

التعليم المصري وإشكالية الدور في مجتمع المخاطر العالمي ” دراسة تحليلية لحدودات الدور ومسارات التجديد الوظيفي ”

إعداد

أ.م.د/ إيمان جمعة محمد عبد الوهاب

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية – جامعة بنها

ملخص البحث:

أسفرت التغييرات والتحويلات الحداثية التي خلفتها المساعي البشرية الرامية إلى التطور الحضاري عن مخاطر متعددة وتهديدات مركبة شكلت في مجملتها مجتمع المخاطر الذي بات عالمياً، والذي جسده نقاشات العلم الاجتماعي الحديث في شكل نظرية تصف وتحلل التغييرات الحادة والخطيرة التي تطرأ على العالم المعاصر، ومع تنامي النقاش حول مجتمع المخاطر العالمي وتداعياته على حياة الشعوب والمجتمعات. ومع الهزات العنيفة التي لاحقت التعليم في ظل مجتمع المخاطر العالمي؛ والتي رافقها قصوراً في أدواره ووظائفه بشكل جعله غائب في معظم النقاشات والتنظيرات حول مجتمع المخاطر، يأتي البحث الحالي ليستهدف الكشف عن دور التعليم المصري في إطار مجتمع المخاطر العالمي، وإشكاليات هذا الدور، وإمكانية تفعيله من خلال تبني أنماط تجديدية ومسارات تأهيلية تؤهله للقيام بدور فعال ومؤثر يواكب اللحظة الراهنة، ووصولاً لتحقيق هذه الأهداف تم استجلاء الأسس الفكرية لمجتمع المخاطر العالمي، كما تم تحليل محددات دور التعليم وافترضاته في ظل مجتمع المخاطر العالمي، وأهم الإشكاليات التي تواجه دور التعليم المصري في ضوء هذه المحددات والافتراضات، ثم تبنى البحث لبعض أنماط التجديد الوظيفي ليصبح تعليمًا للمخاطر بخصائص عالمية تنموية رقمية ملائمة، وقد انتهى البحث بوضع مسارات متكاملة لتفعيل أنماط التجديد الوظيفي اللازم لتفعيل دور التعليم المصري في إطار مجتمع المخاطر العالمي.

الكلمات المفتاحية: التعليم المصري، المخاطر، مجتمع المخاطر العالمي، محددات الدور، التجديد الوظيفي.

Egyptian Education and the Problematic Role in the Global Risk Society “An Analytical Study of Role Determinants and Function Renewal Pathways”

Abstract:

Modern changes and transformations - that left by human endeavors which aimed at civilized development- have resulted in multiple dangers and compound threats that have formed in their entirety the risk society that has become global. And which also has been embodied in discussions of modern social science in the form of a theory describing and analyzing the sharp and dangerous changes that are occurring in the contemporary world. In the light of the growing debate about the global risk society and its repercussions on lives of peoples and societies, and also with violent shocks that followed education in the global risk society that was accompanied by shortcomings in its roles and functions in a way that made it absent in most discussions and debates about the risk society, the current research aims at revealing the role of the Egyptian education in the context of the global risk society and problems of this role. And also the possibility of activating it through adopting innovative patterns and rehabilitation pathways that qualify it to play an effective and influential role that keeps pace with the current moment. In order to achieve these goals, the intellectual foundations of the global risk society have been explored, the determinants and assumptions of the role of education in the global risk society are also analyzed, and the most important problems facing the role of Egyptian education in the light of these determinants and assumptions. Then the research adopts some patterns of function renewal to become risk education with appropriate global, developmental, and digital characteristics. The research ends by establishing integrated pathways to activate the patterns of function renewal that are necessary to activate the role of Egyptian education within the global risk society.

Key Words:

Egyptian education, Risks, Global risk society, Role determinants, Function renewal.

مقدمة:

منذ بدء التاريخ وكل مساعي البشرية يتم إنجازها بإسم الأمن، حتى الحروب المدمرة التي عاشها الإنسان كانت تتوسع من أجل حدود آمنة وتحت ذريعة الأمن، كما تقدمت العلوم تحقيقاً للأمن، وكل المغامرات التكنولوجية الكبرى كانت تُجرى من أجل أمن الإنسان وسلامته، وكثيراً ما مورس العنف من أجل مناخ آمن، كما أن الخطاب الأمني في مجتمع حافل بالمخاطر أصبح رائجاً على أنه مصدر رفاهية الإنسان وسعادته في مجتمع ما بعد الحداثة؛ خاصة بعدما ارتبطت دلالة المخاطرة حديثاً بأخطار مستقبلية تفرزها نجاحات التمدن والحضارة .

فالتقدم الكبير الذي شهدته المجتمعات المعاصرة قد أفرز مخاطر تكشف عن تغيرات عميقة في العالم، وبروز سمات جديدة للحياة المعاصرة كفقدان الأمن بمختلف أبعاده، مما جعل المنظرون الغربيون يتحدثون عن "فقدان الاستقرار"، و "انعدام الأمان"، و"اللايقين"، وصولاً إلى "مجتمع المخاطر"، خاصة بعد أن بلغ العالم مرحلة متقدمة من عولمة المخاطر. (عوايجية، ٢٠١٨، ١٥٦)

وقد جسدت نقاشات العلم الاجتماعي الحديث - خاصة في الفكر الغربي - الرغبة في التوصل إلى أنساق بديلة قادرة على التعامل مع تلك التغييرات، ولم تقف فقط عند محاولة نقد المقولات الحداثية الكبرى المتمثلة في التقدم والعقلانية والمجتمع المركب complex society، وظهر في هذا السياق مفاهيم مثل: مجتمع مابعد الصناعي، وزمانية ما بعد الحداثة، والنسبية الثقافية، والهوية الخليط، إلى التعبير بصورة جزئية عن واقع المجتمعات المعاصرة وسبقت جميعها مفهوم مجتمع المخاطر الذي طوره عالم الاجتماع الألماني "أولريش بيك" Ulrich Beck وشكل جذوره الفكرية. (حمزاوي، ٢٠٠٥، ١٢٩)

ومنذ ذلك الحين أصبحت المخاطر موضوعاً حيويًا في أجندة السياسات الاجتماعية، بل أصبحت مبحثاً أساسياً للتنظير في العلوم الاجتماعية عبر المفهوم الذي روج له بعض علماء الاجتماع وهو "نظرية مجتمع المخاطر". (زايد، ٢٠١٣، ١٣) كما اكتسب مجال تحليل المخاطر أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة من منظور التوافق حول الأمن الإنساني العالمي، حيث صدرت وثيقة عالمية عن الأمم المتحدة تتحدث فيها عن "مجتمع المخاطر

العالمي"، والتهديدات المتنوعة التي تحيط بالعالم من جانب، وصعوبة حصار المخاطر والأزمات داخل حدود جغرافية معينة من جانب آخر، وتدعو إلى بناء شراكات فاعلة بين مختلف دول العالم، ووضع السياسات التي تهدف إلى مواجهة المخاطر وتجاوزها. (المناور، ٢٠١٥، ٢)

فقد بدت أهم تأثيرات العولمة في "تصدير المخاطر" عبر الحدود، وحالة من عدم اليقين فيما يحمله المستقبل القريب، وتفاعلات المخاطر معاً فيما وراء الحدود، وقد أكدت وثائق وجهود عالمية أهمية إدارة المخاطر وضرورة تواجدها تضامناً عالمياً في مواجهتها أبرزها: وثيقة الأهداف الإنمائية للألفية، التي صدق عليها زعماء العالم في إطار الأمم المتحدة، ووثيقة الأمن الإنساني ٢٠٠٢ التي تتحدث عن أبعاد جديدة للأمن القومي أحد أهم أركانها كان تبني آليات لمواجهة التحديات التنموية، ومواجهة المخاطر التي تهدد الإنسانية. (قنديل، ٢٠١٣ - ب، ٢٢٦)

إذ يشهد عالم اليوم العديد من المخاطر التي تهدد الأمن الإنساني، بل تهدد العيش المشترك والأمن على كافة المستويات المحلية والعالمية ويؤكد ذلك ما جاء في تقرير المخاطر العالمية ٢٠١٩؛ والذي أشار في مجمله إلى تنوع المخاطر التي تهدد العالم وأهمها: أسلحة الدمار الشامل، وفقدان التنوع البيولوجي، وانهايار النظام البيئي، والتحولت المناخية، والكوارث الطبيعية، وأزمات المياه، واختراق البيانات، والهجمات السيبرانية، والهجرة الإلزامية واسعة النطاق، والإشكاليات الحادة في الاقتصاديات الرئيسية. (The World Economic Forum, 2019, 5)

وعلى المستوى الإقليمي العربي، فإن المخاطر تتصاعد وتشتد وطأتها بأشكال وأنماط مختلفة، بدءاً من الصراعات المسلحة في بعض الدول العربية، مروراً بتصاعد العنف بشكل غير مسبوق، وتصاعد الاحتجاجات، واضطراب بيئات العمل، وتزايد الفقر، والبطالة، والتهميش الاجتماعي لبعض الفئات، وتدني مستويات التعليم، واهتزاز كيان الأسرة، وغيرها. (قنديل، ٢٠١٣ - ب، ٢٢٧)

وفي هذا السياق، سلطت دراسة (المناور؛ وثامري، ٢٠١٨، ١٢) الضوء على أوضاع المخاطر في الدول العربية للكشف عن أهم التداعيات المترتبة عليها وتوصلت

إلى عدة نتائج أهمها: تصاعد المخاطر الاجتماعية التي تعاني منها الدول العربية كتفشي ظاهرة الفقر، وارتفاع معدلات البطالة، وانتشار العشوائيات، واختلالات واضحة في البناء الأسري، وغير ذلك مما هو نتيجة لضعف أداء شبكات الأمان الاجتماعي، وضعف الأداء المؤسسي، وضعف السياسات التنموية التي تؤكد تفشي تلك المخاطر.

وعلى المستوى المحلي، أكدت دراسة (الزواوي، ٢٠١٥، ٣٣٤) أن كل الشواهد والمعطيات المعاصرة تنبئ بالخطر، وأن المجتمع المصري أصبح بالفعل مجتمع في خطر يبدو كعضوًا في مجتمع مخاطر عالمي نجم عنه تغيير سلبي في الشخصية المصرية، وجاء هذا التغيير تحت تأثير السياسات الاقتصادية والاجتماعية العالمية التي اخترقت مجتمعنا بآليات جديدة عززت من الفساد والفقر، كما حدث اختراق ثقافي عن طريق آليات العولمة الثقافية والتكنولوجية، وتؤكد الدراسة أهمية وضع سيناريوهات مستقبلية في ضوء الوضع الراهن للمجتمع المصري وذلك بغية إمكانية العيش بأمان في مجتمع المخاطر.

ومن ثم، حاولت دراسة (إدريس، ٢٠١٩، ٩) تحليل واقع ثقافة الفوضى بالمجتمع المصري وعلاقتها ببروز مجتمع المخاطر، وذلك من خلال التراث النظري وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية التي قامت الباحثة بإجرائها على النخب والتيارات الفكرية والثقافية والسياسية والدينية والاقتصادية والاجتماعية والأمنية، من خلال إجراء مقابلات معهم لمعرفة آرائهم حول شيوع ثقافة الفوضى خاصة في ظل ما تعرض له المجتمع المصري من عوامل داخلية وخارجية أدت إلى بروز مجتمع المخاطر، وأكدت من خلالها تأثيراته المتزايدة على المجتمع ككل.

كما حاولت دراسة (الزيات، ٢٠١٦-ب، ٥٢٣-٥٦٧) استكشاف المجتمع المصري كمجتمع مخاطر ودراسة تداعياته على مسار التنمية المستدامة بمصر؛ من خلال الكشف عن الآثار الاجتماعية والصحية المترتبة على العيش في مجتمع المخاطر والاستهلاك المبالغ فيه لآليات الحياة اليومية، وما لتلك الآثار من دور معوق للتنمية المستدامة، وهو ما أكدته بالفعل نتائج تلك الدراسة.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي اهتمت باستكشاف المجتمع المصري كمجتمع مخاطر، وتأكيدا على كونه بالفعل مجتمع مخاطر يبدو كعضواً في مجتمع مخاطر عالمي، إلا أن معظم هذه الدراسات لم تخرج عن إطار التحليلات والتنظيرات الاجتماعية في إطار علم الاجتماع المعاصر، في حين قد لوحظ ندرة الدراسات التربوية في هذا المجال وعلى مستوى عالمي، رغم وقوف التعليم كفاعلاً قوياً في معظم الظواهر الاجتماعية تأثيراً وتأثراً.

وهو ما أكدته دراسة بيالوستوك، وويتمان (1, Bialostok & Whitman, 2012) التي أشارت إلى أن قضية المخاطر رغم إعطائها أهمية كبيرة في النظريات الاجتماعية المعاصرة في إطار علم الاجتماع الغربي، وتعدد المواقف المعرفية المفسرة لمفاهيم واتجاهات نظرية المخاطر التي تقدم وجهة نظر قوية يمكن من خلالها دراسة التغيير المجتمعي المعاصر؛ وبالرغم من أن الحديث عن مجتمع المخاطر يمكن أن يُشبع مجال التعليم، إلا أن معظم الأدبيات التربوية تقريباً قد أغفلت التنظير ضمن أي تقليد نظري معاصر للمخاطر ومن ثم، دعت الدراسة إلي ضرورة معالجة هذا الإغفال وإبراز دور التعليم في هذا الشأن.

وفي ضوء ذلك، أصبح من الضروري إبراز أهمية دراسة مجتمع المخاطر من زاوية تربوية، كأبرز الاعتبارات التي تجد ما يبررها في الإطارين العالمي والمحلي. خاصة وأن المجتمع العالمي اليوم هو مجتمع مخاطر مركب، ووسط هذا المجتمع المحاط بكم هائل من المخاطر محلية وعالمية يبقى السؤال: ما موقف التربية ونظمها التعليمية؟ ولماذا يغيب دورها؟، وكيف تستطيع تجديد ذاتها وأدوارها للمواءمة بينها وبين المجتمع العالمي الجديد؟ خاصة مع الإيمان بأهمية أن تقول التربية كلمتها في كل ماله علاقة بالإنسانية، وأهمية تصاعد دورها في كل ما يتعلق بإحداث تغييرات أساسية في مفاهيم الإنسان والعمل الإنساني فكرياً وأداءً يلائم مجتمع المخاطر بهدف دعم ومساندة الغايات الإنسانية.

وهو ما أشار إليه تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠١٤ بعنوان (المضي في التقدم.. بناء المنعة لدرء المخاطر) عبر تركيزه على مفهومين مترابطين معاً هما: بناء المنعة

ودراء المخاطر، مسلطاً الضوء على دواعي تعزيز قدرات الأفراد والمجتمعات على التصدي للأخطار، وبناء مفهوم المنعة البشرية Human resilience ويقصد به: تمتع البشر بخيارات صلبة يستطيعون ممارستها حالياً ومستقبلاً، بحيث يمتلكون القدرة على التصدي للمخاطر والتكيف معها. واستهدف التقرير مساعدة صانعي القرار والجهات المعنية بالانتمية على السعي إلى تحقيق فوائد إنمائية باعتماد سياسات تركز على درء المخاطر وبناء المنعة لاسيما من خلال الصحة والتعليم والحماية الاجتماعية. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤)

إذ يعد التعليم في مقدمة الأدوات التي تساعد على توسيع قدرة الأفراد على الفهم العميق لما يدور حوله، وإعانتته على اتخاذ الحكم السليم والمتزن بشأن المعضلات التي تواجهه والمخاطر التي تحيط به، إضافة إلى تمكينه من رسم رؤية مستنيرة لمستقبل أفضل وهو ما يقود إلى الأخذ بفرضية جاءت على لسان الكاتب الإنجليزي "ويلز" (H.G.Wells (1866-1946 مفادها أن "تاريخ البشرية في جلّه سباق محموم بين الفاجعة والتربية". وإن كانت تلك الفرضية تعود إلى ما يزيد عن قرن من الزمان، إلا أن حركة التاريخ تثبتتها يوماً بعد يوم، وبالتالي ليس أمامنا سوى مزيد من التعويل على التعليم كمساراً إنقاذياً لاسيما لإرساء ثقافة تهذب الوعي الفردي والجمعي وتشكل في جوهرها حالة فكرية وفلسفة حياتية تركز على قيم ومبادئ مستدامة التأثير والفعل. (بعاصيري، ٢٠١٧، ١١-١٢)

ولهذا تأتي ضرورة دراسة دور التعليم في مجتمع المخاطر؛ انطلاقاً من كون التعليم عملية إنسانية شاملة تسعى بشكل مستمر إلى مساعدة المجتمع التي تعمل في سياقها بأفراده ومؤسساته وتنظيماته على مواجهة المشكلات الحالية والمستقبلية من منظور تربوي من خلال الإعداد لإدارة المخاطر والوقاية منها أو التكيف معها. ولهذا دعت (اليونيسيف، ٢٠١٩، ٩-١١) إلى ضرورة البرمجة التعليمية الواعية بالمخاطر للكون على مواجهة الكوارث والأزمات المحتملة؛ من خلال وضع إستراتيجيات لربط البرمجة الواعية بالمخاطر بالبرامج الإنسانية والتنمية في التعليم وتوفير الأدوات اللازمة لتحقيق ذلك.

وهو ما سعت إليه عديد من المنظمات الدولية وعلى رأسها اليونسكو، واليونسيف، والشبكة الدولية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، وظهر في اهتمامها بمسألة التخطيط للتعليم في حالات الطوارئ في البلدان المعرضة للكوارث، وإصدار عديد من الدلائل والحقائب التدريبية وأدوات العمل بمجال التعليم، واستهدفت من خلال ذلك نشر ثقافة الصمود لمواجهة المخاطر الكوارث، ووضع التوجيهات التقنية والفنية للتعليم في حالات الطوارئ. (IIEP-UNESCO , 2010) (UNESCO & UNICEF , 2014) (INEE, 2020)

انطلاقاً من أن المضمون التربوي والتخطيط التعليمي المرعيان لظروف الأزمات يضمنان قدرة التعليم على حماية كل من المتعلمين ومجتمعاتهم من خلال توفير المشورة التي تنقدهم في حالات الخطر، إذ يمكن للتخطيط الجيد أن يوفر تكلفة إعادة بناء أو إصلاح البنى التحتية والمواد التعليمية وغير ذلك؛ أما على المدى البعيد فيعززان من مرونة النظم التعليمية وقدرتها على التكيف، ويسهمان في ضمان سلامة المجتمعات والمؤسسات التعليمية. لهذا، لا يمكن إنكار الحاجة الملحة لتطوير النظم المؤسسية والمضامين التعليمية وخطط القطاع التعليمي التي تواجه هذه المخاطر. (المعهد الدولي للتخطيط التربوي-اليونسكو، ٢٠١٥، ٤)

ويؤكد ذلك حتمية إعادة النظر في إصلاح كافة المؤسسات المجتمعية بمصر وعلى رأسها التعليم لمواكبة مجتمع المخاطر تجنباً للسيناريوهات المستقبلية الخطرة، خاصة وقد أكدت دراسة (الزواوي، ٢٠١٥، ٣٥٥) في أبرز نتائجها أن: السيناريو الأخطر هو الذي يهدد وجود المجتمع المصري كمجتمع آمن ومستقر في ظل النظام العالمي الجديد، ومن مشاهده استمرار حال المؤسسات المجتمعية ومنها التعليمية في أدائها الضعيف، ولتجنب هذا السيناريو تقترح الدراسة ضرورة الدعوة الجماعية للإصلاح المتكامل لكافة المؤسسات (التعليمية، والثقافية، والإعلامية، والاقتصادية..إلخ)، وإبراز فعالية أدوارها في مواجهة المخاطر.

وتأسيساً على ما سبق، فإن التعليم المصري في ظل مجتمع المخاطر العالمي يجب أن يشهد تغييرات في أدواره، كما يجب أن يواجه إشكاليات هذا الدور نتيجة التحولات المستمرة التي تفرض التغيير في بنيته، وفي أدواره ووظائفه، وبعد أن لفت مجتمع

المخاطر النظر إلى وجود قضايا عالمية مشتركة لم تكن مطروحة للنقاش بجدية من قبل مثل: قضايا البيئة، والتنمية العالمية، والمناخ والأوبئة وغيرها؛ وبعد تزايد انخراط النظم التربوية في العديد من القضايا المحلية والدولية، بالشكل الذي يستدعي إبراز دورها المنوط بها كفاعل محلي ودولي عابر للحدود الطبيعية والمصطنعة من أجل هدف مشترك هو الأمن الإنساني.

مشكلة البحث:

أحدثت التغييرات المتلاحقة التي أفرزها مجتمع المخاطر العالمي هزات عنيفة في منظومة التربية ككل، وفي فلسفة التعليم وطبيعة مؤسساته وأدواره، لذلك فإن تطوير النظم التعليمية وتجديد أدوارها، وتحديد سماتها ومقوماتها في عصر دائم التغيير وفي ظل مجتمع محفوف بالمخاطر، يظل مطلبًا متجددًا تزامناً مع الإعلان بأن التربية من أجل القرن الحادي والعشرين ينبغي أن تكون عصرية متجددة، ومحقة لأدوارها المتوقعة منها في ظل مجتمع مخاطر عالمي غير مأمون، وانطلاقاً من الإيمان بأن للتربية بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة لديهما ما يقولانه ويفعلانه وقت الأزمات والتحديات، وعليهما ما يقومان به في زمن التحولات والتبدلات، إذ تتمثل أدوارهما الأساسية في تهيئة الأفراد والمجتمعات للمستقبل بكل سيناريواته ومخاطراته والأمن والمخاطرة.

لكن على الرغم من كل ما قدمه علماء الاجتماع من إسهامات في توصيف وتحليل مجتمع المخاطر وتداعياته، كمحاولة لفهم التغيير الاجتماعي وحركة الأنساق في العالم المعاصر، إلا أن التنقيب عن دور التعليم في ظل مجتمع المخاطر العالمي لا يزال غائباً ومفتقداً على ساحة البحث التربوي، ويغيب معه بالتبعية البحث عن تطوير مداخل تجديدية لتفعيل هذا الدور مما يشكل إشكالية كبرى تهدد مسار التطوير والتجديد. وبالتالي لا بد أن تلتزم التربية والنظم التعليمية بمسئوليتها الاجتماعية، وتعيد النظر في أدوارها المرتقبة في ظل مجتمع المخاطر العالمي بعدما أبدت قصوراً واضحاً وتأخرًا في خطوات تفعيل دورها في مواجهة المخاطر العالمية المهددة لمجتمعاتنا والتي تواكب تطوراً كبيراً في أنماطها ووجدتها، وهو ما كشفت عنه ضعف ممارسات التعليم المصري وتخبط قراراته إزاء الكارثة العالمية الأخيرة المتعلقة بجائحة كورونا وتداعياتها، وهو ما أعاد

طرح التساؤلات الكبرى حول دور التعليم المصري في ظل مجتمع المخاطر العالمي. وتأسيساً على ذلك، ينطلق البحث الحالي محاولاً الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: كيف يمكن تفعيل دور التعليم المصري في مجتمع المخاطر العالمي من خلال أنماط ومسارات تجديدية ملائمة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية، وهي:

١. ما الأسس الفكرية لمجتمع المخاطر العالمي؟
٢. ما محددات دور التعليم في مجتمع المخاطر العالمي، وما افتراضاته الأساسية؟
٣. ما إشكالية دور التعليم المصري في مجتمع المخاطر العالمي في ضوء محدداته وافتراضاته الأساسية؟
٤. ما أهم أنماط التجديد الوظيفي في دور التعليم المصري لمواءمة مجتمع المخاطر العالمي؟
٥. كيف يمكن تفعيل أنماط التجديد الوظيفي في دور التعليم المصري لمواجهة مجتمع المخاطر العالمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى استجلاء دور التعليم المصري المعاصر في سياق مجتمع المخاطر العالمي، وكيفية تفعيل وتجديد هذا الدور وتنمية قدرته على مواجهة المخاطر العالمية المتنوعة من خلال إعادة التقييم والمراجعة لهذا الدور وطرح مداخل التجديد فيه، ولتحقيق ذلك يسعى لبحث لتحقيق بعض الأهداف لفرعية هي:

١. التعرف على الأسس الفكرية لمجتمع المخاطر العالمي وأبعاده السوسيوثقافية المفسرة للعلاقة بين الحداثة ومجتمع المخاطر وموقف التعليم كأحد أهم الأنماط المجتمعية.
٢. توضيح محددات دور التعليم في إطار مجتمع المخاطر العالمي، ووضع افتراضاته الأساسية والتي يمكن اعتبارها تصورات معيارية للدور يمكن الرجوع إليها للوقوف على مستويات الأداء الفعلي.

٣. تحليل وتحديد أبرز الإشكاليات التي تواجه دور التعليم المصري في إطار مجتمع المخاطر العالمي في ضوء افتراضاته الأساسية.
٤. الكشف عن أهم أنماط التجديد الوظيفي في دور التعليم المصري لمواءمة مجتمع المخاطر العالمي.
٥. وضع تصور لمسارات تفعيل أنماط التجديد الوظيفي في دور التعليم المصري لمواكبة مجتمع المخاطر العالمي.

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث من النقاط التالية:

١. تسليط الضوء على مفهوم مجتمع المخاطر، ومناقشته من زوايا عديدة عالمية ومحلية، وفي سياقاتها المتعددة الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والتكنولوجية..إلخ، وتتبدى أهمية ذلك من الأهمية الكبيرة التي اكتسبتها دراسات المخاطر في مطلع الألفية الثالثة تحديداً ومحوريتها في الوقت الراهن تزامناً مع أزمة كورونا تلك الكارثة الإنسانية متعددة الأبعاد.
٢. إبراز أهمية دور التعليم وقيمه في تطوير المجتمعات وتنمية قدرته الذاتية على مواجهة المخاطر العالمية، ذلك أنه يمثل عاملاً هاماً في تحقيق الأمن الإنساني، لذا وجب قياس دوره مقارنة بحجم تأثيره المفترض.
٣. تناول البحث لقضية تقع بين علم الاجتماع والتربية، وتمثل اندماجاً لمجالين معرفيين بارزين في تناول قضايا إنسانية مصيرية الفاعل فيها مشترك، حيث تأتي التربية بوصفها واحدة من أهم القوى الرمزية في المجتمع التي لها قيمتها في تنمية الشعوب وقدراتها الذاتية، وعلم الاجتماع بوصفه علماً تفسيريًا لسوسيولوجية الظواهر، ودينامياتها، وتأثيراتها.
٤. اعتبار البحث محاولة لإحداث تغييرات وتجديدات قد يستفيد منها القائمون على العملية التربوية، وتستهدف تحقيق نقلة نوعية في دور التعليم في مجتمع المخاطر العالمي عبر مسارات للتجديد الوظيفي ليلائم مجتمع المخاطر العالمي وتصورات الدور المتوقعة في ظله.

منهج البحث:

يقع البحث ضمن إطار الدراسات التحليلية الوصفية التي تعتمد على المنهج الوصفي من أجل التوصل إلى معرفة تفصيلية وتحليلية عن القضية المطروحة وهى إشكالية دور التعليم في ظل مجتمع المخاطر العالمي، وقد اعتمد البحث على هذا المنهج لتحليل الأسس الفكرية والسوسولوجية لمجتمع المخاطر العالمي، كما قدم البحث من خلاله وصفاً دقيقاً لمحددات الدور التعليمي في سياق مجتمع المخاطر، ومنها تم وضع الافتراضات الأساسية المتوقعة لهذا الدور، وتحليل ومراجعة لأبرز إشكالياته في ضوء هذه الافتراضات المطروحة، والكشف عن أهم أنماط التجديد الوظيفي، وصولاً إلى وضع تصور لمسارات هذا التجديد؛ والتي يمكن من خلالها تفعيل دور التعليم في مواجهة مجتمع المخاطر العالمي.

مصطلحات البحث:

ينطوى البحث الحالي على بعض المصطلحات التي يمكن توضيحها كالتالي:

١- مجتمع المخاطر Risk society:

هو مفهوم صاغه "أولريش بيك" وتطور فيما بعد ليصبح نظرية اجتماعية تصف وتحلل التغيرات الحادثة في المجتمع المعاصر، ويعني تحديداً حالة من توافق الظروف أصبحت فيها فكرة إمكانية التحكم في الآثار الجانبية والأخطار التي يفرضها اتخاذ القرارات محل شك؛ والتي تخدم فيها المعرفة الجديدة بتحويل المخاطر غير القابلة للتقدير إلى مخاطر يمكن وضع حسابات لها مما ينتج عنه نوع من الأشياء الجديدة غير القابلة للتكهن. (بيك، ٢٠١٣، ٤٤)

ووفقاً للبحث الحالي فإن مجتمع المخاطر العالمي Global Risk Society هو:

"مفهوم نسبي يرتبط بأحداث مستقبلية احتمالية لا يقينية، ويشير إلى مجتمع عالمي تتزايد فيه معدلات الخطر وتتنوع أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية والتربوية...، ويتوقف تأثير تلك الأبعاد على نوع وحدة التهديدات ومستوياتها، كما تتدرج أبعاد المفهوم من المحلية للعالمية، غير أن تأثيراته غير متدرجة بل تتساوى فيها التهديدات على كافة أعضاء المجتمع العالمي".

٢- الدور Role:

يعد مفهوم الدور من المفاهيم الاجتماعية المتغيرة فهو لا يرتبط بمجال معين يوحد معناه بل يرتبط بمجالات متنوعة اقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وتربوية، ويتحدد إطاره العام بجملة من المحددات والتصورات ضمن عملية النتائج الخاصة بالمسارات الوظيفية في نطاق المجال الواحد، ويظهر التنوع في معنى الدور ومؤشرات قياسه، ويعرف الدور وفقاً لكاموس علم الاجتماع على أنه: "الجانب الوظيفي الذي يؤديه نسق اجتماعي فرعي داخل النسق الاجتماعي الأكبر، وبمعنى آخر وظيفته أو إسهامه الإيجابي في النسق الأكبر". (الجوهري، ١٩٨٣، ٩٧)

وفي إطار البحث الحالي يشير مفهوم الدور التعليمي Educational Role إجرائياً إلى: "جملة الوظائف التي يمكن أن يؤديها التعليم وفقاً لموقعه ضمن الأنساق المجتمعية التي تسعى متضامنة لمواكبة مجتمع المخاطر العالمي، ويتضمن الممارسات الفعلية والإجراءات العملية في مقابل التصورات والافتراضات الأساسية المتوقعة للدور". ولهذا يشير مفهوم إشكالية الدور Problematic Role إجرائياً إلى: "الإخفاقات الوظيفية التي تواجه دور التعليم المصرى المعاصر مقارنة بتصويراته وافتراضاته الأساسية المتوقعة منه في ظل مجتمع المخاطر العالمي".

أما محددات الدور Role determinants فيقصد بها إجرائياً: "كافة الاختيارات والمنطلقات العلمية والمحلية والمؤسسية المسؤولة عن تأطير نور التعليم وتحديد قدرته على مواجهة كافة لمخاطر المحتملة في إطار مجتمع لمخاطر عالمي".

٣- التجديد الوظيفي Function Renewal :

هو كل ما يرتبط بالأنظمة الجديدة، والإجراءات، وبنية المنظمة، والتقنيات التي لها أثراً مباشراً على تنظيم وتطوير العمل داخل هذه المنظمة، وهذه التجديدات قد يكون أثرها أكبر على العاملين الأفراد، والمنظمة من التجديدات الإستراتيجية نفسها، ولذلك يجب التعامل معها بعناية فائقة. (بومعالي، ٢٠١٤، ٦)

ويشير البحث الحالي إلى مسارات التجديد الوظيفي Function Renewal Pathways على أنها: كافة المسارات النظرية والعملية، والتوجهات الإستراتيجية،

ونواحي الإجراءات التحويلية في المنظومة التعليمية ذات القدرة التأثيرية على دعم ديناميات التجديد الوظيفي بالتعليم المصري ومرتكزاته؛ ليوكب أدواره المتوقعة في مجتمع المخاطر العالمي. أهمها: إدراك، وتسيير، واتصال المخاطر.

خطوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، فقد سارت خطواته على النحو التالي:

الخطوة الأولى: تناول الأسس الفكرية لمجتمع المخاطر العالمي، وتحليل أبعاده السوسيوثقافية المفسرة للعلاقة بين الحداثة ومجتمع المخاطر، وموقف التعليم من ذلك.

الخطوة الثانية: توضيح محددات دور التعليم في مجتمع المخاطر العالمي وافترضاياته الأساسية، والتي يمكن اعتبارها مواصفات أو معايير للحكم على مستويات أداء الدور الفعلي.

الخطوة الثالثة: تحليل الإشكاليات التي تواجه دور التعليم المصري في إطار مجتمع المخاطر العالمي في ضوء محددات وافترضات هذا الدور.

الخطوة الرابعة: كشف عن أهم أنماط التجديد الوظيفي في دور التعليم المصري لمواءمة مجتمع المخاطر العالمي.

الخطوة الخامسة: وضع تصور لمسارات تفعيل أنماط التجديد الوظيفي في دور التعليم المصري لمواكبة مجتمع المخاطر العالمي.

ولتنفيذ خطوات البحث، فقد انتظمت على شكل المحاور التالية:

المحور الأول: الأسس الفكرية لمجتمع المخاطر العالمي.

يتناول هذا المحور ثلاث محاور فرعية هي: مفهوم مجتمع لمخاطر ودلالاته، والأبعاد السوسيوثقافية

لمجتمع لمخاطر لعالمي، وأنماط لمخاطر لعلمية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم مجتمع المخاطر ودلالاته:

تتميز المفاهيم الاجتماعية بأنها معقدة ومتغيرة ومركبة، وهذه الخصائص لا تفصح عن ضعف في الدلالة بقدر ما تدل على مصدر قوة وثراء في المفاهيم العلمية الخاصة بالعلوم الاجتماعية، فمفهوم علم من هذه العلوم لا يتميز بالثراء وبالقدرة على توسيع التحليل

إلا إذا كان يمتلك دلالة تحليلية وقدرة تفسيرية، وذلك لأن بناء المفهوم يتشكل عبر مسيرة تتميز بالتفاعل والتغير المستمرين، وهو ما تفرضه طبيعة الظاهرة الإنسانية ذاتها. (بوطالب، ٢٠١٣، ٣١١) هذا، وقد استفاض النقاش حول مفهوم المخاطر، وتعددت بخصوصه زوايا النظر، وهي الأمور التي نجد تفسيرها في كون دراسة المخاطر أضحت علمًا قائم البنين يسبر الأغوار العميقة لشتى تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية، كما يستمد منه المنهجيات التي يتوسل بها في الدراسات المتعلقة بالمخاطر. (البكوري، ٢٠١٥-أ، د.ص)

لذا وجب قبل التعرف على ماهية مجتمع المخاطر النظر في مفهوم المخاطرة Risk نفسه؛ حيث يأتي تعقيد المفهوم المركب لمجتمع المخاطر كمفهوم اجتماعي من تعقيد الخصائص الدلالية لمفهوم المخاطر ذاته، خاصةً بعد التطور الذي واكب المفهوم في العقود الأخيرة، حيث انتقل المفهوم من الخاص إلى العام، ومن المحلي إلى العالمي، ومن الطبيعي إلى الإنساني، لهذا بات من غير الممكن تناول مجتمع المخاطرة كحقيقة موضوعية بعيدًا عن تحليل مفهوم المخاطر، خاصةً بعد أن كانت المخاطر سابقًا عبارة عن عملية يعيشها الأفراد ذاتيًا والمجتمعات محليًا وآثارها ونتائجها محكومة بحد مكاني، أما اليوم أصبحت عابرة للأوطان والقوميات غير محسوبة النتائج والتداعيات. (عبد العزيز، ٢٠١٨، ٢٣٩)

هذا، وقد تنوعت تعريفات المخاطر، ولكنها جميعًا تتفق حول ما يعوق تحقيق "الأمن الإنساني" من جهة، والقدرة على حصار المخاطر والأزمات الناتجة عن العولمة، والتي تتسم بأنها "عابرة للحدود" من جهة أخرى. فقد أشارت (قنديل، ٢٠١٣-ب، ٢٢٨-٢٢٩) إلى أن المخاطر هي كل ما من شأنه أن يؤثر سلبيًا على تحقيق الأهداف، وعلى البشر والممتلكات والأموال. وقد تكون المخاطر انعكاسًا لأحداث سيئة غير متوقعة ترتفع إزائها نسبة "عدم اليقين"، أو قد تكون ناتجة عن أفعال وممارسات تقود مباشرة إلى الخطر. وفيما قد يبدو بساطة المفهوم وعمق المعنى، قدما (محمدي؛ وزهير، ٢٠١٩، ٥٢١) المخاطر على أنها "مقياس درجة الخطر وعبرا عنها بأثر عدم اليقين على تحقيق الأهداف".

وقد فرق عالم الاجتماع البريطاني "أنطوني جيدنز" بين **المخاطرة والخطر Danger** حيث رأى أن مفهوم المخاطرة يختلف عن مفهوم الخطر فهو يشير إلى الخطر المقدر بوعي فيما يتعلق بالاحتمالات المستقبلية. وهو واسع الاستعمال في المجتمعات ذات التوجه المستقبلي؛ إذ تتطلب المخاطرة مجتمعاً يسعى بشكل فعال ومميز لتجاوز ماضيه إلى مستقبله. (جيدنز، ٢٠٠٣، ٤٥)

كما فرق عالم الاجتماع الألماني "أولريش بيك" بين **المخاطرة والكارثة Disaster** حيث أشار إلى عدم تساويهما في المعنى، فالمخاطرة تعنى التنبؤ بالكارثة. أي أن المخاطر تتعلق بإمكانية أن تطرأ أحداث وتطورات مستقبلية، وهي تستحضر حالة عالمية لا توجد حاضراً. وبينما يكون لكل كارثة تحديداً مكانياً أو زمنياً أو اجتماعياً ملموساً لا تعرف المخاطر أو توقع الكارثة تحديداً لأي بعد منهم، وفي اللحظة التي تصبح فيها المخاطرة واقعاً، تتحول إلى كارثة، فالمخاطر هي دائماً أحداث مستقبلية. (بيك، ٢٠١٣، ٣٣) وهنا يميز "بيك" بين المخاطرة بوصفها حدثاً متبأ بحدوثه، والكارثة بوصفها حدثاً فعلياً. لهذا، تتعلق المخاطرة في تعريفها السوسيولوجي بالخصائص والتأثيرات المستقبلية التي تتعلق بالنشاط الخارجي متعدد الأبعاد (اقتصادي، بيئي، صحي،...)، ومدى إدراك الفاعلين الاجتماعيين لها. (عبد العزيز، ٢٠١٨، ٢٤٠)

أما **"مجتمع المخاطر"** فهو مفهوم صاغه "بيك" في كتاب له نشر بالألمانية عام ١٩٨٦ وترجم إلى عدة لغات، وهو كتاب "مجتمع المخاطرة" الذي يتحدث فيه عن الخطر باعتباره السمة الرئيسة للمجتمع المعاصر، بعد اختفاء الأمن النسبي. ويرى بيك أن "مجتمع المخاطر" ظهر في منتصف القرن العشرين كمجتمع ساخط على تبعات الحداثة، مشيراً إلى أن المجتمعات الحديثة باتت مرغمة على المواجهة وإيجاد الحلول المناسبة لمجابهتها، وهو ما أسماه "عقد المخاطرة" أي مدى القدرة على التحكم في الأخطار الناجمة عن المجتمع الصناعي. (بيك، ٢٠٠٩)

غير أنه مع تطور طبيعة وآلية انتقال المخاطر لحقه "بيك" بكتاب آخر، وهو كتاب "مجتمع المخاطر العالمي: بحثاً عن الأمان المفقود" عام ٢٠٠٦، وقد أشار فيه إلى تطور مجتمع المخاطرة إلى **مجتمع المخاطر العالمي**، وتحدث فيه عن عالم تنتشر فيه المخاطر

الطيارة أي التي تنتقل من مكان إلى آخر دون القدرة على إخضاعها أو التحكم فيها؛ والتي لعبت فيها العولمة وتخطي الحدود القومية دوراً بالغاً في عولمة المخاطر، وتوسيع نطاق عدم الأمان. (بيك، ٢٠١٣)

ويرى "بيك" أن مجتمع المخاطر العالمي يعنى تحديداً حالة من توافق الظروف أصبحت فيها فكرة إمكانية التحكم في الآثار الجانبية والأخطار التي يفرضها اتخاذ القرارات محل شك؛ والتي تخدم فيها المعرفة الجديدة بتحويل المخاطر غير القابلة للتقدير إلى مخاطر يمكن وضع حسابات لها؛ مما ينتج عنه نوع من المخاطر الجديدة غير القابلة للتكهن. (بيك، ٢٠١٣، ٤٤).

ويذكر "بيك" أن المخاطر "مفهوم عقلاني" غير متروك كموضع ريبية كما هو سائد في الحياة اليومية وصياغة نظم مثل العلوم الطبيعية، إذ تعتبر المخاطرة بوجه عام غير مطلوبة بوصفها ظاهرة موضوعية، ويعتمد علم المخاطرة على المعنى المقصود عند "بيك" ببساطة على أن بنى المجتمع الصناعي وميكانيزمات حركتها وخاصة في مجال التكنولوجيا، وعلاقات العمل والاقتصاد والاستهلاك، والعملية الاتصالية قد أضحت مصدراً دائماً لتحديات غير مسبوقه من جهة، ومن الصعب إدارتها في إطار آليات السيطرة والأمن المعهودة من شاكلة نظم الرفاهية والضمانات الاجتماعية من جهة أخرى. (المناور؛ وملاعب، ٢٠٢٠، ١١٣)

ومن ثم، جاء تعريف المفهوم ليحدد النقطة الزمنية والمكانية التي يمكن معها افتراض وجود مجتمع المخاطر وفقاً لرؤية "بيك"، حيث يبدأ مجتمع المخاطر من اللحظة التي تعجز فيها منظومات القيم المجتمعية الضامنة للأمن عن القيام بدورها إزاء الأخطار المحدقة، ويقتضي مثل هذا التعريف المقتضب شديد التركيز على الجانب الوظيفي من حيث مفرداته (العجز - عن - القيام - بالدور) التوقف عند العلاقات الترابطية بين مكوناته الأساسية. (المناور؛ وملاعب، ٢٠٢٠، ١١٥)

إلا أن "جيدنز" أضاف إلى مفهوم "مجتمع الخطر" بعداً اجتماعياً باعتباره الأكثر تأثيراً على معنى الأمن، وقدمه على أنه: "المجتمع الذي تتزايد فيه الفجوة الطبقيّة بين الأغنياء والفقراء"، فهذا المجتمع يعد من مجتمعات الخطر، وينطبق ذلك على المجتمعات العربية جميعها بلا استثناء. (الحمش، ٢٠١١ - ٢، ٦)

وعموماً فقد أكدت غالبية التوجهات الفكرية أن مجتمع المخاطر هو المجتمع الذي يتشكل وجوده نتيجة لحدوث عدة متغيرات عالمية أو محلية، وقد تكون هذه المتغيرات سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو بيئية تؤثر على بنية المجتمع، والتي تتولد معها مخاطر أخرى قد تؤدي إلى تهديد أمن المجتمع واستقراره. (إيريس، ٢٠١٩، ٨٤)

ووفقاً لذلك، رأى آدم ؛ ولون Adam & Loon أن مجتمع المخاطر يشير إلى مجموعة معينة من الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والبيئية التي تتميز بالمنطق السائد والمتزايد لعدم اليقين المصطنع، ويستلزم تغيير الهياكل الاجتماعية والعلاقات القائمة التي تواجه المزيد من التعقيدات والتجزئة وحوادث الطوارئ، وعلى أساس هذا التعريف، يمكن القول: أن مجتمع المخاطرة يشكل حالة معينة من التنظيم كاستجابة منهجية للتحديات الجديدة المفروضة على العالم من خلال التقنيات والممارسات. وفي المقابل، يمكن رؤية "ثقافة المخاطر" كانعكاس لمثل هذه الاستجابة. (Adam & Loon, 2005, 5)

وبالتالي فإن مجتمع المخاطر-كما يرى السيد ياسين- هو: "نظرية اجتماعية تصف إنتاج وإدارة المخاطر في المجتمع الحديث. ولا يعني مفهوم مجتمع المخاطر بذاته أنه فقط مجتمع تتزايد فيه معدلات الخطر بقدر ما يعني أنه مجتمع منظم لمواجهة المخاطر لأنه مشغول بالمستقبل، وبالأمن بشكل متزايد وهو الذي ولد فكرة الخطر". (ياسين، ٢٠١١، ٢٩٠) وهو ما يتفق مع رؤية "بيك" ووصفه للمجتمع الحديث بمجتمع مخاطر انشغل على نحو متزايد بالنقاش والتحريك لمنع وإدارة المخاطر التي أنتجها بنفسه. (بيك، ٢٠٢٠، ١٨٦) وعليه، فإن مجتمع المخاطر لا يعني فقط ارتفاع معدلات المخاطر، وإنما يعني أيضاً أنه مجتمع مهيكّل ومنظم مؤسسيًا، ومتأهب لمواجهة المخاطر المهددة لأمنه، وحريص على توفير مختلف الاستعدادات التنموية والتربوية التي ترعى المستقبل، وتحافظ على أمنه واستقراره .

وبناءً على ما سبق، يمكن استنتاج أن مفهوم مجتمع المخاطر مفهوم نسبي يتوقف على إدراك كلي لأبعاده، كما أنه مفهوم متدرج من المحلية للعالمية لكن تأثيراته غير متدرجة، كما تتنوع أبعاده ويتوقف تأثير كل بعد على نوع وحدة التهديدات ومستوياتها، كما أن هذا المجتمع متشعب بأنماط متعددة المجالات سياسية، واقتصادية، واجتماعية،

وتكنولوجية، وثقافية، وبيئية، وتربوية في علاقات متشابكة متداوية الأثر. ويزيد على هذا المفهوم أنه يرتبط بأحداث مستقبلية احتمالية غير مؤكدة (لايقينية). كما يستنتج من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم المخاطر مفهومًا غير مستقر يرتبط بأحداث مستقبلية احتمالية غير مؤكدة.

ثانياً: الأبعاد السوسيوترابية لمجتمع المخاطر العلمي: (التعليم والحدثة ومجتمع المخاطر)

لا يزال النقد الأساسي الموجه إلى الحدثة هو أن العقل العلمي الوضعي لم يكن في مستوى الآمال الكبيرة للبشرية، وهو النقد السائد ذاته اليوم بأن المنظومة العلمية والتكنولوجية في بعض تطبيقاتها دمرت المجتمع والبيئة إلى درجة بروز وتنامي مخاطر معقدة كان لبعض منها بعداً تربوياً غائباً عن التحليل.

وهنا يكمن موطن التقاطع بين نقد الحدثة ومجتمع المخاطر وخطاب القيم من حيث اشتراكهما في فكرة قصور العقل العلمي والعقلانية الحسابية عن تحقيق تطور في الظروف المادية دون انتقاء المخاطر الناجمة عن هيمنته، وهذا الخطاب يندرج في مسار نقدي للحدثة والعقل العلمي التكنولوجي بصفته أهم مكتسباتها، وهذا المسار الذي بدأ مبكراً منذ نهاية القرن التاسع عشر مع عالم الاجتماع الألماني "مكس فيبر Max Weber" باعتباره أول من وضع المسلمات التي بُنيت عليها الحدثة بنمطها الأولى والثانية موضع تساؤلات. (العبيدي، ٢٠٢٠، ١٢١-١٢٢)

وقد أقر "بيك" إلى أن الحدثة الأولى شجعت نمو المخاطر وروجت اللااستقرار كنموذج مهيم على سياسات الدول، والانشغال بأضرار وتهديدات هذه المخاطر بالموازاة مع تطور التقنيات العلمية، حيث الاعتقاد المطلق واليقين في قدرات العلوم والتقنية وضرورة التطور، مع اعتبار المخاطر حوادث ضرورية من أجل السير نحو التقدم، وبناءً على هذا التوجه الاجتماعي والعلمي في ذلك الوقت اعتبرت الأخطار أحداث متوقعة، ومحسوبة ومأمونة. أما اليوم وفي ظل الانتقال السريع نحو عولمة المخاطر المنتجة من قبل الحدثة الصناعية فإن المخاطر تظهر بطريقة ممتدة، وفجائية، وأقل مراقبة. (عبد العزيز، ٢٠١٩، ٧٠)

كما ذهب "بيك" إلى أن الحداثة الثانية تشهد تعولماً للمؤسسات الحديثة، وبدا المجتمع الصناعي القديم بالاندثار ليحل محله "مجتمع المخاطرة" حتى مع الإقرار بنواحي التقدم الهائلة التي تحققت في الحداثة الأولى، فإنه لا يمكننا إغفال الآثار المدمرة المحتملة للتطور التكنولوجي، والتي إذا استمرت دون تدخل فإن الحداثة الثانية تتجه نحو التدمير الذاتي للحضارة، مشيراً إلى أنه على الرغم من وجود لامساواة في توزيع ثمار الحداثة بين فقراء العالم وأغنياءه، إلا أن المخاطر سوف تظال الجميع في المستقبل، ويبدو أن هذا ما يحدث في مجتمع اليوم. (بدوى، ٢٠٢٠، ١٢٣-١٢٤)

وقدم "جيدنز" الحداثة الانعكاسية" لتحليل التأثيرات الانعكاسية لهذه الحداثة والتي هي نتاج المجتمع الصناعي العقلاني الذي سعى إلى رفاهية الناس في العالم المعاصر، وهذا يعني أن الفضاء الاجتماعي ليس فقط مكان للفعل ولكن أيضاً مكان للتفكير في الفعل. ويرى جيدنز أن تطور المجتمع والمعرفة يزداد أكثر فأكثر ولا يمكن السيطرة عليهما، وحسب رأيه نحن لا نعيش بداية عصر ما بعد الحداثة ولكن مرحلة جديدة حيث عواقب الحداثة تتطرف وتعمم. (عبد العزيز، ٢٠١٩، ٧١)

كما صك "زيجمونت باومان" Zygmunt Bauman مصطلح "الحداثة السائلة" والتي تبدو نفيًا قطعياً للحداثة الصلبة، قائلاً: "إذا أمعنا النظر، واتخذنا مسافة زمنية تسمح بفحصها، ربما يتضح أنها مركب جدلي ناتج من تأليف الموضوع ونقيضه في الدائرة الجدلية، فالحداثة السائلة أكثر من مجرد نقيض للحداثة الصلبة، وفي واقع الأمر أنها تعكس هرم القيم الذي اتخذته الحداثة الصلبة، لكنها تحقق هدفها الواضح أو الكامن على نحو لا يتوقعه حتى من يعبرون عن ذلك الهدف ويسعون نحو تحقيقه، وفي ذلك النظام الجديد المرونة هي الثبات الوحيد، والزوال هو الدوام الوحيد والسيولة هي الصلابة الوحيدة، وباختصار: اللايقين هو اليقين الوحيد". (باومان، ٢٠١٦، ٢٢-٢٣)

لكن على الرغم مما خلفته الحداثة من مخاطر يدافع "بيك" - على خلاف العديد من المفكرين وعلماء الاجتماع - عن الحداثة حيث يرى أن لديها القدرة على تحويل وتطوير نفسها، وهوما يسميه بالحداثة الانعكاسية، وأن المجتمع الصناعي ليس حالة منتهية من التحديث، إذ يمكنه أن يتجه إلى إعادة تشكيل نفسه من أجل مواجهة المخاطر التي أنتجها،

ولهذا ينتقد "بيك" بشدة هؤلاء المفكرين المنادين بنهاية الحداثة والمعتقدين بأفول الحضارة، ويرى أننا اليوم نضطر إلى العيش في تهديد دائم بالتناقضات والأزمات الأخلاقية، لكن هذا لا يمنع من ضرورة التفكير في اتخاذ القرارات اللازمة لتلافي المخاطر، وتجاوز الأزمات.

وأشار إلى أنه يمكن ذلك من خلال حداثة ثانية لا نهتم فيها فقط، بالبحث عن المزيد من المعرفة كما هو الحال في الحداثة الأولى. بل بضرورة فهم جهلنا وتطوير ثقافة جديدة، ومجالات دراسية جديدة، ومؤسسات جديدة تعمل على تحليل المخاطر، ومهن جديدة للتعامل معها وإدارتها. (عبد العزيز، ٢٠١٩، ٧٠) وبالتالي فقوة الحداثة ليست كامنة - فقط - في قيام المؤسسات المجتمعية كالمؤسسة التعليمية والمؤسسة الاقتصادية، بل في تجذير قيمة الثقة في استدامة هذه المؤسسات، وضمان وظائفها في ظل هذا الكم من المخاطر. (العبيدي، ٢٠٢٠، ١٣٠)

والحقيقة أن مجتمع المخاطر بهذا الوصف هو مجتمع يكشف عن أزمة حداثية من نوع جديد تحتفظ فيه الحداثة بالقفص الحديدي الذي صنعه عقلها ونظامها البيروقراطي؛ ولكن الانفلات التحديثي الذي حدث في نظم العمل وأساليب المعيشة، وأبنية القوة وممارسات السياسة، كل ذلك أدى إلى أن يتحول القفص الحديدي إلى ألواح خطر، جعلت الأفراد والمؤسسات والمجتمعات في حالة دائمة من اليقظة والتأمل وترقب المستقبل. (زايد، ٢٠١٥، ٢٦٧)

وهكذا، فإن تحول مجتمع الحداثة إلى مجتمع مخاطر محفوف بكم من المخاطر الحتمية كما لو كانت آثاراً جانبية علينا تقبلها لاستمرار التطور، غير أن هذا لا يعني إغفال أنها ناجمة عن أزمة أخلاقية بالأساس تدخل التربية كفاعل رئيس فيها، ويمكن توضيح ذلك من خلال إبراز أهم الأبعاد السوسيوترابية للعلاقة العضوية بين التعليم والحداثة ومجتمع المخاطر، والتي تم استخلاصها على النحو التالي:

١- بروز أزمة العقل العلمي التكنولوجي الوضعي:

وفقاً لـ "جيدنز" فقد تبدت أهم مظاهر أزمة الحداثة، بروز المخاطر التي لها ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الثقة بالمستقبل، وتكمن الأزمة في ذلك الاتساع متسارع الوتيرة في مجال

المخاطر البيئية والاجتماعية على حدٍ سواء، وذلك لارتباطهما الوثيق ببعض، فقد أصبحت وتيرة الأزمات أكثر تسارعاً من ذي قبل؛ بسبب لاعقلانية العقل العلمي والتكنولوجي، المؤجّه بمنطق الربح المتراكم، ونذكر منها: حادثة تشيرنوبل النووية، وثقب الأوزون، والاحتباس الحراري، والأوبئة، والتغير المناخي المسبب للكوارث الطبيعية. (العبيدى، ٢٠٢٠، ١٣١) وها نحن اليوم نعيش أزمة كورونا التي غيرت من المفاهيم السائدة للقوة، وبات العجز البشري هو السمة البارزة.

وهذه السلسلة من الأزمات الخطيرة ليست إلا مظهر من مظاهر أزمة العقل العلمي الحاضر، ففي الوقت الذي قطعت فيه الإنسانية خطوات كبيرة من التقدم العلمي والتكنولوجي، يواجه المجتمع البشري مخاطر عدة لا تهدد المحيط البيئي فقط، بل تهدد أيضاً وجود الإنسان وبقاؤه، وأزمة العقل العلمي في حقيقتها هي أزمة أخلاقية تربوية بالأساس، لأن الإنسان الذي بعقله طور العلوم والتكنولوجيا، أصبح ضحية نجاحات هذا العقل المصحوبة بكل هذه المخاطر الواضحة في غياب قيم أخلاقية كذلك التي سادت في المجتمعات القديمة، وحصنتها من خطر الاندثار مثل قيمة المسؤولية الغائبة في مجتمع الحداثة. (العبيدى، ٢٠٢٠، ١٣١ - ١٣٢) وهنا يبدو البعد التربوي واضحاً في غياب وترزع القيم الأخلاقية وخاصة المسؤولية الجماعية والوعي البيئي في مقابل منطق الربح والكسب المادي .

٢- التحول من الأمن النسبي إلى مجتمع المخاطر:

مع الاتفاق حول كون "المخاطر" سمة من سمات العصر الراهن، والضريبة التي يدفعها العالم مكرهاً، نظير تقدمه ونيابة عن العولمة والحداثة. فالمخاطر توجد في كل مكان ، وتهدد كل كيان في ظل سياقات إرهابية لظاهرة العولمة كصيرورة من صيرورات التطور البشري والحضاري غير المسبوق، وهي الظاهرة التي صاحبتهها جملة من التحديات هددتها ومازالت تهددها، وذلك من منطلق أن المخاطر أضحت من أبرز عناوين التعولم؛ سواء سياسياً، أو أمنياً، أو اقتصادياً، أو اجتماعياً، أو ثقافياً، أو بيئياً...، وعلى هذا الأساس تحول المجتمع الإنساني برمته من الأمن النسبي إلى مجتمع المخاطر العالمي، والذي يعد نتاجاً خالصاً للصدّات القوية المصاحبة لتطوره. (البكوري، ٢٠١٥-٢، ٨)

وهو ما أوجد الحاجة لصياغة جديدة لمفهوم الأمن الإنسانى لتجاوز مفهوم الأمن القومي، وهو ما برز بشكل أكثر تفصيلاً ضمن تقرير التنمية البشرية للعام ١٩٩٩ بعنوان عولمة ذات وجه إنسانى "Globalization With a Human Face" حيث حدد سبعة عناصر تعكس التحديات والمخاطر التي تهدد الأمن الإنسانى في عصر العولمة وهى: عدم الاستقرار المالى، وغياب كل من الأمن الوظيفى، والأمن الصحى، والأمن الثقافى، الأمن الشخصى، الأمن البيئى، الأمن السياسى (Human Development Report , 1999, 3-5). وهنا تبدو أهمية العلاقة العضوية بين التعليم والأمن الإنسانى؛ والتي يجب أن تؤسس من جديد وتبنى على معايير وقيم إنسانية عالمية جديدة بحيث يكون الأمن الإنسانى غاية التعليم الكبرى .

٣- التولد الذاتى والمستمر للمخاطر:

مهما تكن المتغيرات الخاصة بالحادثة الانعكاسية وتأثيراتها الإيجابية على تطور ورفاهية المجتمعات، إلا أنها تحمل شحنات معبأة بمخاطر مقلقة ومهددة للمجتمع العالمى. حيث تنوعت هذه المخاطر ومست كل مجالات الحياة، ولم يعد إنسان الحداثة يثق في الحداثة؛ لأنه يعتقد جازماً أنه محاصر بمخاطر دائمة ومستمرة ومتجددة. (عبد العزيز، ٢٠١٨، ٢٤٥) واستناداً إلى ما يذهب إليه التراث النظرى، فإن المخاطر حينما تترك لفترة من الزمن، فإنها من ناحية تنتشر على ساحة المجتمع حتى تأتى على كامل خريطته، ومن ناحية أخرى تبدأ في إنتاج وتوليد مخاطر أخرى جديدة. (المناور؛ وثامرى، ٢٠١٨، ١٤) وهذا ما يبرر مدى التفاعل الأكاديمى والعملية لتطوير منظور حركى عالمى لأمن الإنسان فى ظل عولمة الحقوق والمخاطر كأبرز مفارقات العولمة.(برقوق، ٢٠٠٩، ٦) ويقف التعليم كفاعل رئيس فى بناء هذا المنظور الحركى لاستتباب أمن الإنسان وحمايته من المخاطر؛ من خلال عملية الدفع الثقافى والأكاديمى والعلمى نحو مزيد من الأبحاث المعنية بتقليل حركية المخاطر وتطوير حركية الأمن الإنسانى العالمى.

٤- ديناميكية المخاطر وعبور القوميات:

إن حداثة المخاطر في انتقالها من المحلي إلى العالمي وديناميكيته في مختلف مجالات الحياة الإنسانية أصبحت إشكالية الحاضر والمستقبل، ورهان ذو اتجاه قوي في مواجهة مجتمع المخاطر العالمي ، وفي مواجهة الآليات الضمنية والصريحة للتأثيرات التكنولوجية، والصحية، والبيئية، والاقتصادية، والثقافية للحدثة والتي تواجهها المجتمعات المعاصرة ، ومواجهة تفاقم تداعيات حداثة المخاطر التي تحولت إلى عابرة للأوطان والقوميات وغير محسوبة النتائج، وأصبح من الضروري تناولها كرهان مقلق في السوسيولوجيا المعاصرة. (عبد العزيز، ٢٠١٩، ٦٩-٧٠)

فالمخاطر من منظور اجتماعي لم تعد تخضع في وجودها للتحديدات الصريحة والضيقة، كما أن مجتمع المخاطرة الذي رسمه "أولريش بيك" هو مجتمع يصنع استهزاء بتلك الحدود، فالمخاطر العالمية التي تشكل جزء من الوجود المعاصر الذي لا يعرف حدودًا في الزمان والمكان، لذلك فإن تحليلات علماء الاجتماع وفهمهم وترجمتهم إلى مخاطر مماثلة "غير محدود" في استفساراتهم. ويعتبر "بيك" هو أحد أبرز الدعاة لهذا النهج الذي يضع انتقادات للحدود التنظيرية وما صاحبها من خيارات ثنائية كالتقاضي والطبيعي، المكاني والزمني، المحلي والعالمي، العام والخاص، الواقعي والافتراضي. (Adam & Loon, 2005, 6) وهنا يجب الاعتراف بأن الرهان الحقيقي يجب أن يكون أيضًا على دور التعليم وقدرته على دعم التعدد الثقافي وتأسيس القيم العالمية اللازمة للاعتراف بها دون الجور على الثقافات المجتمعية والهويات المرتبطة بها، وكل ذلك من أجل دعم التضامن العالمي اللازم لتجاوز المخاطر العالمية .

٥- صعوبة مراقبة وتسيير المخاطر "مراقبة اللا مراقب":

في ظل الحدثة أصبح من الصعوبة مراقبة المخاطر، نظرًا للتطور السريع والمفاجئ للمخاطر في العالم المعاصر حيث يصعب مراقبتها وتسييرها وبتعبير "بيك" إن مراقبة المخاطر تمثل "مراقبة اللامراقب" حيث أخذت البعد العالمي. من هذا المنطلق ظهرت سوسيولوجيا المخاطر كضرورة واقعية وفكرية اقتحمت كل مجالات الحياة الاجتماعية، وهي مقاربات جمعت بين القراءات الكلاسيكية، والحديثة متعددة التخصصات. فالمخاطر

ليست من الماضي بل تنتمي إلى المستقبل ونتاج نجاحات الحداثة، فتتعدد المخاطر من حيث الشدة واحتمالات حدوثها وتهديدها أصبح مظهر هلامي من مظاهر المجتمع العالمي. (عبد العزيز، ٢٠١٩، ٧١)

وعليه، فإن إدراك المخاطر بجانبها المعرفي والثقافي لا بد أن يرافقه فهم لحركة الحداثة والمخاطر الناجمة عنها على كافة المستويات وعلى مختلف النواحي، كما يجب أن يصاحب هذا الإدراك تطوراً منهجياً للتعامل مع المخاطر وإدارتها وتسييرها والخروج منها بأقل الخسائر، وعلى التعليم أن يسير في اتجاه المستقبل عبر تطوير الجانبين النظري والمنهجي اللازمين للتعامل مع المخاطر.

٦- التحول في منظومة القيم العالمية "من المادية إلى المعنوية":

شهد التحول إلى ما بعد الحداثة تحولاً في منظومة القيم العالمية تتبدى في عدد من المظاهر أهمها: الأهمية النسبية لقيم الأمن في مقابل قيم الندرة، واهتمام المجتمعات بقضية الأمن البشري أكثر من اهتمامها بقضايا العيش. (زايد، ٢٠١٥، ٢٧٣) ولقد دفعت هذه الآراء النابعة من البحث العالمي للقيم إلى مزيد من البحوث في منظومة القيم الحداثيّة، ومن أهم الاتجاهات البحثية البارزة في هذا الشأن البحث فيما يسمى بـ "ما بعد المادية"، والتي تعكس التحول من القيم المادية إلى القيم المعنوية في عالم ما بعد الحداثة. فالعالم لا ينشغل في هذه المرحلة بالقيم المادية قدر انشغاله بـ قيم معنوية ترتبط بتفضيل القيم الجمالية والفكرية. ولا شك أن هذا التحول في منظومة القيم سواء تم فهمه على أنه ما بعد حداثي أو ما بعد مادي يعكس حالة عدم اليقين، وحالة الإحساس بالخطر التي تنبثق من العيش في مجتمع المخاطر كأحد السمات الرئيسة للمجتمعات المعاصرة. (زايد، ٢٠١٥، ٢٧٤)

ولا شك أن حالة التغير القيمي المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالحداثة وكونها من أهم تبعاتها تعدّ بعداً تربوياً يجب أن يجد اهتماماً في المضمون التعليمي وتطبيقاً في النشاطات التعليمية المختلفة مع الأخذ في الاعتبار فض التناقضات القائمة بين القيم العالمية والقيم المحلية.

٧- شيوع الفوضى وانعدام السيطرة في عالم جامح:

وُصف العالم المعاصر وما عليه من آثار تحديثية بأوصاف مختلفة كلها تعبر عن الفوضى والانفلات الناجم عن التحديث؛ فقد وصفه "أنطوني جيدنز" بأنه "عالم جامح" Runaway World وذلك في كتابه "عالم جامح: كيف تعيد العولمة تشكيل حياتنا" والذي يعالج فيه قضية العولمة والمخاطرة والتقليد والديمقراطية، وقد أكد "جيدنز" أنه ليس أول من استخدم هذا المصطلح للتعبير عن عالم اليوم فقد استخدمه من قبل إدموند ليتش E. Leach في محاضراته منذ ربع قرن معبراً عن اندهاشه من عالم اليوم. فضلاً عن تأكيده اتساع آفاق المخاطر والتغيرات الناجمة عن العمليات التحديثية، بحيث لم يعد في الإمكان ضبط هذا العالم الذي يعانى من حالة الانفلات في ظل سرعة التغيير. (جيدنز، ٢٠٠٣، ١٣-١٤)

أما آلان سكوت Alan Scott فقد وصف مجتمع المخاطر بمجتمع القلق Angst Society لما يسود أفراداه من قلق ناجم عن ارتفاع مستويات التعرض للخطر، وشيوع الخوف وتعدد أنواعه. (Scott, 2005, 33-45)

وفي اتجاه تعدد توصيفات العالم المعاصر فقد ارتبط مصطلح الفوضى الذى استخدمه "سمير أمين" في كتابه "إمبراطورية الفوضى" (أمين، ١٩٩١) لوصف العالم المعاصر القائم على المعايير المزدوجة والذي يعيش تناقضاً بنويًا أسفر عن مزيد من الوحدة الاقتصادية، ومزيد من التفكك السياسي في ظل إدارة الفوضى. وبالتالي فإن هذا العالم الجامح والمنفلت والفوضى يحمل كماً هائلاً من التغيرات الطارئة والتحديات والمخاطر ويزيد من حالة اللايقين. وبالتالي تزداد التحديات والمتغيرات المستقبلية التي يواجهها التعليم وتزداد معها الحاجة إلى التخطيط الجيد والاستشراف المدروس للمستقبل لمواجهة هذا العالم الجامح .

ثالثاً: أنماط المخاطر العالمية الراهنة:

ثمة أساليب عديدة يمكن من خلالها تنميط المخاطر، ومن ثم تحديد درجة خطورتها، وتختلف طريقة تنميط المخاطر وفقاً للمهام التخطيطية المنوطة بها، فيمكن تنميطها وفقاً لدرجة الخطورة، أو لحجم التواجد والاستمرار، أو لتأثيرها على الأفراد والمجتمعات، ومن

أشهر التتميطات تلك التي تصنف المخاطر وفقاً لمعيارين: الأول هو: نوع الخطر بيئي، اقتصادي، اجتماعي...، والثاني هو: مستوى تأثير الخطر سواء كان ذاتياً يتعلق بالفرد، أم له علاقة بمتغيرات أوسع فيمتد تأثيره على المجتمع المحلي أو الدولي. (زايد، ٢٠١٣، ٢٠-٢١)

وبناءً عليه، يمكن تهميط المخاطر - وفقاً للبحث الحالي - على أساس نوع الخطر ممتد التأثير وهي سمة المخاطر العالمية الحديثة التي تتميز بعدم التمرکز، ومن أبرز أنماط هذه المخاطر ما يلي:

١- المخاطر الاقتصادية:

تعتبر المخاطر الاقتصادية المعولمة والخاصة بالسوق العالمي أحد محاور مجتمع المخاطر العالمي، حيث لم يعد هناك فاعل دولي منظم لديه القوة الكافية في التحكم في مخاطر السوق العالمية، ولا توجد حكومة عالمية يمكنها أن تحجم تلك المخاطر على المجتمعات والدول، ومن جانب آخر لا يستطيع أي مجتمع الانعزال والتفوق بشكل كامل خارج منظومة الاقتصاد والسوق المعولم، والدليل على ذلك ما ترتب على معظم الأزمات المالية العالمية من تداعيات على شكل موجات متكررة، والتي تتحول بدورها إلى هزات اجتماعية يتبعها عدم استقرار اجتماعي وسياسي في دول بأسرها. (أبورية، ٢٠١٨، ١٨٢)

فقد أدت التحولات الاقتصادية المصاحبة لضغوط الانصياع لمتطلبات الالتحاق بالاقتصاد العالمي والاندماج بالعولمة إلى دعم بروز مجتمع المخاطر، والانتقال من مجتمع آمن نسبياً إلى مجتمع تهدده مجموعة من المخاطر، وتزايد فيه الفجوة الطبقة بين الأغنياء والفقراء، وتوسع دائرة الفقر والحرمان والبطالة، ويتسع إطار الاقتصاد الأسود، وتترسخ سياسات التهميش، وتترسخ مظاهر مجتمع المخاطر؛ والتي تأتي كحصيلة للسياسات الاقتصادية والاجتماعية المتمثلة في التحول نحو اقتصاد السوق ولبرلة الاقتصاد، والانقياد لبرامج الإصلاح الاقتصادي الجديدة، وسيطرة التحالفات بين المال والسلطة، وما ينجم عنها تهميش فئات واسعة وإبعادها عن ممارسة حقوقها. (الحمش، ٢٠١١-٢٠٣، ب، ٢٠٣-٢٠٤)

٢- المخاطر الاجتماعية:

تعتبر المخاطر الاجتماعية مرحلة من مراحل تقاوم الظواهر الاقتصادية والاجتماعية ذات الطبيعة السلبية والتي بلغت ذروة تعقيدها واتساع نطاقها؛ بحيث أصبحت تشكل خطورة تهدد كيان المجتمع، وتتخذ سمة الخطورة حينما يخضع لتأثيرها عدد من أفراد المجتمع ثم تتحول إلى مشكلة بنائية متراكمة التأثير تؤثر على بناء المجتمع وتعوق حركته. (المناور، ٢٠١٥، ٤)

هذا وقد اتسعت مساحة المخاطر الاجتماعية تحت تأثيرات المخاطر العالمية التي شكلت تهديدها للاستقرار الاجتماعي بسبب الاستقطاب العالمي بين مجتمعات غنية في الشمال وفقيرة في الجنوب، وهو الاستقطاب الذي برز استقطاب مناظر له على الصعيد القومي بين شرائح محدودة تتمتع بالثراء، وجماهير غفيرة تعاني من الفقر، وهو الأمر الذي دفع إلى توسيع مساحة التهميش الاجتماعي الذي تجلى شواهد من خلال مظاهر عديدة، كتآكل الهوية وضعف الانتماء، وبروز مشكلات البطالة، وارتفاع معدلات الجريمة، وغيرها من مشكلات تؤدي إلى تقويض استقرار المجتمع، والإضرار بالأمن العام. (ليلة، ٢٠١٣، ١٠٥)

وفي هذا السياق، لا تزال المجتمعات العربية تتعرض لضغوط مكثفة ومتصاعدة نتيجة محاولات إلحاق اقتصادياتها بالسوق الرأسمالية العالمية، وإعداد مجتمعاتها للتعامل مع متطلباتها مواجهة بذلك العديد من التحديات الجديدة التي من بينها التكيف مع الطبيعة المتغيرة للمخاطر الاجتماعية، والمحافظة على إدارة السياسات الوطنية وقدرتها على توفير الموارد اللازمة لحماية التهديدات التي تواجه المجتمعات وأمنها. (المناور؛ وثامري، ٢٠١٨، ١٣) وهو ما تؤكد جملة الحقائق الاجتماعية الأساسية بشأن مجموعة المخاطر الاجتماعية التي تمثل اتساع مساحة تلك المخاطر أبرز هذه الحقائق. وجميعها حقائق أبرزت الاستقطاب العالمي بين المجتمعات الغنية، والمجتمعات الفقيرة.

٣- المخاطر السياسية:

جاءت المرحلة المعاصرة للعولمة بنقلاتها النوعية السريعة لتضع مجتمعات اليوم أمام سلسلة من الأزمات السياسية المرتبطة بتراجع قدرة الدول القومية كفاعل ذي سيادة على

إدارة اقتصادياتها ونظمها الاجتماعية مع انتفاء حدود حركة رأس المال وأماكن العمل، وتمازج العناصر الثقافية على نحو جعل من الحديث عن الهويات الوطنية قضية كبرى، ولكن الأخطر من ذلك هو حقيقة أن عمليات العولمة لم تعد تعترف بمنطق الكيانات القومية أو الأقاليم المحمية ولم يعد بالإمكان التغلب عليها من خلال سيناريوهات انعزالية. (المناور؛ وملاعب، ٢٠٢٠، ١٠٨)

وتتلخص أبرز المخاطر السياسية في بروز مفهوم الدولة الرخوة، ويشير (إدريس، ٢٠١٩، ١٣) أن العولمة في أبرز مخاطرها ساهمت في ذلك من خلال تحلل الدول الوطنية وتفكيك برامجها وثقافتها، دون أن تقدم بديلاً آخر لها سوى الفوضى، والتفكك وانعدام الثقة، وضعف الانتماء والولاء، مع تزايد الإحباط العام لدى أفراد المجتمع الذين لم يجد بعضهم سوى الانكفاء على التقاليد الدينية الجامدة والانضمام للجماعات المتطرفة؛ ومن ثم الاتجاه نحو العنف الذي يؤدي في النهاية إلى انتشار الإرهاب حول العالم بمختلف أشكاله.

وهذه الدولة الرخوة، ضعيفة تجاه ما يطلب إليها من الخارج، لكنها قوية شرسة في مواجهة الداخل، مما يهدد أمن الدولة بإضعافها تجاه متطلبات الخارج، وأمن المواطن بتعريضه لشتى أنواع القهر والإقصاء وبالتالي انعدام الأمن، وقد كان الفساد من أهم العوامل التي أدت إلى إضعاف دولة القانون، فضلاً عن نتائجه الاجتماعية الخطرة، ودوره في إفساد الحياة السياسية، فالفساد يحتاج إلى "دولة رخوة" وهو يزيد من رخاوتها، مما يفاقم احتمالات بروز "مجتمع المخاطر" الذي يغذيه الفساد، بذات الوقت الذي تغذيه السياسات الاقتصادية والاجتماعية والليبرالية العالمية الجديدة. (الحمش، ٢٠١١-٢٠١٠، أ، ١٧)

٤- المخاطر التربوية والثقافية:

تدفع ديناميكية التطور العالمي في المجال الثقافي والتربوي إلي التوجه نحو تكريس حقائق هامة بدأت تتجلى في الوقت الراهن مؤشرات منها أبرزها: التوجه نحو عالم دون شعوب، وما يصاحب ذلك من إشكالات تتعلق بمفاهيم الأمن وخاصة الأمن الفكري، والثقافي، والتربوي، والنفسي، وظهور ما يمكن تسميته "الإنسان الجسد" فاقد الاهتمام بالروح. وهكذا تكمن إشكالية الأمن الإنساني العالمي حين يتم النظر له باعتباره الأمن

المكرس في إطار الثقافة الليبرالية العالمية، وفي الرهانات التي تُطرح مع بلوغ مسارات الأخذ بمفاهيمه غايتها القصوى، حيث سنكون عندئذ أمام عالم دون شعوب، وارتباط الأمن الإنساني بآليات التتميط الثقافي في عالم دون حدود، والاعتراب عن الثقافات الأصلية إلى الاعتراب عن الطبيعة البشرية. (بن جديد، ٢٠١٥، ٢١٨)

وتجدر الإشارة هنا إلى أسبقية مدرسة فرانكفورت في الاهتمام بالمخاطر الأخلاقية والثقافية والاجتماعية والتربوية المرتبطة بالتحديث والتطور التكنولوجي، ورصد الأضرار المهددة للبشرية، وذلك في ثنايا وتفصيل نقد المدرسة للنظام الرأسمالي، وبعد تسليط المدرسة النقدية الضوء على المخاطر المصاحبة لعمليات التحديث، انجذب المفكرين والعلماء إلى الانشغال بهذا الحقل الجديد، ويتضح ذلك من كتابات علماء الاجتماع أمثال: أولريش بيك، آلان تورين، أنطوني جيندز، غير أن أولريش بيك أكثرهم تأثيراً في هذا الحقل. (بدوى، ٢٠٢٠، ١٢٤)

٥- المخاطر البيئية:

مع التطورات العلمية والتقنية برزت مخاطر بيئية عديدة مرتبطة ببعضها البعض، كما ترتبط بظاهرة "العالمية" أو "الكونية"، وتهدد المنظومة البيئية بشكل متسارع، وقد مست هذه المخاطر جوانب عدة منها الجانب الجيولوجي: التصحر، وندرة المياه، واستنزاف التربة والموارد الطبيعية، والجانب البيولوجي: الصحة، وانتشار الأمراض والأوبئة على حد سواء، وغيرت من سبل التطور البشري، وأدت إلى خلق توترات جديدة وزعزعة قوية لاستقرار النظام العالمي، كما كانت من العوامل المساهمة في تهيئة ظروف عدم الاستقرار خاصة الاجتماعي والسياسي في بعض البلدان. (عوايجية، ٢٠١٨، ١٥٥)

وهكذا، تدرجت العلاقة بين الإنسان والبيئة إلى أن آلت إلى ضرر كبير أحدثه الإنسان في البيئة وفي مكوناتها، وأصبح هم الإنسان الأكبر هو حماية البيئة من مخاطر فعل الإنسان، وهو ما فرض ضرورة تنظيم العلاقة بينه وبين البيئة، للمحافظة عليها، واستثمار ثرواتها بشكل مستدام يضمن بقائها، وإلا فإن الدمار والزوال هما النهاية الحتمية لحياة الإنسان على هذا الكوكب. (عوايجية، ٢٠١٨، ١٥٦) ولا أحد يشكك في خطورة ما يحدث في العالم من تغيرات مناخية وتحولات بيئية باعتبارها مهدد لكل ظروف الوجود البشري، وهو ما يجعل من الضروري اعتبارها من أهم قضايا الأمن العالمي، لأنها تهدد الوجود البشري.

٦- المخاطر الصحية:

ترتبط المخاطر البيئية بالمخاطر الصحية ممثلة في الأوبئة والأمراض التي تهدد صحة الإنسان وتتعدى تأثيراتها إلى مسألة البقاء والوجود البشري، وهي نفس علاقة المخاطر البيئية بمسألة بقاء الكوكب وصحة الأرض، وتفاقم هذه المخاطر أمر يهدد الوجود نفسه. وها هو العالم يجد نفسه اليوم في اختبار حقيقي لمدى قدرته على مواجهة جائحة كورونا Covid 19 التي عصفت بجميع الدول، وباتت تهدد حياة مئات الملايين من البشر وتندّر بأزمة عالمية قد تستمر لسنوات.

والوطن العربي ليس بمنأى عن خطر الجائحة، وتداعياته الصحية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية أيضاً، وعلى الرغم من تحقيق البلدان العربية بعض خطوات ملموسة فيما يخص بعض أهداف التنمية المستدامة خلال العقدین السابقين، من تشريع قوانين، وتأسيس هيئات لإدارة الأزمات، وتعزيز تدابير للحد من المخاطر، والاستثمار في الاقتصاد الأخضر والطاقة المتجددة للتخفيف من تأثيرات التغير المناخي، فإن فيروس كورونا قد باغت الحكومات ودفع بالبعض إلى اتخاذ إجراءات صارمة أحياناً، أو مترددة وخجولة أحياناً أخرى تستدعي إعادة النظر في أساليب التعامل مع الكوارث. (لونا، ٢٠٢٠، ٧)

٧- المخاطر التكنولوجية:

تتنوع أبعاد المخاطر التكنولوجية حيث تُمكن التكنولوجيات الحديثة ليس فقط المصالح الرأسمالية العالمية، بل العديد من الجماعات الصغيرة من نشر رسائلها وأفكارها دون رقيب. رغم الجانب الديمقراطي للتطور التقني المعاصر والمتمثل في حقيقة التنوع الكبير للفاعلين الممثلين على صفحات شبكة المعلومات الدولية من جهة، وفي فاعلية الحملات التي تنظمها هذه الأطراف ضد سياسات الدول أو المنظمات أو الجماعات المناهضة من جهة أخرى. وهذا لا يعنى إنكار وجود مراكز وأطراف في عالمنا المعاصر فما يزال المُعولم من الأفكار والرؤى والخطابات والرموز قادم في جزء كبير منه من الأطر الحضارية في الشمال المتقدم والمسيطر بحسابات القوة الشاملة. (حمزاوى، ٢٠٠٥، ١٢٤)

من ناحية أخرى، فإن العيش في مجتمع المخاطر والإسراف في استهلاك الأجهزة الحديثة يؤديان إلى تغير توقيت الساعات البيولوجية الطبيعية للجسم مما له آثار سلبية بالغة، وقد تغيرت بفعل عوامل خارجية مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وتبعه تغير في النظام الفسيولوجي الداخلي للجسد؛ مما ترتب عليه انتشار الأمراض النفسية والعصبية والاجتماعية، فالخطر انتقل من الخارج إلى داخل الجسم، ثم انعكس أثره في الحياة الاجتماعية للأفراد. وبالتالي تفرض التكنولوجيا العلاقة بين مجتمع المخاطر والعيش غير الآمن صحياً واجتماعياً ونفسياً وفسولوجياً. (الزيات، ٢٠١٦، ١٠٣)

وبناءً على ما سبق، نجد تنوع في أنماط المخاطر العالمية والتي لا يمكن ترتيب درجة خطورتها، بل تكمن الفروق الجوهرية بين أنماط المخاطر فقط في سبب حدوثها سواء عن طريق نية العمد أم بالمصادفة كما يشير (بيك، ٢٠١٣، ٤١-٤٢) ضارباً المثال بالمخاطر البيئية والاقتصادية، ومخاطر الإرهاب الجديد حيث تحل النية والعمد في الأخير محل المصادفة، وتتميز المخاطر البيئية والاقتصادية بناءً على التيارات العالمية من خلال فهمها في جدلية الخير والشر بوصفها آثاراً جانبية تستلزمها الصدفة، لكن الإرهاب الجديد كخطر مركب تُزال فيه قواعد العقلانية الخاصة بحسابات المخاطرة، ويحل القصد وسوء النية محل الصدفة وحسن النية بحسابات أخلاقية وقيمية.

المحور الثاني: محددات دور التعليم في مجتمع المخاطر العالمى واقتراضاته الأساسية

تمارس مؤسسات التعليم أدوارها المحلية والعالمية في إطار بيئة متشابكة، نواتها الفرد وإطارها المجتمع سواء المحلي أو العالمي، حيث تتداخل أنشطة الدور مع رسالة مؤسساتها وتوجهات المجتمع والتوجهات العالمية، وفي هذا السياق تتبلور رسالتها، وأهدافها، وتتضلع بوظائفها المنبثقة. وعليه، يجدر البدء بنقصي محددات دور التعليم سواء المتعلقة بمؤسساتها أو ببيئاتها المحلية أو العالمية لوضع صورة لطبيعة الأدوار المتوقعة وتصوراتها الأساسية وفيما يلي توضيح ذلك.

أولاً: المحددات العالمية والمحلية للدور:

لكل دور إطار عام تحده جملة من المحددات وتعرف المحددات في البحث الحالي على أنها: الاختيارات والمنطلقات الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية...، ومستويات هذه الاختيارات سواء عالمية أو محلية أو مؤسسية، والمسئولة عن تحديد

الإطار العام للدور المنوط به توطيد قدرة التعليم على مواجهة المخاطر العالمية والمحلية والمؤسسية. ويمكن تناولها على النحو التالي:

١- محددات عالمية:

لا تُدرك المخاطر العالمية إلا من خلال رؤية عالمية تتحدى الزمان والمكان، ويكون لها آثارها على الإنسانية عامة مهما كان مستوى تطورها، وهذا يعني أن الدور يبدأ من الإيمان بأن المشاركة في مواجهة المخاطر مهمة ومسئولية عالمية. حيث يرى "بيك" - في أحد منظوراته لعولمة المخاطر- أن تجسيد اللحظة الكوزموبوليتانية Cosmopolitanism (اللاقومية)، تتطلب بالضرورة فهم وإدارة المخاطر في سياق عالمي "المنهجية الكوزموبوليتية"، بعدما كانت تُفهم وتُدار في سياق قومي "المنهجية القومية". (بيك، ٢٠١٣، ٥٢-٥٥)

وبالتالي فإن التجديد في دور التعليم القائم في ظل المخاطر يتطلب أنماط تجديدية تُؤسس على رؤية عالمية إنسانية مشتركة للتربية في عالم متغير تربط بين التعليم والتنمية العالمية، كما تُؤسس على فلسفة إنسانية قائمة على احترام حقوق الإنسان، واحترام التنوع الثقافي، والسلام والأمن العالميين، والتضامن الدولي، والتشارك في المسؤولية نحو البيئة، والتأهيل لعضوية المجتمع العالمي. انطلاقاً من عدة محددات نوعية تفرض نفسها على المجتمع العالمي، وعلى التربية والنظم التعليمية وفلسفتها وأدوارها، ومن أهم هذه المحددات مايلي:

أ- **محدد جغرافي:** يرتبط بتداخل أسباب العديد من القضايا العالمية عبر الحدود، فجزورها عميقة وتأثيرها عالمي ممتد؛ وهو ما يتطلب تعاوناً جماعياً يمتد عبر الحدود وبإدراك واعٍ للمسئوليات المشتركة، وهذا ما يجعل للتربية دورها في طرح مثل هذه القضايا بشكل متكامل مستفيدة من البعد المحلي، والعالمي، والتاريخي، والجغرافي. (الريعاني، ٢٠٠٩، ٢)

ب- **محدد فكري:** يتعلق بتزايد الشد والجذب بين الهويات المحلية والهوية العالمية، وهو ما ينتج نماذج متعددة من التشكيلات الفكرية والانتماءات القيمية تتخطى حدود المكان وتأثيراته. فتداخل القضايا العالمية وتدافع الفاعلين فيها لبحث عالمية الحلول

هو ما صعب التنظير أو ربط حركة القيم المرجعية حصرياً على أساس مكاني أو زمني، بل وتعذر بناء القيم المرجعية للأفراد والمؤسسات والمجتمعات على أي منهما منفرداً. (خفاجي، ٢٠١٧، ٤٧)

ج- محدد أمني: ينبثق عن انتشار ظواهر العنف واللاتسامح محلياً وعالمياً نتيجة العديد من الأسباب أهمها الحروب، والإرهاب، والعنصرية، والتمييز، وغير ذلك من انتهاكات لحقوق الإنسان وحرياته، ومن ثم كان على المجتمع العالمي التأكيد على أهمية التسامح، والسلام، والتفاهم العالمي، واحترام التنوع مع التركيز على دور التربية في ذلك. (البوهي، ٢٠١٤، ٣٦) حيث ينذر تنامي مثل هذه الظواهر وتجاهلها بمخاطر ثقافية واجتماعية متعددة التأثيرات تهدد أمن واستقرار المجتمعات.

د- محدد بيئي: ينجم عن تفاقم العديد من المشكلات البيئية التي تهدد الكوكب وبقاء الجنس البشري، والتي تؤدي إلى تدهور المحيط الحيوي وتنظيم البيئة العالمية، كالتلوث البيئي أحد أخطر المشاكل البيئية التي اتخذت أبعاداً بيئية، واقتصادية، واجتماعية خطيرة. (البوهي، ٢٠١٤، ٣٦) والتي لا يمكن حلها إلا بجهود جماعية ومشاركة على المستوى العالمي، وهذا بدوره يتطلب بناء الوعي بأهمية التعاون في مجال حماية البيئة والاستدامة البيئية .

هـ- محدد تكنولوجي: ينسجم هذا المحدد مع ما يشهده العالم من تطور هائل في مجال التكنولوجيا الرقمية، والذي يسهم في مزيد من الترابط بين البشر، ويتيح سبلاً للتعاون والتضامن بينهم، وما يشهده أيضاً ويلات هذا التطور من تفاقم في التعصب الثقافي والديني ومن استعمالها في التعبئة الأيديولوجية والسياسية ترويجاً لتصورات للعالم استيعادية في معظمها. (اليونسكو، ٢٠١٥، ٢٤) وهو ما يقتضي التعرف على آفاق تربوية جديدة تسهم في حل المسائل والتوترات المشتركة الناجمة عنها، ومن ناحية أخرى تكون قادرة على مواجهة الآثار الجانبية للتواصل العالمي والمخاطر الرقمية المحتملة.

و- **محدد تنموي:** يرتبط هذا المحدد بعلاقة التنمية بالمخاطر، وهو تناقض يبرز السمة العامة للمجتمعات بعد تجاوز البعد النظري والعيش فعلياً بمجتمع المخاطر المليء بالتناقضات، فالعالم يغلب عليه عامل الفتوة ورغم ذلك تتصاعد التطلعات إلى إحقاق حقوق الإنسان، وأصبحت المجتمعات أكثر ترابطاً من السابق لكن يبقى التعصب والنزاع قائمين والفوارق آخذة في التعمق، ومع أن المجال رحب للتنمية المستدامة لكن تشتت الضغوط وتظل التحديات قاسية ومعقدة، لذا يجب على التربية والتعليم أن يعنيا بالتنمية المستدامة والتنشئة من أجل العيش في عالم خالٍ من التناقضات من خلال مراعاة البعد الإنساني للتنمية المستدامة. (اليونسكو، ٢٠١٥، ٣)

ز- **محدد أخلاقي:** يتعلق بصياغة جديدة لمفهوم الأمن الإنساني ليحل محل الأمن القومي التقليدي، ومن خلال تفهم متعدد الأبعاد لمفهوم الأمن متضمناً مجالات عدة للبحث بما فيها الدراسات التنموية والإستراتيجية والحقوقية؛ فلا يمكن أن تقوم أي دولة بحماية أمن مواطنيها في غياب أي شكل من أشكال التفاهم والاتفاقيات العالمية. وبالتالي فإن فكرة الأمن الإنساني فكرة أساسية وغير تقليدية تفرض ميثاقاً أخلاقياً جديداً يسمح بتفهم التهديدات المشتركة التي تواجه العالم. (مرسى، ٢٠١١، ٧) وهو ما يلقي على التعليم فكرة دعم المفهوم الجديد للأمن باعتباره نزعة أخلاقية ترسخ فكرة أن الأمن قائم على أمن الإنسان أولاً قبل أمن الدولة، وأن مسؤولية الحفاظ عليه مسؤولية أخلاقية بالأساس.

وتأسيساً على ذلك، تمثل هذه المحددات اختيارات أو منطلقات تحدد موقف المجتمعات ومسئوليتها الأخلاقية بصفة عامة، ومسئولية نظمها التعليمية بصفة خاصة، وتفرض التواصل العالمي الحتمي عبر كل الاختلافات، وتؤكد ضرورة التوجه نحو سياق عالمي جديد للتعليم والتعلم، ولا تتطلب كل هذه المحددات اتخاذ تدابير معينة في جانب أو أكثر لمواجهة أو تغييراً في الممارسات التربوية فحسب، ولكنها تستلزم منظورات جديدة نطلق منها لفهم طبيعة دور التربية في إطارها الجديد وفي علاقتها بالتحويلات المجتمعية والعالمية، كما تتطلب إعادة النظر في فلسفة التعليم وأهدافه وأدواره لتناسب المجتمع العالمي المحمل بالمخاطر.

٢- محددات مجتمعية:

ترتبط أدوار التعليم في مجتمع المخاطر بعوامل وسياقات مجتمعية متكاملة ووثيقة الصلة بالسياق التربوي، ويؤدي تفاعلها معاً إلى تشكيل أطر لحركة المؤسسات التعليمية وأنشطتها في سياق تلك العلاقة التكاملية ذات التأثير متعدد الاتجاهات. وبناءً عليه، فإن أدوارها تتحدد بناءً على طبيعة هذه المحددات المجتمعية وحركة تغيرها، ومن أهم هذه المحددات ما يلي:

أ- **محددات ثقافية:** يرتبط الدور بقيم مرجعية، منها ما يكون أداة لتغيير الواقع ومنها ما يكون أداة لتثبيته، ولأن القيم تعبر عن تفاعل ثوابت الحضارة مع متغيرات المكان واللحظة التاريخية، فإنه لا يمكن تصور سيادة قيم مرجعية أصيلة لأية أمة وهى في حالة وهن حضاري، كما أن هيمنة القيم المرجعية للأمة مرتبطة بقوتها وقدرتها على حماية ثقافتها، ولذلك يعد دور المؤسسات المجتمعية ومحاولات تغيير المجتمع جهوداً مفتاحية لتهيئة البيئة المساندة لحركة القيم المرجعية، وهنا تتحمل المؤسسات المجتمعية قيم مجتمعاتها تأسيلاً في رؤيتها للكون والعالم التزاماً في رسالتها وأهدافها وبرامجها. (خفاجى، ٢٠١٧، ٥٦) وبالتالي فإن القيم المرجعية التي تحكم الدور المنتظر هى التي تحكم مسألة قبول التضامن العالمي لدراء المخاطر من عدمه، وهى أيضاً التي لا يجب أن تتأى بعيداً عن القيم العالمية دون تدوير القيم المحلية في محاولة للصلح بينهما للصالح المشترك .

ب- **محددات سياسية:** ترتبط محددات أي دور في الأصل بالمواقف السياسية التي ترتبط ببناء مستويات الوعي في المواقف الخطرة حيث يحدد الوعي بجملة المواقف السياسية، والاجتماعية، والثقافية المعقدة والمتداخلة "للكيانات" التي توجه عمليات اكتساب المعرفة والاستجابة لها، وهو ما قدمه "بيك" في وصف التحركات السياسية الأساسية المنتشرة في مجال الاتصال السياسي وإعلام المخاطر وإدارة المعلومات بما في ذلك من إستراتيجيات "إنكار المخاطر، والخدع الزائفة". (Cottle, 1998, 27) ولهذا فإن السياسات العامة ستصب حتماً في السياسات التعليمية بما هي عليه قوية كانت أم ضعيفة.

ج- محددات اجتماعية: ترتبط تلك المحددات بمستويات وأبعاد المخاطر الاجتماعية السائدة، وموقعها على الأجندة السياسية، فحينما تلوح المخاطر الاجتماعية وتهدد أمن الأفراد يجب أن يصاغ بعداً جديداً يضاف لأدوار التعليم ويتعلق بمسألتي الحماية والتمكين. ففي سؤال طُرح على مؤسس نظرية مجتمع المخاطر: "أولريش بيك" حول العدة الضرورية التي يحتاج إليها الإنسان في ظل عولمة المخاطر وما يتبعها أجاب: يحتاج المرء إلى تعليم، وضمانات حياتية، ومواقع شغل وتأمينات اجتماعية، وهذه الشروط يغدو التفاعل في ظلها ممكناً مع علاقات يمثل هذا التعقيد، أما إذا ما كانت هذه الشروط غائبة فإن العملية ستكون عسيرة. (سرار، ٢٠٠٩، ٥٤)

وتأسيساً على ذلك، فإن هذه المحددات المجتمعية تبدو كاختيارات أو منطلقات محلية تحدد مدى تأثير النظم التعليمية بالأجواء المجتمعية العامة والملاحم الثقافية والسياسية والاجتماعية البارزة، وتحدد مسؤوليتها الأخلاقية وطبيعة أدوارها تجاه ما يهدد أمن واستقرار مجتمعاتها، وترسم مسارها الذي يتوافق مع المسار الذي يتخذه المجتمع في سبيل حماية أمنه وأمن أفرادِه .

٣- محددات بنوية مؤسسية:

تتحدد أدوار التعليم في مجتمع المخاطر وفقاً لعوامل بنوية داخلية تعكس ملامح الأنظمة وتوجهاتها وتقل تأثيرها خاصة عند تفاعلها مع السياقات المجتمعية القائمة خارجها، ويؤدي تفاعلها معاً إلى تشكيل أطر دور المؤسسات التعليمية وأنشطتها وحركتها. وعليه، فإن أدوارها تتحدد بناءً على توجه المؤسسة وتنظيمها والبيئة المحيطة بها، ومن أهم هذه المحددات ما يلي:

أ- محددات إستراتيجية: ويرتبط هذا المحدد بمساعي النظم التعليمية لوضع إستراتيجيات لتوقع المخاطر والتنبؤ بالأزمات المحتملة التي يمكن أن تحدث مستقبلاً، ووضع حلول استباقية لاستدامة واستمرارية النظم التعليمية في ظل المخاطر، والحد من تأثيراتها على كافة النواحي. وفي إطار ذلك يتحدد الدور بطبيعة التوجه الإستراتيجي للمؤسسات المختلفة والقدرة على تطوير إستراتيجيات متنوعة تجمع بين إستراتيجيات الخطر (وقائية وتخفيفية وتكيفية) وهي

الإستراتيجيات الثلاث الأساسية التي يوصي بها كإستراتيجيات للتعامل مع المخاطر. (الناجم، ٢٠١٤، ٢١٤) وعلى هذا الأساس يتحدد نمط الدور وقائي استعدادي، أو تخفيفي علاجي، أو تكيفي معالج .

ب- **محددات تنظيمية:** ترتبط هذه المحددات بمدى توافر الشروط والقدرات التنظيمية القادرة على تقديم النظم التعليمية كنظم ديناميكية متكيفة، وقد تطورت فكرة النظام المتكيف من "نظرية المواقف" للوريش Loresh ولورانز Lowrance ، ونظرية "النظم الحية" لميلر Miller . والنظام المتكيف هو النظام القادر على التجاوب مع الظروف المحيطة، والقادر على التغيير الذاتي والتعلم المستدام، وتصور نظم التعليم على أنها نظم متكيفة يعنى: تغييراً في التصور وتغيراً في النظريات المفسرة لدراسة نظم التعليم، وتقديمها على أنها نظم ديناميكية حية ومتفاعلة مع البيئة المحيطة. (الثبتي؛ والقريشي، ٢٠٠٩، ٣٣٣) وتبدو الحاجة ملحة لمثل هذه القدرات التنظيمية التي تتناسب طردياً مع قدرة النظم التعليمية على أداء الدور المنوط بها في مواجهة المخاطر المستقبلية التي تواجه صعوبة في التنبؤ بها، وبالتالي تبدو تلك النظم أكثر قدرة على أداء دورها بفاعلية وكفاءة في تجاوز التأثيرات المحتملة.

ج- **محددات ثقافية ومعرفية:** تتعلق بطبيعة الثقافة المؤسسية النابعة من الثقافة العامة، وهي محدد مؤثر في تحديد اتجاهات الدور الخاص بإدراك المخاطر وتسييرها، وتؤسس هذه الثقافة على نواحي معرفية وقيمية ومهارية، وتؤكد (قنديل، ٢٠١٣- ١٨) أن المدخل الثقافي والمعرفي يدفعان إلى الانتباه إلى قضايا كبرى منها مسألة إدراك المخاطر والتي تختلف من فرد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر وفقاً لمتغيرات التعليم والثقافة، والمسألة الأخرى هي أن ثقافة المخاطر السائدة في المجتمع المصري هي ما قد تدفع لإنكار المخاطر أو الاعتراف بها، ويتوقف ذلك على بروز أدوار مهمة على مستويات والتنقيف والتأهيل، وهي ما تسهم في مواجهة المخاطر في ضوء النظرية الثقافية للمخاطر والتي تهتم بالقيم والتقاليد والآراء والعقيدة.

د- **محددات منهجية:** بالنظر إلى التصنيفات المتنوعة للمخاطر نجد أنها تحتم البحث عن منهجية خاصة عند التعامل مع كل نوع منها؛ إذ يفتح تصنيف المخاطرة - كما يرى بيك- عالماً على جانبي التمييز بين المعرفة واللامعرفة، بين الخير والشر، بين اليقين واللايقين. ولاعتبار هذا التعامل المنتظر من التفكير في مجابهة المخاطر يستلزم بالضرورة طرح جوانب "فهمية" ومنهجية" متعددة كمدخلات لإيجاد الصيغ التدبيرية الناجعة للتعامل مع أي نوع من المخاطر المحتملة وهي المخرجات التي غالباً ما تصطدم برعونة جديدة، واستهتار بالمخاطر بسبب فشل شروط حسابها ومعالجتها مؤسسياً. (بيك، ٢٠٠٦، ٢٤-٢٧) وهنا تبرز أهمية تأصيل عمليات التفكير المبني على المخاطر داخل المؤسسات التعليمية؛ لإبراز النواحي الفهمية جنباً إلى جنب مع الجوانب المنهجية، وتحدد قوة الدور وتأثيراته بقوة هذه الجوانب وقدرتها على توجيه مسار المخاطر إلى النواحي الأقل حدة.

وبناءً على ما سبق، فإن الدور التعليمي والتربوي في مجتمع المخاطر تأطره ثلاثة محددات أساسية، أولها: محددات عالمية يحكمها مساحة الوجود الفعلي للمجتمع القومي في الإطار العالمي وأولويات التضامن العالمي لإثبات هذا الوجود دون فرض حماية من الآخر، وثانيها: محددات مجتمعية خارجية تمثل بيئة الدور ومحيطه التأثيري وتتنوع ما بين اجتماعية وسياسية واقتصادية ثقافية ويتبلور إطارها الدور من خلال توقعات المجتمع، وثالثها: محددات بنوية تتناول البيئة الداخلية المؤسسية التي تبلور آليات الفعل وتوجهات النشاط الوظيفي في إطار بيئة الدور، والتوجه المؤسسي ورسالة المؤسسة وفلسفتها الحاكمة. وكل ذلك يندمج ويترجم في وضع إطار لممارسة الدور بغض النظر عن تقييماته النهائية.

ثانياً: الافتراضات والتصورات الأساسية للدور:

يدرك الجميع أن للتربية دوراً هاماً واستثنائياً في ظل المخاطر، وتتأسس فلسفة هذا الدور على ما يمكن أن تقدمه التربية في حماية الأمن الإنساني ومحو آثار مجتمع مخاطر عالمي بات أمراً واقعاً لا يمكن تجاهله.

وفي الحقيقة لم يكن الحوار حول دور التعليم وقت الخطر حديثاً. فقد ظهر مصطلح "أمة في خطر Nation at risk" قبل ظهور مصطلح المخاطرة نفسه من قبل "بيك". بعد أن تصدر عنوان التقرير الذي أصدرته اللجنة الوطنية الأمريكية للتميز في التعليم، برئاسة جارندر عام ١٩٨١. وقد اختارت اللجنة أن تشير إلى "حتمية الإصلاح التربوي" كعنوان فرعي جديد، وفيه تم تصور المخاطر على أنها قضايا وطنية تواجه مستقبل الدولة كزعيم اقتصادي وتكنولوجي، وأنها مخاطرة ذات طبيعة معقدة مثلت عبئاً ثقیلاً على التعليم كأساس لمستقبل الأمة الاقتصادي والقدرة التكنولوجية. ورأوا أن التعليم مُجبر على تحمل عبأ القدرة التنافسية للأمة في المستقبل. (Peters, 2012, xiii)

ومع المسؤولية الملقاة على عاتق التعليم في الحفاظ على استقرار المجتمع، ودعم الأمن الإنساني، والتنمية المستدامة في ظل عالم ملئ بالمخاطر، يمكن وضع بعض الافتراضات والتصورات الأساسية لهذا الدور وأهمها:

١- إعادة بناء الأطر المفهومية لمجتمع المخاطر:

إن الحديث عن مفهوم مجتمع المخاطر كمفهوم جديد يبدو أكثر استيعاباً لدلالات التحولات المجتمعية والعالمية الراهنة ذات الأبعاد المتنوعة والتي تدور جميعها حول مختلف أوضاع المخاطرة واللايقين واللامن، وما يستحق التأكيد عليه في مثل هذا الزخم المعرفي هو السؤال عن مدى قدرة فلسفة التربية والتحليل التربوي على تفكيك المفهوم، وإبراز طبيعة العلاقة المعقدة بين عناصره وأبعاده ودلالاته، ومستويات هذه الدلالات؟ .

ويأتي ذلك من خلال الاهتمام بالدراسات التربوية وربطها بتخصصات بينية كالفلسفية، والاجتماعية، والاقتصادية، لمحاولة تفكيك إشكالية المخاطر في علاقتها بالتنمية، وذلك باعتبار أن المخاطر وسبل إدارتها أصبحت تفرض نفسها اليوم ضمن ترسانة المفاهيم العلمية المستجدة في ساحة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ذات الصلة الوثيقة بسباق العولمة وبتداعياتها السلبية وبانعكاساتها المتنوعة على استقرار المجتمعات وأمن الأفراد ومسارات التنمية. (التايب، ٢٠١٣، ٢٦١)

وبالتالي، فإن الإقرار بحداثة مفهوم مجتمع المخاطر يفترض تمييزه عن المعاني النمطية لمفهوم الخطر في العصور السابقة. لذا فإنه يحتاج مداخل جديدة وبينية لتناول

البنية الحدائثة للمفهوم والمسائل المتصلة بالأبعاد الجديدة التي تتطلب منظرين جدد خارج الإطار التقليدي (ومنهم التربويين) لتولي مسئولية بناء الأطر المفهومية لمجتمع المخاطر المعتمدة على طرح مفاهيمي جديد يتجاوز الإطار التقليدي إلى آفاق توسعية تضعه في سياق واقعي وحقيقي. وهو مدخل هام يترتب عليه نجاح التعامل مع مختلف المخاطر ومنها التربوية.

٢- تحديد المعالم البنوية الجديدة لمجتمع المخاطر العالمي:

تعتبر طبيعة "المخاطر" المعاصرة - وفقاً لما قدمه "بيك" وعلماء اجتماع آخرون - طبيعة غير مسبوقه تاريخياً من حيث انتشارها المكاني والزمني، فاحتمال حدوثها كارثي الآثار، والأهم من ذلك عدم رؤيتها، والتي يمكن أن تصبح فقط "مرئية" عندما يتم تعريفها اجتماعياً ضمن المؤسسات المعرفية مثل التعليم، ووسائل الإعلام، والنظام القانوني، والمسؤولين عن وضع صياغة بنائية - اجتماعية (التعريف الاجتماعي) لطبيعة المخاطر المعاصرة ، وهي تعد مسألة حساسة للغاية إن لم تكن معتمدة على استخدام وسائل مرئية اجتماعياً، ودونها يظل التوتر قائماً بين التصريحات القائمة حول ماهية المخاطر المعاصرة غير المسبوقه، وبين البيانات المعرفية حول كيفية التعرف عليها . (Cottle, 1998,7) ولهذا يتعلق هذا الدور بتحديد الأبعاد البنائية لمجتمع المخاطر العالمي سواء أكانت بيئية، أم اقتصادية، أم سياسية، أم تربوية، أم تكنولوجية، أم غير ذلك من أبعاد مُشكلة في جملتها المعالم البنوية لمجتمع المخاطر العالمي.

٣- تأكيد البعد العالمي للمخاطر ومسئولية التضامن:

اعتُبرت انعكاسات العولمة ونتائجها المختلفة المسهم الأكبر في قيام مجتمع المخاطر العالمي الذي يظل في نظر المفكرين الناتج الأبرز لضغوط النظام الرأسمالي العالمي وسياساته، والتي أنتجت بدورها تحولات اقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وسياسية واسعة المدى، كما أحدثت تغييراً هيكلياً في المشهد العالمي وخلفت أثراً عميقة على المستويات الدولية والمحلية. وهو ما جعل المخاطر وتداعياتها ممتدة الأثر متجاوزة الاعتبارات المكانية والجغرافية، فلم يعد أى مجتمع في مأمن منها بعد أن اصطبغت بالصبغة العالمية. (التايب، ٢٠١٣، ٢٧٢، ٢٧٣)

ويأتى ذلك ليؤكد أن مسألة الأبعاد الإنسانية والعالمية للتربية لا يمكن أن تفصل عن ظاهرة النزوع إلى الشمولية العالمية، وهو تعبير يقصد به انبثاق نظام عالمي يمتاز بعمليات أساسية متفاعلة ومتراصة ترابطاً مباشراً ووثيقاً، ويواجه قضايا ومخاطر عالمية تُطرح مباشرة بشموليتها ووحدها على الإنسانية جمعاء، وبالتالي لا يمكن حلها إلا بمجهودات جماعية على المستوى العالمي الأشمل لا على مستوى الأمم والأقاليم . (هورفا؛ وميهالي، ١٩٩٠، ١٦٧) وهو دور تضامني لا يمكن تصوّره دون التوجه نحو التربية العالمية.

٤- تحقيق الموازنة بين خصوصية المحلي وشمولية العالمي:

يحتاج مجتمع المخاطر لدراسة مستفيضة لمعرفة عناصر الربط بين المخاطر الداخلية والخارجية، وآليات الوصل بين المجتمعين المحلي والعالمي، وكيفية التصدي الفعال للمخاطر التي تبث من خلال كليهما، وهو ما يستلزم إتباع أكثر من مدخل منها على سبيل المثال: ما يتعلق بدراسة البيئة الدولية التي تنتشر فيها بعض المخاطر، وتحليل التجارب والإستراتيجيات الدولية في هذا المجال، وأيضاً المبادرات المحلية، إضافة إلى الاهتمام بالتعليم وأنشطة التدريب والتوعية بشأن المخاطر المحتملة. (إديس، ٢٠١٩، ٦٦) وهكذا يكون نهج التعامل مع كافة المخاطر، ويقوم التعليم بالدور الأمثل في إبراز هذه المداخل على المستويين النظري والمنهجي، والتوعية بضرورة إدراك المخاطر الناتجة عن إزالة كافة الحدود والفوارق بين البيئتين الداخلية والخارجية للمجتمع ومراعاة التوازن.

٥- دعم مفهوم الأمن الإنساني المستدام:

يشير مفهوم الأمن الإنساني حديثاً إلى نموذج جديد يعمد متبنوه إلى تحدي مفهوم الأمن القومي التقليدي، مدافعين بأن المرجعية الحقيقية للأمن هي الإنسان لا الدولة. وذلك كضرورة للاستقرار القومي والدولي. (مرسى، ٢٠١١، ٧) وخاصة بعد أن أصبحت التحديات المرتبطة بالأمن جزءاً أساسياً من الحياة الفردية والجماعية، والتي تلقي بتداعياتها القوية على تشكيل طبيعة العلاقات الفردية، والاجتماعية والدولية، سواء من خلال الخطاب أو الممارسة. وتشير الممارسة إلى أن الأمن يؤسس اجتماعياً وثقافياً وتربوياً في عقول

الأفراد، ليصبح من العوامل المؤسسة لنمط حياتهم والحاكمة لتقييم رؤيتهم لمفهوم الأمن نفسه. (أبو دوح، ٢٠١٧، ٥)

وقد بات من الضروري وكأساس من أساسيات العيش في مجتمع المخاطر إعادة النظر في الرؤية التقليدية المقدمة لمفهوم الأمن والتي تعتبر الأمن متغير، وأنه عملية مرتبطة بوجود الدولة ذات القوة العسكرية التي تتجلى من خلال مؤسسات الدولة وقوانينها. بعد أن تأكدت معظم مكونات الأمن وأصوله هي نتاج المجتمع نفسه، لذا تعد القيم الثقافية والتربوية والتنشئة الاجتماعية والعمليات الاجتماعية المرتبطة بها كالتعاون، والاندماج الاجتماعي، والتمكين، والتنافس، هي بمثابة محددات أساسية مؤثرة في الأمن، ولا تقل هذه المحددات أهمية عن الفكرة التقليدية التي تركز على مبدأ القوة الصلبة. (دلالة، ٢٠١٨، ٢٤٤)

٦- رفع مستويات الإدراك الثقافي للمخاطر: (بناء ثقافة المخاطر)

يعتمد علم المخاطرة على الفصل الواضح بين المخاطرة وبين الإدراك الثقافي للمخاطرة الذي يتم التركيز عليه ودعمه من خلال الفصل الموازي للخبراء عن المتخصصين في العلوم المختلفة ذوي الحسابات الكمية والإحصائية وبالطريقة نفسها يتم نقل "فردية" المخاطرة أي الإدراك الذاتي للمخاطر إلى استطلاع آراء يولد تناقضات كبيرة بين الخبراء والمتخصصين. وعلى نفس الرؤية إذا نظرنا إلى المخاطر العالمية بعين الاعتبار قد يتناقض التكهن العالمي بالخطر بدرجة كبيرة مع مناهج الحسابات والتقديرات العلمية. فكلما قلت إمكانية تقدير الخطر اكتسب الإدراك الثقافي المتنوع للمخاطرة ثقلاً أكبر، وبالتالي كلما ازداد العالم اقتراباً من بعضه، ظهرت مناحي الإدراك الثقافية تلك بوصفها حقائق ثابتة مستبعدة صدام "حضارات المخاطرة" clash of risk cultures أو صدام "حقائق المخاطرة" التي قد تصبح مشكلة رئيسة أمام عالم اليوم. (بيك، ٢٠١٣، ٣٦-٣٨)

وبالتالي يعد العمل على إدراك الخطورة أيًا كان نوعها وفهم مصادرها وتحليلها من ضمن الميكانيزمات (الآليات) الدفاعية التي يعتمدها المجتمع في مواجهة الأخطار المحتملة، وبمعنى آخر فإن تقدير الخطورة الاجتماعية لا يعتمد على الشك أو الظن بقدر

ما يعتمد على تقارب ثقافي ومعرفة حقيقية بالوقائع والمتغيرات الحادثة في المجتمع، بل يمكن الذهاب إلى القول بأن: معرفة وإدراك الخطر من خلال معطيات سليمة هي وسيلة فعالة لفهم عمليات التحول والتغير الاجتماعي في مجتمع. (طالب، ٢٠٠٥، ١٠)

ويقوم التعليم بدور كبير عبر الوساطة الصادقة في نقل معطيات الواقع المحلي والعالمي بشكل سليم يترتب عليه رفع مستوى إدراك المخاطر وتقارب تقديرها ثقافيًا دون غض الطرف عن مسألة التقدير والحسابات العلمية والتناقضات العالمية التي لها أهميتها في مراحل لاحقة من عمليات إدارة المخاطر.

٧- بناء المنعة البشرية القادرة على مواجهة الخطر:

على الرغم من كل ما يحاصر المجتمع المعاصر من تهديدات وتحديات، تظل التربية هي الملجأ والملاذ الذي نسعى من خلاله إلى التصدي لكافة المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها. ويظل الأمل في ذلك دائماً مرهون بشكل ومواصفات الإنسان الذي تعده وتقوم على بنائه المنظومة التربوية بأكملها، ويبدأ هذا البناء بتكوين الوعي بالواقع وكشف سلبياته وإيجابياته، وبناء القدرة على إدارة إمكانياته وأزماته من خلال امتلاك أساليب إبداعية. (زايد، ٢٠١٤، ١٤٦)

وإعداد الفرد القادر على التكيف مع عالم مليء بالمخاطر يتطلب من النظام التربوي أن يقدم للمتعلم تدريباً على المرونة وسرعة الاستجابة لهذه التطورات، وذلك بالتركيز على النظام المنهجي في التعامل مع التغيير المقصود أو المفاجيء، وبتزويد الفرد بمهارات التعلم الذاتي التي تؤهله لاكتساب المعارف المتجددة وتوظيفها، والاستجابة الفاعلة للمستجدات الطارئة والمخاطر المحتملة في محيطه الشخصي والاجتماعي والإنساني. (صباغ، ٢٠١٥، ٦١)

وعليه، فمواجهة المخاطر في الأساس تتطلب بناء المنعة البشرية، وبناء قدرة الأفراد في التصدي لها، فالأشخاص الذين لا يملكون ما يكفي من القدرات الأساسية من التعليم والرعاية الصحية والاجتماعية هم الأقل قدرة على ممارسة حقهم في عيش الحياة التي يشدونها، وعلى ذلك تعمل التربية على إيجاد محرك مستدام لتعزيز القدرات الفردية، والظروف الاجتماعية التي تعزز قدرة الإنسان على التغيير، وتبنى منعة الأفراد وبالتالي المجتمعات. (إدريس، ٢٠١٩، ٥٩)

ليصبح بناء المنعة البشرية Human resilience من دواعي تعزيز قدرات الأفراد والمجتمعات للتمكن من التصدي للأخطار، ويقصد به تمتع البشر بخيارات صلبة يستطيعون ممارستها حالياً ومستقبلاً، بحيث يمتلكون القدرة على التصدي للعواقب المتنوعة والتكيف معها. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٤، ٢٥) ولا نستثنى من ذلك ما يتعلق أيضاً ببناء المنعة الأخلاقية والقيمية اللازمة لمواجهة الخطر والتعامل معها بثبات وحكمة وعقلانية.

٨- تأسيس منهجيات التعامل مع الخطر:

لا شك أن استكشاف مفهوم المخاطرة من الناحية النظرية والتطبيقية يتم تحقيقه على أرض الواقع في ومن خلال البيئات التعليمية في ظل المجتمعات المعرضة للمخاطر، وهو ما يُستدعى ضمناً كعنصر مركزي في تنظيم التجربة الحياتية؛ من خلال تقاطع المنظورات النظرية للمخاطر مع وصف اثولوجرافي واقعي، وأيضاً مع إيلاء اهتمام للوثائق المكتوبة، وأشكال الخطاب التعليمي الشفهي باستخدام أساليب مستمدة من تحليل الخطاب النقدي والأنثروبولوجيا اللغوية، وهي أسس نهج التعامل مع الخطر. (Bialostok & Whitman, 2012, 8).

ومن خلال عدة توجهات عاملة في هذا المجال حاول البعض تحديد هذه الإجراءات المنهجية في ثلاثة مستويات أولها: تقييم لمخاطر من خلال تحديد مصادر الخطر وأشدّها خطورة، وثانيها: تسيير المخاطر من خلال وضع السياسات والتدابير المناسبة، وثالثها: اتصال المخاطر، وذلك لتتقيد الجماهير وتعليمها أسس السلوك السليم والتصرف الرشيد والاستعداد للمواجهة. (بن لعربي، ٢٠١٥، ٢٢) ولا شك أن المؤسسة التعليمية الناجحة هي التي تفرغ مساحة كافية لمسألة المنهجية العلمية لإدارة المخاطر العالمية تليق بحجم دورها المنشود.

وبناءً على ما سبق، فإن التعليم مع مسؤوليته المجتمعية كمنسق محوري يتحمل أعباء هذا الدور، بل وينتظر منه المزيد في ظل تزايد حدة المخاطر العالمية وتنوعها. مع التأكيد بأن ما سبق وضعه من افتراضات وتصورات عامة للدور يمكن أن ينبثق عنها عديد من الأدوار الفرعية التي تختلف باختلاف طبيعة المجتمع، وطبيعة النسق التعليمي،

وعلاقته بغيره من الأنساق المجتمعية المشكّلة في جملتها عناصر الدفع المجتمعي وقيادة التغيير، وحوائط الحماية من المخاطر.

المحور الثالث: إشكاليات دور التعليم المصري في مجتمع المخاطر العالى.

لا يقتصر دور التربية في أي مجتمع على ما نصت به دساتير الأمم وقوانينها فقط، بل تشكل الأهداف التربوية في بنيتها وآليات تحقيقها ظاهرة تربوية معقدة تتخاضب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل في تكوين طموحات الفرد مع طموحات المجتمع، وتتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع بما تمتلكه تلك الروح من قدرة على مواجهة التحديات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية والإنسانية. (وظفة؛ والأنصارى، ٢٠٠٥، ٨٤)

ولأن العلاقة بين الأمن والتربية علاقة عضوية، وهى جوهر علاقتها بمجتمع المخاطر فإن أي اختلال في دور المؤسسات التربوية أو أي قصور في أدائها هو ما يؤثر سلبًا على أمن المجتمعات، وفي معظم الأحوال تواجه التربية ونظم التعليم اليوم تحديات ومعضلات في أداء رسالتها خاصة بعد أن أصبحت هذه التحديات أكثر حدة وشراسة في عصر المخاطر. (آل عبد الله، ٢٠٠٤، ٢١١)

وفي ظل مجتمع المخاطر فإن التعليم المصري يواجه عدة إشكاليات تقف حائلًا أمام أداء الدور المفترض القيام به، كما تعوقه عن تحقيق تلك الأهداف المتعلقة بتحقيق الأمن والحماية من التهديدات، ولعل ما أظهرته التجربة وخبرة التعاطي خلال أزمة كورونا أكد على ذلك. ومن أبرز هذه الإشكاليات مايلي:

١- ضعف الاهتمام الأكاديمي بدراسة المخاطر: (فجوة المعرفة بالمخاطر)

صاحب العولمة نشاط أكاديمي ومعرفي هام يتعلق بإدارة المخاطر ومراقبتها، وقد أخذ هذا الاهتمام المعرفي صور عديدة، نأمل منها ما يأخذ مسارًا تربويًا قد يؤسس لعلم تربوي جديد يفيض بقدرته على استشراق المستقبل، والتجاوب مع صدمات التحول وويلات الخطر التي تشهدها مرحلة ما بعد الحداثة تجاوبًا أصيلًا مع معطيات العصر باندفاعاته المعرفية وصيروراته التاريخية.

ومن أهم المؤشرات العالمية للتصاعد الأكاديمي والاهتمام المعرفي بدراسة المخاطر هو ما يتمثل في تأسيس عدد كبير من مراكز إدارة وتحليل المخاطر في أمريكا وأوروبا واليابان منها ما هو ملحق بالجامعات وبعضها مستقل عنها، وكذلك تأسيس تجمعات ومنتديات معرفية لعلماء معنيين بدراسة المخاطر تحرص على المراقبة الدائمة، وتحدد مصادر ومفاهيم الخطر وآليات التعامل معها، بالإضافة إلى إصدار عدة وثائق عالمية من منظمات عالمية تنبه للمخاطر العالمية ومجتمع المخاطر العالمي، وهذا المدخل المعرفي هو ما يدفع إلى الانتباه إلى قضايا كبرى منها مسألة إدراك المخاطر والتي تختلف من فرد إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر وفقاً لمتغيرات التعليم والثقافة. (قنديل، ٢٠١٣- أ ، ١٧- ١٨)

ولكن على المستوى العربي، نلاحظ أنه على الرغم من تصاعد المخاطر بأشكال وأنماط مختلفة، إلا أن هناك غياب شبه تام لاهتمام علمي منظم مستدام. (قنديل، ٢٠١٣- ب، ٢٢٧) وعلى المستوى التربوي، نجد ندرة في الدراسات التربوية عالمياً في هذا المجال، ومع أن الحديث عن المخاطر يُمكن أن يشبع مجال التعليم، إلا أن معظم الأدبيات التربوية تقريباً قد أغفلت التنظير ضمن أي تقليد نظري معاصر للمخاطر وهو ما يدفع إلى ضرورة معالجة هذا الإغفال لتحقيق إثراء معرفي في بعد تربوي له أهميته في تحقيق تكامل معرفي لازم لتغطية الأبعاد المعرفية للمخاطر. (Bialostok &Whitman, 2012,1)

٢- غياب التخطيط الجيد لمسألة الدور في مجتمع المخاطر:

تتميز التربية الحديثة في العالم المتقدم باعتمادها الكلي على التخطيط، إذ يشكل التخطيط منطلق الإصلاح التربوي والإعداد للمستقبل، ومن يبحث في مضامين الجهود الإصلاحية يجد أنها تقوم على أساس التخطيط والتنظيم المتكامل لتحقيق التوازن في مسار تطوره الدائم. ويعد التخطيط بالمؤسسات التعليمية كمتطلب أساسي مهم في عملية إدارة الأزمات، وإن لم يكن لدينا خطط لمواجهة الأزمات فإنها سوف تنتهي نفسها بالطريقة التي تريدها هي لا بالطريقة التي نريدها نحن، وبالتالي يعد التخطيط للأزمات يعد من مدخل أساسي في المنظمات الناجحة فهو يسهم في منع حدوث الكارثة والتخفيف من آثارها، وتلافي عنصر المفاجآت المصاحب لها بأسلوب الفعل وليس رد الفعل. (إبراهيم، ٢٠١٥، ١٢١-١٢٢)

غير أن التربية العربية تواجه بعض الإشكاليات على مستوى التخطيط العام؛ والتي تنعكس سلبًا على طبيعة العمل التربوي ككل وأهدافه المرجوة، ومن هذه الإشكاليات: (وظفة، ٢٠٠١، ٩٤-٩٥)

- أن آلية التخطيط وديناميكيته تتم بتوجيهات الإدارات العليا غالبًا وهى صورة معكوسة لما يحدث في البلدان المتقدمة والتي يتم فيها طرح المشاريع التخطيطية غالبًا من خلال المؤسسات المعنية وتأخذ اتجاهًا صاعدًا إلى المستويات العليا، أما العكس فيأتي في الغالب بخطى هزيلة.
 - وجود نقص كبير جدًا في الخبراء والخبرات الضرورية للتخطيط على المستوى التربوي بصفة عامة.
 - غياب منهجية التخطيط التكاملية، وهذا يعني أن التخطيط يأخذ جوانب منفصلة من جوانب الحياة التربوية، ويضع لها خططًا منفصلة تمامًا عن الجوانب الأخرى دون تكامل.
 - تجاهل العلاقة بين المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات، فلا نجد في الخطط التربوية ما يشير إلى دعم الصلة بين هذه المؤسسات.
 - عدم الاستفادة من التجارب العالمية في مجال التخطيط التربوي، والتي تمثل خزانًا معرفيًا ومنهجيًا هامًا لم يتم توظيفه واقعيًا في التربية العربية. وعليه، يتوقع مع وجود بعض جوانب القصور في التخطيط التربوي والتعليمي قصورًا مشابهًا في التخطيط لإدارة المخاطر، إذ يعتبر جزءًا محوريًا من الأهداف الإستراتيجية لأي منظومة تعليمية قائمة تستهدف البقاء في عالم متغير.
- ٣- ضعف بناء القدرات المؤسسية للمؤسسات التعليمية :

مع تزايد الاهتمام بالتنافسية؛ زاد الاهتمام بالفكر الذي يهتم باستشراف المخاطر والتحسب لها، وأصبح توجهًا عالميًا له الأولوية وليس دليلاً على ذلك أكبر من قيام الحكومة الأمريكية بإصدار عدة وثائق للمواطنين معبرة عن تصاعد فكرة مجتمع المخاطر والانتباه له أبرزها كان بعنوان "هل أنت مستعد؟"، في إشارة لتقييم القدرات الفردية والمؤسسية والمجتمعية، وتقوم الفكرة الأساسية لتلك الوثائق على تنمية القدرات

اللازمة لمواجهة المخاطر، وحسن الاستعداد لها، وبناء المنعة لتقليل أثرها، ولم يقتصر هذا الفكر على جانب أو مؤسسة بل شمل كافة المؤسسات المجتمعية وعلى رأسها التعليم. (إبراهيم، ٢٠١٩، ٢٦٢)

ويرتبط التغيير المؤسسي اللازم للتنمية وتعزيز القدرة على مواجهة المخاطر ببناء القدرات الشاملة، وعلى مستوى الدول حددت منظمة الأمم المتحدة أربع قدرات أساسية ينبغي العمل على تعزيزها من أجل ذلك، وهي: جمع البيانات وتحليلها، الدعم المتكامل للسياسات، تعزيز القدرة على دعم الشراكات واستدامتها، والقدرة على حشد التمويل وتحفيز الاستثمارات. (رشيد، ٢٠٢٠، ١٦٨)

غير أن ثمة تحديات كثيرة تواجه إشكالية بناء القدرات المؤسسية للمنظمات ككل، فأغلبها يفتقد الإبداع، ويفتقد الكفاءات والمهارات، ويفتقد إمكانات التخطيط والتنفيذ لمشروعات وبرامج تنموية، ويفتقد القدرة على المراجعة النقدية والتقييم الذاتي، وهو أمر يؤدي إلى فقدان رؤية إستراتيجية تتجاوز حالة الوهن، وتأخذ في اعتبارها المتغيرات المتسارعة عالمياً ومحلياً. (قنديل، ٢٠١٣-ب، ٢٥٥)

٤- إغفال البعد العالمي في فلسفة التربية:

وهو الدور الذي يتمثل في توجيه العالم نحو مزيد من التفاهم والإحساس بالمسئولية والتضامن العالمي والتعايش السلمي، وقد أيدت التوجهات التربوية الحديثة في ميدان التربية هذا الدور من خلال إيمانها بصحة البرهان الذي مفاده: طالما أن المعرفة وغيرها من الظواهر الإنسانية عالمية الطابع، فإن متابعتها وتقديمها ونشرها أمور يجب تعزيزها إلى حد كبير بفضل الجهود الجماعية للمجتمعات التربوية. (ضحاوى؛ وخاطر، ٢٠١٤، ٢)

فمراعاة البعد العالمي في التربية أصبحت مسألة لا مفر منها في ظل تحول العالم إلى قرية صغيرة تشارك المخاطر بقدر لا يتساوى مع تشارك عوائد ومخرجات التنمية.

وفي مصر تزداد الحاجة إلى ذلك، خاصة في ظل القلق المتزايد في الأوساط التربوية وغير التربوية من استمرار ضعف دور التعليم المصري بمختلف أنماطه ومراحله في إعداد الطلاب للمشاركة في عالم يتميز بالتنوع، والتفاعل الثقافي، والتغير الديناميكي، والتداخل الدولي، وقد ازداد القلق مع مطلع الألفية الثالثة بتزايد قصور التعليم

في الإعداد للعالمية خاصة مع غياب البعد العالمي فيه؛ مما قد يُشكل عقبة كبيرة أمام التعليم المصري في مواجهة التحديات المحلية والعالمية الآتية والمستقبلية خاصة مع اتجاه العالم نحو التوحد والتكامل في السياسة، والاقتصاد، والثقافة، والإعلام، وغير ذلك. (البهواشي، ٢٠٠٣، ٢٠٨)

كما أن الفكرة الرئيسة في نظرية الإخفاق في المنافسة العالمية أو التضامن العالمي لا تزال تكمن في الغرض غير العادي الذي يرى أن الاهتمام بالشئون الدولية والعالمية هي أمور فرعية بالنسبة للأهداف الأساسية للتعليم المصري وليست منافسة لها، ويروج البعض برؤيتها كواجب إضافي. (مصطفى، ٢٠٠٢، ٢٣٠) وبما أن البعض لا يزال يفهمها بهذا الشكل، فيتوقع أن تظل التربية العالمية غير حاضرة بشكل كافي في رؤى وتوجهات الأنظمة التعليمية المصرية .

٥- غياب محاولات بناء نظرية تربوية للمخاطر:

اكتسب موضوع المخاطرة أهمية كبيرة في نظريات العلوم الاجتماعية المعاصرة، على وجه الخصوص في إطار علم الاجتماع الأوروبي، كما تفاوتت المواقف المعرفية المختلفة المفسرة لمفاهيم واتجاهات نظرية المخاطر ولا شك في أن هذا يرجع إلى الطبيعة متعددة الأوجه للمخاطر والتي حشدت مجموعة من الذخيرة اللغوية، والتفاهات اليومية، والسياسات الحكومية التي غيرت أنماط العلاقات الاجتماعية، وقدمت وجهة نظر قوية يمكن من خلالها دراسة التغيير المجتمعي المعاصر. ولكن وعلى الرغم من أن الحديث عن المخاطر يمُس مجال التعليم، إلا أن معظم الأدبيات التربوية تقريباً قد أغفلت التنظير ضمن أي تقليد نظري معاصر للمخاطر. (Bialostok & Whitman , 2012, 1)

ويعد ذلك إهمالاً لما أشار إليه (عبد الوهاب، ٢٠٢٠، ١١) وهو المكون المعرفي والفكري والثقافي اللازم لاستكشاف حالات الترابط التي يفرضها مجتمع المخاطر العالمي؛ والتي تتطلب صياغة أدوار جديدة وإيجاد تنظيمات ومؤسسات قادرة على مواجهة التحديات المجتمعية بكل تشابكاتها وتعقيداتها خاصة تلك المتعلقة بالمخاطر التي تواجه المجتمع، وتلك المرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية؛ من خلال منهج علمي وتربوي قادر على تجاوز الوسائل النمطية، والاشتباك مع الثقافة التقليدية لاستكشاف مناطق التأثير والدفع المجتمعي.

٦- عدم وجود منهجيات واضحة في التعامل مع المخاطر:

من أكبر المشكلات التي تواجه التعليم المصرى عدم وجود منهجيات منظورة للتعامل مع الخطر، فقد أشارت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٩، ٢٦٢) أن المشكلات والأزمات التي تعرضت لها الجامعات المصرية وطرق المواجهة تشير إلى عدم وجود نهج منظم فيها لمواجهة المخاطر بل تزيد في بعض الأحيان من تفاقمها لحد الأزمات وهو ما يعوق - وفقاً للمؤشرات العالمية- التقدم في الترتيب بالنسبة لمثيلاتها إقليمياً وعالمياً خاصة وأنه في الوقت الحالي أصبح الاهتمام بالمخاطر وفكر استشراف المخاطر اتجاهاً عالمياً.

وقد أظهرت التجربة المصرية وعبر كافة المنظومات (ومنها التعليمية) أن منهج الإدارة، والتقييم، وقياس مؤشرات القوة والضعف في مواجهة الخطر كان أهم الدروس المستفادة على المستوى الإستراتيجي والسياسات والإجراءات التنفيذية خلال أزمة كورونا، فعلى مستوى الرؤية والسياسات أظهر منهج إدارة الأزمة أهمية البناء واستكمال منظومة التعليم والدفع نحو زيادة مساحة وثقافة التعليم خاصة التعليم عن بعد والتحول الرقمي، كما عكس الواقع التطبيقي الكثير من المشكلات والتحديات المرتبطة بالوعي الجماعي للأفراد، وما فرضته صياغة العقل الجمعي من قيود انعكست بوضوح في درجة رد الفعل المجتمعي والتباين في القبول بإجراءات مواجهة الخطر. (عبد الوهاب، ٢٠٢٠، ٩)

٧- ضعف الدور التنموي للتعليم :

تعتبر المخاطر أهم تحديات التنمية، كما تعتبر التنمية هي سلاح هام في مواجهة المخاطر، وعلى الرغم من ذلك فإن التنمية التي شغلت ولعقود كثيرة عقول المفكرين الاقتصاديين والاجتماعيين والسياسيين تشير إليها بعض أصابع الاتهام، كونها بدلاً من أن تؤدي إلى رفاهية الإنسان والمجتمع وتحقيق أمنه، فقد أدت إلى زيادة فقره وبؤسه وانعدام أمنه، ذلك أن التغيير الاجتماعي الناتج عن التحديث السريع، والدخول في تجارب تنموية غير ملائمة وغير متكيفة مع واقع وثقافة المجتمعات، عادة ما يأتي بنتائج عكسية. (سرار، ٢٠٠٩، ٥٤)

وبصفة عامة تشير الدراسات إلى ضعف ومحدودية دور التعليم في البلدان العربية، ومنها مصر في عمليات التنمية الشاملة حيث يواجه عديد من التحديات التي انعكست

على مخرجاته، وعدم مواكبتها لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فقد هدفت دراسة (سيد، ٢٠١٩، ١-٣٣) إلى إبراز دور التعليم كأساس لتنمية الموارد البشرية، وكمدخل للتنمية الاقتصادية عبر قراءة لواقع التعليم في مصر. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك خللاً بين نظام التعليم والسياسات التي سادت خلال العقود الثلاثة الأخيرة كان السبب في اتساع الفجوة بين مخرجات التعليم، وأهداف التنمية الشاملة مما أثر سلباً على قوة الاقتصاد المصري.

٨- محدودية القوة الرقمية للتعليم:

مع اعتبار التربية الرقمية أداة للاندماج العالمي والتواصل لبحث ويلات الخطر؛ فإن هناك بعض العوائق أمام هذا الاندماج تتجاوز استخدام التكنولوجيا وتوظيفها، ومن أهمها: (غران- كليمان ، ٢٠١٧، ٥-٩)

- نقص المهارات الرقمية التي تعوق التعليم الرقمي، وهنا تشير إلى نوعين أساسيين من المهارات هما: المهارات الرقمية، وهي مهارات تقنية تلزم من أجل استخدام التكنولوجيات الرقمية، ومهارات الملاحة الرقمية، وهي مجموعة أوسع من المهارات التي تستدعيها الحاجة من أجل النجاح في العالم الرقمي، وتستهدف تطوير ذهنية نقدية جديدة لعالم رقمي.
- النقص في تطوير المهارات لدى المربين: فالمهارات التكنولوجية ليست كجزء من التطوير المهني المستمر وليست إلزامية كما أن المعلمين ليسوا مجهزين بشكل منهجي للتعامل مع الاستخدام المتزايد للتكنولوجيات.
- العوائق المؤسساتية المنهجية: فما زالت بعض المؤسسات مغلقة تماماً أمام التعلم الرقمي لأسباب متعددة أبرزها الجمود الثقافي.
- الفجوات والحوجز: النظم المزودة بالتكنولوجيا لاتقوم بما يكفي لاستكشاف طرق التدريس التي تعلل استخدام التكنولوجيا في سياق تربوي.

هذا، ويعاني التعليم في الدول العربية - ومنها مصر- من فجوة رقمية كبيرة تعكس تفاوتاً واضحاً في تطور المعلوماتية وتقنياتها بينها وبين الدول المتقدمة، أي بين من يملك ويوظف التكنولوجيا في التعليم وبين من لا يملكها ولا يوظفها، وبين من يملك القدرة على

الوصول إلى مصادر المعلومات واستثمارها، وبين من ليست له القدرة الكافية على ذلك، ومن هنا تتعالى الدعوات الصريحة في العالم العربي بضرورة توجيه الاستثمارات نحو التكنولوجيا الرقمية بغية مواكبة مجتمع المعرفة والمعلومات والتعايش معه بجدارة. (الحسن، ٢٠٠٨، ١٠٥)

وبناء على ما سبق، يتضح أن التعليم المصرى يعاني من إشكاليات كبرى تقف حائلاً أمام إتمام الدور المنوط به في مجتمع المخاطر، وهو ما يستدعي البحث عن مداخل وأنماط وصيغ للتجديد الوظيفي للوصول بدور التعليم للمستوى الذى ترنو إليه المجتمعات المعاصرة التي تواجه كمًا هائلاً من المخاطر العالمية.

المحور الرابع: أنماط التجديد الوظيفي في التعليم المصري لمواجهة مجتمع المخاطر العالمي .

تتطلب مداخل التجديد الوظيفي من خلال التخطيط والتجديد لمسألة الدور في مجتمع المخاطر، وهى مسألة تتطلب جمع المعطيات من مختلف السياقات ووضعها تحت نظر المخططين التربويين، وتتحدد فيها الأنماط وفقاً للعلاقة بين التربية والتخطيط والفعل، والقدرة على ربط السياسات والإستراتيجيات التربوية بالسياسات والإستراتيجيات العالمية الناجمة المتبعة في حالات الخطر سواء الوقائية منها أو التخفيفية أو التكيفية.

وقد خلص البحث إلى بلورة ثلاثة أنماط تربوية رئيسة شمولية كشمولية المخاطر العالمية لتكون بمثابة خارطة طريق أمام المسؤولين التربويين لتساعدهم على تبني وصياغة أسس تجديد تربوي جديد في مواجهة مجتمع المخاطر، والهدف من ذلك إعادة النظر في دور التعليم نظرة شمولية في رؤيتها وفلسفتها لتكون أكثر مواءمة لمجتمع المخاطر العالمي وتمثل هذه الأنماط فيما يلي:

أولاً: النمط التوسعي: (التعليم العالمي لمواجهة ديناميكية المخاطر وحركتها التصديرية)

تؤكد المعايير التربوية العالمية العصرية الحديثة أهمية أن يدرك الإنسان أن عالمنا واحد، وأن ما جرى في أحد أجزائه يهم الجزء الآخر ويعنيه، وأن البشرية تُشكل نظاماً موحدًا رغم الصراعات السياسية والمطامع الاقتصادية والاختلافات الثقافية، وبالتالي أصبحت بحاجة ملحة إلى معرفة القوانين المسيرة له والقوى المتحركة في تطوره. (الموسى، ٢٠١٠، ٢) وفي هذا السياق، ينبغى أن يكون الإنسان عالمي التفكير

محلي التصرف تفعيلاً للمقولة الشائعة في عالم اليوم "Think globally, Act locally"، وهنا يأتي دور التربية العالمية في إعداد المتعلم للعيش في عالم متداخل، ومتعدد الأديان والهويات والثقافات، ومتغير وسريع التغير. (الصغير، ٢٠١٢، ٨٤) خاصة وأن العديد من القضايا والصراعات والأزمات والمخاطر التي يعاني منها العالم اليوم يرجع الكثير منها إلى عدم إدراك الأفراد والمجتمعات لمفاهيم مثل: السلام العالمي، والتنوع الثقافي، والتفاهم الدولي، واحترام حقوق الإنسان وغيرها من المفاهيم التي لها علاقة بالتربية العالمية، تلك التربية التي يجب أن يتم تضمينها في جميع المراحل التعليمية، ويجب أن تتحمل التربية في أي مجتمع مسئوليتها في هذا المجال من حيث إكساب الأفراد المعرفة، والاتجاهات، والقيم، والمهارات التي تعزز مبادئ التربية العالمية، وتساعدهم على التفاعل المثمر والشراكة الفاعلة مع العالم الذي يعيشون فيه. (شعيشع، ٢٠١٦، ٣٠٣)

وتعد التربية العالمية مجالاً تربوياً هاماً يجب أن يلقى اهتماماً بالغاً من قبل المفكرين والمتخصصين التربويين خاصة بعد أن أصبحت الحاجة ماسة لهذا المجال، ونظراً لأهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه في طرح رؤى وتوجهات جديدة لنظم التعليم لتكون أكثر مواءمة مع حاجات مجتمعاتها المحلية والعالمية، وهي قيمة مضافة للتعليم والتعلم يجب التركيز عليها لعالم أكثر تضامناً، وأكثر وأمناً.

وعلى الرغم من قدم الدعوة للتربية العالمية إلا أنها برزت الآن وبشدة في الخطاب التربوي وتجددت الدعوة لها من جديد كمجال ديناميكي متطور يوجه النظر نحو مسار تعليمي يدعم الدوافع التنموية المشتركة للمجتمع العالمي، ويتغلب على عدم المساواة من خلال التوجه نحو نموذج عالمي للعدالة ومستدام الموارد. (Scheunpflug & Asbrand, 2006, 35)

وفي الحقيقة، إن ارتباط التربية والتعليم بمسألة العالمية يضيف عليها أعباء إضافية تتعلق بالتوسع في السياقات التي تعمل في إطارها التربية القومية، وعلى الرغم من أن الأفكار والإجراءات الكامنة وراء هذا المفهوم ليست بالجديدة حيث تشكلت التربية العالمية في عمق الأديان والحركات التي استهدفت التغيير الاجتماعي والوحدة الإنسانية، إلا أن الكثير من الدول المتقدمة والمنظمات العالمية انخرطت حديثاً في تأسيس مرتكزات التربية

العالمية والأنماط التعليمية المكونة لها كالتعليم التنموي، وتعليم حقوق الإنسان، والتعليم بين الثقافات، والتعليم من أجل السلام، والتعليم للمواطنة العالمية. (Rugaas, 2003, 18) ومفهوم التربية العالمية بهذا يعنى تعلم أشياء مختلفة عن أناس مختلفين ومجتمعات مختلفة، فهو يعكس اتساع التعليم ليشمل كل المجتمعات بدلاً من تعليم ضيق قاصر على فرد ومجتمع، كما يقوم على نهج وبناء مفاهيمي يؤكد تحليل النظم القائمة والقضايا الإنسانية المشتركة. (Sutton & Hutton, 2001, 6)

كما عرفت على أنها: مجال ديناميكي متطور يهدف إلى تعزيز الانفتاح الذي يؤدي إلى تفكير جديد حول العالم، والاستعداد لاتخاذ إجراءات جادة من أجل التغيير على أن يتحمل الطلاب مسئولية أفعالهم المعبرة عن احترام قيمة التنوع، ورؤية أنفسهم كمواطنين عالميين قادرين على الإسهام في بناء عالم آمن ومسالمة وعادل ومستدام؛ من خلال التركيز على تطوير المعارف والمهارات وتعزيز القيم الإيجابية والمشاركة في جميع مجالات التعلم. (Rae & Baker, 2011, 2)

وعليه يهدف التعليم العالمي القائم على فلسفة التربية العالمية إلى تعزيز التعلم الموجه ذاتياً ومجتمعياً من أجل تنمية القدرة على تشكيل المجتمع العالمي وقبوله، كما يهدف إلى دعم قدرة الأفراد على الانخراط العالمي، واستثمار القدرات والفرص وإدراك ومواجهة التحديات والمخاطر، وتوجيه أنفسهم نحو التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك توجيه كل السبل الفردية والاجتماعية لإدارة حياتهم في ظل الثقافات المتنوعة، كما يهدف إلى دعم الأفراد والجماعات على حد سواء للتصرف بكفاءة باسم التضامن العالمي. (Scheunflug & Asbrand, 2006, 36)، وهكذا، فإنه نشاط موجه نحو المستقبل يسهم في بناء المعارف والمهارات والقيم اللازمة لبناء مواطن عالمي قادر على مواجهة المخاطر العالمية.

ومن هنا يمكن القول بأن: التعليم العالمي يمثل صيغة ونمط شمولي يستهدف إيجاد أنظمة تعليمية مجتمعية ذات صبغة عالمية تقوم فلسفتها على الإعداد للمجتمع العالمي من خلال تنمية فهم الطلاب للعالم المحيط، وإعدادهم للمشاركة في نظام عالمي مفتوح ومتصل ومتكامل في إطار من التعاون والتفاهم، عالم يتقاسم أعضاؤه الفرص والتحديات

وتتمية استعداداتهم لحل قضاياهم ومشكلاته في إطار سلمي، مع إعطاء بعداً واضحاً لمسألتي تصدير المخاطر وديناميكيته من خلال فهم العلاقة بين بعديها المحلي والعالمي. ويمكن اعتبارها مدخلاً هاماً لبناء العلاقات الدولية على مزيد من التشاركية لمواجهة المخاطر التي تتجسد عالمياً.

ثانياً: النمط التنموي: (التعليم المستدام لمواجهة الخصائص الاستثنائية للمخاطر)

تعتبر التنمية المستدامة في السياق المجتمعي نموذجاً يركز عليه الضمان والحماية الاجتماعية اللازمة لمساعدة الأفراد على التصدي لطائفة واسعة من تداعيات اقتصاد المخاطر، خاصة وأن الترابط العالمي بين الأسواق المالية والإنتاجية وأسواق العمل على الصعيد العالمي يزيد من حاجاتهم للضمان الاجتماعي. (أبورية، ٢٠١٨، ٢٠٢)

وقد برزت علاقة قوية بين التنمية المستدامة وإدارة المخاطر تتلخص الفكرة الأساسية لتلك العلاقة في طرح موضوع المخاطر والتصرف فيه في سياق الحرص على تحقيق التنمية البشرية، وتوفير فرص وإمكانيات لتعزيز ودعم الفئات لمواجهة هذه المخاطر، وحماية الموارد من الاستنزاف كحق من حقوق الأجيال القادمة، ومن خصائص هذه العلاقة النظر إلى التنمية نظرة تكاملية بين عدة قطاعات مرتبطة كارتباط الاجتماعي بالاقتصادى وبالسياسي والثقافي والتربوي، وهذا ما تؤكد عملية تدخل قطاعات الصحة والتعليم والاقتصاد. (بوطالب، ٢٠١٣، ٣٣٢)

وقد ارتبط مفهوم إدارة المخاطر داخل أى مجتمع بوصفه آلية من آليات تحقيق التنمية البشرية المستدامة، وركيزة من ركائز تأمين الاستقرار الاجتماعي، وطريقة من طرق تضميد جراحات الفئات الاجتماعية المهمشة، لا بد من وجودها منصهرة بالضرورة في جوهر السياسات الاجتماعية، إذا ما أريد لهذه السياسات أن تكون فاعلة وذات جدوى عملية ومباشرة. (التايب، ٢٠١٣، ٢٧٧)

غير أن الأمر لم يعد يتعلق فقط بالسياسات الاجتماعية واستنباطها لمعاني المخاطر الاجتماعية والبيئية المتنوعة وقدرتها على مواجهة التحديات المطروحة على الواقع التنموي. إنما يتطلب فكراً تنموياً مستداماً يسهم في تفكيك مظاهر الخلل في السياسات التنموية وتحليل أسباب الإخفاقات التنموية، ويدعم سياسات أخرى قادرة فعلياً على تحقيق

الأمن الإنساني المستدام في ضوء استحضار لمخاطر المستقبل، وهو دور التربية التي تتبنى الفكر التنموي وتؤسس لما يعرف "بمنطلقات التنمية المستدامة" والتي تعني بتطوير سياسات اجتماعية تبدأ في تنمية المجتمع من أسفل؛ أى بمشاركة الأفراد بمختلف شرائحهم الاجتماعية من أجل تطوير وعي تلك الشرائح، وتقديم تنمية لصالحها في الأساس.(المناور؛ وثامرى، ٢٠١٨، ١٩). وبالتالي تخفيف حدة ووطأة المخاطر المحتملة وتبعاتها الملقاه أمام مسار التنمية المستدامة وهو "جوهر التربية المستدامة".

ولهذا يتنامى اليوم الاهتمام العالمي بالتربية المستدامة بصفقتها قاعدة أساسية للتطور الإنساني، وتبدو التربية المستدامة من أهم السبل التي يمكن الأخذ بها للاستجابة لعالم مخاطر يسير بخطى واسعة جدًا بحيث يصعب على التربية بأنماطها التقليدية أن تلحق به وتواكب معطياته، إلا إذا استطاعت تجديد ذاتها فلسفة ومحتوى وممارسة وحتى ذلك الحين تبقى التربية المستدامة عاملاً أساسياً في مسيرة التجديد التربوي لمواجهة تحديات ومخاطر العولمة وتكوين مواطن المستقبل، ذلك الفرد الإنساني المبدع والقادر على التعامل الإيجابي مع المعطيات الثقافية والمعلوماتية وتوظيفها لصالح الإنسانية جمعاء. (صباغ، ٢٠١٥، ٥٩)

وعلى ذلك، وفي ضوء مفهوم الاستدامة التي تبنى عليه أجندة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ رؤيتها، وما تتخذه من مقاصد وغايات. أكدت مختلف المرجعيات أن التربية هي القوة التحويلية القادرة لترجمة هذا المفهوم إلى تنمية إنسانية شاملة، فالاستدامة بهذا المعنى، والتي نعول على التربية كي تجعلها عماد منظومتها ورؤيتها الإستراتيجية لا تعنى الدعوة إلى نمط عيش مناسب، ولا نهج أداء ثابت، ولا سلة قيم جامدة، بل تعنى الحث على التجدد المستدام على أسس بيئية، وركائز صلبة تتيح للمتعلّم التأهل لتحديات المستقبل، من خلال الكفاءات والمهارات التي تجعله قادراً على التعامل معها. (بعاصيري، ٢٠١٧، ١٢-١٣)

وفي هذا السياق، تلح دعاوى التجديد على ضرورة التوجه نحو التربية البيئية من أجل الاستدامة Environmental Education for Sustainability بهدف تزويد الطلاب بالمعلومات عن بيئتهم، والمخاطر البيئية المرتبطة بالأنشطة البشرية، فهى تربية موجهة

نحو المواطنة البيئية النشطة التي تمكن المتعلمين من فهم الطبيعة، وتكسبهم التصرف باقتدار مع مختلف المجالات البيئية، ورفع الوعي والمسؤولية فيما يتعلق بالتنمية المستدامة، وإحداث التوازن بين الأنشطة البشرية والبيئية، ويستهدف التعليم البيئي المستدام حماية البيئة من المخاطر من خلال التجارب العالمية. (Martins, 2003, 57) كما يستهدف تغيير الأفكار الفلسفية حول البيئة وأبعاد التنمية المستدامة، والمخاطر المحتملة وإحداث تغييرات كبيرة في "السلوك البيئي"، وتطوير قدرة المتعلمين على الاستجابة للمخاطر البيئية في مجتمعاتهم المحلية والعالمية بطرق أخلاقية مسؤولة. (UNESCO-UNEP, 1994, VI)

وقد اهتم التقرير العالمي لليونسكو بعنوان "التعليم من أجل للناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع" بتسليط الضوء على دور التعليم في تحول المجتمع تجاه الاستدامة البيئية، وتقليص الفجوة بين الأهداف الإنمائية للألفية، وتعزيز أنماط الحياة المستدامة على كوكب الأرض وحمايته من المخاطر، وخلالها تم اعتبار التعليم عاملاً أساسياً في معالجة قضايا البيئة والاستدامة. (اليونسكو، ٢٠١٦، ٨-١٣)

ولهذا بات الاعتماد على التعليم من أجل التنمية المستدامة، كإستراتيجية تلخص رؤية تربوية، تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني الاقتصادي والتقاليد الثقافية، واستدامة الموارد الطبيعية البيئية، لتزويد الإنسان بالمعرفة والمهارة؛ للتعلم المستمر ولمساعدته في إيجاد حلول جديدة لقضاياها البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، من أجل جعل العالم صالحاً لمعيشة هذا الجيل والأجيال القادمة، وتفعيل الاستدامة والعمل على أن تكون غاية، يتم استدامها في المناهج الدراسية التي تستوعب قضايا البيئة في مضامين الموارد التعليمية؛ وفي مختلف المراحل الدراسية، لتزود الناشئة بالبحيرة البيئية، وتساعدهم على فهم أفضل لأبعاد التنمية المستدامة. (طويل، ٢٠١٣، ٩-١٠)

وبالتالي، فإن التحدى الذى يواجه التعليم المعاصر هو تحقيق الاستدامة والمساهمة في تحقيق مخرجات التنمية وأهدافها، واستمرارية دور التربية في مواجهة قضايا مختلفة وملحة، وزيادة قدرتها الاستيعابية لمتغيرات عالمية ومحلية وتحديات تنموية وبيئية في ظل تنامي المسؤولية الاجتماعية لمواجهة المخاطر في المجتمع المعاصر. وبناءً على ذلك يجب أن يركز التعليم في ظل المخاطر على التوجهات الجديدة في الفكر التنموي

الإنساني، ويأتي التعليم المستدام ليتجاوز الأهداف التقليدية إلى طرح أهداف أخرى بعيدة المدى أكثر إنسانية، خاصة مع تنوع قضايا التنمية وتعددتها وشموليتها وتجاوز سياقاتها المحلية ومداهما الزمني لتكون تنمية أكثر استدامة وبالتالي أكثر إنسانية وأكثر أمناً.

ثالثاً: النمط التواصلي - التقاربي: (التعليم الرقمي عن بعد لمواجهة رعونة لمخاطر)

عندما تواكب المؤسسات القائمة عصر المخاطر، فإن عليها السعي نحو ضمان استقرارها تحت كل الظروف المحتملة حتى تتمكن من تحقيق أهدافها؛ من خلال إدارة المخاطر التي تعتمد بالأساس على دعم أساليب التواصل، لما له من دوراً هاماً في ترشيد قرارات المؤسسة في ظل المخاطر التي تفرض عليها إعادة النظر في أساليب وطرق عملها وآليات استمراريتها. (عبادي، ٢٠١٨، ٦٩)

ويأتي اتصال المخاطر باعتباره أحد أهم أنواع الاتصال، وهو فعل إستراتيجي وسلوك حيوي يتوقف عليه نجاح عمليات إدارة المخاطر لدى مختلف الكيانات سواء الفردية أو المؤسسية أو حتى الدولة بأكملها، كما أن له دوراً وقائياً واستباقياً من خلال نشر المعلومات التي تسمح بالتنبؤ بالخطر قبل حدوثه، سواء كان هذا الاتصال بشكل مباشر، أو باستخدام وسائل الإعلام والاتصال المختلفة، بما في ذلك تكنولوجيا الاتصال الجديدة التي أصبحت تستخدم بشكل مكثف في التوعية بمختلف المخاطر، وفي تبادل البيانات والمعلومات الرسمية المتعلقة بها. (بن عيسى، ٢٠٢٠، ٧٠)

ويعتبر اتصال المخاطر الرقمي - سواء بالمؤسسات التعليمية أم غيرها - أحد أشكال الاتصال الملحة في الظروف الحرجة وحالات الطوارئ، مع التركيز على رهاناته الإستراتيجية في إدارة المخاطر وحسن التكيف والتعامل معها والتخفيف من آثارها، وبالتالي فإن اتصال المخاطر بمختلف وسائله يبقى هو العصب الحيوي الذي يسهم في توعية الجماهير المستهدفة بهذه المخاطر، وفي حسن إدارتها، وهو الوسيلة الأساسية لضمان استمرارية الأعمال. (بن عيسى، ٢٠٢٠، ٤٨)

هذا، وقد فرض مجتمع المخاطر ضرورة دفع التحول الرقمي في مجال التربية والتعليم بشكل غير مسبوق، ويقترن هذا الدفع بالضرورة بإحداث تغييرات مستقبلية في أسلوب العمل ونمطه، اللذان يتأثران نفسيهما بالمناخ الحالي من انعدام اليقين، فضلاً عن

التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الراهنة، وعلى الرغم من تغلغل كل ما هو رقمي واتساع انتشاره، ومع الاتجاه المتزايد للتكنولوجيا الرقمية نحو التشابك مع الحياة اليومية من التعليم المؤسسى، ومع سرعة نشوؤها وتطورها لمجابهة التحديات المعاصرة بطرق مختلفة وعميقة، لا يزال هناك العديد من الفرص والتطلعات التي ترتبط بالرقمنة.
(گران-كليمان، ٢٠١٧، ٣-٤)

ويقوم التعليم الرقمي على تصور حديث يلائم التحولات العالمية المتسارعة على المستوى التكنولوجي عبر التأسيس لمقاربة تربوية تستند على الطفرة الرقمية بحثاً عن تأهيل التعليم ليوكب التطورات العالمية الحادثة، ويضعه في سياق جديد يستجيب لإيقاع العصر ووتيرة تطوره، وهو تصور يخرج التعليم من دائرة الاغتراب الرقمي، وتدمج عناصره في سياق الأهلية الإلكترونية والتطور التكنولوجي؛ ليصبح قوة فاعلة في الرقمنة الآمنة التي تبني الحضارات والعقول البشرية بناءً متطوراً يخدم الإنسانية.
(الرحيوى، ٢٠١٣، ٤٢-٤٣)

وهكذا باتت توظيف المستحدثات التكنولوجية والمعلوماتية في مجال التعليم ضرورة قصوى تفرض على النظم التعليمية لإحداث نقلة نوعية في الأهداف التي تسعى إليها، وآلية لضمان سيرورة التعليم عن بعد سواء في الحالات العادية أو غير العادية (الأزمات) كما هو الحال خلال أزمة كورونا التي هددت قطاعات المجتمع بالتوقف والجمود وعلى رأسها التعليم. (مامي؛ ودرامشية، ٢٠٢٠، ١٨٧)

وبناء على ذلك، فإن التعليم الرقمي كوسيلة للتواصل واستكمال الأهداف التعليمية عن بعد أصبح هو الخيار الوحيد لاستكمال الخطط الدراسية، واستكمال التفاعلات التربوية والتعاملات الإدارية، والإبقاء على التواصل الدائم بين أعضاء المجتمع التعليمي في ظل الأزمات وفي حالات الطوارئ دون اعتبار لظرف الزمان أو الحواجز المكانية أو الإجراءات المتبعة وذلك بأسلوب ديناميكي سريع ومرن باستخدام التقنيات والأدوات التكنولوجية الحديثة، والمنصات التعليمية المتولدة عنها والتي سهلت استمرارية العملية التعليمية قدر المستطاع.

المحور الخامس: المسارات المقترحة لتفعيل أنماط التجديد الوظيفي للتعليم المصري في ظل مجتمع

المخاطر العالمي.

يعرف التجديد الوظيفي بأنه: كل ما يرتبط بالأنظمة الجديدة والإجراءات وبنية المنظمة والتقنيات التي لها أثراً مباشراً على تنظيم وتطوير العمل داخل هذه المنظمة، وهذه التجديدات قد يكون أثرها أكبر على العاملين الأفراد، والمنظمة من التجديدات الإستراتيجية نفسها. (بومعالي، ٢٠١٤، ٦)

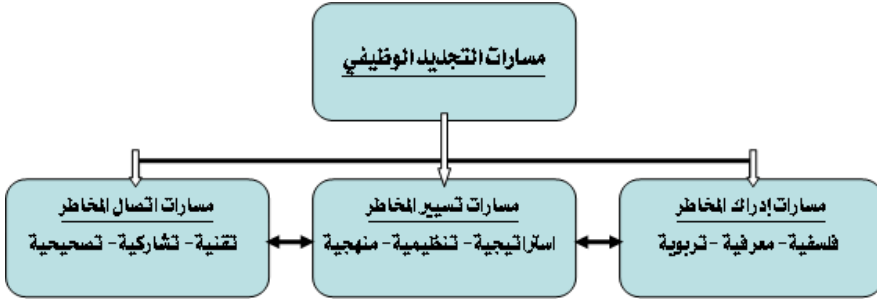
وكغيرها من النظم تختلف أنماط التجديد الوظيفي للنظم التربوية باختلاف أهدافها سواء أكان تجديداً تطورياً، أو نقلياً (تحويلياً)، وتكنولوجياً، أو إستراتيجياً، أو غير ذلك. (الطيبي، ٢٠١١، ٨٩) وأياً كانت الأهداف المرتبطة به، فإن أهداف التجديد الوظيفي المعني هنا تتعلق مباشرة بالتجديد في دور التعليم بمختلف أنماطه مراحلها، وتأهيله لمواكبة مجتمع المخاطر العالمي من خلال مسارات نظرية وعملية، تدعم الإجراءات التحويلية في المنظومة التعليمية ذات القدرة التأثيرية على دعم حركة التجديد الوظيفي بالتعليم المصري ليوكب أدواراً متوقعة في ظل مجتمع المخاطر العالمي .

وفي ضوء ذلك، ووفقاً للبحث الحالي تتحدد أهداف مسارات تفعيل أنماط التجديد

الوظيفي للتعليم في ظل مجتمع المخاطر العالمي، فيما يلي:

١. تأسيس فلسفة تربوية ملائمة وسياسات تعليمية جديدة تحاصر المخاطر المحتملة قبل حدوثها، وترتبط باليقظة في متابعة المستجدات، وتقديم الحماية من المخاطر، والتوعية بطبيعة المخاطر ومنشأها قبل أن تصل إلي حد الكارثة.
٢. تطوير قدرة النظم التعليمية على قراءة المؤشرات المجتمعية والعالمية كالمفاهيم والمتغيرات المعيارية مثل البيانات الآمنة والتعليم الجيد والتموى، وتأسيس علاقات سببية بين هذه المؤشرات، إضافة إلى تتبع حركة تطور هذه المؤشرات وتأثيرها على حياة الأفراد والمجتمعات.
٣. تشكيل إدراك كلي لطبيعة دور التعليم في ظل مجتمع المخاطر، ومواجهة إشكاليات هذا الدور حتى يمكنه من أداء دور مثالي يلائم الواقع المعاصر وحرركته، وديناميكيته.

٤. إبراز المكون المعرفي والثقافي وبناء ثقافة المخاطر التي تمثل اللبنة الأولى في بناء إدارة المخاطر الشاملة من خلال؛ صياغة منهج تعليمي وتدريبى قادر على مواجهة كافة المخاطر والمنهجيات المرتبطة بإدارتها.
٥. التخطيط المتكامل لمسألة الدور التعليمي والتربوي في ظل المخاطر، وهى مسألة تتطلب جمع المعطيات الحالية والمقدمات المستقبلية أمام المخططين التربويين، في سبيل ربط الإستراتيجيات التربوية بالإستراتيجيات الاجتماعية المرتبطة بالمخاطر.
٦. تطوير قدرة التعليم على مشاركة المؤسسات المجتمعية والعالمية في الإنذار الاجتماعى المبكر لتيسير التحرك السريع نحو التعامل الآمن مع المخاطر.
٧. توجيه التعليم لخدمة قضايا الأمن الإنسانى بمختلف مستوياته من خلال آليات فاعلة تستهدف التنوير المعرفى، والدعم القيمي، والتعزيز المهارى اللازم لبناء وترسيخ مفهوم الأمن الإنسانى والمفاهيم المتعلقة وتوظيفه .
- وفي ضوء هذه الأهداف، يصنف البحث الحالى مسارات التجديد الوظيفى في ثلاثة مستويات أساسية؛ وذلك على النحو التالى، وكما هو مبين بالشكل (١):
١. مسارات إترك للمخاطر: وتهدف تنمية القدرة على فهم وإدراك وتحديد مصادر الخطر، وتقدير مستويات الخطورة وتنمية الاستعداد للمواجهة. وتضم (مسارات فلسفية، مسارات معرفية، مسارات تربوية)
 ٢. مسارات تسيير المخاطر: وتهدف وضع الإستراتيجيات، والتدابير التنظيمية المناسبة، والآليات المنهجية اللازمة في حالات الطوارئ. وتضم (مسارات إستراتيجية، مسارات تنظيمية، مسارات منهجية)
 ٣. مسارات اتصال المخاطر: وتهدف تطوير البنية التحتية والقدرات البشرية اللازمة لضمان لاتصال داخلى وخارجى فعال أثناء المخاطر، وتقييم ومراجعة الدور لضمان استمرارية الأعمال، وتصحيح انحرافات المسارات الأخرى. وتضم (مسارات تقنية، مسارات تشاركية، مسارات تصحيحية).



شكل (١): مسارات التجديد الوظيفي. المصدر: لشكل من إعداد الباحثة

ويمكن توضيح تلك المسارات المقترحة للتجديد الوظيفي والنواحي الإجرائية المقترحة لتفعيل كل منها بشكل أكثر تفصيلاً، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مسارات إدراك المخاطر:

١- مسارات فلسفية:

تستهدف هذه المسارات تطوير فلسفة تعليمية تقدم منظور الأمن الإنساني كمدخل هام لإعادة ارتباط التعليم بالتنمية من ناحية، وتطوير دوره في مجتمع المخاطر العالمي من ناحية أخرى؛ وذلك من خلال إدماج مفاهيم وفلسفات جديدة تدعم الأمن الإنساني وتطرح الاتجاهات التقليدية بشأنها جانباً، وتوظف الاتجاهات الحديثة لتطوير المفاهيم والمبادئ المرتبطة بها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- تأسيس فلسفة تعليمية تستهدف تبنى الفكر التنموي الذي يؤسس للتنمية المستدامة، والتي تعنى بتطوير سياسات تعليمية جديدة تؤسس لتعليم مستدام، وتسعى لفرض أسس ومبادئ المسؤولية عن الحماية من المخاطر.
- بحث سبل التجديد الفلسفي للتعليم واللازم لتعزيز وتسهيل التضامن والتعاون ونشر المساعي الإنسانية المشتركة بين الثقافات المختلفة، ودراسة التهديدات التي تعرقل تحقيقها على ضوء فلسفة التربية العالمية التنموية.
- الاهتمام بوضع الأطر الفكرية النظرية والعملية المنظمة للأدوار الجديدة والمرتبقة للتعليم في ظل مجتمع المخاطر العالمي.
- تعزيز الربط الفلسفي بين الأنماط التوسعية والتنموية والتقاربية الثلاث للخروج بصيغة تجديدية شمولية تشكل "نمط للتعليم في ظل المخاطر".

٢- مسارات معرفية:

تستهدف تلك المسارات تطوير إدراك معرفي كلي لطبيعة المخاطر ومحددات دور التعليم في ظل مجتمع المخاطر؛ من خلال تدفق المعلومات اللازمة لتنمية الاستعدادات وتعزيز الوعي اللازم لردود الأفعال والاستجابات الإيجابية للمخاطر، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- بناء خريطة معرفية للمخاطر على المستويين المحلي والعالمي: وفيها يتولى الخبراء بناء خريطة المخاطر بناء على تدقيق للواقع، واستشراف للمستقبل ثم تنمية قدرات النظم التعليمية في التعامل معها.
- تطوير نظرية ثقافية للمخاطر تستهدف تعزيز الاستجابات الثقافية للمخاطر في المجتمع التربوي والأكاديمي، وتعزيز وتقارب الفهم المشترك لطبيعة المخاطر بين الثقافات المختلفة.
- تعظيم دور الخبراء التربويين، وبناء أنظمة المعرفة الخبيرة بالمؤسسات التعليمية، وتحديد مهامها بدقة .
- إنشاء نظام معرفي للمخاطر داخل المؤسسة التعليمية مهمته المتابعة عن كثب لكل المؤشرات والمعلومات، أو المستجدات الملموسة مهما كان نوعها ومصدرها، والعمل على تنفيذها.
- توجية البحوث التربوية لخدمة قضايا الأمن الإنساني شريطة الأصالة، والجدة، والابتكار، والقابلية للتطبيق، والتميز، والتنافسية في المجال المعرفي، وإيصال نتائجها للمؤسسات التربوية.
- تقديم نظم معلومات دقيقة وشاملة ومفندة عن طبيعة المخاطر، بما يؤدي تراكمياً إلى تكوين ما يمكن تسميته "بالنسق المعرفي" لمتلقى الخطر، ومن ثم تمكينه من مواجهتها. (بن عيسى، ٢٠٢٠، ٦٧)
- تفسير المعلومات وتحليلها وتقييمها، ونشر ما يمكن تسميته "ثقافة الكارثة"، بهدف تكوين النسق الفكري والقيمي لمتلقي الخطر، وجعله مدركاً وواعياً بقدر كبير من الشمولية والعمق لواقع الكارثة، من حيث أسبابها، وشدتها وآثارها وسبل الحد من تداعياتها. (بن عيسى، ٢٠٢٠، ٦٧)

- تشجيع إدماج التنقيف بمخاطر الكوارث بمضمون المحتوى التعليمي في نظم التعليم الرسمي وغير الرسمي، بما في ذلك الوقاية من الكوارث، والتخفيف منها، والتصدى لها، والتعافي من أثارها، وإعادة التأهيل بعدها.

٣- مسارات تربوية:

- تستهدف تلك المسارات صياغة مشروع تربوي مجتمعي بصيغة عالمية وبرؤية حضارية شاملة لنهضة التعليم وإصلاحه، وربطه بإستراتيجيات وطنية وعالمية تستهدف التنمية المستدامة ودرء المخاطر، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:
- تركيز الخطاب التربوي المعاصر على توجيه خطاب إصلاحي تنموي محفز يدعم ثقافة الصمود بعيدًا عن الخطابات المحبطة والمثبطة للهمم، وي طرح ضرورة الفعل والفاعلية في مواجهة المخاطر المختلفة.
- حفز التجديدات الوظيفية المطروحة وتطبيقها على كافة مراحل التعليم ومختلف أنماطه، بحيث تتسجم وظائف وأدوار كل مرحلة مع المرحلة التي بحيث يحقق التعليم الأهداف المنشودة، والأدوار المتوقعة منه .
- التخطيط للبرمجة التعليمية الواعية بالمخاطر مع التركيز على المضامين النظرية والعملية وإعطائها مساحات كافية ملائمة ومناسبة لبناء المنعة البشرية اللازمة لمواجهة المخاطر.
- ربط البرامج التعليمية بالبرامج الإنسانية والتنموية المحلية والعالمية، وتوفير السياسات والأدوات والموارد اللازمة لتحقيق هذا الربط بشكل فعال.
- فتح مسارات تعليمية وبرامج جديدة كتخصصات إستراتيجية للعمل على إعداد إطارات وكوادر علمية قوية ومتخصصة في إدارة المخاطر.
- التأطير العالمي للتعليم من خلال سعي المؤسسات التعليمية إلى تعزيز وتسهيل التضامن، والتعاون، ونشر المساعي الإنسانية المشتركة بين الثقافات المختلفة؛ وذلك عبر الثقافة والمضمون التربوي والنشاط التعليمي وكل مكونات البنية التعليمية.
- وضع معايير ومواصفات عامة للتعليم خلال الأزمات والطوارئ بصورة تضمن استمرارية التعليم ووصوله إلى كل الملتحقين والمستهدفين.

ثانياً: مسارات تسيير المخاطر:

١- مسارات إستراتيجية:

تستهدف تلك المسارات إعادة النظر في إستراتيجيات التعليم، وإجراء ما يلزم من تغيير في المهام الرئيسة، وما يتبعها من ترتيب أولويات الغايات الإستراتيجية لتحقيق أعلى مستوى من اليقظة الإستراتيجية اللازمة لرصد المخاطر والتنبؤ بها، وتخطيط الأنشطة التي تمكن المؤسسة من مجابهة الأخطار المحدقة في محيطها المحلي أو العالمي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- الربط الإستراتيجي المدروس بين الأهداف التربوية، والغايات التنموية الكبرى للمجتمع، والأهداف المتعلقة بالمخاطر ربطاً تكاملياً بلا انفصال ولا تعارض ولا تناقضات في الرؤى.
- إعادة تخطيط الدور والتخطيط التعليمي المُراعي لظروف المخاطر والأزمات بالشكل الذي يدعم مرونة النظم التعليمية، وقدرتها على التكيف، ويسهم في ضمان سلامة المجتمعات والمؤسسات التعليمية وتماسكها الاجتماعي ويحد من عوامل انهيارها.
- إنزال المستقبل للحاضر وإخضاعه للتحليل من خلال دراسات استشرافية للتنبؤ بالمخاطر، ووضع السيناريوهات المحتملة لتداعياتها على التعليم .
- إحداث تغييرات أساسية في المهام الرئيسة وأولويات الدور وما يتبعها من تغيير للأهداف المرتبطة؛ وذلك بالاستفادة من الخبرات والتوجهات العالمية في مجال المخاطر واستمرارية الأعمال.
- العمل على تنويع إستراتيجيات وأساليب المواجهة ما بين الوقاية والمواجهة والتخفيف؛ وهو ما يتطلب إيجاز إستراتيجيات متنوعة لمواجهة المخاطر المحتملة، والتعامل مع التحديات التي تصبغ خريطة المخاطر.

٢- مسارات تنظيمية:

تستهدف تلك المسارات تطوير أساليب وآليات التجديد الذاتي للبنية التنظيمية لمواءمة الدور المرتقب في ضوء المتغيرات والتحديات التي يطرحها مجتمع المخاطر العالمى،

وتطوير القدرة المؤسسية على الاستجابة بفاعلية للمخاطر الطارئة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- التجديد في الهيكل التنظيمي وإضافة قطاع كبير يتعلق بالمخاطر، واستمرارية العمل، ويرتبط بمهام وظيفية أساسية محددة، وهو ما يتطلب توصيفاً جديداً ينشأ إلزاماً بمؤشرات عالمية.
- الانتقال من الممارسات الإدارية التقليدية الحالية للمؤسسات التعليمية إلى ممارسات أخرى جديدة ذات بعد مستقبلي يتم بموجبها مواكبة النظام التعليمي ليستجيب بكفاءة وفاعلية لمجتمع المخاطر وتحدياته .
- التخلي عن إجراءات العمل التقليدية والأسلوب النمطي في تأدية المهام، والتفكير بصورة جديدة ومتفردة ومبتكرة في كيفية التأهب للمخاطر.
- توفير قواعد تنظيمية مرنة تخص إدارة الكوارث والمخاطر سواء ما يتعلق منها بالمستوى المحلي أو العالمي .
- زيادة المرونة المؤسسية ودعم القدرة على الإدارة الذاتية؛ وذلك من خلال تقليل حدة المركزية ونفويض المؤسسة التعليمية على إدارة شئونها في إطار خطة عامة معلنه في حالات الطوارئ.
- دعم القدرات الفنية والمالية والإدارية اللازمة لحوكمة رشيدة للمخاطر بصفة دورية لتنمية القدرة المؤسسية على مجابهة المخاطر المحلية والعالمية.

٣- مسارات منهجية:

تستهدف تلك المسارات تطوير أساليب وآليات منهجية ثلاث الطبيعة المعقدة للمخاطر، وتسهم في تطوير وتعبئة قدرة النظام التعليمي على مجابهة المخاطر المحتملة لتقليل التأثيرات المتوقعة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- بناء نظام فعال للإنذار المبكر قادراً على الاتصال المستمر مع نظم الإنذار المبكر المحلية والعالمية، ومتابعة نتائج خطط التنبؤ، وتوقع المخاطر وتأثيراتها على مختلف الأنساق خاصة التربوي منها .
- الاهتمام بوضع الأطر المنهجية للأدوار المرتقبة والجديدة للنظم التعليمية مع الاستفادة بالتجارب والخبرات العالمية.

- وضع وتطبيق منهجيات مبتكرة وآليات وأدوات قابلة للتطبيق تركز على بناء القدرة على تقدير المخاطر والتنبؤ بها وتخفيف احتمالات الضرر.
- تطوير نظم التدريب على آليات ومنهجيات التعامل مع الخطر، واتباع أنماط المحاكاة للتعامل مع المخاطر المحتملة.
- المراجعة المستمرة لآليات وأدوات التعامل مع الخطر وتقييم مدى ملائمتها في التعامل مع الطرف القائم أو الحدث المؤكد حدوثه.
- التحسين المستمر لطرق تطبيق المنهجيات والأدوات المستخدمة في تسجيل وتبادل البيانات والإحصاءات الدقيقة المتصلة بالمخاطر والكوارث.

ثالثاً: مسارات اتصال المخاطر:

١- مسارات تقنية :

وتستهدف تلك المسارات التحول من بيئة تقليدية إلى بيئة رقمية من خلال؛ تهيئة البنية التحتية التكنولوجية والقدرات البشرية اللازمة لرفع مستويات القوة الرقمية، والتعامل التكنولوجي اللازم لتدفق المعلومات والاتصال الدائم واستمرارية الأعمال في ظل المخاطر، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- وضع إستراتيجية فعالة لتوظيف التكنولوجيا الرقمية محور الاتصالات الرقمية والتعليم عن بعد في حالات الطوارئ في إطار إستراتيجية وطنية تتضمن التجريب والتحليل الدقيق وتقييم البني التحتية .
- بث إمكانيات إدارية وتقنية عالية مبنية على قاعدة معلوماتية كافية ووافية تضمن تدفق مصادر المعلومات في ظل المخاطر والأزمات، وتكون انطلاقة لبناء قرار سليم لمواجهة الخطر.
- إحلال مستودعات المعلومات الإلكترونية محل الورقية، وتغيير طبيعة الإجراءات والعمليات التي يتم فيها التعامل مع هذه المستودعات الرقمية ووسائط حفظها ونقلها بشكل يسهل الوصول إليها.
- تدريب جميع العاملين والطلاب على أدوات الاتصال الحديثة والتكنولوجيا الرقمية من منصات تعليمية وغيره، لضمان التواصل والوصول الآمن إلى المستهدفين في حالات الطوارئ.

- استحداث هيئة تعليمية متخصصة في تكنولوجيا التعليم تكون مهمتها متابعة تقييم سير عمليات الاتصال التعليمي والإداري، ويشارك فيها جميع الفاعلين طلاب وأعضاء هيئة تدريس وإداريين.

٢- مسارات تشاركية:

تستهدف تلك المسارات تعزيز أوجه التضامن والتشارك والتعاون على مستوى مجتمعي من جهة وعلى الصعيد الدولي والإقليمي ودون الإقليمي وعبر الحدود في مساعيها الرامية إلى الحد من مخاطر الكوارث من جهة أخرى لتقوية جبهة المواجهة للمخاطر المشتركة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- وضع مجموعة من المبادئ التوجيهية لتعزيز المسؤولية الأساسية الواقعة على المؤسسات التعليمية في مواجهة المخاطر بمشاركة جميع المؤسسات المجتمعية مع مراعاة الغايات الوطنية والعالمية غير المتعارضة.
- تعزيز الاتساق بين السياسات والإستراتيجيات التعليمية وسياسات وخطط وبرامج وعمليات جميع النظم والقطاعات والمنظمات ذات الصلة بالتنمية المستدامة والحد من مخاطر الكوارث.
- بناء القدرة المؤسسية على مواجهة المخاطر في سياق التنمية المستدامة بمشاركة وتضامن المؤسسات ذات الصلة، والقيام بإدماج الدور التربوي في السياسات والخطط والبرامج وعلى جميع المستويات .
- المساهمة في تعزيز نظم الإنذار المبكر بالأخطار المتعددة والتأهب والاستجابة والتعافي واستكمال العمل والقدرات على الصعيد الوطني، مع تعزيز التعاون الدولي في هذا المجال.
- تعزيز الجهود المشتركة في إطار الشراكة مع الأوساط العلمية والتكنولوجية والأكاديمية، بالإضافة إلى القطاع الخاص، من أجل إرساء ممارسات دولية مبتكرة ونشرها وتبادلها.
- دعم استحداث نظم معلومات وخدمات ذات صلة وثيقة بالنظم الوطنية والعالمية من أجل تبادل المعلومات بشأن الممارسات المبتكرة للحد من المخاطر.

- وضع إستراتيجيات التعاون الدولي والشراكة العالمية من أجل الحد من مخاطر الكوارث ووضع آليات تنفيذية ومؤشرات تقييمية للمتابعة على الصعيدين العالمى والإقليمي.

٣- مسارات تقويمية (تصحیحية):

- تستهدف تلك المسارات تحديد قدرات النظم التعليمية وموقعها الوظيفي بين مختلف الأنظمة المجتمعية، ومدى تحملها المسئولية عن الحماية والوقاية وإعادة التأهيل، ومدى نجاح مسارات التجديد المتبعة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:
- تحديد القدرات الفعلية التربوية من خلال علاقتها بغيرها من الأنظمة في إطار الدور التكاملي والمسئولية الاجتماعية والأخلاقية لمواجهة المخاطر، وعبر أدوات تقييم موضوعية.
- ترسيخ مفهوم الذات الحسابة والمسئولية الأخلاقية لنظام التعليم ككل والمؤسسات التعليمية حال الخطر (التقييم الذاتي).
- دعم إعلام المخاطر وتسهيل تدفق البيانات عن نتائج التقييم وعرض جوانب الصواب، والاعتراف بجوانب الإخفاق في الأداء.
- قراءة ناقذة لسياقات المراجعة من خلال الخبراء التربويين والاستفادة من ذلك في التأهيل المستمر لدور التعليم على النطاقين المحلي والعالمي.
- إعادة تقييم أوضاع المؤسسات التعليمية من حيث الأهداف والممارسات والآليات والطرق التي تتعلق بدعم قضايا المجتمع المحلي والعالمي سواء ما يتعلق بالقضايا الإنسانية أو قضايا حماية الكوكب.
- وضع معايير ومواصفات جديدة يتم من خلالها تقييم مؤشرات الأداء لمراجعة وتقييم الأداء العام في التصدي لمختلف المخاطر والتحديات.
- دراسة وتقييم مؤشرات قياس فعالية السياسات التعليمية، ورفعها لمتخذى القرار لتعديل أو إضافة ما يلزم لتحقيق مرونة وفعالية الأداء.
- تطوير آليات لمتابعة التقدم المحرز في تنفيذ الخطط المؤسسية وتقييمها دوريًا، ومتابعة انسجامها مع الخطط الوطنية والمحلية، وتعزيز تلك الآليات حسب الضرورة، وتشجيع المناقشات المؤسسية بشأن ذلك.

- مراجعة السياسات والخطط والبرامج المتعلقة بالتأهب للكوارث والطوارئ وتحديثها بصورة دورية؛ وذلك بمشاركة المؤسسات ذات الصلة.
- العمل علي متابعة كافة المسارات التجديدية الأخرى وتصحيح الانحرافات التي قد تعوق استكمال اهدافها في ضوء نتائج التقييم المستمرة .

خاتمة:

أخيراً، وفي نسق التحديات الحضارية الجديدة، وفي ظل ما يشهده العالم من تحولات اجتماعية واقتصادية وتربوية وتكنولوجية وإيكولوجية بالغة الخطورة شكلت في جملتها مجتمع المخاطر العالمي، لا يزال التجديد التربوي يشكل هاجس المجتمعات الإنسانية، ولا يزال الحلم في بناء تربية متجددة ونظم تعليمية قادرة على تجاوز الأزمات والمخاطر التي تواجه الإنسان والانتقال به إلى عالم آمن يتسم باستدامة الحرية، والعدالة، والمساواة قائماً. وأصبحت الغاية الكبرى لأي أمة هي تحقيق الأمن الإنساني الذي يحتل مكانة هامة في وجدان النخب السياسية والتربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة. ورغم كل ما يحاصر المجتمعات المعاصرة من تهديدات ومخاطر، يظل التعليم هو الملجأ والملاذ الذي نسعى من خلاله إلي تحقيق أمن الإنسان والتصدي لكافة المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها. وبظل الأمل في ذلك دائماً مرهون بمواصفات الإنسان الذي تعده.

المراجع

- إبراهيم، عيدة محمد أحمد(٢٠١٩): إدارة المخاطر مدخل لتعزيز تنافسية الجامعات المصرية "تصور مقترح"، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ع (٤٣).
- إبراهيم، وفاء يسرى(٢٠١٥): التخطيط لإدارة الأزمات والكوارث المجتمعية لتحقيق التنمية بالجامعة، المؤتمر القومي التاسع عشر (العربي الحادى عشر) بعنوان " التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود"، في ١٦ - ١٧ سبتمبر، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، عدد خاص، مج (٣٠)، ع(٢) .
- أبو دوح، خالد كاظم(٢٠١٧): علم اجتماع الأمن: محاولة للتأصيل، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، المملكة المغربية.
- أبو رية، مها عزت (٢٠١٨): تجارب دولية ناجحة في تطبيق الضمان الاجتماعي في ظل اقتصاد مجتمع المخاطر" الذكاء الاصطناعي نموذجاً"، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، ع (٤٩)، أبريل.
- إدریس، أسماء(٢٠١٩): مظاهر ثقافة الفوضى في ضوء مجتمع المخاطر "دراسة تحليلية للمجتمع المصرى في الفترة من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٥"، سلسلة شرفات، ع (٩)، مركز الدراسات الإستراتيجية، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية.
- آل عبد الله، إبراهيم بن محمد (٢٠٠٤): مستقبل التعليم والأمن في عصر العولمة، المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مج (١٩)، ع (٣٨) أغسطس.
- أمين، سمير(١٩٩١): امبراطورية الفوضى، ترجمة: سناء أبو شقرا، دار الفارابي، بيروت.
- باومان، زيجمونت (٢٠١٦): الحداثة السائلة، سلسلة الفقه الإستراتيجي (٣)، ترجمة: حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت.

بدوى، أحمد موسى (٢٠٢٠): كيف يدرك المصريون مخاطر المرض؟، مجلة أحوال
مصرية، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة،
س (١٩)، ع (٧٧) يوليو.

برقوق، أمحد (٢٠٠٩): عولمة التهديدات وإشكالية الأمن الإنساني، دراسات إستراتيجية،
مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية،
الجزائر، ع (١٠).

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠١٤): تقرير التنمية البشرية "المضى في التقدم.. بناء
المنعة لدرء المخاطر"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، نيويورك.

بعاصيري، سلوى السنيورة (٢٠١٧): كلمة الافتتاحية، من وقائع مؤتمر التجديد التربوي:
ثقافة الاستدامة: إطار إستراتيجية تربوية بعيدة المدى، كلية سليمان
عليان لإدارة الأعمال، الجامعة الأمريكية في بيروت، في ٢٤ تشرين
الثاني، بيروت، لبنان.

البكوري، محمد (٢٠١٥ أ-): حكمة تدبير مخاطر "الأمن الإنساني بأفريقيا: التحديات
والرهانات، دار ناشري للنشر الإلكتروني، مكتبة الكويت الوطنية.

البكوري، محمد (٢٠١٥ ب-): "تدبير المخاطر الأمنية بأفريقيا. أية حكمة؟"، جريدة أخبار
اليوم المغربية. ع (١٦٠٥)، عدد الجمعة ٢٠ فبراير.

بن جديد، سلوى (٢٠١٥): رهانات الأمن الإنساني: التوجه نحو عالم دون شعوب، مجلة
الحكمة للدراسات الفلسفية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع،
الجزائر، ع (٣٤).

بن عيسى، قواسم (٢٠٢٠): اتصال المخاطر ورهاناته الإستراتيجية في إدارة الكوارث،
المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، جامعة محمد الصديق بن يحيى،
الجزائر، مج (٣)، ع (٤) سبتمبر.

بن لعربي، يحيى (٢٠١٥): التخطيط الإستراتيجي لاتصال المخاطرة، مجلة الراصد
العلمي، جامعة وهران، الجزائر، ع (١)، مج (٢).

البهواشى، السيد عبد العزيز(٢٠٠٣): التربية الدولية والإعداد للحياة المعاصرة "دراسة تحليلية للاتجاهات الحديثة"، المؤتمر العلمى الخامس عشر "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة"، الفترة (٢١-٢٢) يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

بوطالب، محمد نجيب (٢٠١٣): مفهوم المخاطر الاجتماعية وعلاقته بمفاهيم التنمية المستدامة "مقاربة سوسيولوجية عربية"، في: أحمد زايد وآخرون، أشكال السياسات الاجتماعية في إدارة المخاطر الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجى، سلسلة الدراسات الاجتماعية، ع(٨٠)، المكتب التنفيذى لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، المنامة، البحرين.

بومعالي، هناء(٢٠١٤): أثر التجديد التكنولوجي في تقييم الأداء المالى للمؤسسة الاقتصادية " دراسة حالة مؤسسة عبيدى"، رسالة ماجستير، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قلمة، الجزائر.

البوهى، فاروق شوقى(٢٠١٤): التربية الدولية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. بيك، أولريش (٢٠٠٩): مجتمع المخاطرة، ترجمة: جورج كتورة، إلهام الشعراني، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان.

بيك، أولريش (٢٠١٣): مجتمع المخاطر العالمى بحثاً عن الأمان المفقود، ترجمة: عادل وآخرون، المشروع القومى للترجمة، المركز القومى للترجمة، القاهرة.

بيك، أولريش (٢٠٢٠): العيش في مجتمع المخاطرة العالمى، ضمن سلسلة محاضرات هوبهاوس التذكارية العالمية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- لندن، ترجمة: مازن مرسول، المجلة العربية للعلوم السياسية، الجمعية العربية للعلوم السياسية، مج (١٧)، ع (١).

التايب، عائشة (٢٠١٣): الإدارة الاجتماعية للمخاطر وسياسات التنمية والتشغيل في البلدان العربية (الحضور والعلاقة)، في: أحمد زايد وآخرون، أشكال السياسات الاجتماعية في إدارة المخاطر الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي، سلسلة الدراسات الاجتماعية، ع(٨٠)، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، المنامة، البحرين.

الثبيني، جوبير بن مطر بن هليل؛ والقرشي، مسعود بن خضر بن مبارك (٢٠٠٩): تصميم نظام معلومات متكيف ونظام إدارة متكيف يؤهل الجامعات السعودية لمواجهة تحديات المستقبل، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٣٩)، ج (٢) مارس / ربيع أول.

الجوهري، عبد الهادي (١٩٨٣): قاموس علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة. جينز، أنطوني (٢٠٠٣): "عالم جامح: كيف تعيد العولمة تشكيل حياتنا، ترجمة: عباس كاظم، وحسن ناظم، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان.

الحسن، عصام إدريس كمتور (٢٠٠٨): تكنولوجيا التعليم الإلكتروني خطوة لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي العربي وتقليل الفجوة الرقمية فيه، مجلة تكنولوجيا التعليم، مج (١٥)، عدد خاص بالمؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة.

حمزاوي، عمرو (٢٠٠٥): من الأمن النسبي إلى مجتمع المخاطر: دراسة في تحولات القيم العالمية "عالم أفكار أولريش بك كنموذج"، مجلة النهضة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة، مج (٦)، ع (٢) أبريل.

الحمش، منير (٢٠١١ - ب): من مجتمع المخاطر والدولة الرخوة إلى الغضب والثورة .. ثم إلى أين؟، مجلة بحوث اقتصادية عربية، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، مج (١٨)، ع (٥٦، ٥٥) صيف - خريف.

الحمش، منير(٢٠١١- أ): مجتمع المخاطر في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية، الندوة الاقتصادية الرابعة والعشرون حول "التنمية الاقتصادية والاجتماعية في سورية"، جمعية العلوم الاقتصادية السورية، دمشق.

خفاجي، ريهام أحمد(٢٠١٧): مؤسسات المجتمع المدني الغربية (رسل القيم) قراءة في الأدوار المحلية والدولية، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت.

دلالة، ميرنا(٢٠١٨): الأمن في المجتمع ومحاولة تأصيله "دراسة سوسيولوجية تحليلية"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، مج (٤٠)، ع (٣).

الرحيوى، عبد الكريم (٢٠١٣): التربية الرقمية وتأهيل التعليم، مجلة علوم التربية، وزارة التربية والتكوين المهني، المغرب، ع (٥٧)، أكتوبر

رشيد، مسعود(٢٠٢٠): تحديات التنمية المستدامة في ظل عولمة المخاطر البيئية، مجلة الميدان للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، مج (٣)، ع (٣).

الريعاني، أحمد بن حمد(٢٠٠٩): القضايا العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من ٣: ١٢ بسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مج (٣)، ع (١).

زايد، أحمد (٢٠١٣): التخطيط لآليات إدارة المخاطر: الأزمات في السياسات الاجتماعية في: أحمد زايد وآخرون، أشكال السياسات الاجتماعية في إدارة المخاطر الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي، سلسلة الدراسات الاجتماعية، ع (٨٠)، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، المنامة ، البحرين.

زايد، أميرة عبد السلام عبد المجيد(٢٠١٤): التربية وتأكيد الهوية الثقافية في مجتمع ما بعد الحداثة "إستراتيجية مقترحة"، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، مج (٢١)، ع (٩٢) .

الزواوي، عبير حسن على (٢٠١٥): استشراف المستقبل الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع المصري في ضوء المعطيات المعاصرة للعمل في مجتمع في خطر من منظور طريقة العمل مع الجماعات، دراسة استطلاعية مطبقة على جمعيات تنمية المجتمع بكفر الشيخ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ع (٣٨)، ج (٢).

الزيات، علا عبد المنعم (٢٠١٦- أ): مجتمع المخاطر والساعات البيولوجية للجسد "دراسة ميدانية"، المجلة العربية لعلم الاجتماع (إضافات)، الجمعية العربية لعلم الاجتماع، مركز دراسات لوحة لعربية، بيروت، ع (٣٥) صيف.

الزيات، علا عبد المنعم (٢٠١٦- ب): مجتمع المخاطر والتنمية المستدامة: دراسة ميدانية للآثار الاجتماعية والصحية "مصر نموذجاً"، مجلة كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ع (٨١).

سرار، شفيقة (٢٠٠٩): مجتمع المخاطرة والأمن الاجتماعي في الوطن العربي، الملتقى الدولي لقسم علم الاجتماع والديموغرافيا، "حول مجتمع المخاطرة"، في ٤-٥ مايو، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، جامعة جيجل، الجزائر.

سيد، سيد طنطاوي محمد (٢٠١٩): "إستراتيجية التعليم في مصر وعنوان حضارتها كأساس للتنمية الاقتصادية"، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا.

شعشع، أمال عبد الفتاح (٢٠١٦): التربية العالمية مدخلاً لتعزيز الهوية الوطنية- واقعية التأصيل وآليات التفعيل "دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٣٢)، ع (١).

صباغ، على (٢٠١٥): مستلزمات التجديد التربوي في زمن العولمة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، ع (١٠)، أغسطس.

الصغير، أحمد عبد الله (٢٠١٢): تصور مقترح لدور المدرسة في تربية تلاميذها للمواطنة العالمية في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة "دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٢٨)، ع (٢).

ضحاوى، بيومى محمد؛ وخاطر، محمد إبراهيم(٢٠١٤): التربية الدولية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

طالب، أحسن مبارك(٢٠٠٥): الفئات الاجتماعية الواقعة تحت الخطورة الاجتماعية، كتاب ندوة الأمن في مجتمع الخطورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الطيبي، خضر مصباح(٢٠١١): إدارة التغيير، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان عبادي، إيمان (٢٠١٨): الاتصال ودوره في ترشيد قرارات المؤسسة في ظل المخاطر، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، ع(٤٢).

عبد العزيز، جناوى (٢٠١٨) : قراءة في سوسيولوجيا مخاطر الحداثة الانعكاسية، مجلة دراسات وأبحاث (المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية)، جامعة الجلفة، الجزائر، ع (٣٠)، مارس.

عبد العزيز، جناوي (٢٠١٩): براديجمات سوسيولوجيا المخاطر، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، الجزائر، مج (٧)، ع (٣٣).

عبد الوهاب، أيمن السيد(٢٠٢٠): الجائحة والدروس المستفادة .. رؤية مجتمعية، مجلة أحوال مصرية، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، س (١٩)، ع (٧٧) يوليو.

العبيدى، عبد الحميد(٢٠٢٠): محاولة في فهم تقاطعات الخطاب البيئي مع مسار نقد الحداثة، مجلة عُمران للعلوم الاجتماعية، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، الدوحة، ع(٣١)، مج(٨).

عوايجية، سماح(٢٠١٨): التحولات البيئية والمخاطر المجتمعية وانعكاساتها على المجتمعات العربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدى مرباح، ورقلة، ع (٣٢) يناير.

گران - كليمان، سارة (٢٠١٧): التعلم الرقمي: التربية والمهارات في العصر الرقمي، الندوة الاستشارية المعنية بالتعلم الرقمي التي عقدت كجزء من برنامج معهد كورشام للقيادة الفكرية، مؤسسة راند Rand بالتعاون مع معهد كورشام Corsham، كاليفورنيا.

قنديل ، أماني (٢٠١٣- أ): المجتمع المدني العربي في مواجهة المخاطر الاجتماعية " قراءة نقدية"، الملخص التنفيذي للتقرير السنوي الحادي عشر للمنظمات الأهلية العربية "المنظمات الأهلية في مواجهة المخاطر الاجتماعية"، الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، القاهرة .

قنديل، أماني (٢٠١٣- ب) : قدرات المجتمع المدني في مواجهة المخاطر الاجتماعية: حالة المجتمعات العربية، في: أحمد زايد؛ وآخرون: أشكال السياسات الاجتماعية في إدارة المخاطر الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي، سلسلة الدراسات الاجتماعية، ع (٨٠)، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، المنامة، البحرين.

لونا ، أبو سويرح (٢٠٢٠): العرب وكورونا: إدارة أزمة أم أزمة إدارة؟، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ع (٤٩٦)، حزيران/ يونيو.

لينة، على (٢٠١٣): مؤشرات قياس فاعلية السياسات الاجتماعية في مواجهة المخاطر في: أحمد زايد وآخرون، أشكال السياسات الاجتماعية في إدارة المخاطر الاجتماعية بدول مجلس التعاون الخليجي، سلسلة الدراسات الاجتماعية، ع(٨٠)، المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، المنامة، البحرين.

مامي، هاجر؛ درامشية، صارة (٢٠٢٠): اعتماد الجامعة الجزائرية على التعليم الإلكتروني عن بعد لضمان سيرورة التعليم الجامعي في ظل أزمة كورونا، مجلة آفاق علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة، مج (١٠)، ع (١) جويليه.

- محمدي؛ وزهير(٢٠١٩): سبل استغلال الذكاء الاقتصادي في مواجهة المخاطر الرقمية، مجلة البشائر الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة بشار، الجزائر، مج (٤)، ع (٣) .
- مرسى، مايا(٢٠١١): المرأة والأمن الإنساني، المجلس الوطني لشئون الأسرة، المملكة الأردنية الهاشمية.
- مصطفى، محمد أحمد عوض (٢٠٠٢): دراسة مقارنة لبرامج التربية الدولية في كل من مصر واليابان والولايات المتحدة الأمريكية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٢٦)، ج (٢).
- معهد اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي، (٢٠١٥): السلامة والقدرة على التكيف والتماكك الاجتماعي: دليل لمطوري المناهج الدراسية، كتيب رقم (٣) المضمون الرئيسي "ما هي نتائج التعلم المنشودة"، مكتب التربية الدولي لليونسكو، باريس.
- المناور، فيصل حمد (٢٠١٥): المخاطر الاجتماعية، مجلة جسر التنمية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، مج (١٣)، ع(١٢٤)، مايو.
- المناور، فيصل؛ وثامري، راشد(٢٠١٨): واقع المخاطر الاجتماعية في الدول العربية، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت، مج (٤٦)، ع (١).
- المناور، فيصل؛ وملاعب، عمر(٢٠٢٠): مجتمع المخاطر وتحولات القيم العالمية، مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، مج (٢٢)، ع (١)، يناير.
- الموسى، جعفر محمود رفاعي(٢٠١٠): أثر وحدة تعليمية مطورة في ضوء مبادئ التربية العالمية في مبحث التاريخ في معرفة طلبة الصف الثامن الأساسي لتلك المبادئ، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، كلية التربية، جامعة طيبة، س (٥)، ع (١).

- الناجم، مجيدة محمد(٢٠١٤): إدارة المخاطر الاجتماعية كنموذج حديث في سياسات الرعاية الاجتماعية، مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مج (٢٦)، ع (٣)، سبتمبر.
- هورفات، أتيليا؛ وميهالي، أوتو(١٩٩٠): دول أوروبا الشرقية والتربية العالمية، مجلة مستقبليات، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، مج (٢٠)، ع (٢).
- وظفة، على أسعد(٢٠٠١): الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، ع(٦)، مايو.
- وظفة، على أسعد؛ والأنصاري، عيسى(٢٠٠٥): الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية، مجلة جامعة دمشق، جامعة دمشق، مج (١٢)، ع (١).
- ياسين، السيد (٢٠١١): ماقبل الثورة: مصر بين الأزمة والنهضة "تقد اجتماعى ورؤية مستقبلية"، دار نهضة مصر، القاهرة .
- اليونسكو(٢٠١٥): إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي، منشورات اليونسكو، اليونسكو، باريس.
- اليونسيف(٢٠١٩): البرمجة التعليمية الواعية بالمخاطر للعون على الصمود "مذكرة توجيهية"، قطاع التعليم، اليونسيف، نيويورك.

Adam, B. & Loon, J. (2005): Introduction: Repositioning Risk; the Challenge for Social Theory, in: Barbara Adam & et al. (eds): the risk society and beyond "critical issues for social theory", SAGE Publications, Thousand Oaks. New Delhi, London.

Bialostok , S. & Whitman, R. (2012): Education and the Risk Society: An Introduction, In: Bialostok, S. & et al. (eds) :Education and the Risk Society: Theories, Discourse and Risk Identities in Education Contexts, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.

- Cottle, S. (1998): Ulrich Beck, 'Risk Society' and the Media - A Catastrophic View?, European Journal of , SAGE Publications, Thousand Oaks, CA and New Dehli, London, Vol. 13, Issue. (1).
- Human Development Report (1999): Globalization with a Human Face", United Nation Development Program (UNDP), Oxford University Press, New York .
- IIEP-UNESCO(2010):Guide book for planning education in emergencies and reconstruction, International Institute for Educational Planning (IIEP), the United Nations Educational , Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris.
- INEE (2020): Private Engagement in Education in Emergencies: Rights and Regulations", Advocacy Brief", (INEE) Inter-agency Network for Education In Emergencies, International Rescue Committee, New York.
- Martins, J.E. (2003): Global Education for Sustainability: Towards Change, In: O'Loughlin, E. & Wegimont ,L. (Eds): Global Education in Europe to 2015, Strategy, policies, and perspectives, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon.
- Peters ,M. A.(2012): forward, In: Bialostok, S. & et al. (eds):Education and the Risk Society: Theories, Discourse and Risk Identities in Education Contexts, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.
- Rae, L. & Baker, R. (2011): Global Perspectives: A framework for global education in Australian schools, Education Services, Australia.
- Rugaas, B. (2003): Global Education in Europe: Challenges and Opportunities, In: O'Loughlin, E. & Wegimont ,L. (Eds): Global Education in Europe to 2015, Strategy, policies, and perspectives, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon.

- Scheunpflug, A.& Asbrand, B. (2006): Global education and education for sustainability, Environmental Education Research, Vol. (12), No. (1).
- Scott, A. (2005) :Risk Society or Angst Society? Two Views of Risk, Consciousness and Community, In: Barbara Adam &et al. (eds): the risk society and beyond "critical issues for social theory", SAGE Publications, Thousand Oaks. New Delhi, London.
- Sutton, M.& Hutton, D. (2001): Concepts and trends in global education, ERIC Clearing House of Social Studies/ Social Science education, Indiana university, Bloomington, Indiana.
- The World Economic Forum(2019): The Global Risks Report 2019, 14th Edition, World Economic Forum In partnership with Marsh & McLennan Companies and Zurich Insurance Group, Geneva.
- UNESCO & UNICEF (2014):Towards A Learning Culture of Safety and Resilience Technical Guidance for Integrating Disaster Risk Reduction in the School Curriculum, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris.