رؤية معاصرة في الفلسفة والتربية

أ.م.د.عبد الأمير سعيد الشمري
الجامعة المستنصرية–كلية الآداب
م.د.كريم حسين الجاف
الجامعة المستنصرية–كلية التربية الأساسية

مقدمة البحث :

يهدف هذا البحث الى تقديم رؤية معاصرة في حقلين اساسين من حقول المعرفة الانسانية هما : الفلسفة والتربية ، وان تقديم رؤية معاصرة في أي حقل من حقول المعرفة ، يعني محاولة تقديم فهما وتفسيرا جديدا بتواصل ويختلف عما سبقه من رؤى في عصور سابقة ، ولا شك في ان مثل هذه المحاولة سيكون لها اهميتها في الدراسات الفلسفيه والتربويه المعاصرة . وقد تضمن البحث عرض رؤية العصر في الفلسفة في المبحث الاول ، والذي تناول حدود الفلسفه وامكاناتها ، الراهن ، وخصوصية النقد الفلسفي المعاصر ، ومن ثم عرض الرؤية المعاصرة في فلسفة التربية في المبحث الثاني ، الذي تناول فلسفة التربية في عصورها ، واتجاهاتها المتمثلة في الاتجاه المثالي، والواقعي ، والبراجماتي ، والسيبري ، وتم اخيرا المبحث على فلسفة العملية التربويه في العالم السيبري المعاصر .

لقد اظهر البحث واكد ضرورة اعتماد رؤية عصرية في حقلي الفلسفة والتربية، نتناسب هذين الحقلين المعرفيين المتلازمين في كونهما يستهدفان الانسان غاية ووسيلة، ووجود ومعرفة ، وقيما وحضارة ، وبما يناسب كذلك مع المستجدات في واقع الانسان المعاصرة ، بعد انبثاق ثورة المعلومات والاتصال والاعلام وبروز ظاهرة العولمة الحاضرة .

نسال الله ان يكون هذا الجهد مساهمة وهادفه في مجال الدراسات الفلسفيه المعاصرة ، ومن الله التوفيق والسداد .

المبحث الأول: الفلسفة بمفهومها المعاصر

اهتمت الفلسفة منذ نشأتها بالانفتاح على مشكلات عصور تاريخ العالم وانشغالاته، ومن مميزاتها إنها لا تتصف بالانعزال والانغلاق، كما إن الفلاسفة ليسوا من سكنة الأبراج العاجية كما يحلو للبعض أن ينعتهم، بل إنهم يسكنون الواقع الذي ينتمون إليه بالفعل. إن الفلسفة ميدان معرفي يتجدد باستمرار، وهذا يعني أنها لا تتوفر على ماهية ثابتة وراسخة، ولا على يقينيات مطلقة ومتعالية، إنما تبدعها باستمرار، فهي –ومنذ نشأتها– في حالة من

الدينامية المستمرة، ولذا فهي دائمة التحول والتجدد، سواء أكان هذا التحول أو التجدد في ذاتها أم في المفاهيم التي تبدعها، فضلاً عن المفاهيم التي تقرأها أو تعيد قراءتها، حسب مقتضيات تحولات عصور تاريخ العالم، فالفلسفة كما يرى ميرلوبونتي (١٩٠٨-١٩٦١) ليست "التأمل في حقائق قبلية الوجود أو سابقة على الوجود، بقدر ما هي نشاط يجذب الحقائق نحو الوجود"[١]، أي الوجود الفعلي الذي ينتمي إليه الموجود بوصفه كائناً في عصر ما من عصور تاريخ العالم.

فالعالم وبسبب طبيعته التي تتسم بالسرعة وبالتحولات الجذرية، لا يمكن إخضاعه لمقولات أو حقائق مجردة أو مفارقة، وإن الفلسفة بوصفها خطاباً عنه ، لم تعد تدركه بالمثال كما فعل أفلاطون، بالمبادئ والعلل الأولى كما فعل أرسطو، ولا تدركه بوصفه "مجموع الوقائع لا الأشياء"[٢] مثلما فعل فتجنشتين، كذلك فإن وجود العالم ليس طلاسم أو الغاز ينبغي حلها وفهمها لغوياً كما يرى هيدغر، وإنما هي التفكر في الواقع المعاصر له، ذلك الواقع الذي يتسم بالتحول والتغير السريع، فضلاً عن تجديد معرفتنا لنظرتنا عن العالم واشكالاته.

فالفلسفة، إذن، لم تعد تعني اختزال الأشياء إلى مفاهيم وكليات عامة، بل إن أشياء العالم أضحت بالنسبة للفلاسفة أحداثاً تقرأ عبر المفاهيم المبدعة، فهي تفصح عن ذاتها عبر المفهوم، وقد استخدمت العالم ليكون خطاباً ابداعياً مجازياً.

وبحسب رأينا إن الفلسفة لم تعد ظاهرة إغريقية أو غربية، بل تخطت الجغرافيا لتشكل حالة فريدة من الفكر الإنساني، وهي لا تثبت في خطاب معين أو في شكل معين أو صورة محددة، وانما هي تاريخ من التحولات والاستقصاء وتجديد النظر للعالم وأشيائه ووقائعه، انها مشروع ثقافي يقدم ويبدع مفاهيم جديدة، ويتجاوز مفاهيم قديمة أو راسخة مستندة إلى منظور أو وجهة نظر منهجية أو معرفية وانطولوجية وقيمية نابعة من صميم العصر الذي تنتمي إليه.

إن الفلسفة تبقى دائماً مهمتها إعداد أو تأسيس مشروع ثقافي إنساني يلائم أي عصر فعلي لعصور تاريخ العالم، لاسيما في عصور تحولاته الكبرى، وهي تستجيب لمستجدات عصرها، وعصرها هو الواقع المعاصر والفعلي وما يفرزه هذا الواقع من إشكالات ينبري الفلاسفة لمعالجتها.

إن السمة المميزة للخطاب الفلسفي في الوضع ما بعد الحداثي، هي تفكيك المقولات التي تقلل من فاعلية الوجود الفعلي للإنسان في العالم، فضلاً عن انها ليست معنية بتقديم إجابات قاطعة وحاسمة في عصر تتميز جميع موجوداته بالتداخل، واللاحسم، وعدم التماسك، وسرعة التغير، بسبب هيمنة التكنولوجيا على جميع مفاصله، لاسيما تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والإعلام.

فضلاً عن ذلك فإن سياسة التفكير ما بعد الحداثي تقوم على تقويض كل تفكير يؤدي إلى التفكر في الأشياء أو الموجودات في صيغة خطية ونظامية وجوهرية، كي تبرز المختلف والمغاير واللاخطي الذي همشته الحداثة وأقصته من فضاء التفكير، وبتعبير آخر انها قوضت كل تفكير يدعي قدرته على إعطاء معان ثابتة وراسخة للأشياء، ذلك التفكير الذي صاحب النظم الفلسفية في عصور ماقبل الحداثة وعصر الحداثة، واستبدلتها بتعدد المعاني المستند إلى نظرية قواعد اللعبة* التي أرسى أسسها لودفيغ فتجنشتين في كتابه الشهير (أبحاث فلسفية، ١٩٥٢)، الذي أصبح مفهوماً أساسياً عند مفكري ما بعد الحداثة، لاسيما فرانسوا ليوتار (١٩٢٤-١٩٩٨) الذي وظفها في كتابه (الوضع ما بعد الحداثي).

أولاً- حدود الفلسفة وإمكاناتها:

لاشك أن مفهوم الفلسفة يختلف باختلاف العصور التاريخية للعالم. فمفهوم الفلسفة في الوضع ما قبل الحداثي يختلف عن مفهومه في الوضع الحداثي، فضلاً عن اختلافه عن الوضع ما بعد الحداثي، ذلك لأن ماهية الفلسفة، والتفكير الفلسفي لم يعدا حقيقتان ثابتتان خارج تأثير الزمن والتاريخ والأحداث، بل أنهما اندرجا وتحايثا فيها، وأصبحا يتشكلان على وفق التغيرات والتحولات المستمرة لعصور تاريخ العالم. ونرى أن الفلسفة في كل تحول حضاري كبير تسعى لرؤية العالم بشكل مثالي أو على نحو أفضل في أقل تقدير.

ان البشرية في كل عصر تحتاج للتفكير الفلسفي من أجل فهم عالمها بما يتلاءم مع الطبيعة الراهنة لواقع ذلك العالم ومشكلاته. لذلك فإن أية محاولة لوضع تعريف للفلسفة من خارج واقعها المعاصر محكوم عليها بالفشل مسبقاً، وذلك لأن السؤال عن الفلسفة هو السؤال الذي ينبع من صميم الواقع المعاصر للمفكر -وإذا ما بحثنا في دوائر الفكر الفلسفي فإننا سوف لا نجد تعريفاً موحداً للفلسفة، بل نجد أنفسنا أمام مقاربات عديدة تعكس وعياً معيناً، وأسلوباً في التشخيص والاقتراح، لأن كل مقاربة تنطلق من منظور

أيديولوجي أو منهجي معين، لذا يمكن القول أن مسألة تعريف الفلسفة مفتوحة على الاحتمالات كافة.

ان المقاربة التي نميل إليها لفهم حقيقة الفلسفة والمفاهيم الفلسفية الأخرى، هي المقاربة الظاهراتية، إذ انها تدرك الواقع المعاصر للعالم بعقل منفتح ومحايث لحقائق ووقائع العالم، فضلاً عن انها تخلو من التصورات والمفاهيم المسبقة.

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول ان الفلسفة في الوضع ما بعد الحداثي خطاب عن العالم من جهة واقعه المعاصر[٣]، ومن هذا التعريف –الذي يتفق ويتلاءم مع طبيعة بحثنا– سننطلق لفهم الفلسفة ودورها في قراءة مشكلاتها انطلاقاً من الواقع الراهن ومستجداته، الذي يؤشر بروز عصر جديد من عصور تاريخ العالم، الذي يطلق عليه (الطور أو الوضع ما بعد الحداثي).

وسنحاول هنا ان نقدم تحليلاً مفصلاً لهذا التعريف عبر الوقوف على مفرداته. فحين نقول أن الفلسفة (خطاب) فإننا نعني بهذه اللفظة الطريقة التي يقدم بها العالم من أجل فهمه أو قراءاته، فكما هو معلوم ان لكل معرفة طريقة معينة في تقديم موضوعاتها تتلاءم مع طبيعة وخصائص هذه الموضوعات، أما فيما يتعلق بالخطاب الفلسفي، فإنه يقدم موضوعاته بواسطة المفاهيم (Concepts)، وهو بذلك الطريقة التي نفهم بها العالم وموضوعاته.

إذن، فالمعرفة الفلسفية تكون مستحيلة من دون إبداع المفاهيم، فهي أي المفاهيم تلعب دوراً مهماً في تطور الفلسفة وتحولاتها[٤]، وفهم العالم، على اعتبار أن الفلسفة في منظورنا ليست ابداعاً للمفاهيم وحسب، وإنما هي خطاب عن الواقع المعاصر للعالم أيضاً.

ونرى إن المنظور الفلسفي الذي ساد في عصر الحداثة وما قبله كان يفهم المفهوم بعده تصور مجرد وكلي ينتزعه العقل بفعل قدرته التجريدية من الأشياء الجزئية بعمليتي الاستقراء والاستدلال المنطقيتين مما يفقده حيويته وخصوصيته وزمنيته في تحسس الواقع. لقد كانت المفاهيم في التفكير الفلسفي التقليدي تتميز بميزة التعالي على موضوعاتها، وتحاول ان تفسر هذه الموضوعات بطريقة تتناسب مع خصوصيتها، وهو ما أدى إلى حدوث بوناً شاسعاً بينهما– أي بين المفهوم وموضوعاته– وخلق نوعاً من الاغتراب بين الوعي والعالم، الذي ينتمي إليه الإنسان انتماءً فعلياً.

فالفلسفة إذن اضحت، تقدم خطابها في هيئة مفاهيم يقرأ بها العالم وأحداثه، وانها في الوضع ما بعد الحداثي لم تعد تنتزع الماهيات من الموجودات كما كانت تدعي الفلسفة القديمة، بدعوى قدرة العقل ذي الطبيعة الجوهرية والسماوية لفعل ذلك، وإنما تبدع المفهوم ليقول لنا "الحدث وليس الماهية أو الشيء"(٥)، فالمفهوم تكثف مجازي(٦) تنتجه كيمياء الدماغ البشري، لكي يفهم به الإنسان الواقع الراهن لوجوده الفعلي في العالم الذي يتصف بالتغير السريع، إذ لا يمكن قراءاته بواسطة مقولات تسعى لتجميد واقعه، مثلما فعلت الفلسفات القديمة والسابقة لعصر ما بعد الحداثة، وإنما عبر مفاهيم تضيء لنا الحدث لندركه في حدثيته.

ان المفهوم كتكثف مجازي هو من إفرازات الدماغ وليس من ابداعات عقول مفارقة وروحانية، وهذا ما تؤكده النظريات العلمية المعاصرة لفسلجة الدماغ الإنساني، التي يستند إليها مفكرو ما بعد الحداثة، فالدماغ "هو الذي يفكر وليس الإنسان، إذ يغدو الإنسان مجرد تبلور دماغي(٧). ومن ثم فإن الفلسفة الوجه الذي يغدو به الدماغ ذاتاً، والتفكير طبقاً لذلك يغدو نشاطاً دماغياً يتحسس به العالم وأحداثه في صيرورته وتحولاته، وليس في ثباته وسكونه. إلا أننا نرى بعضاً من نظمنا الثقافية التقليدية التي أسست قواعد التفكير، قد حجبت عن أدمغتنا حيوية العالم الذي ننتمي إليه، لذا سعت نظريات ما بعد الحداثة إلى تفكيك تلك النظم من أجل إعادة اللحمة بين العقل الذي هو وجه آخر من وجوه الدماغ والعالم كي تمكنه من إبداع المفاهيم لفهم العالم ووقائعه بطريقة تتناسب مع طبيعة عصر العالم الذي ينتمي إليه الفيلسوف خاصة والناس عامة، فضلاً عن معالجة مفاهيم قديمة وتأهيلها للعمل في فضاء الوجود الفعلي للناس. ان المفهوم هو أداة المعرفة، وبه يفكر الفيلسوف بواقع عالمه وإدراك أحداثه(٨).

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول أن الفلسفة هي أخطر منتوج أنتجته كيمياء الدماغ الإنساني كي يفهم على قدر طاقته الواقع الفعلي للعالم الذي يوجد فيه، وهي في الوضع ما بعد الحداثي تقدم طريقة جديدة لفهم واقع العالم مغايرة تماماً للطريقة التفكيرية للوضع الحداثي، ذلك الوضع الذي تعامل وتوسل المفاهيم المفرطة بالكلية، والشمولية، والمركزية لفهم أشياء وموجودات العالم من دون أن يهتم أو ينشغل بأطرها وسياقاتها الثقافية والاجتماعية، وبخصائصها التي تتميز بالحراك والتحول والفوضى، وهو ماركزت عليه فلسفة ما بعد الحداثة.

أما العالم الذي يقدمه الخطاب الفلسفي الراهن، فهو المجال أو الأفق الذي يمارس فيه الإنسان تجربة الوجود، وأعني بذلك تحقيق الإمكانات على وفق شروط العصر الذي يوجد فيه بوصفه موجوداً يوجد بالفعل في العالم ويعيش واقعه الراهن، وهذا بالتأكيد يمثل الجوهر الأساس للسؤال عن الوجود في فلسفة ما بعد الحداثة، ولذا فإن الواقع المعاصر في الخطاب الفلسفي، لم يعد يتناول من جهة كونه صورة مجردة مفارقة، وإنما من جهة كونه صيرورة تعبر عن حراكه المستمر وتحولاته اللانهائية، فالواقع، إذن، وفق المنظور الفلسفي الراهن، لا يُفهم بوصفه حقيقة مجردة أو عالماً موحداً للأشياء طبقاً لقوانين شاملة، إنما هو الأفق أو المجال الحيوي للتجربة التاريخية لتاريخ العالم.

ان تاريخ العالم هو صيرورته الدائمة واللامتناهية من الأحوال والوضعيات التي يمر بها، وتشكل تحولاً كبيراً لما هو سائد فيه من وضعيات ثابتة وراسخة، إذ تسعى هذه الصيرورة إلى إحلال وضعيات تتخطى ما هو سائد، نحو ما هو ممكن عبر تلك التحولات التي تطرأ على العالم.

واما العصر (Age) فيمثل اللحظة المتكثفة لهذا التاريخ– أي تاريخ العالم– من حيث هو حقبة منبعثة عنه، إذ تسود فيها وضعية وشروط إمكان معينة لآفاق الاهتمام البشري. ان عصر تاريخ العالم هو مشهد يتصف بالثبات النسبي، وان هذا المشهد يعكس صورة حضارية ما لأي عصر يعيش فيه الإنسان بالفعل ويمارس فيه تجربة الوجود بوصفه موجوداً ينتمي لعالم ما ويخضع لشروطه، ويمكن القول ان عبارة (عصر تاريخ العالم) تجمع بين بارمنيدس وهيراقليطس وهيدغر في وحدة فريدة، فالعصر بثباته النسبي يمثل الكينونة البارمندية، في حين ان تاريخ العالم وتحولاته يمثل الصيرورة الهيراقليطية، أما العالم فيمثل الأفق الذي يقيم فيه الإنسان كي يحقق إمكاناته، كما علمنا هيدغر.

ان عصر تاريخ العالم لا يفهم إلا انطلاقاً من واقعه المعاصر، إذ لا يمكن فهمه انطلاقاً من الماضي، مثلما سعت الفلسفات التقليدية، ولا انطلاقاً من المستقبل مثلما فعلت الحداثة التنويرية، وهي بذلك تعد ستراتيجية جديدة للفهم ، تستجيب لإمكانات ومتطلبات طبيعة العصر الراهن.

ثانياً- الدور الراهن للفلسفة:

لاشك، ان للفلسفة دوراً مهماً يكمن في رصد التحولات التي تحدث عبر عصور تاريخ العالم، ويمكن عدها من الحقول المهمة التي تتلمس حيوية ونبض الواقع المعاصر للعالم عبر رصد مشكلاته في نطاق سياقه الثقافي والاجتماعي والبيئي والتقني... الخ

فضلاً عن انها تروم "البحث في كل شيء يمكن أن يكون قابلاً للتساؤل"[٩] على حد تعبير نيتشه.

والفلسفة بوصفها إحدى أشكال الوعي البشري فإن دورها ليس تثبيت ما هو سائد في العالم وفي وعي الناس، وإنما خرق كل ما هو سائد وتقليدي. ان النشاط الفلسفي الذي يمارسه عدد كبير من الناس راهناً قد أصبح أكثر إشكالاً وإثارة، فالسؤال حين ينبثق يطلب الإجابة بقدر ما يمثل استجابة لوجود شيء ما ملتبس ويحدث إشكالاً من خلال رصد العلامات التي تشير إلى وجود مشاكل جدية في الواقع المعاصر وأمامنا، فالمشكلة على حد تعبير جاك دريدا "هي شيء موجود أمامنا، ولأنها أمامنا وجب التصدي لها ومواجهتها في الوقت ذاته، وبطريقة مباشرة بغرض معالجتها"[١٠]، وذلك لأن كل تحول حضاري كبير يقودنا إلى مشكلات جديدة، وطرق جديدة لحلها، فضلاً عن انه يفتح أمامنا آفاقاً جديدة للفهم.

وتأسيساً على ما تقدم يمكننا القول، أن الفلسفة خطاب تشخيصي عن العالم، انه خطاب يشخص المشكلات عبر المفاهيم، وان هذه المفاهيم كما يقول جيل دولوز يجب "أن تكون على علاقة مع مشكلات هي مشكلاتنا ومع تاريخنا، وخاصة مع صيرورتنا[١١]، ولكن ماذا يعني ذلك؟ انه يعني ان الخطاب الفلسفي الراهن لا يقرأ مشكلات الواقع قراءة عقلية مجردة ومتعالية عليه، بل قراءة محايثة، إذ ان المفهوم يتلازم مع مشكلته، مع حدثه وقراءته مشروطة بشروط عصره وانطلاقاً منه، وهذا نابع بالتأكيد من طبيعة التفكير الفلسفي الراهن، إذ ان الفيلسوف لا يتبنى المقاربات التي تعزل الوعي عن العالم، إنما يؤكد على المقاربات التي تلازم بينهما، وهذا ما ينعكس على طريقة التعامل مع المشكلات وبما يتناسب مع طبيعتها، فالفلسفة ، لا تقدم رؤية شاملة وكلية لفهم الظواهر المختلفة في العالم بقدر ما تقدم خطاباً تشخيصياً لمشكلات الراهن الذي تتعامل معه نابعة من خصوصية الواقع الإشكالي لا من أجل التطابق معه بل من أجل إثارة الأسئلة، ومن أجل خرق شروط إمكانه وإبطال قواعد العابة التي لم تعد فاعلة، انطلاقاً من وجود الإنسان الفعلي في العالم، حيث لا ينفصل فيه الوعي عن المشكلات التي توجد فيه ، وهنا تتحول المشكلة من كونها مشكلة مجردة ومعزولة إلى إشكالية (Problematic) موضوعة في عصر فعلي من عصور تاريخ العالم، وما ينبثق عنها من مناخات فكرية وثقافية، وتأثير

على الوضعية الحضارية لذلك العصر، وكذلك ما يرافقها من قراءات مختلفة بحسب المنظورات الايديولوجية، التي تسود ذلك العصر.

وهكذا، فإذا كانت الفلسفة في الوضع ما قبل الحداثي قد أفرزت إشكالية (المعقول/المحسوس، والديني/الدنيوي، والثبات/التحول) كموضوعات للنظر الفلسفي، وأفرزت في الوضع الحداثي إشكالية (المثالية/الواقعية، والعقلانية/التجريبية) كموضوعات للنظر الفلسفي، فإنها في الوضع ما بعد الحداثي المتأخر الذي يعد من التحولات العميقة للوضعية الحضارية، قد أفرزت إشكالية (الواقعي/الافتراضي، المحلية/العولمة) كموضوعات للإنشغال الفلسفي الراهن.

لقد احتلت المشكلات المتصلة بالفلسفة، من قبيل الوجود، والحقيقة، والذات، والعالم، والحدث،... الخ حيزاً كبيراً من تفكير الفلاسفة في كل عصر تحل فيه، إلا ان هناك طرق تفكير جديدة تظهر لتتناول هذه المشكلات انطلاقاً من راهن العصر الذي يعيش فيه الفلاسفة وينتمون إليه، من أجل أن يبدعوا مفاهيم لها، لأنه من غير الممكن استعارة مفاهيم وانتزاعها من عصور غير راهنة لقراءة الواقع المعاصر، ولكن إذا أردنا– وبحسب تعبير جيل دولوز– ان نكون "أفلاطونيين أو ديكارتيين أو كانطيين، فذلك لأنه يحق لنا ان نفكر بأن مفاهيمهم يمكنها أن تستعيد فعاليتها عبر مشكلاتنا وان تلهمنا هذه، المفاهيم التي ينبغي ابداعها"(١٢)، وبالتأكيد فإن المشكلات هي الدافع الأساس لإبداع المفاهيم، أما ما يتعلق بالفلاسفة غير المعاصرين، فإن أفضل طريقة لاتباعهم ليست في تكرار مقولاتهم وإنما "القيام بما قد قاموا به، أي ابداع مفاهيم لمشكلات تتغير بالضرورة"(١٣).

ويتضح لنا مما تقدم ان اسئلة الخطاب الفلسفي الراهن تكمن في المواجهة، والانخراط، والاستجابة لمشكلات الواقع المعاصر، وان هذه الاسئلة لا تتطلع إلى إجابات قاطعة وحاسمة لوقائع عصر تتسم كل أحداثه بطبيعتها اللاخطية واللاحتمية والكيوسية، ويعود السبب في ذلك إلى السرعة الفائقة التي تجري فيها أحداث العالم، مما يستدعي ابداع مفاهيم مؤقتة لها تعكس مشهد الحدث في ديناميته وحيويته كي تسهل قراءاته انطلاقاً من إشكالاته الراهنة وأطره الثقافية والاجتماعية، ففي المشهد المقروء يتطابق المفهوم والحدث لأنهما نتاج الراهن ويتلازمان كتلازم المادة والصورة عند أرسطو.

ثالثاً- خصوصية النقد الفلسفي الراهن:

شكلت الفلسفة في طورها الراهن، منظورات ومقاربات ترصد بعين نقدية وفاحصة ما يحدث في الواقع المعاصر، ولاشك ان فعل الفلسفة يكمن في الاستجابة باهتمام شديد

لمشكلات ذلك الواقع عبر التفكير النقدي للمشهد الحضاري في تحولاته الكبرى، وفي الوضع الأساسي للإنسان، وأقصد بالوضع الاساسي الحالة الوجودية التي تتشكل للإنسان عبر أي تحول عميق يطرأ على الحضارة ونقدها، انطلاقاً من راهنها، ولذلك يمكن القول ان كل فلسفة تظل "إنعكاساً لوضع حضاري وثقافي واجتماعي محدد، لكنه منسوب منذ البداية بزعم شمولي وكوني يتعين تقييم مدى صدقه"(١٤)، إنطلاقاً من روح العصر ومهيمناته التي تحدد أطر التفكير، ولكون "الفلسفة نظرة معينة للعالم، نظرة تنشأ في ظل سياق اجتماعي وثقافي محدد، يفرض علينا ان نتخذ موقفاً نقدياً- بالضرورة- تجاه أية فلسفة لإبراز خصوصيتها ونسبيتها وتاريخيتها ولتقييم مدى شموليتها"(١٥)، وانسجامها مع عصر العالم الذي يتشكل فيه نمط جديد من أنماط الوجود الذي يحدد شروط الإمكان للكائن البشري.

ان التحول العميق والجذري لأنماط الوجود، من دون ان يصحبه تغيير وانتظام في الماهية الإنسانية والتفكير الفلسفي يؤدي إلى نوع من الاغتراب بين الوعي الإنساني وعالمه، لذلك ينبغي العمل على إبراز العلاقة الجديدة التي تبرز نتيجة لهذا التحول بين الوعي والعالم عبر النقد الفلسفي لها، فالفلسفة بوصفها خطاباً نقدياً هي الشكل الوحيد القادر على دراسة إشكالية العلاقة بين الوعي الإنساني وعالمه، وفحصها كي تتخطى العوائق التي تحجب عن الوعي حقيقة العالم، وهذا لا يقوم إلا بالنقد.

ومن الجدير بالذكر إن كل فيلسوف ما هو إلا إسهام نقدي للمشكلات التي يفرزها العصر الذي ينتمي إليه، فالنقد كما يصفه كارل بوبر (١٩٠٢-١٩٩٤) "دم الحياة للفلسفة... وان المهمة الرئيسة للفلسفة هي التأمل النقدي في الكون وفي موقفنا في الكون، بما في ذلك قدرتنا على المعرفة"(١٦)، وإمكانيتنا في ابتكار مواقف تأويلية لفهم العالم، مع تخطي المواقف التأويلية التي تعجز عن فهمه ، أما لأنها لا تنتمي إلى روح العصر. أو ادعائها بالحقيقة المطلقة وعدم خضوعها لشروط العصر، فالنقد، إذن، مسعى للتحرر من مواقف تأويلية تحجر الوعي الإنساني وتجعله غير قادر على فهم عالمه فهماً مناسباً، وانه يمكن للوعي الإنساني تحقيق دوره المنشود عبر وصله بالواقع المعاصر للعالم، وان هذا الوصل سيمكن الوعي الحصول على الفهم أو التأويل المناسب لمعطيات هذا الواقع وفي نطاق عصر تاريخ العالم الذي يكمن فيه الفيلسوف.

ومما لاشك فيه، ان الخطاب الفلسفي النقدي تختلف مهمته وصيغه باختلاف العصور التاريخية للعالم، ففي العصور ما قبل الحداثية نجد ان النقد الفلسفي كان ينصب على الأشياء، فالأشياء التي تتميز بالزوال والتغير والتحول وعدم التجوهر والثبات، كانت أكثر عرضة للنقد لاعتقاد الفلاسفة انها غير قابلة لأن تكون معرفة يقينية، فضلاً عن انها لا تكون صالحة كموضوع فلسفي. أما في العصر الحديث، فإن النقد لم يعد ينصب على الأشياء، إنما على قدرة العقل في إدراكها، فالنقد –على حد تعبير كانط– هو نقد "لقدرة العقل بعامة بالنسبة إلى جميع المعارف التي يمكن ان ينزع إليها بمعزل عن أي تجربة، وبالتالي الفصل في إمكانية أو لا إمكان الميتافيزيقا بعامة وتعيين مصادرها ونطاقها وحدودها"[١٧]، وذلك لتحديد ميدان وحدود التجربة الممكنة، فالشيء لكي يكون قابلاً للمعرفة– بحسب شروط الحداثة– ينبغي عليه الخضوع لشروط التجربة الممكنة، وأعني بذلك ان يدرك حسياً ويندرج تحت مفهوم على ان يتطابق هذا المفهوم مع الشروط العقلية للتجربة الممكنة، والعقل كما نرى ملكة تتصف بالدينامية وهي تمدنا بشروط ومبادئ المعرفة في كل عصر من عصور تاريخ العالم، وبه يتكون الموقف التأويلي الذي يتبناه الفيلسوف لقراءة وقائع عصره، وأحداثه.

ونجد ان نقد فلاسفة ما بعد الحداثة ينصب على المواقف التأويلية التي يقرأ بها العالم، والموقف التأويلي (Hermeneutical Situation) مجاز اقترحه مارتن هيدغر، لكل بحث انطولوجي ممكن لقراءة العالم وفهم الوجود، وان هذا البحث لا يكون ممكناً إلا إذا أدرك الموجود ذاته من ناحية وجوده أي بوصفه [وجوداً– في– العالم]، وانطلاقاً من تجربته فيه أي [في العالم]، وعبر أفعال الوعي القصدي الذي يقوم به الموجود بوصفه موجوداً في العالم، وعليه فإن الموقف التأويلي بوصفه "جملة الافتراضات المسبقة (رؤية، مفاهيم، امتلاكات) لا يكون ممكناً، وموثوقاً به، إلا إذا كان موضحاً في ضوء التجربة الإنسانية وبلغتها"[١٨]، وهو بمثابة قواعد اللعبة التي يلتزم بها الفيلسوف. ومن الجدير بالذكر ان الفعالية النقدية نجدها اليوم تحيا تحت اسم التفكيك (Deconstruction) وهي التي يمارسها فلاسفة ما بعد الحداثة– وعلى رأسهم جاك دريدا (١٩٢٨–٢٠٠٤)– لزحزحة ما هو ثابت ومتعال من المفاهيم التي تقف عائقاً أمام التجربة الإنسانية الحية في ابتكار مفاهيمها الخاصة بأحداثها، أو تأهيل مفاهيم سابقة لقراءتها.

ان النقد راهناً بصفته فاعلية فكرية ينبثق عنه إمكانات جديدة للقول والتفكير... وتشكيل مفاهيم جديدة أو باستعادة المفاهيم القديمة بغية توسيعها أو ترميمها أو تطعيمها"[١٩]، فضلاً عن ذلك فإنه يؤهل المواقف التأويلية ويمكنها من تزويدنا بنماذج إرشادية (Paradigms) تجعلنا ندرك عصرنا الذي نعيش فيه إدراكاً مناسباً. إذن فالفلسفة كخطاب نقدي تسعى لتأهيل الوعي لإدراك أفضل العوالم الممكنة للتجربة الإنسانية ، وبالتحديد في كل عصر يطرأ عليه تحول حضاري جذري يؤدي إلى ظهور نمط جديد من أنماط الوجود، فضلاً عن أنه يسعى لإعادة تقييم وفحص مبادئ وآليات الموقف التأويلي الذي نقرأ به مشاهد العالم المتنوعة، لمعرفة صلاحيتها (Validity) ومدى ملاءمتها لتلك المشاهد التي نتفكر بها، والتي تعكس ما يحدث في واقع عالمنا المعاصر.

إذن فعن طريق النقد الفلسفي يمكن التخطي الدائم لهذه المواقف والمفاهيم، ومن أجل إيجاد معانٍ ودلالات جديدة تتناسب مع الوضعية الأساسية والحضارية لحال الكائن في كل عصر من عصور تاريخ العالم، ومن أجل التفكر في العالم بشكل أفضل وهذا بالتأكيد هو المقصد الأسمى للخطاب النقدي لفلاسفة عصر مابعد الحداثة.

المبحث الثاني: فلسفة التربية برؤية معاصرة

تعد التحولات التي طرأت على عالمنا (كالعولمة وتقنيات المعلومات والاتصال والإعلام) محركات أساسية لانبثاق ما يطلق عليه راهناً مجتمع المعرفة (Knowledge Society). ولاشك، إن انبثاق مجتمع المعرفة قد غيّر البناء الاجتماعي ونظامه وقواعد العابه، ويستند ذلك المجتمع في نشاطه النظري والعملي إلى عملية التربية والتعليم، ليكون قادراً على مواجهة متطلبات ومشكلات العالم الموجود فيه، وهي متطلبات ومشكلات غير مسبوقة ولم تألفها الإنسانية من قبل لكونها من إشكاليات عصرنا الراهن، وهو الأمر الذي يستدعي فحص العملية التربوية* وتعديل أساليبها ومناهجها من جهة تلاؤمها مع المقاصد والأهداف التي يتطلع إليها ذلك المجتمع عند تعليم أفراده وتزويدهم بالمعارف والعلوم، وهذا يعني إننا بحاجة إلى فلسفة تربوية تستجيب إلى نداء التحولات الحضارية الكبرى، تلك التحولات التي تفرض على الحضارات الإنسانية انتظامات غير مسبوقة وينبغي الاستعداد لها، عبر فلسفة جديدة للتربية.

لاشك ان فلسفة التربية هي كل خطاب يقدمه الفيلسوف عن العملية التربوية في نطاق عصر فعلي من عصور تاريخ العالم، على ان يستوعب هذا الخطاب المستجدات والمعطيات والتحولات التي يمر بها العصر، لاسيما تلك التي تحدث تغييراً في نظامه

الاجتماعي وقواعد لعبه، إذ أن عليها أن تقدم فهماً جديداً للطبيعة البشرية يتلاءم مع القيم الجديدة التي تفرزها هذه التحولات ، وان هذا الفهم الجديد لا يتحقق إلا عبر وضع ستراتيجية معينة للعملية التربوية تهدف إلى فحص هذه العملية استناداً إلى الخبرات التربوية والإمكانات الجديدة التي يتوفر عليها العصر عند كل تحول كبير.

ولاشك ان كل فلسفة تربوية تنبثق عن خبرات تربوية، إذ تعد هذه الخبرات والتجارب الميدان الذي يعتمد عليها لمعرفة صحة وشرعية مبادئنا وقيمنا وأهدافنا ومقاصدنا في كل عصر نوجد فيه، وهذا يعني ان الخبرة أو التجربة التربوية هي القاعدة الأساس لكل عملية تربوية وينبثق عنها مجموعة من المقاصد والأهداف تستند إلى طبيعة العصر الثقافية والاجتماعية والتقنية.

ان الخبرات والتجارب التربوية تتميز بالتحول، والتغير، والتجدد والصيرورة المستمرة ومن ثم فإن المقاصد والأهداف التربوية في كل عصر يجب أن تُخضع للفحص وإعادة النظر فيها طبقاً لتلك التحولات والتغيرات التي تؤطر العملية التربوية لكل نشاط معرفي للإنسان. وهذا يعني ان على خطاب التربية الفلسفي ان يقدم الدعم والإسناد والاستجابة لرؤية العملية التربوية في نطاق روح العصر، وهذا لا يمكن الحصول عليه إلا بتوثيق العلاقة بين الفلسفة والتربية في إطار خطاب نظري يجعل من التربية حقلاً أساسياً للنشاط الفلسفي، فضلاً عن انه يجعل من الفلسفة نشاطاً ذهنياً وحيوياً يخلو من التجريد الذي لا معنى له، ومن ثم يمكن فهم مهمة فلسفة التربية "كفلسفة شاملة للحياة مفكر بها من منظور معين"[٢٠]، أي من منظور عصر فعلي من عصور تاريخ العالم، ولعل في هذا ما يكسب التربية أهميتها، هذه الأهمية هي التي دعت جون ديوي إلى عد الفلسفة "نظرية في التربية"[٢١] ، وهو ما دأب عليه طوال حياته الفلسفية، إذ كان ينظر للتربية والتعليم من منظور نظري فلسفي ويفهم إشكالاتها على هذا الأساس، أي على أساس أن الفلسفة نظرية في التربية.

ومن أجل توضيح مهمة فلسفة التربية سنقوم بمقاربة تاريخية لفهم المضمون الفلسفي للتربية عبر عصور تاريخ العالم، وصولاً إلى تقديم قراءة لفلسفة التربية والتعليم في عصرنا الراهن، عصر الحضارة التقنية.

أولاً- فلسفة التربية في عصور تاريخ العالم:

إن الفلسفة ومنذ انبثاقها نشاط فكري يقوم على تنظيم المعارف والعلوم عبر فهم سياقات تلك المعارف والعلوم من مقدماتها ومنطلقاتها وصولاً إلى نتائجها وأهدافها

ومقاصدها، والتربية كانت إحدى أهم تلك المعارف التي اضطلعت الفلسفة لفهمها، انطلاقاً من أهميتها في عملية التنظيم الاجتماعي، لاسيما في مراحل الحراك الاجتماعي الذي يحصل نتيجة لتحولات كبرى تطرأ على تلك التنظيمات الاجتماعية وقواعد لعبها. ولذلك فإن الخطاب الفلسفي للتربية يختلف من عصر لآخر تبعاً لطبيعة تحولات العصر.

ففي عصر ما قبل الحداثة، لاسيما في حقبته اليونانية الهيلينية، فإن فلسفة التربية كانت تهدف إلى تأهيل الإنسان ليكون مواطناً صالحاً في دولة المدينة، وهذا ما ظهر جلياً في كتابات أفلاطون وأرسطو، التي اهتمت بالقيم والفضائل التي تنمي بناء المواطنة الصالحة عند مواطنيهم.

أما في المرحلة اليونانية الهلنستية ، فان فلسفة التربية قد اهتمت بالجوانب القيمية للإنسان بوصفه جزءاً من العالم، وليس مواطناً يعيش في حاضرة دولة المدينة التي شهدت هذه الحقبة انهيارها، لقد كانت العملية التربوية تركز على تنمية القيم الخلقية التي تجعل من الإنسان منتمياً إلى العالم برمته وليس إلى إقليم أو دولة أو مجتمع معين، وهذا ما نلمسه في فلسفات الرواقية والابيقورية.

أما عصر ما قبل الحداثة في حقبته الدينية، فإن العملية التربوية وقواعدها قد تغيرت تماماً بعد بروز عصر الإيمان الديني والوحي والنبوة والوجود الإلهي، إذ أصبحت التجربة التربوية سواء أكانت عند اليهودية أم المسيحية أم الإسلام تؤكد على الاهتمام بالقيم والمبادئ الدينية التي تنمي روح الإيمان أو المؤمن الصالح في عالم الدنيا، كي يفوز بلعالم الآخر (= عالم الغيب)، والإعلاء من مكانة الروح والنفس على الأمور الدنيوية والجسدية.

ومع مجيء عصر الحداثة، عصر العقلانية والعلمانية، فإن العملية التربوية قد تغيرت تماماً نتيجة لظهور تجارب تربوية تؤكد على القيم العقلانية والدنيوية في بناء الإنسان، إذ اهتمت بتحقيق أهدافها التي تستند إلى العقلانية والموضوعية والدنيوية والفردية لبناء الإنسان، فضلاً عن تنمية روح المواطنة والمساواة والاهتمام بشؤون العالم الآنية والتركيز على مصالحه الشخصية وطبقاً لأهداف العملية التربوية التي أملتها ظروف العصر.

إلا ان هذه الحالة لم تستمر نتيجة لما ظهر من مستجدات ثقافية واجتماعية وتقنية على واقع العالم، لاسيما واقع العالم الغربي وهو الأمر الذي أدى إلى ظهور تحولات تبشر

بميلاد عصر جديد يختلف عن عصر الحداثة من جهة المبادئ والأهداف، الا وهو عصر ما بعد الحداثة، ففي فترة ما بعد الحداثة المبكرة هيمنت الايديولوجيات عليها ، ونقصد بالايديولوجيات تلك النظم العقائدية كالماركسية والرأسمالية اللتان أصبحتا تمثلان المنظورات الرسمية للدولة، ومن ثم فإن العملية التربوية في تلك النظم قد تشكلت وفقاً لتلك الأيديولوجيات التي أضحت تشكل الفلسفة الاجتماعية لها.

أما في فترة ما بعد الحداثة المتأخرة (= نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين) فإن التحول الحضاري الكبير الذي شهدته هذه الفترة، كان له أبلغ الأثر في طريقة وجودنا الثقافي والاجتماعي، وذلك عبر بروز خاصية انطولوجية تتميز بهيمنة التقنيات المتقدمة على مفاصل المجتمع، فضلاً عن انبثاق النزعة النسبية التي أزاحت كل ما يمت بصلة إلى المطلق والشامل والكلي من الاعتقادات والايديولوجيات التي تدعي الحقيقة المطلقة، مع إعادة الاعتبار لكل ما هُمش وأقصيَ من الهويات والاعتقادات التي يطلق عليها بالأقليات (عرقية، دينية) نتيجة عدم الاعتراف بها أو نتيجة تعرضها للقمع. ان هذه المستجدات التي برزت في هذه الفترة قد شكلت إمكانات جديدة لظهور خبرات تربوية تتلاءم مع هذه الوضعية، ومن ثم انعكاس ذلك على العملية التربوية.

لقد ازداد الانشغال بالخطاب الفلسفي للتربية ازدياداً منقطع النظير، في النصف الثاني من القرن الماضي وحتى يومنا هذا، لاسيما في الحضارات المتقدمة، وان هذا الانشغال يعكس قوة الفعل الفلسفي بوصفه استجابة للتحولات الحضارية الكبرى، وهذا ما نجده في واقع عالمنا الراهن الذي تمثل بانبثاق العصر الرقمي الذي كان سبباً في تصدع مبادئ وآليات النظام الثقافي والاجتماعي القديم للحضارة الإنسانية وظهور شكل جديد من الواقع التعليمي والتربوي.

ثانياً- اتجاهات فلسفة التربية:

ثمة اتجاهات متعددة في التربية، ونرى ان هناك أربعة اتجاهات أو مقاربات أساسية لفهم العملية التربوية، وان هذه الاتجاهات أو المقاربات تختلف الواحدة عن الأخرى تبعاً لرؤيتها للعالم، وهي:

أ- الاتجاه المثالي.

ب-الاتجاه الواقعي.

ج- الاتجاه البرجماتي.

د- الاتجاه السيبري.

أ-الاتجاه المثالي:

يعد هذا الاتجاه من الاتجاهات القديمة التي سادت عصور تاريخ العالم وتطلق على "جميع المذاهب التي تجعل وجود الأشياء الخارجية متوقفاً على وجود القوى التي ندركها، فإذا انعدمت هذه القوى استحال وجود العالم الخارجي، وبهذا الفهم تتوحد المعرفة والوجود"[٢٢]، وهذا يعني رد كل الوجود إلى الذات أو الفكر، لذا فإن العملية التربوية في هذا الاتجاه ستركز على الذات أو العقل في عملية التعلم واكتساب الخبرات، أكثر من تركيزها على العالم أو الواقع الموضوعي المحيط بها، على اعتبار ان اصلاح الذات واكتمالها سيعود بالنفع على العالم الذي توجد فيه الذات.

ب- الاتجاه الواقعي:

ويرى هذا الاتجاه وعبر موقفه الانطولوجي ان العالم أو المحيط الموضوعي له وجود متميز عن الذات التي تدركه، وانه حتى وان لم تكن هناك ذات تدركه فسيظل يحافظ على وجوده وحضوره، وما يترتب على ذلك ان العملية التربوية لهذا الاتجاه ستركز على الجانب الموضوعي من المعرفة، وهذا بالضد من الاتجاه المثالي الذي يعطي الأولوية للذات على العالم أثناء عملية الحصول على المعرفة[٢٣]. ان هدف التربية عند الواقعي هو تحقيق التطابق بين الذات والعالم على اعتبار ان المعرفة هي انعكاس أمين لواقع العالم الموضوعي وتحدث في الذات أثناء عملية إدراك الذات له، مما سيخلق الإنسجام والتوافق بين الإنسان أو الذات والعالم المحيط به.

ج- الاتجاه البراجماتي:

يعد الاتجاه بجميع أشكاله، اتجاهاً يركز على الفعل والعمل أكثر من تركيزه على النظر أو التفكر العقلي المجرد، فضلاً عن ذلك فإنه يرى أن قيمة الأفكار والتصورات لاتحصل على شرعيتها إلا إذا كانت مثمرة ومنتجة عبر توسلها كأداة أثناء العمل، ولذلك فإن هذا الاتجاه يؤثر الجانب العملي التطبيقي في العملية التربوية، وان التعليم فيه يكون تفاعلياً بين الإنسان وبيئته التي يعيش فيها، وبذا يكون البعد الحاضر من الزمن أكثر هيمنة من البعد الماضي أثناء عملية التعلم واكتساب الخبرات.

يمكن القول أن الاتجاه البراجماتي يجمع بين الذات والعالم جمعاً تفاعلياً لا يرجح كفة الذات على العالم مثلما فعلت المثالية، ولايرجح كفة العالم على الذات مثلما هي الحال في الاتجاه الواقعي. ان الاتجاه البراجماتي من جهة كونه موقفاً انطولوجياً يسعى إلى دمج

الذات مع العالم عبر العمل، فالعالم الذي يعيش فيه الإنسان ويحيا لم يعد مجالاً للتأمل النظري، وإنما أصبح مجالاً للعمل، وهذا ما نلمسه في العملية التربوية في هذا الاتجاه التي يهيمن عليها الجانب العملي والتفاعلي وهو ما تركز عليه مناهجها التعليمية.

"إن الطريقة البراجماتية في مثل هذه الحالات هي محاولة تفسير كل فكرة تتبع واقتفاء أثر نتائجها العملية كلاً على حدة"(٢٤).

د- الاتجاه السيبري:

بعد التحولات الكبرى التي طرأت على واقع العالم الراهن نتيجة الثورة المعلوماتية والاتصالية والاعلامية، وبروز مايطلق عليه العالم السيبري كمجال جديد للتجربة الإنسانية، ظهرت توجهات جديدة وتجارب تربوية جديدة انبثقت عن هذا التحول وهو الأمر الذي أدى إلى حدوث تحولات عميقة في العملية التربوية وأهدافها.

ان الاتجاه التربوي السيبري هو ذلك الاتجاه الذي يؤكد على البعد الافتراضي في أية عملية تربوية، عبر الاستعانة بأدوات الثورة العلمية المعاصرة، المتمثلة بتقنيات المعلومات والاتصال والاعلام.

وبعد هذا الاتجاه من الاتجاهات المهمة التي ستسود الحضارة العالمية قاطبة بعد محو الفجوات الرقمية بين الشعوب، إذ ان الاتجاه السيبري لا يمكن ان يظهر إلا في مجتمعات المعرفة التي تتميز بأنها "أقل اعتماداً على الموارد الطبيعية، وإجمالاً تقلل من أهميتها الاستراتيجية، وهي من ناحية ثانية تسلط الضوء على الموارد البشرية التي صارت أكثر أهمية من ذي قبل، انها تضخم طاقتها وتضاعف إنتاجيتها"(٢٥)، فضلاً عن هذا ان هذه المجتمعات تتوفر فيها من الشروط المعرفية والأداتية القادرة على استيعاب وتبني هذا الاتجاه والعمل بموجبه.

ثالثاً- فلسفة العملية التربوية في العالم السيبري:

سبق ان أشرنا إلى أن العملية التربوية تحدد بالخبرات التربوية التي يكتسبها الإنسان نتيجة للتحولات أو المستجدات التي تحدث في العالم، ومن ثم فإن كل عملية تربوية أصيلة، ينبغي عليها تأشير الإمكانات التي يوفرها العصر للحضارة الإنسانية في عالمها الذي توجد فيه، وبتعبير آخر ان العملية التربوية بعناصرها المهمة (المعلم، المنهج التعليمي، المتعلم) ينبغي عليها الانتظام على وفق امكانات العصر، ومع انبثاق الثورة الكبرى للتقنيات المتقدمة التي أطرت وشكلت واقع عالمنا الراهن، فقد ازداد التعامل- لاسيما في الوقت الحاضر- مع واقع الحياة عن طريق الوسيط الالكتروني من شاشات

العرض ووسائل الاتصال والتحكم، ومع انتشار الانترنت لم يعد تعامل الفرد محصوراً على عالم الواقع فقط، بل تعداه إلى العوالم الافتراضية التي يزخر بها الفضاء المعلوماتي، إذ ازداد تعامله معها فاخذ يمارس فيها كثيراً من أنشطة حياته اليومية، ويمارس فيها خبرات غير مسبوقة[٢٦] كون هذه العوالم قد أصبحت مجالاً جديداً لتجاربه وإمكانياته زيادة على العالم الحقيقي الذي يعيش فيه أصلاً ويمارس تجاربه ولكن في نطاق فيزياوي.

يمكن القول، ان الإنسان بحاجة إلى معلومات وخبرات جديدة من أجل تأهيله للعمل في هذه العوالم، إذ "يتطلب إكسابه معارف ومهارات مغايرة لتلك التي يحتاج إليها في التعامل مع دنيا الواقع، مثل مهارات الحوار عن بعد ومهارات التفاعل مع نظم الواقع الخائلي (=الافتراضي) ومرونة التنقل بين الواقعي والخائلي ومن المجرد إلى المحسوس"[٢٧]، وهذا بالتأكيد لا يمكن أن يحصل إلا في إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال والاعلام ضمن المناهج التربوية، إذ أضحت تلك التقنيات جزءً مهماً وصميمياً في العملية التربوية، لاسيما في المجتمعات التي تتمتع بميزات مجتمع المعرفة، حيث لا معرفة من دون تقنيات، فالمعرفة في العالم السيبري أصبحت تدرك وتشكل في نطاق تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي شكلت واقعاً جديداً ومجال إمكان جديد لاكتساب المعرفة فضلاً عن انها قد فتحت أفقاً جديداً "لجهة الانتقال من اقتصاديات مبنية على الموارد الاولية الطبيعية واليد العاملة الكثيفة والجهد الفعلي المباشر، إلى اقتصاديات مرتكزة بالأساس على الموارد اللامادية القائمة اساساً على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي والكفاءات العالية والعمل الشبكي والتنظيم اللا مرتكز لأدوات إنتاج وإعادة إنتاج الثروة والرمز"[٢٨]، وهو الأمر الذي يحتاج إلى نظام تربوي يتناسب مع هذه التحولات والمستجدات الكبرى، عبر إجراء تغييرات جذرية وشاملة لمجمل العملية التربوية التي تتبناها المجتمعات من أجل التنمية الحضارية.

ان على فلسفة التربية الراهنة ان تأخذ بعين الاعتبار التغلغل التقني في النسيج الاجتماعي للأمم، ذلك التغلغل الذي غير طريقة وجود المجتمعات في العالم، فضلاً عن تغييره لطبيعة الواقع الذي كانوا يدركونه، فالواقع الراهن لم يعد مجالاً موضوعياً يمكن ادراكه بالحواس المجردة، بل انه واقع تم تشكيله بالتكنولوجيا المتقدمة، الأمر الذي استدعى وجود وسائط تعتمد عليها حواسنا من أجل إدراكه، وهو ما سينعكس على سير العملية التربوية ومهامها عند اكتساب المعرفة، وسيؤدي إلى ظهور وسائل جديدة للتعليم والتعلم

تتلاءم مع طبيعة تلك التطورات والمستجدات، التي تتميز بالافتراضية والفورية والتفاعلية، والتي قد تقصي مؤسسات العالم الحقيقي وتجعل من العمل بها غير ضروري[٢٩]. ان بروز وانبثاق عمليات تربوية تستند إلى الحواسيب والشبكات والبريد الألكتروني (E-mail) ستكون من العناصر الاساسية لكل عملية تربوية وتعليمية في مجتمعات المعرفة الافتراضية، ولكل مجتمع يسعى للاندراج واستيعاب التحولات الحضارية الكبرى.

إن المعرفة بشكلها الافتراضي التي وجدت لها مؤسسات (كالمدارس الافتراضية أو الجامعات الافتراضية) ، تحتاج إلى مهارات لاكتسابها، كذلك الأمر بالنسبة إلى الطلبة وبعد غياب البعد التقليدي للواقع سيحتاجون إلى معلم ولكن من نمط جديد، فالمعلم في التعليم الافتراضي سيكون وسيطاً وإدارياً لعملية المعرفة وليس ملقناً لها، أي انه يرشد ويوجه الطالب إلى مضمون ومحتوى المنهج أو المقرر الدراسي الموجود على الشبكة. فالعملية التربوية في العالم الافتراضي تختلف اختلافاً جذرياً عن العملية التربوية في العالم الحقيقي، لأنها لا تقوم على نظام المواجهة (وجهاً لوجه) بين المعلم والمتعلم، وإنما تقوم على المواجهة الافتراضية التي تتميز بالفورية والتفاعلية، فضلاً عن ان مقرراته التعليمية تقوم على النصوص المفرطة (hyper-texts)، تلك النصوص التي تقدم معلوماتها لا خطياً وإنما بشكل متشعب، وعبر وسائط اتصال متعددة (Multimedia)، تلك الوسائط التي تقدم معلومات عن شيء ما في هيئة نص أو صورة أو صوت من أجل تكوين معرفة تامة وواضحة عن ذلك الشيء المراد معرفته.

أما بالنسبة إلى المتعلم في العالم الافتراضي فإنه يتلقى معارفه متى شاء وأينما كان فهو غير محدد بشروط وبظروف الزمان والمكان التقليدية، المتوفرة في نظام العملية التربوية للعالم الواقعي، فضلاً عن انه يتفاعل مع منهجه الدراسي تحت إدارة المعلم وتوجيهه ولكن عن بعد، ومن الجدير بالذكر ان العملية التربوية في العصر الرقمي عصر العوالم الافتراضية والمؤسسات الألكترونية لم تعد تقتصر على المراحل العمرية التي تخضع لعملية التربية والتعليم في المؤسسات التقليدية للتعليم في العالم الحقيقي، وإنما أصبحت تشمل جميع الفئات العمرية للناس وبلا استثناء، إذ ان سكنى العوالم الافتراضية بحاجة إلى تربية وتعليم مستمر وطوال حياتهم، لذا فإن من أكثر الأشياء أهمية التي تركز عليها العملية التربوية في مجتمعات المعرفة الافتراضية هي التعليم المبدع والكفوء ولجميع الأعمار.

وبلا شك ان لكل عملية تربوية أهدافاً مشتقة من الخبرات التربوية التي يكتسبها الناس من واقع العالم الذي يعيشون فيه، ويرى توفلر انه وفي ظل المستجدات الحضارية وكذلك التحديات التي يواجهها الإنسان في واقع عالمه الراهن نتيجة للتغيرات السريعة لواقعه بفعل المستجدات والمستحدثات التقنية التي مازالت تغير نسيجه الثقافي والاجتماعي التقليدي، ان الهدف الأول للتعليم ينبغي ان يكون رفع قدرة التكيف لدى الفرد، أي السرعة والاقتصاد في القوى اللذين يستطيع ان يتكيف بهما مع التغير المستمر(٣٠). فالعصر الذي نعيش فيه ذو إيقاع سريع وهذا ماينبغي أن لايهمله أي فيلسوف للتربية، في أية قراءة لواقع العالم. فضلاً عن الجانب التقني الذي أسهبنا فيه فإن على فيلسوف التربية أن يدخل في ثقافة مجتمعه وينمي فكرة الروح العالمية لمجتمعه، فلقد أصبحت عملية تنمية الروح العالمية أساسية في برامج الدول في عصر العوالم الافتراضية، فقد أصبحت هذه العوالم مجالاً لالتقاء الثقافات المختلفة، مما يتطلب ثقافة تتلاءم مع هذه العوالم، ثقافة تتميز باحترام الآخر وإرساء مفاهيم الحق في الاختلاف والمواطنة العالمية، وكذلك فإن على فلسفة التربية المعاصرة نقد مفاهيم الوطنية والقومية المغلقة التي تسعى إلى عزل الناس عن العالم الكبير الذي وفرته إمكانات عصرنا الرقمي.

وأخيراً لابد لنا من القول أن فلسفة التربية الأصيلة هي التي تدعم وجود الإنسان في كونه فاعلاً حضارياً في العالم كله، ويصنع التاريخ على نحو أصيل ومتميز ومتفرد، وان صناعة التاريخ الأصيل لا تتم إلا بالاندراج في روح العصر، وهذا لا يتم إلا عبر فلسفة تربوية تعكس امكانات العصر التي توفرها التحولات الحضارية الكبرى وتتمثل بتقنيات التعليم والتعلم، فضلاً عن النظم والمبادئ والنظريات التي تنمي وتطور طرق وأساليب التفكير النظرية والعملية التي تسهم في دعم البشرية وتؤطر واقع العالم والتي لا يمكن التغافل عنها لأنها ستكون جزءاً من الوضع الأساسي لوجود الإنسان في العالم.

الهوامش:

(1) Merleaw- Ponty: Phenomenology of Perception, (Trans, By W.R. Gibson), Collier Books, N.Y., 1962, P.xx.

(٢) لوفيغ فتجنشتين: رسالة منطقية فلسفية، ت: عزمي إسلام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٨، ص٦٣.

* تعني قواعد اللعبة (Game-Rules) مجموعة من القوانين والقيم التي تحكم، وترتب، وتنظم الصيغ والأشكال والأفعال والنشاطات التي نعي بها عالمنا الراهن عبر المؤسسات والمنظمات

(السياسية، الثقافية، الاجتماعية.. الخ)، والتي تخلق فهماً والتزاماً مشتركاً لكل من يحترم تلك القواعد.

(٣) للمزيد عن الفلسفة وتعريفاتها ينظر:

Donald C. Abel: Fifty Readings of Philosophy, McGraw Hill, USA, 1994.

د.عبد الرحمن بدوي: مدخل جديد إلى الفلسفة، وكالة المطبوعات، الكويت، ط٣، ١٩٧٨، ص١٢-١٣؛ د.حسام الآلوسي، مدخل إلى الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٥، ص١٣-١٦.

(٤) جيل دولوز: ما هي الفلسفة، ص٣٠.

(٥) جيل دولوز: المصدر السابق، ص٤٣.

(٦) نقصد بالمجاز أي معلم ذهني يستدل به على كلية الأشياء، وحالات الكائن، وأوضاعه الاساسية، التي لا يمكن وصفها حرفياً، للمزيد ينظر:

Oxford Dictionary of Philosophy, Simon Blackbum, Oxford University Press, UK, 1996, P.240.

(٧) المصدر السابق، ص٢١٥.

(٨) لفهم الحدث (Event)، بأنه اقتران فعل بعصر ما من عصور تاريخ العالم، ويرتبط هذا الفعل بعنصرين مهمين وهما الواقعة والتاريخ. فالواقعة هي المكان الذي يجري فيه الفعل والتاريخ يحدد الزمن الذي يقع فيه الفعل، ونرى ان هناك نوعين من الاحداث يمكن ان توصف بالتاريخية، الأولى (الكبرى) كالتحولات الحضارية التي تغير نمط الوجود الحضاري، أما الأخرى (الصغرى)، كحدث ٩/١١، التي تغير الطريقة التي تنظر بها لتلك الأحداث تغييراً جذرياً مع اتخاذ مواقف معينة إزائها. للمزيد عن مفهوم الحدث ينظر:

A.N.Whitehead: Process and Reality, Macmillan Co., USA, 1941, P.113, P.352.

(9) Nietzsche F.: Ecce Home, (Trans. By Helling Date), Penguin Books, USA, 1986, P.34.

(١٠) ينظر: جاك دريدا: إنفعالات، ت: عزيز توما، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ط١، ٢٠٠٥، ص٤٧-٤٨.

(١١) جيل دولوز: ما هي الفلسفة، ص٤٩. وينظر: مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين، تحرير أوليفر ليمان، ت: مصطفى محمود، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٤، ص٤٣-٤٦.

(١٢) جيل دولوز: المصدر السابق، ص٤٩.

(١٣) المصدر السابق، ص٤٩.

(١٤) محمد سبيلا: مدارات الحداثة، منشورات عكاظ، الرباط، ١٩٨٨، ص٤٥.

(١٥) المصدر السابق، ص٤٥.

(١٦) كارل بوير: بحثاً عن عالم أفضل، ت: أحمد مستجير، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٩، ص٢٢٥-٢٢٦.

(١٧) كانط: نقد العقل المحض، ص٢٦-٢٧.

(18) Martin Heidegger: Being and Time, P.275.

(١٩) علي حرب: الفكر والحدث، دار الكنوز الأدبية، بيروت، ط١، ١٩٩٣، ص٢٣٥.

* نعني بالعملية التربوية (Educational Process) ذلك التفاعل المتبادل بين عناصر عملية التعليم (معلم، متعلم، طريقة التدريس، المقررات الدراسية، التقنيات)، التي تحدث تغييرات في السلوك، وإنتاج المعرفة بشقيها النظري والعملي.

(20) Theodore Brameld: Patterns of Education Philosophy, Holt and Winston, Inc., N.S, 1971, P.57.

(21) John Dewey: Democracy and Education, Macmillan, London, 1916, P.386.

(٢٢) د.عبد الأمير الشمري: المعرفة في الفلسفة والتربية، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر القطري الثالث للفلسفة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، ٢٠٠٥، ص١٨٣.

وينظر: د.عزمي سلام: اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، وكالة المطبوعات، الكويت، (ب.ت)، ص٣٩-٤٢.

و.رودرك م. تشيز هولم: نظرية المعرفة، ت.د. نجيب الهادي، دار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ١٩٩٥، ص٩٧.

(٢٣) ينظر: د.صلاح قنصوة، نظرية القيم في الفكر المعاصر، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٨٤، ص١٠٤، ص١٣٠.

(٢٤) وينظر: Alon R. White: The Philosophy of Action, Oxford University Press, London, 1968, P.4.

(٢٥) المهدي المنجرة: حوار التواصل، دار النشر المغربية، طنجة، ط١، ١٩٩٥، ص٦٠.

وينظر:

Timothy N. Trainer and Diane Krasnewich, Computers, The McGraw-Hill Co., Inc., New York, 5th Edition, 1996, P.626.

(٢٦) ينظر: د.نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص٣١٣.

(٢٧) المصدر السابق، ص٣١٣.

(٢٨) يحيى اليحياوي: أوراق في التكنولوجيا والاعلام والديمقراطية، دار الطليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠٤، ص٥٠.

(29) Oakman (R.): Computer, Trial, John Wiley and Sons, New York, 1997, P.145.

(٣٠) ينظر: الفن توفلر، صدمة المستقبل : المتغيرات في عالم الغد، ت . محمد علي ناصيف ، نهضة مصر ، القاهرة ، ط٢ ١٩٩٠، ص ٤٢٤.