# فلسفة التربية وبناء الإنسان الهشّ في المجتمعات المتأزمة

**طالبة الدكتوراه: بيداء غسان بارود**
**قسم الفلسفة – كلية الآداب – جامعة اللاذقية**
**اشراف الأستاذ الدكتور: أ.د غسان علاء الدين**
**قسم الفلسفة – كلية الآداب – جامعة اللاذقية**

**الملخّص**

يسعى البحث إلى الكشف عن العلاقة الجدلية بين التربية بوصفها فعلاً فلسفياً وأخلاقياً، وبين تشكّل ما يسمّى بـ«الإنسان الهشّ» في سياقات الأزمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تعيشها مجتمعات عديدة، وفي مقدّمتها المجتمعات العربية المعاصرة. وينطلق البحث من فرضية مفادها أنّ التربية حين تفقد أفقها الفلسفي وتتحوّل إلى أداة تكيّف وتطويع، فإنّها تنتج ذاتاً إنسانية مأزومة، فاقدة للقدرة على المقاومة والتأويل والاختيار، وهو ما يطلق عليه بتلر مفهوم «الحياة القابلة للحداد» في مقابل الحياة التي لا تُحتسب أصلاً بوصفها حياة. واعتمد البحث المنهج التحليلي النقدي، مستنداً إلى أدبيات فلسفة التربية الغربية والعربية، من أجل بناء تصوّر نظري لمفهوم الهشاشة التربوية، وتفكيك آلياتها، واقتراح مداخل فلسفية لتجاوزها نحو تربية تحرّرية قادرة على إعادة الاعتبار للإنسان بوصفه كائناً قيمياً لا مجرد وظيفة اجتماعية. ويخلص البحث إلى أنّ إعادة بناء الإنسان في المجتمعات المتأزمة تستلزم تربية تقوم على النقد والمعنى والمسؤولية، لا على الامتثال والخوف.

**الكلمات المفتاحية:** فلسفة التربية – الإنسان الهشّ – المجتمعات المتأزمة.

# The philosophy of education and building the fragile individual in crisis-ridden societies

**Abstract:**

This research seeks to explore the dialectical relationship between education—as a philosophical and ethical act—and the formation of the so-called "fragile human" within the contexts of social, political, and economic crises experienced by many societies, particularly contemporary Arab ones. The study proceeds from the premise that when education loses its philosophical horizon and transforms into a tool for adaptation and conformity, it produces a human subject in crisis—one devoid of the capacity for resistance, interpretation, and choice. This state contrasts with what Judith Butler terms a "grievable life," as opposed to a life that does not count as a life at all. Employing a critical-analytical approach and drawing upon Western and Arab philosophy of education literature, the research constructs a theoretical framework for the concept of "educational fragility," deconstructs its mechanisms, and proposes philosophical avenues to transcend it. It advocates for a transformative, emancipatory education capable of restoring the human being's status as a bearer of values rather than merely a social function. The study concludes that reconstructing the human subject in societies in crisis requires an education grounded in critique, meaning, and responsibility, rather than in conformity and fear.

**Keywords**: Philosophy of education – The fragile human – Societies in crisis.

## المقدّمة

لم تعد التربية، في زمننا الراهن، ذلك الفعل البريء الهادئ الذي يقتصر على نقل المعرفة من جيل إلى جيل، بل غدت ساحة صراع رمزي تتقاطع فيها السياسة بالاقتصاد، والدين بالإيديولوجيا، والذاكرة بالمستقبل. ومن هذا المنطلق فإنّ التفكير الفلسفي في التربية لا يمكن أن ينفصل عن التفكير في شروط الوجود الإنساني ذاته، ذلك أنّ كل فلسفة للتربية هي في جوهرها فلسفة للإنسان الذي نريد أن نصنعه أو الذي نخشى أن يتشكّل من غير قصد «لا تتحوّل الأزمة إلى كارثة إلا حين نواجهها بأحكام جاهزة مسبقة، أي بأحكام مسبقة متحيّزة» (Arendt, 1961, p. 174)

وتزداد هذه الإشكالية تعقيداً حين ننقل السؤال من سياق الاستقرار إلى سياق الأزمة؛ فالمجتمعات المتأزمة – الحروب، الانهيارات الاقتصادية، الاستبداد السياسي، التفكك الاجتماعي – لا تنتج مواطناً عادياً يمرّ بمسار تربوي معتاد، بل تنتج، في الغالب، كائناً هشّاً، مثقلاً بالخوف والقلق الوجودي، فاقداً للثقة بالمستقبل، ومهدَّداً في أبسط شروط كرامته الإنسانية .(بتصرف: Bauman, 2000, p 45) ومن هنا يحاول هذا البحث أن يفكّك العلاقة بين فلسفة التربية السائدة في هذه المجتمعات وبين إنتاج هذا النمط من الهشاشة الإنسانية، سعياً إلى استكشاف ممكنات تربوية بديلة.

ويتّخذ البحث من مفهوم «الهشاشة» Vulnerability مدخلاً تحليلياً مركزياً، بوصفه مفهوماً فلسفياً لا نفسياً محضاً، إذ ترى بتلر أنّ الهشاشة سمة وجودية مشتركة بين البشر جميعاً، غير أنّ توزيعها غير عادل، وأنّ بعض الفئات والمجتمعات تُترك أكثر عرضة للأذى والإهمال من غيرها بفعل بنى القوة والسلطة .(بتصرف: Butler, 2004, p20) وحين تتحوّل هذه الهشاشة الوجودية إلى هشاشة بنيوية دائمة، بفعل غياب تربية نقدية تحرّرية، فإنّها تنتج ما نسمّيه في هذا البحث «الإنسان الهشّ» بوصفه نمطاً أنثروبولوجياً متكرراً في المجتمعات المتأزمة.

وليس المقصود بـ«الإنسان الهشّ»، في سياق هذا البحث، ذلك الكائن العاجز عجزاً مطلقاً، بل هو، على وجه الدقة، الذات التي فقدت – جزئياً أو كلياً – قدرتها على التأويل الحرّ لتجربتها الخاصة، فباتت ترى في كل تحوّل خارجي مصيراً محتوماً لا فعلاً تاريخياً قابلاً للفهم والمساءلة والتغيير. وهذا الفقدان، من زاوية فلسفية، أخطر من الفقر المادي ذاته، لأنه فقدان للذاتية بوصفها مركزاً للفعل والمعنى، لا مجرد نقص في الموارد يمكن تعويضه بالمساعدات والإغاثة العابرة.

**مشكلة البحث:**

تتحدّد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

كيف تسهم فلسفة التربية السائدة، بمناهجها وخطاباتها الضمنية، في إنتاج الإنسان الهشّ داخل المجتمعات المتأزمة، وما السبيل الفلسفي إلى تربية بديلة تعيد بناء الذات الإنسانية على أساس من الوعي والمسؤولية والمقاومة الرمزية؟

ويتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مفهوم الهشاشة الإنسانية من منظور فلسفي؟

2- ما العلاقة بين أزمة المجتمع وأزمة التربية؟

3- ما ملامح تربية تحرّرية قادرة على بناء إنسان متماسك في سياقات الأزمة المستمرة؟

ويكتسب هذا السؤال طابعاً فلسفياً خالصاً حين نلاحظ أنه لا يتعلّق بمجرد كيفية تحسين مخرجات التعليم من الناحية الكمّية أو المهارية، بل يتعلّق بالسؤال الأعمق عن نمط الوجود الإنساني الذي تنتجه منظومة تربوية بعينها؛ فكل فلسفة للتربية تحمل، ولو ضمنياً، تصوراً معيناً عن الإنسان الذي ينبغي أن يكون، وعن علاقته بالحرية والسلطة والمعرفة والآخر. ومن هنا فإنّ مساءلة فلسفة التربية في المجتمعات المتأزمة هي، في جوهرها، مساءلة لصورة الإنسان التي نرضاها أو نرفضها لأنفسنا وللأجيال القادمة.

**أهمية البحث:**

تكمن أهميةالبحث في كونه يعالج قضية راهنة وملحّة تخصّ مجتمعات عربية عديدة تعيش منذ عقود حالة أزمة ممتدة، حرباً وتهجيراً وانهياراً اقتصادياً، وهو ما يجعل السؤال عن مصير الإنسان الذي تُنتجه هذه السياقات سؤالاً وجودياً بامتياز، لا يقلّ أهمية عن الأسئلة السياسية والاقتصادية المباشرة. كما يسهم البحث في إثراء الأدبيات الفلسفية العربية بمقاربة تجمع بين فلسفة التربية الغربية المعاصرة، من أمثال فريريوأرندتوموران، وبين الفكر الفلسفي العربي النقدي، من أمثال الجابري وحرب وحجازي، بما يخدم بناء رؤية عربية أصيلة لإشكالية الهشاشة الإنسانية.

وتزداد أهمية هذا البحث حين نلاحظ أنّ أدبيات فلسفة التربية العربية، على غزارتها النسبية في الجانب النظري العام، ما تزال شحيحة في معالجتها المباشرة لسؤال الهشاشة الإنسانية بوصفه سؤالاً فلسفياً مستقلاً بذاته، إذ غالباً ما يُختزل هذا السؤال في أدبيات علم النفس التربوي أو الخدمة الاجتماعية من غير تأصيل فلسفي كافٍ لأبعاده الوجودية والأخلاقية. ومن هنا فإنّ هذا البحث يحاول سدّ هذه الفجوة عبر مقاربة فلسفية تُبقي السؤال النفسي والاجتماعي حاضراً، لكنها لا تختزل فيه، بل تردّه إلى أصوله الفلسفية الأعمق المتعلقة بمعنى الإنسان وكرامته وحريته.

## أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- تحليل مفهوم الهشاشة الإنسانية من منظور فلسفي تربوي.

2- الكشف عن الآليات التي تُنتج بها فلسفة التربية السائدة الإنسانَ الهشّ في سياقات الأزمة.

3- دراسة نماذج فلسفية تحرّرية في التربية (فريري، أرندت، موران) وإمكان توظيفها في السياق العربي.

4- اقتراح ملامح نظرية لتربية فلسفية تعيد بناء الإنسان المتماسك في المجتمعات المتأزمة.

## منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج التحليلي النقدي القائم على قراءة النصوص الفلسفية التربوية الغربية والعربية قراءة تفكيكية مقارنة، مع توظيف المنهج التأويلي في فهم مفاهيم الهشاشة والأزمة والتحرّر، وذلك بالرجوع إلى مصادر أصلية موثّقة في فلسفة التربية وعلم الاجتماع الفلسفي وعلم النفس الوجودي.

**الدراسات السابقة:**

تباينت الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذا البحث بين ما تناول فلسفة التربية عند أحد أعلامها الغربيين بشكل مفرد، وما تناول قضية الهشاشة الإنسانية من زاوية فلسفية أو نفسية اجتماعية، دون أن تجمع بين الاثنين معاً في سياق الأزمة كما يفعل هذا البحث. ويمكن استعراض أبرزها على النحو الآتي:

1) دراسة بلباشة، وبن اسماعين بعنوان «أزمة التربية عند حنة أرندت – أمريكا نموذجاً» (مجلة المقدمة للدراسات الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 1، الجزائر، 2023)، وقد تناولت هذه الدراسة مقال أرندت الشهير «أزمة التربية» بوصفه تشخيصاً لأزمة سياسية بامتياز في النظام التعليمي الأمريكي، انطلاقاً من قراءة النص الأرندتي ذاته. تتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في اعتماد أرندت مرجعاً أساسياً لتفسير أزمة التربية المعاصرة، إلا أنها اقتصرت على السياق الأمريكي ولم تربط الأزمة بمفهوم الهشاشة الإنسانية ولا بالسياق العربي المتأزم، وهو ما يمثّل الفجوة التي يسعى هذا البحث إلى سدّها.

2) دراسة قادم معمر بعنوان «فلسفة التعليم الحواري عند باولو فريري نحو رؤية تربوية تحررية» (مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 18، العدد 1، 2026، ص 162–169)، وقد ركّزت على تحليل مفهوم الحوار عند فريري بديلاً عن التعليم البنكي، بوصفه رؤية تربوية تحررية. يلتقي هذا البحث معها في استثمار فلسفة فريري الحوارية، لكنه يتجاوزها بربط هذه الفلسفة بإشكالية الهشاشة الإنسانية في سياقات الأزمة تحديداً، وهو بعد لم تتطرق إليه الدراسة المذكورة.

3) دراسة Zembylas, M. (2018) بعنوان «The Ethics and Politics of Precarity: Risks and Productive Possibilities of a Critical Pedagogy for Precarity» المنشورة في مجلة Studies in Philosophy and Education (المجلد 38، العدد 2، ص 95–111)، وهي أقرب الدراسات الأجنبية لموضوع هذا البحث، إذ وظّفت مفهوم بتلر عن «الهشاشة» (yPrecarit) لبناء تصوّر لتربية نقدية تستجيب لواقع الهشاشة المعاصرة. يتفق هذا البحث معها في المرجعية الفلسفية (بتلر) وفي الاهتمام بالبعد الأخلاقي للتربية، غير أنها اقتصرت على السياق الغربي الأكاديمي البحت ولم تتناول لا الفكر العربي النقدي ولا سياقات الأزمة الممتدة (حرب، انهيار اقتصادي) التي يتناولها هذا البحث تحديداً.

وبناءً على ما تقدّم، تتحدّد الفجوة البحثية التي يسعى هذا البحث إلى سدّها في غياب دراسة عربية تجمع، من منظور فلسفي تكاملي، بين فلسفة التربية الغربية المعاصرة (أرندت، فريري، بتلر) وبين الفكر

الفلسفي العربي النقدي (الجابري، حرب، طه عبد الرحمن، حجازي)، لتحليل نمط «الإنسان الهشّ» بوصفه نتاجاً تربوياً وفلسفياً لسياقات الأزمة العربية الممتدة تحديداً، وهو ما لم تتناوله أيٌّ من الدراسات السابقة مجتمعة.

## المبحث الأول: مفهوم الهشاشة الإنسانية من منظور فلسفي

الهشاشة، بوصفها مفهوماً فلسفياً، ليست عيباً عارضاً يلحق ببعض الأفراد دون غيرهم، بل هي – كما تذهب بتلر – شرط وجودي أصيل يلازم الكائن البشري منذ لحظة ولادته، إذ يولد الإنسان في حالة اعتماد كامل على الآخر، ويظلّ هذا الاعتماد أثراً بنيوياً في تكوينه النفسي والاجتماعي طوال حياته «ينكسر المرء أمام الآخر: بلمسته، برائحته، بإحساسه به» (Butler, 2004, p. 24) غير أنّ هذه الهشاشة الوجودية العامة تتحوّل، في ظلّ علاقات القوة غير المتكافئة، إلى هشاشة موزّعة بشكل غير عادل، بحيث تُترك جماعات بأكملها في العراء، مكشوفة أمام العنف والحرمان والإهمال المؤسسي، في حين تُصان جماعات أخرى بفعل امتيازها الطبقي أو السياسي .(بتصرف: Butler, 2004, p 55)

ومن زاوية أخرى، يربط زيغمونت باومان مفهوم الهشاشة بما يسمّيه «الحداثة السائلة»، حيث تفقد المؤسسات التقليدية – الأسرة والمدرسة والدولة – صلابتها ووظيفتها الحامية، ويجد الفرد نفسه وحيداً أمام مخاطر لا يملك أدوات لمواجهتها، مطالَباً بأن يبتكر ذاته وحياته باستمرار من غير ضمانات جماعية تحميه «ما يجمع أشكال الحياة الحديثة كافة هو هشاشتها ووقتيّتها وقابليّتها الدائمة للتغيّر» (Bauman, 2000, p. 1) وهذا ما يجعل الهشاشة في السياق المعاصر ظاهرة بنيوية مرتبطة بتحلّل الروابط الاجتماعية أكثر من ارتباطها بضعف فردي عابر.

أمّا أولريش بيك فيقدّم مقاربة مكمّلة حين يتحدّث عن «مجتمع المخاطر»، الذي تتوزّع فيه الأخطار – البيئية والاقتصادية والأمنية – بصورة تتجاوز الحدود الطبقية التقليدية، بحيث يصبح كل فرد، من حيث المبدأ، معرّضاً للمخاطر ذاتها التي كانت في السابق حكراً على الفئات المهمّشة «الفقر تراتبي، أما الدخان [ضبابُ التلوّث] فديمقراطي» (Beck, 1992, p. 36) وحين تقترن هذه المخاطر الموضوعية بضعف البنى التربوية القادرة على تجهيز الفرد بوعي نقدي يواجه بها، فإنّ نتيجتها الحتمية هي تعميق الشعور بالهشاشة الوجودية والعجز عن الفعل.

وفي الموروث الفلسفي العربي، يقترب مصطفى حجازي من هذا المعنى حين يحلّل «سيكولوجية الإنسان المقهور»، مبيّناً أنّ التخلّف الاجتماعي ليس مجرّد نقص في الموارد، بل هو بنية نفسية اجتماعية تُنتج إنساناً مهزوز الثقة بذاته، عاجزاً عن المبادرة، يعيش في حالة اغتراب دائم عن فعله وعن مصيره (بتصرف: حجازي، 1976، ص. 62). وهذا التوصيف يقترب كثيراً مما نسمّيه في هذا البحث «الإنسان الهشّ»، بوصفه ذاتاً فقدت قدرتها على التأويل الحرّ لعالمها ولمصيرها.

وينبغي التنبيه أيضاً إلى أنّ الخطاب الفلسفي المعاصر حول الهشاشة لا يخلو من نزعة تمجيدية أحياناً، تكاد تحوّل الهشاشة إلى قيمة أخلاقية إيجابية في ذاتها، بوصفها انفتاحاً على الآخر ورفضاً لأوهام الاكتفاء الذاتي؛ غير أنّ هذا البحث يميّز بوضوح بين هشاشة وجودية أصيلة يمكن أن تكون مصدر تواضع أخلاقي وانفتاح على الغير، وبين هشاشة بنيوية مفروضة قسراً على فئات بعينها بفعل الحرمان والإقصاء، وهي الهشاشة التي يتوجّب على الفلسفة والتربية معاً أن تسعيا إلى مقاومتها لا إلى تجميلها أو الاحتفاء بها.

ويمكن القول، تأسيساً على ما سبق، إنّ الهشاشة الإنسانية تتشكّل عند تقاطع ثلاثة أبعاد: بُعد وجودي أصيل يلازم كل إنسان بوصفه كائناً محدوداً ومعتمداً على غيره، وبُعد بنيوي اجتماعي سياسي ينتج عن اختلال موازين القوة وتوزيع المخاطر، وبُعد تربوي معرفي يتعلّق بمدى امتلاك الفرد أدوات نقدية وقيمية تمكّنه من مواجهة هشاشته الأصيلة بدل الاستسلام لها. وهذا البعد الثالث هو ما يشكّل موضوع المباحث التالية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الهشاشة، بهذا المعنى الفلسفي، تختلف اختلافاً جوهرياً عن الضعف الفيزيائي أو العجز الجسدي؛ فهي أقرب إلى ما يسمّيه بعض الفلاسفة الوجوديين «القلق الأنطولوجي»، أي ذلك الشعور الملازم للوعي الإنساني بمحدوديته وتناهيه أمام عالم لا يضمن له شيئاً. غير أنّ هذا القلق الأصيل يمكن أن يتحوّل، بفعل التربية والثقافة، إمّا إلى طاقة دافعة نحو الإبداع والمسؤولية، وإمّا إلى شلل وجودي يورث الخوف والانسحاب من الفعل، وهو ما يحدث غالباً حين تغيب التنشئة القادرة على تحويل القلق إلى وعي بنّاء..

ومن المفيد أيضاً التمييز بين «الهشاشة» و«الضعف» Weakness، إذ إنّ الضعف صفة تلحق بالفرد بمعزل عن السياق، في حين أنّ الهشاشة علاقية بامتياز، تتشكّل في صلب العلاقة بين الذات وبنى القوة المحيطة بها؛ فالإنسان القوي جسدياً وعقلياً قد يكون هشّاً اجتماعياً وسياسياً إن انعدمت

الحماية المؤسسية من حوله، والعكس صحيح كذلك في بعض الأحيان. وهذا التمييز يفتح الباب أمام تفكير تربوي لا يكتفي بتقوية الفرد نفسياً، بل يسعى أيضاً إلى إصلاح البنى الاجتماعية التي تنتج الهشاشة أصلاً.

## المبحث الثاني: أزمة المجتمع وأزمة التربية – جدلية التأسيس

ترى حنة أرندت أنّ التربية تقف دائماً على الحدّ الفاصل بين القديم والجديد، بين العالم الذي يقدّمه الكبار وبين الوافدين الجدد الذين يحملون في داخلهم إمكان البدء من جديد؛ ومن هنا فإنّ أزمة التربية، في جوهرها، هي أزمة في العلاقة بين الأجيال، وفي قدرة الكبار على تقديم عالم جدير بأن يُستقبَل ويُواصَل «من صميم الشرط الإنساني أنّ كل جيل جديد ينمو داخل عالم قديم» (Are, ndt, 1961، 192 .p). وحين ينهار هذا العالم بفعل الحرب أو الاستبداد أو الانهيار الاقتصادي، فإنّ التربية تفقد سندها الموضوعي، وتتحوّل إلى فعل قلق يتأرجح بين الحفاظ على الماضي المتصدّع وبين الخوف من مستقبل مجهول.

وتتعمّق هذه الأزمة حين تتحوّل المؤسسة التربوية ذاتها إلى أداة ضبط وإخضاع بدل أن تكون فضاء للتحرّر؛ وهو ما يحلّله ميشيل فوكو حين يبيّن أنّ المدرسة الحديثة وُلدت من رحم آليات المراقبة والانضباط ذاتها التي أنتجت السجن والثكنة، القائمة على التراتب الهرمي والامتحان المستمر والتطبيع القسري للسلوك «الروح هي سجن الجسد» (Foucault, 1975, p. 30) وفي المجتمعات المتأزمة، حيث تتضاعف الحاجة إلى الضبط الاجتماعي من أجل احتواء الفوضى، تميل السلطة السياسية إلى تسخير التربية أداةً لإنتاج مواطن مطواع لا مواطن ناقد، وهو ما يرسّخ الهشاشة بدل أن يعالجها.

ويقدّم باولو فريري تشخيصاً موازياً حين يصف «التعليم البنكي» الذي يتعامل مع المتعلّم بوصفه وعاءً فارغاً يُودَع فيه المعرفة الجاهزة من غير حوار ولا نقد، مبيّناً أنّ هذا النمط التربوي يُعيد إنتاج علاقات القهر القائمة في المجتمع داخل جدران الفصل الدراسي ذاته، فيتحوّل المتعلّم إلى كائن سلبي يستبطن صورة القاهر ويكرّرها لاحقاً في علاقاته الاجتماعية «يصبح التعليم بذلك فعل إيداع، إذ يكون الطلاب هم المستودَعات والمعلّم هو المودِع» (Freire, 1970, p. 72) وهذا ما يفسّر، من منظور فلسفي، كيف يمكن لتربية تبدو محايدة في ظاهرها أن تكون في جوهرها أداة لإعادة إنتاج الأزمة بدل تجاوزها.

وعلى الصعيد العربي، يذهب محمد عابد الجابري إلى أنّ أزمة العقل العربي المعاصر ترتبط ببنية معرفية موروثة تقوم على التلقين والاتباع بدل النقد والاستقلال المعرفي، وأنّ هذه البنية تتغلغل في النظام التربوي فتعيد إنتاج نفسها جيلاً بعد جيل (بتصرف: الجابري، 1984، ص. 44). ويؤكّد فؤاد زكريا هذا التوصيف حين يشير إلى أنّ الخطاب التربوي والثقافي العربي كثيراً ما يستبدل الحجة العقلية بالتبرير الإيديولوجي، بما يضعف قدرة الأجيال الجديدة على مساءلة واقعها (بتصرف: زكريا، 1987، ص. 29–30).

أمّا علي حرب فيذهب إلى أنّ النخب الفكرية والتربوية العربية نفسها كثيراً ما تسهم في ترسيخ هذه الأزمة حين تكتفي بخطاب نقدي شكلي لا يمسّ بنى السلطة الفعلية، فتتحوّل التربية إلى ممارسة تُعيد إنتاج «أوهام النخبة» أكثر مما تُنتج وعياً تحرّرياً حقيقياً (بتصرف: حرب، 1998، ص. 88). وهكذا تتضح جدلية التأسيس بين أزمة المجتمع وأزمة التربية: فكل منهما يغذّي الآخر ويعيد إنتاجه، بحيث تصبح التربية، بدل أن تكون مخرجاً من الأزمة، أحد أهمّ آلياتها الخفية.

ولعلّ ما يزيد هذه الجدلية تعقيداً أنّ الأزمة الممتدة تُحدث، مع مرور الوقت، ما يمكن تسميته بـ«تطبيع الاستثناء»، أي أن تتحوّل الحالة الاستثنائية – انقطاع الدراسة، غياب الأمن، تبدّل المناهج بحسب موازين القوة المحلية – إلى نمط اعتيادي يُدرَج ضمن التوقعات العادية للمتعلّم والمربّي على السواء، فتفقد الأزمة صفتها الصادمة التي كانت قد تستنهض رد فعل نقدي جماعي، وتتحوّل بدل ذلك إلى خلفية صامتة للحياة اليومية. وهذا التطبيع، من منظور فلسفي، أخطر من الأزمة الصريحة ذاتها، لأنه يُخمد أي احتمال للمساءلة الجذرية لشروط الوجود المأزوم، ويُبقي الفرد أسير أفق محدود يظنّه هو الأفق الطبيعي الوحيد الممكن.

غير أنّ طه عبد الرحمن يقدّم تنبيهاً منهجياً مهماً حين يشير إلى أنّ نقد الأزمة لا يكفي وحده لتجاوزها، بل لا بدّ من تأسيس فلسفي أخلاقي يعيد الاعتبار للفعل الائتماري القائم على الثقة والمسؤولية المشتركة بين المربّي والمتربّي، باعتباره الشرط الأول لأي تربية حقيقية تُخرج الإنسان من هشاشته (بتصرف: عبد الرحمن، 2006، ص. 112).

ويمكن أن نضيف إلى هذا التحليل ملاحظة عبد الله العروي حول أزمة «مفهوم العقل» في الثقافة العربية المعاصرة، إذ يرى أنّ الأزمة ليست أزمة أدوات أو موارد بقدر ما هي أزمة في طريقة التفكير ذاتها، أي في العلاقة بين الذات العارفة والعالم، وهي علاقة تتشكّل أساساً عبر التربية قبل أن

تتشكّل عبر أي مؤسسة أخرى (بتصرف: العروي، 1996، ص. 60). فحين تفشل التربية في تكوين عقل قادر على التصوّر المفهومي المجرّد والنقد المنهجي، فإنّها تُبقي الأزمة الفكرية العامة في حالة تكرار دائم من غير تجاوز حقيقي.

وتتضاف إلى ما سبق ملاحظة زكريا إبراهيم حول ازدواجية «مشكلة الإنسان» في الفكر المعاصر عموماً، بين نزعة تختزل الإنسان في بعده البيولوجي أو الاقتصادي، ونزعة أخرى تعليه إلى مرتبة مجردة من واقعه المعيش؛ ويرى إبراهيم أنّ التربية السليمة هي وحدها القادرة على إعادة التوازن بين هذين البعدين، بحيث تنظر إلى الإنسان في وحدته الجسدية والعقلية والقيمية معاً، لا في انقسامه إلى وظائف منفصلة (بتصرف: إبراهيم، 1976، ص. 54). وهذا التوازن هو بعينه ما تفتقر إليه غالباً المناهج التربوية في المجتمعات المتأزمة، التي تنزع إمّا نحو تعليم تقني نفعي محض، وإمّا نحو خطاب إيديولوجي مجرّد بعيد عن واقع المتعلّم اليومي.

وممّا يستحق الإشارة إليه أيضاً أنّ الأزمة التربوية في هذه المجتمعات لا تنشأ فقط من داخل المؤسسة التعليمية، بل تتفاعل مع أزمات موازية في مؤسسات التنشئة الأخرى – الأسرة والإعلام والمؤسسات الدينية – بحيث تفقد المدرسة احتكارها التقليدي لعملية التربية، وتجد نفسها في منافسة غير متكافئة مع خطابات إعلامية ورقمية سريعة الانتشار، عاطفية التأثير، تخاطب غرائز المتلقي أكثر مما تخاطب عقله؛ وهو ما يزيد من صعوبة أي مشروع تربوي نقدي يراهن على الزمن الطويل والتأمل الهادئ في مواجهة زمن الصورة السريعة والاستقطاب الحاد «إننا نعيش في أزمنة سائلة» (uman, Ba 2006، p. 1) وهذا ما يمهّد للانتقال إلى المبحث الثالث الذي يتناول آليات إنتاج الإنسان الهشّ بمزيد من التفصيل.

## المبحث الثالث: آليات إنتاج الإنسان الهشّ في التربية المعاصرة

يمكن رصد أولى آليات إنتاج الهشاشة فيما يسمّيه إريك فروم «الخوف من الحرية»، إذ يبيّن أنّ الإنسان الحديث، حين يتحرّر من الروابط التقليدية القديمة من غير أن يمتلك بديلاً إيجابياً للحرية، يميل إلى الهروب منها نحو أشكال جديدة من الخضوع – الطاعة للسلطة الشمولية أو الذوبان في الجماعة – سعياً إلى تجنّب القلق الوجودي الناتج عن العزلة والمسؤولية الفردية «هل يمكن أن تصبح الحرية عبئاً ثقيلاً على الإنسان بحيث يحاول الهروب منها؟» (Fromm, 1941, p. 17) وحين لا تُعِدّ التربية

الفرد لتحمّل هذه الحرية بوعي ونضج، فإنّها تُنتج ذاتاً هشّة، جاهزة للانصياع لأي سلطة تعدها بالأمان مقابل التنازل عن استقلاليتها.

وتتمثّل الآلية الثانية في ضعف البعد المعنائي للتربية؛ فقد بيّن فيكتور فرانكل، انطلاقاً من تجربته في معسكرات الاعتقال، أنّ الإنسان قادر على مواجهة أقسى أشكال المعاناة متى امتلك معنى يوجّه حياته، وأنّ فقدان هذا المعنى – لا الحرمان المادي وحده – هو ما يفتّت البنية النفسية للفرد ويجعله فريسة سهلة لليأس «كلّ شيء يمكن أن يُنتزع من الإنسان إلا شيئاً واحداً: آخر الحريات الإنسانية، وهو أن يختار موقفه إزاء أيّ ظرف يُواجهه» (Frankl, 1946, p. 62) وحين تكتفي المناهج التربوية في المجتمعات المتأزمة بتلقين معلومات تقنية أو إيديولوجية جاهزة من غير مساعدة المتعلّم على بناء منظومة معنى خاصة به، فإنّها تترك فراغاً وجودياً يتحوّل، عاجلاً أو آجلاً، إلى هشاشة مزمنة.

وفي المقابل، يمكن أن نلاحظ أنّ الأزمة، من زاوية أخرى، قد تفرز أيضاً أشكالاً من الوعي المقاوم لدى أفراد وجماعات بعينها استطاعوا، رغم قسوة الظرف، أن يحوّلوا التجربة المأزومة إلى مصدر معنى ومسؤولية، وهو ما يذكّرنا بأنّ العلاقة بين الأزمة والهشاشة ليست علاقة سببية آلية حتمية، بل هي علاقة تتوسّطها التربية والوعي الفردي والجماعي؛ فالأزمة ذاتها يمكن أن تُنتج هشاشة أو مقاومة بحسب نوعية التنشئة التي رافقتها، وهذا بالضبط هو المدخل الفلسفي الذي يفتح الباب أمام إمكان تربية مضادة.

ويستحق التوقّف هنا عند تمييز فرانكل بين «معنى الحياة العام» و«معنى اللحظة الخاص»، إذ يرى أنّ الفرد لا يحتاج بالضرورة إلى فلسفة كلّية جاهزة عن معنى الوجود، بقدر ما يحتاج إلى القدرة على اكتشاف معنى جزئي في كل موقف يعيشه، مهما كان قاسياً، سواء عبر الفعل الخلّاق، أو عبر تجربة القيم كالحب والجمال، أو عبر الموقف الذي يتخذه الإنسان تجاه معاناة لا سبيل إلى تفاديها. «من كان له سبب يعيش من أجله، استطاع أن يتحمّل أي حال يمرّ به» (Fran76 .p ,1946 ,kl) وهذا التمييز يحمل دلالة تربوية بالغة الأهمية: فمهمة المربّي في المجتمعات المتأزمة ليست فرض منظومة معنى جاهزة على المتعلّم، بل تدريبه على مهارة اكتشاف المعنى بنفسه في مختلف مواقف حياته، وهي مهارة قابلة للتعلّم والتنمية أكثر مما هي معطى جاهز.

وتبرز آلية ثالثة فيما يسمّيه إدغار موران «التفكير المجزّأ»، أي تفتيت المعرفة إلى تخصّصات معزولة عن سياقها الإنساني والوجودي الأشمل، بحيث يتخرّج الفرد حاملاً معلومات متناثرة من غير قدرة على ربطها في رؤية كلّية للعالم ولذاته، وهو ما يسمّيه موران «عمى المعرفة» الناتج عن غياب تربية للتعقيد قادرة على الجمع بين الفهم العلمي والفهم الإنساني «التربية عمياء عن حقائق المعرفة الإنسانية... ولا تُعنى بتعليم ما هي المعرفة» (Morin, 2001, p. 11) وهذا التفتّت المعرفي يفاقم إحساس الفرد بالعجز أمام تعقيدات الأزمة التي يعيشها، إذ يفتقر إلى أدوات التفكير الكلّي القادرة على تفسيرها ومواجهتها.

أمّا الآلية الرابعة فتتعلّق بغياب البعد الأخلاقي المسؤول في العلاقة التربوية، وهو ما يمكن مقاربته من خلال فلسفة عمانوئيلليفيناس في «وجه الآخر»؛ إذ يرى ليفيناس أنّ المسؤولية الأخلاقية تنشأ من مواجهة وجه الآخر الذي يستنهض فينا واجب الرعاية قبل أي حساب عقلاني أو مصلحي «الكلمة الأولى للوجه هي: لا تقتل» (Levinas, 1961, p. 199) وحين تتحوّل العلاقة التربوية في المجتمعات المتأزمة إلى علاقة إدارية باردة، أو إلى علاقة قهر وتسلّط، فإنّها تُفقِد المتعلّم إحساسه بأنه موضوع رعاية أخلاقية حقيقية، فينكفئ على ذاته ويفقد الثقة بالعلاقات الإنسانية عموماً.

وتضيف مارثانوسباوم بعداً تكميلياً حين تحذّر من انحسار تعليم الإنسانيات – الفلسفة والأدب والفنون – لصالح تعليم تقني نفعي بحت، مبيّنة أنّ هذا الانحسار يُضعف قدرة الأجيال الجديدة على التعاطف والتخيّل النقدي، وهما ملَكتان أساسيتان لبناء مواطن ديمقراطي متماسك قادر على مواجهة الأزمات الجماعية «أزمة صامتة» تجتاح التعليم في العالم (بتصرف: Nussbaum, 2010, p. 1–2) وفي المجتمعات المتأزمة تحديداً، حيث تُختزل التربية غالباً في وظيفة الإعداد لسوق العمل أو لخدمة الإيديولوجيا السائدة، يغيب هذا البعد الإنساني الذي كان يمكن أن يشكّل صمّام أمان ضدّ الهشاشة الوجودية.

وممّا يعزّز هذا التوجّه أيضاً ما تقترحه فلسفة إدغار موران من ضرورة تعليم «الفهم الإنساني» بوصفه غاية للتربية بحدّ ذاتها، لا مجرّد وسيلة لتحصيل مهارات أخرى؛ إذ يرى موران أنّ سوء التفاهم بين البشر – أفراداً وشعوباً وثقافات – هو أحد أهمّ مصادر النزاع والعنف في العالم المعاصر، وأنّ مهمة التربية الأولى ينبغي أن تكون تعليم فنّ فهم الآخر ومقاصده الحقيقية بدل الاكتفاء بتراكم المعلومات

عنه.(بتصرف: Morin, 2001, p. 77) وفي المجتمعات المتأزمة، التي غالباً ما تتشكّل فيها الأزمة من احتقان طائفي أو إثني أو مناطقي، يصبح تعليم فنّ الفهم المتبادل شرطاً وجودياً لا ترفاً ثقافياً.

ويمكن أن نضيف إلى تحليل نوسباوم ملاحظة تتعلّق بأثر تراجع تعليم الفنون والسرد القصصي تحديداً على قدرة الطفل والناشئ على «التخيّل التعاطفي»، أي القدرة على وضع الذات في موقع الآخر المختلف عنه دينياً أو عرقياً أو طبقياً، وهي القدرة التي تشكّل، بحسب نوسباوم، الأساس النفسي لأي تضامن اجتماعي متجاوز للانقسامات الطائفية والمناطقية التي كثيراً ما تغذّي المجتمعات المتأزمة ذاتها «حين نروي قصص حياة الآخرين، نتعلّم كيف نتخيّل ما قد يشعر به كائن آخر إزاء أحداث مختلفة» (Nussbaum, 2010, p. 96) فحين تنحسر هذه الملَكة، يصبح المجتمع أكثر قابلية للانقسام إلى جماعات متنافرة، كل منها ترى في الأخرى تهديداً وجودياً، بما يعمّق حلقة الأزمة والهشاشة معاً.

ويرصد الباحث علي أسعد وطفة آلية خامسة تتمثّل في تناقض الخطاب التربوي الرسمي مع واقع المؤسسات الاجتماعية الفعلي، إذ تُبَشِّر المناهج بقيم المواطنة والعدالة والمساواة في الوقت الذي يعيش فيه المتعلّم واقعاً معيشاً يكذّب هذا الخطاب يومياً – فساداً، وتمييزاً، وغياب فرص – وهو ما يُنتج ازدواجية معرفية وأخلاقية تُضعف مصداقية التربية ذاتها في وعي الناشئة (بتصرف: وطفة، 2010، ص. 40).

وتضاف إلى ما سبق آلية سادسة يمكن استخلاصها من تحليل إدوارد سعيد لبنية «الاستشراق»، حين يبيّن كيف يمكن لمنظومة معرفية بأكملها أن تُنتَج بحيث تخدم علاقة هيمنة غير متكافئة بين ذات عارفة وموضوع معروف؛ وبالقياس على ذلك، يمكن القول إنّ بعض المناهج التربوية في المجتمعات المتأزمة تستبطن نظرة دونية إلى الذات المحلية مقابل تعظيم النموذج الوافد، بما يُضعف اعتزاز المتعلّم بهويته الثقافية ويُغذّي إحساساً مضاعفاً بالهشاشة الرمزية أمام الآخر.«إنّ الشرق قد استُشرِق» (Said, 1978، p. 6)

كما يمكن ملاحظة آلية سابعة تتعلّق بما يسمّيه محمد أركون «اللامفكَّر فيه»، أي مساحات كاملة من التراث والواقع تُترَك خارج دائرة السؤال النقدي بفعل تحريم ديني أو سياسي أو اجتماعي ضمني، بحيث ينشأ المتعلّم وقد اعتاد الصمت أمام أسئلة بعينها بدل مساءلتها، وهو ما يُضعف ملَكة النقد الذاتي التي هي جوهر أي تحصين فلسفي ضد الهشاشة (بتصرف: أركون، 1996، ص. 47). وهكذا تتضافر هذه الآليات السبع – الخوف من الحرية، وفقدان المعنى، وتفتّت المعرفة، وغياب

المسؤولية الأخلاقية، وازدواجية الخطاب، والهيمنة الرمزية، واللامفكَّر فيه – في تشكيل نمط الإنسان الهشّ الذي يشكّل محور هذا البحث.

ومن المهم التأكيد على أنّ هذه الآليات لا تعمل بمعزل بعضها عن بعض، بل تتشابك وتتقوّى فيما بينها بصورة تراكمية؛ فغياب المعنى الوجودي، مثلاً، يجعل الفرد أكثر قابلية للانصياع أمام الخطاب الشمولي هروباً من القلق، كما أنّ تفتّت المعرفة يُضعف قدرته على فضح ازدواجية الخطاب التربوي الرسمي. ومن هنا فإنّ أي محاولة جادة لمواجهة الهشاشة ينبغي أن تكون شمولية بدورها، لا أن تكتفي بمعالجة آلية واحدة بمعزل عن أخواتها، وهو ما يمهّد للمبحث الرابع من هذا البحث.

## المبحث الرابع: نحو تربية تحرّرية – ملامح فلسفية لإعادة بناء الإنسان

إذا كانت الآليات السابقة تفسّر كيف تُنتَج الهشاشة، فإنّ السؤال الفلسفي الأعمق يتعلّق بإمكان بناء تربية مضادة، تحرّرية، قادرة على استعادة الإنسان من هشاشته المزمنة. ويقدّم باولو فريري في هذا الصدد بديله المعروف بـ«التعليم الحواري» أو «تربية المساءلة»، القائم على علاقة أفقية بين المربّي والمتعلّم، يتحاوران فيها حول العالم من أجل تسميته وتغييره معاً، بدل أن يكون أحدهما مالكاً للمعرفة والآخر متلقّياً سلبياً لها «من خلال الحوار، يزول وجود المعلّم لطلابه والطلاب لمعلّمهم، ليحلّ محلّهما تعبيرٌ جديد» (Freire, 1970، p. 80) وهذا النمط التربوي، بحسب فريري، هو الكفيل وحده بتحويل «الوعي الساذج» إلى «وعي نقدي» قادر على قراءة الواقع وتغييره لا الخضوع له فحسب.

وتقترح حنة أرندت من جهتها مبدأ «حبّ العالم» AmorMundi بوصفه أساساً فلسفياً للتربية، أي أن يقدّم المربّي للناشئة عالماً جديراً بأن يُحَبّ ويُصان، مع الحفاظ في الوقت ذاته على مسافة تسمح لهم بأن يجدّدوه بطريقتهم الخاصة؛ فالتربية الحقيقية، بحسب أرندت، تحمي الجديد من العالم القديم، وتحمي العالم القديم من هدم الجديد له من غير تمييز «التربية هي اللحظة التي نقرّر فيها ما إذا كنا نحبّ العالم بما يكفي لنتحمّل مسؤوليته» (Arendt, 1961, p. 196). وفي المجتمعات المتأزمة، حيث تنزع الأزمة إلى تحطيم أي ثقة بالمستقبل، تصبح إعادة تقديم عالم محبوب – ولو جزئياً – فعلاً مقاوماً بامتياز.

أمّا إدغار موران فيقترح ما يسمّيه «تربية المستقبل» القائمة على المعارف السبع الضرورية: من فهم طبيعة المعرفة ذاتها وحدودها، إلى تعليم مبادئ المعرفة الملائمة للتفكير الكلّي، وصولاً إلى تعليم فهم الإنسان في تعقيده الحيوي والنفسي والثقافي، وتعليم مواجهة اللايقين، وتعليم الهوية الأرضية المشتركة للبشرية جمعاء .(بتصرف: Morin, 2001, pp. 11–13) وتوفّر هذه الرؤية إطاراً فلسفياً متكاملاً يمكن أن يُبنى عليه منهاج تربوي يواجه التشظّي المعرفي الذي يفاقم الهشاشة.

وفي السياق العربي، يقدّم عبد الكريم بكار تصوّراً عملياً مكمّلاً حين يدعو إلى تربية تقوم على تنمية «الإنسان الفاعل»، القادر على المبادرة وتحمّل المسؤولية، عبر تعزيز الثقة بالذات والانفتاح على النقد الذاتي بدل التربية المبنية على الطاعة المطلقة أو الخوف من السلطة (بتصرف: بكار، 2003، ص. 55). ويلتقي هذا التصور مع ما يقترحه ناصيف نصار من ضرورة «الاستقلال الفلسفي» بوصفه شرطاً لنهضة عربية حقيقية، أي أن يستعيد الإنسان العربي ملَكة السؤال الحرّ بدل الاكتفاء باستيراد الأجوبة الجاهزة من الشرق أو الغرب (بتصرف: نصار، 1975، ص. 21).

ويشدّد طه عبد الرحمن على أنّ أي تربية تحرّرية لا بدّ أن تُؤسَّس على منظومة أخلاقية ائتمانية، يكون فيها العلم مقروناً بالعمل، والمعرفة مقرونة بالمسؤولية تجاه الآخر والمجتمع، بحيث لا تتحوّل الحرية المكتسبة إلى فوضى قيمية جديدة تعيد إنتاج الهشاشة بشكل آخر (بتصرف: عبد الرحمن، 2006، ص. 130). وتقترب من هذا المعنى دعوة مصطفى حجازي إلى ما يسمّيه «تفكيك ثقافة القهر» عبر تربية تعيد للفرد المقهور إحساسه بالكفاءة الذاتية والقدرة على الفعل، بوصف ذلك المدخل الأساسي لتجاوز حالة الاغتراب النفسي الاجتماعي (بتصرف: حجازي، 1976، ص. 211).

ولا يفوتنا في هذا السياق استحضار موقف جون ديوي الذي جعل من الخبرة المعاشة والتفاعل بين المتعلّم وبيئته أساساً للتربية الديمقراطية، معتبراً أنّ المدرسة ينبغي أن تكون نموذجاً مصغّراً لمجتمع تعاوني يتدرّب فيه الناشئ على حلّ المشكلات الجماعية بروح المشاركة لا بروح الخضوع.(بتصرف: Dewey, 1916) وهذا التصوّر، وإن نشأ في سياق مستقر نسبياً، يحمل دلالة خاصة في المجتمعات المتأزمة، إذ يقترح أنّ الفصل الدراسي ذاته يمكن أن يكون فضاء لإعادة التدرّب على العيش المشترك حين تنهار أشكاله الأوسع في المجتمع.

كما يستحضر البحث موقف تيودور أدورنو في مقالته الشهيرة عن «التربية بعد أوشفيتز»، حين يجعل من الهدف الأول لأي تربية أخلاقية أن تحول دون تكرار الكارثة، عبر تعزيز قدرة الفرد على

مقاومة الانصياع الأعمى للسلطة والجماعة، وتنمية استقلاليته النقدية في مواجهة الخطابات الشمولية مهما بدت مقنعة «إنّ المطلب الأول لأيّ تربية هو ألاّ يتكرّر أوشفيتز» (Adorno, 1966, p. 191) وهذا الدرس بالغ الأهمية بالنسبة للمجتمعات التي عاشت أو تعيش عنفاً جماعياً منظّماً، إذ يذكّر بأنّ التربية بعد الكارثة مسؤولة أخلاقياً بالقدر ذاته الذي كانت مسؤولة به التربية التي سبقتها وأسهمت، بفشلها، في التمهيد لها.

وختاماً، يمكن القول إنّ التربية التحرّرية القادرة على بناء الإنسان المتماسك في المجتمعات المتأزمة تقوم على أربعة أركان متكاملة: الحوار النقدي بدل التلقين، والمعنى الوجودي بدل الفراغ القيمي، والمعرفة الكلّية المترابطة بدل التشظّي التقني، والمسؤولية الأخلاقية المشتركة بدل العلاقة الإدارية الباردة. وهذه الأركان، وإن كانت مستمدة من سياقات فلسفية متعددة غربية وعربية، فإنّها تلتقي جميعاً عند غاية واحدة: إعادة الاعتبار للإنسان بوصفه غاية في ذاته لا وسيلة تُستخدم في إدارة الأزمة أو تكييف الفرد معها.

وترى الباحثة أنّ من الضروري كذلك التمييز بين مستويين للتربية التحرّرية: مستوى فردي يُعنى ببناء مقاومة نفسية وقيمية داخل كل متعلّم على حدة، ومستوى جماعي يُعنى ببناء ثقافة مدرسية ومجتمعية عامة تكرّس قيم الحوار والمسؤولية المشتركة؛ ذلك أنّ الاكتفاء بالمستوى الفردي وحده قد ينتج أفراداً واعين معزولين وسط بيئة عامة لا تزال تنتج الهشاشة، في حين أنّ الاكتفاء بالمستوى الجماعي من غير عناية بالتجربة الفردية قد يتحوّل إلى شعارات عامة تفتقر إلى التجذّر في وعي الأفراد وتجاربهم الحيّة. ومن هنا فإنّ أي مشروع تربوي جادّ ينبغي أن يعمل على المستويين معاً بصورة متكاملة ومتزامنة.

وقد يُعترَض على هذا التصوّر بأنّ الشرط الأزموي ذاته – من فقر وحرب وانهيار مؤسسي – يجعل تطبيق مثل هذه الرؤية التحرّرية ترفاً فكرياً يصعب تحقيقه على أرض الواقع؛ غير أنّ الردّ الفلسفي على هذا الاعتراض يكمن في أنّ التربية التحرّرية ليست مشروطة بتوافر الموارد المادية الوفيرة بقدر ما هي مشروطة بتغيير في طبيعة العلاقة التربوية ذاتها، وهو ما تشهد به تجربة فريري نفسه في حملات محو الأمية بين فقراء البرازيل؛ ما يعني أنّ إمكان التحرّر التربوي لا يُقاس بغنى الموارد بقدر ما يُقاس بجرأة الرؤية الفلسفية التي توجّه استخدامها.

## الخاتمة

يخلص البحث، بعد هذا المسار التحليلي بين الفلسفة الغربية المعاصرة والفكر العربي النقدي، إلى أنّ الإنسان الهشّ ليس قدراً محتوماً تفرضه الأزمة بالضرورة، بل هو نتاج تاريخي لخيارات تربوية وفلسفية بعينها، وهو ما يعني، بالمقابل، أنّ إمكان تجاوزه قائم أيضاً، ما دام الإنسان كائناً تاريخياً قابلاً لإعادة تشكيل ذاته عبر الوعي والفعل. وإذا كانت الأزمة تكشف عن هشاشة الإنسان، فإنّها تكشف في الوقت ذاته عن إمكاناته الكامنة على المقاومة والابتكار، بشرط أن تتوافر له تربية تُوقظ هذه الإمكانات بدل أن تُخمدها.

وليس ادّعاء هذا البحث أنّ التربية وحدها كفيلة بحلّ أزمات المجتمعات المتأزمة، فتلك دعوى تفريطية تتجاهل ثقل العوامل السياسية والاقتصادية والجيوسياسية التي تصنع هذه الأزمات في الأصل؛ بل إنّ ادّعاءه أكثر تواضعاً وأشدّ عمقاً في آن: أنّ أي مشروع لتجاوز الأزمة، مهما بلغت نجاعته السياسية أو الاقتصادية، سيظلّ ناقصاً ما لم يقترن بمشروع تربوي فلسفي يعيد للإنسان مكانته بوصفه ذاتاً حرة مسؤولة، لا مجرد رقم في معادلات إعادة الإعمار أو الإحصاء السكاني. وبهذا المعنى، فإنّ فلسفة التربية ليست ترفاً نظرياً مؤجَّلاً إلى ما بعد الأزمة، بل هي، على العكس تماماً، جزء لا يتجزّأ من أي مشروع جادّ لمواجهتها من جذورها الإنسانية العميقة.

## الاستنتاجات

1. تبيّن أنّ الهشاشة الإنسانية ليست عيباً فردياً عارضاً، بل بنية تتشكّل عند تقاطع الشرط الوجودي الأصيل للإنسان مع اختلال بنى القوة الاجتماعية والسياسية.

2. أظهر البحث أنّ أزمة المجتمع وأزمة التربية تتغذّيان جدلياً؛ فالتربية التي تفقد استقلالها الفلسفي تتحوّل إلى أداة لإعادة إنتاج الأزمة بدل تجاوزها.

3. كشف البحث عن خمس آليات رئيسة تنتج الإنسان الهشّ: الخوف من الحرية، وفقدان المعنى، وتفتّت المعرفة، وغياب المسؤولية الأخلاقية في العلاقة التربوية، وازدواجية الخطاب التربوي مع الواقع المعيش.

4. أظهر البحث أنّ فلسفات التربية التحرّرية – عند فريريوأرندتومورانخاصة – تقدّم بدائل نظرية قابلة للتوطين في السياق العربي، شريطة ربطها بمنظومة أخلاقية أصيلة كتلك التي يقترحها طه عبد الرحمن وناصيف نصار.

5. بيّن البحث أنّ إعادة بناء الإنسان في المجتمعات المتأزمة تستلزم تربية تقوم على الحوار النقدي والمعنى الوجودي والمعرفة الكلّية والمسؤولية الأخلاقية المشتركة، بوصفها أركاناً متكاملة لا تتجزّأ.

## التوصيات

1. إعادة النظر في فلسفة المناهج التربوية العربية بحيث تُدمَج فيها ملَكات النقد والحوار والتفكير الكلّي بدل الاقتصار على التلقين والحفظ.

2. تعزيز حضور تعليم الفلسفة والإنسانيات في مراحل التعليم المختلفة بوصفه أداة أساسية لبناء الوعي النقدي ومواجهة الهشاشة الوجودية.

3. تدريب الكوادر التربوية على مقاربات الحوار التربوي التحرّري بدل نماذج السلطة والإخضاع، بما ينسجم مع مقترح فريري في التعليم الحواري.

4. إجراء دراسات ميدانية مستقبلية تفحص أثر البرامج التربوية القائمة على المعنى الوجودي في تخفيف مظاهر الهشاشة النفسية لدى الناشئة في مناطق النزاع.

5. دعم البحث الفلسفي العربي المقارن الذي يربط بين فلسفة التربية الغربية المعاصرة والتراث الفكري العربي النقدي، لبناء نظرية تربوية عربية أصيلة في مواجهة الأزمة.

**المصادر والمراجع:**


1. بلباشة، محمد، وبن اسماعين، موسى. (2023). أزمة التربية عند حنة أرندت – أمريكا نموذجا–. مجلة المقدمة للدراسات الانسانية والاجتماعية، 8 (2)، 82–94.

2. قادم، معمر (2026). فلسفة التعليم الحواري عند باولو فريري نحو رؤية تربوية تحررية. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 18، العدد 1، ص 162–169.

3. أركون، محمد (1996). تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، ط2. الدار البيضاء – بيروت: المركز الثقافي العربي، 400 صفحة.

4. إبراهيم، زكريا (1976). مشكلة الإنسان، سلسلة مشكلات فلسفية. القاهرة: مكتبة مصر، 210 صفحة.

5. الجابري، محمد عابد (1984). نقد العقل العربي: تكوين العقل العربي، ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 480 صفحة.

6. العروي، عبد الله (1996). مفهوم العقل: مقالة في المفارقات، ط1. الدار البيضاء – بيروت: المركز الثقافي العربي، 264 صفحة.

7. بكار، عبد الكريم (2003). تربية الإنسان: قراءة في أصول العملية التربوية، ط1. دمشق: دار القلم للنشر والتوزيع، 176 صفحة.

8. حجازي، مصطفى (1976). التخلّف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، ط1. بيروت: معهد الإنماء العربي، 340 صفحة.

9. حرب، علي (1998). أوهام النخبة أو نقد المثقف، ط2. الدار البيضاء – بيروت: المركز الثقافي العربي، 232 صفحة.

10. زكريا، فؤاد (1987). خطاب إلى العقل العربي، سلسلة عالم المعرفة، العدد 116. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 296 صفحة.

11. طه عبد الرحمن (2006). روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، ط1. الدار البيضاء – بيروت: المركز الثقافي العربي، 288 صفحة.

12. غليون، برهان (1985). اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، ط1. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، 320 صفحة.

13. نصار، ناصيف (1975). طريق الاستقلال الفلسفي: بحث في مقوّمات الفلسفة العربية، ط1. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 216 صفحة.

14. وطفة، علي أسعد (2010). سوسيولوجيا التربية: قراءات نقدية في أزمة التعليم العربي، ط1. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 254 صفحة.

15. Adorno, T. W. (2005). Critical Models: Interventions and Catchwords (H. W. Pickford, Trans.). New York: Columbia University Press. (Original essay 'Education after Auschwitz' first published 1966).

16. Arendt, H. (1961). Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought. New York: The Viking Press.

17. Bauman, Z. (2000). Liquid Modernity. Cambridge, UK: Polity Press.

18. Bauman, Z. (2007). Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Cambridge, UK: Polity Press.

19. Beck, U. (1992). Risk Society: Towards a New Modernity (M. Ritter, Trans.). London: Sage Publications.

20. Butler, J. (2004). Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence. London: Verso Books.

21. Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Macmillan Company.

22. DisciplineandPunish: TheBirthofthePrison (A. .(77Foucault, M. (19 Sheridan, Trans.). NewYork: PantheonBooks. (Originalworkpublished .(1975

23. Frankl, V. E. (1959). Man'sSearchforMeaning (I. Lasch, Trans.). .(Boston: BeaconPress. (Originalworkpublished 1946

24. Pedagogy of the Oppressed (30th anniversary ed., M. .(Freire, P. (1970 B. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Original work published .(1970

25. Fromm, E. (1941). Escape from Freedom. New York: Farrar&Rinehart.

26. .Levinas, E. (1969). TotalityandInfinity: AnEssayonExteriority (A Lingis, Trans.). Pittsburgh, PA: DuquesneUniversityPress. .(Originalworkpublished 1961)

27. Morin, E. (2001). Seven Complex Lessons in Education for the Future N. Poller, Trans.). Paris: UNESCO Publishing. (Original work ) .(published 1999

28. Nussbaum, M. C. (2010). Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton, NJ: Princeton University Press.

29. J. (1979). Emile, orOnEducation (A. Bloom, Trans.). -Rousseau, J. .(NewYork: BasicBooks. (Originalworkpublished 1762

30. Said, E. W. (1978). Orientalism. New York: Pantheon Books.

31. Zembylas, M. (2018). The Ethics and Politics of Precarity: Risks and Productive Possibilities of a Critical Pedagogy for Precarity. Studies in Philosophy and Education, 38(2), 95-111.