التربية العربية في معترك الحداثة

بنية التحديات وتقاطع الاشكاليات (الجزء الثاني)

أ.د.علي أسعد وطفة
أستاذ علم الاجتماع التربوي
بجامعتي الكويت ودمشق

دروس الحداثة الغربية: من أين نبدأ

يرتهن اليوم كل فعل إنساني بطابعه الكوني تأثيرا وتأثرا، ولا نستطيع اليوم أن نتحدث عن حداثة أو نهضة دون أن نأخذ بعين الاعتبار كونية المجال الحيوي لهذه الحداثة أو تلك النهضة. إننا نؤثر ونتأثر، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بمنظومة الفعاليات الكونية، فكل حركة في هذا الكون تجد صداها مباشرة في أنظمة حياتنا ووجودنا، بدءا من تغيرات المناخ وصولا إلى أسعار البورصة أو أسعار النفط في الأسواق العالمية.

وفي حدود هذه المنهجية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار والأهمية المناخ الحضاري للكون عندما نفكر بتحقيق حداثتنا التربوي أو نهضتنا الإنسانية. هذا يقتضي منا أن ننظر في حاضرنا وماضينا، في حاضر الكون وفي ماضيه، وأن نتأمل في المستقبل وفي اتجاهات الأحداث الكونية ابتداء وانتهاء وصيرورة. هذا التحسب الذي يأخذ اتجاهات متعددة يشكل المنهج الحقيقي لأية محاولة نهضوية. فمن غير النظر في طبيعة الأحداث الكونية، تجاربا وممارسات وإخفاقات، فإننا لن نستطيع أن نرسم خطوة واحدة على طريق الحداثة أو النهضة. إنه يتوجب علينا أن ندرك نقديا طبيعة التجارب العالمية في مختلف الميادين وأن نوظف حصاد هذه التجارب في تأصيل تجاربنا الحضارية وأن ننطلق من المستوى الذي استطاعت هذه التجارب أن تصل إليه.

وإذا كان من فعل حداثي كوني يجب أن **ننظر إليه فإنها الحداثة الغربية تتألق اليوم كالشمس التي لا نستطيع أن نتجاهل شعاعها الذي يتغلغل في نخاع عظامنا.** ولكن هذا لا يعني أبدا أنه يجب علينا أن نقف مبهورين أمام هذه الحداثة، بل علينا أن ننظر إليها نظرة نقدية ومنهجية تضعنا خارج دائرة وهجها. وعلى أساس هذه المنهجية يجب أن ننطلق في تحديد إشكالية حداثتنا التربوية المنشودة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: إلى أي حد يمكن لنا أن نستفيد من تجارب الحداثة الغربية ومعطياتها؟ وما هي النقطة التي يجب أن ننطلق منها؟ هل نبدأ من نقطة البداية التي انطلقت منها الحداثة الغربية؟ أم يتوجب علينا أن ننطلق من خلاصات هذه الحداثة بما آلت إليه من صروف الضعف والشيخوخة؟ فالقراءة المنهجية لمقولات ما بعد الحداثة تبين أن المجتمع الأوروبي يعاني اليوم من تخمة حضارية. لقد أسرف الغرب في تنمية الجوانب العقلانية والمادية لوجوده وصيروته، وأخفق في تحقيق الأحلام الإنسانية الكبرى التي أعلن عنها في عصر النهضة. وبعبارة أخرى يعيش الغرب مرحلة جديدة هي مرحلة ما بعد الحداثة فهل يجب علينا أن نبدأ مما وصل إله الغرب أم يجب علينا أن نبدأ من النقطة التي بدأ منها؟ هذا السؤال الصعب الذي يجب علينا أن نطرحه اليوم.

بعض المفكرين العرب يرون أنه يجب علينا أن نبدأ من النقطة التي وصلتها أوروبا هذا ما يراه عبد السلام المؤذن إذ يقول: "إن مهمة تمثل العناصر التقدمية في تراثنا وتطويرها التي يطالبنا بها بعض المثقفين العرب هي مهمة أنجزت تاريخياً من قبل الأوربيين، لذلك فالمطروح علينا ليس الانطلاق ما انطلقت منه أوروبا الناهضة لأن تكرار ذلك الموقف لا طائل من ورائه بل يجب الانطلاق مما وصلت إليه أوربا فالفكر هو إنساني قبل أن يكون فكرة عربياً أو تركياً"[1]. إذا كنا نستطيع فعلا أن ننطلق من المستوى لذي وصلت إليه أوروبا فعلا فإن إشكاليتنا الحضارية ستنتهي مع لحظة البداية وهذا يعني

أنه يمكننا أن نضع إرث التخلف خلفنا دفعة واحدة وأن هذا التخلف لا يستطيع أن يمارس أي دور في حياتنا ووجودنا.

إنه لمن السذاجة المنهجية أن نطرح القضية بهذه البساطة الهندسية وأن نقول بأنه يجب علينا أن نبدأ من حيث انتهت المجتمعات المتقدمة، فهذه الانطلاقة غير ممكنة أبدا لا في مستوى التفكير ولا في مستوى الواقع. إن هذه الانطلاقة تعني أن يجب أن نصل إلى المستوى الحضاري الذي وصلته أوروبا وأن نتجاوز آلاف الأميال من التخلف الحضاري.

إذا كان الغرب يعاني من أوجاع التخمة الحضارية فإننا وعلى خلافه نعاني من تخمة التخلف وأوجاعه. وإذا كانت المجتمعات الغربية تسعى للتخفيف من آلام التخمة الحضارية، فعلينا نحن أن نتحرر قليلا من تخمة التخلف التي تتمثل في صرامة مجتمع استهلاكي يقوم على قاعدة من التفكير الخرافي والأسطوري الذي يحيق بالعقل الإنساني.

هذا يعني أنه لا نستطيع أن نطرح في مجتمعاتنا اليوم مشكلات التخمة الحضارية بل مشكلات المجاعة الحضارية وشتان ما بين التخمة والمجاعة. فإذا كانت قضايا الغرب هي مشكلات التقدم فإن مشكلاتنا مشكلات التخلف وهذا يعني أنه يجب علينا أن نبحث عن حلول لمشكلات التخلف قبل أن نبحث عن حلول لمشكلات التخمة الحضارية.

وهنا يتوجب علينا أن نبحث عن أسباب النقلة الحضارية وعن آليات التحديث والنهضة. بعبارة أخرى يجب أن نبحث عن أسرار النهضة وسنجدها واضحة في البدايات: الغرب نـهض على عجلات العقلانية والعلم والتكنولوجيا والفردية والقيم الديمقراطية والإبداع. هذه هي أسرار الحضارة الغربية. وهذا يعني أن يجب علينا أن نمتلك هذه الأسرار وأن نعالج واقعنا المتخلف بمفاتيح الحضارة الغربية والكشف عن أسرارها. وهذه الأسرار ليست غريبة عن حضارتنا العربية في العصر الوسيط (القرن التاسع والعاشر والحادي عشر) فحضارتنا القديمة أيضا قامت على أساس من وهج العقلانية والعدالة الاجتماعية، وتلك

هي حال الحضارات الإنسانية الكبرى عبر التاريخ: كالحضارة الإغريقية، وحضارات الشرق القديم. وهذا يعني في النهاية أن نهضتنا مرهونة بامتلاك أسرار الحضارة ولا سيما الغربية ومن ثم العمل على تحقيق الحداثة التربوية وغيرها في ضوء التجارب التاريخية للحضارات الإنسانية.

فالمسافة التي تفصل بيننا وبين الغرب شاسعة واسعة، ويجب علينا أن نختصر هذه المسافة وأن نعمل على تسريع وتائر الحركة والنشاط واستنفار كل الطاقات الممكنة لذلك. ونحن في دائرة هذه الحركة يتوجب علينا أن نستفيد من أخطاء الغرب، وأن نتجنب سلبيات رحلته الحضارية وأن نستنير بإيجابيات العطاءات التاريخية لمسار حركته الحضارية.

عندما نأخذ بمعايير الحداثة التربوية يتوجب علينا أن نؤكد مجموعة من الصيغ التربوية الحداثية وأهمها:

الفردانية: تعني الفردية وضعية اجتماعية يستطيع الناس فيه اختيار طريقة حياتهم وسلوكهم وعقائدهم، والسيطرة على معالم وجودهم بطرق مختلفة كان أسلافنا يجهلونها تماما ولا يملكون عنها أية فكرة، وبالتالي فإن النظام الاجتماعي يعمل على حماية هذه الحقوق. والناس وفقا لهذه الفردية ليسوا مجبرين على التضحية بشيء على أساس القيم التي كان ينظر إليها على أنها قدسية وأنها تتجاوزهم. وعلى هذا الأساس يتوجب على التربية العربية إعادة الاعتبار للفرد العربي كقيمة في ذاته وشخصه لأن الفرد هو مصدر كل ابتكار وإبداع. وهذا يعني أنه يجب أن توفر للفرد كل مستلزمات وشروط الحياة والإبداع والتفرد والخصوصية. وتأكيد أهمية الفرد إزاء تحديات الذوبان في الجماعة هي إحدى مقدمات وشروط التربية الحداثية الحقة.

العقلانية: وهذا يعني " الأخذ بشروط العقل ومستلزماته وتطبيقاته أي الأخذ بقواعد التفكير الموضوعي المنهجي وصولاً إلى تطبيقاته في العلم ثم في التكنولوجيا. إن ثقافة ترفض العقل وتلجأ إلى نقائضه من السحر إلى الميتولوجيا هي ثقافة لا تضيف جديداً

ولا تنتهي إلى العصر في شيء[2]. وهذا يعني أنه يجب على التربية أن تؤكد هذه العقلانية وأن تقتلع جذور التفكير الأسطوري والسحري الذي يدمر حياتنا العقلانية. من أجل أن يكون للعرب دور في هذا العالم لابد أن تكون البداية في مستوى العقل، وفي مستوى الخطاب، ومن خلال نسق جديد للمعرفة يستوعب الحديث ولا يرفض القديم ولا يغرق فيه في ذات الوقت[3]. لقد تحررت الحداثة الغربية من الموروث الثقافي وقيود الماضي، وفتحت الباب أمام الإبداع والتغيير. ولم يكن ذلك ممكنا- كما يقول أحد الكتاب العرب:" لولا الإيمان بقدرة العقل البشري على فك رموز الطبيعة والإنسان والإقرار بنسبية الحقيقة، وبحق الاختلاف، والاعتقاد، والتعدد الفكري"[4].

الديمقراطية: وهذا يعني تأكيد مختلف اتجاهات الفعل الديمقراطي والحياة الديمقراطية بكل ما تشتمل عليه هذه الديمقراطية من قيم يمكنها أن تشكل منطلق الفرد والمجتمع في تحقيق النماء والتطور والإبداع والابتكار.

وهذا يعني أنه يتوجب على هذه التربية أن تحدث تغيرات عميقة وجوهرية في بنية الأنظمة التربوية نحو آفاق حضارية جديدة، وهذه التغيرات الجوهرية تحتاج إلى عجلات العقلانية وقيمها التي تتمثل في المعرفة العلمية وتعزيز قيمة الفرد وإرساء قيم الحرية والديمقراطية وقيم المجتمع المدني.

لقد آن للنظام التربوي العربي حقا كما يقول عبد الله عبد الدايم " أن يهجر التقليد، تقليد النموذج الغربي، وأن يهجر عملية الرصف والجمع، رصف القديم إلى جانب الجديد، ورصف الجديد إلى جانب القديم، وآن له في مقابل ذلك أن يولد نظاما تربويا عربي الوجه واليد واللسان، إنساني الرؤى جديدا في أصالته، أصيلا في جدته"[5]. وإذا كان لكل زمن أفكاره وفلسفته، " **فالحقيقة أننا لا يمكن أن نعيش زمنا جديدا بأفكار قديمة**، ولا يمكن أن ندخل إلى مجتمع جديد بلغة لا يعرفها مجتمعنا، ولا يمكن أن تسير حياتنا ببطيء في وقت كسرت فيه ثورة المعلومات حدود الزمان والمكان"[6].

إذ " ليس للتربية معنى إن لم يكن هدفها بناء إنسان جديد من خلال قيم إنسانية جديدة تستمد زخمها من حصاد الثقافات العالمية الكبرى عبر القرون. وبالتالي ليس للتربية شأن إذا لم تولد إنسانا مؤمنا بالقيم الإنسانية من خلال إيمانه بذاته وثقافته ومن خلال إيمانه برسالة الإنسان على الأرض[7].

التربية العربية ودروس ما بعد بعد الحداثة:

تؤكد الحداثة التربوية على أهمية العقلانية والتكنولوجيا والمعرفة العلمانية والقيم الديمقراطية بعامة. وهذا ما أكدنا عليه عبر طروحاتنا في هذا البحث. ومع ذلك يجب ألا نغمض العين عن معطيات الحداثة الجديدة التي يطلق عليه اليوم مفهوم ما بعد الحداثة في البلدان الغربية. لقد تنبه المفكرون الغربيون إلى كثير من الجوانب السلبية في مرحلة الحداثة وهم في هذا السياق يحاولون تصحيح مسار هذه الحداثة وتحليل مضامينها وتأكيد مسارات حداثية جديدة. ونحن في هذا السياق عندما نعمل على بناء حداثتنا التربوي يجب ألا نغض الطرف عن أهمية هذه المراجعات التي تجري باسم ما بعد الحداثة حيث يجب أن نتنبه، وبالتالي أن نعمل على تجنب مزالق الحداثة الغربية الأولى.

فمرحلة ما بعد الحداثة، تتميز بسمتين أساسيتين هما: التكاملية من جهة والتأكيد على وحدة الذات والموضوع أي على علاقة التوازن بين الفرد بخصائصه الذاتية والمجتمع بخصائصه العقلانية من جهة أخرى. وهنا يجب التأكيد على قضية منهجية وهي أن العمل التربوي بمختلف أنساقه وتجلياته يجب أن يؤكد حضوره عبر رؤية عميقة وجوهرية لطبيعة المرحلة وخصائص الوضعية الحضارية للمجتمع. ويتطلب هذا في مرحلة ما بعد الحداثة أو غيرها بناء التربية على أساس التحليل العميق والمنهجي لخصائص المرحلة ولطبيعة التحولات الجارية والممكنة، وهنا أيضا يجب أن تؤخذ الآفاق المستقبلية بعين الأهمية والاعتبار. ووفقا لمثل هذه الرؤية يمكن للتربية أن تستجيب في الحدود الدنيا لمتطلبات العصر والمجتمع ومقتضيات الضرورة التاريخية.

تولي مرحلة ما بعد الحداثة الجوانب الذاتية في صيغة تكاملها مع الجوانب العقلانية أهمية تتميز بالأهمية والخصوصية، ويأتي **هذا الاهتمام استجابة لوضعية الانشطار الذي أحدثته مرحلة الحداثة بين الذات والموضوع وبين الجوانب العقلية والجوانب الذاتية في حياة الإنسان والأفراد**. ومن منطلق طغيان الجوانب العقلية على منطق الحياة الذاتية والشخصية عند الأفراد. ويأتي الاهتمام بالجوانب الذاتية في الشخصية الإنسانية تعبير عن أهمية إذكاء روح الإبداع والابتكار عند الأفراد لأن هذا التوجه الإبداعي يمثل الملمح الأساسي لعصر ما بعد الحداثة. وبالتالي فإن تنمية هذا الجانب لا يمكنه أن يأخذ دورته الحيوية في ظل الانشطارات والثنائيات التي تفصل بين الموضوعية والذاتية بين العقلانية والذاتانية بين الاجتماعي والفردي. وهذا يعني ضرورة تحقيق الاندماج الحيوي بين اللحظة الاجتماعية واللحظة الفردية في عمق الحياة الاجتماعية كما يقتضي منطق ديوي في تصوراته حول الديمقراطية.

وفي دورة هذا التوجه التربوي الجديد يترتب على التربية أن تنمي قدرات الإنسان وإمكانياته في مواجهة التحديات الجديدة التي تتمثل في **عالم تحكمه عبقرية التكنولوجيا والاكتشافات العلمية المتدفقة**. ومن هنا تبرز أيضا أهمية تكوين الإنسان الذي يستطيع أن يندمج ويتكيف في عالم متغير ومتبدل ومتشبع بكل معطيات التحول والتسارع والجدة على حد تعبير آلفين توفلر[8].

إشكالية العقلانية والذاتية:

في المجتمع الحداثي تتخطى المظاهر العقلانية للحياة الاجتماعية ذاتانية الأفراد وتتجاوزها. في هذا **المجتمع تطالعنا حاكمية العقل الذي يتحول إلى صنم للعبادة**. وهذه الصنمية تؤدي إلى إكراهات وإلى حالة اغتراب شاملة. فالعمل يطور الإنسان كما يقول ماركس ولكنه في الوقت نفسه يستلبه. والمجتمع يتحول إلى عقلانية البعد الواحد كما يرى ماركوز. وهذا يعني فيما يعنيه أن التنظيم العقلاني للحياة الاجتماعية

وبالتالي فإن السيطرة المطلقة لمنتجات العلم والعقل والمعرفة العلمية تختزل الإنسان وتستبيح عالمه الداخلي، وتحاصره فيه أسمى المشاعر الإنسانية. فالقيم تتحول إلى قيم مادية مبتذلة والحياة تتحول إلى صناعة يفوز بها القادرون ويسقط الضعفاء في مستنقع القهر وإكراه والعبودية، والإنسان في هذه المجتمع يربح كل شيئ إذا استطاع ولكنه يخسر نفسه، **وماذا ينفع الإنسان لو ربح العالم وخسر نفسه**. فالإنسان في عالم الحداثة والعولمة، يتحول إلى رقم يلهث وراء التضخم السرطاني الذي يأتي على عالمه الداخلي، وينمي فيه بذور فنائه بوصفه إنسانا يفيض بالمشاعر والأحاسيس.

فالمدرسة تهمل وإلى حد كبير الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب والتلاميذ، وهي في سياق هذا تنقل إلى الأطفال النماذج الفكرية الجاهزة وأنظمة التأديب، وتتجاهل عالم الطفل وكل ما يدور في وسطه الاجتماعي، وتلقي باهتماماته وعوامل وجوده النفسية والسيكولوجية خارج دائرة العمل التربوي. وهذا الفعل يجرد العملية التربوية من قدراتها ويفرغها من مضامينها ويضعفها في مواجهة التحديات التي تحملها طبيعة الحياة الاجتماعية ولا سيما هذه التغيرات العاصفة في كل ميدان وفي كل موقع من مواقع الحياة الفكرية والاجتماعية.

وهنا يمكن الإشارة إلى تناقض صارخ فيما يتعلق بطبيعة التربية بين المدرسة والأسرة. ففي المدرسة يجري التأكيد على الجانب العقلاني الأداتي في العملية التربوية، ويتم إهمال العامل العاطفي والإنساني، وعلى خلاف ذلك فإن الأسرة تؤكد غالبا على الجانب الذاتي في شخصية الأطفال، وتبالغ في الاهتمام والتأكيد على هذه الجوانب العاطفية. وبين المؤسستين تتعرض شخصية الطفل لصدمات وجدانية تستلب طاقته وتضعف قدراته وتضع في دائرة التصدع السيكولوجي والتربوي.

وفي ظل هذه المعادلة الاغترابية يتوجب على التربية أن تحقق مصالحة حقيقة تتجاوز فيه هذا التصدع الذي يحدثه التعارض بين المدرسة والأسرة. وهذا يعني تحقيق

التوازن في العمل التربوي بين المستويات الوجدانية الذاتية وبين الجوانب العقلانية في حياة الطفل سواء في المدرسة أو في الأسرة.

التربية والصناعة الثقافية:

تأخذ المجتمعات الحداثية، ولا سيما الصناعية منها، طابع مجتمعات مبرمجة على درجة عالية من الدقة والتنظيم كما يرى آلان تورين، ويتضح أيضا بأن هذه المجتمعات تأخذ طابع التحول إلى مجتمعات مختلفة كليا عن صورتها في المراحل السابقة. ومن أهم السمات التي تعرف بها هذه المجتمعات ما يعرف بالصناعة الثقافية. وهذا يعني أن **عملية الإنتاج تصبح وعلى نحو تدريجي عملية ثقافية تربوية**. وهذا بالتأكيد ما تنبئ عنه ثورة المعلومات والانفجار المعرفي الذي يؤكد على أهمية المعرفة في المراحل الحالية والمستقبلية في المجتمعات الإنسانية. ومن البداهة القول اليوم بأن المعرفة والمعرفة العلمية تشكل اليوم وقود الحضارة الحديثة ونوابض وجودها واستمرارها.

وإذا كانت المعرفة العلمية تشكل وقود الحضارة وطاقتها الحيوية يمكننا أن ندرك الأهمية الصارخة للتربية بمختلف أنساقها وتنوعاتها، ولا سيما التربية المدرسية التي تأخذ على عاتقها تأهيل الأجيال علميا وعلى نحو مهني. وفي غمرة هذه التصورات يصبح من **الضرورة بمكان أن تعني المجتمعات المعاصرة بصورة لم يسبق لها مثيل بالعملية التربوية وأن تشد من أزرها**، وتأخذ بها في اتجاه التحولات الحضارية، لتجعل منها منطلقا لتصنيع الثقافة وبناء المعرفة العلمية وقودا للتقدم والحضارة.

هذه التصورات للحالة الثقافية الاجتماعية التي تتحول فيها الصناعة المادية إلى صناعة ثقافية يقتضي بناء نماذج تربوية جيدة تستطيع أن تستجيب لهذه المطالب الحضارية المتجددة وتستطيع أيضا أن تحيي في المجتمع نوازع التجديد والابتكار في مجال الصناعة الثقافية التي يمكنها أن تنتقل بالإنسان من صورته بوصفه إنسانا متعلما إلى صورة الإنسان المثقف القادر على أداء دوره الحقيقي في التجديد والإبداع. فالمدرسة يجب أن تتحول

من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة تجمع بين اتجاهي التربية والتعليم معا. والتربية والتعليم ضروريان من أجل إغناء الفعل التربوي والانتقال به إلى مستوى ما هو منتظر منه[9]. وكذلك هو الحال بالنسبة إلى التربية في أسرة حيث يجب أن تتحول الأسرة من مجرد مؤسسة تربوية عفوية إلى مؤسسة تعليمية أيضا . ففي الوسط الأسري توجد اليوم أدوات تعليمية هائلة مثل الأنترنيت والميديا والحاسوب وغير ذلك من الوسائل التعليمية.

فقاعة الدرس يجب أن تتحول إلى مكان تتكامل فيه الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية لعملية النمو التربوي. وقاعات الدرس لن تكون كما كانت دائما الذي يتم إعداده بصورة مسبقة بل ستحول إلى مكان يتم إعداده ويعاد تشكيله دائما وفقا للظروف المتاحة وفي كل موقف جديد.

التكامل التربوي منطلق الحداثة التربوية:

المجتمع الحداثي الذي ننشده يأخذ طابعا تتكامل فيه مختلف مظاهر الوجود واتجاهات التفكير والعمل. ومن هنا يجب على التربية أن تأخذ بدورها طابعا تكامليا تتكامل فيه مختلف عناصر العملية التربوية وذلك من أجل مواكبة الجدة والتطور التكاملي في دائرة المجتمع.

وهذا يعني أنه يجب التأكيد في الوقت نفسه على أهمية التعدد والتنوع في اتجاهات التفكير التربوي، وأنه يتوجب على التربية أن تحقق التكامل والتوازن بين هذه الاتجاهات التي تغني الفعل التربوي وتجعله أكثر أصالة وحيوية. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن التعدد ضروري وجوهري في دائرة التكامل وأن هذا التعدد بمختلف اتجاهاته وتكويناته يجب ألا يأخذ مظاهر تناقضية تناحرية بل يجب تبني هذه الاتجاهات في دوائر الجدل والتخاصب الذي يثري الحياة ويجعل العملية التربوية أكثر تشويقا وعطاء.

إن هيمنة إرادة وحيدة الطرف أصبح أمرا غير ممكن في عصر الحداثة والعولمة ولا يمكن لأي نموذج تربوي أن يدعي أنه وحده افضل في توجيه العملية التربوية. فالحياة

أصبحت أكثر تعقيدا مما مضى، وأصبح من السخف الاعتقاد بإمكانية الهيمنة الفكرية وحيدة الطرف. فالحياة التربوية تحتاج إلى خصوبة التنوع، وعطاء التعدد، وتخاصب الاختلاف، وعبقرية التكامل، بين مختلف الاتجاهات والاحتمالات الممكنة، التي يمكنها أن تكون في أصل البناء والإبداع والابتكار في عالم الحداثة.

في مجتمع الحداثة هناك عدد كبير من النظريات واتجاهات التفكير والرؤى التربوية التي تعيش جنبا إلى جنب في دائرة التبادل والتكامل، وبالتالي فإن المجتمع يحتاج إلى مثل هذا التنوع والتعدد ويقتضيه في مساره وحركة تطوره. ولا امتنع في هذا الموقف عن تكرار كما سبق أن أشرت إليه وهو إن التنوع والتباين والصراع الفكري الهادف يشكل منطلق الإبداع والتجديد في مجال التربية.

وإذا كان الطفل في هذه المرحلة يمتلك القدرة الكبيرة على ممارسة التعلم الذاتي دون سلطة أو رقابة أو قهر فإن هذا لا يمنعنا من توظيف إمكانياتنا التربوية وقدراتنا على إيجاد وضعيات تربوية مناسبة لإعطائه مزيدا من القدرة على التعلم والإبداع[10].

فالتربية تصبح تربية حداثية إذا استطاعت أن تترك وراءها النماذج الأحادية الاتجاه، وستصبح كذلك عندما يتوقف المفكرون والساسة التربويون عن اتخاذ نموذج واحد للتفكير والعمل وستكون هذه التربية في سياقها الإبداعي إذا استطاعت حقيقة أن تعمل على بناء شروط الحوار المبدع والخلاق بين مختلف الاتجاهات الفكرية والرؤى والنظريات التربوي.

> *فالحقيقة التربوية ليست حقيقة جامدة متصلبة بل هي حقيقة متغيرة تأخذ مسارها في صورة صيرورة تتكامل في بناء إنساني دينامي. وهذه الحقيقة تنمو وتتكامل بصورة مستمرة. وهي وفقا لهذا التصور ليست رأسمال جامد، يودع في الحساب دفعة واحدة وإلى الأبد، بل هي* ***حقيقة متنامية تدخل في الحسابات على نحو متدرج بالعطاء والنمو والصيرورة.***
> *وهنا أيضا تتجسد التربية الحداثية في صورة حركة تتجه نحو كينونة الوحدة*

والتكامل والإبداع ومع ذلك كله تبقى هذه الكينونة أبدا ناقصة لم تنجز بعد وتحتاج دائما إلى هذه الحركة التي تنقل من حالة إلى حالة أخرى دون الوصول إلى الكمال. لأن الوصول إلى الكمال يعني نهاية التطور وتوقف حركة التاريخ وهذا هو القول الذي يخالف منطق العصر وقانونية التطور. ***فالتربية هي حالة البحث عن الكمال الذي لا يمكنه أبدا أن يتحقق أبدا.*** *ومع ذلك تكتسب التربية في سياق هذه للمرحلة النمائية عطاء جديدا وروحا جديدة وأصالة وجدة تتراكم عبر الزمن والتاريخ لتعطي هذه التربية بنيانا مركبا معقدا ومتطورا يمتلك فعالية متنامية في قدرته على بناء الإنسان ومواكبة العصر.*

الديمقراطية ضرورة حداثية:

تأكيد الديمقراطية في العملية التربوية ليس فعلا تربويا تفرضه إرادة إنسانية طيبة وخيرة. إن الحضور الديمقراطي في العملية التربوية ضرورة تفرضها التحولات الجارية في الحياة الاجتماعية ولا سيما هذه التي تتعلق بتنامي الحريات الديمقراطية في المجتمع، وحرية العلاقة بين الجنسين، وحرية الإجهاض، وحرية الصحافة، وتراجع دور الأسرة. فهذه التحولات تجد صداها الكبير في مضمار الفعل التربوي وتتأصل في أعمق طبقاته. فالأسرة وفي ظل هذه التحولات تتجه وبصورة متزايدة نحو مبادئ التسامح والحرية وتأكيد الاستقلال والنزعة الفردية وحرية التعبير. وهذه المعايير الجديدة أصبحت تمثل نسقا جديدا من القيم والمبادئ التربوية التي تأخذ دورها المتنامي في دائرة الحياة الاجتماعية. **فالآباء بدؤوا يتحولون ضمن حياتهم العائلية إلى مرشدين ومحاورين وسدنة علاقات إنسانية متكاملة،** وفي النسق الموازي لهذه العلاقة بدأ الأطفال والأبناء يأخذون صورة

كائنات إنسانية يتمركز اهتمامها حول الجوانب الشخصية لحياتهم ووجودهم بالدرجة الأولى.

ومهما تكن المسألة فإن تحقيق التوازن بين الجوانب العقلانية والذاتية ضرورة تربوية تاريخية يفرضها المدّ الحضاري في عالم العولمة والحداثة. إن إهمال الجوانب الموضوعية وتنحي الجوانب العقلانية يشكل خطرا يهدد التربية والعملية التربوية وينال منها في صميم وظيفتها الحضارية. وهذا يعني أنه يجب على التربية في عصر الحداثة والعولمة أن تحقق هذا التوازن الخلاق بين **الجوانب الذاتية والجوانب الموضوعية بين العقلانية المنفلتة من عقالها، وبين هذه الذاتية التي تتجاوز حدودها**. وبعبارة أخرى إن يتوجب على التربية أن تحقق عنصرا التكامل والتوازن بين العناصر العقلانية والعناصر الذاتية في العملية التربوية. وهذا يقتضي تحقيق التكامل بين عالم القيم الإنسانية وعالم القيم النفعية التي تأخذ طابعا عقلانيا وموضوعيا.

وفي نسق هذه التوجهات، يجب على المدرسة أن تنطلق على أساس جديد، يحررها من وضعيتها المهنية المجردة، لتأخذ صورة جديدة، تكون بمقتضاها مؤسسة خلاقة، تستطيع أن تحقق دورة تربوية جديدة، تأخذ بعين الاعتبار الجوانب الروحية والشخصية عند روادها ومريديها من الأطفال والشباب.

المجتمع الحداثي مجتمع تربوي:

وفي ظل هذه المنهجية يمكن لنا أن نحدد طبيعة العلاقة بين التربية وبين المجتمع الذي يأخذ مسار تطوره باتجاه الحداثة. ففي المجتمعات الحداثية تشكل المدرسة مجرد نسق فرعي في النسق التربوي الذي يشتمل على عدة أنساق فرعية تتمثل في الأسرة، وأماكن العبادة، وجماعة الأقران، وفي المؤسسات التربوية الوزارية، والمكتبات، والدورات العلمية التأهيلية، والمنشآت الاجتماعية العامة والتعاونية، والتلفزيون، والإعلام، والحاسوب، والأنترنيت. وهذا التعدد هو أحد سمات المجتمع الحداثي أو السائر في طريق الحداثة. فالمجتمع

الحداثي مجتمع تربوي في جوهره وفي مضامينه. فنحن كما يرى بييرو J. Beillerot في كتابه "المجتمع التربوي ، La société pédagogique " نعيش في مجتمع تربوي حيث تتجذر المؤسسات التربوية في كل موقع، وفي كل اتجاه، من اتجاهات المجتمع الحداثي[11]. والجديد في هذا الأمر أن المدرسة والأسرة كانتا اللحظتين التربويتين الأساسيتين في المجتمعات التقليدية ما قبل الحداثية. أما اليوم وفي المجتمعات المعاصرة **فإن الفضاء الثقافي متشبع بذرات الفعل التربوي بدءا بالحاسوب والفضائيات ووصولا إلى الانترنيت**. وبعبارة أخرى التربية في المجتمع الحداثي تتغلغل في مسامات الوجود الاجتماعي وتتأصل في جوهر وجوده. وهذا يعني أن التربية تصبح مسؤولية جميع أفراد المجتمع وجميع المواطنين، **فكل فرد في المجتمع وفي دائرة هذا الفضاء يتولى مسؤولية تربوية خارج نطاق المؤسسة التربوية التقليدية التي تتمثل في المدرسة والمؤسسات الرسمية**. ومن هذه الزاوية يترتب على التربية الحداثية أن تأخذ هذه الوضعية الجديدة في حساباتها التربوية. فالفرد يعوم في وسط تربوي والتخطيط يجب أن يترك ميدانه التقليدي في المدرسة وأن يعني بطبيعة المؤسسات التربوية المختلفة. والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة في هذا المستوى هو كيف يمكن التنسيق بين مختلف مكونات النسق التربوي وكيف يمكن تحقيق المواءمة بين هذه الأنساق الفرعية للنظام التربوي؟ وكيف يمكن أن نضمن عملية التساوق والتكامل بين مختف هذه الأنساق والمؤسسات التربوية المختلفة؟

وفي هذه الوضعية تتجسد التحديات الكبرى للفعل التربوي فالتنسيق والضبط بين مختلف هذه الأنساق يبدو أمرا لا يمكن تحقيقه. وعلى هذا الأساس ربما أطلق فرويد على التربية بأنها المهمة المستحيلة. وهذه الاستحالة كما يبدو تتمثل في درجة التعقيد التي انتهت إليها العملية التربوية في عصر الحداثة والعولمة.

معادلة التنوير في التربية العربية:

إن مصير العرب في القرن القادم "**يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا في القرن الواحد والعشرين**". إن بناء جيل عربي نقدي قادر على المواجهة وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم متوحش يشكل منطق كل محاولة نهضوي وأسّها الحضاري. **في البداية علينا أن نرفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة يجب علينا** أن نرجم التلقين والتسلط والإكراه وأن نبني فلسفة تربوية نقدية في تربية الأجيال العربية والعناية بها وهدايتها إلى سبل المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية. **إن الخيار الأصيل للتربية العربية يجب أن يكون في العمل على بناء أجيال قادرة على صنع المصير، أجيال لا تنغلق في التراث ولا تذوب في حمأة العولمة والحداثة، أجيال تصنع التاريخ وتبدع الحضارة الإنسانية وتشارك فيها.**

نحن مطالبون اليوم بتربية جديدة تعتمد أسسا جديدة تربية تنطلق من مبدأ التغير وتسير على هدى الإبداع وتعتمد الحوار وتعلي من القيم الديمقراطية، تربية منفتحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا ومبدأ الاستمرارية وقيم التعاون والتكامل إنها في النهاية تربية علمية عقلانية ناقدة. هذه التربية تأتي رفضا شاملا للتربية التقليدية التي تعتمد على التلقين والجمود والذاكرة والتسلط والانغلاق واللحظات العابرة تلك التي تعتمد على التجزؤ وترفض العقلانية والروح النقدية في المجتمع. ومن أجل هذه الغاية الكبرى يترتب علينا أن نعمل على تأصيل منظومة من الفعاليات التربوية التي تشكل ركائز التنوير في العقل العربي . وتأسيسا على ما سبق وتقدم في هذه الورقة فإننا نقترح مجموعة من النقاط الاستراتيجية لبناء ثقافة عربية جديدة وعقلية عربية متنورة أهما:

3/3/1/ بناء العقل العلمي:

تتطلب هذه المرحلة بناء العقل العلمي عند الناشئة والخروج من دائرة التقليد، ويتضمن هذا التوجه العمل على تحرير هذا العقل من أمراض الاستظهار والحفظ والتلقين، ومن ثم بناء الأسس المنهجية للتفكير الحرّ الذي يمكن الطالب من امتلاك

أصيل للقدرات الذهنية والعقلية التي يقتضيها منطق الحياة والتفكير في عصر العولمة. ويتطلب ذلك تطوير مهارات الطلاب الإدراكية والعقلية، وتزويدهم بمهارات التحليل والتركيب والتفكيك والتفسير والافتراض والاكتشاف، وتمكينهم أيضا من مختلف المنهجيات العقلية والفكرية، التي تعطيهم القدرة على فهم الظواهر وتحليلها ومن ثم اتخاذ القرارات الذكية في المواقف الصعبة. فتعليم "الطلبة الفكر الإبداعي، والتفكير الناقد، والمشاهدة النقدية، والإصغاء النقدي، والقراءة النقدية، والتربية الروحية الحقيقية لا الخرافية، كل هذا يمّكن الأجيال من مواجهة مخاطر ما يقرؤون وما يشاهدون ويسمعون وما يعايشون من تحديات عصر العولمة وما بعد الحداثة ". في هذا المستوى يجب ألا يخضع الطفل إلا لمنطق العقل ونداءه الداخلي وبالتالي أن يرفض كل المضامين التقليدية التي لا تنطلق من هذا التوجه الخلاق للعقل العلمي.

3/3/2/ بناء العقل النسبي:

الحقيقة دائما نسبية والمطلق الوحيد يتعين في ذات الله وحده وقدرته. **وهذا يعني أن بناء المطلقات في العقل يؤدي إلى وضع العقل في زنزانات أبدية**. وهذا بدوره يدفع إلى التعصب والدوغماتية ولذلك فإن الإيمان بنسبية الأشياء يتيح لنا بناء العقل المنفتح الذي يرسم للظاهرة الواحدة مدّا واسعا من الاحتمالات وهذا يجعل العقل أكثر نضارة وحيوية وانطلاقا وفعلا، فالحقيقية متغيرة دائما والكون يتحرك في دائرة التغير والتبدل من حال إلى حال وجل حال الذي لا يتغير.

3/3/3/ بناء العقل على مبدأ الاختلاف:

الاختلاف مبدأ الوجود والتطابق هو استثناء مستحيل. هذه القاعدة يجب أن تؤخذ منطلقا في بتاء منطق الأجيال لقبول مبدأ الاختلاف ورفض التماثل والتطابق، وهذا المبدأ هو مبدأ العقل الحر الذي يبحث عن الاختلاف ويرى فيه ناموسا كونيا لامتناهيا في حدود. وهذا بدوره يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة وأكثر ميلا إلى الإبداع. لأن الإيمان بمبدأ الاختلاف يجسد هدما لكل الحواجز التي تمنع العقل من الانطلاق

والإبداع. وفي هذا المبدأ تتحقق في النهاية منطلقات قبول الآخر على مبدأ الاختلاف وقبول الأفكار المضادة دون تعصب أو صدود وانكفاء.

3/3/4/ بناء العقل على مبدأ التغير الدائم:

لا ثبات في هذا الكون. فالعالم يتغير بإيقاعات ضوئية، والقانون الوحيد الثابت في هذا الكون هو قانون التغير عينه . فحقائق الأمس هي أباطيل اليوم وحقائق اليوم ستكون ضلالات الغد. التغير مبدأ كوني تقره الشرائع والنواميس والقوانين السماوية. وتأسيسا على هذه الحقيقية يجب إعداد الطلاب لعصر متغير بعقل متغير وإيمان بالتغير وتزويدهم بمختلف الأدوات والقدرات والإمكانيات الذهنية **التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة احتمالات التغير**. وهنا يتوجب أن نعلم الطلاب والناشئة كيف يمكنهم مواجهة التغيرات المحتملة وأن نجعل المتعلمين قادرين على بناء سيناريوهات مستقبلية متجددة فاعلة تمكنهم من التكيف في عالم لا يتوقف عن التغير وامضا بكل جديد واعدا بكل مدهش. ومن هذا المنطلق وبعيدا عن كل ممانعة ثقافية " يجب على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل إعداد الأجيال لتقبل المتغيرات والمستجدات في عالم اليوم، وأن تدعم أدوارها في نشر قيم الحداثة دون تفريط في وظيفتها التقليدية المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في العولمة المتوحشة".

3/3/5/ بناء العقل الكلي:

يجب علينا أن نربي أطفالنا بإمكانية النظر إلى العالم ورؤية الأشياء بعين صقر وليس بعين دودة، لأن الرؤية من علِ هي الرؤية التي يقتضيها عالم يأخذ طابع الكلية والشمول.

يأخذ البعد الشمولي في تكوين المعرفة أهمية تربوية بالغة فهي التي تستطيع أن تأخذ بيد الناشئة بعيدا عن الرؤى الضيقة والمجتزأة . وهي التي تساعد الناشئة أيضا على تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية. فالتجزؤ يؤدي إلى وضعية الإنشطار المعرفي وإلى حالة من الاغتراب والتشوه. ومن هذا المنطلق ومن أجل بناء أناس يمتلكون ناصية

القدرة على الإدراك الفلسفي المتكامل يتوجب على العملية التربوية أن تغذي الناشئة والطلاب بأهمية إدراك السياق العام لحالة الأشياء بالضرورة. وهذا يعني أنه يجب علينا أن نقدم المعلومات للأطفال والتلاميذ في سياقها العام وفي إطارها الشمولي.

3/3/6/ بناء العقل المعقد:

في عصر العولمة أصبحنا غارقين في التعقيد الذي يحيط بنا وأصبحنا نعوم في فيض المعلومات الذي يخنق إمكانيات ذكائنا وقدراتنا العقلية في تنظيم هذه المعلومات والسيطرة عليها.

وهنا يتوجب على الإنسان أن يكشف المشكلة الحيوية الأساسية أو أم المشكلات التي تشكل محور المشكلات الأخرى وهي مشكلة التعقيد الذي نعيشه في عصر العولمة. **إننا نعيش مركب من التناقضات والأزمات والمفاجآت الذي يمثل تفاعل وتكامل مجموعة كبيرة من المشكلات التي تحيط بنا وتحيق بوجودنا.**

إن ما يضاعف صعوبة فهم عالمنا يتمثل في طريقة التفكير المعاصر وهي طريقة تقتل في أعماقنا القدرة على الإدراك الكلي الشمولي والإدراك السياقي ثم الإدراك المعقد. فالظواهر المعقدة تحتاج إلى منهجية تفكير معقدة أيضا قادرة على تحليل أوجه التعقيد في هذه الظاهر والنفاذ إلى جوهرها.

إن من أوليات متطلبات هذا العصر تتمثل في القدرة على التفكير الشمولي والقدرة على تحليل السياق المعقد للعلاقات والأشياء والمظاهر. وهنا تتبدى ضرورة التفكير في إصلاح منهج التفكير وتطوير قدرته على التعامل مع الطابع الشمولي والسياقي للعصر الذي نعيش فيه.

فالكون ليس نظاما شموليا فحسب بل هو دوامة من الحركة لا مركزية لها. ولذا فإن هذا التعقيد وهذه الدوامة من التغير تحتاج إلى نوع من التفكير الشمولي المتنوع والمعقد قادر على اكتناه الطابع العالمي والكوني للأشياء وقادر على إدراك الوحدة والتنوع

في الشرط الإنساني، إنه نوع من التفكير متعدد الاتجاه مهيأ لإدراك الظاهر في كليتها وشموليتها وتغايرها.

ومن أجل بناء هذا النوع من التفكير المعقد وتطوير منهجية النظر المركبة يبرز دور التربية المستقبلية التي يتوجب عليها أن تعمل على بناء الإنسان من أجل هوية متشبعة بالطابع الكوني.

3/3/7/ بناء العقل المستقبلي:

إذا كانت الإنسانية قد أبدعت في القرن العشرين ما يفوق الحلم من اكتشافات علمية وتكنولوجية فإنه لمن المتوقع أن يشهد القرن الحادي والعشرين إبداعات واكتشافات تفوق حدود الخيال وشطحات الوهم وسيكون لهذه الاختراعات تأثير تهتز له أركان الحضارة الإنسانية وبرمتها. ومن هذا المنطلق يجب على المجتمعات الإنسانية أن توظف مخزون طاقتها الفكرية الاستراتيجية للتحضير لمثل هذه التحولات وتجنب الصدمات الهائلة التي يمكن أن تولدها في مستوى الحياة الثقافية والقيمية.

يرى عالم الاجتماع د.سينجر من جامعة ويسترن إنتاريو أن المستقبل يلعب دورا ضخما وغير مستحب إلى حد كبير في سلوكنا الحاضر. **ويرى أن ذات الطفل تعتبر جزئيا بمثابة تغذية مرتدة لما هو بسبيل أن يكونه أو لمسار كينونته المستقبلية.** وان الهدف الذي يتحرك إليه الطفل هو " صورة دوره في المستقبل " تصوره لما يجب أن يكون عليه. إذ لا يمكن لإنسان اليوم، على حد تعبير توفلر، أن يفهم الماضي، أو حتى لم يعد كافيا أن يتعلم كيف يفهم الحاضر، لأن بيئة الحاضر سرعان ما تتلاشى، **إنه يجب عليه أن يتعلم كيف يحتسب اتجاه معدل التغير وأن يتوقعه.** إنه حسب التعبير الفني، يجب أن يكثر من وضع الفروض الاحتمالية البعيدة لمدى حول المستقبل، وهذا ما يجب على معلمه أن يفعله أيضا.

ومن هذا المنطلق يجب أن نشجع الناس منذ طفولتهم على التأمل الحر ليس فقط عما يخبئه لنا الأسبوع القادم بل عما يخبئه الجيل القادم للجنس البشري إننا نعطي أولادنا دراسات في التاريخ فلما لا نعطيهم دراسات في المستقبل واحتمالاته بطريقة منهجية.

خاتمة:

يصف توفلر مستقبل الحياة المستقبلية القادمة أي مرحلة ما بعد التصنيع بأن الإنسان سينصرف إلى معالجة الأفكار ويتزايد بالتالي أداء الماكينات للمهام الروتينية... إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحيي التعليم المستعدين للعمل المتساوق في أعمال لا نهائية التكرار، ولا تتطلب رجالا يتلقون الأوامر دون طرفة عين، (...) بل تتطلب رجالا قادرين على إصدار أحكام حاسمة، رجالا يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغير، إنها تتطلب رجالا من ذلك النوع الذي وصفه س.ب.سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم[12]. إن الهدف الأول للتعليم ينبغي أن يكون رفع قدرة التكيف لدى الفرد أي تحقيق السرعة والاقتصاد في القوى التي يستطيع بها أن يتكيف مع التغير المستمر[13].

وإذا كان الغرب قد حقق أكثر من حداثة في مختلف جوانب الحياة والوجود فإن المجتمعات العربية مطالبة اليوم بتحقيق المهمات الصعبة التي تتمثل في الخروج من دهاليز التخلف إلى عالم النور والحضارة. ومع كل التحديات التي تواجهها التربية العربية التي تتمثل في السبق الحضاري فإن المسافة الحضارية التي يسجلها الغرب يمكن أن تشكل مقدمات تساعد في بناء مشروعنا النهضوي في مختلف المستويات الحضارية. فنحن في نهاية الأمر يمكننا أن نستفيد من تجربة الغرب وأن نستخلص الدروس الحضارية ونوظفها في تحقيق انطلاقتنا الحضارية.

وإذا كان الغرب اليوم يسجل لمرحلة ما بعد الحداثة فإن هذه التجربة الحضارية النقدية التي يدخلها الغرب يمكنها أن تسدد خطانا وأن تساعدنا في اكتشاف سلبيات التجربة الغربية وتأكيد إيجابياتها. وهذا يعني أن حداثتنا التربوية يمكنها أن نحقق في الآن الواحد متطلبات الحداثة الأولى وأن تجنبنا في الآن الواحد تحديات الحداثة الثانية التي تتجلى في عصر العولمة وما بعد الحداثة أو المجتمع الصناعي.

لابد من إحداث انقلابات جوهرية في التربية والحياة لكي لا تداهمنا دواهي العصر القادم وهذا يمكن أن يتجلى في أمور عديدة منها:

1- توجيه المؤسسة المدرسية للعناية بالحاضر والمستقبل

2- جعل الإنسان محور التفكير وغاية التربية

3- التأكيد على دور المعلم في الوضع الإنساني الجديد

4- التأكيد على قضايا الثقافة والهوية والنظر إليها قضية مركزية في التربية والفكر العربي المعاصرين وهذا يعني يجب أن نعمل على تعريف الأطفال بثقافتهم وتراثهم وقيمهم العربية المضيئة والمشرقة في التاريخ الإنساني[14].

إن مفهوم الحداثة التربوية يمكنه ببساطة أن يتجلى في صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تحقيقها. لقد بينت التجارب والأدبيات التربوية مظاهر ثابتة تتعلق بوصف الفاعلين والمبدعين في الاقتصاد والحياة الاجتماعية والسياسية في عالم متغير متفجر. ومن هذه السمات الثابتة للأشخاص الفاعلين في هذا المستوى يمكن أن نأتي على ذكر السمات التالية:

1- تأهيل مهني تكنولوجي متميز يمكنهم من الصمود أمام التحولات الكبيرة التي يشهدها العصر.

2- أناس يمتلكون إمكانيات التفكير النقدي المتميز.

3- يملكون عادة القدرة الهائلة على حلّ المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب[15].

ومن سمات إنسان المستقبل الذي يجب على التربية العربية أن تعمل على إعداد لمواجهة التحديات المصيرية الكبرى هو ذلك الذي يمتلك:

1- يتميز بقدرة كبيرة على تمثل معطيات التكنولوجيا الحديثة ومواكبة تطورها ومن ثم العمل على ابداعها وإعادة انتاجها.

2- أن يكون قادرا على بناء المعرفة وتوظيفها ومعالجة المعلومات والمعطيات ومن ثم تنظيمها والوصول إليها في الوقت المناسب وعند الحاجة.

3- إنسان متفرد بخصوصياته ورؤاه ونظرته إلى الوجود بعيدا عن الروح النمطية والقوالب الجامدة والأيديولوجيات السائدة في المجتمع.

4- قادر على ممارسة النقد والتفكير النقدي ومشبع بإمكانيات التعلم الذاتي ومهاراته.

5- يتميز بروح الإبداع والابتكار والتجديد.

6- أن يكون متشبعا بقيم الديمقراطية وقيم التسامح واحترام الآخرين وقبولهم بلا حدود.

7- يمتلك فلسفة شمولية متكاملة حول ماهية الوجود وغايته وطبيعة الأشياء.

8- يؤمن بلا حدود بالقيمة المطلقة للحرية الشخصية وحرية التفكير والقيم الديمقراطية.

9- أن يكون قادرا على أن يقتلع نفسه من الأطر العقائدية الضيقة وأن ينتزع نفسه من الانتماءات التعصبية بمختلف أشكالها وتجلياتها.

تلك هي صورة الإنسان التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى بنائها وتشكيلها في قلب الأنظمة التربوية المعاصرة. وبالطبع هذه هي الصورة التي كان أفلاطون يرسمها في فلسفته التربوية، منذ ألفين وأربعمائة سنة تقريبا، إذ كان يريد بناء جمهورية يحكمها الفلاسفة والعلماء والمفكرين وجمهورية لا يكون فيه المكان الرفيع للقاصرين

والضعفاء. وأخيرا إن بناء الإنسان على هذه الصورة مرهون بكل مقتضيات الحداثة التربوية وضروراتها.

الهوامش:

(1)– تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقي، بيروت، 1993، ص88.

(2)– محمد شيا، الثقافة العربية والتحولات العالمية الراهنة، شؤون عربية، عدد 75سبتمبر/ أيلول 1993،(صص 90–98)، ص 97.

(3)– عبد السلام المؤذن، الموقف من التراث، أنوال الثقافي، العدد 425. 1988/7/16 ص86.

(4)– سيدي محمود ولد سيدي محمد، التنمية والقيم الثقافية،المعرفة السورية، عدد381، حزيران 1995، صص83–95، ص87.

(5)–عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان /إبريل، 1998، (صص 64–86)، ص81.

(6)– زينب عفيفى شاكر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (غ.ت).

(7)–عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، مرجع سابق، ص82.

(8)– آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة 1990، ص424.

(9)-Jean –Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne,P.U.F., Paris ،1997, P43.

(10)- Jean –Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, P.U.F. ، Paris, 1997 ،P46.

(11)- J.Beillerot, La société pédagogique, P.U.F. ،Paris, 1982.

(12)– آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة 1990،ص423.

(13)– آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، المرجع السابق،، ص424.

(14)– محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان /إبريل، 1998، (صص 47–63)، ص 62.

(15)- Ministère de l'éducation National de la suisse , La secrétariat général de la conférence des directeurs nationaux de l'instruction publique, développement de l'éducation , Rapport national de la suisse , Aut, 1990.