنّه هو نفسه الذي تركنا في الفراغ القيمي الذي نعيشه. في مقابل هذا العقل المفصول، فإن "فلسفة الفاعلية الخلاقة" تدعو إلى تأسيس ما يمكن أن نصطلح عليه بالعقل الموصول (Teleological Mind)، وهذا العقل لا يرفض "الأداة"، بل يضعها في خدمة "الغاية". إنّه يقوم بنقله نوعية من العقل الأداتي إلى العقل الغائي (Teleological Mind).

إنَّ "العقل الموصول" ليس مجرد أداة للحساب، بل هو ملكة إنسانية مركبة، تعمل من خلال أربع وصلات متكاملة، تنتقل فيها من الغاية الكبرى إلى الفعل المحدّد:

أولا: الوصل بالسما (تأسيس الغاية الكبرى):

إنّه أولا وقبل كل شيء، عقل يمارس تفكيره ضمن أفق "الحياة اللامنتهية". هذا الوصل ليس هروبا من الدنيا، بل هو ما يمنح للوجود "الغاية النهائية" إنّه يجيب على سؤال "لماذا؟" الأكبر. هذا الوصل هو

¹ - يعتبر مفهوم العقل الأداتي (Instrumental Reason) مفهوما محوريا في النقد الذي قدّمته مدرسة فرانكفورت لمشروع التنوير، ويعد كتاب ماكس هوركهايمر "خسوف العقل" هو العمل التأسيسي الذي حلل فيه هذا المفهوم بعمق، يرى هوركهايمر أنّ الحداثة قامت باختزال "العقل الموضوعي" (الذي كان يبحث عن الغايات والحقائق الكبرى) إلى مجرد عقل ذاتي أو اداتي، تحولت وظيفته من تحديد الغايات إلى مجرد البحث عن أكفأ الوسائل لتحقيق أي غاية تُفرض عليه، مما جعله أداة في خدمة القوى اللاعقلانية والهيمنة، أنظر التحليل التأسيسي لهذا المفهوم في: Horkheimer, Max, *Eclipse of reason*. (New ed.), New York : The Seabury Press, 1974, pp. 3-57.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

الذي يحرر العقل من عبثية المادة ويمنح "الفعل الخلّاق" دافعه الأسمى، وهي فكرة نجد جذورها عند فلاسفة كبار كأفلاطون في حديثه عن عالم المثل¹.

ثانيا: الوصل بالمرجعية (تأسيس البوصلة القيمية):

انطلاقا من هذه "الغاية الكبرى"، يتأسس "الوصل العمودي" بالمرجعية. فالعقل الموصول يدرك أنّه يعمل داخل إطار من "الثوابت" والأصول المستمدة من الوحي. هذه المرجعية لا تقيد، بل تمنحه البوصلة الأخلاقية التي تترجم الغاية الكبرى وإلى مبادئ عامة توجه سلوكه وهو ما نستلهمه من ماجد عرسان الكيلاني².

ثالثا: الوصل بالواقع (تأسيس ساحة الفعل):

هذا العقل ليس مجردا، بل هو "موصول بالواقع". إنّ ينزل بغايته الكبرى وبوصلته القيمية إلى ساحة الفعل الحقيقية. إنّ عقل فاعل ومهموم بحل مشكلات واقعه الإنساني والحضاري، وهو ما نستلهمه من مالك بن نبي الذي دعا لعقل لا يكس المعرفة، بل يوظفها في مشروع³.

رابعا: الوصل بالقلب (تأسيس المحرك الداخلي):

أخيرا، فإنّ كل هذه الوصلات لا تكتمل إلّا بالوصل الداخلي بالقلب. فالعقل الموصول ليس آلة باردة، بل هو موصول بالوجدان والضمير والتجربة الروحية. هـ

¹ إنّ فكرة الحقيقة العليا تكمن في عالم متعال لا تدركه الحواس، وأنّ العقل الحقيقي الذي يتوجه نحو هذا العالم، عي الفكرة المركزية في نظرية المعرفة الأفلاطونية، أنظر شرحه لأسطورة الكهف وعالم المثل في: أفلاطون الجمهورية، ترجمة: شوقي داود تماراز، الكتاب السابع (a520)، مرجع سابق، ص359-371.

² يؤكد ماجد عرسان الكيلاني على أنّ أي نظرية تربوية إسلامية يجب أن تتأسس على منهجية واضحة مستمدة من الأصول (الكتاب والسنة) لتحديد غاياتها ومصادرها المعرفية، كشرط للتحرر من هيمنة الفلسفات التربوية الغربية، أنظر: الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مرجع سابق، ص65-80.

³ يرى مالك بن نبي أنّ الفكر الفعّال هو الذي ينطلق من فهم عميق للواقع ومشكلاته، بهدف تغييره ضمن مشروع حضاري، أنظر تحليله لمكونات الحضارة وعلاقتها بالواقع في: بن نبي، مالك، شروط النهضة، مرجع سابق ص65-70.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

هذا الوصل هو الذي يمنح العقل الطاقة والإخلاص لممارسة فعله. إنّ "العقل المؤيد" الذي يتحدث عنه طه عبد الرحمن، والذي يستمد بصيرته لا من البرهان وحده، بل من التخلق والتزكية¹.

إنّ تربية العقل الموصول هي تربية ترفض الاختزال، إنّها تبني عقلا لا تعارض فيه بين الإيمان والبرهان بل يرى تكاملا بينهما، عقلا لا يفصل بين الغاية والوسيلة، ولا بين الفكر والقلب.

إنّ النجاح في تربية هذا العقل بالأسس التي تحدثنا عنها (الوصل بالسماء، والمرجعية، والواقع، والقلب) لن ينتج لنا مجرد "أفراد حكماء"، بل سيؤسس لمجتمع متوازن ومبدع. ففي مجتمع تحكمه العقول الموصولة، لن يكون هناك صراع بين أهل الدين وأهل الدنيا، أو بين أهل العلم وأهل الفن. بل إن كل عقل إذ يعي الغاية الكبرى المشتركة، سيجتهد ليدع في مجاله الخاص، مدركا أنّ إبداعه هو شكل من أشكال تحقيق هذه الغاية.

فالمهندس سيبدع في عمارة الأرض، والطبيب سيبدع في حفظ النفس، والفنان سيبدع في إظهار الجمال، والعالم سيبدع في كشف الآيات. إنّ هذا الوعي بالغاية المشتركة لا يلغي التفاوت في المواهب والغايات الجزئية، بل على العكس، يوجهه ويوظفه، فيتحوّل التنوع إلى مصدر للإبداع المتكامل في كل المجالات.

إنّ "العقل الموصول" هو وحده القادر على إنتاج حكمة لا مجرد معرفة. وهو ما سنفصل فيه في المحطات التالية، لنرى كيف يمكن لهذا العقل أن يتعامل مع تعقيدات الواقع المصطنع.

2.2 التركيب كأداة للتعامل مع التعقيد: نحو عقل شبكي متأمل:

¹ - يقدم طه عبد الرحمن مفهوم العقل المؤيد كبديل للعقل الحدائي المجرد، وهو عقل لا يفصل بين النظر والعمل، وبين البرهان والقيم، وبين العقل والوجدان، أنظر تأسيسه لهذا المفهوم في: عبد الرحمن طه، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، مرجع سابق، ص 15-20.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

إنّ العقل الموصول الذي أسسنا له في المحطة السابقة يمتلك الآن البوصلة التي تمنعه من الضياع وتمنحه الغاية والاتجاه. لكن هذه البوصلة وحدها لا تكفي للابحار في محيط الفلك المعرفي الهائج، الذي يتميز بالتدفق المهلول للمعلومات والتعقيد الشديد. إنّ فكرة بناء عقل موسوعي يجمع كل المعارف أصبحت وهما مستحيلا وهنا، يجب أن نميز بوضوح بين نموذجين للعقل. "العقل الموصول" الذي تحدثنا عنه هو طبيعة العقل وغايته (بماذا يتصل؟). أمّا الآن، فنحن نبحث عن آلية عمل هذا العقل (كيف يفكر؟).

إنّ العقل الذي نحتاجه ليس عقلا جامعا يهدف إلى امتلاك كل العقد المعرفية، بل هو عقل شبكي عقل لا تكمن قوته في حجم ما يعرفه، بل ف يملكة خلق الروابط بين ما يعرفه. إنّ عقل يرى أنّ الحكمة لا تكمن في الجزر المعرفية المنعزلة، بل في الجسور التي نمدها بينها.

ولكن، وهنا يجب أن نمشي بحذر. إنّ فكرة "العقل الشبكي" بحد ذاتها قد تظل مجرد آلية تقنية بارعة في الربط، وقد تقع في فخين: فخ النخبوية (الذي يتجاهل التفاوت في القدرات العقلية)، وفخ السطحية (إذا لم يكن له أساس مشترك ينطلق منه).

وهنا نصل إلى السؤال الأعمق: لكي تكون هذه "الروابط" ذات معنى، على أي أرضية مشتركة يجب أن تبنى؟ إنّ الرؤية الإيمانية ترى أنّ هذه الأرضية هي "الفطرة" الإنسانية المشتركة؛ تلك القابلية الأصلية لدى كل البشر للتأمل في آيات الكون والبحث عن المعنى والوصول إلى الخالق.

بناء على هذا، فإننا نتجاوز مجرد "العقل لاشبكي" لنؤسس لنموذج أعمق هو العقل "الشبكي المتأمل". وهو عقل:

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

- شبكي في آلياته، يستلهم من بن نبي¹ وموران²، القدرة على التركيب، والتعامل مع التعقيد.
 - متأمل في غايته، ينطلق من "الفطرة"، ولا يربط بين الأفكار من أجل الربط فقط، بل من أجل البحث عن المعنى، والحكمة.
- إنّ العقل الشبكي المتأمل ليس مجرد فكرة، بل هو طوق النجاة الذي يمكن أن يخرج العقل العربي من مستنقع البلاهة الطيني الذي يجذبه إلى القاع. فالبلاهة هي حالة العقل الذي يستهلك المعلومات المعزولة دون ربطها بمعنى. أمّا العقل الشبكي المتأمل، فهو نقيضها تماما.

إنّ تربية هذا العقل تقتضي ثورة حقيقية على المناهج القائمة على الجزر المعرفية المنعزلة.

- ✓ يجب تصميم المناهج بشكل "تداخلي" لتدريب الطالب على التفكير الشبكي.
- ✓ وفي نفس الوقت، يجب أن تتضمن هذه المناهج مساحات للتربية على التأمل في الكون والنفس والوجود، لإيقاظ قابلية العقل الفطرية للمعنى، وتحصينه ضد السطحية والابتذال.

2.3. الحكمة التاريخية كعمق لمعرفة: بناء العقل ذي الذاكرة:

لقد أسسنا الآن لعقل موصول وشبكي متأمل، لكن هذا العقل قد يظل ابن لحظته، سجيناً للآن الذي يفرضه الفلك المعرفي، إنّه يفتقر إلى البعد الثالث، وهو العمق الزمني.

في مواجهة دوار اللحظة الآنية الذي يفرضه العالم الرقمي، فإنّ العقل الحكيم يجب أن يكون عقلاً ذا ذاكرة إنّه لا يرى الحاضر كحدث معزول، بل يراه كحلقة في سلسلة تاريخية طويلة.

¹ - بن نبي، مالك، ميلاد مجتمع: شبكة العلاقات الاجتماعية، مرجع سابق، ص 55-66.
² - موران، إدغار، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، مرجع سابق، ص 15-20.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

وهنا نستدعي فكرة الحكمة التاريخية التي تهذب العقول وتوسع آفاقها من خلال تعميق فهمها للطبائع الإنسانية وتجارب الأمم عبر التاريخ¹.

إنّ التربية التي نطمح إليها هي التي تعيد الاعتبار للتاريخ، لا كمادة لحفظ التواريخ والأسماء، بل كمختبر لفهم السنن ومدرسة لتعلم الحكمة، يجب أن تُدرّس كل العلوم (بما فيها العلوم الطبيعية والتكنولوجيا والدينية التي تحفظ للأمة تماسكها) في سياقها التاريخي، ليدرك الطالب أنّها نتاج مسيرة إنسانية طويلة من النجاح والفشل، إنّ العقل ذا الذاكرة هو الذي يمتلك المرساة الزمنية التي تحميه من تقلبات الموضوعات الفكرية وتمنحه البصيرة والاتزان لاتخاذ قرارات حكيمة للمستقبل.

بهذا، يكتمل بناء نموذجنا الإستمولوجي، العقل الحكيم المركب الذي نطمح إليه هو عقل موصول في أساسه، شبكي متأمل في آلياته، وذو ذاكرة في عمقه، لقد أعدنا بناء العقل على أسس أكثر قدرة على مواجهة الواقع المصطنع، والمهمة التالية هي أن نرى كيف يمكن لهذا العقل أن يمارس الفعل الأخلاقي في عالم أخلاق الآلة.

3. إعادة بناء القيم: من أخلاق الآلة إلى تربية الحكمة (الإجابة الأكسيولوجية):

إنّ الإنسان الخلّاق الفعّال الذي بنينا ملامحه في المبحث الأول، والعقل الحكيم المركب الذي أسسنا له في المبحث الثاني، يجدان امتحانهما الحقيقي وساحة تجليهما في الفعل الأخلاقي، ونقصد بالفعل الأخلاقي هنا ليس مجرد السلوك القويم، بل القدرة على اتخاذ قرارات صائبة ومسؤولة في المواقف المعقدة، وهو الفعل الذي يكشف عن جوهر الإنسان وقيمه (جوهر وقيم الفرد العربي).

¹- شرارة، عبد اللطيف، **حكمة التاريخ**، دار الفكر العربي الحديث، بيروت- لبنان، ط1، 1990م، ص11.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الأخلاقية": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

لكن هذه الساحة لم تعد آمنة، إننا نقف اليوم في قلب زلزال أكسيولوجي (قيمي) عنيف، فككنا تحدياته في الفصل السابق، والذي أنتج ظاهرتين متكاملتين تشكلان الخطر الأكبر على الضمير الإنساني:

الأولى هي الأخلاق الخوارزمية الباردة. ونقصد بها المنطق الذي تعمل به الآلات الذكية، وهو منطق نفعي - حسابي بحت. فالسيارة ذاتية القيادة¹ لا تقرر بناء على الرحمة أو العدل، بل بناء على حسابات احتمالية لتقليل الضرر. هذه الأخلاق، ببرودتها وكفاءتها، تهدد بأن تصبح هي النموذج الذي نحتذي به فنفقد قدرتنا على التعاطف الإنساني.

والثانية هي السيولة القيمية² المركبة. ونقصد بها الحالة التي أنتجتها ثقافة ما بعد الحداثة ووسائل التواصل، حيث لم يعد هناك صواب وخطأ واضحان. لقد أصبحت القيم أشبه بسلع في سوق مفتوح، يختار منها كل فرد ما يناسب مزاج لحظته، مما أدى إلى انهيار المرجعيات المشتركة.

في مواجهة هذا الواقع، فإنّ السؤال الذي يطرح نفسه إلحاح هو: ما هي المبادئ التربوية التي يمكن أن تبني الضمير وتنمي الحكمة في عصر يمنحنا قوة أكثر من أي وقت مضى في كل المجالات؟ هذا المبحث ليس مجرد بحث في الأخلاق النظرية، بل محاولة لرسم الملامح الكبرى لمنهج تربوي عملي قادر على بناء الضمير في مواجهة هذا التحول الأخلاقي الرهيب الذي نعيشه.

¹ تعرف هذه الإشكالية في الفلسفة الأخلاقية المعاصرة بمعضلة العربة (Trolley Problem)، وقد أصبحت المثال النموذجي لتحليل التحديات التي يطرحها بناء أخلاق للآلات المستقلة، في سياقها الرقمي، أنظر على سبيل المثال التحليل الذي يقدمه، Wallach, Wendell, and Allen, Colin, **Moral Machines : Teaching Robots Right from Wrong**, (1st ed), New York : Oxford University Press, 2009.

² يعتبر الفيلسوف وعالم الاجتماع زيجمونت باومان هو المنظر الأبرز لمفهوم الحداثة السائلة (Liquid Modernity) والتي يرى أنّ سمتها الأساسية هي سيولة كل شيء (الهويات، العلاقات، القيم)، وتحولها من حالة صلبة ومستقرة إلى خالة سائلة ومتغيرة باستمرار، أنظر عمله التأسيسي، Bauman, Zygmunt, **Liquid Modernity**, (1st.ed), Cambridge : Plity Press, 2000.

3.1. الثوابت كحصن ضد الانشطار: تأسيس الوعي المعياري

إنَّ أول ما يميز الأزمة الأخلاقية المعاصرة ويجعلها مختلفة عما سبقها، هي حالة الانشطار العميق في الشخصية. فالفرد العربي المعاصر، يعيش دراما وجودية يومية لأنَّه يسكن عالَمين متعارضين في آن واحد: "عالم البيت والموروث" الذي لا يزال يهمس في وجدانه بقيم الحياء واحترام الكبير وقُدسية الأسرة، و"عالم الشاشة والفلك المعرفي" الذي يصرخ في وجهه بقيم الحرية الفردية المطلقة والنسبية الأخلاقية والاستهلاك، هذا الانشطار ليس مجرد فكرة، بل هو نزيف يومي يتلى في كل جوانب حياتنا.

لنذكر بعضاً من هذه الجوانب التي تعكس هذا الواقع المؤلم في مشاهد نذكرها كآلاتي:

● المشهد الأول (صراع القيم الأخلاقية): نرى الشاب الذي يرى أنَّ العلاقات خار إطار الزواج

هي ممنوع في عالمه الأول، يراها في عالمه الثاني مباحاً وحققاً شخصياً. وتزداد المأساة حين يكون الأب نفسه منشطراً، فينادي بقيم الرجولة ثم يشتري لابنه ما يهدمها (ألعاب إلكترونية هواتف أنترنت دون مراقبة)، فينتج ابناً ممزقاً.

● المشهد الثاني (صراع الرزق والربح في عالم العمل): نرى المهندس الشاب الذي تعلم في عالم

الموروث أنَّ الإتقان في العمل هو ثابت قيمى وأمانة، وأنَّ الرزق من الله عزَّ وجل، لكنَّه في عالم السوق المعاصر، يجد نفسه أمام ضغط هائل لتخفيض التكاليف وتعظيم الربح السريع، حتى لو كان ذلك على حساب الجودة والأمانة. إنَّه يعيش انشطاراً يومياً بين ضميره كصانع مؤتمن ومتطلباته كموظف ناجع.

● المشهد الثالث (صراع العلم والمعلومة في فضاء المعرفة): نرى الطالب الجامعي الذي نشأ

على تقديس العلم كثابت وكرحلة شاقة من البحث العميق في الكتب والأصول. لكنَّه يجد نفسه

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

اليوم في فلك معرفي يغريه بالمعلومة الجاهزة والسريعة والسطحية. إنّه يعيش صراعا بين متعة مرارة التفكير في كتاب صعب، وسهولة متعة التصفح اللانهائي لمقاطع الفيديو القصيرة.

إنّ هذه المشاهد الثلاثة تكشف أنّ الأزمة أعمق من مجرد "صراع أجيال"، إنّها صراع داخل كل جيل وداخل كل فرد. وفي مواجهة هذا الانشطار، فإنّ أول ما تحتاجه التربية هو "مرساة". وهنا، نستدعي من ماجد عرسان الكيلاني تأكيده الحاسم على ضرورة وجود "ثوابت قيمة" مطلقة ومستمدة من مرجعية متعالية¹.

لنعد إلى ذلك المهندس الشاب. مديره يطلب منه التوقيع على استخدام مواد بناء أرخص لكنّها أقل أمانا. "عالم السوق" يصرخ فيه: إنّها فرصة للترقية ! الجميع يفعل ذلك !. وعالم الموروث يهمس في وجدانه: هذا غش. هذه أرواح الناس، إنّها أمانة.

هنا. إذا لم يكن هذا المهندس يمتلك ثابتا راسخا (قيمة حفظ النفس، حرمة الغش)، فإنّه سيتمزق.

أمّا الشاب الذي رتبته تربية الثوابت، فإنّ الثابت القيمي لا يعمل لديه كقيد، بل كبوصلة داخلية وجزء من هويته المهنية والأخلاقية. قراره بالرفض لا ينبع من الخوف، بل من الوفاء لذاته. الثابت هنا لم يسلبه النجاح، بل حصّن نجاحه من الفساد، ومنحه القوة ليقول لا بكرامة.

إنّ التربية التي تؤسس لهذا المبدأ هي التي لا تخشى من تعليم الطالب أنّ هناك "حقا" و"باطلا". إنّها تربية تبني في وجدانه "نظاما معياريا صلبا"، يصبح هو الميزان الذي يزن به كل المستجدات، وطوق النجاة الذي يحميه من الانشطار.

3.2. الائتمانية كحصن ضد ثقافة الاستعراض: بناء الذات العميقة

¹ - الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 70-75.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

إنّ الثوابت التي أسسنا لها تشكل الهيكل العظمي الأخلاقي. لكن هذا الهيكل يظل جافا وميتا إذا لم تحييه روح. وهنا نواجه العرض الثاني للأزمة الأخلاقية المعاصرة، وهو هيمنة ما يمكن أن نسميه ثقافة الاستعراض (Culture of Spectacle)¹ وهي ثقافة تقوم على تسليط الضوء على الظاهر والمحسوس على حساب الباطن والمعنى، وتحويل كل شيء، بما في ذلك الإنسان، إلى مجرد مشهد قابل للاستهلاك.

ويتجلى هذا الاستعراض في أوضح صورة في هيمنة الجسد وتسلط المادية الحسية. إنّها ليست مجرد شهوانية بل هي فلسفة وجودية ترى أنّ الحقيقة الوحيدة هي ما يمكن لمسه ورؤيته واستهلاكه. إنّ أخطر مخرجات الثورة العلمية المعاصرة هي أنّها منحت هذه الفلسفة المادية أدوات جبارة لتثبيت سطوة المحسوس الملمّع. وهذه بعض المشاهد المعبرة عن ذلك نذكرها كآلاتي:

- **المشهد الأول (الجسد كمشروع استعراضي):** لم يعد الجسد معطى طبيعيا، بل أصبح مشروعا يجب العمل عليه باستمرار (عبر الرياضة القاسية، وعمليات التجميل، والصور الرقمية المزيفة "الفلاتر") لا ليكون صحيحا، بل ليكون صالحا للعرض وفق الصورة المثالية التي تفرضها "ثقافة الاستعراض" على منصات مثل انستغرام. لقد تحول الإنسان من كائن إلى صورة.
- **المشهد الثاني (الجسد كسلعة):** في اقتصاد الانتباه، أصبح الجسد، وخاصة جسد الأنثى، هو الأداة الأكثر فعالية لجذب الأنظار وتحقيق ما يسمى "الترند". لقد تم تسليع الجسد بشكل كامل، وتحويله من رمز للحياة والخصوصية إلى مجرد أداة للتسويق في هذا لاستعراض العالمي.

¹ - يعتبر الفيلسوف الفرنسي غي ديبور (Guy Debord) هو المنظّر الأبرز لمفهوم مجتمع الاستعراض (The Society of the Spectacle)، ويرى أنّ العلاقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة لم تعد تتم مباشرة بين الناس، بل أصبحت تتم عبر الصور والمشاهد التي ينتجها الإعلام والسوق. أنظر عمله التأسيسي: Debord Guy, *The society of the Spectacle*, 1967.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

• **المشهد الثالث (الخطر الإبستمولوجي):** وهنا يكمن الخطر الأعمق. في عالم تسود فيه "سطوة

المحسوس الملمّع"، فإننا نفقد القدرة على الثقة بما هو باطن وغير مرئي. نحن نصدق الصورة

حتى ولو كانت تخالف الحقيقة، وهذا ينتج ردود أفعال مغلوطة ومغشوشة، فنحكم على الناس

من خلال جاذبية من يقدمها في هذا الاستعراض.

في مواجهة هذا الطوفان من السطحية الحسية، لا تكفي الثوابت وحدها، بل نحتا إلى روح تعيد

للوجود عمقه. وهنا نستدعي من طه عبد الرحمن مبدأ الائتمانية، فالتربية الائتمانية هي التي تعيد الروح إلى

هذا الجسد، فتذكر الإنسان بأنّ جسده ليس سلعة، بل أمانة، وتبني فيه الحياء، والضمير الحي كحصن

ضد عرض الجسد ليكون سلعة تباع وتشترى، وهي التي تبني الذات العميقة التي لا تختزل نفسها في

صورتها. إنّها تفعل ذلك من خلال تذكير الإنسان بأنّ جسده ليس ملكا له ليعرضه كسلعة، بل هو أمانة

من الله عزّ وجل¹. هذا الوعي الائتماني هو الذي يبني الحياء والضمير الحي كحصن داخلي ضد ثقافة

عرض الذات كبضاعة تباع وتشترى.

التربية التي تؤسس لهذا المبدأ هي تربية لا تحارب الجسد، بل تحرره من كونه مجرد صورة، أو سلعة

يمكن عرضها.

✓ إنّها تربية على الحياء، لا بمعنى الخجل السلبي، بل بمعنى الوعي بقدسية الذات ورفض ابتذالها.

✓ إنّها تربية على رؤية الباطن، أي تدريب الطالب على البحث عن الحقيقة، والقيمة فيما وراء الصورة

الملمّعة.

✓ إنّها تربية على الحب الحقيقي، الذي يقوم على تقدير جوهر الإنسان لا مظهره الاستعراضي.

¹ - عبد الرحمن، طه، دين الحياء، مرجع سابق، ص 15-19.

3.3. الاجتهاد كفعل لخلق الحياة: بناء الإنسان الحكيم

إنّ الإنسان المسلح بالثوابت كمرساة، والضمير الائتماني كروح، يواجه أخيرا خيارا صعبا في مواجهة العصر: إمّا أن يجمد على فهمه القديم فينعزل ويموت حضاريا، أو أن يذوب في قيم العصر فيفقد هويته ويموت روحيا.

وهنا نصل إلى ذروة الفاعلية الخلّاقة في المجال الأخلاقي، فالحصن الأخير ضد هذين الموتين ليس الثبات، أو الحياء فقط، بل هو ملكة الاجتهاد. لكننا لا نقصد هنا الاجتهاد الفقهي الضيق، بل نقصد به معنى أعمق وأشمل: الاجتهاد كفعل يهدف إلى خلق الحياة.

إنّ الاجتهاد الذي لا يرقى إلى مرتبة خلق الحياة هو اجتهاد عقيم. وهنا نتأمل وصية رسول الله صلى الله عليه وسلم بغرس فسيلة ولو قامت الساعة¹.

● ما هو الجانب الفلسفي في هذه الوصية؟ إنّها دعوة لممارسة الفعل الخلّاق حتى في مواجهة عدم المطلق. إنّها تقول إنّ قيمة الفعل ليست في نتيجته المادية المباشرة، بل في كونه تأكيدا على الحياة وامتداد لها إلى ما بعد ذات الفاعل. هذا يضعنا في قلب السؤال الفلسفي: هل الحياة هي ما نعيشه، أم ما يعيشه من سيأتون بعدنا؟ إنّ "ثقافة الاستعراض" التي تفرضها التكنولوجيا تدفعنا لتحقيق المكاسب الذاتية واللحظية. أمّا الرؤية الإيمانية، فتؤسس لأخلاق التجاوز. فالشهادة في سبيل قضية عادلة تعتبر حياة

¹- الحديث بلفظ: "إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليغرسها". أخرجه الإمام أحمد في مسنده (برقم: 12902)، والبخاري في الأدب المفرد (برقم: 479)، وصححه الألباني في السلسلة الصحيحة (برقم: 9).

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الأخلاقية": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

لقله تعالى: ﴿وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِنْدَ رَبِّهِمْ يُرْزُقُونَ﴾¹، لأنّ الشهيد يقدم حياته الفانية فداءً لحياة وحرية من سيأتي بعده²، إنّه يزرع فسيلة الحرية بدمه.

الحكمة العملية من هذا المنظور والتي هي غاية مشروعنا، ليست مجرد اتخاذ القرار الصحيح، بل هي القدرة على اتخاذ القرار الذي يخلق أقصى قدر من الحياة والمعنى للأجيال القادمة، ونرى هذه الحكمة متجسدة في العالم الذي يكرس حياته لبحث علمي قد لا يرى ثماره، لكنّه سيشفي الملايين بعده. ونراها في المربي الذي يغرس القيم في تلاميذه بصبر، عالماً بأنّ هذه القيم ستزهر في المستقبل. ونراها في المقاوم الذي يضحي بنفسه لتعيش أُمته بكرامة. كل هؤلاء يمارسون الاجتهاد الخلاق.

إنّ التربية التي نطمح إليها هي التي تبني الإنسان المجتهد؛ الإنسان الذي لا يجمد ولا يذوب، بل يتفاعل مع عصره. إنّه يأخذ الثابت القيمي، ويجتهد لتطبيقه بحكمة على المتغير التكنولوجي. وهذه التربية تتم من خلال: التعلم القائم على المعضلات (Dilemma- Based Learning): طرح معضلات أخلاقية حقيقية، وتدريب الطالب على ممارسة الاجتهاد الغائي، بحيث لا يكون سؤاله فقط ما هو الحل الأنسب لي؟ بل ما هو الحل الأكثر خلقاً للحياة والخير للمستقبل؟

وهي ملكة الاجتهاد، إننا نستلهم من روح فقه المقاصد، لنقدم المنهج الغائي كأداة للاجتهاد³ فالتربية التي نطمح إليها هي التي تبني الإنسان المجتهد؛ الإنسان الذي لا يجمد ولا يذوب، بل يتفاعل

¹- قرآن كريم، سورة آل عمران، الآية 169.

²- يمثل مفهوم الشهادة في الفكر الإسلامي ذروة تجاوز الذات من أجل استمرار "الحياة الكريمة" للجماعة. فالشهيد، كما يحل محل مفكرين مثل سيد قطب، لا يموت بالمعنى البيولوجي فقط، بل يمنح حياته لتكون وقوداً لحياة الأمة وقيمها، أنظر تحليله لمفهوم الحياة والموت في: قطب، سيد، في ظلال القرآن، عند تفسير الآية 169 من سورة آل عمران، دار الشروق، بيروت والقاهرة، ط10، 1982م.

³- Raquib, Amana, **Islamic Ethic of Technology : An Objectives (Maqasid) Aporoach**, (1st ed), Kuala Lumpur : IIUM Press, 2015, pp.71-75.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

مع عصره، فيأخذ الثابت القيمي، ويجتهد لتطبيقه بحكمة على المتغير التكنولوجي. إنّها تربيى الحكمة العملية¹ التي هي الغاية النهائية لمشروعنا.

وبهذا، فإنّ غاية فلسفة الفاعلية الخلّاقة ليست فقط صناعة الإنسان الصالح، بل صناعة الإنسان المجتهد؛ الإنسان الذي يمتلك الأدوات المنهجية لممارسة الاجتهاد الأخلاقي في كل لحظة من لحظات حياته في هذا الفلك المعرفي المعقد.

الثوابت تمنحنا المرساة، ولائتمانية تمنحنا الروح، لكننا لا نزال بحاجة إلى منهج عملي يمكن للتربية أن تستخدمه لتدريب الضمير المؤتمن على اتخاذ قرارات حكيمة، في مواجهة تعقيدات التكنولوجيا، وهنا يمكننا أن نستلهم من روح فقه المقاصد في تراثنا، ونعيد صياغته في إطار فلسفي أوسع، لنقدم ما يمكن أن نسميه في التربية الأخلاقية المنهج الغائي (Teleological Method)، هذا المنهج، كما تشير إليه أهميته دراسات معاصرة في أخلاقيات التكنولوجيا²، ينقلنا من الأسئلة البسيطة (هل هذا مسموح؟) إلى أسئلة أعمق تتعلق بالغاية والهدف فالتربية الغائية، هي التي تدرب الطالب على أن يسأل دائما قبل استخدام أي تقنية.

- ما هي الغاية العليا التي يخدمها هذا الفعل؟
 - هل استخدامي لهذه الأداة يعزز أم يهدد القيم الإنسانية الكبرى (حفظ الحياة، العقل، والكرامة)؟
- إنّ هذه المنهجية هي التجسيد العملي لما أسماه أرسطو الحكمة العملية، إنّها لا تقدم إجابات جاهزة بل تقدم منهجا للتفكير الأخلاقي، وبهذا، فإنّ الغاية النهائية ل فلسفة الفاعلية الخلّاقة ليست فقط صناعة

¹ - أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ترجمة: برتلما إسطفان، المجلد الثاني، الكتاب السادس، 1140a-1140b، مرجع سابق، ص 17-19.

² - على الرغم من أننا نستخدم مصطلحا فلسفيا عاما، إلا أنّ روح هذه المقاربة مستلهمة من الدعوات المعاصرة لتفعيل مقاصد الشريعة كإطار لتقييم التكنولوجيا، أنظر: على سبيل المثال: Raquib, Amana, Islamic Ethic of Technology : An Objectives (Maqasid) Approach , Ibid, pp 71-75.

الفصل الرابع: نحو فلسفة "الفاعلية الخلّاقة": تأسيس تربوي للمستقبل العربي

الإنسان الصالح، أو الإنسان الفعّال، بل صناعة الإنسان الحكيم؛ الإنسان الذي يمتلك الأدوات المنهجية لممارسة الاجتهاد الأخلاقي في كل لحظة من لحظات حياته في هذا الفلك المعرفي المعقّد.

في نهاية هذه الرحلة، نجد أنفسنا أمام دعوة مفتوحة، إنّ فلسفة الفاعلية الخلّاقة ليست مجرد نظرية تربوية بل هي دعوة للحضارة الغربية نفسها لإعادة النظر في أسسها، إنّها دعوة لرد بضاعتها لنفسها في وعاء أنظف، لتكتشف أن القوة العلمية التي تفتخر بها لن تجد معناها الحقيقي إلا عندما تعود لتتصل بالأسئلة الكبرى حول الغاية والمعنى والقيمة، وهي الأسئلة التي لا يزال التراث الروحي للإنسانية، بما فيه التراث الإسلامي، هو الخزان الأكبر لإجاباتها.



الخاتمة:

الخاتمة:

في نهاية هذه الرحلة الفكرية، التي انطلقت من تشخيص "الأزمة المزدوجة" للفكر التربوي العربي المعاصر، واقتراح سبل لمواجهتها في ضوء الثورة العلمية المعاصرة، نصل إلى مجموعة من الخلاصات التركيبية التي تمثل جوهر مساهمة هذا البحث.

لقد كشفت هذه الدراسة عن بنية الأزمة العميقة التي نعيشها، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- توصل البحث إلى أنّ الأزمة الراهنة ليست مجرد أزمة تقنية في الوسائل أو منهجية في الطرائق، بل هي بالأساس أزمة أنطولوجية وجودية، تضرب في صميم تعريفنا لماهية الإنسان وتهدد أسس كينونته.
- أظهر البحث أنّ "العدّة الفكرية" القيمة التي ورثناها عن مفكرين كبار مثل مالك بن نبي، وماجد عرسان الكيلاني، وطه عبد الرحمن، لا يمكن تطبيقها كحلول جاهزة، بل هي بحاجة ماسة إلى عملية تركيب خلاق تجعلها قادرة على الاشتباك بفاعلية مع تحديات غير مسبقة لم تكن في سياق طرحهم الأصلي.
- كنتيجة محورية للبحث، تمّ صياغة إطار نظري جديد أطلقنا عليه مصطلح "فلسفة الفاعلية الخلاقة". هذه الفلسفة لا ترفض قوة العلم، لكنّها تسعى لوضعه في وعاء قيمي أصيل، وتقوم على بناء نموذج إنساني جديد هو "الإنسان الخلاق الفعّال"، الذي يتميز بكونه:

✓ مؤتمنا ومطمئنا في أساسه الأخلاقي القيمي.

✓ فاعلا في وجوده الحضاري ومشاركته الإيجابية.

✓ تركيبيا في طبيعة تفكيره التي ترفض الاختزال وتجمع بين الأبعاد المختلفة للوجود.

• إنّ هذه النتائج لها دلالات عميقة على الممارسة التربوية. فهي تدعو إلى ثورة حقيقية في أنظمتنا التعليمية، تنتقل بها من "التربية التلقينية"، ومن "المناهج المجزأة" إلى "المناهج التركيبية"، ومن "التربية من أجل القوة التقنية" إلى "التربية من أجل الحكمة الأخلاقية". وهذا يتطلب مراجعة شاملة لسياسات إعداد المعلم وتصميم المناهج، وفلسفة التقويم.

قد يطرح سؤال مشروع في نهاية هذه الرحلة: أين يكمن "الإبداع" في "التركيب"؟ إنّنا نرى أنّ الإبداع الحقيقي في عصرنا ليس في ادعاء الخلق من العدم، بل يكمن في "فن التركيب الخلاق". إنّ فلسفة الفاعلية الخلّاقة إبداعية لأنها مارست هذا الاجتهاد التركيبي، لتؤكد أنّ طريقنا إلى المستقبل يمر عبر الحوار الخلّاق مع الماضي.

على هذا المشروع أن يعترف بحدوده. فهل تهدف فلسفتنا إلى ضبط حركة الإنسان نحو مستقبل يقيني؟ والإجابة هي: لا. إنّ ما يمثل عجزاً في الفيزياء (تحت مسمى مبدأ اللايقين) لا يمثل نقصاً في التربية بل هو جوهر الإنسانية المتمثل في الحرية. إنّ "فلسفة الفاعلية الخلّاقة" ليست خريطة لمستقبل محتوم، بل هي بوصلة تمنح الإنسان الاتجاه. إنّها لا تعدنا بمستقبل معروف، بل تعدنا بإنسان قادر على مواجهة أي مستقبل.

إنّنا ندرك تماماً أنّ هذا البحث يمثل بوصلة لا خريطة تفصيلية. فترجمة هذه الرؤية إلى سياسات ومناهج عملية يتطلب جهوداً أخرى متخصصة في علم الاجتماع التربوي وتخطيط المناهج.

كما أنّ نجاح أي مشروع تربوي يظل مرتبطاً بتوفر تربة سياسية وحضارية صالحة، وهو ما يفتح الباب أمام أبحاث مستقبلية تدرس العلاقة الجدلية بين إصلاح التربية وإصلاح الواقع.

والى جانب هذه الآفاق، هناك أفق آخر لا يقل أهمية، وهو يتعلق بالبعد النمائي للتربية. فبحثنا هذا بطبيعته الفلسفية، ركز على رسم "الملامح الكبرى" للنموذج الإنساني المنشود، لكن السؤال العملي يبقى: كيف نغرس مبادئ "فلسفة الفاعلية الخلاقة" في المراحل العمرية المختلفة للطفل؟ إنَّ وضع خريطة طريق تربوية نمائية، تربط بين المبادئ الفلسفية التي أسسنا لها (كالانتمائية، والتركيبية)، وبين خصائص النمو السيكولوجي لكل مرحلة (الطفولة المبكرة، المراهقة...)، يمثل مشروع بحث ضخم ومستقل، نأمل أن يكون هذا العمل قد فتح الباب أمامه ومهد له الطريق.

ومن هنا، فإنَّ العلاقة بين "الاجتهاد التركيبي" الذي ندعو إليه و"الهندسة العكسية" كآلية ممكنة، تظل إشكالية مفتوحة تحتاج إلى مزيد من البحث الفلسفي والنقدي.

وفي الأخير نشير إلى أنَّ طموح هذا البحث كان في مساهمته نحو نقل الفكر التربوي العربي من موقع "العقل المستلب" إلى موقع "العقل المساهم". وفي ضوء سؤال إدغار موران (تربية للمستقبل أم مستقبل التربية؟)، فإنَّ فلسفة الفاعلية الخلاقة تجيب بأنَّها كلتاهما: فهي تربية للمستقبل لأنَّها تقدم بوصلة قيمة، وهي دعوة للتفكير في مستقبل التربية لأنَّها تطالب بثورة على مناهج التلقين.

إنَّها في النهاية دعوة للمربي ولل بشرية جمعاء. فإذا كانت البشرية حائرة، فإنَّ في موروثنا كنوزا من الحكمة. وإذا كان المستقبل مجهولا، فإنَّ قوة التربية تكمن في إعداد طفل المستقبل كـ "بذرة" لتلك الشجرة الشامخة التي نحلم بها؛ شجرة جذورها في الأصالة، وفروعها في سماء العلم، وثمارها خير للإنسانية جمعاء.



المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع والمصادر العربية:

1. القرآن الكريم
2. السنة النبوية
3. ابن أبي الحديد المعتزلي، عبد الحميد بن هبة الله، شرح نهج البلاغة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج: 20 دار إحياء الكتب العربية، بيروت - لبنان، ط2
4. ابن باديس، عبد الحميد، الآثار الكاملة، تح: دكتور عمار الطالبي، ط3، ج1، دار المعرفة، الجزائر، 1998م.
5. ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، 1425هـ/ 2004م.
6. ابن سينا، الشفاء (قسم النفس)، تح: أحمد فؤاد الأهواني، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة - مصر، 1985م.
7. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد 11، مادة: قبل، دار صادر، بيروت - لبنان، ط، 3، 1414هـ.
8. أرسطو، علم الأخلاق إلى نيقوماخوس، ترجمة: برتلما إسطفان، المجلد الثاني، الكتاب السادس، المنظمة العربية للترجمة، بيروت - لبنان، ط1، 2006م.
9. أفلاطون، الجمهورية، ترجمة: شوقي داود تنراز، a-520a، الكتاب السابع، 514، منشورات ضفاف، بيروت - لبنان، ط1، 2013م.
10. إقبال، محمد، تجديد التفكير الديني في الإسلام، ترجمة: عباس محمود، دار التأويل، بيروت - لبنان، ط1، 2017م.

11. إيدغار موران، تربية المستقبل (المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل)، ترجمة: عزيز لزرقي ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر ومنشورات اليونيسكو، الدار البيضاء المغرب-، ط1، 2002م.
12. بكار، عبد الكريم، مدخل إلى التنمية المتكاملة (رؤية إسلامية)، دار القلم، دمشق- سوريا، ط3، 2005م.
13. بلوخ، ارنست، مبدأ الأمل، ترنيكولا صباغ، الجزء الأول، بيروت: دار الحقيقة، 1982م.
14. بن حماد، مانع، الدراسات المستقبلية: منظور تطبيقي، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 1998م.
15. بن نبي، مالك، شروط النهضة، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط4، 2000م.
16. بن نبي، مالك، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة: بسام بركة وأحمد شعبو، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط1، 1986م.
17. بن نبي، مالك، مشكلة الثقافة، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط5، 2006م.
18. بن نبي، مالك، ميلاد مجتمع: شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط5، 2014م.
19. بوبر، كارل، بؤس التاريخ، تر: فؤاد زكريا، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، عدد 104، 1986م.
20. بوستروم، نيك، الذكاء الخارق: المسارات، الأخطار، الاستراتيجيات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة)، العدد: 454، ط1، الكويت، 2017م.
21. التطاوي، عبد الله، التربية من أجل المستقبل، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010م.

22. تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام، (UNDP) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي نحو إقامة مجتمع المعرفة، المكتب الإقليمي للدول العربية، نيويورك، 2003م.
23. توفلر، ألفين، صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد، ترجمة: محمد علي ناصف، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة، ط2، 1990م.
24. توماس كون، بنية الثورات العلمية، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، بيروت- لبنان، د.ط، 2008م.
25. تيس، يوسف، التصورات العلمية للعالم (قضايا واتجاهات في فلسفة العلم المعاصرة)، ابن النديم للنشر ودار الروافد الثقافية- ناشرون، الجزائر- لبنان، ط1، 2014م.
26. الجابري، محمد عابد، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، ط5، 2001م.
27. الجابري، محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، د.ط، 1984م.
28. الجابري، محمد عابد، تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 1984م.
29. الجبر، محمد فوزي، الفكر العربي وإشكالية علم المستقبل، ص 208، الموقع: <http://www.abhatoo.net.ma/page-principale>.
30. حسين، طه، في الأدب الجاهلي، دار الكتب المصرية، القاهرة- مصر، ط1، 1926م.
31. حسين، طه، مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، القاهرة- مصر، د.ط، 1938م.
32. حسين، طه، مستقبل الثقافة في مصر، مطبعة المعارف، القاهرة- مصر، ط1، 1938م.

33. حلاق، وائل، إصلاح الحداثة (الأخلاق والإنسان الجديد في فلسفة طه عبد الرحمن)، ترجمة: عمرو عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت- لبنان، ط1، 2020م.
34. الحية، حسن، التربية والمستقبل: مدخل إلى استشراف التربية، دار عالم التربية للنشر، المغرب، د.ط، 2016م.
35. دخل الله، أيوب، التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 20015م.
36. دراز، محمد عبد الله، دستور الأخلاق في القرآن، ترجمة وتحقيق: عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط4، 2008م.
37. دعدوش، أحمد، مستقبل الخوف، السبيل ومكتبة الأسرة العربية، إسطنبول- تركيا، ط1، 2021م.
38. الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز، التربية، دار القاهرة، القاهرة- مصر، ط1، 1428هـ - / 2007م.
39. ديوي، جون، الديمقراطية والتربية، ترجمة: عادل مصطفي، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، 2010م.
40. الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، ج2، مادة: ريب، مطبعة حكومة الكويت، د.ط، 1407هـ./ 1987م.
41. الساعدي، رحيم، مقدمة إلى علم الدراسات المستقبلية، ابن النديم للنشر والتوزيع ودار الروافد الثقافية- ناشرون، وهران- الجزائر/ بيروت- لبنان، ط1، 2013م.
42. سالم، أحمد عبد العظيم، الدراسات المستقبلية وأساليبها المستخدمة في التربية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد 24 العدد 94، 2013م.
43. سالم، عبد المقصود، توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إيدخار موران في منهج التربية الإسلامية، مجلة التجديد- الجامعة الإسلامية، ماليزيا المجلد السادس عشر- العدد: 31، 31- نوفمبر 2012م/ 1432هـ.

44. ساندل، مايكل ج، **طغيان الجدارة: ما الذي أصاب المصلحة العامة؟**، ترجمة: إيهاب عبد الرحيم محمد، المجلس الوطني للثقافة والآداب (سلسلة عالم المعرفة، العدد: 493)، الكويت، ط1، 2020م.
45. السكران، إبراهيم بن عمر، **الماجريات**، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض-السعودية، ط2، 2015م.
46. سويف، مصطفى، **نحن والمستقبل**، منشورات مكتبة الأسرة والهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 2002م.
47. شرارة، عبد اللطيف، **حكمة التاريخ**، دار الفكر العربي الحديث، بيروت- لبنان، ط1، 1990م.
48. شريعتي، علي، **العودة إلى الذات**، ترجمة: إبراهيم الدسوقي شتا، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة- مصر، ط1، 1984م.
49. شوارتز، بيتر في كتابه **فن الرؤية البعيدة: التخطيط للمستقبل في عالم لا يمكن التنبؤ به**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2005م.
50. الشيب، محمد، **كيف قرأ الفيلسوف طه عبد الرحمن "طوفان الأقصى؟"**، 16-نوفمبر 2023م، الجزيرة نت
<http://www.aljazeera.net/blogs/2023/11/16>
51. صليبا، جميل، **المعجم الفلسفي**، الجزء الثاني، مادة: فكر، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، د.ط، 1982م.
52. صليبا، جميل، **المعجم الفلسفي**، الجزء:1، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، 1982م
53. ضياء الدين، زاهر، **مقدمة في الدراسات المستقبلية: مفاهيم- أساليب- تطبيقات**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2004م
54. طالبي، عمار، **آراء وأبحاث في حياة وفكر عبد الحميد بن باديس**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 1982م.

55. الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الجزء: 3، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1967م.
56. العاتي، إبراهيم، الزمان في الفكر الإسلامي (ابن سينا- الرازي الطبيب- المعري)، دار النخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط1، 1413هـ/ 1993م.
57. عبد الحي، وليد، الدراسات المستقبلية (النشأة والتطور والأهمية)، مجلة التسامح العمانيّة، عمان، رابط: <http://www.altasamoh.net/print.asp?Id=44>
58. عبد الدايم، عبد الله، فلسفة التربية، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط5، 1983م.
59. عبد الرحمن، طه، دين الحياء: من الفقه الائتماري إلى الفقه الائتماني (التحديات الأخلاقية لثورة الإعلام والاتصال)، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت- لبنان، ط1، 2017م.
60. عبد الرحمن، طه، روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي للكتاب، بيروت ودار البيضاء، ط1، 2014م.
61. عبد الرحمن، طه، سؤال الأخلاق مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006م.
62. عبد الرحمن، طه، من الإنسان الأبتري إلى الإنسان الكوثر، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت- لبنان، ط2، 2016م.
63. عبد الملك، أنور، تغيير العالم، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، نوفمبر- 1985م.
64. عبد الوهاب المسيري، إشكالية التحيز، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الجزء 1، ط1، الولايات المتحدة الأمريكية، 1995م.
65. عبد الوهاب المسيري، العلمانية الشاملة والعلمانية الجزئية، دار الشروق، القاهرة.

66. عبد الوهاب المسيري، رحلتي الفكرية في البذور والجذور والثمر سيرة غير ذاتية غير موضوعية، دار الشروق، القاهرة.
67. العبودي، عبد الكاظم، بين يوتوبيا الواقع وحلم سلام المستقبل، إضافات، العدد الثالث عشر، 2011م.
68. العروي، عبد الله، أزمة المثقفين العرب، ترجمة: ذوقان قرقوط، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، ط1، 1992م.
69. العروي، عبد الله، أزمة المثقفين العرب: التقليدانية أم التاريخانية؟، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء/ بيروت، 1995م.
70. العروي، عبد الله، الإيديولوجيا العربية المعاصرة، ترجمة: محمد عيتاني، المركز الثقافي العربي، بيروت- لبنان، ط2، 1995م.
71. علي، ماهر عبد القادر محمد، مقالات نقدية في تركيب الثورات العلمية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2000م.
72. العمارة، محمد حسن، أصول التربية (التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية)، دار الميسرة الأردن، ط6 1431هـ/ 2010م.
73. الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، الجزء:3، مكتبة ومطبعة "كريطة فوترا" سماراغ القاهرة- مصر، د.ط، د.ت.
74. الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، ج4، بيروت: دار المعرفة، د.ط، 1980م.
75. غليون، برهان، اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، مكتبة مدبولي القاهرة- مصر، 1990م.
76. الفارابي، آراء أهل المدينة الفاضلة، تح: ألبير ناصر، دار المشرق للنشر، بيروت- لبنان 1986م.
77. فرانكل، فيكتور، الإنسان يبحث عن المعنى، ترجمة: طلعت منصور، دار القلم، الكويت، ط1، 1982م.

78. فلوريدي، لوتشيانو، الثورة الرابعة: كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، ترجمة: لؤي عبد المجيد السيد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2017م.
79. فلوريدي، لوتشيانو، الثورة الرابعة، ترجمة: لؤي عبد المجيد السيد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د.ط، 2017م.
80. فوكو، ميشيل، حفریات المعرفة، ترجمة: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط2، 1986م.
81. قطب، سيد، في ظلال القرآن، عند تفسير الآية 169 من سورة آل عمران، دار الشروق، بيروت والقاهرة، ط10، 1982م.
82. قطب، محمد، الإنسان بين المادية والإسلام، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1989م.
83. قطب، محمد، التطور والثبات في حياة البشر، دار الشروق، القاهرة- بيروت، ط8، 1991م.
84. كاسيرر، إرنست، مقالة في الإنسان: مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية، ترجمة: إحسان عباس، دار الأندلس، بيروت- لبنان، ط8، 1996م.
85. كلارك، آرثرسي، لقطات من المستقبل (بحث في حدود الممكن)، ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي، المجلس العلمي للثقافة، القاهرة، ط1، 2002م.
86. الكيلاني، ماجد عرسان، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، د.ط، 2002م.
87. الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة، مكتبة دار التراث، مكة المكرمة، د.ط، 1987م.
88. لالاند، أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت - باريس، ط2، 2001.

89. مجد الدين الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مادة: العلم، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط8، 1426هـ/2005م.
90. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، باب: (فكّ)، مكتبة الشروق الدولية، 2005م، باب (فكّ).
91. محمد عصام، منصور، الفكر التربوي العربي المعاصر والبراجماتية، دار الخليج للصحافة والنشر عمان، ط2، 2017م.
92. محمد منصور، عصام، الفكر التربوي العربي والبراجماتية، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان-الأردن، ط2، 2017م.
93. مراد، علي، حركة الإصلاح الإسلامي في الجزائر من 1925 إلى 1940م، ترجمة: هاشمي تريكي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1988م.
94. مسكويه أبو علي بن محمد بن يعقوب، تهذيب الأخلاق، منشورات الجمل، بغداد-بيروت، د.ط، 2011م.
95. المسيري، عبد الوهاب، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، نموذج تفسيري جديد، المجلد: الأول، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط1، 1999م.
96. معلوف، لويس، المنجد في اللغة، طبعة ذوي القربى، 1429هـ.
97. مقدم، إدريس، فكرة التأسيس للنظرية التربوية في الفكر الإسلامي المعاصر: طه عبد الرحمن نموذجا، رسالة دكتوراه في فلسفة التربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة- الجزائر، 2022-2023م.
98. مكتبة التربية العربي لدول الخليج والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، من أعلام التربية الإسلامية، منشورات المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، عمان-الأردن، ط1، 1991م.

99. النجيجي، محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة- مصر، ط8، 1985م.
100. النشار، مصطفى، الأورجانون العربي للمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، ط1، جماد أول 1435هـ/ مارس 2014م.
101. النشار، مصطفى، الأورجانون العربي للمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2014م.
102. نقيب، عمر، في الفكر التربوي عند مالك بن نبي، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، 1991م.
103. نقيب، عمر، مقارنة مالك بن نبي في تأهيل الإنسان المسلم لاستئناف وظيفته في التاريخ: مقارنة سيكولوجية، مداخلة مقدمة ضمن الملتقى الوطني حول "المفكر مالك بن نبي بين التنظير والتطبيق"، جامعة مستغانم، 2015م.
104. هايدجر، مارتن، الكينونة والزمان، 1927م.
105. هراري يوفال نوح، الإنسان الإله: تاريخ مختصر للغد، ترجمة: حسين العبري وشروق أشرف، دار كلمات، الإمارات، ط1، 2018م.
106. وطفة، علي أسعد، أصول التربية (إضاءات نقدية)، لجنة التأليف والتعريب والنشر، جامعة الكويت، ط1، 2011م.
107. وطفة، علي أسعد، الأنثروبولوجيا التربوية: دراسة في الأنساق التربوية للمجتمعات البدائية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت- لبنان، ط1، 2005م.

المراجع والمصادر الأجنبية:

1. Arendt, Hannah, **The Human Condition**, Hniversity of Chicago Press, (1st ed), Chicago, 2000.
2. Bachelard,G, **L'intuition de l'instant**, Stok,1932.
3. Ball, Mattew, **The MetaverseM And How It Will Revolutionize Everything**, (1st rd), w.w Norton and Company, New York, 2022.
4. Bauman, Zygmunt, **Liquid Modernity**, (1st.ed), Cambridge: Plity Press, 2000.
5. Bauman, Zygmunt. (2000). **Liquid Modernity**. Cambridge, UKM polity Pess.
6. Bergson,H, **Creative Evolution**, Company of Henry holt, 1911.
7. Bostrom, Nik, **A History of Transhumanist Thought**, Journal of Evolution and Technology, 2005.
8. Dale Carnegie, **How to stop Worrying and Start Living New York: Simon and Schuster**, 1948, The quote appears in Part one, chapitre 2, "A Magic Formula for Solving Worry Situatins".
9. Dalky, N, Helmer, O. (1963). **An Experimental Study of Group Opinion**. The RAND Corporation, RM-3558-PR.
10. Debord Guy, **The society of the Spectacle**, 1967.
11. Doudna, Jennifer A, and Sternberg, Samuel H, **A Crack in Creation M Gene Editing and the Unthinkable Power to Control Evolution**. (1st ed), Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

12. Dr. David Menéndez- Alvarez Hevia, **Contribution of futures studies to education: A systematic review**, *Comunicar*, 30-06-2022.
13. Edgar, Morin, *Introduction a la pensée complexe*, ESF éditeur, paris, 1990.
14. Foucault, M. (2002). **The Archaeology of Knowledge**. Routledge.
15. Freud, Sigmund, **A Difficulty in the Path of Psycho-Analysis**. In J. Strachey (Ed. and Trans), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Hogarth Press, london, 1955, vol.
16. Han, Byung- Chul, **The Transparency Society**, Translated by Erik Butler, Stanford : Stanford University Press, 2015.
17. Hannan, Michael T, and Freeman, John. **Structural Inertia and Organizational Change**. *American Sociological Review*, 49(2), 1984.
18. Hans jonas, **The imperative of responsibility : in search of an Ethics for the Technological Age**, Chicago: University of Chicago press, 1984.
19. Harari, Y.N. (2018). **21 Lessons for the 21st Century**. Spiegel and Grau.
20. Heidegger, m, **Being and time**, Herper&Row, 1962.
21. Horkheimer, Max, and Adorno, Teodor W, **Dialectic of Enlightenment Philosophical Fragments**. (Translated by Edmund Jephcott), Stanford University Press, See the introduction, especially, 2002.
22. Horkheimer, Max, **Eclipse of Reason**, The Seabury Press, New york, 1974.
23. Horkheimer, Max, **Eclipse of reason**. (New ed.), New york: The Seabury Press, 1974.

24. Inayatullah, S (2004). «**Causal Layered Analysis: Theory, Historical Context, and Case Studies** ». In S. Inayatullah (Ed), **The Causal Layered Analysis (CLA) Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology**. Tamkang University Press.
25. Inayatullah, Sohail, **Historical Context, and Case Studies**, In S. Inayatullah (Ed.), **The Causal Layered Analysis (CLA) Reader: Theory and Case Studies of an Integrative and Transformative Methodology**. Tamsui, Taiwan: Tamkang University Press, 2004.
26. Jean, Baudrillard, **Simulacra and Simulation**, translated by Sheila Faria Gase University of Michigan Press, 1994.
27. Kuhn, Thomas S, **The Structure of Scientific Revolution**, University of Chicago Press, (2st ed), Chicago, 1970.
28. Kurzweil, Ray, **The Singularity Is Near When Humans Transcend Biology**, Viking Penguin, Newyork, 2005.
29. Lyotard, Jean- François, **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**, Translated by Geoff Bennington and Brian Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984, see the Introduction: The problem: Knowledge in Computerized Societies.
30. OECD (2018). **The Future of Education and Skills: Education 2030**, OECD Publishing.
31. Orwell, George, **Nineteen Eighty-Four**, (1st.ed), London: Secker and Warburg, 1949.
32. Osip Flechtheim, wendel bell, **Fondation of futures studies**, vol1, 1966.

33. Raquib, Amana, **Islamic Ethic of Technology: An Objectives (Maqasid) Approach**, (1st ed), Kuala Lumpur : IIUM Press, 2015.
34. Reocoeur,P, **Time and Narrative**,vol 3,University of Chicago press,1988.
35. Shoshana, Zuboff, **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human at the New Frontier of power**, (1st ed), public Affairs, New york, 2019.
36. Stora. Benjamin, 1830- 2000: **A Short History**, translated by Jane Todd. Ithaca,NY: Cornell University Press, 2004.
37. Theresa Morris, **The Ethic of responsibility and the problem of the future**, in : Hans Jonas, the imperative of responsibility, Albany :State University of New York press, 2001.
38. UNESCO, **AI and education** : Guidance for policy-makers. Pris: UNESCO Publishing. 2021.
39. Vallor, Shannon, **Technology and the Virtues**, New York: Oxford University Press.
40. Wallach, Wendell, and Allen, Colin, **Moral Machines: Teaching Robots Right from Wrong**, (1st ed), New York: Oxford University Press, 2009.
41. Wendell Bell, **Foundation of Futures Studies: Human Science for a New Era**, Volume 1: History, and Knowledge (new Brunswick, NJ: Transaction Publishe Foucault.M. (1980), **Power/ KnowledgeM Selected Interviews and Others Writings**, 1972-7977. Pantheon Books. Two Lecturesrs, 2003).
42. Zuboff, Shoshana, **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for Human Future at the New Frontier of Power**, PublicAffairs, New york, (1st rd), 2019.