التربية والمشاريع الفكرية العربية: أنسنة التربية عند محمد أركون نموذجًا

إعداد

حنان حمدي أمين
مدرس مساعد بقسم أصول التربية- كلية التربية – جامعة الفيوم.

أ.د/ حسن حنفي حسنين
أستاذ الفلسفة غير المتفرغ- كلية الآداب جامعة القاهرة.

أ.د/ يوسف سيد محمود
أستاذ أصول التربية المتفرغ- كلية التربية - جامعة الفيوم.

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف إلى معالم التربية الإنسانيَّة عند محمد أركون. وقد تم تفضيل استخدام مصطلح أنسنة التربية للدلالة على خصوصية الطرح الأركوني بشأن الأنسنة، في حين اعتبر البحث أن مصطلح التربية الإنسانيَّة مصطلح عام يصف العملية التربوية على وجه العموم فالتربية تنشأ دائمًا من أجل الإنسان، وإلى الإنسان. وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى تحديد سمات التربية الإنسانيَّة عند أركون، ومتطلبات تحقيقها، ومناهجها ووسائلها.

الكلمات المفتاحية: المشاريع الفكرية- الأنسنة- أركون.

Education and Arab Intellectual Projects: Humanization of Education in the Writings of Mohamed Arkoun as a Model

Abstract:

The current research aims to identify the characteristics of humanistic education in the writings of Mohamed Arkoun. The use of the term 'humanization of education' was preferred to denote the specificity of Arkoun's approach to humanity, whereas the research considers 'humanistic education' as a general term describing the educational process in general. Formal education, in its essence, is always created for and directed towards human. The research followed the analytical philosophical approach and concluded by defining the features of humanistic education according to Arkoun, the requirements for its achievement, and its methodologies and means. It also noted that Arkoun's perspective has evolved from dogmatic educational system to a more humanistic one.

Keywords: intellectual projects - humanization - Arkoun.

التربية والمشاريع الفكرية العربية: أنسنة التربية عند محمد أركون نموذجًا

إعداد

حنان حمدي أمين
مدرس مساعد بقسم أصول التربية- كلية التربية – جامعة الفيوم.

أ.د/ حسن حنفي حسنين
أستاذ الفلسفة غير المتفرغ- كلية الآداب جامعة القاهرة.

أ.د/ يوسف سيد محمود
أستاذ أصول التربية المتفرغ- كلية التربية - جامعة الفيوم.

تمهيد:

ترجع بداية تنبه الوعي العربي للحداثة مع غزو نابليون لمصر في أواخر القرن الثامن عشر(1798-1801م)، وهو التاريخ الذي يُمثل بداية المواجهة المباشرة بين الشرق والغرب، الأمر الذي تسبب في إحداث صدمة حضارية كبيرة؛ حيث أدرك العرب والمسلمون حجم التفاوت التاريخي بينهم وبين الغرب. ومن هنا بدأ التساؤل كيف يُمكن اللحاق بركب الحداثة؟ هل باتباع الفكر الغربي واستخدام نفس أدواته ومناهجه، أم بالعودة إلي التراث في محاولة لتأكيد الذات والدفاع عن الهوية. وعلى اختلاف الآراء حول طريقة الدخول إلي مرحلة الحداثة؛ إلا إنها اتفقت حول ضرورة إعادة قراءة الموروث الثقافي، سواء كان الهدف البناء عليه أو تجاوزه.

وقد مرت دراسات التراث بثلاث لحظات معرفية، في مُحاولة لإعادة قراءة الموروث الثقافي العربي والإسلامي، الكلاسيكي والحديث، وذلك على مدار المئة وعشرين عامًا الماضية، وهي: لحظة **تاريخ الفكر** أو التاريخ الثقافي، وبها بدأ سؤال التراث يشغل الفكر العربي المعاصر. تلتها لحظة **نقد التراث** والتي ازدهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، واستهدفت النقد بما يُعني القراءة والتحليل لا النقض والهدم. واخيرًا لحظة **نقد العقل** أي نقد النظام المعرفي الحاكم للثقافة العربية أو التراث، والتي بدأت بالانطلاق منذ مطلع ثمانينيات القرن العشرين. والجدير بالذكر أن هذه اللحظات المعرفية لم تكن تتطور

وفقًا لنظام تعاقبي في الزمن بحيث تتجاوز اللاحقة منها اللحظة السابقة لها، باستثناء لحظة تاريخ الأفكار باعتبارها اللحظة المُدشنة لدراسات التراث والتي بدأت مع نهاية القرن التاسع عشر. ولكن اللحظات الثلاث تزامنت مجتمعة معًا بعد ظهورها واكتمالها، ومن ثَم فإن التحقيب لتاريخ دراسات التراث يهدف إلي بيان حالات معرفية مختلفة في الدرس العلمي، وتصنيف لأنواع التفكير في مسائل التراث والتي تنطوي حتمًا على فروق عديدة فيما بينها(بلقزيز،2014، 56).

ويُعد مشروع محمد أركون "نقد العقل الإسلامي" ومشروع محمد عابد الجابري "نقد العقل العربي" أبرز المشاريع الفكرية التي ظهرت خلال لحظة نقد العقل في الفكر العربي المعاصر. وهي مشاريع ابستمولوجية تهدف إلي الكشف عن الشروط والإمكانيات التاريخية والمنطقية واللغوية التي تحكم المعرفة، أي معرفة المنطلقات التي حكمت تكون المعارف والنظريات، والخلفيات التاريخية لها(مصطفى،2011، 11). وقد اختار أركون مفهوم العقل الإسلامي بالرغم من ارتباطه بالقضايا الأكثر حساسية، كونها تتعلق بالمشاعر الدينية لدى جمهور المسلمين، ومن ثَم فإن التدخل العلمي النقدي ليس بالأمر السهل. ولكنه علل ذلك بكون العقل الإسلامي يُمثل المشكلة المطروحة علينا حاليًا؛ لأن العقل العربي هو نفسه عقل ديني؛ أي لم يتجاوز المرحلة الدينية بعد، فكيف يُمكنه الدخول إلى مرحلة الحداثة؟ ومن ثَم رأى أنه لا يُمكن نقد العقل العربي دون أن يسبق ذلك نقد العقل الديني بشكل عام(أركون، د.ت"1"، 331).

ويعتقد أركون أن الحداثة هي وحدها القادرة علي زحزحة الموضوعات التقليدية والعقائد الراسخة المسلّم بها نحو إشكاليات جديدة؛ ومن ثَم فقد سعى إلي وضع استراتيجية شاملة للتدخل العلمي من أجل فتح العقليات المُغلقة وتحريرها. تبدأ بحل كل المشكلات العالقة الموروثة عن الماضي، ثم القيام بعملية توضيح وإضاءة شاملة لتاريخ طويل ومعقد لايزال غير معروف، أو غير محلل بالشكل الكافي. وقد قادته هذه الاستراتيجية إلي تركيز الجهود علي الفعاليات الأربع التالية وهي: نقد الخطاب، التاريخ

النقدي للفكر العربي الإسلامي، البحث الأنتربولوجي، وإعادة الاعتبار للموقف الفلسفي(أركون،2012، 25).

ونظرًا لأن الحداثة تُعني قدرة الإنسان على تغيير موقفه من الحياة، وإحداث تحولات جوهرية في بنية التصورات السائدة في المجتمع، فإنها تأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية، وعليه يُمكن القول بأن الحداثة رهان تربوي، ولا يُمكن أن تتحقق في مجتمع خارج سياقه التربوي (وطفة،2021، 5). وهو الأمر الذي تنبه إليه أركون، فقد شغل سؤال التربية جانب مهم في سياق مشروعه الفكري، قدم من خلاله عدة آليات تصحيحية للمسار التربوي، مُتخذًا من مفهوم التربية الإنسانية الأساس المحوري لها. وهو ما يُحاول هذا البحث إلقاء الضوء عليه، وذلك استكمالًا لعدة دراسات أجريت في هذا الصدد منها دراسة: النزعة الإنسانية في الفكر التربوي الإسلامي عند أبي حيان التوحيدي (خضر، 2003)، دراسة: ديالكتيك الأنسنة واللا أنسنة في فلسفة المقهورين عند باولو فريري (حبيبة، 2019)، دراسة: أنسنة التربية والتعليم منهجًا للتنمية من دروس الفكر المركب لإدغار موران(محمد& مصطفى،2022)، دراسة: التربية الإنسانية: من النظرية إلى التطبيق(Aloni, 2011)، دراسة: مراجعة معرفية لنظرية التربية الإنسانية(Untari,2016)، وغيرها. وقد أفادت تلك الدراسات السابقة البحث الحالي في بناء إطاره العام، من خلال مساهمتها في فهم مشكلة البحث بالصورة الكيفية المناسبة لموضوعه.

مشكلة البحث:

تُعد التربية الموضوع الرئيس لتفكير وعمل أغلب الفلاسفة، حتى أن ديوي (1859 -1952) يذهب إلى أن الفلسفة نظرية عامة في التربية(عبد الحميد، وآخرون، 2003، 16). كذلك التربية بحكم طبيعتها كحقل تطبيقي تستند دائمًا ومنذ نشأتها إلي الفلسفة، إذ توفر لها الإطار النظري العام الذي يوجه مسارها. ولما كانت التربية في صورتها النظامية إحدى الوسائل المهمة التي أُنشأت لتحقيق أهداف المجتمع فإنها تؤثر

فيه وتتأثر به فالعلاقة بينهما متبادلة على الدوام. ولكن بالنظر إلي وضع التربية في المجتمعات الإسلامية نجد أنها محرومة من هذا التفاعل لاعتمادها دومًا على استيراد فلسفتها من الغرب، والتي نشأت في ظروف ولأهداف مختلفة تمامًا عن وضعها الراهن؛ مما أدي إلي تدهور أوضاع التربية في هذه المجتمعات، وعجزها عن بناء الإنسان المنشود المنوط به تحقيق النهضة المرتقبة. ونظرًا لأن العالم العربي، والإسلامي لم يُبدع بعد فلسفته الخاصة به فإن اعتماد التخطيط التربوي على المشاريع الفكرية العربية، وإن كانت تستند إلي الفكر الغربي أيضًا يُعد الخيار الأمثل المتاح حاليًا؛ إذ أنها اتخذت من المشكلات المعاصرة للعالم العربي والإسلامي منطلقًا لها؛ مُستهدفة إخراجه من أزمته. وعليه فإن هذه الدراسة تتخذ من مشروع أركون نموذجًا لتحقيق هذا الهدف عبر التعرف إلى معالم طرحه الخاص بالتربية الإنسانية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ماهية النزعة الإنسانيَّة؟ وما معالم تطورها التاريخي في الفكر الإسلامي، والغربي؟

2- ما الأبعاد الفلسفية والمعرفية لمصطلح الأنسنة عند محمد أركون؟

3- ما ملامح التربية الإنسانيَّة من منظور أركون؟ وكيف تُسهم في توجيه التربية في المجتمعات الإسلامية المعاصرة؟

أهداف البحث:

1- التعرف إلى مفهوم النزعة الإنسانيَّة، والتغيرات التي طرأت عليها بمرور الزمن، وعبر اختلاف الثقافات التي حلت بها.

2- الكشف عن ملامح مُقاربة أركون للفكر الأنسي، وما أصطلح عليه بمسمى الأنسنة.

3- إبراز معالم التربية الإنسانيَّة عند أركون، وأهم آليات تنفيذها.

منهج البحث: اتبع البحث المنهج الفلسفي التحليلي.

المحور الأول: النزعة الإنسانيَّة، ومعالم تطورها التاريخي:

تنطلق النزعة الإنسانيَّة من فكرة رئيسة مفادها أن الإنسان مركز الكون؛ نظرًا لقدراته العقلية اللامتناهية، وامتلاكه لحواس قادرة على استنباط المعرفة من الواقع، وإرادة حرة واعية وقوة مبدعة، ومن ثَم فإن الإنسان وفقًا لهذه الرؤية يتمتع بقدر من الاستقلالية عن الطبيعة. وقديمًا قال سقراط: "أحب المدينة، وقاطنو المدينة هم أساتذتي، وليست الصخور أو الأشجار (الطبيعة/ المادة)". ومن هنا كانت الأنثروبولوجيا، والتفرقة التي تُحدثها بين الطبيعة والمجتمع أحد العناصر الحاسمة في تعريف النزعة الإنسانيَّة. كما تستند أيضًا إلى إيمان جوهري بالقيمة باعتبارها من صميم الوجود الإنساني، وهو أمر مُتفق عليه منذ نشأة الفكر الفلسفي مُتمثلًا في الفلسفة اليونانية، فنجد سقراط يعتبرها غاية الوجود الإنساني بقوله "نحن هنا في هذا العالم لنفعل الخير ونتحاشى الشر" (المسيري،2012، 29- 30).

ولا يقتصر هدف النزعة الإنسانيَّة على إظهار الإعجاب بالإنسان فحسب؛ بل الاهتمام بنموه، فالإنسانيّة **نهج تعليمي** ينطلق من مبدأ أن الإنسان لم يصل بعد إلى ذروة إمكانياته، وأنه يجب القيام بكل شيء يُمكن أن يُحفز النمو الأخلاقي والفكري والروحي للبشرية. أي أنها محاولة تحقيق تدريجي للإمكانيات البشرية، ومن ثَم أُعتبرت إحدى أهم سمات أي حضارة بشرية، فقد شَهِدَت العديد من التطورات على مدار التاريخ في محاولة لإثرائها، وإعادة تعريفها(Bidar, 2021,23-24). وهو ما يُفسر غياب تعريف دقيق لها، فقد ارتبطت بها معاني مُتعددة مَثلت انعكاسات التفكير الإنساني عبر حقب التاريخ المختلفة، وهذه المرونة في التلون كمدلول للاتجاه هو ما يجعل مُسمى "النزعة الإنسانيَّة" ذات دلالة معنوية لأنه يعكس غموض الطبيعة الإنسانيّة(بيري،1961، 9).

وهو ما دفع الباحثين إلى الاهتمام بتتبع الجذور التاريخية لنشأة النزعة الإنسانيَّة، والتي بالطبع تتعدد حولها الرؤى والاتجاهات، فالبعض يُرجح أنها تعود إلى كلٍ من

سقراط، وأفلاطون وأرسطو، إذ جعلوا الإنسان مركز الاهتمام بالتفاتهم إلى الأخلاق والسياسة، مُحدثين بذلك منعطفًا جديدًا في تاريخ الفلسفة، بينما انصب اهتمام فلاسفة الإغريق قبل سقراط حول طبيعة الكون. وعلى عكس ذلك التوجه رأى كارل بوبر(1902 -1994) أن أمثال أنتيفونAntiphon (481 ق.م- 411 ق.م)، ويوريبيدسEuripides (480 ق.م- 406 ق.م)، بريكلسpericles (495 ق.م - 429 ق.م) هم الرواد الأوائل للحركة الإنسانية في العصر الإغريقي، حيث أنهم قادوا ردَّة فعل ضد أفلاطون وأرسطو باعتبارهم دعاة نظرية "اللامساواة الطبيعية". فيرى أفلاطون أن البشر ليسوا متساوين، ومن ثَم فإن المعاملة المتساوية لغير المتساوين تعسف وجور. كذلك سعى أرسطو إلى تأسيس الرق على القانون الطبيعي، وافترض أن بعض البشر عبيد بالفطرة، وعَدهم جنس ثالث بين الإنسان والحيوان، لا نصيب لهم من العقل (الرمّاح،2019، 26- 27).

وبالرغم من الخلاف حول تحديد بداية نشأة فكر النزعة الإنسانيَّة؛ إلا أنه لم يكن السبب الوحيد في الكشف عن المحاولات التلفيقيّة الغربية لاحتكارها. إذ يظهر الأصل الإغريقي للنزعة الإنسانيَّة في صورتها الغربية على الدوام، وكذلك تأثير النزعة الإنسانيَّة العربية فيها باعتبار أنها سابقة على ظهور النزعة الإنسانيَّة في الغرب في القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلاديين كما سيتضح فيما بعد.

وعند تتبع تاريخ نشوء وتتطور النزعة الإنسانيَّة، نجد أن كلمة Humanitas تعود إلى مذهب الرواقية، الذي نشأ في أثينا ببدايات القرن الثالث قبل الميلاد، وتُعني محبة الجنس البشري بأسره، باعتبار أن كل إنسان هو غاية في ذاته (بدوي،1976، 201). بينما صفة "الإنساني" أو "الإنسيّ" Humaniste أُشتقت في اللغات الأوروبية منذ القرن السادس عشر، وبالتحديد عام 1539. أما مُسمى النزعة الإنسانيَّة على هيئة الاسم أو المصدر Humanism، فلم يُشتق إلا في القرن التاسع عشر، أي أن ظهور الصفة سبق ظهور الاسم (صالح،2005، 75). ومن ثَم فإن مصطلح "هيومانزم" كلفظ لم يكن

معروف لا للقدماء ولا لعصر النهضة، ويرجع إطلاقه على عصر النهضة إلى المؤرخان **بروكهاردت Hardt bruch**، **وفويجت Voigt** في كتاب "إحياء الكلاسيكيات القديمة أو القرن الأول للهيومانزم" عام 1859م (أحمد،2014، 18)؛ نظرًا لوجود دلالة المصطلح في هذا العصر، وهو ما يُثبت أحقية نسبتها لسائر الحضارات البشرية، خاصة وأنها تشترك معًا في الخصائص الإجمالية العامة.

ويُعد **المُفكر التربوي الألماني نيثامرNiethammer** هو أول من استخدم مصطلح "هيومانزم" عام 1808م في دراساته التي استهدفت محاولة بناء نظام تعليمي وتربوي جديد يقوم على إدخال الدراسات الكلاسيكية المتعلقة بالثقافة والآداب في التعليم الثانوي، والتركيز بشكل خاص على الآداب اللاتينية والإغريقية، حيث ساد اعتقاد لدى الرواد الأوائل للمذهب الإنساني بإمكانية تحقيق النموذج الإنساني عبر تدريس الثقافة الموروثة عن القدامى (أحمد،2014، 18)،(Legrand,1993,10). نظرًا لما يتضمنه التراث الإغريقي والروماني من تمجيد الفضائل الفكرية والأخلاقية للبشر، ومن ثَم تسليط الضوء على حِقْبَة تاريخية تميزت بوجود الإنسان في مركز الاهتمام(Bidar,2021,24). ومن ثَم كانت كلمة الإنسيّ أو الإنساني تُطلق على البحاثة المتبحرين في العلم؛ خاصة علوم الأقدمين: اليونان والرومان. وقد ظهروا في **إيطاليا** أولًا بين القرنين الرابع عشر والسادس عشر قبل ظهورهم في باقي أنحاء أوروبا(صالح،75،2005). ومُسمى الإنسانيين، أي أساتذة الأدب الكلاسيكي، أو طلابه، يعود إلى الكلمة اللاتينية "Umanistis" وهي مُشتقة من مصطلح الدراسات الإنسانية "Studia Humanitatis"، والذي ينطوي على معنى أوسع من المدلول الحديث لكلمة إنسانية، إذ يُعني تطوير الفضيلة الإنسانية بكل أشكالها(الرمّاح،2019، 30).

ويذهب بعض المؤرخين إلى أن **بيترارك** (1304-1474) أول المفكرين الإنسيين، فقد قاده الإعراض عن نمط التعليم الجامعي السائد في القرون الوسطى إلى محاولة إعادة اكتشاف الفلسفة والأدب في المؤلفات الكلاسيكية القديمة. ومن هنا تميز المذهب الإنساني

بميزة أدبية، أهم معالمها الإعجاب الشديد بالفصاحة القديمة، ومن خلال الاهتمام بالتحليل الفيلولوجي لهذه المؤلفات أصبح **حقل اللغة** (القواعد، البلاغة، والجدل) الموضوع المركزي للفكر الإنساني. وقد قادت المناقشات الجدلية التي قام بها **لورنزو فالا** (1407 -1457)في أبحاثه حول المفهوم والقضية والاستنتاجات المنطقية إلى معرفة كيفية استخلاص منطق اللغة والسير به، وهو ما ارتبط بنقد الفلسفة السكولائية لما تقوم به من خداع عبر ما تتضمنه من تراكيب لغوية عبثية لا تنطوي على أي أمر واقعي. من هنا وجب الاهتمام بالعلاقة بين الكلمة والشيء(كونزمان& بوركارد،2007، 97).

البعض الآخر يعود إلى **دانتي**(1265-1321)، باعتباره من أوائل رواد المذهب الإنساني. كما يُعد أشهرهم في القرن الخامس عشر **بيك الميراندولي،** والذى أشار إلى أن العرب كانوا مرجعية مهمة للنزعة الإنسانيَّة بالنسبة لمفكري عصر النهضة الأوروبية بقوله "قرأت في كتب العرب بأنه لا يمكننا أن نرى شيئًا أجمل ولا أروع من الإنسان"(صالح،2005، 75). في إشارة إلى ما تعرُّضت له أوروبا من احتكاك الثقافي مع الحضارة العربية الإسلامية، والذي شَكَّل صدمة حضارية تُعرف بالرشدية، وهي كلمة ذات دلالة مزدوجة، فقد كانت تُطلق على مجموعة من الآراء التي أدانتها الكنيسة، ومن ثَم أصبحت تهمة دينية سياسية. كما كانت تُعني مذهبًا "ثوريًا" يهدف إلى التغيير، فهي تُمثل شكلًا خاصًا من التحرر الفكري، يتوافق مع أفكار تيار الفلسفة العربية في مجملها، والتي غزت الجامعات الأوروبية آنذاك، فلم تكن الرشدية تقتصر على آراء ابن رشد وحدها. وقد كانت هذه الأفكار الفلسفية الباعث الحقيقي وراء انطلاق النظرة العلمية للعالم، فهي لا تُعبر عن عقيدة دينية، وإنما هي نتيجة نظر الإنسان لنفسه، وللكون، والمجتمع(مغيث،237،2014-238). فقد أعطت الفلسفة الإسلامية للعصور الوسطى المتأخرة نموذج اتفاق الوحي والعقل والطبيعة، في مقابل النموذج المسيحي الذي اعتقد أن الإيمان يتجاوز حدود العقل، وكذلك الطبيعة تتجاوز قوانين العقل أيضًا. وهو النموذج الذي

عُرف بـ"الرشدية اللاتينية"، والذي ظل قائمًا حتي ازدهرت العقلانية الأوروبية واستقلت بنفسها عن عقلانية المسلمين في القرن السابع عشر الميلادي(حنفي،1991، 141).

أولًا: معالم النزعة الإنسانيَّة في عصر النهضة:

تُعد النزعة الإنسانيَّة السِمَة الأبرز لعصر النهضة الأوروبية الذى يمتد من القرن الرابع عشر إلى نهاية القرن السادس عشر، ويُمثلها مجموعة من الفلاسفة أبرزهم (بترارك، بوغيو، لورنت ڤالاّ، إراسم، بوديه، أولريخ دو هوتّن)، وقد بدا التحول في هذه المرحلة من الدين إلى العلم مع ظهور الثورة العلمية في القرن السادس عشر، صار الناس في أوروبا يؤمنون بأن العقل البشري يستطيع سبر أغوار الكون(الرمّاح،30،2019)، وقد استهدفت أمرين مهمين:

الهدف الأول: الاهتمام برفع قيمة الفكر البشري، وذلك بوصل الثقافة الحديثة بالثقافة القديمة، فيما يتعدّى العصر الوسيط والمدرسيّة؛ حيث تتصف الإنسانويّة بتقديس العصر القديم إلى درجة الانبهار بالقدامى مما دفعهم إلى تَبَني نماذجهم، وتقليدهم حرفيًا (لالاند،2001، 566- 570). فالنهضة الأوروبية في مفهومها التاريخي تعنى حركة التجديد والبعث والاحياء للحضارة الكلاسيكية (اليونانية واللاتينية)(أبو علية& ياغي،1993، 16). ولكن مع تطور النزعة الإنسانيَّة بعد عصر النهضة، لم تَعُد تُعنى موضوعًا مُحددًا للدراسة، وإنما أصبحت تُمثل طريقة في التفكير بوجه عام، وتتضمن منطلقات معينة في تناول موضوع الدراسة(مغيث،2014، 218). أي أنها لا تُمثل نمط واحد من الفكر، ولذا لم يَعُد بالإمكان إعطاء تعريف واحد لها لا لبس فيه (Van Hooft,2012,43)، إذ ضمت فيما بعد تيارات عدة أبرزها (Usman& Shaharuddin &Abidin,2017,97-98):

- **الماركسية**: حيث تضع الدولة الإنسانيَّة (المجتمع- العمال) في قلب الحياة، كما تدعم كرامة وإنسانية مجتمع العمل، ولو من الناحية النظرية على الأقل.

- **البرجماتية**: تُعد نزعة إنسانية لأنها تضع البشر أيضًا في موقع مركزي داخل الواقع، حيث يرتبط دائمًا كل شيء موجود بفائدته في توفير حياة أفضل للبشر.
- **الوجودية**: وفقًا لهذه الأيديولوجية لا يوجد عالم خارج العالم البشري، وداخل هذا العالم يتمتع البشر بالمكانة الأكثر مركزية.

الهدف الثاني: إلغاء الظاهرة المسيحية(لالاند،2001،566- 570)، ولا يُقصد بذلك إقصاء الدين من الحياة العامة؛ بل على العكس من ذلك فقد كان للنزعة الإنسانيَّة دور في خدمة الدين عبر تكريس الفنون لأجل الكنيسة، كما تركت أثرًا واضحًا في علم اللاهوت المعاصر، وبالتحديد في تصور العلاقة بين الإنسان والله. هذا بالإضافة إلى اتباع العديد من اللاهوتيين للمذهب الإنساني، مثل: (إراسموس، توماس مور، مارتن لوثر، وجون كالفن) الذين قاموا بدور في نقد الكنيسة، وشكَّلوا تيار الإصلاح، ولكن بعضهم انتهج العنف مثل لوثر، وكالفن، والبعض الآخر قدَّم بديل مسالم مثل الإنجليزي توماس مور(1478 -1535م) الذى قدَّم تصور لمجتمع بديل يتمتع بالتحرر من إرادة الكنيسة، والهولندي إراسموس(1466 -1536م)، والذى عُرف بتصوراته الإنسانويّة ونقده التهكمي للكنيسة كوسيلة لمحاربة الفساد فيها عبر كتابه "مديح الحمق" الذى يُعد واحدًا من أشهر الأعمال الأدبيّة لعصر النهضة، فقد مهّدت أفكاره للإصلاح البروتستانتي (كاظم،2018، 35- 36).

ويُقصد بالظاهرة المسيحية- كما أوضحها أركون- الظاهرة التي يتمظهر فيها علاقة الدين بمناحي الحياة البشرية المختلفة؛ السياسية، القانونية، الاقتصادية، الثقافية، الفنية، الأخلاقية، وهي إحدى تجليات ما أسماه بالظاهرة الدينية(*). ومن ثَم فإن الظاهرة

(*) يعرِف أركون الظاهرة الدينية بأنها "مجمل السمات المميزة التي تتيح لنا أن نقبض على خصوصية الذروة الدينية بالقياس إلى الذروة السياسية، والذروة الثقافية، والذروة القانونية، والذروة الأخلاقية، والذروة الجمالية أو الفنية، والذروة الاقتصادية" أركون، محمد. **الفكر الأصولي واستحالة التأصيل**، مصدر سابق، ص272.

المسيحية لا يُمكن فصلها عن ممارسة السلطة السياسية التي تعمل على استغلال البعد الروحي المرتبط بالكتاب المقدس لصالحها(أركون، 1999، 211).

ومن ثَم اتسمت النزعة الإنسانية في عصر النهضة بتغير دور الإنسان فلم يعد عديم الشأن بالنسبة للرب، الكنيسة، أو الطبيعة. فتخلص من الخضوع الكامل لسلطة الكنيسة، كما بدأت فيه حركة نقد النصوص المُقدسة. ويُعد إراسموس أول من جسَّدَ النزعة الإنسانية في هذا العصر بسبب اتقانه الفريد للغة اللاتينية، والذى ساعده على تحقيق التراث الإغريقي، ونشر الآداب الإنسانية، والتي أصبحت فيما بعد منافسة للآداب المدرسية الكنسية. هذا بالإضافة إلى نقده لسلطة رجال الدين في تأويل الكتاب المقدس مُعتبرًا أن "كل إنسان يمتلك اللاهوت الحقيقي، إنه ملهم ومقود من قبل الله سواء كان حفارًا أو نساجًا"(عبده،2020، 111- 112).

ثانيا: النزعة الإنسانيَّة في عصر التنوير:

بدأت الإنسانوية في بواكيرها وإرهاصاتها الأولى فلسفة تُدافع عن الحق الطبيعي للإنسان في التحرر من القيود والأحكام التي فُرضت على إنسانيته الطبيعية من النظم والقوانين المُلحقة الدينية والسياسية، والعودة بالإنسان إلى حالته الطبيعية. وقد تطورت فكرة "الحق الطبيعي" في فلسفات مونتسكيو وجان جاك رسو لتنشأ منها فكرة **العِقد الاجتماعي**؛ بوصفها التعبير النظري عن الحق في حيازة الحقوق المدنية والسياسية التي ترتّبها على الدولة فكرة المواطنة(بلقزيز،2007، 62)، وقد كان ذلك إعلانًا عن ميلاد عصر الأنوار بالقرن الثامن عشر، وبذلك دخلت الفلسفة الإنسانوية حيز التطبيق الدستوري والقانوني، وظهرت في السياسة وقضايا المجتمع والاقتصاد بعدما كانت في الفن والأدب(عيادي،2019، 92).

وقد كان العلم الطبيعي أحد أهم العوامل تأثيرًا في فكر عصر التنوير، الأمر الذي أدى إلى تغير مفهوم الحقيقة. إذ كانت تُعني بشكل أساسي الحقيقة الدينية والإلهية في عصر النهضة، ثم بدأت في التغير شيئًا فشيئًا أثر العديد من الاكتشافات العلمية، إلى أن

أصبحت في القرن الثامن عشر تُعني أساسًا ما يُمكن الكشف عنه عن طريق البحث والملاحظة والتجربة، ولم تَعُد حقيقة كاملة بل حقيقة إنسانية جزئية، نسبية، مُتدرجة تخضع لمعايير الصحة والخطأ. من هنا يُلاحظ أن الالتفات للعلم قاسم مشترك بين عصر النهضة وعصر التنوير، ولكن يكمن الاختلاف بينهما في سيطرة النموذج الرياضي على العلوم في عصر النهضة بالقرن السابع عشر، في حين سيطر النموذج الميكانيكي الآلي، خاصة نموذج النظام النيوتوني على العلوم في عصر التنوير بالقرن الثامن عشر(بغوره،2009، 74- 75).

تلا ذلك ظهور النزعة الإنسانيَّة الراديكالية في القرنين التاسع عشر، والعشرين، وقد كان أبرز روادها **فرديناند شيلر**(1864 -1937) (الرمّاح،2019، 31)، إذ قام بعرض هذا المذهب لأول مرة في كتابه "دراسات في المذهب الإنساني" عام 1907م، والذي يجعل من الإنسان مقياسًا لكل الأشياء، وهو المعنى الذي اقتبسه من عبارة بروتاجوراس (485 -411 ق.م) **"الإنسان مقياس الأشياء جميعًا"**. ويُعني أن الحقائق من وضع عقولنا، وليس لها وجود حقيقي في الخارج(بدوي، د.ت، 176).

وهو المعنى الذي أكد عليه شيلر باعتبار أن المعرفة هي الشرط الأول للعمل المنتج، وأنها أمر إنساني تابع لأغراضه الحيوية. ومن ثَم فإن نظرته للأشياء تختلف باختلاف المركز الذى ينظر منه، ولا يُدرك منها كل ما يُمكن إدراكه بل يختار بين عناصرها تبعًا لاتجاه انتباهه، ويرتب العلاقات بين الأشياء تبعًا للغاية التي يتوخاها، ويؤلف تصديقاته في مجاميع يُطلق عليها المنطق والهندسة والحساب وما إلى ذلك من العلوم، فهذه العلوم مُشبعة بالإنسانية لأنها من صنعه ومرتبة وفقًا لأغراضه(كرم،2012، 457). وهو ما يعكس حدود الإدراك البشري، فإدراك الإنسان العقلي والحسي هو تصوير لنفسه وليس تصويرًا للكون؛ نظرًا لأنه يعكس خواصه على الأشياء المختلفة، كما يميل إلى فرض درجة من النظام على الأشياء أكبر مما يجده فيها، ومن ثَم تتكون لديه أفكار تُمثل صور

لنفسه أكثر من كونها صورًا للأشياء. هذا فضلًا عن رغبة العقل في الاحتفاظ بأفكاره والتشبث بها، ومُقاومته الشديدة لتغيير الراسخ منها(ديورَانت،1988، 164).

ومن ثَّم فإن قضيّة ما تكون صادقة أو كاذبة بحسب ما يكون أو لا يكون لنتائجها قيمة عمليّة؛ فالصدق والكذب يتوقفان إذًا على ما يكون النُّزوع إليه. فكل الأهداف التي تفترضها الحياة العقلية لا يُمكن أن تكون بالنسبة للإنسان سوى أهداف وجوده. وعليه فإن كل معرفة تكون مُلحقة في نهاية المطاف بالطبيعة البشرية وبحاجاتها الأساسية. ولذا فإنها من جهة ترفض كل مطلق ميتافيزيقي، وتسوغ من جهة ثانية وجود عدد من الميتافيزيقا مساوٍ لعدد الأمزجة الفرديّة؛ نظرًا لتنوع الحاجات الفرديّة. وبذلك يُمكن القول بأن الإنسانويّة تتفق مع الذريعيّة، ولكن شيلر يرى أنها أوسع منها لأنها تستخرج الفكر الموجه لها؛ لكي تُطبّقه ليس فقط على المنطق، بل أيضًا على الأخلاق، الجمال، الميتافيزيقا، واللاهوت...إلخ (لالاند،2001، 566- 570).

ويستند هذا التصور إلى الاعتقاد بأن الطابع المشترك لبني البشر جميعًا إنما يكمن في **عقلانية واحدة،** ولا يمكن اكتشافه إلا من خلالها. وهو ما جعل النزعة الإنسانية- وإن كانت بدأت في عصر النهضة- السمة الأساسية لعصر التنوير. فالتنوير كما وصفه كانط هو التعبير عن إنسانية وصلت إلى مرحلة البلوغ بفضل الممارسة العقلية. وهو ما جعله يعمل على تأييد مفهوم العقل الكلي عبر استنباط مقولات كلية من العقل تُشكِّل الأساس الذي ترتكز عليه أي تجربة إنسانية، ومن ثَم لا يستند الحكم على صحة القضايا إلى اعتبارات عقائدية، أو أسس تجريبية، بل إلى سلسلة من المبادئ العقلية يشترك فيها بنو البشر جميعًا؛ وبالرغم من التنوع الهائل للتجارب والأخلاقيات ومفاهيم الجمال الإنساني، يبقي هذا العقل الكلي الشرط المسبق لأي تجربة إنسانية(سيث،2011، 6، 8).

وعليه يصف الفيلسوف الأمريكي لامونت (1995 -1902) النزعة الإنسانيَّة بأنها تنظيم للعناصر الرئيسية للحقيقة الفلسفية، في كل متسق ومفهوم؛ باعتبار أن الفلسفة تُمكَّن البشر من إيجاد غاية حياتهم، وتوجيه شخصياتهم نحو رؤية واضحة ومتسقة

ومقنعة للوجود. وأن كل شخص لديه وجهة نظر من هذا النوع سواء كانت واعية أم لا(Smith,1994, 15- 16).

وبذلك يُمكن القول بأن الأساس المعرفي للنزعة الإنسانيَّة الغربية يعود إلى العصر اليوناني، لاستنادها إلى عبارة بروتاجوراس "الإنسان مقياس الأشياء جميعًا". وقد أضاف لها ديكارت أساسًا وجوديًا وغائيًا، بأن جعل الهدف من المعرفة الإنسانية أن "يصير البشر سادة الطبيعة ومُلاكها". وأضاف عصر التنوير البُعد الأخلاقي بأن **جعل الإنسان القيمة الأسمى التي تُحدد القيم والمعايير الأخلاقية**، وجعل السعادة الإنسانية هي غاية الفعل الإنساني(فاتيمو،2009، 57).

ووفقًا لهذا المبدأ تعرضت النزعة الإنسانيَّة الغربيّة للانتقاد لأنه قد أفضى بنظر البعض إلى ما أطلقوا عليه "تأليه الإنسان"(*) باعتبار أن الاقتصار على إتباع العقل وحده يُعني أن الإنسان لا يخضع إلا لذاته. وهو المعنى الوارد بالقرآن في قوله تعالي ﴿أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ﴾ **الفرقان:43**.

وفي العصر الحديث ظهرت النزعة الإنسانيَّة كحركة تهدف إلى التعالي، وتجاوز الأديان ذات الأصل الإلهي. وتضمنت مجموعة من الأفكار أهمها ما يلى(لو،2016، 9-12)& (Copson,2015, 4) &(Lamont,1997, 21-22):

1- الاعتقاد بأن العقل والشك والطريقة العلمية هي الأدوات الوحيدة لاكتشاف الحقيقة، وأن جميع الآراء قابلة للمراجعة والتصحيح، ومن ثَم لا ينبغي التعامل مع أي معتقدات باعتبارها غير خاضعة للاستقصاء العقلاني؛ فقد جاءت الإنسانوية كاتجاه مضاد ضد كل القيود الدينية على المعرفة.

(*) "عندما نتبع العقل، لا نخضع إلا لأنفسنا، ونصبح بذلك على وجه ما آلهة." هازار، بول (2009). **أزمة الوعي الأوروبي 1680 –1715**، ترجمة يوسف عاصي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص191.

2- الإنسانويون إما ملحدون، أو لا أدريون، وكذلك يتشكَّكون في وجود الملائكة والشياطين وغيرها من الكيانات فوق الطبيعية. ولا يعتقدون بوجود حياة أخرى بعد الموت، أو وجود جنة ونار؛ نظرًا لأن هذه المعتقدات لا يُمكن التحقق من وجودها ماديًا. وأنه يُمكن أن يكون لحياتنا معنى دون أن يهبنا الإله إياه.

3- الإنسانوية تتطلب مجتمع علماني تتخذ فيه الدولة موقفًا حياديًا فيما يتعلق بالدين، وتحمي حرية الأفراد في اعتناق، أو رفض ونقد الأفكار الدينية والإلحادية على حدٍّ سواء.

4- تؤمن الإنسانوية بأهمية القيم الأخلاقية، وأن وجودها لا يشترط وجود الإله؛ لأنها تُسهم في تحسين الحياة الدنيا، وليس لوجود مردود لها في الآخرة. وهو ما أكد عليه أحد أبرز مفكري عصر النهضة الإيطالي بيترو بومبونازي في أطروحته عن خلود الروح.

5- تؤكد على الاستقلال الأخلاقي لكل فرد، وألا يستسلم لأحكام أي سلطة خارجية تُفرض عليه سواء كانت دينية أو سياسية.

تلك هي معالم النزعة الإنسانيَّة الغربية، والتي يعتبرها المُفكرون بمثابة براديغم للفكر الإنسانوي، إذ يستندون إليه عند تنقيبهم عنها في الحضارات الأخرى، سواء تم ذلك بشكل صريح أو ضمني. وقد حاول أركون إحياء الفكر الإنسانوي في السياقات الإسلامية عبر خطوتين **الأولى**: إيضاح وجود جذور له في التراث العربي الإسلامي، تجنبًا لرفض مشروعه. و**الثانية**: مُحاولة تجاوز الصدام مع الدين عبر تقديم طرح جديد أطلق عليه النزعة الإنسانيَّة الكونية، وهو تصوُّر مماثل لما قام به المُفكر المسيحي الكاثوليكي جاك ماريتان، وحاول من خلاله الجمع بين ما تُنادي به **النزعة الإنسانيَّة الماركسية**- باعتبارها أول من أدان النزعة الإنسانيَّة الشكلانية البورجوازية التي تتغنَّى بحقوق الإنسان بين أوساط المثقفين المترفين، وفي نفس الوقت لا تُحرك ساكنًا إزاء معاناة الناس من الفقر والجوع والتهميش- وبين **المعتقدات الدينية**، عبر الاعتماد على تعبير **"الإنسانيَّة الاشتراكية"** باعتبارها أوسع من الإنسانيَّة الماركسية لأن الاشتراكية

ليست كلها بالضرورة إلحادية مثل الماركسية، كما أن الاشتراكية في أشكالها غير الماركسية، أو ما وراء الماركسية تُقدم مفهوم الإنسان والعمل بالمجتمع المثقل بالأخطاء والعيوب، والتي لا يمكن التغلب عليها إلا من خلال التوليفات الجديد(Maritain,1936, 97-101). وعليه فإن الإنسانوية عند أركون لا تُعني التأكيد على مركزية الإنسان مُقابل الإله، بل تُعني التفتح الكامل له في العالم الأرضي، والعالم السماوي (عيادي،2019، 92).

ثالثًا: النزعة الإنسانيَّة العربية من منظور أركون:

ظل الحديث عن النزعة الإنسانيَّة في الثقافة العربية الإسلامية ضمن اللا مُفكر فيه، فهي قضية حديثة العهد تم إثارتها مؤخرًا، حيث أشار عبد الرحمن بدوي أن هذه القضية لم يهتم بها الباحثين عدا باحث واحد، وانتهى جوابه عنها إلى نفي وجودها، وهو المستشرق الألماني كارل هينرش بكر(1933 – 1876)، وقد أرجع بدوي سبب ذلك إلى أنه كان يريد العثور على نموذج مطابق تمامًا لتجربة النزعة الإنسانيَّة الغربية ليُقر بوجودها. ومن ثَم كانت رؤيته بعيدة كل البعد عن أي منطق عقلاني، فلا يُمكن تصور أن تكوين النزعة الإنسانيَّة في الحضارة العربية لا بد وأن يتم تحت تأثير نفس العوامل والمقومات الخاصة بالحضارة الأوروبية؛ نظرًا لاختلاف روح كلتا الحضارتين اختلافًا بيِّنًا(بدوي،1947، 6-7). في حين أرجع أركون السبب في طمس وجودها إلى ما وصفه بالرفض مزدوج، من قِبل الاستشراق؛ لرفضه أن يخلع على الإسلام اسم هذه التجربة الشهيرة التي يعتبرها حكرًا على الغرب وحده. ومن قِبل التيار الإسلامي الأصولي المعاصر؛ لأنه يرفض أي تيار لا يؤكد على الأصل الإلهي الصرف للرسالة الإسلامية (أركون،1996، "3"، 76).

وقد كان بدوي أول باحث عربي يطرق هذا الموضوع، تلاه أركون عبر محاولته لإثبات وجود مضمون النزعة الإنسانيَّة في الثقافة العربية، من خلال اطروحته التي قدمها في السوربون لنيل شهادة الدكتوراه، والتي ترجمها هاشم صالح إلى العربية

بعنوان "نزعة الأنسنة في الفكر العربي: جيل مسكويه والتوحيدي"، حيث أنطلق من قناعة مفادها أن الثقافة العربية قد شهدت ازدهار للنزعة الإنسانيَّة نظريًا وعمليًا في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي؛ أي أنها سابقة على ظهور النزعة الإنسانيَّة في الغرب في القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلاديين. ويَقصد بها نزعة فكرية متمركزة حول الإنسان حيث يعتبر **كل تيار يتمركز حول الإنسان وهمومه؛ تيارًا إنسيًا أو عقلانيًا أو علمانيًا** (أركون،1997، 605).

ويُلاحظ أن هدف النزعة الإنسانيَّة، والذى يتركز حول الاهتمام بالإنسان يتضح كذلك عبر العودة إلى كلمات أخرى من نفس الجذر اللاتيني، ومنها كلمة Humanitas المُتداولة في اللغة اللاتينية ابتداء من سنة 1120م، والتي تدل على الصفات الإنسانيَّة التي يتميز بها الإنسان عن سائر المخلوقات، وقد أُعتبرت الثقافة من أهم هذه الصفات على الإطلاق(الدّوَاي، د.ت، 189). كما يُعد **الإنسان العالمي** مثال الفلسفة الإنسانيَّة، وهو الإنسان الذي يتعالى على كل المواقف، الإنسان المُتعلم المُلم بكافة جوانب العلم، ويؤمن بقدرته على توسيع حدود معارفه باعتباره قادرًا على ممارسة التعلُّم. هذا بالإضافة إلى التفكير بالموقف الأخلاقي كما يتمظهر في فضائل العدالة، والشعور الجمالي، والتناغم والانسجام مع الطبيعة، وذلك انطلاقًا من مثال الإنسانيَّة القديم (كونزمان، وآخرون،2007، 97).

وبذلك اعتبر أركون أن كلمة Humanitas اللاتينية تُماثل من حيث المعنى، أو تطابق كلمة **أدب** بالمعنى الكلاسيكي العربي للكلمة، والذي يُشير إلى وجود ثقافة متكاملة لا يعتريها النقص؛ **فنظريًا** تحتوي كل أنواع المعارف والعلوم، وتتضمن مراسم صارمة في العادات والسلوك التي تهدف إلى تحقيق الخير لكل جماعة. وتتحقق **عمليًا** عبر تَجَسُّدها في شخصيات مُبدعة تتميز بالأناقة الأخلاقية، والزيّ الحسن، والقدرة على إدارة للعلاقات الاجتماعية(أركون،1997، 608). وبذلك يتفق مدلول كلمة أدب مع هدف النزعة الإنسانيَّة المُتمثل في جمع شتات المعرفة الإنسانية المبعثرة، والتي لا يُستفاد من

جُلّها، وتنظيمها لتُقدم نظرة جديدة إلى المصير الإنساني(هكسلي،1962، 24). فالأنسنة من منظور أركون هي اهتمام الإنسان بالإنسان؛ بحمايته، واحترام كرامته، والإعلاء من شأنه. وهي موقف فكري يجمع بين جميع ميادين التفكير، وجميع ميادين البحث العلمي، لأنه لا يستقيم التفكير إلا إذا تم تأسيسه على معلومات مُحققة علميًا بعيدًا عن الأساطير الخيالية(شيحة،2018، 5). وقد صرَّحَ أركون إلى أنه كان يُفضل استخدام مفهوم **"الأدب"** لأنه المفهوم المُستخدم بالفعل في القرن الرابع الهجري، ويعكس مدلول مصطلح (Humanism) لكنه تراجع عن استخدامه لأن مدلوله الكلاسيكي تغير الآن فأصبح يدل على فرع الأدب في كلية الآداب(أركون،2003)، والذي يضم إنتاج الشعراء، والكتَّاب؛ أي أنها تقابل كلمة littérature (F) /literature (E) (أركون، د.ت، "2"، 5)، وهو مدلول بعيد كل البعد عن المعنى المقصود.

ويُشير هاشم صالح إلى أن أركون أول من ابتكر مصطلح **الأنسَنة Humanisation** كتعريب للمصطلح الأوروبي (هيومانيزم Humanisme)؛ حيث لم يُفَضّل أي بديل من البدائل التي اقتراحها عليه لترجمته، ومنها النزعة الإنسانيَّة، الفلسفة الإنسانيَّة(أركون، د.ت، "2"، 15). ويرجع رفض أركون لهذه البدائل إلى إصراره على تبيان الفرق بين الأنسنة والنزعة الإنسانيَّة. فمفهوم الأنسنة من المصادر المشتقة من الأسماء الجامدة، والتي تُفيد الرغبة في إحداث تحول في المعنى السائد ليحل محله معنى جديد يقود إلى تغيير جذري. أي أنه مجرد طرح في طور التجريب لذا يُستخدم هذا الصنف من المصادر للتعبير عنه لأنه يتضمن في جوهره معنى التنازع على فرض الوجود بين المعنيين. وعليه فإن الأنسنة انطلاقًا من هذا التحديد تتماثل مورفولوجيا من حيث المسلك الاشتقاقي، ومن جهة الوظيفة الدلالية مع كثير من المفاهيم المشتقة حديثًا، والتي باتت تلقى رواجًا في اللسان العربي المعاصر، مثل العلمنة، الأرخنة، الأشكلة، وغيرها(سباعي،2017، 138).

ووفقًا لهذا المعنى حدد أركون مهمة الأنسنة باعتبارها تُمثل طرح جديد لقضية النزعة الإنسانيَّة، بأنها تركز النظر في الاجتهادات الفكرية لتعقل الوضع البشري(أركون، د.ت، "2"، 15). في إشارة إلى أنها تبدأ بمقاربة نقدية لفكر النزعة الإنسانيَّة في كلٍ من الوسط الإسلامي، والغربي، ومن ثَم البناء عليه مُستهدفًا بذلك فتح آفاق جديدة لمعنى المساعي البشرية لإنتاج التاريخ. وبذلك يُمكن القول بأن مُحاولة أركون هذه تُمثل إحدى صور الحركة الصراعية بين المعاني الجديدة والمعاني القائمة، ولذا رأى أن التعبير الأنسب لوصفها هو ما عبرت عنه الباحثة الفرنسية جوليا كريستفا بـ "التوليد الهدَّام للمعنى"؛ أي أن المعنى الجديد ينبني عبر تدمير المعنى القديم، وعلى أنقاضه. وهو التعبير الذي عَدَّه أركون أنه الأدق في التعبير عن ديناميكية الفكر، فالمعنى لا ينبني إلا لكي ينهدم وينهار، ولكنه افترض أن المعنى الجديد **دائمًا** يكون أكثر رحابة واتساعا من المعنى القديم(أركون،2012، 261)، وهو فرض يُكذبه تاريخ الفكر، فالصراع متبادل مستمر غير مشروط بمسار خطي ذا اتجاه واحد، وعليه يُمكن القول بأن تاريخ الأفكار انعكاس لتاريخ الوقائع الذى يتضمن صراع مستمر أيضًا بين قوى الشر والعنف وقوى السِلم والخير. ونُحاول فيما يلي التعرف إلى مقاربة أركون للنزعة الإنسانيَّة العربية، وكذلك التصور الذى طرحه، وأطلق عليه مُسمى الأنسنة.

يرى أركون أن الفلاسفة المسلمين حاولوا زرع **التصور الإغريقي** للفلسفة الإنسيّة المتمركزة حول الإنسان في المناخ التوحيدي الإسلامي. فقد كان الفلاسفة الإغريق في العصور الوثنية أكثر حرية في إطلاق العنان لفكرهم لغياب أي أطر تَحد أو توجه هذا التفكير، ومن ثَم أصبح العقل البشري الوسيلة الوحيدة للتعرف إلى الله- المُسمى بالكائن الأعظم بلغة الفلسفة- وسائر الكائنات، أي بواسطة الجهد الفكري المحض. بينما الأمر مختلف بالنسبة للعقل الديني الذي يتحرك في إطار الوحي باعتباره يُمثل الحقيقة المُطلقة التي لا تُناقش ولا تُرد بالنسبة للوعي القروسطي (أركون،1997، 393، 534).

ويُدلل على ذلك من خلال محاولات الفلاسفة المسلمين لبحث قضايا العالم بطريقة حرّة دون التقيد بما قاله القرآن، فعمَدَوا إلى تفسير العالم انطلاقًا من فيزياء أرسطو الذي لا يعرف القرآن. وهم وإن كانوا يعودون إلى القرآن فإنهم لا يذكرونه إلا كمرجع إسناد لتأكيد البرهان الفلسفي المستقل عن القرآن، وهذا هو **المنهج الفلسفي المحض**، الذي يمنح العقل استقلالًا كاملًا في التفكير، وبذلك يختلف عن الموقف اللاهوتي، من جانب الفقهاء القائم على ربط التأمّلات العقلية بمعطيات الوحي(أركون،1989، 85- 86).

في إشارة إلى منهج علم أصول الدين الذى يعتمد على البدء بمسلمات مطلوب البرهنة عليها وإثباتها، أي أن مقدماته هي نتائجه؛ مما يُعني غياب الأسلوب البرهاني في عملية الاستدلال هذه، حيث يتم البدء بمقدمات إيمانية خالصة تتضمن حمد الله، والصلاة والسلام على رسول الله. في حين أن التعبير عن مضمون الإيمان كمسلَّمات هو نقض للبرهان، وهدم للاستدلال، ومن ثَم يصبح البحث بين المُقدمات والنتائج لا حاجة له سوى سد الفراغ بينهما لاعتماده على البحث عن الأدلة اليقينية لإثبات صحة العقائد المسلَّم بها سلفًا، لكي يزداد الإيمان رسوخًا، ولكي يُثبت للآخرين صحة معتقده. وهو المنهج المعروف في العصر الوسيط الأوروبي "أُومن كي أعقل" ثم أعقل كي يزداد إيماني رسوخًا، وهو الوقوع في الدور بين الإيمان والعقل. وإن كان مضمون الإيمان الإسلامي يحتوي على صِدقه في داخله، في حين أن الإيمان المسيحي يحتاج إلى صِدق خارجي كالمعجزات الخارقة للطبيعة(حنفي،2020، 9-10، 93- 94).

ويُشير أركون إن الموقف الفلسفي يختلف مع الموقف اللاهوتي في المنهجية المتبعة لبحث قضايا العالم، ولكنه لا يتعارض معه. وأن تبني الفلاسفة لهذا الموقف لا يُعني أنهم قد رفضوا معطيات الوحي، ولكنهم أرادوا أن يمنحوا الإسلام أسس فكرية متينة، من خلال اتبّاع نفس المذهب الفلسفي لقدامى فلاسفة اليونان. ويُدلل على ذلك بعمل ابن رشد في منصب القضاء، إضافة إلى مؤلفاته في علم أصول الفقه مثل "بداية المجتهد"، وهو كتاب فقه حسب المذهب المالكي(أركون،1986، 85). وعليه يؤكد أركون على

ضرورة التمييز بين **الدين** كمعتقد شخصي يرتكز إلى الإيمان بالإله الحي للوحي، ويتضمن جملة من القيم التي يؤمن بها المرء بشكل غير مشروط، يتبعها ممارسة مجموعة من الطقوس والشعائر، وينطوي على علم أخلاق مُعين، وعلى قانون. وبين **الفكر الديني** الذى يسعى إلى تركيب نظام منطقي متماسك يقوم على الإله كـ"مبدأ أول" يُمثل قاعدة البرهان الأساسية، وموضوع البرهنة في آن واحد(أركون،1997، 189).

وبذلك يستقل العقل البشري، ويُصبح المسئول الوحيد عن بحث قضايا العالم؛ عبر استعادة المراحل المنطقية التي تؤدي إلى الحقائق التي "طرحها" الوحي على إيماننا. كما هو الحال في جميع النزعات الإنسانية المعروفة في الغرب، حيث يكون الإنسان في قلب كل البحوث الفلسفية والعلمية. وهو الشرط الذي رآه مُتحققًا في الثقافة العربية السائدة في القرن الرابع الهجري، وهو ما دعاه إلي القول بأن النزعة الإنسانيَّة قد شكلت ثقافة حية جدًا في ذلك الوقت(Arkoun,1961,74).

خلاصة وتعليق:

حاول أركون التركيز على الجانب المضيء في الفكر الإنسي، وذلك عند تناوله في الفكر الغربي والعربي على السواء، ولذا لم يتطرق مُطلقًا إلى جذور الأفكار الإلحادية به. وخاصة عند مقاربته للنزعة الإنسانيَّة في الثقافة العربية، وذلك تجنبًا لنفور المجتمع العربي من هذا الفكر الذي يعتبره السبيل الأوحد للوصول إلى فكر الحداثة. ومن ثَم استهدف البرهنة على إمكانية قيام فكر إنسي لا يتعارض مع الدين، وهي مُحاولة سبقه إليها كثيرين؛ لكنها لم تُفلح لأن هذا الفكر دائم الصدام مع الدين سواء بشكل صريح، أو مستتر نظرًا لاختلاف الفلسفة التي يستند إليها كلٍ منهما. وهو ما يتضح فيما يُعرف عادةً باسم **"النزعة الإنسانيَّة الدينية"**، فهو مُسمى ينطوي بدوره على خلط غير قليل؛ إذ أن رواد هذا الاتجاه غير متفقين حول ما يعنيه هذا الاصطلاح، عدا معارضتهم للمذاهب المسيحية ذات الاتجاه السلفي التقليدي الكلفيني، خاصة الاهتمام الذي تبديه هذه الطوائف بالخطيئة الأولى، وانحطاط الإنسان وعجزه بدون المعونة الإلهية. وعليه فإنهم يعملون

على إعادة تعريف لفظ الدين عبر تخفيف العنصر الخارق للطبيعة فيه، أو حذفه تمامًا، وقد اقترن ذلك بالاستغناء عن فكرة الله بطريقة مستترة غير مباشرة. إذ يميل الإنسانيون الدينيون إلى تعريف الله من خلال المثل العليا الإنسانية والمبادئ الاجتماعية وحدها، مثل تعريف هنري نلسون ويمان(1884-1975) «إن الله هو التفاعل المتبادل بين الأفراد، والجماعات، والعصور، وهو التفاعل الذي يولد أعظم قدر ممكن من الخير المتبادل ويساعد على تحقيقه»(ميد،2022، 440- 441).

وبالمثل نلمح وجود بعض الأفكار الإلحادية المستترة في الثقافة العربية. فقد أشار بدوي إلى أن القرنين الثالث والرابع هجريًا من العصر العباسي، قد شهدا أوج حركة الإلحاد في التاريخ الإسلامي؛ لكنه اتخذ صورة مُغايرة. وقد جاء تحليله لهذه الظاهرة استنادًا إلى اعتبارها ظاهرة ضرورية النشأة في كل حضارة حينما تكون في طور المدنية، وتختلف وفقًا لروح الحضارة التي تنبثق فيها. فرأى أن الإلحاد في الحضارات الأخرى كان يتجه مباشرة إلى الله، كالإلحاد الغربي بنزعته الديناميكية، والذي عبّر عنه نيتشه بقوله "لقد مات الإله". والإلحاد اليوناني القائل بأن "الآلهة المقيمين في المكان المقدس قد ماتت". بينما الملحدين في الروح العربية اتجهوا جميعًا إلى فكرة النبوة، وتركوا الألوهة؛ نظرًا لأن الرؤية العربية لعلاقة العبد بالله، أنها صلة افتراق وبُعد كامل، ومن ثَم فقد وسطت بينهما الكلمة، كلمة الله التي تصل للعبد عبر وسيط هو النبي. فالأنبياء جميعًا من أبناء هذه الروح وحدها، ولذا فإن الإلحاد لا بد له من القضاء على هذه الفكرة لأنها تُشكل عصب الدين وجوهره لدى هذه الروح ليصل إلى نفس النتيجة التي يصل إليها الإلحاد المتجه للألوهة، وعليه فإن الإلحاد العربي هو الذي يقول: "لقد ماتت فكرة النبوة والأنبياء"(بدوي،1993، 7- 8). لكن أركون رأى أن ماهية الإلحاد تتركز في نفي وجود الله، وعليه أكد أن الإلحاد أمر غير وارد في العصر الوسيط، وأنه فكرة حديثة جاءت فيما بعد. وأن المناخ العام لهذا العصر كان مُتجهًا دومًا نحو الإيمان بموجود أعلى، سواء في الخطاب الفلسفي على طريقة أفلوطين الذي تحدث عن

"الموجود الأول"، أو في الخطاب الديني الذي يتحدث بشكل مباشر عن الإله الحيّ القادر(أركون،1989، 86).

وبالنظر إلي بعض الملامح التي رصدها بدوي لظاهرة الإلحاد في الثقافة العربية من خلال بعض الشخصيات الرائدة للنزعة الإنسانيَّة العربية أمثال ابن الراوندي، جابر بن حيان، محمد بن زكريا الرازي، وغيرهم. نلاحظ تماثلها مع بعض الأفكار التي أوردها أركون عن الشخصيات التي اختارها ممثلة لهذه النزعة، ولكن نقتصر على بعض أفكار ابن الراوندي باعتبار أنه يُعد من أشهر ملاحدة القرن الثالث الهجري، والتي أوضحها بدوي من خلال أبرز مؤلفاته كتاب "الدامغ"، وهو طعن في القرآن، وكتاب "الزمرذ"، والذي تجاسر فيه، وبسخرية عنيفة على ركن الأركان في الإسلام، وهو نظرية النبوة، حيث رأى أنه طالما أن العقل هو السبيل الوحيد للمعرفة، فلا حاجة للنبوة؛ لأنه إذا اتفقت تعاليم النبي مع العقل فلا لزوم لها، وإذا تناقضت معه فهي باطلة. فالأنبياء في نظره ليسوا إلا سحرة، والمعجزات التي يأتون بها ما هي إلا أكاذيب، وغيرها من الأفكار الإلحادية (بدوي،1993، 91، 92، 138). وهي ذات الفكرة التي أوردها أركون عن مسكويه الذي رأي وجود تماثل **مطلق** بين المعرفة التي نتحصل عليها بواسطة الوحي، والمعرفة التي يتوصل إليها الفيلسوف أو الحكيم حسب اللغة الإسلامية الكلاسيكية، وأن الفرق الوحيد بينهما هو طريقة الحصول عليها. فالمعرفة في الحالة الأولى معرفة مباشرة محصورة بالنبي، والذى قد يتلقاها عيانيًا دون تأويل، أو مرموزة تحتاج إلى تأويل. أما في الحالة الثانية فهي معرفة فكرية محصورة بالفيلسوف يتوصل إليها بواسطة كافة العمليات العقلية وأنه في كلتا الحالتين تُمارس الملكات البشرية ذاتها، ولكن عبر مسارين مختلفين هما الخط النازل في حالة تلقى الوحي من العالم المتعالي إلى العالم الأرضي، وعكس هذا المسار أي الخط الصاعد في حالة ممارسة التفكير الفلسفي، وأن بين كلٍ من المسارين اتفاق كامل حول المبادئ والأسباب، وهو ما يدفع الفيلسوف لأن يكون أول من يتبع النبي لأنه يرى ما جاء به مألوفًا بالنسبة له(أركون،536،1997-

537). وهو ما يُعني اعتبار وظيفة النبوة تحصيل حاصل خاصة مع حكمه ببشرية الشريعة، وتاريخيتها، وإشارته لرغبة التوحيدي في تعطيل الشعائر الدينية من أجل خلق فضاء مناسب للتعميق الروحي(أركون،2010، 39).

المحور الثاني: أنسنة التربية/ التربية الإنسانيَّة:

تُشكل الأنسنة شرطًا حاسمًا للتربية على الشرط الإنساني، إذ تُبيَّن بجلاء كيف أن الحيوانية والإنسانيَّة تُحددان معًا شرطنا الوجودي، كما تجعلنا أمام مدخل مزدوج لمفهوم الإنسان، إحداهما حيوي فيزيائي، والآخر نفسي، اجتماعي، ثقافي، وكلا المدخلان يُحيلان إلي بعضهما البعض(موران،2002، 48). وعليه فإنه إذا كان ثمة مدخل حقيقي لفهم أي نظام تربوي، فهو موقفه من الإنسان وعلائقه المختلفة. وهو تنبه إليه أركون، فقد اتخذ من الأنسنة نقطة ارتكاز لمشروعه، إذ ينطلق من نقد نمط الإنسان القروسطي، نحو بناء الإنسان الجديد، أو إنسان ما بعد الحداثة.

ويستخدم أركون مُسمى "التربية الإنسانيَّة" للدلالة على التربية التي يراها شرطًا لتشكيل ذهنية الأنسنة الحيّة المنفتحة، المؤمنة بفضائل الإنسان ومؤهلاته لممارسة حقوقه وواجباته، إذ يعتبرها أحد أهم أساليب مواجهة ذهنية التحريم والتكفير، والتي يراها ناتجة عن ما أسماه بـ "تربية رجال الدين" باعتبار أنها تعمل على سيادة أرثوذكسية دينية ممزوجة بأرثوذكسية ثقافية رسمية عبر تدريس ما ينبغي على الأجيال الجديدة تَعلّمه والاقتداء به، بينما توصف الثقافات المهمشة بثقافات الملل والنحل والفرق، أو الزندقة وأعداء الدين القيّم. مما ساعد على اندلاع الحروب القومية(أركون، د.ت، "2"، 6-7).

متطلبات تحقيق التربية الإنسانيَّة:

يرى أركون أن تحقيق التربية الإنسانيَّة يتطلب مجموعة من الإجراءات تتمثل في:

1- تقييم النظم التعليمية القائمة:

أكد أركون أن التوصل إلى التربية الإنسانيَّة لا بد وأن يسبقه عملية تقييم للنظام التعليمي القائم للتعرف إلى مدى تأثره بالأفكار المضادة للنزعة الإنسانيَّة بهدف

مكافحتها. ويَقصد بها تلك البرامج التعليمية المنغلقة على الذات، وهي الحالة التي يصفها بـ "العدوى" التي تصيب كل نظام تعليمي يستهدف عملية بناء وطني أو ديني؛ لأنه في هذه الحالة يعمل على "خلع القدسية" على مشاريع أنانية. ويرى أن النزعة المُضادة للأنسنة موجودة ضمنيًا في كل كتب التاريخ القومية والفئوية سواء كانت ذات استلهام علماني أو ديني لأنها تحمل في طياتها تحديدات معينة للحقيقة سواء كانت بشكل صريح أو ضمني، وأساليب معينة لتشكيل المشروعية بما تتضمنه من أحكام قيمية. هذا بالإضافة إلى **محاجات** لاهوتية أو فلسفية مصحوبة بشكل إجباري بنزعة لا إنسانيَّة لم تتعرض للنقد. وعليه فإنه يرى أن مثل هذه الأنظمة التعليمية تعمل على ترسيخ ما أسماه **"بالجهل الرسمي المؤسساتي"**، في إشارة إلى أن وجوده مقصود، بل ومحروس أيضًا من قِبل السيادات القومية، التي تعمل على منع البرامج التعليمية من الانفتاح الفكري والعلمي الذي تتطلبه اليوم **عولمة القيم الإنسانيَّة**(أركون، د.ت، "2"، 10).

وفي هذا الصدد يُشير أركون إلى غياب حرية المدرسين، إذ يرتبط حصولهم على مرتباتهم بالتزامهم بإعادة إنتاج خطاب مدرسي مُحدد سلفًا دون الخروج عن النص. وهو خطاب يصفه بالمليء بحكايات التأسيس والبطولات والمقاطع المنتخبة من الذاكرة الجماعية، أي أن محتوى المنهج يقتصر على ما يخدم الأهداف المُحددة سَلفًا، والتي تدور غالبًا حول "الشخصية الوطنية" أو "الأصالة" أو "الخصوصية"، وهو ما رَآهُ يُدعم ثقافة الانغلاق على الذات، ويزرع في النفوس العنجهية القومية أو التعصب الديني وبالتالي رفض الآخر. وهو النظام الذي يدعوه الهولنديون "بعمود الدعم"، وما يدعوه اللبنانيون "بالطائفية" (أركون، د.ت، "2"، 10).

وفي المُقابل يُشير أركون إلى التجربة الفرنسية لتحقيق التوحيد القومي، وتجاوز تعدد الأعراق في المجتمع الفرنسي، عبر برامج التعليم الدراسي في الابتدائي والثانوي، لإشعار التلاميذ بأنهم ينتمون إلى أصل واحد، إذ عملوا على توحيد الذاكرة التاريخية، أو خلق ذاكرة موحّدة تتجاوز الخصوصيات الإقليمية الضيقة، عن طريق **انتخاب** بعض

الأحداث والتواريخ و**حذف** ما عداها، بحيث تصبح هذه البرامج المرجعية المشتركة و**الإجبارية** لكافة المواطنين الفرنسيين المتعلمين(أركون، د.ت، "1"، 78).

2- مواجهة الأفكار المضادة للنزعة الإنسانيَّة:

يستتبع أركون مرحلة تقييم النظم التعليمية بمواجهة ما دعاه بالأفكار المضادة للنزعة الإنسانيَّة عبر تأكيده على ضرورة السيطرة على العنف من خلال نشر المعرفة **"المطابقة"**، أو **الصحيحة"** بين المواطنين. كما رأى أنه لا يوجد سبيل للتوصل إلى هذه المعرفة إلا عن طريق ما أسماه بـــ **"التعليم المسؤول"**، وسنّ القانون المناسب، وإنشاء المؤسسات الديمقراطية في البلدان العربية والإسلامية(أركون،1997، 36).

3- إحياء الموقف الفلسفي:

يؤكد أركون على ضرورة إحياء الموقف الفلسفي في الفكر العربي خاصة، والفكر الإسلامي عامة، إذ يرى أنه لا سبيل إلى الاعتناء بمصير الإنسان بدون التساؤل الفلسفي النقدي عن آفاق المعنى التي يقترحها العقل ويدافع عنها (أركون، د.ت، "2"، 5).

4- ضرورة تغيير البرامج الدراسية في البلدان العربية خاصة الثانوية، والجامعية:

أكد أركون على ضرورة طرح برامج تعليمية جديدة تهدف إلى إثارة حركة تنويرية تُوازن تأثير فكر التيار الأصولي، وذلك عبر الاهتمام بجانبين(أركون، د.ت،"1"،303- 304):

الأول: تعريف الطلاب بالجانب الإنساني والعقلاني من التراث العربي- الإسلامي. إذ يجب تعريفهم بأن أجدادهم كانوا من أبرز المُفكرين الذين ولّدوا حركة إنسانيَّة عقلانية- في القرنين التاسع، والعاشر الميلاديين- والسابقة على حركة أوروبا الإنسانية والنهضوية- في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين- بستة أو سبعة قرون، عبر ما انتجوه من أدب وعلم وفلسفة كان لها بالغ الأثر على الفكر الأوروبي أمثال ابن رشد، ابن سينا، ابن خلدون، التوحيدي، والمعرّي، ومسكويه، وغيرهم. وعليه فإنه يدعو إلى إدخال دراسة نصوصهم الأساسية في برامج التعليم بداية من المرحلة الثانوية، بحيث

تُشرح، وتُسَّهل قراءتها؛ مما يعمل على توليد فكر نقدي جديد عن التراث في الساحة العربية والإسلامية، ومن ثَم تنشئة أجيال تُفكّر عن طريق العقل وليس التكرار، والنقل.

الثاني: تعريف الطلاب العرب، والمسلمين بكل مراحل الحداثة الفكرية الأوروبية ومنجزاتها وفتوحاتها الأساسية منذ القرن السادس عشر الميلادي وحتى الآن؛ الأمر الذي ينبغي أن يسبقه عودة حركة الترجمة، ليتمكن الطلاب من التواصل الفكري مع هذه المرحلة المهمة من تاريخ الفكر الإنساني.

سمات مناهج وبرامج التربية الإنسانيَّة:

يرى أركون أن مناهج وبرامج التربية الإنسانيَّة يجب أن تتسم بعدة سمات أهمها (أركون، د.ت، "2"، 7):

- **تُثمن قيمة الإنسان فتصون كرامته، وتثق في قدراته.**

إن التعليم الإنساني يعتبر المتلقي في التعليم إنسان أولاً، ثم متعلمًا ثانيًا؛ ومن ثَم فإنه لا يستهدف فقط تطوير القدرات المعرفية واللغوية للمتعلمين، ولكنه يهتم أيضًا بمشاعر المتعلمين، وكرامتهم؛ على عكس التقاليد التربوية الاستبدادية سابقًا التي تغاضت عن الإذلال الجسدي أو النفسي للطلاب المشاغبين. فالتعليم الإنساني ملتزم بعد كل شيء بمناخ اجتماعي وفكري يدافع عن الطلاب ضد الاضطهاد الفكري والعقاب البدني. وفقًا للموقف الإنساني الذي يقول أن الكرامة الفريدة للناس تظل في خيالهم الإبداعي، والعقل النقدي، والحساسية الأخلاقية، والإرادة المستقلة، والشخصية الفريدة، فمن الأهمية بمكان للتربية الإنسانية إعطاء الأولوية لقيمة الكرامة الإنسانية على أي شيء اقتصادي وديني آخر(Khatib, Sarem& Hamidi,2013, 45).

- **تؤهله لممارسة حقوقه وواجباته مُتضمنة تنمية إحساسه بالمسئولية الفكرية.**

تستند التربية الإنسانية إلى مجموعة من المبادئ أهمها الالتزام بتعزيز حرية الإنسان ونموه، مما يستلزم معه تصورًا للإنسان ـ رجالًا ونساءً ـ كمخلوقات حرة، مسؤولة عن هويتها ومصيرها، كونها تتمتع بحرية الإرادة والعقل، والضمير الأخلاقي، والقوى

الخيالية والإبداعية. فهي على النقيض من التنشئة الاجتماعية، تعزز عمليات الاستقلال الذاتي، والفردية، والعولمة. وتهدف إلى تحرير الفرد من الآراء المتحيزة والتقليدية نحو التفكير المستقل والنقدي، والانتقال به من هوية جماعية معينة نحو تعريف ذاتي إبداعي ومسؤول، ومن الخصوصيات نحو المزيد من الفهم الشامل للحياة، كما تعتبر جميع المذاهب السياسية والدينية والاقتصادية وسيلة لتعزيزها (Aloni,1997,96-97) .

- **توفر له فرص التثقيف الحديث القابل للتثاقف**، والتفاعل المبدع مع جميع الثقافات الأخرى.

يُقصد بالتثاقف، أو المثاقفة تأثّر الثقافات ببعضها البعض؛ عبر تواصل جماعات من الأفراد الذين ينتمون إلى ثقافتين مختلفتين أيّا كان طبيعة هذا التواصل، أو مُدّته. وقد يُسفِر ذلك عن حدوث تغيرات في الأنماط الثقافية الأصلية السائدة في إحدى الجماعتين، أو فيهما معًا(عارف،1994، 24). ويُشير بيري (1939- ...) إلى أنه بالرغم من أن التثاقف هو مصطلح محايد من حيث المبدأ (أي أن التغيير قد يحدث في إحدى المجموعتين أو كلتيهما)، إلا أن التثاقف في الممارسة العملية يميل إلى إحداث المزيد من التغيير في إحدى المجموعتين مقارنة بالأخرى(Aloni,1997,96-97)، وهو ما يُعني ظهور مشاكل التأثير الثقافي الأوروبي على العالم الثالث، والتي كشف عنها مجموعة من العلماء الألمان، أبرزهم وولفغانغ رودولف، و ويلهلم إميل مولمان، إذ أوضحا تبعية المجموعات العرقية في عملية التثاقف، إذ يتم استيعاب ثقافة مجموعة أصغر من خلال ثقافة مجتمع أكبر وأكثر تطوراً (Sokolskaya& Valentonis,2020,34-35) . ومن ثَم يجب السعي نحو تخطيط البرامج التربوية التي توفر فرص التثاقف المؤسس على قيم الانفتاح، واحترام الاختلافات البنيوية بين الثقافات، كذلك التأكيد على الصبغة الكونية لكل ثقافة كونها تُمثل رافد مهم من روافد الثقافة الإنسانية، وهو ما يضع حدًا لطموح النزعة المركزية الغربية لاحتكار هذا البعد الإنسانوي في ثقافتها، كما يُقدم للكونية طابعًا جدليًا للتفاهم المشترك.

مناهج التربية الإنسانيَّة:

يُمكن تعليم مبادئ النزعة الإنسانيَّة عبر:

1- تعليم اللغات:

يؤكد أركون على أهمية امتلاك الطالب لغة أجنبية واحدة على الأقل، أو لغتين (الانجليزية والفرنسية)، لأنه لا يُمكن تشكيل ثقافة علمية ومنهجية حقيقية بدون إجادة اللغات الأجنبية. ويرى أن ما لاحظه من تدني المستوى الثقافي للطلاب العرب الوافدين للجامعات الأوروبية للحصول على درجة الدكتوراه، سببه عدم امتلاكهم لثقافة أجنبية حديثة(أركون،2012، 266).

2- تدريس الفلسفة:

تتشابه النزعة الإنسانيَّة مع الفلسفة في عدة أوجه بالرغم من التباين الكبير بينهما، فالإنسانوية تقليد فكري وفني، والفلسفة تخصص أكاديمي منهجي، إلا أنهما يتشابهان في أدائهما كتقاليد نقدية ومتجددة ذاتيًا، فهما غير خاضعين أو تابعين للعقائد، ومن ثَم فإنهما يستهدفان مناهضة الدوغمائية. هذا بالإضافة إلى أن كلاهما تفسيري، ويتشاركان أيضًا في طابعهما التأويلي. فالفلسفة تُفهم عمومًا على أنها الدراسة المنهجية للمفاهيم والمقدمات والمبادئ الكامنة وراء العلاقات الأساسية للبشر؛ أي علاقاتهم مع أنفسهم، ومع الآخرين والعالم من حولهم. ومن ثَم فإن الإنسان محور اهتمامها تمامًا كالإنسانوية. كما يتطلعان إلى نقل شيئًا ذا قيمة إلى الثقافة التي يعملان فيها، حيث تنقل الإنسانوية المعرفة القيمة عن طريق إحياء النزعات الإنسانية السابقة بشكل نقدي، وتشمل الفلسفة الدراسة المنهجية لممارسات العلم ولديها واجب تكاملي تجاهها مثل الإنسانوية، وعليه يمكن تعليم مبادئ النزعة الإنسانيَّة من خلال تدريس الفلسفة (Duyndam,2022, 39-40).

ومن خلال إيضاح هاشم صالح لدلالة مصطلح النزعة الإنسانيَّة عند أركون بأنه يَقصد به ذلك الموقف الذي يحترم الإنسان لذاته، ويعتبره مركز الكون ومحور القيم. تأتي أهمية الفلسفة إذ تتمحور حول الإنسان، وتعتبره قيمة القيم(أركون،1997، 10،

12). ولذا دعا أركون إلى إعطاء مساحة أكبر للفلسفة في الأنظمة التعليمية(أركون، د.ت، "1"، 267)؛ فهي أبرز ميدان لتعلم التسامح؛ باعتبارها جهد معرفي يهدف إلى البحث عن الحقيقة، والبحث عن الحقيقة لا يعني امتلاكها؛ مما يُعنى الاعتراف بالاجتهاد الذي يتضمن ضرورة تعدد الآراء، واحترام الموقف المخالف، وهو بذاته معني التسامح؛ ولذا ظل التسامح مقومًا اساسيًا من مقومات التفلسف. وبالنظر إلى وضعية تعليم الفلسفة حول العالم؛ يُمكن القول بأن هذا المطلب وإن كان مطلوبًا في النظم التربوية الغربية من باب المزيد من التوسع؛ فإنه أكثر إلحاحًا بالنسبة الوطن العربي فوضع الفلسفة فيه حاليًا يكشف عن وجود محدود غير مرحب به؛ فهي إما مُهمشة أو غائبة بشكل تام، نظرًا لارتباط تراجع الفلسفة دائمًا بأسباب سياسية فالدول اللاديمقراطية لا تتقبل جرأة الفلسفة؛ وإن كانت تحتاج لها لأهميتها في مواجهة التطرف فتسمح لها بوجود هامشي (الجابري،1997، 9، 20).

3- تدريس العلم الأنثروبولوجي:

يُلح أركون على ضرورة دراسة العلم الأنثروبولوجي، وتدريسه كأحد آليات إخراج العقل من التفكير داخل "السياج الدوغمائي المغلق" إلى التفكير على مستوى مصالح الإنسان، أي إنسانٍ كان، وفي كل مكان. فيرى أنه يُعلّم التعامل مع الثقافات الأخرى بروح منفتحة، وتفضيل المعنى على السلطة، أو القوة، ومن ثَم تفضيل السَّلْم على العنف، والمعرفة المنيرة على الجهل المؤسّس أو المؤسّساتي، وذلك باعتبار أن علم الأنثروبولوجيا الحديث يُمارس النقد التفكيكي على الصعيد المعرفي لكافة الثقافات البشرية بعيدًا عن التأويلات الإيديولوجية(أركون،2005، 6-7). وهنا لا بد لنا أن نتساءل عن ماهية هذا العلم؟ ومدى قدرته على تحقيق طموح أركون، وهدفه من وراء دراسته وتدريسه. وذلك عبر تتبع تاريخ نشوئه وتطوره، ومحاولة الكشف عن أهدافه، والنتائج المترتبة عليه.

عُرف العلم الأنثروبولوجي كأحد العلوم الإنسانية التي تهتم بدراسة الإنسان، في مُقابل "الكسمولوجيا" علم الكون، و"الثيولوجيا" علم الإلهيات(تيلوين،2011، 20). وقد عُرفت مُسميات أخرى تشترك معه في نفس الهدف. فقد أُستخدم مُسمى كلٍ من "الإثنولوجيا"، و"الإثنوغرافيا" في فرنسا بلا تمييز بينهما حتى الحرب العالمية الثانية، واقتصر التمييز بينهما اصطلاحيًا، بأن يتم اعتبار مهمة "الإثنوغرافيا" جمع المواد التي تُحللها الإثنولوجيا (بونت& ايزار& وآخرون، 2011، 24).

وقد استهدفا معًا منذ نهاية القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين وصف عادات وتقاليد الشعوب التي توصف بـ "البدائية" من وجهة النظر الإثنية المركزية، التي تقوم على تصنيف الأعراق، والإثنيات، والمجتمعات تبعًا لمعايير تحتفظ بأولية الحضارة الغربية، وتفوّقها. إذ تنظر لهذه المجتمعات بوصفها مجال مُغلق، متقوقعة في تاريخ جامد لا قدر لها سوى التجدد بشكل متماه أو الموت. وفي تلك الفترة كانت كلمة "أنثروبولوجيا" تُشير إلى دراسة الإنسان في مظاهره الجسدية والبيولوجية. وتُستخدم في الوقت الحاضر في الولايات المتحدة الأمريكية للإشارة إلى دراسة التطور البيولوجي، والتطور الثقافي للإنسان خلال فترة ما قبل التاريخ، ولذا فإن بعض الأقسام العلمية تجمع بين الأنثروبولوجيا الطبيعية، وعلم الآثار، والأنثروبولوجيا الثقافية. وخلال الخمسينات نقل كلود ليفي ستروس (1908 -2009) الاستخدام الأنجلو- سكسوني لمصطلح "الأنثروبولوجيا" إلى فرنسا، دون إلحاقه بصفة "الثقافية" باعتباره دراسة الكائنات الإنسانية في كل مظاهرها، كما يُشير إلى **كل ما له علاقة بالتنوع المعاصر في الثقافات الإنسانية**، وعليه حل مُسمى "الأنثروبولوجيا"، محل "الإثنولوجيا" (أوجيه& كولاين،2008، 13- 14)، نظرًا لاهتمامها بكل الجماعات الإنسانية تبعًا لما أَوضحه ستروس بأنها تهدف إلى معرفة كلية وشمولية للإنسان في علاقته بامتداداته التاريخية ومحيطه الجغرافي (تيلوين،2011، 21- 22). ومن ثَم أصبحت مهمة الإثنوغرافيا جمع المعطيات كمرحلة أولى من العمل الأنثروبولوجي بوصفها مرحلة ميدانية، وعلى

الأنثروبولوجيا مهمة إجراء التحليل المُقارن للمجتمعات، والثقافات وتغذية التأمل النظري(بونت& ايزار& وآخرون، 2011، 24).

وسائل التربية الإنسانيَّة:

الحوار:

ميَّز الحوار تاريخ الفلسفة من حيث النشأة والتعليم، فهو الفعل الفلسفي الأول، لأنه المجال الذي تتشكل فيه الأفكار، ثم أصبح موضوعًا للتفكير الفلسفي في الفلسفة المعاصرة، وهو ما يظهر في مساهمات الفلاسفة أمثال مارتن بوبر، فرانس جاك، وغدمار، وهبرماس، آبل. والحوار هو تواصل بين شخصين، أو أكثر يتكون من مرسل، أو باعث، ومستقبل، أو متلقي، ورسالة، ولغة، وهدف، ويمكن أن يكون سمعي، أو بصري. ويُعد الفيلسوف واللاهوتي الألماني مارتن بوبر (1965 -1878) أحد أبرز مؤسسي فلسفة الحوار. فقد جعل منه قاعدة وأساس لقيام فلسفة كاملة، وذلك في كتابه "أنا وأنت" Je et Tu الصادر عام 1923م. إذ يرى بوبر أن الحياة الإنسانية تقوم على اللقاء، وأن الإنسان في جوهره هو **"إنسان الحوار"**، وذلك في مقابل التصنيف الأنتربولوجي **"للإنسان العامل"**، و**"الإنسان المُفكر"**. فالفرد الإنساني لا يستطيع تحقيق وجوده دون تواصل مع الله، ومع غيره من البشر. وتتحقق العلاقة بين الأنا والأنت من خلال اللقاء، والذى يشترط التفتح على الآخر، للتوصل إلى ما يُسميه بـ"الفضاء المشترك". ومن هنا يأخذ الحوار طابعه الوجودي، والانطولوجي لأن الإنسان يتحدد بوصفه كائنًا حواريًا(ابن السعدي، 2008، 136- 138).

وفي ضوء هذا التصور رأى أركون أن النزعة الإنسانيَّة المعاشة يُمكن أن تُصنع وتترسخ من خلال الممارسة الرصينة للاستماع والمناقشة؛ باعتبار أن الإصغاء للمتحدث يؤثر على الذات البشرية ويحوّلها، ويغيّرها كلما تقدمت المناقشة؛ نتيجة انبثاق تساؤلات جديدة تدفع إلى تغيير مسار التفكير نحو آفاق جديدة، كما تعمل على زعزعة اليقينيات مما يُحيلهم إلى وعيهم النقدي(أركون، د.ت، "2"، 8). وقد استند إلى مُحاولة بوبر لبناء

تصوره حول إدخال الحوار كوسيلة في العملية التربوية، فقد عَمِلَ بوبر على تطوير مفهومًا تربويًا كان له أثر كبير في النظرية التربوية المعاصرة، وهو **"العلاقة التربوية"**، وذلك من خلال دراستين هما: "اللقاء مصدر العلاج"، "العلاقة روح التربية". إذ يرى أنه لا يُمكن تأسيس التربية والتعليم على قبول التلميذ غير المشروط بالمعرفة المُقدمة من قِبَل المعلم. فالعملية التربوية تتطلب في نظره ضرورة تأكيد الذات، وهو مبدأ لا يتنافى مع الموافقة والقبول. وعليه فإن الحوار هو عماد العلاقة التربوية، ليس فقط على مستوى المعارف، وإنما على مستوى وضع المناهج التربوية ذاتها، فهو يُشكل أساس العملية التربوية، ومن خلاله يتحول التعليم من وظيفة إلى رسالة(ابن السعدي،2008، 138).

وعليه أكد أركون على أهمية التواصل الشفهي بين الأستاذ المحاضر وطلابه، وهو ما تَنَبَّهَ إليه من خلال دراسته لمؤلفات أبي حيان التوحيدي، حيث ورَدَ فيها مناقشات رفيعة المستوى من الناحيتين الثقافية والفكرية، والتي شارك فيها الباحثين- المفكرين الذين كانوا يجتمعون في مختلف الحلقات العلمية، أو ما يُدعى بمجالس العلم آنذاك. حيث رأى أنها عَمَّلت على إغناء الموقف الإنساني عبر تبادل وجهات النظر المتعددة بين ما يُسميه بالذوات المتنافسة مما يؤدي إلى وضع المسلمات واليقينيات الخاصة بالنظام الفكري الذي يعتنقه كل شخص على المحك (أركون، د.ت، "2"، 8). وقد اقترح آلية إدارة هذا الحوار، بحيث تتضمن (أركون،2010، 22):

- تحديد الهدف المشترك بين كل المتكلمين المنخرطين في النقاش.
- تحديد المسار الاستدلالي الشخصي لكل واحد منهم.
- التسجيل الكتابي للمناقشة، إذ يُتيح جمع الرهانات الواقعية لكل بيان حجاجي، ثم وضع النتاج النهائي للمواجهات تحت رؤية نقدية واحدة.

وهنا يفترض أركون أن المناقشة تكون موضوعية وأن هدف كل فرد فيها هو البحث عن المعنى!.

خلاصة وتعليق:

- حاول أركون إعادة بعث النزعة الإنسانيَّة في السياقات الإسلامية من جديد عبر الكشف عن وجود بذور لها في الثقافة العربية، وتقديم طرح جديد يهدف إلى التقريب بينها وبين الفكر الإنسانوي الغربي؛ إلا أنه ظل مُتحيزًا للإنسانوية الغربية. إذ يؤكد أن العصر الوسيط العربي الإسلامي، هو نفسه العصر الوسيط الأوروبي من الناحية الإبستمولوجية، وأنه لم يكن متفوقًا، لأنه لم يهتم بدراسة اللغة الإغريقية بشكل جاد في حين أن أوروبا تميزت منذ عصر النهضة لأنها أضافت إلى البعد الفلسفي البعد الأدبي بدراسة اللغتين الإغريقية واللاتينية، وكذلك الآداب الكلاسيكية القديمة، وهو ما مَكَّنَها من استيعاب الفلسفة الإغريقية بشكل كبير[1]. وهنا يبدو أركون متأثرًا بالنزعة المركزية الأوروبية، والتي عمل العديد من المفكرين على دحض أفكارها منهم المؤرخ البريطاني جاك غودي (1919 -2015م) في كتابة سرقة التاريخ. إذ يؤكد أن العلم العربي في القرنين الحادي عشر والثاني عشر كان متفوقًا على العلم الغربي على نحو قاطع لا شك فيه، وكانت ترجمة المادة العربية تعني تقدمًا باتًا في المعرفة. وأن العرب في ذلك الوقت امتلكوا من أعمال أدبيات العلم الإغريقي أكثر من اللاتين، وقدموا إسهامات محددة للتراث الإغريقي القديم تمثلت في تعليقات وأعمال مستقلة، ولذا كان هناك اهتمام بترجمة الأعمال الإغريقية من اللغة العربية[2].

- انطلاقًا من القاعدة الألسنية التي طالما اعتمدها أركون في دراساته، وهي أنه لا يوجد خطاب برئ، نجده انتقل من نظام تعليمي دوغمائي إلى نظام تعليمي أكثر دوغمائية وهو ما يتضح من خلال عدة دلائل أبرزها:

– اقتراحه تقييم النظم التعليمية القائمة لتحديد تأثرها بما أسماه بالأفكار المضادة للنزعة الإنسانيَّة. فالتقييم لا بد وأن يستند إلى مجموعة معايير أو محكات تنتمي إلى

(1) أركون، محمد. **حوار البدايات مع محمد أركون**، مصدر سابق، ص90.
(2) غودي، جاك (2010). **سرقة التاريخ**، ترجمة محمد محمود التوبة، العبيكان، المملكة العربية السعودية، ص342.

رؤية نظرية معينة، وهو ما يُفضي إلى توجيه النظم التعليمية إلى الوجهة التي يستهدفها القائم بعملية التقييم.

– رغبته في السيطرة على المحتوى التعليمي المُقدم للطلاب عبر ما وصفه بالتعليم المسئول الذي ينشر المعرفة "الصحيحة"، فبهذا التصور يتم تلقين معرفة ذا توجه مُعين يعتبر نفسه التصور الوحيد الصحيح وينفي ما عداه أيضًا، بل واعتمد على فرض هذه الرؤية بالقوة عبر سن القوانين التي تخدمها. كما اتضح ذلك أيضًا عبر تأكيده بضرورة تدريس المفكرين البارزين للعرب، وللإسلام الكلاسيكي، في برامج المدارس الثانوية والجامعات، ولكنه ظل انتقائيًا لنمط معين من المفكرين دون غيرهم، إذ اشترط أولًا تحديد القيمة التثقيفية، أو التكوينية لإنتاجهم الثقافي أي تحديد الشروط المنهجية، والابستمولوجية (المعرفية) التي سوف تتيح للقيم التثقيفية "المرغوبة بالطبع" لهذا التراث بالظهور والانبثاق(أركون،1996، "4"، 61).

– رفضه اتخاذ الأنظمة التعليمية أي طابع ديني، أو قومي في حين أن هذه الصبغة توفر قدر من التنوع والاختلاف؛ إذ تتباين من مجتمع لآخر. وعلاوة على ذلك فهي تُشكل هوية الإنسان، فالإنسان ينتمي لثقافة مُعينة، وما ينبغي أن يُرفض هو الاستعلاء القومي، والتعصب الديني. ولكن أراد أركون فرض نظام التعليمي مُوحد ذو ثقافة كونية، وهي بالطبع لن تكون إلا ثقافة القوى المُهيمنة في كل زمان. وهو ما يتضح من خلال المثال الفرنسي الذي قدمه ليدعم فكرته، فقد اعتمد هو الآخر على آليات الانتخاب والحذف لتوحيد الذاكرة الجماعية مما يعم الثقافة الواحدة والفكر الواحد ولا يدعم ثقافة العيش المشترك وتقبل الآخر.

- انحياز أركون إلى الفكر الإنسانوي بصورته الغربية دفعه إلى تجاهل تاريخ نشأة العلم الأنثربولوجي عند دعوته لدراسته وتدريسه. فقد عَملت السلطات الاستعمارية على توجيه جهود علماء الانثربولوجيا نحو دراسة الشعوب المُستعمرة من أجل تطويعها. هذا بالإضافة إلى ما يعكسه واقع الدول الرائدة لهذا العلم؛ حيث نلحظ وجود العديد من

مظاهر الاضطهاد والعنصرية، والتمييز ضد المهاجرين للدول الغربية وعلى رأسها فرنسا وبلجيكا؛ هذا بالإضافة إلى سعي الثقافة الغربية نحو الهيمنة الثقافية عبر احتواء الثقافات المُخالفة لها، ونشر ثقافة وحيدة تحت مُسمى الثقافة الكونية، وقد كان أركون أبرز المُفكرين المُمهدين لها، وهو ما يدحض فرضية تحقيق السلم والانفتاح الثقافي (العباقي،2009، 250).

أولًا: المصادر

1- أركون، محمد"1" (د.ت). **قضايا في نقد العقل الديني: كيف نفهم الإسلام اليوم؟**، ترجمة وتعليق هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت.

2- ـــــــــــــــــــ"2" (د.ت). **معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية**، ترجمة وتعليق هاشم صالح، دار الساقي.

3- ـــــــــــــــــــ"3" (1996). **الفكر الإسلامي: قراءة علمية**، ترجمة هاشم صالح، ط2، مركز الانماء القومي، بيروت.

4- ـــــــــــــــــــ"4" (1996). **تاريخية الفكر العربي الإسلامي**، ترجمة هاشم صالح، ط2، مركز الانماء القومي، بيروت.

5- ـــــــــــــــــــ (1997). **نزعة الأنسنة في الفكر العربي: جيل مسكويه والتوحيدي**، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت.

6- ـــــــــــــــــــ (1999). **الفكر الأصولي واستحالة التأصيل: نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي، ترجمة هاشم صالح**، دار الساقي، بيروت.

7- أركون، محمد (2005). **القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني**، ترجمة وتعليق هاشم صالح، ط2، دار الطليعة، بيروت.

8- ـــــــــــــــــــ (2010). **الأنسنة والإسلام: مدخل تاريخي نقدي**، ترجمة محمود عزب، دار الطليعة، بيروت.

9- ـــــــــــــــــــ (2012). **الفكر الإسلامي: نقد واجتهاد**، ترجمة وتعليق هاشم صالح، ط6، دار الساقي، بيروت، ص15.

10- ـــــــــــــــــــ (1989). حوار البدايات مع محمد أركون، محمد رفرافي (محاور)، **مجلة الفكر العربي المعاصر**، مركز الإنماء القومي، ع68، 69، ص85-86.

11- كلمة محمد أركون بمناسبة منحه جائزة ابن رشد للفكر الحر لسنة 2003م، برلين 2003/12/6م، معهد غوته:

Available on: https://ibn-rushd.net/wp/ar/2003/12/06/award-2003-speech-of-the-prize-winner/ 10- 10- 2022.

12- Arkoun, M. (1961). L'Humanisme arabe au IVe/Xe siècle, d'après le Kitâb al-Hawâmil wal-Šawâmil. **Studia islamica**,No. 14, Brill, p74.

ثانيًا: المراجع:

أ- الكتب:

1- أبو علية، عبد الفتاح حسن& ياغي، إسماعيل أحمد (1993). **تاريخ أوربا الحديث والمعاصر**، ط3، دار المريخ، الرياض.

2- أحمد، عاطف(2014). **النزعة الإنسانية: دراسات في النزعة الإنسانية في الفكر العربي الوسيط**، ط2، سلسلة دراسات حقوق الإنسان3، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

3- أوجيه، مارك& كولاين، جان بول (2008). **الأنثربولوجيا**، ترجمة جورج كتوره، دار الكتاب الجديد المتحدة.

4- بدوي، عبد الرحمن(د.ت). **ربيع الفكر اليوناني**، ط3، سلسلة الينابيع: خلاصة الفكر الأوربي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

5- ـــــــــــــــــــ(1947). **الإنسانية والوجودية في الفكر العربي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

6- ـــــــــــــــــــ(1976). **الأخلاق النظريّة**، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت.

7- ـــــــــــــــــــ(1993). **من تاريخ الإلحاد في الإسلام**، ط2، سينا للنشر، القاهرة.

8- بغوره، الزواوي (2009). **ما بعد الحداثة والتنوير: موقف الأنطولوجيا التاريخية "دراسة نقدية"**، دار الطليعة، بيروت.

9- بلقزيز، عبد الإله (2007). **العرب والحداثة: دراسة في مقالات الحداثيين**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

10- ـــــــــــــــــــ(2014) العرب والحداثة(3): **نقد التراث**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

11- بونت، بيار& ايزار، ميشال& آخرون (2011). **معجم الإثنولوجيا والأنثروبولوجيا**، ترجمة مصباح الصمد، ط2، **مجد** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

12- بيري، رالف (1961). **إنسانية الإنسان**، ترجمة سلمى الخضراء، مكتبة المعارف، بيروت.

13- تيلوين، مصطفى (2011). **مدخل عام في الأنثروبولوجيا**، دار الفارابي، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر.

14- الجابري، محمد عابد (1997). **قضايا في الفكر المعاصر**: العولمة- صراع الحضارات- العودة إلى الأخلاق- التسامح- الديمقراطية ونظام القيم- الفلسفة والمدينة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

15- حنفي، حسن (1991). التراث والتجديد: موقفنا من التراث الغربي، **مقدمة في علم الاستغراب**، الدار الفنية، القاهرة.

16- حنفي، حسن (2020). **من العقيدة إلى الثورة (1): المقدمات النظرية**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.

17- الدّوَاي، عبد الرزّاق (د.ت). **موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر: هيدجر، ليڤي ستروس، ميشيل فوكو**، دار الطليعة، بيروت.

18- ديورَانت، ول (1988). **قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي: حياة وآراء اعاظم رجال الفلسفة في العالم**، ترجمة فتح الله محمد، ط6، مكتبة المعارف، بيروت.

19- الرمّاح، إبراهيم عبد الله(2019). **الإنسانوية المستحيلة: إشكالات تأليه الإنسان وتفنيدها في الفكر المعاصر**، ط2، دار وقف دلائل، الرياض.

20- سيث، سانجاي (2011). **النزعة الإنسانية، إلى أين؟**، ضمن رسالة اليونسكو: النزعة الإنسانية، فكر متجدد دائمًا، ع4، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

21- شيحة، عبد المنعم (2018). **لماذا الأنسنة: قراءة في "أنسنة" محمد أركون**، منشورات مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.

22- صالح، هاشم(2005). **مدخل إلى التنوير الأوروبي**، دار الطليعة، رابطة العقلانيين العرب، بيروت.

23- عارف، نصر محمد (1994). **الحضارة- الثقافة- المدنيَّة "دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم"**، ط2، سلسلة المفاهيم والمصطلحات (1)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

24- العباقي، الحسن (2009). **القرآن الكريم والقراءة الحداثية: دراسة تحليلية نقدية لإشكالية النص عند محمد أركون**، دار صفحات، دمشق.

25- عبد الحميد، طلعت، وآخرون(2003). **الحداثة.. ما بعد الحداثة: دراسات في الأصول الفلسفية للتربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

26- كاظم، عامر عبد زيد (2018). **الإصلاح الديني: قراءة المفهوم في التجربة المسيحية الغربية**، سلسلة مصطلحات معاصرة (15) المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، العراق.

27- كرم، يوسف (2012). **تاريخ الفلسفة الحديثة**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.

28- كونزمان، بيتر& بوركارد، فرانز- بيتر & فيدمان، فرانز (2007). **أطلس- dtv الفلسفة**، ترجمة جورج كتورة، ط2، المكتبة الشرقية، بيروت.

29- لالاند، أندريه(2001). **موسوعة لالاند الفلسفية**، ترجمة خليل أحمد خليل، مج1 A-G، ط2، منشورات عويدات، بيروت- باريس.

30- لو، ستيفن (2016). **الإنسانوية: مقدمة قصيرة جدًا**، ترجمة ضياء ورَّاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.

31- المسيري، عبد الوهاب(2012). **رحابة الإنسانية والإيمان: دراسات في أعمال مفكرين علمانيين وإسلاميين من الشرق والغرب**، دار الشروق، القاهرة.

32- مصطفي، كحيل(2011) **الأنسنة والتأويل في فكر محمد أركون**، دار الأمان، الرباط.

33- مغيث، أنور. النزعة الإنسانية عند الفلاسفة المسلمين، ضمن كتاب **النزعة الإنسانية: دراسات في النزعة الإنسانية في الفكر العربي الوسيط**، ط2، سلسلة دراسات حقوق الإنسان3، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

34- موران، إدغار (2002). **تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة عزيز لزرق& منير الحجوجي، منشورات اليونسكو، دار توبقال، الدار البيضاء.

35- ميد، هنتر (2022). النزعة الإنسانية والوجودية، ضمن كتاب **الفلسفة أنواعها ومشكلاتها**، ترجمة فؤاد زكريا، مؤسسة هنداوي، القاهرة.

36- هازار، بول (2009). **أزمة الوعي الأوروبي 1680 -1715**، ترجمة يوسف عاصي، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

ب- المجلات:

37- ابن السعدي، الزواوي بغورة (2008). مساهمات خارج الملف: منزلة الحوار والتواصل في الفلسفة المعاصرة، **مجلة بصمات- سلسلة جديدة**، ع3، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني المحمدية – الدار البيضاء، ص ص134- 157.

38- حبيبة، تيرس(2019). ديالكتيك الأنسنة واللا أنسنة في فلسفة المقهورين عند باولو فريري، **مجلة متون**، مج11، ع1، ص ص61- 77.

39- خضر، محسن محمود(2003). النزعة الإنسانية في الفكر التربوي الإسلامي عند أبي حيان التوحيدي، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع27، ج3، ص ص9- 21.

40- سباعي، لخضر(2017). سؤال الإنسان عند أركون: من المنسي إلى المفرط في إنسانيته، **مجلة مقاربات فلسفية**، جامعة عبد الحميد بن باديس، مج4، ع1، ص ص136- 151.

41- عبده، ندى(2020). مصطلح "الأنسنة" وتجلياته في الفكر المعاصر: دراسة تحليلية نقدية، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية**، مج28، ع6، ص ص 105- 131.

42- عيادي، عبد المالك(2019) الأنسنة، الابستمية، والإسلام، أركون في سياق الكونية، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية**، مج16، ع3، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر، ص ص85- 96.

43- فاتيمو، جيوفاني (2009). نهاية الحداثة وأزمة النزعة الإنسانية، ترجمة مغيث، أنور، **أوراق فلسفية**، ع24، كرسي اليونسكو للفلسفة فرع جامعة الزقازيق، ص ص57- 76.

44- محمد، صلعة& مصطفى، حلوش(2022) أنسنة التربية والتعليم منهجًا للتنمية من دروس الفكر المركب لإدغار موران، **مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية**، مج13، ع1، ص ص726- 748.

45- هكسلي، جوليان (1962). إطار المذهب الإنساني، ترجمة لويس عوض، **مجلة الآداب**، دار الآداب، بيروت، س10، ع12، ص ص23- 28.

46- وطفة، على أسعد(2021). في الحداثة التربوية وإشكالياتها في العالم العربي، **مجلة البحوث التربوية والنوعية**، ع5، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، ص ص1- 27.

47- Aloni, N. (1997). A redefinition of liberal and humanistic education. **International Review of Education**, 43(1), 87-107.

48- Aloni, N. (2011). Humanistic education: From theory to practice. In **Education and humanism** (pp. 35-46). Brill.
49- Bidar, A. (2021). **Histoire de l'humanisme en Occident**, Dunod, Paris.
50- Copson, A. (2015). **What is humanism?**, The Wiley Blackwell handbook of humanism.
51- Duyndam, J. (2022). **Teaching Humanism**. In Hart, W. D. (Ed.), Educating Humanists: The Challenge of Sustaining Communities in the Contemporary Era. Springer Nature, Switzerland.
52- Khatib, M., Sarem, S. N., & Hamidi, H. (2013). Humanistic education: Concerns, implications and applications. **Journal of Language Teaching and Research**, 4(1), 45-51.
53- Lamont, C. (1997). **The philosophy of humanism**, Eighth Edition, Humanist Press, New York.
54- Legrand, M. D. (1993). **Lire l'humanisme,** Dunod.
55- Maritain, J. (1936). **Humanisme intégral**: **Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté,** Aubier, Paris.
56- Smith, J. E. (1994). **Quasi-religions: Humanism, Marxism and Nationalism**, Springer, New York.
57- Sokolskaya, L., & Valentonis, A. (2020). The History of the Acculturation Concept. **Journal of Intercultural Communication**, 20(3), 31-43.
58- Untari, L. (2016). An Epistmological Review on Humanistic Education Theory. **LEKSEMA: Jurnal Bahasa Dan Sastra**, 1(1), 59-72.
59- Usman, A. H., Shaharuddin, S. A., & Abidin, S. Z. (2017). Humanism in Islamic Education: Indonesian References, **International Journal of Asia-Pacific Studies**, 13(1), pp 95–113.
60- Van Hooft, S. (2012). **The western humanist tradition**. Oxford textbook of spirituality in healthcare, Oxford University Press.