أي إنسان للمستقبل؟ نحو فلسفة تربوية لترسيخ قيم التنمية المستدامة

What Kind of Human Being for the Future? Toward an Educational Philosophy for Fostering the Values of Sustainable Development

الأستاذ: بلعالم عبدالقادر *

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية / جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف
البريد الإلكتروني: a.belalem@univ-chlef.dz

تاريخ الإرسال:13./09./..2026 تاريخ القبول: 26./10./..2026 تاريخ النشر:17./11./…2026

ملخص تطرح التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم، وما يصاحبها من أزمات بيئية واجتماعية واقتصادية وتكنولوجية، سؤالا يتجاوز آليات تحقيق التنمية المستدامة إلى مساءلة الإنسان القادر على الإسهام فيها والقيم المؤطرة لعلاقته بذاته وبالآخر وبالطبيعة وبالمستقبل. ومن هنا تبرز التربية بوصفها مجالا حاسما في بناء إنسان المستقبل، لا من خلال نقل المعارف والمهارات فحسب، بل عبر إعادة النظر في غايات التكوين الإنساني ومنظومة القيم التي توجه الفعل الفردي والجماعي. وتسعى هذه المداخلة إلى مساءلة العلاقة بين **فلسفة التربية والتنمية المستدامة** انطلاقا من إشكالية مركزية: **أي إنسان ينبغي أن تسهم التربية في تكوينه ليكون قادرا على بناء مستقبل مستدام؟** وتنطلق من فرضية مفادها أن ترسيخ قيم التنمية المستدامة لا يتحقق بمجرد إضافة مضامين جديدة إلى المناهج، وإنما يقتضي تحولا في فلسفة التربية ذاتها، يعيد تحديد غاياتها من منظور إنساني وقيمي ومستقبلي. وتستند المداخلة إلى مقاربة فلسفية تحليلية نقدية تستحضر بعض التصورات الفلسفية للتربية وفلسفة المسؤولية، ولا سيما مسؤولية الإنسان تجاه الأجيال القادمة. وتخلص إلى أن التنمية المستدامة ليست رهانا اقتصاديا أو بيئيا فحسب، بل هي أيضا **رهان تربوي وأنثروبولوجي وأخلاقي**، يقتضي بناء إنسان قادر على التفكير النقدي، وتحمل المسؤولية، واحترام الاختلاف، وتقدير الطبيعة، واستشراف آثار أفعاله في الحاضر والمستقبل.

الكلمات المفتاحية: فلسفة التربية؛ الإنسان؛ المستقبل؛ التنمية المستدامة؛ القيم؛ المسؤولية؛ تربية المستقبل.

Abstract : The rapid transformations taking place in the contemporary world, accompanied by environmental, social, economic, and technological crises, raise a question that goes beyond the mechanisms for achieving sustainable development to address the human being capable of contributing to it and the values that shape their relationship with themselves, others, nature, and the future. Education therefore emerges as a crucial domain for shaping the human being of the future, not merely through the transmission of knowledge and skills, but also by rethinking the aims of human formation and the system of values that guides individual and collective action. This paper examines the relationship between **the philosophy of education and sustainable development** through a central question: **What kind of human being should education seek to develop in order to enable them to contribute to building a sustainable future?** It is based on the hypothesis that fostering the values of sustainable development cannot be achieved merely by adding new content to educational curricula; rather, it requires a transformation in the philosophy of education itself, redefining its aims from a humanistic, value-oriented, and future-oriented perspective. The paper adopts a **critical and analytical philosophical approach**, drawing on selected philosophical perspectives on education and the philosophy of responsibility, particularly the responsibility of human beings toward future generations. It concludes that sustainable development is not merely an economic or environmental challenge, but also an **educational, anthropological, and ethical one**, requiring the formation of human beings capable of

* **بلعالم عبدالقادر**

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

critical thinking, assuming responsibility, respecting difference, valuing nature, and anticipating the consequences of their actions in the present and the future.

Keywords: Philosophy of Education; Human Being; Future; Sustainable Development; Values; Responsibility; Education for the Future.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

توطئة (مقدّمة):

لم تعد التنمية المستدامة مجرد تصور تقني لإدارة الموارد أو معالجة الاختلالات البيئية والاقتصادية، بل غدت سؤالا يتصل بصورة الإنسان وبطبيعة علاقته بالعالم الذي يعيش فيه. فالأزمات المتداخلة التي يشهدها العالم المعاصر تكشف أن الاختلال في علاقة الإنسان بالطبيعة والمجتمع والمستقبل لا يرتبط فقط بنقص المعرفة أو ضعف الوسائل، وإنما يتصل أيضا بأنماط التفكير والقيم التي توجه الفعل الإنساني. ومن ثم فإن السؤال عن شروط التنمية المستدامة لا ينفصل عن سؤال أكثر عمقًا :**أي إنسان نريد أن يكون فاعلا في بناء مستقبل مستدام؟**

ويكتسب هذا السؤال أهمية خاصة عندما نضع **التربية** في قلب النقاش؛ ذلك أن التربية لا تقتصر على نقل المعارف والمهارات، وإنما تسهم في تشكيل الإنسان وتحديد علاقته بذاته وبالآخر وبالعالم. ولذلك فإن إدراج مفاهيم الاستدامة في المناهج التعليمية لا يكفي، إذا ظلت الغايات التربوية محكومة بمنطق التكيف مع الواقع القائم، أو بإعداد الفرد للاندماج في سوق العمل دون مساءلة الشروط والقيم التي تنتظم هذا الواقع. فالتنمية المستدامة تحتاج إلى إنسان لا يكتفي بفهم المشكلات، وإنما يمتلك القدرة على **نقدها، واستشراف نتائج الأفعال المرتبطة بها، وتحمل مسؤولية اختياراته.**

ومن هذه الزاوية، تتجاوز العلاقة بين التربية والتنمية المستدامة البعد الوظيفي لتصبح علاقة فلسفية؛ لأن السؤال لم يعد فقط: **ماذا ينبغي أن نعلّم؟** وإنما: **أي إنسان ينبغي أن نكوّن؟ ولأي مستقبل؟** وهذا التحول من سؤال المضامين التعليمية إلى سؤال الغايات الإنسانية للتربية هو ما يجعل فلسفة التربية مدخلا ضروريا للتفكير في الاستدامة. فالتعليم من أجل التنمية المستدامة، كما تؤكد اليونسكو، لا يستهدف المعرفة وحدها، بل يعمل على تنمية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكن المتعلم من اتخاذ قرارات مستنيرة والفعل بمسؤولية تجاه البيئة والمجتمع والحاضر والمستقبل .

ولا يتعلق الأمر هنا بإعداد الإنسان **للتكيف مع مستقبل جاهز،** لأن المستقبل ليس معطى ثابتا ينتظر الإنسان كي يصل إليه، وإنما هو مجال تتعدد فيه الإمكانات والبدائل. ومن ثم تصبح التربية مطالبة بتكوين القدرة على التفكير في هذه البدائل، والتمييز بين المستقبل الممكن والمحتمل والمرغوب، والمشاركة في تشكيله. وهذا ما يجعل التربية ذات بعد مستقبلي يتجاوز وظيفة الإعداد للواقع القائم إلى المساهمة في إعادة تشكيله. وتؤكد اليونسكو، في تقريرها حول مستقبل التربية، أن التفكير في المستقبلات المختلفة يتيح إعادة النظر في الحاضر والكشف عن المسارات التي قد تنفتح أو تنغلق، كما يثير أسئلة تتعلق بالعدالة والإنصاف وبنوع المستقبل الذي نريده ولمن .

وعليه، فإن **الاستدامة ليست مجرد قيمة تُضاف إلى التربية، بل يمكن أن تكون مناسبة لإعادة التفكير في فلسفة التربية نفسها؛** أي في غاياتها، وفي صورة الإنسان التي تسعى إلى تكوينها، وفي طبيعة المسؤولية التي ينبغي أن يتحملها تجاه الآخرين والطبيعة والأجيال القادمة. ومن هنا يلتقي سؤال التربية بسؤال الأخلاق وسؤال المستقبل: فإذا كانت أفعال الإنسان الراهنة قادرة على إنتاج آثار تمتد إلى من لم يولد بعد، فإن تكوين الإنسان القادر على تقدير هذه الآثار يصبح جزءًا من شروط بناء المستقبل المستدام.

وانطلاقا من ذلك، تتمحور هذه المداخلة حول الإشكالية الآتية:

أيُّ إنسان ينبغي أن تسهم التربية في تكوينه حتى يصبح قادرا على الإسهام في بناء مستقبل مستدام؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية عدد من الأسئلة: **هل تكفي التربية القائمة على نقل المعرفة والتهيئة للحياة المهنية لمواجهة تحديات الاستدامة؟ وما التحول الذي ينبغي أن يطرأ على غايات التربية حتى تنتقل من مجرد إعداد الإنسان للتكيف مع الواقع إلى تمكينه من نقده والمشاركة في تغييره؟ وما القيم والقدرات**

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

التي ينبغي أن تميز إنسان المستقبل؟ وهل يمكن بناء فلسفة تربوية تجعل التفكير النقدي والمسؤولية والعلائقية واستشراف المستقبل والعدالة بين الأجيال عناصر أساسية في تكوينه؟

وتنطلق المداخلة من فرضية مركزية مفادها أن **ترسيخ قيم التنمية المستدامة لا يتحقق بمجرد إضافة موضوعات بيئية أو اجتماعية إلى المناهج، وإنما يقتضي تحولا في فلسفة التربية ذاتها**؛ تحولا يعيد تعريف غاياتها من منظور إنساني وقيمي ومستقبلي، وينقلها من تربية تركز على التكيف مع الواقع إلى تربية تمكن الإنسان من فهم الواقع ونقده واستشراف بدائله والمشاركة المسؤولة في تشكيل المستقبل.

وتعتمد المداخلة **مقاربة فلسفية تحليلية نقدية**، تنطلق من تحليل العلاقة بين مفهوم الإنسان ومفهوم التنمية المستدامة، ثم تبحث في الوظيفة التي يمكن أن تضطلع بها فلسفة التربية في بناء الإنسان القادر على حمل قيم الاستدامة، قبل أن تنتهي إلى اقتراح ملامح أولية لإنسان المستقبل بوصفه **إنسانا نقديا، مسؤولا، علائقيا، مستشرفا للمستقبل، وواعيا بحدود فعله وآثاره على الآخرين والطبيعة والأجيال القادمة**.

وبذلك لا يكون السؤال «أي إنسان للمستقبل؟» سؤالا عن المهارات التي يحتاجها الإنسان لمواجهة عالم الغد فحسب، وإنما يصبح سؤالا عن **الصورة الإنسانية التي نريد أن نحافظ عليها ونطورها ونحن نبني ذلك المستقبل**. ومن هنا تتحدد أطروحة المداخلة في أن **التنمية المستدامة، في أحد أبعادها العميقة، ليست فقط مشروعا اقتصاديا وبيئيا، بل مشروعا تربويا وأنثروبولوجيا وأخلاقيا، لأن مستقبل الاستدامة يتوقف، قبل كل شيء، على نوع الإنسان القادر على حملها وتحويل قيمها إلى فعل.**

1 ـ الإنسان والتنمية المستدامة: من التنمية إلى سؤال الإنسان

لم يعد الحديث عن التنمية المستدامة مقتصرًا على البحث في وسائل استثمار الموارد أو معالجة الاختلالات البيئية الناجمة عن أنماط الإنتاج والاستهلاك، بل أصبح يتصل بصورة الإنسان التي تقف وراء هذه الأنماط، وبالقيم التي توجه اختياراته، وبطبيعة العلاقة التي يقيمها مع الطبيعة والمجتمع والمستقبل. فالتنمية المستدامة تضع الإنسان أمام حقيقة أن أفعاله لا تستنفد آثارها في اللحظة التي تحدث فيها، وإنما يمكن أن تمتد نتائجها إلى المجال البيئي والاجتماعي وإلى الأجيال التي لم تأت بعد.

ومن هنا لا يعود السؤال التنموي مجرد سؤال عن الوسائل: كيف ننتج أكثر؟ وكيف نستثمر الموارد بكفاءة أكبر؟ وإنما يتحول إلى سؤال عن الغايات: ما نوع الحياة التي نريد تحقيقها؟ وما الحدود التي ينبغي أن تضبط استعمال الإنسان لقدراته؟ ولمن ينبغي أن تكون التنمية؟ وإذا كانت الاستدامة تفترض المحافظة على شروط الحياة وإمكان استمرارها، فإنها تفترض بالضرورة إنسانًا قادرًا على إدراك هذه الشروط وتحمل المسؤولية عنها.

وبذلك يصبح الانتقال من التنمية إلى الاستدامة انتقالًا من التفكير في **زيادة القدرة على الفعل** إلى التفكير في **مسؤولية الفعل ونتائجه**؛ وهو انتقال يجعل سؤال الإنسان حاضرًا في صميم المسألة التنموية، ويفتح الطريق إلى السؤال التربوي: أي إنسان نحتاج إليه لكي تصبح الاستدامة ممارسة فعلية لا مجرد هدف معلن؟

1 .1 ـ التنمية المستدامة: من تدبير الموارد إلى إعادة تعريف الغاية الإنسانية

يكشف مفهوم التنمية المستدامة عن تحول عميق في طريقة النظر إلى الموارد الطبيعية؛ فلم تعد هذه الموارد مجرد مخزون متاح للاستخدام الآني، وإنما أصبحت جزءا من الشروط التي يتوقف عليها استمرار الحياة الإنسانية وإمكاناتها المستقبلية. ومن هذا المنظور، يرتبط مفهوم التنمية المستدامة بحقوق الأجيال

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

القادمة من خلال المحافظة على الموارد الطبيعية والتوازن البيئي بما يضمن رفاه الأجيال الحالية من غير المساس بحقوق الأجيال اللاحقة[1].

ولا تقف دلالة هذا التحول عند حدود حماية البيئة، وإنما تمتد إلى إعادة النظر في معنى التنمية ذاتها. فالتنمية التي تحقق منفعة آنية على حساب استنزاف الموارد أو الإخلال بالتوازن البيئي تظل تنمية ناقصة من منظور الاستدامة؛ لأنها تقيس نجاحها بمردود الحاضر وحده، ولا تدخل في حسابها شروط استمرار الحياة وإمكانات الاختيار لدى من سيأتون بعدنا. وقد أكدت بعض الأدبيات العربية أن جوهر التنمية المستدامة يقوم على الجمع بين تلبية حاجات الحاضر وعدم تهديد فرص الأجيال القادمة في تلبية حاجاتها وتحقيق تطلعاتها[2].

ومن هنا تبرز نتيجة فلسفية أساسية: **قيمة الموارد لا تتحدد فقط بقدرتها على إشباع حاجات الإنسان الحاضر، وإنما كذلك بقدرتها على الاستمرار في أداء وظائفها مستقبلا**. ولذلك فإن المحافظة على الموارد لا ينبغي أن تُفهم باعتبارها قيدا خارجيا على التنمية، بل باعتبارها شرطا داخليا لاستمرارها. فكلما اتسع أفق التنمية من الحاضر إلى المستقبل، انتقلت الموارد من كونها موضوعا للاستهلاك إلى كونها أمانة تتصل باستمرارية الحياة الإنسانية.

ويتأكد هذا المعنى عندما ننتقل من مفهوم الموارد إلى مفهوم الرفاه. فالرفاه الذي يتحقق من خلال الاستنزاف المفرط للموارد أو من خلال نقل تكاليف الحاضر إلى المستقبل يظل رفاهًا محدود الأفق؛ لأنه يقيس المنفعة في بعدها الآني ويغفل الشروط التي تجعلها قابلة للاستمرار. ولذلك لا تعود نوعية الحياة في منظور الاستدامة مسألة كمية تتعلق بما يملكه الإنسان أو يستهلكه، وإنما تصبح مرتبطة أيضا بنوعية العلاقة التي يقيمها مع البيئة ومع الآخرين ومع الزمن. وفي هذا السياق، يؤكد **بن بشير خطاط** أن مفهوم التنمية المستدامة يحيل، في دلالته، إلى الديمومة والاستمرار، بما يجعل البعد الزمني عنصرا مكوّنا في المفهوم وليس مجرد نتيجة لاحقة له[3].

وهكذا تتجاوز التنمية المستدامة معناها الاقتصادي المباشر لتصبح تصورا للعلاقة بين الإنسان والعالم. فالإنسان لا يوجد خارج المنظومات الطبيعية والاجتماعية، ولا يستطيع أن يفصل رفاهه عن الشروط البيئية التي تجعل هذا الرفاه ممكنا. وقد ذهب **أرنو ديمير** (Arnaud Diemer) إلى أن التفكير في التنمية المستدامة يقتضي وصل أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، والنظر إليها ضمن أطر زمنية ومكانية متداخلة، بما يجعل الاستدامة قضية تتجاوز التدبير التقني للموارد إلى إعادة بناء تمثلنا للعالم[4].

وتظهر أهمية هذا التحول بوضوح أكبر في البعد الزمني للاستدامة. فالإنسان المعاصر لا يعيش فقط في علاقة أفقية مع الأشخاص الذين يشاركونه الزمن نفسه، وإنما يدخل كذلك في علاقة عمودية مع أجيال لم توجد بعد. وهذا ما يجعل قرارات الحاضر ذات امتدادات تتجاوز أصحابها المباشرين؛ إذ يمكن لاستخدام

---

[1] ـ حسن فلاح قاسم، وحسام عبد الأمير خلف، «حقوق الأجيال وعلاقتهُ بالتنمية المستدامة«، *مجلة العلوم القانونية*، مج. 36، ع. 3، 2022، ص. 652.

[2] ـ عبد الوهاب بن بشير خطاط، «التنمية المستدامة: الأسباب والأهداف«، *مجلة البيئة والتنمية المستدامة وصحة الإنسان*، مج. 1، ع. 1، 2022، ص. 87.

[3] ـ عبد الوهاب بن بشير خطاط، المرجع السابق، ص. 76

[4] - Arnaud Diemer, «L'éducation au développement durable: une affaire de représentation», *Revue Francophone du Développement Durable*, n° 1, mars 2013, p. 30

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

الموارد اليوم أن يوسع إمكانات المستقبل أو أن يضيّقها. ومن ثم فإن مفهوم الأجيال القادمة لا يمثل إضافة عرضية إلى مفهوم التنمية المستدامة، بل يكشف عن أحد أعمق أبعادها الأخلاقية.

وفي هذا الإطار، لا يعود المستقبل مجرد زمن لم يأت بعد، وإنما يصبح حاضرا في القرار الأخلاقي بوصفه مجالا ستظهر فيه نتائج أفعالنا الراهنة. ويشير ديمير، في تناوله للمبادئ التي تقوم عليها التربية من أجل التنمية المستدامة، إلى أهمية التفكير الاستشرافي، والوعي بالمسؤوليات الفردية والجماعية، والتضامن بين الأجيال[5]؛ وهي عناصر تكشف أن الاستدامة تفترض توسيع دائرة المسؤولية الإنسانية خارج حدود الحاضر.

ومن ثم فإن الاستدامة تتضمن، ضمنا، إعادة تعريف لفكرة **الحق والانتفاع والملكية**. فإذا كان الجيل الحاضر ينتفع بالموارد الطبيعية، فإن انتفاعه لا يمنحه حقا مطلقا في استنفادها؛ لأن وجود أجيال لاحقة يعني أن للحاضر التزامات تتجاوز مصالحه المباشرة. وبذلك يتحول المستقبل من مجرد احتمال زمني إلى عنصر يدخل في تحديد مشروعية الفعل التنموي نفسه. فالإنسان لا يصبح مسؤولًا فقط عما يفعله بالآخرين الموجودين معه، وإنما أيضًا عما يتركه لأولئك الذين سيأتون بعده.

وهذا الامتداد الزمني للمسؤولية يعيد تشكيل صورة الإنسان التي تفترضها التنمية. فليس الإنسان المستدام هو الإنسان الذي يمتلك أكبر قدرة على استخراج الموارد واستثمارها واستهلاكها، وإنما الإنسان القادر على **إدراك حدود قدرته، واستبصار نتائج أفعاله، وربط اختياراته الحاضرة بإمكانات الحياة المستقبلية**. ولذلك فإن الانتقال إلى التنمية المستدامة لا يستلزم تغيير الوسائل التقنية والمؤسساتية فحسب، بل يقتضي كذلك مراجعة الغايات والقيم التي توجه استخدام تلك الوسائل.

ومن هنا يمكن فهم البعد التربوي للمسألة. فإذا كانت الاستدامة تتطلب إنسانا قادرا على التفكير في النتائج بعيدة المدى، وعلى الموازنة بين حاجاته وحاجات الآخرين، وعلى إدراك الترابط بين الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، فإن تكوين هذا الإنسان لا يمكن أن يكون نتيجة تلقائية للنمو الاقتصادي أو للتقدم التقني. إنه يحتاج إلى تربية تعيد تشكيل علاقته بالموارد وبالآخر وبالمستقبل. ولذلك يربط ديمير بين التنمية المستدامة وبين تحول في طرائق النظر إلى العالم، مؤكدا أن التربية المرتبطة بالاستدامة ينبغي أن تساعد الفرد على فهم تعقيد العلاقات بين الأبعاد المختلفة وأن تجعله أكثر قدرة على المشاركة والفعل[6].

وعليه، يمكن القول إن التنمية المستدامة تعيد صياغة السؤال التنموي من الداخل: لم يعد السؤال مقتصرا على **«ماذا نستطيع أن نفعل؟»**، وإنما أصبح من الضروري أن نضيف إليه سؤالا آخر: **«ماذا ينبغي أن نفعل؟»** وما الذي يحق لنا أن نفعله في ضوء مسؤوليتنا عن الآخرين وعن البيئة وعن المستقبل؟ وهنا تنتقل التنمية من مجرد توسيع دائرة الإمكانات المادية إلى مساءلة الغايات التي ينبغي أن توجه هذه الإمكانات. وهذه النقلة من **الإمكان إلى المسؤولية** هي التي تجعل التنمية المستدامة متصلة اتصالا وثيقا بفلسفة الإنسان، وتمهّد بصورة مباشرة للانتقال من سؤال التنمية إلى سؤال: **أي إنسان نريد أن نبني للمستقبل؟**

2.1 ـ أزمة نموذج الإنسان في ظل تحديات المستقبل

[5] - Ibid., p. 31

[6] - Arnaud Diemer, «L'éducation au développement durable: une affaire de représentation»,op cit, p. 32

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

إذا كانت التنمية المستدامة تفترض تحولا في علاقة الإنسان بالموارد والزمن، فإنها تقود بالضرورة إلى مساءلة **نموذج الإنسان** الذي يوجّه السلوك الاقتصادي والاجتماعي المعاصر. فالسياسات لا تتحرك بذاتها، والتقنيات لا تختار غاياتها، والموارد لا تُستنزف تلقائيا؛ وإنما يقوم الإنسان بهذه الأفعال وفق حاجات ورغبات وقيم وتصورات معينة عن النجاح والرفاه. ولذلك فإن أزمة الاستدامة لا يمكن اختزالها في أزمة موارد أو تقنيات، وإنما تكشف كذلك عن أزمة في أنماط التفكير والقيم التي توجه علاقة الإنسان بالاستهلاك والإنتاج والطبيعة والمستقبل.

وتظهر هذه الأزمة بوضوح عندما يتحول الإنتاج والاستهلاك والمنافسة إلى معايير شبه وحيدة لتحديد النجاح الإنساني. فالاستهلاك، في هذه الحالة، لا يبقى مجرد وسيلة لإشباع الحاجات، وإنما يتحول إلى نمط ثقافي يعيد تشكيل تصور الإنسان عن الرفاه والمكانة والنجاح. ويشير **بوعزيز وبوخدنة** إلى أن الثقافة الاستهلاكية جعلت امتلاك عدد متزايد ومتنوع من السلع والخدمات يبدو طريقا إلى الرفاهية والمكانة الاجتماعية والتقدم، بحيث انتقل الاستهلاك من تلبية الحاجة إلى إنتاج دلالات مرتبطة بالمتعة والرضا والنجاح والمظاهر.[7]

وهذا التحول لا يخص السلوك الاقتصادي وحده، بل يمس صورة الإنسان عن ذاته. فالإنسان الذي يقيس جودة حياته أساسا بما يستطيع اقتناءه واستهلاكه يجد نفسه داخل دائرة من الحاجات المتجددة باستمرار، حيث لا يعود السؤال: **ما الذي أحتاج إليه؟** بقدر ما يصبح: **ما الذي أستطيع أن أمتلكه؟** وهنا تصبح الزيادة في القدرة على الاستهلاك معيارا ضمنيًا للنجاح، بينما تتراجع أسئلة الغاية والحدود والنتائج.

وقد التقط **جان بودريار** (Jean Baudrillard) هذا البعد الثقافي للاستهلاك عندما اعتبر أن الاستهلاك في المجتمع المعاصر ليس مجرد فعل اقتصادي، بل هو أيضا **«نظام من القيم»**[8] (*un système de valeurs*) وبذلك يصبح نقد الاستهلاك، من منظور الاستدامة، نقدا لنمط من القيم بقدر ما هو نقد لكمية السلع والخدمات المستهلكة.

ومن منظور الاستدامة، لا تكمن المشكلة في الإنتاج أو الاستهلاك في ذاتهما؛ فهما جزء من الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وإنما تكمن المشكلة في تحولهما إلى **غايات مستقلة عن السؤال القيمي**. فالإنسان يستطيع أن ينتج أكثر، لكنه يحتاج إلى أن يسأل: ماذا ينتج؟ ولأي غاية؟ وبأي كلفة؟ ومن يتحمل نتائج هذا الإنتاج؟ وكذلك يستطيع أن يستهلك أكثر، لكنه مطالب بأن يسأل عن حدود الاستهلاك وأثره في الموارد وفي الآخرين وفي المستقبل.

وتؤكد دراسة بوعزيز وبوخدنة أن أنماط الاستهلاك غير المستدامة ترتبط باستنزاف الموارد والضغوط البيئية، وأن تغيير السلوك الاستهلاكي يمثل مدخلا أساسيا لتحقيق التنمية المستدامة؛ فالمشكلة لا تكمن فقط في المنتجات المعروضة، وإنما أيضا في السلوكيات وأنماط الحياة التي توجه عملية الاستهلاك.[9]

---

[7] - بوعزيز، ناصر، وبوخدنة، آمنة، «الاستهلاك المستدام كمنطلق لحماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة»، *مجلة جامعة الملكة أروى*، ع. 14، 2015، **ص. 5.**

[8] - Jean Baudrillard, *La société de consommation: ses mythes, ses structures*, Paris, Denoël, 1970, p. 114

[9] - بوعزيز، ناصر، وبوخدنة، آمنة، المرجع السابق، ص. 6.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وهنا تنتقل المسألة من نقد نمط الاستهلاك إلى مساءلة **نموذج الإنسان الذي ينتجه هذا النمط**: هل نريد إنسانا يقيس نجاحه بقدرته على الإنتاج والاقتناء والاستهلاك، أم إنسانا يستطيع أن يربط حاجاته بحدود الموارد وبحقوق الآخرين وبمسؤولية المستقبل؟

إن السؤال لا يتعلق بالدعوة إلى رفض الإنتاج أو الاستهلاك، وإنما بإعادة إدخالهما ضمن أفق قيمي. فالاستدامة لا تطلب من الإنسان أن يتوقف عن الإنتاج أو أن يتخلى عن حاجاته، وإنما أن يعيد التفكير في **حدود الحاجات، وأنماط الاستهلاك، والآثار المترتبة على اختياراته**. ومن هنا يصبح الانتقال من الاستهلاك غير المحدود إلى الاستهلاك المسؤول تحولا في السلوك، لكنه قبل ذلك تحول في الوعي والقيم.

وهذا هو الموضع الذي تكتسب فيه التربية أهمية خاصة؛ لأنها تسهم في تكوين التصورات والقيم التي توجه علاقة الفرد بذاته وبالمجتمع وبالعالم. وقد خلصت دراسات عربية في التربية من أجل التنمية المستدامة إلى أن التربية لا تقتصر على نقل المعارف، وإنما تسهم في ترسيخ مفاهيم الاستدامة وتمكين الفرد من مواجهة التحديات الإنسانية والمشاركة في التغيير الإيجابي.[10] كما تربط مقاربة الاستدامة التربوية بين الوعي والقيم وبين بناء فلسفة تربوية تستجيب لمتطلبات المرحلة الراهنة والمستقبلية.[11]

وبذلك يتضح أن أزمة الاستدامة ليست أزمة في **المعرفة** وحدها. فقد يعرف الإنسان المخاطر البيئية دون أن يغير سلوكه، وقد يدرك أهمية الموارد دون أن يتخلى عن أنماط استهلاك تهددها. ولهذا فإن زيادة المعلومات لا تضمن، في حد ذاتها، تحول السلوك. فالمعرفة لا تصبح ذات قيمة استدامية إلا عندما تتحول إلى **وعي قيمي وقدرة على الحكم والاختيار والفعل**.

وهنا تلتقي الأدبيات الفرنكوفونية للتربية على التنمية المستدامة مع هذا التصور؛ إذ يوضح أرنو ديمير أن التربية من أجل التنمية المستدامة تستهدف تمكين المواطن المستقبلي من اتخاذ اختياراته على أساس تفكير يدمج تعقيد قضايا التنمية المستدامة، بدل التعامل معها بوصفها مشكلات منفصلة.[12] كما يبين أن التربية من أجل التنمية المستدامة ترتبط بالتفكير الاستشرافي، وبالتأمل في القيم، وبالوعي بالمسؤوليات الفردية والجماعية، وبالتضامن داخل الجيل الواحد وبين الأجيال.[13]

ومن هنا تظهر أهمية الانتقال من التربية التي تركز على **امتلاك المعرفة** إلى التربية التي تهتم أيضا **بكيفية استخدام المعرفة**. فالمعرفة لا تكفي إذا بقيت منفصلة عن الحكم الأخلاقي وعن القدرة على اتخاذ القرار. والإنسان المستدام ليس هو الذي يعرف فقط أن موردا ما محدود، وإنما هو الذي يستطيع أن يجعل من هذه المعرفة أساسًا لتغيير اختياراته وممارساته.

ويترتب على ذلك أن التربية المطلوبة للاستدامة ينبغي أن تجعل المتعلم قادرا على الربط بين **الفعل ونتائجه، والمصلحة الفردية والمصلحة المشتركة، والحاضر والمستقبل**. فالتربية هنا لا تنقل قيما جاهزة

---

[10] ـ وطفة، علي أسعد، «التربية من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة«، *مجلة الطفولة والتنمية*، مج. 9، ع. 31، 2018، **ص.** 169.

[11] ـ الشريف، دعاء حمدي محمود مصطفى، «فلسفة مقترحة للاستدامة التربوية في ضوء مفهومي الوعي التربوي والقيم: دراسة نظرية«، *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ع. 79، 2020، **ص.** 344.

[12] - Arnaud Diemer, «L'éducation au développement durable: une affaire de représentation» , op cit, p. 30

[13] - Ibid., p. 31

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

فحسب، وإنما تنمي القدرة على مساءلة القيم السائدة نفسها: ما معنى النجاح؟ ما معنى الرفاه؟ ما حدود الحاجة؟ وما الذي ندين به للآخرين وللأجيال القادمة؟

ومن هذا المنظور، تفرض الاستدامة إعادة النظر في نموذج الإنسان الذي نريد تكوينه. فإذا كانت التربية تهيئ الفرد أساسًا للاندماج في واقع اقتصادي واجتماعي قائم، فإنها قد تنجح في تكوين إنسان قادر على **التكيف** مع هذا الواقع؛ لكن الاستدامة تحتاج إلى إنسان قادر أيضا على **نقد الواقع عندما ينتج شروطًا تهدد المستقبل.**

وهنا يظهر الفرق بين إنسان يتكيف مع العالم وإنسان يشارك في تشكيله. فالأول يتعامل مع المستقبل بوصفه واقعًا ينبغي الاستعداد له، بينما ينظر الثاني إليه بوصفه مجالا من الإمكانات التي يمكن أن تتأثر بالاختيارات الإنسانية الراهنة. ولذلك فإن التربية المستدامة لا ينبغي أن تسأل فقط: **كيف نعد الإنسان للمستقبل؟** بل ينبغي أن تضيف سؤالا أكثر عمقا: **كيف نعده للمشاركة في صناعة المستقبل؟**

وهذا التحول هو الذي يمهد للانتقال من **تربية التكيف** إلى **تربية صناعة المستقبل؛** أي من تربية تهيئ الإنسان للتعامل مع واقع مفترض إلى تربية تمنحه القدرة على مساءلة هذا الواقع، وتصور البدائل، واختيار ما يمكن أن يسهم في بناء مستقبل أكثر عدلًا واستدامة.

3.1 ـ لماذا يصبح سؤال «أي إنسان؟» سؤالا تربويا؟

إذا كانت التنمية المستدامة تفترض نموذجا معينا من الإنسان، فإن السؤال عن هذا الإنسان يصبح، بالضرورة، سؤالا تربويا؛ لأن التربية ليست مجرد عملية لنقل المعلومات والمهارات، وإنما هي، في أحد أبعادها الجوهرية، فعل لتكوين الإنسان وتوجيه قدراته ووعيه وقيمه. ومن ثم فإنها تسهم، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في تحديد ما يعتبر جديرا بالمعرفة، وما يعد جديرا بالسلوك، وما يدخل في دائرة المسؤولية والاهتمام. ويؤكد **المخلافي**، في سياق بحثه عن فلسفة تربوية عربية جديدة، أن بناء الفلسفة التربوية ينبغي أن يرتبط بتحديد الأهداف التي توجه حركة التعليم وبالإنسان الذي يراد إعداده لمواجهة تحولات المستقبل[14].

ومن هنا فإن إدماج الاستدامة في التربية لا ينبغي أن يُفهم باعتباره مجرد إضافة موضوعات جديدة إلى المقررات الدراسية؛ فالمسألة أعمق من ذلك، لأنها تتصل بالتصور الذي تقوم عليه التربية عن الإنسان وغاياتها. وهذا ما تؤكده دراسة **الشريف** التي تربط بين **الوعي التربوي والقيم والاستدامة التربوية**، وتجعل بناء فلسفة تربوية للاستدامة أساسا لوضع خطط تعليمية تستجيب لمتطلبات المرحلة الراهنة والمقبلة[15]. وبذلك تصبح الاستدامة شأنا يتصل بفلسفة التربية نفسها، وليس مجرد موضوع إضافي داخل المنهج.

وبذلك يصبح السؤال: **«أي إنسان نريد أن نربي؟ »** سابقا، من الناحية الفلسفية، على السؤال: **« ما الذي ينبغي أن ندرّسه؟»** ؛ لأن اختيار المحتوى والطرائق والغايات التربوية يتوقف، في النهاية، على الصورة التي نكوّنها عن الإنسان المراد بناؤه. فإذا كان المطلوب إنسانا مسؤولا، فلا يكفي أن نلقنه معلومات عن المسؤولية، بل ينبغي أن تتيح له التربية مواقف وخبرات يتعلم من خلالها تقدير نتائج أفعاله وتحمل تبعاتها. وإذا كان المطلوب إنسانا قادرا على التفكير في المستقبل، فلا بد أن تتجاوز التربية منطق التلقين إلى

---

[14] ـ عبد المجيد غالب المخلافي، «منهجية مقترحة لبناء فلسفة تربوية عربية جديدة للقرن الحادي والعشرون«، *مجلة جامعة الملكة أروى*، مج. 8، ع. 8، 2012، ص. 198.

[15] ـ دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف، المرجع السابق، ص. 344.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

تنمية القدرة على تصور البدائل ومقارنة النتائج الممكنة. وإذا كان المطلوب إنسانا متضامنا، فلا يمكن أن تقوم التربية بكاملها على المنافسة الفردية وإعلاء النجاح الشخصي بمعزل عن المصلحة المشتركة.

وتتضح هنا العلاقة العضوية بين التربية والتنمية المستدامة: فالتنمية المستدامة تستند إلى مجموعة من القيم والمبادئ، بينما تؤدي التربية دورا أساسيا في تحويل هذه القيم من مبادئ مجردة إلى وعي وقدرات وممارسات. وفي الأدبيات الفرنسية المتعلقة بالتربية من أجل التنمية المستدامة، يرتبط هذا النوع من التربية بالمسؤولية والتضامن والمشاركة، وبإدخال قضايا التنمية المستدامة ضمن أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية[16]، بما يجعل التربية مجالا لتكوين المواطن القادر على الفهم والفعل، لا مجرد متلقٍّ للمعلومات.

لكن الأمر لا يتعلق بمجرد **«نقل القيم»**؛ لأن التربية على الاستدامة تفقد معناها إذا تحولت إلى تلقين أخلاقي جديد. المطلوب هو بناء قدرة عقلية وأخلاقية تجعل المتعلم قادرا على **فهم القيمة وتبريرها وممارستها.** ولذلك فإن التربية من أجل التنمية المستدامة ينبغي أن تجمع بين المعرفة والتفكير النقدي والقدرة على اتخاذ القرار والمشاركة والمسؤولية. وقد بيّن **ديمير** و**ماركا** أن التربية من أجل التنمية المستدامة تتطلب، إلى جانب المعرفة، مقاربة تقوم على التفكير في التعقيد والتحليل النسقي، وعلى قيم المسؤولية والتضامن والاحتياط والمشاركة[17].

ومن هنا تكتسب **القدرة على التفكير النقدي** أهمية خاصة. فالمتعلم لا ينبغي أن يكتفي بمعرفة أن بعض السلوكيات «مستدامة» وأخرى «غير مستدامة»، وإنما ينبغي أن يكون قادرا على فهم الأسباب والنتائج، ومناقشة البدائل، وتمييز المصالح المتعارضة، وتكوين موقف يمكن الدفاع عنه بالحجة. وهذا التحول من التلقي إلى الفحص والنقد يجعل التربية جزءا من بناء القدرة على المشاركة في معالجة المشكلات الاجتماعية والبيئية، لا مجرد وسيلة لإعادة إنتاج السلوكيات القائمة.

ويتصل بذلك بُعد آخر هو **القدرة على التفكير في المستقبل.** فالمتعلم الذي يتربى على النظر إلى الحاضر بوصفه المجال الوحيد للمسؤولية لن يستطيع بسهولة استيعاب فكرة المسؤولية تجاه من لم يولد بعد. أما التربية التي توسع أفق المسؤولية لتشمل المستقبل، فإنها تساعد على بناء وعي يدرك العلاقة بين القرار الراهن ونتائجه بعيدة المدى. ولهذا تؤكد الأدبيات الفرنسية أن التربية من أجل التنمية المستدامة ينبغي أن تهيئ «المواطن المستقبلي» لفهم تعقيد العلاقات بين الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والبيئي، ثم الانتقال من الفهم إلى الفعل والمشاركة[18].

وتظهر هنا أهمية **العدالة بين الأجيال** بوصفها بعدا تربويا وأخلاقيا في آن واحد. فالآخر الذي ينبغي احترام حقه ليس فقط الآخر الموجود في المجال الاجتماعي الراهن، وإنما أيضا الآخر المستقبلي الذي ستتحدد بعض شروط حياته نتيجة قراراتنا الحالية. وبذلك توسع الاستدامة المجال الأخلاقي للتربية من المسؤولية عن الحاضر إلى المسؤولية عن المستقبل، وتجعل المتعلم قادرًا على النظر إلى نتائج الفعل خارج حدوده الزمنية المباشرة.

---

16 - Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2014, p. 13

17 - Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, op. cit., p. 22

18 - Ibid., p. 13

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وقد أشار وطفة، في تناوله لدور التربية في التنمية المستدامة، إلى أهمية التربية والتعليم في ترسيخ مفاهيم التنمية المستدامة وتزويد المواطنين بالقدرة على مواجهة التحديات المرتبطة بالاحتياجات الإنسانية والعمل من أجل التغيير الإيجابي[19].وهذا يعني أن وظيفة التربية لا تنحصر في تكييف الفرد مع واقع قائم، وإنما يمكن أن تمتد إلى تكوين قدرته على المشاركة في تغييره.

وعليه، فإن التربية التي تخدم التنمية المستدامة لا ينبغي أن تكتفي بإعداد الفرد **للتكيف مع عالم موجود،** بل ينبغي أن تمنحه القدرة على **فهم هذا العالم ونقده والمشاركة في تغييره.** فالمستقبل ليس مجرد مكان سيصل إليه الإنسان، وإنما هو، في جانب منه، نتيجة لما يختاره الإنسان في الحاضر. ومن ثم فإن التربية المستدامة تتجه من منطق إعداد الفرد للتكيف مع الواقع إلى تكوين قدرته على التفكير في البدائل والمشاركة في بناء الممكن المرغوب.

ومن هنا تتحدد الأطروحة المركزية لهذا المبحث: **لا يمكن للتنمية المستدامة أن تتحقق بمجرد إصلاح السياسات أو تطوير التقنيات أو تعديل المناهج، لأنها تفترض تحولا في الإنسان نفسه وفي منظومة القيم التي توجه علاقته بذاته وبالآخر وبالطبيعة وبالمستقبل.** وإذا كانت التربية إحدى أهم المؤسسات التي تسهم في تكوين هذه المنظومة، فإنها تصبح شرطا من شروط الانتقال من الاستدامة بوصفها خطابا تنمويا إلى الاستدامة بوصفها ثقافة إنسانية وممارسة اجتماعية.

إن سؤال **«أي إنسان؟»** لا يأتي إذن بعد الانتهاء من التفكير في التنمية، وإنما يكشف عن أحد أعمق شروطها. فالتنمية المستدامة تحتاج إلى إنسان يستطيع أن يربط الحرية بالمسؤولية، والحاضر بالمستقبل، والمصلحة الفردية بالمصلحة المشتركة، والمعرفة بالفعل. ومن ثم فإن الرهان التربوي لا يتمثل في أن نعلّم الإنسان **عن الاستدامة** فقط، بل في أن نسهم في تكوين إنسان **قادر على أن يعيش ويعمل وفق مقتضياتها.**

وهنا يتهيأ الانتقال إلى المبحث الثاني: فإذا كان سؤال التنمية يقود إلى سؤال الإنسان، وكان سؤال الإنسان يقود إلى التربية، فإن الخطوة التالية هي البحث في **فلسفة تربوية قادرة على تكوين هذا الإنسان؛** أي الانتقال من تشخيص الحاجة إلى الإنسان المستدام إلى البحث في الأسس الفكرية والقيمية والتربوية اللازمة لتكوينه.

2 ـ نحو فلسفة تربوية للإنسان المستدام

إذا انتهى المبحث السابق إلى أن التنمية المستدامة لا يمكن أن تتحقق دون إنسان قادر على حمل قيمها وتحويلها إلى ممارسة، فإن السؤال الذي يفرض نفسه الآن يتعلق بالتربية القادرة على تكوين هذا الإنسان. فالمشكلة لا تكمن في إضافة معارف جديدة حول البيئة أو التنمية إلى المناهج، وإنما في إعادة التفكير في الغاية التي من أجلها نربي، وفي نوع الإنسان الذي نريد أن تساهم التربية في تكوينه.

إن التربية التي يحتاج إليها الإنسان المستدام لا يمكن أن تظل محصورة في منطق نقل المعارف وإكساب المهارات اللازمة للاندماج في الواقع القائم؛ لأنها مطالبة كذلك بتكوين القدرة على فهم هذا الواقع ونقده والتفكير في بدائله. ولذلك فإن فلسفة التربية تصبح مطالبة بالانتقال من سؤال **«ماذا ينبغي أن يعرف المتعلم؟»** إلى سؤال أعمق: **«أي إنسان ينبغي أن يصبح؟»**

[19] ـ علي أسعد وطفة، المرجع السابق، ص. 169.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وهذا الانتقال يفتح ثلاثة مسارات مترابطة: إعادة الاعتبار إلى الوظيفة التكوينية للمعرفة، وتنمية التفكير النقدي والاستباقي القادر على التعامل مع تعقيد المستقبل، ثم تأسيس المسؤولية الأخلاقية على امتداد زمني يتجاوز الحاضر إلى شروط إمكان الحياة الإنسانية في المستقبل.

1.2 ـ من نقل المعرفة إلى بناء الإنسان

لا يمكن إنكار أهمية المعرفة والمهارات في العملية التربوية، ولا ضرورة إعداد المتعلم للحياة المهنية والاجتماعية؛ غير أن اختزال التربية في هذه الوظائف يحولها إلى أداة للتكيف مع حاجات النظام الاقتصادي والاجتماعي القائم، ويجعل قيمة التعليم تقاس بقدرته على إنتاج فرد قابل للتشغيل والاندماج. لكن التربية تتصل، قبل سؤال الكفاءة، بسؤال الغاية :**أي إنسان نريد أن نكوّن، وأي مجتمع نريد أن تسهم التربية في بنائه؟**

وتكشف الأدبيات العربية في فلسفة التربية أن وظيفتها لا تختزل في إعادة إنتاج الواقع، بل تتصل بتحديد غايات التربية ودورها في تغيير الإنسان والمجتمع. وفي هذا السياق، يربط المخلافي البحث في فلسفة تربوية عربية جديدة بأسئلة الإنسان الذي ينبغي أن تتجه التربية إلى تكوينه، وبقدرتها على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، بما يجعل علاقتها بالتنمية وسوق العمل جزءًا من سؤال أوسع يتعلق بغاياتها ووظيفتها الإنسانية[20].

ومن هنا ينبغي التمييز بين **التعليم بوصفه نقلا للمعرفة** و**التربية بوصفها بناء للإنسان**. فالمعرفة تجيب عن سؤال: ماذا يعرف الإنسان؟ أما التربية فتتجاوز ذلك إلى: ماذا يفعل بما يعرف؟ وكيف يستخدم معرفته؟ ولأي غاية؟ وبأي مسؤولية؟ فالقيمة الإنسانية للمعرفة لا تكتمل بمجرد امتلاكها، وإنما بقدرتها على تشكيل الحكم والاختيار والفعل.

ويكتسب هذا التمييز أهمية خاصة في سياق الاستدامة؛ إذ إن معرفة مخاطر التلوث واستنزاف الموارد لا تؤدي تلقائيًا إلى سلوك مستدام. ولذلك لا يتمثل التحدي التربوي في زيادة المعرفة فحسب، بل في تحويلها إلى **قدرة على الحكم والاختيار وتحمل المسؤولية**. وتوضح بيلاو وغاي أن التربية من أجل التنمية المستدامة لا تقف عند فهم المشكلات المعقدة، وإنما تستهدف الانتقال إلى التحليل والتقويم والإبداع، وصولا إلى الفعل؛ أي تحويل المعارف والكفاءات إلى قدرة على اتخاذ القرار والعمل.[21]

وتؤكد الأدبيات الفرنسية كذلك أن هذا التحول يقتضي إعادة النظر في بنية التعليم ذاتها؛ فالتربية من أجل التنمية المستدامة تستدعي دمج المعارف والكفاءات وطرائق التفكير والقيم، ضمن مقاربة شمولية ومتعددة الاختصاصات، بما يجعلها مراجعة لطريقة بناء التعلم لا مجرد إضافة مضمون جديد إلى

[20] ـ عبد المجيد غالب المخلافي، المرجع السابق، ص.198

[21] - Francine Pellaud et Philippe Gay, «Des connaissances au passage à l'acte: les complexités de l'éducation au développement durable» , *Revue Francophone du Développement Durable*, Hors-série n°5, décembre 2017, p. 6

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

المقررات[22]. كما أن ربط الاستدامة بالكفاءات يعني الانتقال من امتلاك المعرفة إلى القدرة على تعبئتها في مواقف فعلية ومسؤولة.[23]

ويجد هذا الاتجاه ما يسنده في الأدبيات العربية المعاصرة؛ إذ تربط بعض الدراسات بين الاستدامة التربوية والوعي والقيم، معتبرة أن بناء تصور تربوي مستدام يقتضي إعادة النظر في الأسس التي توجه العملية التعليمية وفي علاقتها بمتطلبات الحاضر والمستقبل[24]. وبذلك تصبح التربية من أجل الاستدامة تحولا في تصور العملية التربوية نفسها، لا مجرد تربية على موضوع جديد.

إن التربية التي تكتفي بإعداد الفرد لأداء وظيفة معينة قد تنتج **كفاءة مهنية**، لكنها لا تضمن بالضرورة تكوين **فاعل أخلاقي** قادر على مساءلة الغايات التي يستخدم فيها كفاءته. أما جعل بناء الإنسان غاية للتربية فلا يعني التخلي عن المعرفة والمهارة، بل وضعهما داخل أفق أوسع يجعلهما وسيلتين للفعل الإنساني المسؤول.

وهنا تتحدد فلسفة التربية في سؤال الغاية قبل سؤال الوسيلة: ليس فقط **«كيف نعلّم؟»**، وإنما أيضا **«لماذا نعلّم؟» و«من نريد أن نكوّن؟»**. وتزداد أهمية هذه الأسئلة عندما يتعلق الأمر بالمستقبل؛ فإعداد الإنسان للحاجات الراهنة وحدها قد يجعله أكثر قدرة على التكيف مع عالم قائم، لكنه لا يضمن امتلاكه القدرة على فهم تحوّلاته والمشاركة في توجيهها. أما التربية التي تجعل بناء الإنسان غايتها، فتسعى إلى تكوين قدرات عقلية وقيمية تمكنه من التعامل مع المجهول، ومراجعة اختياراته، وتوجيه قدراته نحو غايات إنسانية أوسع.

لذلك ينبغي ألا تتحول التربية من أجل الاستدامة إلى مجرد تربية على موضوع الاستدامة، بل إلى تربية تعيد بناء علاقة الإنسان بالمعرفة والفعل والمستقبل. فالمطلوب ليس متعلمًا يعرف مفهوم الاستدامة فحسب، وإنما إنسانا يجعلها معيارا في الحكم على اختياراته وتقدير نتائج أفعاله. وفي هذا الاتجاه، تؤكد اليونسكو أن التربية من أجل التنمية المستدامة تقوم على المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكّن المتعلم من اتخاذ قرارات واعية وأفعال مسؤولة[25].

ومن ثم، فإن إعادة بناء وظيفة التربية لا تعني التخلي عن المعرفة أو المهارات، بل إعادة ترتيبها داخل تصور أوسع للإنسان: المعرفة لكي يفهم، والمهارة لكي يفعل، والقيمة لكي يوجه فعله، والمسؤولية لكي يقدر نتائجه. وبهذا تتحول التربية من مجرد إعداد الفرد لعالم قائم إلى تكوين قدرته على فهم العالم والمشاركة في إعادة تشكيله.

---

[22] - Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, op cit, p. 13

[23] - Jean-Marc Lange, «Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable: place et rôle de l'éducation» , in Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2014, p. 163

[24] - دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف، المرجع السابق، ص.344 .

[25] - UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, Paris, UNESCO, 2017, p. 7

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وهنا يبدأ الانتقال من **نقل المعرفة إلى بناء الإنسان**: من تربية تقيس نجاحها بما يكتسبه المتعلم من معلومات وكفاءات، إلى تربية تسأل عما يصنعه الإنسان بهذه المعرفة والكفاءة، ولأي غاية، وبأي مسؤولية تجاه ذاته والآخرين والمستقبل.

2.2 ـ التربية على التفكير النقدي والاستباقي

إذا كان بناء الإنسان المستدام يتطلب أكثر من تراكم المعارف، فإن السؤال ينتقل إلى نوع القدرات العقلية التي يحتاج إليها هذا الإنسان. فالعالم المعاصر يتسم بالتعقيد والترابط وعدم اليقين، ولذلك لا تكفي المعرفة المجزأة لفهم المشكلات المستدامة التي تتداخل فيها الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا تكتسب **الكفاية المنظومية** أهميتها؛ لأنها تدفع المتعلم إلى إدراك العلاقات بين العناصر المختلفة، وفهم الظواهر داخل أنظمة مترابطة بدل التعامل معها باعتبارها وقائع منفصلة. وقد وضعت اليونسكو التفكير المنظومي ضمن الكفايات الأساسية للاستدامة، وربطته بفهم العلاقات وتحليل الأنظمة المعقدة[26].

ويتوافق هذا التصور مع ما تذهب إليه **فرانسين بيلاود** (Francine Pellaud) في تحديدها لمقومات التربية من أجل التنمية المستدامة؛ إذ ترى أن قضايا الاستدامة تقتضي تجاوز التجزئة التخصصية واعتماد نظرة منظومية تسمح بفهم علاقات الاعتماد المتبادل بين المحلي والعالمي وبين مختلف الفاعلين[27]. وبذلك لا يكون التفكير المنظومي مجرد تقنية للتحليل، بل تحولا في طريقة النظر إلى الواقع: من التعامل مع الظواهر باعتبارها موضوعات منفصلة إلى إدراك العلاقات والتفاعلات التي تنتظم بينها.

وتتصل بهذه الكفاية **الكفاية النقدية**؛ إذ لا يكفي أن يفهم الإنسان النظام القائم، بل ينبغي أن يستطيع مساءلة القواعد والممارسات والآراء التي توجهه، وأن يراجع قيمه وتصوراته وأفعاله. وتحدد اليونسكو التفكير النقدي باعتباره قدرة على مساءلة المعايير والممارسات والآراء، والتأمل في القيم والتصورات والأفعال الذاتية، واتخاذ موقف في النقاش المتعلق بالاستدامة[28].

ولا يقتصر هذا التصور على الأدبيات الدولية؛ فقد أكد **علي أسعد وطفة** أن التربية من أجل التنمية المستدامة ينبغي أن تسهم في ترسيخ مفاهيم الاستدامة وتمكين المتعلم من مواجهة التحديات والمشاركة في التغيير الإيجابي، وأن من بين المداخل التربوية المرتبطة بها **التربية للمستقبل** والتربية البيئية والثقافة الإعلامية[29]. ومن ثم يصبح التفكير النقدي أكثر من مهارة مدرسية لحل المشكلات؛ إنه قدرة على مراجعة الافتراضات التي تقوم عليها المشكلة نفسها.

فالإنسان المستدام لا يسأل فقط كيف نعالج آثار الاستهلاك المفرط، وإنما يستطيع أن يسأل أيضا عن النموذج الذي يجعل الاستهلاك معيارًا للرفاه أصلا. وهنا يتحول التفكير النقدي من مجرد أداة لتحليل

---

[26] - ibid, p. 10

[27] - Francine Pellaud, «Au fait, Éducation au développement durable, ça veut dire quoi ?», *Revue Francophone du Développement Durable*, n° 1, mars 2013, p. 8

[28] - UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, op cit, p. 10

[29] - علي أسعد وطفة، hglvû hgshfr، ص. 169.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

المعلومات إلى أداة لمراجعة أنماط الحياة والقيم التي توجه الفعل. وهو ما يجعل التربية فعلا نقديا لا يقتصر على تكييف الإنسان مع المجتمع القائم، وإنما يمنحه القدرة على مساءلة ما ينبغي أن يتغير فيه.

وتتأكد هذه الوظيفة النقدية في التصور الفرنسي للتربية من أجل التنمية المستدامة؛ إذ تميز بيلاود بين مجرد **تعليم التنمية المستدامة**، القائم على تراكم المعارف حول موضوعات محددة، وبين التربية من أجل التنمية المستدامة التي تستهدف تطوير القدرة على نقل المعارف والمهارات وتعبئتها، وفهم التعقيد، وممارسة فعل واع[30]. ولذلك فإن المعرفة لا تتحول تلقائيًا إلى سلوك مستدام؛ وإنما تحتاج إلى تفكير نقدي قادر على كشف المُسلمات والافتراضات وأنماط التلاعب وتكوين رأي مستقل[31].

غير أن التفكير النقدي وحده لا يكفي؛ لأن الاستدامة لا تتعلق فقط بفهم الحاضر ونقده، وإنما تتعلق كذلك بالقدرة على التعامل مع المستقبل. وهنا تظهر **الكفاية الاستباقية** بوصفها حلقة أساسية بين التربية ودراسات المستقبل. فالاستباق لا يعني التنبؤ بالمستقبل باعتباره حقيقة جاهزة، وإنما يعني القدرة على فهم وتقييم **مستقبلات متعددة: ممكنة ومحتملة ومرغوبة**، وبناء رؤى للمستقبل، وتقدير نتائج الأفعال والتعامل مع المخاطر والتغيرات[32].

وتنسجم هذه الرؤية مع تصور بيلاود للتربية من أجل التنمية المستدامة باعتبارها تغييرا في طريقة النظر إلى المستقبل؛ فهي تدعو إلى «رؤية أبعد» واستباق المستقبل والتصرف على أساس ذلك، وإلى الانتقال من منطق تحسين ما هو قائم إلى القدرة على التفكير في بدائل أخرى[33]. فالاستباق، بهذا المعنى، لا يساوي التنبؤ؛ لأنه لا يفترض مستقبلا واحدا، بل يفتح المجال أمام تعدد المستقبلات وإمكان توجيهها.

ومن هنا يصبح التعليم الاستباقي فعلا فلسفيا بامتياز؛ لأنه يضع المتعلم أمام سؤال القيمة: ليس فقط «أي مستقبل يمكن أن يحدث؟»، وإنما أيضًا «**أي مستقبل نريد؟**» و«**ما الذي ينبغي أن نفعله الآن لكي نقترب منه؟**». وإذا كان المستقبل مجرد امتداد آلي للحاضر، فإن مهمة التربية تقتصر على إعداد الإنسان للتكيف معه؛ أما إذا كان مفتوحا على احتمالات متعددة، فإن التربية تصبح مجالا لتنمية القدرة على تصور البدائل والحكم عليها والمشاركة في توجيهها.

ويتقاطع هذا المنظور مع ما يطرحه **أرنو دييمر** في التربية من أجل التنمية المستدامة؛ فالتفكير في الاستدامة لا ينفصل عن التفكير في المستقبل، وعن القدرة على التعامل مع التعقيد وعدم اليقين، وعلى إعادة

---

[30] - - Francine Pellaud, «Au fait, Éducation au développement durable, ça veut dire quoi ?», *op cit*, p. 6

[31] - - ibid, p. 8

[32] - - UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, Paris, UNESCO, 2017, p. 10

[33] - - Francine Pellaud, «Au fait, Éducation au développement durable, ça veut dire quoi ?», *op cit*, p. 7

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

النظر في النماذج التي توجه الفعل[34]. ولذلك فإن التربية الاستباقية لا تعلم المتعلم «ما سيكون»، بل تمكنه من التفكير في **ما يمكن أن يكون وما ينبغي أن يكون**.

وتكتسب هذه الفكرة أهمية خاصة لأن المخاطر البيئية والاجتماعية لا يمكن التعامل معها فقط من خلال ردود الفعل بعد وقوعها؛ فالاستدامة تتطلب القدرة على التفكير قبل الفعل، وتقدير العواقب، والنظر في المخاطر التي قد لا تظهر نتائجها إلا بعد سنوات أو عقود. ومن ثم يصبح التفكير الاستباقي حلقة وصل بين **فلسفة التربية ودراسات المستقبل**: فلسفة التربية تسأل عن الإنسان الذي ينبغي تكوينه، ودراسات المستقبل تمنحه أدوات للتعامل مع تعدد الاحتمالات، بينما تمنحه الاستدامة معيارا أخلاقيا للحكم عليها.

وتضاف إلى ذلك **كفاية الوعي بالذات**، التي تربط التفكير المستقبلي بالقدرة على مراجعة موقع الإنسان نفسه داخل المجتمع. وتدرج اليونسكو الوعي بالذات ضمن الكفايات اللازمة للتنمية المستدامة، بما يتضمن التأمل في دور الفرد داخل المجتمع المحلي والعالمي، ومراجعة أفعاله ودوافعه ومشاعره ورغباته[35].

وهذا البعد مهم لأن الاستدامة لا تتطلب تغيير العالم الخارجي فحسب، وإنما تتطلب كذلك قدرة الإنسان على مساءلة رغباته ودوافعه وأنماط اختياره. فالإنسان الذي لا يستطيع أن يراجع حاجاته ورغباته يصعب عليه أن يراجع أنماط الاستهلاك التي تتجاوز حدود الضرورة. ولذلك يصبح الوعي بالذات امتدادًا داخليًا للتفكير النقدي: فكما نسائل العالم وقيمه وممارساته، نسائل كذلك موقعنا نحن داخل هذا العالم.

وبذلك تتكامل أربع قدرات مترابطة: **أن يفهم الإنسان العلاقات المعقدة، وأن ينتقد المسلمات التي توجه الفعل، وأن يستشرف البدائل المستقبلية، وأن يراجع موقعه ودوافعه داخلها**. وهذه ليست مجرد مهارات تقنية، بل مكونات لنموذج إنساني جديد يتناسب مع تحديات الاستدامة.

إن التربية التي تنمي هذه القدرات لا تكتفي بإعداد الإنسان للمستقبل، بل تساعده على **التفكير في المستقبل قبل أن يتحول إلى واقع**. وهذا هو المعنى العميق للتربية الاستباقية: أن تجعل المستقبل حاضرا في التفكير الأخلاقي والعقلي للإنسان، وأن تنقل التربية من مجرد إعداد الفرد للتكيف مع ما سيأتي إلى تكوين القدرة على التفكير في البدائل والمشاركة المسؤولة في صنعها.

3.2 ـ التربية على المسؤولية والعدالة بين الأجيال

إذا كانت التربية على التفكير النقدي والاستباقي تمنح الإنسان القدرة على فهم الواقع وتقييم البدائل المستقبلية، فإنها تحتاج إلى مبدأ أخلاقي يوجّه الاختيار بينها. وهنا تبرز **المسؤولية** باعتبارها الأساس الذي يمنح الاستدامة معناها الإنساني؛ إذ لم تعد آثار الفعل التقني والاقتصادي محصورة في الحاضر، بل أصبحت تمتد إلى مجالات وأزمنة بعيدة، بما يجعل النتائج المستقبلية جزءا من الحساب الأخلاقي. وهذا هو التحول الذي يمنح فلسفة **هانس يوناس** (Hans Jonas) أهميتها في التفكير في الإنسان المستدام؛ فقد أكد أن التقنية

[34] - Arnaud Diemer, «L'éducation au développement durable: une affaire de représentation», *op cit*, p. 34

[35] - UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives op cit*, p. 10.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

الحديثة أحدثت تغييرا في حجم الأفعال وموضوعاتها ونتائجها، بحيث لم يعد الإطار الأخلاقي التقليدي كافيًا لاستيعابها[36].

ومن ثم وسّع يوناس مفهوم المسؤولية ليجعلها مسؤولية عن استمرار الحياة الإنسانية لا مجرد مسؤولية عن نتائج الفعل المباشرة. ويصوغ مبدأه الأخلاقي في صورة أمر يقضي بأن تكون آثار الفعل متوافقة مع استمرار حياة إنسانية حقيقية[37]. وبذلك يعيد بناء العلاقة بين **الفعل والزمن**: فالفعل الأخلاقي لا يُقاس فقط بما يحققه الآن، وإنما كذلك بما قد يتركه من شروط أو مخاطر لمن سيأتي بعدنا.

وتؤكد القراءة العربية لفلسفة يوناس أن أخلاق المسؤولية تتجه إلى حماية الإنسان والطبيعة من آثار القوة التقنية الحديثة، وأن اتساع القدرة على الفعل يقتضي اتساع دائرة المسؤولية[38]. ومن هنا تصبح التربية مطالبة بتحويل المسؤولية من مبدأ نظري إلى عادة في التفكير والحكم؛ فلا يكفي أن يتعلم المتعلم قواعد السلوك، بل ينبغي أن يعتاد أن يسأل قبل الفعل: ما نتائجه؟ من يتأثر به؟ وهل يمكن أن تمتد آثاره إلى المستقبل؟

وهذا ما يجعل المسؤولية في التربية على الاستدامة مرتبطة بالتفكير في العواقب .فكثير من المشكلات البيئية والاجتماعية لا تنتج عن فعل يبدو ضارًا في ذاته، وإنما عن تراكم أفعال محدودة الأثر تنتج في مجموعها نتائج بعيدة المدى. ولذلك لا تعني المسؤولية انتظار ظهور الضرر، بل إدخال احتمالاته في القرار منذ البداية.

ومن هنا تتصل المسؤولية بمبدأ **الاحتياط**؛ فإذا كان المستقبل لا يمكن معرفته بصورة يقينية، فإن عدم اليقين لا يلغي المسؤولية، بل قد يقتضي مزيدًا من الحذر عندما تكون النتائج المحتملة خطيرة أو صعبة العكس. وهذا المبدأ حاضر كذلك في التصور الفرنسي للتربية من أجل التنمية المستدامة، حيث تُربط هذه التربية بمجموعة من القيم والمبادئ، في مقدمتها المسؤولية والاحتياط والتضامن والمشاركة[39].

وبذلك يصبح للبعد الأخلاقي في التربية طابع استباقي: **أن يفكر الإنسان في الضرر قبل وقوعه، وفي العواقب قبل تحققها، وفي أثر اختياراته قبل أن تصبح واقعا مفروضا** .فالمسؤولية لا تأتي بعد الفعل فقط، وإنما تبدأ في اللحظة التي يختار فيها الإنسان بين إمكانات متعددة.

أما **العدالة بين الأجيال**، فهي الامتداد الطبيعي لهذا التوسيع لمفهوم المسؤولية. فإذا كان الإنسان مسؤولا عن النتائج البعيدة لأفعاله، فإنه مسؤول أيضا عن الشروط التي سيجدها الآخرون عندما يأتي دورهم

---

[36] - Hans Jonas, *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*, Chicago, The University of Chicago Press, 1984, p. 6

[37] - Hans Jonas, *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*, *op cit*, p. 11

[38] - آمال علاوشيش، «أنطولوجيا أخلاق المسؤولية عند هانس يوناس«، *مجلة الباحث*، مج. 8، ع. 16، 2016، ص. 99.

[39] - Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses op cit*, p. 13

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

في الحياة. ولهذا ترتبط حقوق الأجيال المقبلة، في الأدبيات العربية المتعلقة بالتنمية المستدامة، بحماية الموارد والبيئة وضمان إمكان استمرار الحياة والرفاه للأجيال اللاحقة[40].

وتعيد هذه الفكرة صياغة معنى المواطنة نفسها؛ فالمواطن المستدام لا يقتصر اهتمامه على حقوق الآخرين في الحاضر، بل يدرك أن أفعاله الحالية تسهم في إنتاج شروط حياة الآخرين في المستقبل. ومن ثم تصبح **العدالة بين الأجيال** جزءًا من التربية الأخلاقية والتربية على المواطنة، لا موضوعا بيئيا منفصلا.

ولا تعني التربية على العدالة بين الأجيال فرض صورة جاهزة للمستقبل أو مطالبة المتعلم بالتضحية بالحاضر، وإنما تكوين القدرة على تقدير آثار الاختيارات الراهنة والدفاع عن حق الأجيال المقبلة في شروط حياة إنسانية قابلة للاستمرار. ومن هنا يصبح المستقبل، وإن لم يكن حاضرًا كطرف في القرار، حاضرا بوصفه أفقا أخلاقيا يجب أن يدخل في الحساب.

وعلى هذا الأساس تتحدد صورة الإنسان الذي تستهدفه فلسفة التربية من أجل الاستدامة في ثلاثة أبعاد متكاملة :**إنسان نقدي** يسائل القيم والممارسات السائدة؛ **إنسان استباقي** يفكر في مستقبلات متعددة ويقدّر نتائج أفعاله؛ و**إنسان مسؤول** يوسّع دائرة اهتمامه من الحاضر إلى المستقبل ومن الذات إلى الآخرين.

وهكذا لا يعود الإنسان المستدام مجرد متعلم يمتلك معلومات عن التنمية المستدامة، بل إنسانا تتكامل في شخصيته **المعرفة والنقد والاستباق والمسؤولية**. وهذه هي النقلة التي تسمح للتربية بالانتقال من وظيفة التكيف مع العالم القائم إلى وظيفة المشاركة الواعية في تشكيل عالم أكثر قابلية للاستمرار.

ومن هنا يمكن صياغة السؤال النهائي لفلسفة التربية على الاستدامة على النحو الآتي: **كيف نكوّن إنسانا قادرا على أن يمارس حريته في الحاضر دون أن يقوّض، بأفعاله، إمكانات الحياة في المستقبل؟** فالمسؤولية، في معناها التربوي العميق، لا تعني فقط أن يعرف الإنسان ما يستطيع فعله، وإنما أن يتعلم أيضًا أن يسأل عمّا ينبغي أن يفعله، وما ينبغي أن يمتنع عنه، حين تهدد نتائجه شروط الحياة الإنسانية المقبلة.

3 ـ أي إنسان للمستقبل؟

إذا كان المبحثان السابقان قد انتهيا إلى أن التنمية المستدامة لا يمكن أن تتحقق بمجرد تطوير السياسات والوسائل التقنية، وأن التربية مطالبة بإعادة النظر في الإنسان الذي تسهم في تكوينه، فإن السؤال ينتقل هنا من **كيف نربي؟** إلى سؤال أكثر تأسيسا: أي **إنسان نريد أن تهيئه التربية للمستقبل؟**

فالمستقبل المستدام لا يحتاج إلى إنسان يمتلك مزيدا من المعرفة التقنية فحسب، وإنما إلى إنسان قادر على إدراك نتائج أفعاله، والوعي بعلاقته بالآخرين وبالعالم الطبيعي، والتفكير في البدائل الممكنة، والمشاركة في اختيار المستقبل الذي يريد أن يعيش فيه. ومن ثم يمكن تحديد ملامح هذا الإنسان من خلال ثلاث خصائص مترابطة: **الإنسان المسؤول، والإنسان العلائقي، والإنسان المستقبلي.**

1.3 ـ الإنسان المسؤول: من حرية الفعل إلى مسؤولية النتائج

[40] ـ حسن فلاح قاسم، وحسام عبد الأمير خلف، «حقوق الأجيال وعلاقتهُ بالتنمية المستدامة»، مرجع سابق، ص. 652.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

ارتبطت الحرية الحديثة بقدرة الإنسان على الاختيار واتخاذ القرار، غير أن اتساع القوة التقنية وقدرة الإنسان المتزايدة على التأثير في الطبيعة والمجتمع جعلتا الحرية مرتبطة بسؤال **النتائج**؛ فكلما اتسع نطاق الفعل اتسعت دائرة المسؤولية، ولم يعد السؤال مقتصرا على ما يستطيع الإنسان فعله، بل على ما قد يترتب عليه من آثار بعيدة المدى.

وتتضح أهمية فلسفة **هانس يوناس** هنا؛ فالتقنية الحديثة، في نظره، وسّعت نطاق القوة الإنسانية وغيّرت حجم آثار الفعل وامتداداتها، بما جعل الأخلاق التقليدية غير كافية لاستيعابها[41]. لذلك وسّع يوناس مفهوم المسؤولية ليشمل المستقبل وإمكان استمرار الحياة الإنسانية، وصاغ مبدأه الأخلاقي على أساس أن تكون آثار الفعل منسجمة مع استمرار حياة إنسانية حقيقية[42].

ولا يعني ذلك إلغاء الحرية، بل إعادة تعريفها؛ فالإنسان الحر ليس من يستطيع الفعل فحسب، وإنما من يربط اختياره بعواقبه ويدرك أن آثار بعض الأفعال تتجاوز لحظة القرار. وهكذا تنتقل الحرية من **حرية الفعل** إلى **حرية مسؤولة عن نتائج الفعل**. وتكشف بعض القراءات العربية لفكر يوناس أن هذا التحول يرتبط خصوصًا بإعادة النظر في علاقة الإنسان بالطبيعة وحدود القوة التقنية، وبضرورة تأسيس أخلاق تحمي مستقبل الإنسان والطبيعة[43].

ومن هنا تصبح التربية مطالبة بتكوين الإنسان القادر على تحمل المسؤولية الأخلاقية عن قراراته، لا مجرد الفرد القادر على اتخاذها؛ أي تعويده على تقدير نتائج أفعاله وربط مصلحته بالمصلحة المشتركة وبشروط استمرار الحياة. ويتوافق ذلك مع التصور الفرنسي للتربية من أجل التنمية المستدامة الذي يربطها بقيم المسؤولية والتضامن والاحتياط والمشاركة، وبإدراك القضايا ضمن امتداداتها المكانية والزمنية[44].

وعليه، لا يعود الإنسان المستدام مجرد فاعل يمتلك القدرة، بل فاعلا واعيا بحدود قدرته وبآثار استخدامها .فالقيمة الأخلاقية للفعل لا تتحدد بما يحققه في الحاضر وحده، وإنما أيضًا بما يتركه من إمكانات أو أضرار في المستقبل. ومن هنا تصبح التربية تدريبا على سؤال يسبق الفعل: **ماذا سيترتب على اختياري، ومن سيتحمل نتائجه؟** وفي هذا الانتقال من حرية الفعل إلى مسؤولية النتائج يتشكل أحد الأبعاد الأساسية للإنسان المستدام.

2.3 ـ الإنسان العلائقي: من الفرد المستقل إلى الإنسان المتضامن

لا يمكن بناء تصور مستدام للإنسان انطلاقا من صورة الفرد بوصفه وحدة مستقلة ومنفصلة عن الآخرين والعالم؛ فالاستدامة تكشف أن وجود الإنسان **وجود علائقي**، تتداخل فيه مصالح الفرد مع المجتمع،

---

41 - Hans Jonas, *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*, op. cit, p. 6

42 - ibid, p. 11

43 ـ آمال علاوشيش، «أنطولوجيا أخلاق المسؤولية عند هانس يوناس«، *مجلة الباحث*، مج. 8، ع. 16، 2016، ص.99 ، وانظر أيضا: محمد بن سباع، «الفلسفة الإيكولوجية عند هانز يوناس: نحو أخلاق جديدة لمستقبل الطبيعة والإنسانية«، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، مج. 15، ع. 2، 2018، ص.91 .

44 - Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.) , *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, op. cit, p. 13

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وترتبط حياة الإنسان بالنظم الطبيعية، وتمتد آثار أفعاله إلى أجيال لم تولد بعد. ومن ثم لا يعود رفاه الفرد منفصلا عن الشروط الاجتماعية والبيئية التي تجعل هذا الرفاه ممكنا ومستمرا.

ولا يعني الانتقال من **الفرد المستقل** إلى **الإنسان العلائقي** إنكار الحرية أو الاستقلال، بل وضعهما داخل شبكة من العلاقات والمسؤوليات. فالإنسان لا يعيش خارج المجتمع والطبيعة، ولذلك تصبح قدرته على التعاون وفهم اختلاف الآخرين والمشاركة في معالجة المشكلات المشتركة جزءا من تكوينه المستدام. وتؤكد الأدبيات الفرنسية للتربية من أجل التنمية المستدامة هذا البعد من خلال ربطها بالتعاون والمشاركة وبناء القدرة على العمل الجماعي، لا بمجرد اكتساب المعارف الفردية[45].

ويكتسب هذا البعد أهمية خاصة لأن الاستدامة تقوم على إدراك **الترابط والاعتماد المتبادل** بين الأفراد والمجتمعات والبيئة. ولذلك تجعل التربية من أجل التنمية المستدامة التعاون وفهم وجهات النظر المختلفة والمشاركة في الفعل الجماعي من مقومات الإنسان القادر على الإسهام في بناء مستقبل مستدام[46]. فالمطلوب ليس فردا يعرف كيف يحقق مصلحته منفردا، وإنما إنسانا يستطيع أن **يتعلم مع الآخرين ويعمل معهم ويتحمل معهم مسؤولية المشكلات المشتركة**.

ومن هنا يصبح **التضامن** جزءًا من البنية الأخلاقية والتربوية للإنسان المستدام. فهو لا يعني مساعدة الآخر في الحاضر فحسب، بل الاعتراف بأن أفعالنا الراهنة قد تؤثر في إمكانات الآخرين، بمن فيهم أفراد الأجيال المقبلة. وفي هذا السياق، تربط الأدبيات العربية بين حقوق الأجيال والتنمية المستدامة، بما يجعل التضامن بين الأجيال امتدادا طبيعيا للمسؤولية عن الموارد وشروط الحياة[47].

وبذلك ينتقل الإنسان من منطق الفرد الذي ينافس الآخرين إلى منطق **الإنسان الذي يدرك علاقته بهم وبالعالم المشترك** .فالاستدامة لا تطلب منه التخلي عن ذاته، وإنما إعادة فهمها بوصفها ذاتا مرتبطة بغيرها؛ وكلما اتسع وعيه بهذه العلاقات، اتسعت دائرة المسؤولية التي يراها جزءا من وجوده الأخلاقي.

وهكذا تصبح التربية مطالبة ببناء إنسان لا يقيس حريته بمدى استقلاله عن الآخرين، بل بقدرته على **العيش معهم، والتعاون معهم، وتحمل المسؤولية المشتركة**. ومن هنا يغدو التضامن ليس قيمة إضافية تضاف إلى التربية، وإنما مكوّنا أساسيا في تكوين الإنسان المستدام.

3.3 ـ الإنسان المستقبلي: استشراف الممكن وبناء المرغوب

إذا كان الإنسان المسؤول يدرك أن أفعاله تترتب عليها نتائج، والإنسان العلائقي يدرك أن هذه النتائج تمس الآخرين والعالم، فإن الإنسان المستقبلي يضيف إلى ذلك القدرة على التفكير في **المستقبلات التي يمكن أن تنتج عن أفعالنا**. ومن ثم لا تعني تربية المستقبل إعداد الإنسان لعالم سيأتي فحسب، بل تمكينه من التفكير في البدائل والاحتمالات والمشاركة في بناء المستقبل؛ فالمستقبل ليس واقعا واحدا ينتظر التكيف معه، وإنما مجال تتعدد فيه الإمكانات.

---

[45] - Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses* op. cit, p. 13

[46] - Francine Pellaud et Philippe Gay, «Des connaissances au passage à l'acte: les complexités de l'éducation au développement durable », op. cit, p**. 6**

[47] ـ حسن فلاح قاسم، وحسام عبد الأمير خلف، المرجع السابق، ص.652 .

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وتندرج هذه الرؤية ضمن ما تسميه اليونسكو **الكفاية الاستباقية**، التي تقوم على فهم وتقييم مستقبلات متعددة: الممكنة والمحتملة والمرغوبة، وبناء تصورات للمستقبل، وتقدير نتائج الأفعال، والتعامل مع المخاطر والتغيرات[48]. وبذلك تنتقل التربية من منطق التكيف مع مستقبل مفترض إلى القدرة على التمييز بين ما **يمكن أن يحدث**، وما **قد يحدث**، وما **نرغب في أن يحدث**. وهو ما تؤكده دراسات عربية تربط التفكير المستدام بقدرة المتعلم على تقييم آثار أفعاله واستشراف مستقبل مستدام[49].

ولا يقتصر البعد الفلسفي للاستشراف على التنبؤ بما سيحدث، بل يتصل بالسؤال عن **أي مستقبل ينبغي أن نرغب فيه؟** فحين يميز الإنسان بين الممكن والمرغوب، ينتقل من سؤال «ماذا سيحدث؟» إلى سؤال «أي مستقبل نريد أن نصنع؟». ومن هنا يصبح المستقبل مجالا للفعل والاختيار، لا مجرد أفق مجهول ينبغي الاستعداد له.

وتنسجم هذه الرؤية مع التصور الفرنسي للتربية من أجل التنمية المستدامة، الذي يربطها بفهم التعقيد، وإدراج التنمية المستدامة ضمن مقاييس مكانية وزمنية، وربطها بالمسؤولية والتضامن والمشاركة[50]. فالتربية لا تنقل معرفة بالمستقبل، وإنما تكوّن القدرة على قراءة التحولات، وفحص البدائل، وتقدير آثار القرارات، والمشاركة في توجيه مسارات التغيير.

ومن ثم فإن **الإنسان المستقبلي** ليس من يدّعي معرفة ما سيحدث، وإنما من يمتلك القدرة على تصور المستقبلات الممكنة، وفحص نتائج القرارات، وتقدير المخاطر، والمشاركة الواعية في بناء مستقبل يراه أكثر عدلًا واستدامة. وبذلك يكتمل نموذج الإنسان الذي تحتاجه التنمية المستدامة: إنسان **مسؤول** في أفعاله، **علائقي** في وجوده، و**مستقبلي** في تفكيره؛ إذ تتحول المسؤولية إلى وعي بالنتائج، ويتحول الوعي بالعلاقات إلى نظر في آثار الفعل على الحاضر والمستقبل، ويتحول التفكير في المستقبل إلى توجيه للحرية نحو بناء الممكن والمرغوب.

مستخلص المبحث: من تربية التكيف إلى تربية صناعة المستقبل

يكشف تحليل صورة الإنسان الذي تتطلبه الاستدامة أن التحول المطلوب في التربية ليس تحولا في المضامين وحدها، وإنما هو تحول في **الغاية التربوية نفسها**. فالتربية التي تكتفي بإعداد الفرد للتكيف مع واقع قائم تختلف جذريا عن تربية تجعل من الإنسان فاعلا قادرا على مساءلة هذا الواقع والمشاركة في تغييره.

لقد قادتنا فكرة الإنسان المسؤول إلى إعادة تعريف الحرية بوصفها قدرة على تحمل النتائج، وقادتنا فكرة الإنسان العلائقي إلى تجاوز صورة الفرد المنعزل نحو إنسان يدرك ترابطه بالآخرين والطبيعة والأجيال القادمة، بينما كشفت فكرة الإنسان المستقبلي أن الاستدامة لا تعني الاستعداد لمستقبل واحد، بل القدرة على التفكير في مستقبلات متعددة والمشاركة في بناء المستقبل المرغوب.

---

[48] - UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, op. cit, p. 10

[49] - منال محمد حسن علي، «برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر وأثره في تنمية التفكير المستدام والتوازن المعرفي والاتجاهات المستدامة لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية»، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، مج. 38، ع. 3، 2022، ص. 112

[50] - Arnaud Diemer et Christel Marquat (dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, op. cit, p. 13

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وعليه، فإن فلسفة التربية من أجل التنمية المستدامة ينبغي أن تنتقل من **تربية التكيف** إلى **تربية صناعة المستقبل**؛ أي من تربية تسأل كيف نهيئ الإنسان للعالم الموجود، إلى تربية تسأل كيف نكوّن إنسانا قادرا على الإسهام في تشكيل العالم الذي نريد أن يوجد.

وهنا يتخذ سؤال«**أي إنسان للمستقبل؟**» دلالته الكاملة: إنه ليس سؤالا عن المهارات التي ينبغي أن يمتلكها إنسان الغد فقط، وإنما سؤال عن الإنسان الذي نريد أن يكون عليه الغد نفسه. فاختيار مستقبل مستدام يقتضي، في النهاية، اختيار نمط من الإنسان قادر على حمل قيمه والدفاع عنها وتحويلها إلى أفعال وممارسات ومؤسسات.

ومن هذه الزاوية، لا تعود التنمية المستدامة مجرد مشروع اقتصادي أو بيئي، بل تصبح **مشروعا تربويا وأنثروبولوجيا وأخلاقيا**؛ لأن مستقبل الاستدامة يتوقف، في جانب أساسي منه، على الإنسان الذي تصنعه التربية، وعلى القيم التي توجه حريته، وعلى طبيعة علاقته بالآخر وبالعالم، وعلى قدرته على التفكير فيما لم يوجد بعد والمشاركة في صنعه.

خاتمة

ينتهي هذا البحث ـ على سبيل الاستخلاص والاستنتاج ـ إلى أن التنمية المستدامة لا يمكن أن تظل سؤالا اقتصاديا أو بيئيا أو تقنيا محضا؛ فهي، في جوهرها، سؤال عن **الإنسان وعلاقته بالمجتمع والطبيعة والزمن والمستقبل**. ومن هنا انتقل البحث من سؤال «كيف نحقق التنمية المستدامة؟» إلى السؤال الأكثر تأسيسا: **«أي إنسان ينبغي أن تسهم التربية في تكوينه حتى يصبح قادرًا على بناء مستقبل مستدام؟»**

وقد بيّن البحث أن الاستدامة لا تعيد تعريف غايات التنمية فحسب، بل توسع أيضا مجال المسؤولية الأخلاقية؛ فالإنسان لم يعد مجرد مستفيد من التنمية، وإنما أصبح مسؤولا عن آثار أفعاله في الآخرين والطبيعة والأجيال القادمة. ولذلك لا يمكن أن يكتمل مشروع الاستدامة من دون إعادة النظر في فلسفة التربية، والانتقال من **نقل المعرفة وإعداد الفرد للتكيف مع واقع قائم** إلى **بناء إنسان قادر على فهم الواقع ونقده والمشاركة في تغييره**.

وفي هذا السياق، تبيّن أن التربية من أجل التنمية المستدامة لا تختزل في إضافة معارف بيئية أو اقتصادية إلى المناهج، وإنما تقوم على بناء قدرات التفكير النقدي والاستباقي، وفهم التعقيد، وتحمل المسؤولية، وتصور البدائل المستقبلية. فالمطلوب ليس أن يعرف المتعلم ما هي الاستدامة فحسب، بل أن يمتلك القدرة على **التفكير والاختيار والتعاون وتقدير النتائج والنظر في مستقبل لم يوجد بعد**.

وقد قاد ذلك إلى تحديد صورة الإنسان الذي تحتاجه الاستدامة: **إنسان مسؤول، وعلائقي، ومستقبلي**. فهو مسؤول لأنه لا يفصل الحرية عن نتائج الفعل، وعلائقي لأنه يدرك أن وجوده ومصالحه لا تنفصل عن الآخرين والطبيعة والأجيال القادمة، ومستقبلي لأنه لا يتعامل مع المستقبل باعتباره واقعا مفروضا، بل مجالا تتعدد فيه الإمكانات ويمكن للإنسان أن يشارك في توجيه مساراته.

ومن ثم، فإن أزمة الاستدامة ليست أزمة موارد وتقنيات فحسب، بل هي أيضا أزمة في **أنماط التفكير والقيم والعلاقات الإنسانية**؛ ولذلك لا يكفي امتلاك أدوات أكثر تطورا ما لم يمتلك الإنسان القدرة على تحديد غايات استخدامها وحدودها ومسؤولية آثارها. إن الرهان الحقيقي ليس على إنتاج إنسان أكثر قدرة فحسب، وإنما على تكوين إنسان أكثر وعيًا بمسؤوليته وبعلاقاته وبالعواقب الممتدة لأفعاله.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

وعليه، فإن مستقبل الاستدامة يبدأ من سؤال تربوي سابق على السؤال التقني: **أي إنسان نريد أن نصنع؟** غير أن هذا السؤال يقود بدوره إلى سؤال مواز: **أي مستقبل نريد أن نبني؟** فاختيار المستقبل الذي نريده يفترض اختيار الإنسان القادر على تحقيقه، كما أن بناء هذا الإنسان يقتضي تربية لا تكتفي بإعداده لمستقبل مفترض، بل تمكنه من المشاركة الواعية في صناعته.

وهنا تتحدد الإجابة الأعمق عن سؤال البحث: **إن الإنسان الذي ينبغي أن تسهم التربية في تكوينه من أجل الاستدامة هو الإنسان القادر على أن يجعل من حريته مسؤولية، ومن علاقته بالآخر تضامنا، ومن وعيه بالمستقبل قدرة على صناعته**. وبذلك تنتقل التربية من تربية التكيف مع عالم قائم إلى **تربية صناعة المستقبل**، وتغدو التنمية المستدامة، في أعمق معانيها، مشروعًا لإعادة بناء علاقة الإنسان بنفسه وبالآخر وبالعالم وبالمستقبل.

النتائج والتوصيات:

1 ـ النتائج

خلص البحث إلى النتائج الأساسية الآتية:

1. **التنمية المستدامة مشروع إنساني وأخلاقي وتربوي**، وليست مجرد مشروع اقتصادي أو بيئي؛ إذ تفترض تصورا معينا للإنسان وعلاقته بالمجتمع والطبيعة والزمن والمستقبل.
2. **يمثل سؤال «أي إنسان؟» بعدا تأسيسيا في الاستدامة؛** فنجاح السياسات والممارسات المستدامة يرتبط بالإنسان الذي ينتجها ويطبقها، وبالقيم التي توجه سلوكه وعلاقاته.
3. **توسع الاستدامة مجال المسؤولية الأخلاقية**، فمسؤولية الإنسان لا تقتصر على نتائج أفعاله المباشرة، بل تمتد إلى الآخرين والبيئة والأجيال القادمة، بما يجعل الحرية مرتبطة بالمسؤولية والعدالة بين الأجيال.
4. **تقتضي تربية الإنسان المستدام تجاوز نقل المعرفة والتكيف مع الواقع** إلى بناء قدرات التفكير النقدي والاستباقي، وتمكين المتعلم من مساءلة الأنماط السائدة، وفهم التعقيد، واستشراف المستقبلات الممكنة والمحتملة والمرغوبة.
5. **الإنسان المستدام هو إنسان مسؤول وعلائقي ومستقبلي؛** ومن ثم ينبغي أن تنتقل فلسفة التربية من سؤال الكفاءة وحده إلى سؤال الغاية: أي إنسان نريد أن نكوّن، وأي مستقبل نريد أن نشارك في بنائه؟

ب ـ التوصيات

استنادا إلى النتائج السابقة، يوصي البحث بما يأتي:

1. **إعادة بناء فلسفة التربية والمناهج** حول غاية تكوين الإنسان المسؤول والفاعل والمتضامن والمستشرف للمستقبل، وإدماج قيم الاستدامة في مختلف المواد والممارسات التعليمية.
2. **تعزيز التفكير النقدي والاستباقي**، من خلال تدريب المتعلمين على تحليل المشكلات المعقدة، ومساءلة الأنماط السائدة، وفحص البدائل، والتفكير في المستقبلات الممكنة والمحتملة والمرغوبة.
3. **ترسيخ المسؤولية والتضامن والعدالة بين الأجيال**، وربط الحرية بنتائج الفعل، وتنمية الوعي بالترابط بين الإنسان والآخرين والطبيعة والأجيال القادمة.
4. **ربط التعلم بالمشكلات الواقعية** عبر مشروعات وممارسات جماعية تحول قيم الاستدامة من معارف نظرية إلى سلوك ومشاركة ومسؤولية اجتماعية.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

5. **إعادة تأهيل المعلم وإعادة تعريف النجاح التربوي،** بحيث يصبح المعلم شريكا في بناء الإنسان المستدام، ويقاس النجاح إلى جانب التحصيل بقدرة المتعلم على التفكير المستقل، والتعاون، وتحمل المسؤولية، وفهم التعقيد واستشراف النتائج.
6. **اعتماد التربية مشروعًا لصناعة المستقبل،** وتشجيع الدراسات الفلسفية والأنثروبولوجية المستقبلية، بما يجعل المتعلم شريكا في تخيل البدائل واختيار المسارات المتسقة مع قيم العدالة والاستدامة والمسؤولية، لا مجرد متكيف مع مستقبل مفروض.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

1. بن بشير خطاط، عبد الوهاب. (2022). التنمية المستدامة: الأسباب والأهداف .*مجلة البيئة والتنمية المستدامة وصحة الإنسان، 1*.(1)
2. بن سباع، محمد. (2018). الفلسفة الإيكولوجية عند هانز يوناس: نحو أخلاق جديدة لمستقبل الطبيعة والإنسانية . *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 15*.(2)
3. بوعزيز، ناصر، وبوخدنة، آمنة. (2015). الاستهلاك المستدام كمنطلق لحماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة . *مجلة جامعة الملكة أروى*، .(14)

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014

4. حسن فلاح قاسم، وحسام عبد الأمير خلف. (2022). حقوق الأجيال وعلاقتهُ بالتنمية المستدامة .*مجلة العلوم القانونية، 36*.(3)
5. الشريف، دعاء حمدي محمود مصطفى. (2020). فلسفة مقترحة للاستدامة التربوية في ضوء مفهومي الوعي التربوي والقيم: دراسة نظرية .*المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، .(79)
6. عبد المجيد غالب المخلافي. (2012). منهجية مقترحة لبناء فلسفة تربوية عربية جديدة للقرن الحادي والعشرين . *مجلة جامعة الملكة أروى، 8*.(8)
7. علاوشيش، آمال. (2016). أنطولوجيا أخلاق المسؤولية عند هانس يوناس .*مجلة الباحث، 8*.(16)
8. علي أسعد وطفة. (2018). التربية من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة .*مجلة الطفولة والتنمية، 9*.(31)
9. منال محمد حسن علي. (2022). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر وأثره في تنمية التفكير المستدام والتوازن المعرفي والاتجاهات المستدامة لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية .*المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، 38*.(3)

ثانيا: المراجع الأجنبية

10. Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation : Ses mythes, ses structures*. Denoël.
11. Diemer, A. (2013). L'éducation au développement durable : Une affaire de représentation. *Revue Francophone du Développement Durable*, (1).
12. Diemer, A., & Marquat, C. (Eds.). (2014). *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*. De Boeck Supérieur.
13. Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. The University of Chicago Press.
14. Lange, J.-M. (2014). Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : Place et rôle de l'éducation. In A. Diemer & C. Marquat (Eds.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*. De Boeck Supérieur.
15. Pellaud, F. (2013). Au fait, éducation au développement durable, ça veut dire quoi ? *Revue Francophone du Développement Durable*, (1).
16. Pellaud, F., & Gay, P. (2017). Des connaissances au passage à l'acte : Les complexités de l'éducation au développement durable. *Revue Francophone du Développement Durable*, (5).

ثالثا: الوثائق والمراجع الدولية

17. UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

P-ISSN: 2437-0436 / E-ISSN: 2602-7720/ Legal Deposit N°4343-2014