

Humanism and Education: An Analytical Critical Study

Khaled Saleh Hanafi Mahmoud

Associate Professor, Faculty of Education, Alexandria University, Egypt.

E-mail: Khaledsalah78@yahoo.com

Abstract

There is a dire need today for humanising education, as education must be a freeing element that pushes people outside their substantial conflicts, and free people from the state of separating between the subject and the essence, and between the human and the world. This is to gain unity and build a new human being inside every individual, and establishing new human relations that are universal for the world, to prepare a better future by looking at a student as a human and not a robot who receives affects. This paper, using descriptive analytical method aims at studying the previous works of literature and education to understand the origin of the term humanism and its historical roots and development. Also, it looks at its dimensions, criticisms and the appearance of views on humanising education, analysing the views of scholars in this regard.

Keywords: humanism, education, critical study, human tendency

Al-Daleel, 2022, Vol. 5, No. 2, PP.98-128

Received: 9/7/2022; Accepted: 3/8/2022

Publisher: Al-Daleel Institution for Doctrinal Studies

©the author(s)



الأنسنة والتربية.. دراسة تحليلية نقدية

د. خالد صلاح حنفي محمود

أستاذ مساعد في كلية التربية بجامعة الإسكندرية، مصر، البريد الإلكتروني: Khaledsalah78@yahoo.com

الخلاصة

تشدد الحاجة اليوم إلى أنسنة التربية، فالتربية يجب أن تكون عامل تحرير يدفع الإنسان خارج تناقضاته الجوهرية، وتحرير الإنسان من حالة الانفصال بين الموضوع والذات، وبين الإنسان والعالم؛ وذلك من أجل تحقيق الوحدة، وبناء كائن إنساني جديد في داخل كل فرد وإنسان، وإلى تأسيس علاقات إنسانية جديدة ذات طابع كوني مع العالم؛ من أجل الإعداد لمستقبل أفضل من خلال النظر إلى الطالب كإنسان، وليس كآلة تتلقى المثيرات لتصدر الاستجابات، وتحويل المدارس إلى بيئة إنسانية نقية تتبنى قيماً وأخلاقاً ومبادئ، وتغيير الواقع وجعله أكثر إنسانية؛ حتى ينمو الفرد نمواً سليماً، ويسهم في بناء حياة أكثر جمالاً ورفقاً. لذلك سعى هذا المقال من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي للدراسات السابقة والأدب التربوي للتعرف على نشأة مصطلح الأنسنة، وجذوره التاريخية وتطوره وأبعاده، والانتقادات الموجهة إلى الأنسنة، وظهور الاتجاه نحو أنسنة التربية، وتحليل آراء العلماء والمفكرين حولها، وآثارها الأخلاقية والفكرية على التربية حتى عصرنا الحالي، وحاجة التربية للأنسنة، وأسس ومتطلبات تبني الأنسنة في النظم التعليمية العربية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: الأنسنة، التربية، دراسة نقدية، تحليل، نزعة الأنسنة.

مجلة الدليل، 2022، السنة الخامسة، العدد الثاني، صص. 99-128

استلام: 2022/7/9 ، القبول: 2022/8/3

الناشر: مؤسسة الدليل للدراسات والبحوث العقدية

© المؤلف



المقدمة

يعدّ مصطلح "الأنسنة" من المصطلحات الفلسفية المعاصرة، والتي تستخدم في سياقات فكرية مختلفة، ويحمل مجموعة مضامين ودلالات معرفية متنوعة، أثّرت بشكل أو بآخر على ميدان التربية؛ لذلك تسعى هذه المقالة إلى تحليل العلاقة بين الأنسنة والتربية، من خلال رصد نشأة مصطلح "الأنسنة"، ومضامينه وأبعاده الفكرية، وطبيعة علاقته بميدان التربية، والارتباط بينهما، وانعكاساته التربوية والأخلاقية، والحاجة إلى أنسنة التربية في ظلّ متغيّرات العصر وتحدياته، وأخيرًا طرح رؤية لكيفية الإفادة من الأنسنة في مدارسنا اليوم.

أولاً: نشأة الأنسنة وتطورها

«يمثل مصطلح "الأنسنة" واحد من أكثر المصطلحات التباساً وتعقيداً في الثقافة الغربية الحديثة ذاتها، فضلاً عن استخداماته في بيئتنا العربية، ويرى بعضهم أنّه ليس هناك تعريف دقيق للأنسنة أساساً» [بري، إنسانية الإنسان، ص 9] «ويزيد من إشكالية المصطلح وتشعب مضامينه، وشدة التباسه أن له مجموعة مصطلحات مرادفة وشائعة كمصطلح "الإنسانية"، و"الإنسانية"، و"النزعة الإنسانية"، و"المذهب الإنساني"» [خياط، مصطلح "الأنسنة" وتجلياته في الفكر المعاصر، ص 108]. ولعلّ ذلك مرجعه اختلاف الرؤى الفلسفية، والسياقات التاريخية والثقافية والاجتماعية التي استخدم فيها هذا المصطلح، وتباين زوايا النظر إليه، وقد نشأت الأنسنة وتطوّرت من خلال السياقات الآتية:

1- الأنسنة من المنظور الفلسفي الغربي

يقول بعض الباحثين حول مفهوم الأنسنة من المنظور الفلسفي الغربي "ترجع مصطلحات "النزعة الإنسانية"، و"الإنسانية"، و"الأنسنة" كترجمة للمصطلح الإنجليزي "Humanism" والذي يعود إلى الأصل اللاتيني "Humanistas" [أركون، معارك من أجل الأنسنة، ص 30]، «وهو مصطلح يصف القيم المرتبطة بالتربية الليبرالية التي تعتمد على تعليم الفرد نسق المعارف الإنسانية المتمثلة في الفنون الحرة السبعة: القواعد اللغوية، البلاغة، المنطق، علم الأعداد، الفلك، التجانس الصوتي، والتأكيد على فكرة أنّ الطبيعة الشخصية الإنسانية يمكن التأثير في نموّها عن طريق التعليم، وتعهّد الإنسان لنفسه بدراسة العلوم الليبرالية التي بها يكون جلاء حقيقته، على أنّه إنسان مميّز عن سائر الحيوانات» [ديورانت، قصّة الفلسفة، ص 164].

ويعدّ الفلاسفة الإغريق أوّل من حاولوا تفسير الكون في ضوء المنطق الإنساني والقانون الطبيعي دون الاعتماد على الأساطير والتقاليد أو الدين، بعيداً عن القوى الخارقة، وما وراء الطبيعة.

وقد ساهم بروتاجوراس (Protagoras) في التأسيس لبعض أفكار فلسفة الأنسنة، ومنها مقولته: «عن الآلهة لا أستطيع أن أعرف أنها موجودة ولا أنها غير موجودة، ولا من أي نوع هي؛ لأنّ أشياء كثيرة تمنعني من معرفة هذا، ومنها غموضها وقصر حياة الإنسان». وتعكس هذه المقولة رغبة بروتاجوراس في الفصل بين الدين والسياسة، كما أنّها تمثّل المفهوم المحوري في إنسانيته الراديكالية.

[Look: Bonazzi, Protagoras. Stanford Encyclopedia of Philosophy]

إذن يؤكد بروتاجوراس أنّ «الإنسان هو مقياس لكل الأشياء» [ديورانت، قصّة الفلسفة، ص 164]. وتحمل أفكار بروتاجوراس الإرهاصات الأولى للتفكير في الإنسان كمحور وبؤرة لتركيز واهتمام المفكرين والفلاسفة، فقد صار الإنسان هو المركز، بينما انتقلت القضايا الأخرى إلى الهامش. وجاء تأكيد سقراط «على الحاجة إلى معرفة الإنسان لنفسه، ومقولته الشهيرة "اعرف نفسك بنفسك"، وقد أثّرت دعوته على الفلسفة المعاصرة، ونقلت تركيزها من الطبيعة إلى البشر وتكوينهم، فقد انشغل سقراط بدراسة المنطق ونظام الأخلاق المتمركز على الطبيعة الإنسانية، والتي توازي التفكير الإنساني» [الطرايبيشي، معجم الفلاسفة، ص 366].

ويرى هاشم صالح أنّ عبارة سقراط هذه هي التي أدّت إلى نشأة العلوم الإنسانية، والتركيز على دراسة الإنسان. [صالح، محاضرات الحداثة التنويرية القطيعة الإستمولوجية في الفكر والحياة، ص 161]

ومع الاعتراف بفضل فلاسفة الإغريق في توجيه الفكر الإنساني إلى دراسة الإنسان، وطبيعته وتفكيره، ونشأة البذور الأولى لفكر الأنسنة. إلّا أنّه يجدر الإشارة في الوقت ذاته إلى تقليل بعض الفلاسفة من قيمة الدين أو إنكار كلّ ما هو مرتبط بعالم الميتافيزيقيا، وتطوّر تلك الأفكار فيما بعد على يد كانط وسارتر وغيرهم وتوجّههم نحو الإلحاد بأشكال وصور مختلفة، بل النظر إلى الأنسنة على أنّها دين في حدّ ذاته!

وقد ازدهرت أفكار الفلسفة اليونانية وانتشرت لباقي أنحاء العالم حيث ترجمت في العصر العباسي، وتناولها المفكّرون المسلمون في العصور الوسطى، فقد اذغلو بتحليل السياقات الإنسانية، والعقلانية والعلمية في سعيهم لدراسة المعرفة، والمعنى، والقيم، وقد حرص المفكّرون المسلمون على ربط فكرة الأنسنة بمبادئ الشريعة الإسلامية، وتوضيح العلاقة الوثيقة بينهما، ممّا أدّى إلى تطوّر ما يطلق عليه الأنسنة الدينية، والتي ترى الترابط بين الأنسنة من ناحية، والدين من ناحية أخرى وأنّه لا تعارض بينهما.

«وقد ارتبط ظهور الأنسنة أو المذهب الإنساني عموماً بعصر الإصلاح الديني، وعصر النهضة في أوروبا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين، حيث بدأ التحوّل في تلك الفترة من الدين

إلى العلم، ومن الله إلى الإنسان، ومن الماضي إلى الحاضر والمستقبل. والاعتراف بدور العقل ومكانته في البحث الحرّ والمستقلّ عن كلّ المؤسّسات والهيئات، سواءً أكانت سياسيةً أو دينيةً، أي زعزعة السلطة العقائدية التي كانت تمارسها الكنيسة، ورفض فكرة التوسّط بين الله والإنسان، وجعل العلاقة مباشرةً دون وساطة الكنيسة» [صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، ص 75].

كما تطوّرت النزعة الإنسانية كحركة فلسفية وأدبية في إيطاليا خلال عصر النهضة، وانتقلت منها إلى بلدان أوروبّا خلال عصر النهضة في القرن الخامس عشر الميلادي في شكل مصطلح "umanista"، ويعني المعلّم أو الباحث العلمي في الأدب اليوناني واللاتيني الكلاسيكي والفلسفة الأخلاقية والعلوم الإنسانية، وانتقل إلى اللغة الإنجليزية في القرن السادس عشر؛ فقد استخدمت كلمة "إنساني" (Humanist) لوصف مجموعة من طلبة الأدب الكلاسيكي. وقد ساهم في ذلك أهمية إيطاليا التجارية، وهجرة علماء أوروبا إلى إيطاليا أعقاب سقوط القسطنطينية في قبضة الدولة العثمانية عام 1453 م، واختراع الطباعة الحديثة على يد غوتنبرغ (Gutenberg)، وانتشار الكتب الورقية.

[Look: Mann, The origins of humanism]

وقد زادت الانتقادات الموجّهة للنصوص الدينية المسيحية خلال عصر النهضة [لو، الإنسانية.. مقالة قصيرة جدًّا، ص 21]، «وعلى الرغم من ذلك كانت النزعة الإنسانية في هذه المرحلة محافظةً على الالتزام بالقوانين الدينية وخاضعةً للمسيحية مع ممارسة النقد عليها، فلم يعد دور الإنسان عديم الشأن بالنسبة إلى الربّ أو الكنيسة أو الطبيعة كما كان الحال في العصور الوسطى» [تارناس، آلام العقل الغربي، ص 268].

«ومع بداية عصر التنوير حدثت ثورة على المسلّمات السابقة، ونشأ التوجّه نحو فصل الدين عن الدولة، وفي هذا العصر صار الإنسان وحده مقياساً لكلّ شيء» [هازار، أزمة الوعي الأوروبي، ص 191].

ويعدّ كانط (Immanuel Kant) المؤسس الأوّل للفلسفة الإنسانية والنظر للإنسان على أنّه مركز الاهتمام في الفكر. [ولد أباه، الفكر الأوروبي الحديث والمعاصر، ص 128 و129]

«وعليه نلاحظ ارتباط مفهوم النزعة الإنسانية في ظهوره الأوّل بالدعوة إلى إعادة بناء النظم التعليمية والتربوية، والعودة من ناحية أخرى إلى الآداب القديمة التي تقدّم المثل الأعلى في السلوك والمعرفة، واتّسعت دلالات النزعة الإنسانية لتحمل معاني أخرى فرضتها حركة التاريخ ومستجدّات المعرفة. فقد صار الإنسان غايةً في حدّ ذاته، وهو المثل الأعلى في كلّ المجالات، فصار الإنسان هو مركز أو محور الكون، وتعدّ هذه النظرة ثمرة جهود كثير من الفلاسفة من أمثال: مارتن لوتر (Martin Luther)، وجون كالفين (John Calvin)، وجون هوس (John Hus)، وصولاً إلى أندري لالاند (A. Laland)، وجون بول سارتر (John Paul Sarter)، وبول ريكور (Paul

(Ricoeur) وكل أفكار هؤلاء الفلاسفة تلتقي في فكرة واحدة مركزية وهي "الاعتراف بأنّ الإنسان مصدر المعرفة" [كيحل، الأنسنة والتأويل في فكر محمد أركون، ص 11].

وتطوّر استخدام هذا المصطلح في القرن العشرين، واكتسب معناه المعاصر لاستخدام المدخل الطبيعي والتركيز على تكوين الإنسان وحرّيته. [Look: Copson, What is Humanism, 1 - 72]

وعلى ذلك يمكن القول إنّ النزعة الإنسانية في السياق الفلسفي الغربي تعتمد على وجهة نظر محدّدة وصریحة من الكون، ومن طبيعة البشر ومشكلات الانسان، وتركّز على فكرة مفادها أنّ الإنسان هو القيمة المطلقة، ومصدر المعرفة، وهو الغاية الأولى والأخيرة والسعي لتحقيق سعادة الفرد وخدمة مصالحه. وقد تحوّلت النزعة الإنسانية المعاصرة في الغرب إلى مذهب فلسفي أدبي مادّي لا ديني، يؤكّد فردية الإنسان ضدّ الدين، ويغلب وجهة النظر المادّية الدنيوية، وهو من أسس فلسفة كونت الوضعية وفلسفة بتنّام النفعية، وهذا يعني فشل هذا المذهب على الصعيد العقدي. أمّا فشله على الصعيد العملي الواقعي المؤثّر بصورة ملموسة في أسلوب سلوك الفرد، فدليله أنّه متى الإنسان بأمانٍ كاذبةٍ لم تتحقّق على الإطلاق، وتجاهل أنّ طريق الخلاص لا يمكن أن يتمّ إلّا من خلال الدين، والتزام الإنسان بالعاليم والقيم، فالدين وجد ليبيّن منهجاً للإنسان ليسيّر عليه، ويضع له الضوابط والقواعد العامّة، ويحدّد حقوقه وما عليه من واجبات، أمّا النظر للإنسان على أنّه غاية في حدّ ذاته وإنكار وجود أي قوى ميتافيزيقية، فهي نظرة منقوصة قد تؤدّي بالإنسان إلى الاغتراب عن تاريخه وحاضره ومستقبله والغاية التي وجد في سبيلها، ويؤدّي بالنزعة الإنسانية نفسها عن ابتعادها عن تحقيق غاياتها الأصلية، وهي النهوض بالإنسان والارتقاء به؛ ولهذا لم يكن مستغرباً أن تنشأ الدعوات في الغرب نتيجة التطوّر التكنولوجي الحديث، والتي تنادي باستخدام التكنولوجيا للتغلّب على الألم والموت، ونشوء مذهب ما بعد الإنسانية.

2- الأنسنة من المنظور الإسلامي

يرسخ الإسلام قيمة الإنسان ودوره واستخلافه في الأرض، ونشر قيم التسامح والكرامة، وحقوق الإنسان، ويبدو ذلك جلياً في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [سورة الإسراء: 70].

فقد كرم الخالق الإنسان من أجل كونه إنساناً، وفضّله على خلقه، وكفل له الحقوق، وفرض عليه الواجبات. ويمكن القول إنّ الرؤية الإسلامية تنطلق من نظرة توازنية للإنسان وشخصيته من جميع

الجوانب، سواء الجسدية أو العقلية أو الخلقية أو الاجتماعية. وهذه النظرة ترسخ الإيمان بالخالق من ناحية، وقيمة الإنسان والحفاظ على كرامته وحقوقه، وأهميّة دوره من ناحية أخرى.

يقول الطرابيشي: «وقد ظهرت الكثير من الكتابات الإسلامية حول الحبّ والشرّ والتاريخ والفلسفة الدينية، ويعكس ذلك مدى تأثر الحضارة الإسلامية بالأفكار الإنسانية للفردانية والليبرالية والعلمانية وفلسفة الشكّ، والخطاب الحرّ، وتأسست عشرات المدارس في بغداد والبصرة وأصفهان» [الطرابيشي، معجم الفلاسفة، ص 366].

ويرى محمد أركون أنّ الأنسنة في الفكر العربي الإسلامي هي «تمثيل لمحبة الإنسان واحترامه؛ لكونه أعظم كائن على وجه الأرض، والتعبير عن نزعة إنسانية راقية من خلال التوفيق بين التراث الديني والفلسفة العقلانية» [بولقواس، محمد أركون.. رؤية في مسارات الأنسنة، مجلة التغير الاجتماعي، العدد الرابع، ص 392].

ويرى بعضهم أنّ الفلسفة العربية الإسلامية «عزّزت مع الكندي والفارابي وإخوان الصفا العقل الإنساني بوصفه الأساس في بناء منظومة مفاهيمية تلبي حاجة الإنسان إلى تحديد صلته بالكون والعالم والحياة، وبناء منظومة القيم الأخلاقية والاجتماعية والسياسية التي تنظم سلوكه، وتحدّد الدور الذي يتعيّن عليه القيام به لتأسيس الجماعة الإنسانية الحقيقية التي يتوق إلى تحقيقها. وقد ترسّخ تيار العقل الإنساني مع أبي العلاء وأبي حيان التوحيدي. فكان القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي) ذروة التيار الإنساني في الفكر العربي الإسلامي» [خليل، الإنسانية، موقع الموسوعة العربية، ص 1].

وأما ابن حزم فيقول بعض الباحثين: «تبنيّ ابن حزم موقفاً فلسفياً داعياً إلى النزعة الإنسانية؛ وذلك لاستنباط شروط تحققها ومحمل قواعدها الأخلاقية من خلال كتابه "طوق الحمامة"، والإشارة إلى أهمّ الآليات التي ينبغي على الإنسان الواعي فعله في سبيل إثبات تحرّره من خلال الوقوف ضدّ فكر القهر الإنساني الذي تمارسه المجتمعات ضدّ أفرادها، خاصّةً فيما يخصّ المشاعر الإنسانية. كما تضمّن الكتاب فكرة اللا أنسنة التي سادت الدولة آنذاك، ما أسهم في تراجعها الحضاري، وحرمان الإنسان من أن يعيش وجوده» [عمران، ديالكتيك الأنسنة، واللاأنسنة في الخطاب الفلسفي لابن حزم، ص 87].

وفي ستّينيات القرن الماضي سيطرت أجواء فكرية ونضالية وأيديولوجية متداخلة، كانت تهدف للبحث والتغيير بشكل سريع، والعودة للتراث العربي لقراءته ونقده وتحليل مكوّناته المختلفة بأهداف متنوعة، منها البحث عن دعم لتوجّهات فكرية معاصرة بعينها، أو الدفاع عن التعدّدية الفكرية والسكانية والدينية التي كانت تتميّز بها المجتمعات السابقة في ظلّ الهجمات التعصبية والشعبوية المعاصرة. وفي هذا السياق ظهرت الأنسنة كحركة فكرية في الفكر الإسلامي في موقف دفاعي ضدّ

طرفين: الغرب الذي يتهم الإسلام بعدم الاهتمام بالإنسان وحقوقه، وبأنه نظام ديني لاهوتي لا يفكر في الجانب البشري من جهة، والفكر المتطرف الذي لا يعترف بالقدرات البشرية العقلانية، ولا يضع الجانب البشري في صدارة اهتماماته من جهة أخرى. [انظر: الرواحي، الأنسنة في الإسلام.. البعد الفلسفي الضائع، ص 1]

وبعد محمد أركون من أوائل المفكرين المسلمين المعاصرين الذين دعوا إلى الأنسنة، حيث دارت أطروحته بجامعة السوربون "نزعة الأنسنة في الفكر العربي.. جيل مسكويه والتوحيدي"، والمنشورة باللغة الفرنسية عام 1970 والمترجمة إلى العربية في 1990، حول البحث في نزعة الأنسنة، التي اختفت لفترة طويلة من ساحة الفكر العربي والإسلامي، وأثبت عبرها وجود نزعة عربية إنسانية سابقة للنزعة الغربية بقرون طويلة، وهي تيار يهتم بالإنسان وهمومه ومشاكله، ولم يقتصر على الفلاسفة كالرازي وابن سينا والكندي وابن رشد وغيرهم، بل شمل أيضاً مفكرين مثل مسكويه. لكنه أيضاً لم يكن عقلائياً وضعياً، فقد كان هذا التيار متمسكاً بسياقه الثقافي وظروفه المحيطة به، والشروط السياسية والاقتصادية المعقدة التي تحيط بكل الشخصيات والأنساق الفكرية في لحظة زمنية وتاريخية معينة، مما يؤثر في الاستدلالات المعرفية والفلسفية. [انظر: الرواحي، الأنسنة في الإسلام، ص 1]

وقد حاول أركون تجاوز الأطر المذهبية السائدة في العالم الإسلامي، والبحث عن إنسانية جديدة متفتحة على الشرط البشري بكل تجلياته وإكراهاته التاريخية، والدعوة إلى حداثة جديدة أساسها النقد، بحيث تتجاوز الحداثة المعاصرة والانتقادات الموجهة لها، ويرى بعضهم في العالم العربي المعاصر أنّ الدكتور نصر أبو زيد وعبد الله أحمد النعيم من أبرز أنصار الأنسنة المعاصرين. [انظر: أركون، الأنسنة ونقد العقل الإسلامي مقاربات فلسفية، ج 3، ع 1، ص 124]

ويذهب بعض الباحثين إلى أنّ «العلاقة بين الإسلام والنزعة الإنسانية تتسم بصفة الأصالة والتميز والثبات، بعكس علاقتها بالثقافة الغربية، فهي هنالك تأخذ صفة التغير الدائم المرتبط بالفلسفة السائدة؛ ولذلك فقد تنوعت أشكالها، وتأثرت عليها أحياناً أخرى تتراجع، وتضمحل في منطقة جغرافية معينة، مما يفقدها صفة الأمصال. أمّا في الإسلام فتؤطر النزعة الإنسانية بإطار عام يُحدد مداها الأخير، الذي يجعلها منضوية تحت الإرادة الإلهية؛ لكي لا يتجاوز الإنسان حدوده كمخلوق، لكنه في ذات الوقت سيّد المخلوقات الأرضية، وكلّها خلقت لأجله، ولتحقيق الغاية من وجوده، وتسهّل عليه ممارسة حرّيته الحياتية بجميع ألوانها» [اللهيب، أنسنة الدليل القرآني، ص 301].

إجمالاً يمكن القول إنّ المنظور الإسلامي للأنسنة قد أضاف إلى فكر الأنسنة مزيداً من العمق والإثراء، وذلك بواسطة المفكرين المسلمين، سواء القدامى كابن سينا ومسكويه والفارابي والتوحيدي

وغيرهم، فضلاً عن المفكرين المحدثين أمثال محمد أركون وعبد الوهاب المسيري وعلي عزت بيجوفيتش، وخصوصاً في تعميق أهميّة القيم الدينية، وارتباط الإنسان بخالقه، وأهميّة الجانب الروحي في حياة الإنسان.

ثانياً: معنى الأنسنة وأبعادها الفكرية

«طبقاً لقاموس ميريام ويبستر (Merriam Webster) فإنّ الإنسانية هي اعتقاد أو اتجاه أو طريقة في الحياة تتمركز حول الاهتمامات أو القيم الإنسانية خصوصاً، وهي فلسفة ترفض كلّ ما هو خارق للطبيعة، وتركّز على كرامة الفرد وقدرته على إدراك ذاته من خلال التفكير».

[Look: Cherry, The Humanist Tradition, P 1]

وقد جاء في المعجم الفلسفي الشهير لالاند أنّ الأنسنة هي مركزية إنسانية متروية، تنطلق من معرفة الإنسان، وموضوعها تقويم الإنسان وتقييمه، واستبعاد كلّ ما من شأنه تغريبه عن ذاته، سواءً بإخضاعه لحقائق ولقوى خارقة للطبيعة البشرية، أم تشويبه من خلال استعماله استعمالاً دونياً، دون الطبيعة البشرية» [لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ج 1، ص 107].

«ويرى الفيلسوف الإنساني أندرو كوبسون (Andrew Copson) أنّ الإنسانية هي حركة طبيعية لفهم الكون والعلم، والاستقصاء الحرّ، والفهم الأشمل لما هو موجود حولنا. ويرى أنّ هذا المدخل العلمي لا يختزل الإنسان لما هو أقلّ من كونه إنساناً، وأنّ الإنسانية هي السعي نحو حياة سعيدة ولها معنى، وأنّ الأنسنة أخلاقية، فالأخلاق هي طريقة البشر لتحسين حياته، وأنّ هدف الفلسفة الإنسانية هو تحسين الظروف الاجتماعية والشخصية».

[Look: Copson, What is Humanism]

وعلى اختلاف تعريفات الأنسنة، إلّا أنّها جميعها يجمعها فكرة الإيمان بالإنسان وقدراته، والسعي لسعادة الإنسان وصالحه العام. لكن على الجانب الآخر فقد اختلفت التعريفات حول موقفها من الخالق والدين، فبعضها أنكر كلّ ما يؤثّر على حياة الإنسان، بما في ذلك الأديان، كما يتّضح من تعريف لالاند وتعريف قاموس ميريام ويبستر للأنسنة، في حين أقرّ كوبسون بأهمية الأخلاق، ووجود ضوابط لحياة الإنسان.

وتتضمّن الأنسنة المعاني الآتية:

- 1- معنّى تاريخياً: يشير إلى الحركة الفكرية المتمثلة في دعاة الأنسنة في عصر النهضة: بترارك (Petrarch) وأراسموس (Erasmus) وغيوم بودي (Guillaume Budé).

2- معنًى براغماتياً: يشير إلى حرّية الفكر والإبداع الإنساني والأخلاقي والجمالي، فكلّ معرفة هي مستمدّة من الإنسان ومن طبيعته وحاجاته الإنسانية دون أن تكون خارجه عن هذا الإطار.

3- معنًى فلسفياً: يحاول هذا المعنى تضمين معنى النزعة الإنسانية بعداً أخلاقياً، تستلهم من فلسفة الأخلاق مقاصدها الإنسانية المتمثّلة في معرفة الإنسان وجعله أكثر إنسانيةً، والاعتقاد في خلاص الإنسان بواسطة القوى الإنسانية لا بواسطة قوى أخرى كما كان الأمر مع المسيحية.

4- معنًى لاهوتياً: توظّف كلمة الإنسانية هنا للدلالة على العقيدة أو المذهب الذي يؤكّد على أهميّة طبيعة الإنسان المركّبة من الغايات الإنسانية (الفنّ والعلوم والأخلاق)، والغايات الطبيعية، أي طرق التعارض في الإنسان بين الإرادة العليا والإرادة الدنيا. [انظر: مهدي، النزعة الإنسانية في الفكر السياسي الغربي المعاصر، ص 545 و546]

ويرى محمد أركون أنّ هناك أربعة أبعاد فلسفية للأُنسنة، هي «أُنسنة النصّ، وأُنسنة التاريخ، وأُنسنة السياسي، وأُنسنة العقل. فالأُنسنة بهذه الأبعاد الفلسفية هي جوهر الحداثة، فأُنسنة النصّ هي التعاطي معه كنصّ تاريخي، أي كنصّ متجسّد في لغة بشرية، ويعكس التصورات والمفاهيم التي تتضمّن تلك اللغة، بينما أُنسنة العقل هي إعطاء الدور الأساسي في المعرفة للعقل على حساب الوحي، والنظر إليه بوصفه السلطة العليا، أمّا أُنسنة السياسي فهي تعني العلمانية بمعنى أنّ خير الإنسان يتحقّق عندما يسير نفسه بنفسه عن طريق الاقتراع العام. أمّا أُنسنة التاريخ فهي رفض أي تصوّر مسبق لسير التاريخ؛ لأنّ التاريخ هو نتاج فعالية الإنسان الحرّة والمستقلّة، وهكذا تتضمّن الأُنسنة القيم الأساسية للحداثة، وتؤكّد أبعادها الفلسفية على ذلك» [حليمة، أُنسنة الظاهرة الدينية في الفكر الإسلامي، ج 56، العدد 3، ص 119].

وتتلخّص الأسس الفكرية للأُنسنة في النقاط الآتية:

1- إعطاء صورة إيجابية للإنسان بوصفه أرقى الكائنات الحيّة.

2- الاهتمام بمختلف العلوم والآداب والفنون.

3- الأخذ بالأساليب الحديثة في التربية والتعليم.

4- إحياء التراث القديم وخصوصاً التراث اليوناني والروماني.

[مهدي، النزعة الإنسانية في الفكر السياسي الغربي المعاصر، ص 545]

وقد شهدت الأنسنة جدلاً كبيراً حولها، فقد وصف الفيلسوف سيدني هوك (Sidney Hook) الأنسنة والإنسانيين بشكل سلبي، فهم لا ينتمون إلى الكنيسة، ولا دينيين.

[Look: Hook, The snare of definitions]

ويؤكد فلاور (Fowler) أنَّ الأنسنة تشمل رفض الألوهية، والتأكيد على رفاهية الإنسان وحرّيته.

[Look: Fowler, Humanism: Beliefs and Practices]

وقد شكّل النقاش حول مشكلة النزعة الإنسانية أهمّ مكّون من مكّونات الحقل الفلسفي والفكري في القرن العشرين؛ إذ دار الجدل حول أزمة النزعة الإنسانية في الفكر الغربي المعاصر على خلفية قيام حريين عالميتين الأولى والثانية، فأين ذهبت النزعة الإنسانية؟ وكيف غابت واختفت؟ ولماذا لم تستطع أن تحمي أوروبا من هذه الحروب؟ «وبزغت في فرنسا تيارات فكرية وفلسفية في السّتينات من القرن الماضي هاجمت النزعة الإنسانية؛ وكان القاسم المشترك بينها هو هيمنة روح التفكيك، أي تفكيك العقل والعقلانية والمبادئ والقيم والمعنى والدلالات والأهداف والغايات والتاريخ، بعبارة أخرى تفكيك الإنسان وعالمه الثقافي، والدعوة إلى التخلي عن النزعة الإنسانية كأسطورة فلسفية لم تستطع الصمود أمام اكتشاف العلم، وهذا ما أكّده جميع الأعمال الفكرية لكلّ من هايدغر (Heidegger) وألتوسير (Althusser) وشتراوس (Strauss)، وفوكو (Foucault) من انتقاد فكرة الإيمان بالإنسان ووعيه وإرادته، وكذات خالقة للمعنى ومبدعة للدلالات، ورفض جميع الغايات التي يعطيها البشر لحياتهم؛ لأنّها مجرد تأويلات ميتافيزيقية للوجود» [مهدي، النزعة الإنسانية في الفكر السياسي الغربي المعاصر، ص 573].

ويجمع بين هذه التيارات المختلفة رفضاً للدين؛ لكونه إحدى القوى الميتافيزيقية في حياة البشر، وما يرتبط به من تفسيرات لحياة الإنسان والغرض منها، كما تحمل هذه الرؤية رفضاً للأنسنة، وما تحمله من مضامين كالإيمان بالإنسان وإرادته، وفي هذا مغالطة كبيرة، ورؤية مبسّطة للدين، والإنسان وطبيعة العلاقة بينهما.

ومع التقدّم العلمي المعاصر، والمخاوف الاقتصادية العالمية، وتدقّ نظريات ما بعد الحداثة، وما بعد الاستعمار، وما بعد الصناعة، وما بعد الشيوعية، ظهرت حركة ما بعد الإنسانية (Post-Humanism) وظهور نقلة نوعية في تفكيرنا حول الإنسان، ووسط تعقيدات العلوم المعاصرة والسياسة والعلاقات الدولية تكاثرت النقاشات والتمثيلات حول ما هو ليس "إنسانياً" (non-human)، ولا إنساني (anti-human)، وغير إنساني (inhumane) وما بعد الإنسان. [بريدوتي، ما بعد الإنسان، ص 14]

فجميع هذه الفلسفات والتيارات الفكرية تحمل في مضمونها نشوء نوع إنساني جديد يجمع بين مزايا الذكاء البشري وذكاء الآلة، وذلك من خلال زرع رقاقات ذكية في أمخاخ البشر، واستخدام تكنولوجيا إنترنت الأشياء وغيرها في خدمة الإنسانية.

ويتّضح لنا من العرض السابق النقاط الآتية:

1- بدأت الإرهاسات الأولى للأنسنة منذ البدايات الأولى لوجود البشر على وجه الأرض، وفي عصور الحضارات القديمة، وهي حركة تهدف بصفة عامة إلى التركيز على الإنسان وحرّيته وكرامته، في مواجهة الأفكار والفلسفات التي قلّلت من شأنه.

2- تجمع الأنسنة تحت مظلتها العديد من التيارات الفكرية والفلسفية، والتي تتبنّى فكرة أنّ الإنسان هو القيمة المركزية لها، وينقسم موقف تلك التيارات إلى شكلين:

- «الأنسنة الدينية: تتبنّى التسليم الواثق بالله والارتباط المستمرّ به، فمصير الإنسان في الأنسنة الدينية مرتبط بالتعاليم الإلهية المنزلّة؛ لأنّ الله تعالى هو الذي يرسم له حدود فاعليته المعرفية والأخلاقية، وهذا النوع من الأنسنة يركّز على الإنسان، من حيث هو عقل مستقل ومسؤول، ثمّ هو في حالة تفاعل مع عقول إنسانية أخرى، ولكنها ليست تلك التي تتخطى الدين، وإتّما تقارب المسألة الدينية بمنهجية مقارنة الأديان، وتتجاوز التضادّ بين المعرفة الدينية المرتكزة على الإيمان غير النقدي، وبين المعرفة العلمية المنتجة عن طريق العقل المستقلّ، وهذا هو الطريق إلى ما يسمّيه أركون بالأنسنة الكونية» [حليمة، أنسنة الظاهرة الدينية في الفكر الإسلامي الحديث والمعاصر، ج 56، العدد 3، ص 125].

- «الأنسنة اللادينية: هناك من ارتأى الإنسانية كدين في حدّ ذاته، ففي عام 1793 خلال الثورة الفرنسية، تحولت كاتدرائية نوتردام إلى "معبد للعقل والمنطق"، كما أسّس أوغست كونت الوضعية في عام 1850 م، كـ"دين إنساني". كما تشكّلت الجمعية الإنسانية الدينية كواحدة من أولى المنظمات الإنسانية المعاصرة المعترف بها في عام 1853 في لندن. كما أسّس فيليكس أدلر حركة الثقافة الأخلاقية عام 1876 كدين جديد من شأنه الإبقاء على الرسالة الأخلاقية في قلب جميع الأديان» [Goodman, Islamic Humanism, p.155].

3- عرّف الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي النزعة الإنسانية بأبعاد مختلفة ووجود توجّه إنساني واضح وقوي ومؤثّر وممتدّ على فترات طويلة من التاريخ الإسلامي، وقد ظهر ذلك جليّاً في عصر ازدهار الحضارة الإسلامية، واستمرّ حتّى العصر الحديث على يد محمد أركون، الذي تبنّى نقد العقل العربي،

وتجديد الفكر الإسلامي، وتبعه في ذلك كثيرٌ من المفكرين. [انظر: توفيق، آفاق إبداعية في التربية العربية.. نزعة الأُنسنة لأُنسنة التربية وتربية الإنسان، العدد 1، ص 219]

لكننا لا يمكن أن ننكر فضل النزعة الإنسانية عبر عصور الحضارة الإنسانية في إعادة التركيز على الإنسان وكرامته وحرّيته، وتقدير قيمة العقل الإنساني، وذلك في مقابل فلسفات أخرى حاولت إلغاء دور الإنسان، وجعلته أشبه بالآلة الصماء أو الماكينة؛ ولذلك لم يكن مستغرباً عودة المطالبات في السنوات الأخيرة بتبني الأُنسنة، وذلك مع ظهور وباء كورونا، وانتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وما يعانيه العالم اليوم من مشكلات وصراعات وحروب، وتهديدات وجودية للإنسانية جمعاء، تتطلب في مجملها مشروعاً لبناء إنسان الحاضر والمستقبل لمواجهة تلك التحديات، وإكسابه الجوانب الإنسانية والمهارات الضرورية التي يتطلبها وجوده وبقاؤه.

ثالثاً: الأُنسنة والتربية

أ- طبيعة أُنسنة التربية

ارتبط مفهوم النزعة الإنسانية في ظهوره الأول بشكل وثيق بالدعوة إلى إعادة بناء النظم التعليمية والتربوية، والعودة من ناحية أخرى إلى الآداب القديمة التي تقدّم المثل الأعلى في السلوك والمعرفة؛ فقد انطلقت النزعة الإنسانية في بداياتها الأولى من الفكر اليوناني الذي أنتج جملة فلسفات إنسانية تنطلق من الإيمان بجمال الحياة ووجوب الاستمتاع بها، غير أن ذلك لا يعني إغفال تأثير الفكر الروماني إلى جانب تأثير فلسفة كونفوشيوس الذي آمن بوظيفة التربية في إعداد الشباب الصالح للاضطلاع بمستقبلهم كرجال دولة، فعنى بطريقة التعلّم والتعليم، وما زالت تعاليم فلسفته الإنسانية تسري في كيان المعتقدات والتربية الصينية طيلة قرون، وعلى امتداد أجيال متعاقبة ليومنا هذا؛ ذلك أن شعائر ومعتقدات مذهبه نابعة من صميم احترامه للطبيعة الإنسانية وإيمانه بقداستها.

وقد أدّت الإنسانية دوراً بارزاً في عصر النهضة من خلال محاولتها للخروج فكرياً على الكنيسة وخلق طرق جديدة للتعامل مع الأفراد على وفق معايير أكثر تسامحاً، وهذه المعايير كانت معايير إنسانية بالدرجة الأولى من خلال تعبيرها عن ثورة اجتماعية حاولت تغيير طرق التفكير التقليدي الذي عاشته أوربا لقرون. فالإنسان وفقاً لهذا التصوّر لا يخضع لأية حتمية اجتماعية أو سياسية أو كنسية مهما كان نوعها، وإّما يخضع لحتمية الحرّية وقدر الذكاء الإنساني الذي يتفرد به الإنسان عن بقية الكائنات الحيّة في مملكة الطبيعة الإنسانية.

ومع انطلاق عصر التنوير تغيّرت ملامح النزعة الإنسانية إذ صارت واقعيّة وعقلانيّة وذات توجّه لا ديني، يرفض أولاً قبول الأشياء بالاعتماد على الإيمان؛ فالإنسان في عرف هذه النزعة

هو الذي يضع قوانينه الأخلاقية والسلوكية ويفرض طاعتها على نفسه وبالتالي ليس هناك قوة خارجية تملي عليه مثل هذه القوانين، وبهذا الطرح العقلاني والواقعي أعطت هذه النزعة للعلم والعقل والمنطق الحجة في رفض أي تبريرات ميتافيزيقية، فمهدت الطريق ولأول مرة لمبدأ فصل الدين عن السياسة. ولا شك أن هذا التوجه للنزعة الإنسانية يبتعد عن الدين، ويجعل الإنسان منفصلاً عن خالقه، فلا اعتراف بوجود قوة تفرض على الإنسان أخلاقاً أو سلوكاً محدداً، وهذا يتعارض مع بدايات نشأة النزعة الإنسانية، وأدى بدوره إلى هجوم ونقد شديدين لفكرة الأنسنة في حد ذاتها.

ولم تقتصر النزعة الإنسانية على هذه الدلالة، بل صارت تحمل معاني أخرى فرضتها حركة التاريخ ومستجدات المعرفة، ففي أواخر القرن التاسع عشر وتحديداً من عام 1877 اكتسب المصطلح معنى تاريخياً أكثر تحديداً؛ إذ صار علماً لذلك التيار الفكري والثقافي العام والشامل الذي تضمن ميادين الفنون والآداب والفلسفة، والذي انطلق في البداية من إيطاليا في عصر النهضة ليعم بعد ذلك كثيراً من البلاد الأوربية خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر. [انظر: الداوي، موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر، ص 189]

وقد صاحب عصر الثورة الصناعية في أوروبا تغيرات جذرية في حياة المجتمعات، وتحول في طرائق التفكير، وسقوط مسلمات الماضي الموروثة وأساطيره الزائفة، وقد شكلت هذه المرحلة بداية العصر الحديث الذي نحيا اليوم تحت تأثيره، وفي غمار هذا المشهد التاريخي برزت الفلسفة المادية النفعية (Utilitarianism) على يد جيرمي بنتام (Jeremy Bentham) بوصفها الأساس الفكري والفلسفي للثورة الصناعية، وعمل جون ستيوارت ميل (John Stuart Mill) على تأصيل هذه الفلسفة تربوياً وتوجيه الحياة التربوية بصورة نفعية وعملية. وأدت هذه الفلسفة إلى أن تفقد التربية مضامينها الروحية والأخلاقية لصالح العلوم التطبيقية والمهنية المرتبطة بسوق العمل، وتحولت المدارس إلى مصانع لتخريج الطلبة وتلقينهم، وغاب البعد الإنساني للتربية لحساب الحفظ والتلقين والاستظهار. [انظر: وطفة، أنسنة التربية في زمن الحداثة، ص 92]

لذلك لم يكن غريباً أن تتزايد الانتقادات الموجهة لتلك التربية لإهمالها الإنسان وثقافته، فقد انتقد ماثيو أرنولد (Matthew Arnold) التربية النفعية، وطالب بأن تكون وظيفة التعليم ترسيخ العملية الثقافية الأنسية في المجتمع، وأن تكون التربية تربية إنسانية مستنيرة بعيدة عن أغراض التربية البراغماتية المبتذلة التي تخضع الإنسان لقوانين العرض والطلب. وهذا نفس ما طالب به توماس كارليل (Thomas Carlyle) بضرورة تدخل الدولة في التربية وهاجم نظام التعليم البريطاني الذي استعبدت فيه التكنولوجيا الإنسان، ونادى بأن يكون الإنسان وحرّيته هو غاية التربية وليس أدواتها.

وفي نفس الوقت طالب جون راسكن (John Ruskin) بالتركيز على البعد الجمالي الطبيعي في أنسنة التربية والمجتمع، ودعا إلى استلهاً الطبيعة، ومن هذا المنطلق كان يدعو إلى التربية الطبيعية التي تمكن الأطفال من التوافق الحرّ مع الطبيعة استلهاً لطاقتها الجمالية في تشكيل الإنسان على مقاييس الروعة الأخلاقية والجمالية. [انظر: المصدر السابق، ص 92 و93]

وقد تزايدت الدعوات لتبني الأنسنة في التربية استجابةً للحاجات الإنسانية المتنامية، والحاجة الملحة إلى إحياء الجوانب الذاتية والأخلاقية التي دمرتها الحضارة المادية، وعبر تسويق الإنسان واختزاله إلى أبعاده المادية المبتذلة، وحرمانه من الطابع الإنساني الغائي لوجوده وكيونته.

ويؤكد باولو فريري (Paulo Freire) المفكر البرازيلي الشهير أن قضية الأنسنة هي القضية المركزية بالنسبة للإنسان، وفي المقابل يشكّل تجريد الإنسان من إنسانيته خطراً محتملاً أيضاً؛ ولذلك يؤكد أنّ الخيار أمام الإنسان هو تحقيق "الأنسنة" بشكل عامّ عبر النضال من أجل تحرير الأجيال؛ على اعتبار أنّ استلاب الإنسانية نتيجة لنظم تربوية تولّد العنف لدى المضطهدين وتجردهم من إنسانيتهم. وتمثّل أنسنة التعليم المسار الذي يستطيع البشر من خلاله إدراك وجودهم في هذا العالم والوعي بدورهم، وينتقد فريري بحدة تمحور التعليم على المعلم والمقرّر الدراسي؛ ممّا يعزز الصمت والسلبيّة لدى التلاميذ، ويشدّد فريري على ضرورة توعية التلاميذ بأنفسهم ومقدّراتهم ونقلهم من المجال السلبي إلى المجال الفاعل بحيث يستطيع الفرد التعبير عن نفسه بحريّة والتفكير بشكلٍ ناقدٍ. ويرى فريري أنّ المرّيّ ذا النزعة الإنسانية لا ينتظر هذه اللحظة، بل يعمل على أن تتطابق جهوده مع جهود طلابه في الاشتراك بالتفكير النقدي والسعي لتحقيق "أنسنة" متبادلة، ويجب أن يكون لديه ثقة عميقة في الناس وفي قدرتهم على الإبداع، ولتحقيق ذلك عليه أن يكون شريكاً للطلاب في علاقته بهم، رغم أنّ المفهوم البنكي لا يقرّ مثل هذه الشراكة؛ لأنّ العلاقة بين الطالب والمعلم علاقة تناقض لا اشتراك، وتغيير دون "المودع" إلى دور طالب سيقوض سلطة الاضطهاد ويخدم قضية الأنسنة والحرية.

[انظر: البلوي، أنسنة التربية لدى باولو فريري، ص 1]

فأنسنة التربية تعني صبغ التربية بالروح الإنسانية، والارتقاء بالإنسان من جميع جوانبه، وليكون عضواً في المجتمع الإنساني، بحيث تصبح جميع مكونات التربية تخدم هدفاً مقبولاً، وهو تأخي الجنس البشري وإسعاده، وإضافة بعدٍ جديدٍ إلى التربية، يهيئ الإنسان للإيمان بأخوة الجنس البشري، وارتباط مصالح البشر، وتهيئة الإنسان للتعامل مع عالم متعدّد الثقافات والأخلاق والعادات. «إنها بمعنى آخر إنشاء ثقافة وممارستها، وتقضي بحسن الظن بالآخر، وتهيئ الفرد للتعامل البناء مع الانفتاح للتواصل العالمي» [معمر، أنسنة التربية كموجه للعلاقات الدولية في الإسلام، ص 589].

هكذا فإنّ هدف التعليم هو تسليح المتعلّم بالقدرة على التفكير المنطقي والتفكير الناقد والقدرة على استشراف المستقبل، أي التعليم الإنساني الحقّ. فالمهم أن نتّجه إلى التعليم الإنساني الذي يلبي احتياجات الأطفال والشباب واهتماماتهم، ويركّز وينصبّ على نموّ الشخصية وتطوُّرها. وبذلك نضمن استمرارية التعلّم والتعليم طيلة دورة الحياة بتوجيه ذاتي في بيئة صحّيّة دون تهديد من أيّ اتجاه ومن أيّ نوع. فمصطلح التعليم الإنساني عموماً يستخدم لوصف مجموعة متنوّعة من النظريات والممارسات التعليمية الملتزمة بنظرة العالم والقواعد الأخلاقية الإنسانية. أي المفترض هو تعزيز التنمية البشرية والرفاهية والكرامة كهدف نهائي لعموم الفكر والعمل الإنساني، وتبني المبادئ الأساسية الآتية:

أولاً: المبدأ الفلسفي: ويشمل منظومة من المفاهيم الجوهرية مثل الإنسان كمستقل وعقلاني ومحترم لجميع البشر لكونهم يتمتعون بحريّة الإرادة والتفكير الرشيد والضمير الأخلاقي والقوى الخلاقية المبدعة.

ثانياً: المبدأ الاجتماعي والسياسي: ويتألّف من الأخلاقيات العالمية لحقوق المساواة والمعاملة بالمثل والتضامن والنظام السياسي التعدّدي، بالإضافة إلى الضوابط والقواعد الأخلاقية التي وضعتها الأديان لحماية الإنسان وحقوقه وانتظام حياته.

ثالثاً: المبدأ التربوي والتعليمي: الذي يتمثّل في الالتزام بمساعدة جميع الأفراد لأن يحققوا قدراتهم الكاملة "ليتمتعوا"، على حدّ قول مورتيمر أدلر (Mortimer Adler) «بقدر الإمكان، بجميع الطيّبات التي تجعل حياة الإنسان جيّدةً بالقدر الكافي» [خليل، مبادئ التعليم الإنساني وأشكاله، ص 1].

ب- الآثار التربوية والأخلاقية لحركة أنسنة التربية

ظهرت النزعة الإنسانية في التربية في الغرب كنوّجّه معاكس في مواجهة التربية المسيحية السائدة في العصور الوسطى، والتي كانت معاديةً لفطرة الإنسان وقواه الطبيعية، ومتجاهلةً للطبيعة الإنسانية، فاخترلت الإنسان إلى بعدٍ واحدٍ وأفرغته من مضامينه الإنسانية. فقد تجاهلت هذه التربية متطلّبات الجسد والعقل والعاطفة في تربية الإنسان؛ وقد شكّلت هذه الوضعية التربوية الاغترابية للإنسان بما تنطوي عليه من قهر وازدراء واختزال لمتطلّبات الإنسان المقدمات الأساسية لتطوّر تربوي يدعو إلى احترام الإنسان وإعادة الاعتبار إلى جوهره الإنساني، وانطلق هذا التطوّر في تجلّيات نزعة إنسانية تأخذ في جوهرها الجوانب الخلاقية في الإنسان التي تتمثّل في القلب والجسد والعاطفة والوجدان، وإحياء الجوانب الإنسانية وتلبية متطلّباتها في اتجاه تحقيق الغاية الإنسانية من وجود الإنسان، وظهر ما يطلق عليه النزعة الإنسانية في الحياة والتربية، والدعوة إلى الأفكار التربوية الآتية:

- 1- العودة إلى كتب القدماء وحكمتهم، فالأدب الكلاسيكي اللاتيني والإغريقي القديم يمثل مركز اهتمام الإنسانيين، وحبّهم للعلوم العقلية والفلسفية.

2- التأكيد على شخصية الطفل ومحبه واحترامه بوصفه كينونةً إنسانيةً خيرةً وأصيلّةً، فالطفل ليس كائنًا سلبيًا، وليست الطفولة مرحلةً انتقاليّةً، بل هي كينونة إنسانية قائمة بذاتها ومؤثرة في تكوين الشخصية وبعثها في اتجاه الخلق والإبداع.

3- أهميّة بناء الجانب العقلي النقدي في الطفل، وبناء ملكة الحكم والتفكير عند الطفل عبر منهج الحوار النقدي المستمر بين المعلّم والتلميذ.

4- التأكيد على روح المنافسة بين الأطفال والمتعلّمين للوصول إلى أعلى درجة من درجات النضج العقلي والإبداع الذهني عند الناشئة والأطفال.

5- التوازن بين الجسد والعقل والنفس، وبين النفس والعقل والجسد، وإعادة الاعتبار للإنسان كجوهر لا ينفصم عراه بين الجسد والروح والعقل والنفس.

6- التأكيد على إمكانية العقل في الاكتشاف والبحث والإبداع والكشف عن مجاهل الطبيعة والإنسان. [انظر: وطفة، النزعة الإنسانية في التربية، ص 4]

وتحوّلت النزعة الإنسانية مع الزمن إلى نزعة شكلية قوامها الاهتمام بلغات القدامى وآدابهم، وصار هدف التربية الاهتمام بمظاهر اللغة والأدب عوضًا عن الحياة، والاهتمام بالشكل على حساب الجوهر والمضمون. وقد شاع هذا النوع من التربية في مدارس أوروبا من القرن السادس عشر حتّى منتصف القرن التاسع عشر. وسُمّيت هذه التربية الإنسانية الضيقة بالشيثرونية (نسبة إلى شيثرون رائد هذا الاتجاه في العصر الروماني)، وهدفت إلى تمكين الفرد من الإنشاء باللاتينية، وكانت مناهج المدرسة قائمةً على دراسة كتابات شيثرون ومقلّديه وطريقته في الحديث. وهكذا قامت التربية الإنسانية على استعراض الأدب الكلاسيكي، وتعليم الأطفال قواعد اللغة اللاتينية، وقواعد اليونانية، والحساب. أمّا الطرائق المتبعة فكانت شكليةً لا تأخذ طبيعة الطفل بعين الاعتبار، وصار الاستظهار والحفظ والتلقين الأصمّ هو أساس التربية ومناهجها.

وقد اعتمدت هذه التربية العقاب البدني، وبذلك تشابهت النزعة الإنسانية في التربية مع التربية في العصور الوسطى من حيث إهمالها للجوانب الإنسانية في الإنسان بعد أن كانت ممثلةً لهذا التوجّه الإنساني. [انظر: المصدر السابق، ص 3]

وبعد بضعة قرون من زمن روما القديمة والوسطى وحتّى القرن الثامن عشر كان التعليم الإنساني والليبرالية الإنسانية مصطلحين مترادفين يصنّفان للتعليم المناسب للإنسان الحرّ. والهدف من مثل هذا التعليم هو تحقيق كامل للحياة البشرية السويّة مع امتلاك الثقافة والروح. ولكن في القرنين الماضيين، تحوّلت الاتجاهات الثقافية التنويرية إلى العلم والتفكير النقدي والليبرالية والديموقراطية والمساواة؛ ممّا انعكس ذلك على تغيّرات في النظريات والممارسات الإنسانية في التعليم. فقد أصبحت

أكثر ديموقراطيةً وتعدديةً، ومنفتحةً ومراعيةً للثقافة، فضلاً عن الفروق الفردية، والالتزام بأنسنة طلابهم في جوٍّ من الحرّية الفكرية والأخلاقية، مع استقلالية وتعددية وديموقراطية، وتوفير نوع من التعليم يحزّر الطلبة من أغلال الجهل، والتعصّب، والتحيز، والاغتراب، والوعي الزائف، وتمكينهم من تفعيل الإمكانيات البشرية، ما يؤدي إلى الاستقلال الذاتي الكامل، وإنجاز الحياة البشرية. [خليل، مبادئ التعليم الإنساني وأشكاله، ص 2]

وقد تطوّر اتجاه أنسنة التعليم من خلال أربع مراحل تاريخية:

الأولى: التعليم الإنساني الكلاسيكي الذي يفترض وجود مثال الإنسان الكامل، وتعود أصول هذا الشكل من التعليم الإنساني إلى أثينا القديمة، خصوصاً في أفكار بروتاغوراس وسقراط وأفلاطون وأرسطو. وبما أنّ العلوم الإنسانية تعتبر إطاراً معيارياً والتعليم التكويني للحرّية الشخصية التي تهدف إلى اتّخاذ القرار السليم والطباع النبيلة. وكانت الحقبة الأولى هي الحقبة التي سمّوا فيها أنفسهم الإنسانيين. هؤلاء الإنسانيون كانوا مصمّمين على تحرير أنفسهم من الجهل والتعصّب للرأي والحرّية والكرامة التي لا ينتجها الإنسان إلّا إذا تمّ اكتسابها وتمت ممارستها. كما رأى هتشينز (*Hitchens*) وآدلر (*Adler*). «إنّ أفضل طريقة لتعليم ليبرالي في الغرب يكمن في أعظم الأعمال التي أنتجها الغرب» من عصر التنوير إلى نهاية القرن العشرين، مع أفكار كانط وميل وأرنولد ونيومان (*Neumann*) وبابيت وهتشينز وليفينغستون (*Livingstone*) وماريتان وآدلر وكيرك وآخرون؛ لأنّ «هذه الدراسات تجعلنا نحقق ونمارس الفضيلة والحكمة» [انظر: المصدر السابق، ص 3].

ويمكن القول إنّ هذا الشكل لأنسنة التعليم يمثل اتّجهاً متحيّزاً للثقافة الغربية ومنتجاتها المعرفية، وتحزيباً للمعرفة لأنّه يركّز على فروع من العلوم دون غيرها، كما أنّ هذا الشكل لأنسنة يتجاهل الأديان، ودورها في تربية شخصية الإنسان وتعليمه.

ومن هنا بزغت الحركة الإنسانية الواقعية الجديدة في أعمال عدد من الرّوّاد الإنسانيين الذين عرفوا بإيمانهم المطلق بالإنسان كقيمة إنسانية. وأبرزهم إيراسموس ورابليه (*François Rabelais*) ومونتين (*Michel de Montaigne*)، والذين أعلنوا ثورتهم ضدّ التربية الشكلية الضيقة ورفضهم المطلق لمختلف الأشكال التربوية الاغترابية السائدة في عصرهم، والتبشير بتربية إنسانية جديدة تبحث عن القيمة الجوهرية للإنسان، وتعمل على إعادة الاعتبار للجوهر الإنساني. فالإنسان ليس قيمة شكلية؛ ولكّنه إنسان يتدقّق بالمعاني الإنسانية، ويمتلك قلباً وعواطف وميولاً إنسانيةً، إنسان يفيض بقدرة على التأمل والتفكير، ويحيا بجسدٍ ينبض بالحسّ والحركة، ومن ثمّ فإنّ تلبية مطالب الجسد والروح والحياة والعقل تمثّل الجوهر الحقيقي لإنسانية الإنسان. وتلك هي الغاية التي كان يسعى إليها كلّ

مفكر إنساني أصيل، والبحث عن الإنسان وتأكيد قيمته الإنسانية، وتحديد السبل والمضامين والغايات التربوية والأساليب التي تمكنه من الوصول إلى الغاية التي تمكنه من تحقيق التوافق بين الإنسان، وقيمه الإنسانية من جهة، وبين الإنسان والواقع الذي يعيش فيه من جهة ثانية. [انظر: وطفة، النزعة الإنسانية في التربية، ص 4]

الثانية: التعليم الإنساني الرومانسي، الطبيعي أو العلاجي: وظهر لأول مرة في القرن الثامن عشر مع كتابات روسو (Rousseau)، وأفكاره حول إنشاء حياة طيبة ينسب الخير فيها لطبيعة الإنسان ونزعاته ذاتية التنظيم، ولعفوية القوى الطبيعية، وللتوجيه الذاتي والأصالة الشخصية. والإنسان الجيد - كما يدعي روسو - هو الذي يظهر المشاعر التي تندمج مع العقل والمصلحة الشخصية مع المصلحة المشتركة. وهذه الأفكار حول خير الإنسان والتعليم الطبيعي ولدت في القرنين التاسع عشر والعشرين، وتبناها بستالوزي (Pestalozzi) وفروبل (Fröbel) وديوي (Dewey) وروجرز (Rogers) وماسلو (Maslow) وكمب، وغيرهم. وأضافوا إليها مفاهيم مثل الرعاية والنمو، وتحقيق الذات، والتنظيم الذاتي والثقة والخبرة والأصالة، والمناخ الديمقراطي التربوي؛ وذلك لتعزيز استمرار بناء شخصية الشباب وتقرير ذاتهم الشخصية. وإن التربية الحقّة هي "استخلاص" اليقظة وتحقيق الذات من الطبيعة الداخلية للفرد. [انظر: خليل، مبادئ التعليم الإنساني، ص 6]

ورغم التطور الحادث في هذا الشكل للتعليم الإنساني، وتركيزه على حرّية الإنسان، وتعزيز مفاهيم الرعاية وتنظيم الذات والجوانب الديمقراطية للتربية، لكنّ منطلقات هذا الشكل للتعليم تنطلق من النظر للإنسان على أنّه كائن خيّر بطبيعته، والتسليم بقدرة الطبيعة على بناء شخصية الإنسان، وما يتضمّن ذلك التوجّه من مغالطات من منظور الديانات السماوية، ففي الرؤية الإسلامية يولد الإنسان، وإما يكون خيّرًا أو يكون شريرًا وفقًا لأفعاله، ومعتقداته، ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾ [سورة الشمس: 7 - 10]. كما إنّ هذه الصورة للتعليم الإنساني تجاهلت دور الأديان في التربية وفي تنظيم حياة الإنسان، ومن ناحية أخرى فإنّ الطبيعة ما هي إلّا أحد المخلوقات، وبالتالي فالطبيعة رغم تأثيرها على حياة الإنسان بصورة أو بأخرى إلّا أنّ هناك من هو أقوى وأقدر على تدبير حياة البشر والمخلوقات، وهو الخالق ﷻ.

الثالثة: الوجودي الإنساني: ويقوم هذا التعليم على أفكار نيتشه (Nietzsche) وكيركيغارد (Kierkegaard) وسارتر (Sartre) وكامو (Camus) وبريمو؛ ويرفض التربويون الوجوديون الفكرة التقليدية للبشر على أنّهم "كائنات عاقلة"، والفرضية الرومانسية على أنّه يوجد في كلّ واحد منّا "طبيعة داخلية" أو "ذات ثابتة" وأنها جيّدة ومميّزة. بل يرى الوجوديون أنّ جوهر الإنسان هو الحرّية، وأنّه لا

يمكن للبشر اللجوء إلى سلطة خارجية، سواء طبيعية أو خارقة (والمقصود هنا الأديان والغيبيات).
[انظر: خليل، مبادئ التعليم الإنساني]

وهذا الشكل للتعليم ينكر بالكلية وجود أي سلطة خارجية على حرية الإنسان، وينكر دور الأديان، وهذا يتناغم مع الفكر الفلسفي الوجودي، والذي يعطي مطلق الحرية للإنسان لدرجة وصل معها أصحاب الفكر الوجودي المتطرف إلى ما يشبه "تأليه الإنسان".

الرابعة: التعليم الراديكالي أو التربية النقدية: وظهر مع نظريات فريدي وأبل وجيرو وسيمون وكوزول (Kozol) التربوية. وتبني الدعوة إلى دراسة القضايا التربوية في إطار تحليل السياق الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وحقائق الحياة التي لها تأثير مباشر على النمو البدني والعاطفي والفكري والأخلاقي للغالبية العظمى من الأطفال.

ومن هنا دعا المرتبون الراديكاليون إلى أن تصبح التربية أكثر سياسية، وهذا يعني ثلاثة تغييرات مهمة في نظامنا التعليمي: [انظر: خليل، مبادئ التعليم الإنساني، ص 8]

أ- أن التعليم والسياسة والخطاب والممارسة تتعامل مباشرة مع مفاهيم القوة والنضال والطبقة، والعدالة الاجتماعية والإمكانية.

ب- أن يهدف المعلمون إلى تحرير وتمكين طلابهم نحو الوعي الناقد والتأكيد على وجهة النظر التي تسمح للناس من السيطرة على حياتهم.

ج- أن المعلمين كما يقول جيرو، «نضال جماعي كمتقنين في التحول ... لجعل المدارس ديمقراطية لجميع الأطفال، بغض النظر عن العرق والطبقة والجنس والعمر لأن يتعلموا أن يكونوا قادرين على المشاركة الكاملة في النضال المستمر على جعل الديمقراطية الوسيلة التي تمدهم بالإمكانات ليتكفوا من العيش الكريم في مجتمع عادل.

ويتضح من تحليل جملة أفكار التعليم الراديكالي تبني هذا الاتجاه لأفكار العدالة الاجتماعية والتعليمية، وضرورة ربط التربية بسياقاتها الثقافية والاجتماعية والسياسية، وأن يكون وظيفة التعليم الجوهرية هي توعية الإنسان وتنويره، ونشر الوعي الناقد، وخلق المواطن النشط المتفاعل والإيجابي، والنضال من أجل الوصول إلى مجتمع عادل، وهذه جملة من المطالب التي ركز عليها أنصار هذا الشكل، وعمقوا من التفكير فيها والدراسة حولها.

ورغم الاختلافات بين هذه الأشكال الأربعة للتعليم الإنساني، إلا أنها تتفق على أن عمل التعليم الإنساني هو تمكين الأفراد إلى ما يؤدي إلى حيوية الحياة السليمة التي تتميز بيقظة وتفكير مدروسين وسلوك أخلاقي ومشاركة سياسية ومشاركة حقيقية في الحياة وتقدير الجمال في الطبيعة والفن، وتطوير أشخاص متكاملين في الحكمة والمسؤولية، وتحقيق التكامل في طلابهم، فضلاً عن الارتباط بين حق

الالتزام والأصالة، وتحمل المعلمون المسؤولية الشخصية في أن يكونوا مثلاً في فن الحياة، وخلق جو تربوي في مدارسهم يتصف بالرعاية والدعم والثقة والحوار والاحترام والتسامح والإنصاف وتحقيق الحرّية والالتزام والمسؤولية والمعاملة بالمثل. [انظر: خليل، مبادئ التعليم الإنساني]

ويرى إدجار موران (Edgar Morin) المفكر الفرنسي الشهير أنّ «هناك حاجة ماسةً لمراجعة جذرية لكل الأنظمة التربوية، بغية إصلاح فكري وتربوي، يجعل الإنسانية أكثر انفتاحاً وتفهماً لمشكلات الأرض، وتتأسس أهميّة هذا المشروع الموراني على رؤية معرفية تقضي بأنّه إذا أردنا أن نمتلك مستقبلاً للإنسانية - وفقاً لهذه التربية - فيجب أن نتجاوز الفكر التجزيئي الذي أسسته العقلانية الديكارتية التي تشكل - تاريخياً - اللاوعي الغربي، للتأسيس لفكر بديل يقوم على الاعتراف بتعدّد أبعاد الطبيعة الإنسانية. إنّ هذه المقاربة تعمل على أنسنة التربية من أجل الوعي بمصير النوع الانساني المتشكّك، لتجعل منها رهاً أساسياً لتربية المستقبل وللتنمية الإنسانية، فتربط بين المعرفة والوعي بالشروط الوجودية المشتركة لكل البشر، والوعي بالثراء الضروري المتمثل في تنوع الأفراد والشعوب والثقافات» [محمد، مصطفى، أنسنة التربية والتعليم منهجاً للتنمية من دروس الفكر المركّب لإدغار موران، ص 726].

ومن هنا انطلقت الدعوات المطالبة بأنسنة التعليم؛ من أجل الإعداد لمستقبل أفضل، والاهتمام بالطالب كإنسان وليس آلة تتلقّى المثيرات لتصدر الاستجابات، فتضائل الروح الإنسانية فيما يتعلّم الطلاب يشكّل خطورةً يجب عدم التغافل عنها في زمن تزايدت فيه الأزمات والخلافات، بل هناك حاجة إلى منح الطالب الفرصة في التعبير عن نفسه، وعن مشاعره وإشباع حاجاته النفسية، وتحويل المدارس إلى بيئة إنسانية نقية تتبنّى قيماً ومبادئ ومودّة ورفاهية واحتراماً، وتغيّر الواقع وجعله أكثر إنسانية حتّى ينمو الفرد نمواً سليماً، يمتلك المعرفة والمهارات العصرية والتفكير الإبداعي وبواجه التحديات بعقل واعي، ويؤمن بالحوار ويتفاعل بالمستقبل، ويسهم في بناء حياة أكثر جمالاً ورفقاً.

ج- تزايد الحاجة إلى أنسنة التربية في ظلّ التحديات المعاصرة

تتميّز الأوضاع السائدة في عالم اليوم بعدد من المفارقات، ففي حين أسفر تسارع العولمة الاقتصادية عن خفض نسبة الفقر عالمياً، نراه يُنتج أنماطاً من الإنتاج تنخفض فيها أعداد العمّال المستخدمة، ممّا يزيد نسب البطالة بين الشباب، وتعمل العولمة الاقتصادية أيضاً على تعميق أشكال اللامساواة بين بلدان العالم، وداخل كلّ بلد. وتُسهم الأنظمة التعليمية في ترسيخ هذه الفوارق؛ إذ تُغفل احتياجات الطلاب التعليمية في المناطق المحرومة والبلدان الفقيرة. وها هي أنماط النمو الاقتصادي الراهنة المقترنة بالنمو الديمغرافي والتوسع العمراني تستنفد الموارد الطبيعية غير المتجدّدة وتلوث البيئة، مسببةً

أضراراً بيئيةً ومناخيةً فادحةً، زيادةً على ذلك، الانتشار الهائل في التعصّب الثقافي والديني، والتعبئة السياسية على أساس هوية الانتماء، وتصاعد الإرهاب، وتفشّي الحروب والنزاعات الداخلية وحتى العنف، داخل الأسرة والمدرسة. [انظر: تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، ص 16]

وبدخول العالم في عصرنا هذا مرحلة الثورة الصناعية الرابعة بدأنا نشهد ظهور ابتكارات حديثة قلّت من دور الإنسان في صالح الآلة، من خلال ما يُعرف حالياً بالذكاء الاصطناعي؛ الأمر الذي تسبّب بحدوث متغيّرات فرضت على حكومات العالم عملية تطوير مناهج عملها لمواكبة مجريات المستقبل.

وينطوي ما يحصل من التغيّرات على آثار تخصّ التربية والتعليم، ويؤدّن بظهور سياق عالمي جديد للتعليم، ولا تستلزم هذه التغيّرات ممارساتٍ جديدةً فحسب، بل تقتضي أيضاً منظوراتٍ جديدةً يُنطلق منها لفهم طبيعة التعلّم ودور المعرفة والتربية والتعليم في التنمية البشرية. ويتطلّب السياق الجديد من التحوّل الاجتماعي أن ننظر من جديد في مقصد التربية والتعليم وفي تنظيم التعلّم.

وقد تزايد استخدام مصطلح "الأنسنة" في آخر عشرين سنةً في ظلّ هيمنة التكنولوجيا على العلاقات بين البشر، حتّى تحول الإنسان إلى كائن رقمي افتراضي يحضر في الفضاء الإلكتروني أكثر من حضوره في الحياة الواقعية وأصبحت التقنية هي المسيطرة على عقله وطريقة تفكيره وسلوكياته أكثر من المشاعر الإنسانية، وبالتأكيد إن تأثير جائحة كورونا العالمية شمل جميع المجالات من حولنا بما فيها التعليم، حيث أغلقت أغلبية دول العالم المدارس والجامعات حول العالم، وكخطة بديلة لجأت بعض المؤسسات التعليمية للتعليم البديل عبر الإنترنت أو ما يسمّى التعليم عن بُعد، الذي يستند على نقل المقرّرات الدراسية للبيئة التعليمية الافتراضية، وفي حالة عدم نقلها دون اتّساق مع البيئة التعليمية الجديدة فقد يؤدي إلى نتائج عكسية على مستوى التحصيل الدراسي والدافعية والإنجاز.

وتشكّل أنسنة التربية أحد أهمّ المنطلقات في مواجهة ما تشهده المجتمعات الإنسانية اليوم من إكراهات، ومظاهر تبعية، واغتراب، واستلاب الذات، فقد أسهم كثيرٌ من المفكرين في التنظير لنزوع الفرد نحو استقلاليتته الذاتية في إطار مسؤولياته الاجتماعية بحيث تقوي حرّيته في اختيار أنماط الحياة بمستوياتها المختلفة، وقد تزايدت أهميّة أنسنة التربية خاصّةً مع تنامي سيطرة أفكار وقناعات معطيات الربح والمادة والصراع والتنافس والهيمنة والسيطرة، وممارسات العنف الناعم (الرمزي)؛ حيث يحمل هذا العنف ما يتعارض مع قيم الحق، والخير، والجمال التي تشكل بمجملها منطلق الأبعاد الإنسانية في التربية، والتي تعني بإيقاظ طاقة الروح الضرورية، والتوجه الإنساني لمواجهة ثقافة الصمت، واستعادة وعي الإنسانية المستلبة، والتمكين من رفض أشكال الظلم، والطغيان لتجاوز

الواقع في تناقضاته المختلفة. [انظر: الشريف، الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي، ص 157]

إنَّ خطورة تضائل الروح الإنسانية فيما يُعلَّم للطلبة لا يمكن تجاهلها، خاصّةً في الزمن الحالي الذي تزايدت فيه الإنكسارات والأزمات، وانبثقت منه العصبيات والطائفيات، وصار الإنسان لا يعرف من إنسانيته إلا الرغبات المادّية والبيولوجية التي يجب أن يلبيها بأيّ وسيلة كانت، ممّا زاد من المنافسة والصراع الإنساني، ومعهما ضعفت القيم الأخلاقية، وصارت المجتمعات تشعر أنّها غير قادرة على حلّ إشكالياتها، وغير قادرة على استنهاض رأسمالها البشري كما تفعل المجتمعات الأخرى، مع أنّها تعلم وتنفق على التعليم.

ولعلّ سرّ نجاح المجتمعات وتقدّمها يكمن في بناء التعليم على قاعدة إنسانية، تركّز على كلّ الأنشطة والموادّ الإنسانية؛ لأنّها الوسيلة الأهمّ في إصلاح المجتمع من خلال مساعدته على التخلص من الشرور والآثام والانحرافات، لكن كيف يمكن أن تسهم التربية في علاج الأمراض الاجتماعية وهي تقدّم بصورة مختلفة عن الواقع، ولا تتيح للطلبة تشريحها من أجل بناء مواقف لمواجهة، والدفاع عن قيم المسؤولية والمواطنة والاجتماع الإنساني، وفاعلية الإنسان في بناء نموذج حضاري يشابه النماذج التي وصلت إليها الإنسانية حيث السيادة لقيم القانون والمؤسسية والانضباط والابتكار والإبداع والتعاون وانطلاق الفرد الفاعل مدنيًا، وامتلاك الإنسان لأدوات التعبير، هل يمكننا أن نعدّ الإنسان الذي يقود إلى بناء هذا المجتمع العظيم، بدلًا من أن نقود إلى بناء إنسان يكرّس حالة الضعف والانكسار والاغتراب عن المجتمع؟ [انظر: المعمرى، أسنة التعليم واسترداد الإنسانية المسلوقة، ص 11]

الإجابة على كلّ التساؤلات يكمن في الغاية من التربية، وإلى أين تتّجه التربية بكلّ مؤسساتها وآلياتها، إذ يجب أن تتّجه إلى إعداد الإنسان وفقًا لمتغيّرات العصر وتحدياته وتلبية احتياجاته واحتياجات المجتمع، إنسانٍ متأمّل ومفكّر ومتفاعّل وإيجابي مع المجتمع من حوله، بل مع قضايا الإنسانية والبشرية كلّ؛ لأنّنا في عالم صغير يتأثر كلّ ببعضه.

ومن هنا انطلقت الصراعات حول الغاية من التعليم، وبدأت المساعي الحثيثة نحو توفير نوعية تعليم تكفل التقدّم المنشود، ويعتبر هذا من الدوافع الأساسية للمناداة بأُسنة التعليم، من أجل الإعداد لمستقبل أفضل بالاهتمام بالطالب كإنسان وليس آلة تتلقّى المثيرات لتصدّر الاستجابات، فتضائل الروح الإنسانية فيما يتعلّم الطلاب يشكّل خطورةً يجب عدم إهمالها في زمن تزايدت فيه الأزمات والخلافات، فيجب منح الطالب الفرصة في التعبير عن نفسه وعن مشاعره وإشباع حاجاته النفسية، وتحويل المدارس إلى بيئة إنسانية نقية تتبنّى قيمًا ومبادئ ومودة ورفاهية واحترامًا، فنحن

بحاجة إلى تغيير الواقع وجعله أكثر إنسانية حتى ينمو الفرد نموًا سليمًا، يمتلك المعرفة والمهارات العصرية والتفكير الإبداعي، ويواجه التحديات بعقل واعي، ويؤمن بالحوار، ويتفاعل بالمستقبل، ويسهم في بناء حياة أكثر جمالًا ورقياً. فالتربية وفقًا لهارمان يجب أن تكون في خدمة الفرد، وأن تسمح له في إدراك عميق لتجربته الداخلية، وأن تسمح له بإطلاق قدراته ومواهبه. [انظر: وطفة، أنسنة التربية في زمن الحداثة، ص 98]

ولا نقصد بأنسنة التربية التخلي عن الرؤية الإسلامية للإنسان، وأهميّة القيم الإنسانية، كما ارتأى أصحاب الفكر الإنساني، بل على العكس؛ فالدين هو المنهج الذي يجب أن يقيم عليه الإنسان حياته، والإيمان بالخالق وتعاليمه، وأنّ الإنسان ما هو إلا أحد المخلوقات مهما كانت قدراته وإمكاناته، وفي الوقت نفسه الإيمان بالقيم الإنسانية من تراحم وتوَادٍّ، واحترام الإنسان لكونه إنسانًا وعلى هذا ومن المفيد هنا أن نلاحظ كثرة خطاب القرآن للناس بهذه الألفاظ التي تشعرهم بوحدة أصلهم الإنساني "يَا أَيُّهَا النَّاسُ" و"يَا بَنِي آدَمَ" كما خاطب أبناء الدين الواحد بقوله: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا" دون أن يميّز بالخطاب أُمَّةً على أُمَّة أو فريقًا على فريق. «وجاء عن جابر بن عبد الله أنّ الرسول ﷺ قال: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبٍ عَلَى عَجَمِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا لَأَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا لَأَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ إِلَّا بِالْتَّقْوَى. ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾» [الألباني، غاية المرام، ص 313].

وعلى ذلك فإنّ الإسلام اعتنى بالإنسان، وأكد على تكريم الإنسان، وشرح حقوقه وواجباته، كما ساوى بين جميع البشر، فلا فضل لعربي على أعجمي إلا بناءً على معيار التقوى والإيمان، وتأسيسًا على ذلك يتوجّب على التربية أن تركز على تربية شخصية الفرد من جميع جوانبها، سواء العقلي، أو الخلقي أو الاجتماعي، أو النفسي، أو الجسدي، ومن أبرز تلك الجوانب الجانب الإنساني الروحي، والذي أغفلته الكثير من الفلسفات التربوية الغربية الحديثة التي ركزت على المادّة والعلم والتكنولوجيا وتطبيقاتها.

د- التربية العربية ونزعة الأنسنة

إنّ أهمّ مظاهر أزمة التربية العربية هو «غياب الفلسفة التربوية الواضحة التي يقع على عاتقها نقد وتحليل وتنسيق وتوجيه العمل التربوي من جوانبه كافّة، وإنّ عدم وضوح هذه الفلسفة في معظم البلدان العربية أدّى إلى انخفاض كفاية الأنظمة التعليمية العربية» [انظر: جيدوري، لماذا فشلت التربية في بناء الإنسان العربي، ص 21].

ولعلّ ذلك أبرز أسباب أزمة التعليم التي نشهدها حاليًا، فلا يوجد فلسفة واضحة، ولا توجد رؤية مبنية على أسس عملية ومخططة، وهناك اختلالات بنيوية ووظيفية في النظم التعليمية المعاصرة

وبدرجات متفاوتة.

وتعاني غالبية أنظمتنا التعليمية العربية اليوم من حالة من التردّي والتقهر، فأوضاع التعليم لدينا اليوم شديدة التشابه مع أوضاع التعليم والتربية في العصور الوسطى في أوربا؛ نتيجة العديد من الأسباب، وهناك عوامل مشتركة بين المرحلتين تتمثل في شكلية التعليم ونصّيته وغياب البعد الإنساني في مختلف المظاهر التربوية في التربية الأسرية كما هو الحال في التربية المؤسّساتية. فالأجيال العربية تعيش أكثر حالات الاغتراب التربوي التي تتمثل في إسقاط مطالب الروح والجوهر الإنساني، فلا هي تمسّكت بتراثها العربي والإسلامي، ولا استطاعت في الوقت نفسه تجسير الفجوة الحضارية بينها وبين بلدن العالم المتقدّم.

نحن أحوج ما نكون لأنسنة التربية؛ وذلك بغية إنشاء جيل شباني يمتلك المعرفة والمهارات العصرية والتفكير الإبداعي ومواجهة التحدّيات ويؤمن بالحوار ويحترم الآخر ويتفاعل بالمستقبل ويمتلك شخصية ديناميكية جذّابة، وفي الوقت نفسه يركز على منظومة قيمية منبعها تراثه وثقافته الإسلامية والعربية. [انظر: عبيدات، أنسنة التعليم، ص 31]

انطلاقاً من مواجهة جميع التحدّيات الراهنة والمستقبلية التي تفرضها ثورة العولمة ينبغي ألا يبقى العرب والمسلمون خارج العصر وخارج التاريخ، بل لا بدّ من الإعداد لمواجهة هذه التحدّيات في مطلع القرن الحادي والعشرين؛ من أجل حماية الحضارة العربية الإسلامية وضمان انفتاحها على الحضارات العالمية؛ لذلك فإنّ الدور الكبير الذي يمكن أن تقوم به التربية - بالتعاون مع سائر النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها، وكونها الركيزة الأساسية في إعداد الناشئة والأجيال للمستقبل - هو الاستجابة لحاجات الإنسان الآنية والمستقبلية، وتيسير الحصول على المعرفة؛ لأنّ المعرفة هي أداة لتحرير الإنسان من الجهل، وجعله معتمداً على نفسه قادراً على تكوين أحكامه واختيار ما يناسبه من الوظائف، بالإضافة إلى ما تسهم به التربية من التغيير وخلق روح القدرة على التغيير، وما لذلك من نتائج تؤدّي إلى توفير بيئة اجتماعية وثقافية صحيّة تضمن صون حقوق الإنسان في العيش بحريّة وأمن واستقرار. [انظر توفيق، آفاق إبداعية في التربية العربية.. نزعة الأنسنة لأنسنة التربية وتربية الإنسان، مجلة المعرفة التربوية، العدد 1، ص 214]

ومن ثمّ نحتاج إلى تبني الركائز الآتية في أنظمة التعليم الراهنة:

1- أنسنة التعليم تعني التمسك بالدين وقيمه التي دعا إليها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهّرة، وتطبيق مبادئه وأساسه في الحياة، وأن تكون التربية أداةً أو وسيلةً لتنمية شخصية الإنسان من جميع جوانبها الجسدية والعقلية والروحية والاجتماعية والخلقية.

2- فضل الإسلام في الدعوة إلى قيم الإنسانية من توادّ وتراحمٍ وتكافلي، واحترامٍ لكرامة الإنسان، وصون حقوقه لكونه إنساناً بغضّ النظر عن لونه أو عرقه أو جنسه أو دينه، والنظر إلى الحياة نظرةً توازنية تجمع بين الدنيا والآخرة، وبين جسد الإنسان وفكره وروحه، وأن تعمل مؤسسات المجتمع سواءً الأسرة أو المدرسة أو المسجد على غرس منظومة القيم والمبادئ في الناشئة.

3- أنسنة التعليم تعني الاهتمام بحاجات الطلاب بكلّ فئاتهم سواءً في البيئة التعليمية، أو المناهج والمقرّرات، أو طرق التدريس المستخدمة.

4- أنسنة التعليم تقتضي إنشاء العلاقات الاجتماعية على أساس من الحوار والمشاركة بين الطالب والمعلّم، أو الطلبة مع بعضهم أو المعلمين مع بعضهم، فأنسنة التعليم تقتضي التعامل بإنسانية بين عناصر البيئة التعليمية، سواءً في اتّخاذ القرار أو رسم السياسات أو التطوير أو بناء المهارات أو ثقافة الحوار وغيرها. وتعزيز ثقافة الحوار وتقبّل الآخر واحترام التنوع الثقافي والحضاري والديني ونبذ ثقافات الإقصاء، والشللية والتطرّف والمحسوبية والأنانية.

5- أنسنة التعليم تقتضي إتاحة الفرص للفرد لأن يطور قدراته وينمّيها، وأن يكون التعليم لخدمة هذا الهدف، وبالتالي غرس مفاهيم الابتكار والتطوير والوسطية ونبذ التطرّف والغلو.

6- أنسنة التعليم تقتضي أن نحوّل المعرفة إلى حكمة وثقة بالنفس، وبناء الشخصية الشبابية على التفكير الإبداعي والتطوير والتميّز، ومهارات إنسانية جديدة كالعمل التطوّعي والجماعي.

7- أنسنة التعليم تقتضي غرس الأمل والتفاؤل والنظرة الإيجابية لا السلبية والتطلّع للأمام للمضيّ قدماً في مسيرة التطوير والنماء.

8- أنسنة التعليم تعني دعم الفئات المهمّشة أو الضعيفة كأصحاب الهمم أو الفقراء.

9- أنسنة التعليم تقتضي دراسة الأبعاد والآثار الجانبية الإنسانية لأيّ قرار سيتّخذ؛ ليساهم ذلك في منظومة العدل وإعطاء الحقوق لأصحابها ومحاسبتهم على واجباتهم.

10- أنسنة التعليم تقتضي نبذ التسلّط والعنف والإجبار والمساهمة في القضاء على الفقر وتشجيع العمل الجماعي، والتعاون، ونبذ الفردية من خلال الأنشطة والمناهج المدرسية.

11- أنسنة التعليم تقتضي الربط بين المقرّرات والإسلام، وأن يكون هناك نوع من التكامل بين المقرّرات، والتناغم من أجل بناء الشخصية الإنسانية في جميع زواياها.

12- أنسنة التعليم تتطلّب توعية الطلاب بدورهم كبشر في تنمية ذواتهم وأسراهم ومجتمعاتهم،

وأهميّة القيام بواجباتهم، ورسالتهم في الحياة، وتحقيق الغاية من خلق الإنسان على وجه الأرض.

الخاتمة

مع التطوّرات الحادثة حاليًا في حياة البشر المعاصرة، والتغيّرات المتسارعة في منظومة القيم، والتحوّلات في الأوضاع الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية، والتقدّم الهائل في الذكاء الاصطناعي، ومفرزات الثورة التكنولوجية والمعرفية، وتنامي الخوف من نشوء الصراع بين الذكاء الإنساني والذكاء الآلي، وسيطرة الآلة على حياة البشر، وتزايد حدّة الضغوط النفسية نتيجة طبيعة الحياة، وتطوّر نظريات علم النفس والتربية، كلّ ذلك في مجمله يزيد الحاجة إلى تربية إنسان متأمّل ومفكّر ومبدع يستطيع مواجهة تحديات العصر ومتغيّراته.

لقد صرنا اليوم أحوج ما نكون إلى أنسنة التعليم في كلّ مراحلها، وعلى كلّ مستويات القوى البشرية ومنظومة التعليم؛ لأنّ الاستثمار بالإنسان هو الأساس، وعلينا أن نسعى إلى تعليم يحافظ لنا على هذا الإنسان الذي هو أثمن ما نملك، نعلّمه إنسانيته لكي يحافظ على إنسانية الآخر، نكرس فيها الشعور بالكرامة، لكي يحافظ على كرامة الآخر، نعلّمه كيف يدافع عن حقّه لكي يحافظ على حقوق الآخرين. إنّنا بحاجة إلى صناعة ثقافة تعليمية مغايرة للثقافة الحالية، ثقافة تستطيع من خلال أن نربي الإنسان من إنسانٍ لغيره إلى إنسانٍ لنفسه ولغيره، نربيّه على الحرّيّة وليس الخوف منها، وعلى المسؤولية وليس الهروب منها، علينا أن نزرع الثقة في طلبتنا لكي يكونوا عظامًا، ولا يمكن أن تتحرّك هذه الثقافة المضادّة إلّا حين يكون النقد إحدى أدواتها؛ لأنّ ذلك يساعد على الفهم الحقيقي، ويساعد على تحقيق الانطلاقة، إن لم نقف ونفكّر في الممارسات الحالية، سيظلّ الإنسان مسلوبًا من نفسه ومسلوبًا من الآخرين.

ويجب أن نتمسّك بثقافتنا العربية والإسلامية، وأن نعمل على غرس القيم الإسلامية في نفوس الأطفال والناشئة من المراحل الأولى، وأن نسعى إلى التركيز على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها دون التركيز على الجانب العقلي أو الجسدي على حساب الجانب الروحي والديني والأخلاقي، فليس معنى أنسنة التربية الابتعاد عن المبادئ والقيم التي دعت إليها الشريعة الإسلامية، بل على العكس، هناك الحاجة إلى تبني منظومة القيم الإسلامية؛ لأنّها في جوهرها تهدف إلى الارتقاء بالإنسان من جوانبه كافّة، ومن جميع الزوايا، وهذا هو جوهر فكرة إنسانية التربية.

إنّنا في الواقع نحتاج إلى أن نغيّر مفهوم "التعليم" ونجعله أكثر إنسانيّة، بمعنى أن نحوله إلى معنّى محسوس ونجعله شيئًا يولد وينمو، ويتعالى معنّى يسهم في ديناميكية الحياة وجعلها أكثر جماليّة؛ ذلك المفهوم الذي تتحوّل من خلاله المدارس إلى بيئة إنسانية تبني في داخل النشء القيم والمبادئ والألفة والتعاطف والرفاهية والعيش المشترك الآمن الذي يضمن للمتعلّمين والمعلّمين الاحترام والاستدامة

الجمالية، في بيئة إنسانية بحيث تجعل من المعلم الأب أو الأم الذي يطوع الحياة المستقبلية لأبنائه، فيجعلهم أكثر تركيزاً على ما في دواخلهم وأنماط أحلامهم المختلفة.

إنّ الإعداد للمستقبل يتمّ بطريقة أفضل إذا ما خططنا التخطيط السليم لتعليم إنساني هادف الآن وليس غداً. إنّ تطوير العقل شكل من أشكال الإنجاز الثقافي الذي تلعب المدرسة وبرامجها دوراً هاماً فيه بالتعاون مع المجتمع. وفي الوقت نفسه لا نغفل عن تعاليم الشريعة الإسلامية وقيمها لأئتها منهاج حياة، وإذا آمنا وقمنا بإدخال هذه المقترحات والأهداف سنكون قد حصلنا على جزء كبير من الإصلاح الحقيقي والأصيل لمناهجنا وبرامجنا ومدارسنا، الذي يتطلب أيضاً انتقالاً من الطور النظري إلى المجال العملي لإتاحة الفرصة والمجال ليقوم أبناؤنا وبناتنا بتشكيل شخصياتهم المستقلة، التي بدونها لن يكون هناك تقدّم حقيقي أو تنمية مستدامة لا الآن ولا في الغد.

قائمة المصادر

- أركون، محمد، معارك من أجل الأنسنة، دار الساقى، بيروت، الطبعة الأولى، 2022 م.
- الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، غاية المرام في تحريج أحاديث الحلال والحرام، المكتب الإسلامي، دمشق، الطبعة الأولى، 1980 م.
- البشير، مخلوف، أركون.. الأنسنة ونقد العقل الإسلامي.. مقاربات فلسفية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، ج 3، ع 1، 2016 م.
- البلوي، سعود، أنسنة التربية لدى باولو فريري، الوطن، <https://www.alwatan.com.sa/>.
- بريدوتي، روزي، ما بعد الإنسان، سلسلة عالم المعرفة، العدد 488، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2021 م.
- بولقواس، زرفة، محمد أركون.. رؤية في مسارات الأنسنة، مجلة التغير الاجتماعي، مخبر التغير الاجتماعي والعلاقات العامة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الرابع، 2021 م.
- تارناس، آلام العقل الغربي، ترجمة: فاضل جتكر، العبيكان، الرياض، 1431 هـ.
- توفيق، صلاح الدين، آفاق إبداعية في التربية العربية.. نزعة الأنسنة لأنسنة التربية وتربية الإنسان، مجلة المعرفة التربوية، العدد 1، 2013 م.
- جيدوري، صابر، لماذا فشلت التربية في بناء الانسان العربي؟ مركز نقد وتنوير، <https://tanwair.com/>.
- حليمة، محمد أنسنة الظاهرة الظاهرة الدينية الدينية في الفكر الإسلامي الحديث والمعاصر.. مقارنة إستيمولوجية لمفهوم الأنسنة في المشروع الفكري لدى محمد أركون، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد السادس والخمسون، العدد الثالث، 2019 م.
- خليل، حامد، الإنسانية، الموسوعة العربية، الموقع: <http://arab-ency.com.sy/ency/details/708>.
- خليل، سعادة، العمل الإنساني وأشكاله، موقع دار ناشري للنشر الإلكتروني، <https://www.nashiri.net>.
- خياط، ندى بنت حمزة عبده، مصطلح الأنسنة وتجلياته في الفكر المعاصر: دراسة تحليلية نقدية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، المجلد 28، العدد 6: 2020 م.
- الداوي، عبد الرازق، موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر "هيدجر - ليفي شتراوس - ميشيل فوكو"، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1992 م.
- الرواحي، علي، الأنسنة في الإسلام: البعد الفلسفي الضائع، <https://manshoor.com/society/hominization-in-islam/>.
- الشريف، دعاء، الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الأول، العدد 42، 2018 م.

- صالح، هاشم، مدخل إلى التنوير الأوروبي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط 1، 2005 م.
- صالح، هاشم، محاضرات الحداثة التنويرية القطيعة الإبتيمولوجية في الفكر والحياة، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 2008 م.
- الطرابيشي، جورج معجم الفلاسفة، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 2006 م.
- عبيدات، محمد طالب، أنسنة التعليم، عمون، <https://www.ammonnews.net>.
- عمران، إيمان محمد محمد، ديالكتيك الأنسنة واللائسنة في الخطاب الفلسفي لابن حزم، مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة عين شمس، 2022 م.
- كيجل، مصطفى، الأنسنة والتأويل في فكر محمد أركون، مقاربات فكرية، منشورات الاختلاط، الجزائر، ط 1، 2011 م.
- لالاند، أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة: خليل أحمد خليل، الجزء الأول، عويدات، بيروت، ط 2، 2001 م.
- اللهيب، عبد الله، أنسنة الدليل القرآني.. عرض ونقد، مجلة الدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد 27، ع 3، 2015 م.
- لو، ستيفن، الإنسانيّة.. مقالة قصيرة جداً، ترجمة ضياء وارد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ط 1، 2016 م.
- محمد، صلعة ومصطفى، حلوش، أنسنة التربية والتعليم منهجا للتنمية من دروس الفكر المركب لإدغار موران، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد 13، العدد 1، 2022 م.
- معمر، حمدي سلمان، أنسنة التربية كموجه للعلاقات الدولية في الإسلام، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 25، العدد 2، 2009 م.
- المعمري، سيف، أنسنة التعليم.. واسترداد الإنسانية المسلوقة، صحيفة رؤية، <https://alroya.om>.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، إعادة التفكير في التربية والتعليم.. نحو صالح مشترك عالمي، باريس، فرنسا، 2015 م.
- مهدي، عبير سهام، النزعة الإنسانية في الفكر السياسي الغربي المعاصر، مجلة أبحاث العلوم السياسية، العدد 35-36، 2017 م.
- هازار، بول، أزمة الوعي الأوروبي، ترجمة: نعيمة إدريس، جامعة منتوي قسنطينة، الجزائر، 2007 م.
- وطفة، علي أسعد، أنسنة التربية في زمن الحداثة، مجلة المعرفة، العدد 574، 2011 م.
- وطفة، علي أسعد، النزعة الإنسانية في التربية، موقع مركز نقد وتنوير،

ولد أباه، عبد الله السيد، الفكر الأوروبي الحديث والمعاصر، الشبكة العربية للأبحاث، بيروت، ط 2، 2013 م.
ويل ديورانت، قصة الفلسفة، ترجمة: فتح الله المشعشع، دار المعارف، بيروت، ط 6، 2007 م.

Refrence

- Blackham, H. J. *A definition of humanism. In Paul Kurtz (ed.). The Humanist Alternative: Some Definitions of Humanism. Pemberton.* ISBN 978-0-87975-013-8, 1974.
- Bonazzi, Mauro. Edward N. Zalta (ed.). *Protagoras. Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2020.
- Cherry, Matt. *The Humanist Tradition. In Heiko Spitzbeck (ed.). Humanism in Business. Cambridge University Press. pp. 26–51.* ISBN 978-0-521-89893-5, 2009.
- Copson, Andrew, "What is Humanism?". In A. C. Grayling (ed.). *The Wiley Blackwell Handbook of Humanism.* Andrew Copson. John Wiley & Sons. pp. 1–72. ISBN 978-1-119-97717-9, 2015.
- Davies, Tony, *Humanism. Psychology Press.* ISBN 978-0-415-11052-5.
- Fowler, Jeaneane D. (1999). *Humanism: Beliefs and Practices. Sussex Academic Press.* ISBN 978-1-898723-70-7, 1997.
- Goodman, Lenn Evan, *Islamic Humanism, Oxford University Press,* ISBN 0-19-513580-6, 2003.
- Hook, Sidney, *The snare of definitions. In Paul Kurtz (ed.). The Humanist Alternative: Some Definitions of Humanism. Pemberton.* ISBN 978-0-87975-013-8, 1974.
- Law, Stephen. *Humanism: A Very Short Introduction. OUP Oxford.* ISBN 978-0-19-161400-2, 2011.
- Mann, Nicholas, The origins of humanism. In Jill Kraye (ed.). *The Cambridge Companion to Renaissance Humanism.* Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-43624-3, 1996.