مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية في ضوء مبادئ التربية النقدية "دراسة تحليلية "

إعداد

د. أسماء محمد أحمد يونس

مدرس أصول التربية – كلية التربية – جامعة المنيا

مستخلص الدراسة :

تمحورت هذه الدراسة حول السعي لتحديد كيفية مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية لدى الأفراد لاسيما النشء وذلك في ضوء العمل بمبادئ التربية النقدية ، وتحقيقًا لهذا الهدف تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على ظاهرة التشيؤ كما هى كائنة بكل معطياتها وظروفها وتجلياتها في الواقع الذي طرحته التربويات المختلفة من دراسات ومقالات وأدبيات تربوية ، وقد وقفت الدراسة على مفهوم تشيؤ القيم الإنسانية كما حددت أسبابه في : سيادة النزعة الاستهلاكية ، الحداثة الغربية المنفصلة عن القيم ، عولمة القيم المادية ، العقل الأداتي ، الإعلام المادي المعولم ، سيطرة النزعة البرجماتية ، ورقمنة الذات الإنسانية ، كما قامت الدراسة بتحليل حركة التربية النقدية ووقفت على مفهومها ومبادئها ، وقدمت الآليات التي يُمكن من خلالها مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية في ضوء مبادئ التربية النقدية التي تمثلت في : إقامة التعليم الحواري ، ترسيخ مبادئ التربية الإعلامية النقدية (الثقافة الإعلامية) ، جعل القيم ثقافة نظرية وممارسة عملية ، وقد ركزت الدراسة على دور المعلم في كل من هذه الآليات ، وأكدت على أن دور التربية النقدية في معالجة تشيؤ القيم الإنسانية يتحقق من خلال الإتيان بثلاث مهام رئيسة وهى التربية من أجل التحرر والتربية من أجل إثارة الوعي والتدبر والتربية من أجل التمكين ، حيث إن المعلم المتمكن بالكفايات التربوية ولديه الصلاحيات للقيام بدوره في بناء الوعي النقدي لدى النشء لحمايتهم من التحديات الثقافية والفكرية الهدامة يتطلب بيئة تربوية تعتمد الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي والمساواة والعدالة والموضوعية مبادئ أساسية في العمل التربوي .

Confronting The Reification of Human Values in The Light Of " The Principles Of Critical Pedagogy An analytical study "

By
Dr. Asmaa Mohammed Ahmed Younis
Lecturer of foundation of education
College of Education, Minia University

Abstract:

This study focused on seeking to determine how to confront the Reification of human values among individuals, especially young people, in the light of the work of the principles of critical Pedagogy.

To achieve this goal, the study adopted the analytical descriptive approach to stand on the phenomenon of Reification as it exists with all its data and each other in the reality presented by the various educational studies, articles and educational literature, and the study stood on the concept of the Reification of human values, as it identified its causes in: the dominance of consumerism, Western modernity separated from values, the globalization of material values, the instrumental mind, the globalized material media, the control of pragmatism and the digitization of the human self.

the study also analyzed the movement Critical Pedagogy and stood on its concept and principles, and provided mechanisms through which to confront the Reification of human values in the light of The principles of critical Pedagogy, which were represented in: the establishment of dialogue education, the consolidation of the principles of critical media education (media culture), making values a theoretical culture and practical practice, The study focused on the role of the teacher in each of these mechanisms, and emphasized that the role of critical Pedagogy in addressing the Reification of human values is achieved by carrying out three main tasks, which are education for liberation, education for raising awareness and reflection, and education for empowerment, as the teacher is empowered. He has educational competencies and has the powers to play his role in building critical awareness among young people to protect them from destructive cultural and intellectual challenges. It requires an educational environment that adopts democracy, freedom of

expression, equality, justice and objectivity as basic principles in educational work .

مقدمة الدراسة :

يعيش الإنسان العربي المعاصر حالة من التناقض والتضاد والصراع الأيديولوجي والقيمي ، فعلى الرغم من أنه حظى بأعظم ما توصلت إليه الحضارات البشرية من تطورات في كافة ميادين العلوم والمعارف وعلى رأسها ميدان العلوم التكنولوجية والتقنيات الرقمية الحديثة التي تحمل في طياتها رفاهية الإنسان وتطوره وتيسير حياته وجعلها أفضل ،إلا أن هناك الكثير من التحديات والأزمات التي تحيط به والموجهة ضمنيًا نحو هدم كيانه وبنيته الثقافية والاجتماعية وقد يكون هذا الإنسان المعاصر في حالة من اللاوعي أو الوعي الزائف بتلك التحديات ، حيث إن الإنتاج البشري من التكنولوجيا الرقمية المتطورة يُركز جل أهدافه على إشباع البُعد المادي للشخصية الإنسانية وذلك على حساب البُعد الروحي والإنساني وما يتضمنه من القيم والمبادئ والسلوكيات الأخلاقية أي أن هناك عزلة واختزال للقيم وهو ما يُفقد تلك الشخصية إنسانيتها واتزانها ومصداقيتها .

كما تلعب القيم أدوارًا مهمة ورئيسة في المجتمع، وهذه الأدوار تُبرز مقدار أهميتها في حياتنا، كدورها في توجيه الأفراد نحو أنماط محددة من السلوكيات، وتعظيم المحبة بين الناس والتعاطف، وتدعيم المواطنة الصالحة بإشاعة قيم الانتماء والولاء للوطن، وحفظ الهوية التي تميز المجتمعات عن بعضها بعضًا، كما تلعب دورًا في تحديد ملامح المجتمع والمحافظة عليه، حيث تعمل على إحداث التوازن والثبات والتماسك الاجتماعي، وهذا التوازن ناتج عن الاتفاق الذي تُحدثه القيم فهى التي تحفظ تماسك المجتمع من خلال دورها في منع حدوث الجريمة والحد منها ، وكما تؤدي القيم دورًا توجيهيًا في حياة المجتمعات إذ تهيئ الفرد لاختيارات معينة من السلوكيات دون غيرها، وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الإيجابي، وذلك لدورها في تحقيق الإحساس بالأمان وفرصة التعبير عن النفس، وتدفعه نحو تحسين مدركاته ومعتقداته وفهم العالم من

حوله، فهى تصلح الفردً ونفسيًا وتوجهه نحو الخير، وتضبط شهواته ومطامعه التي لا تتوقف دون وجود ضوابط وحدود يقف عندها (الجعافرة ، ٢٠٢١ ، ٨٢).

وتتضح أكثر أهمية القيم وضروريتها في حياة الأفراد والمجتمعات عندما تغيب تلك القيم عن الحياة الإنسانية حينها ستسير حياة الأفراد على غير هدي فتكون مضطربة مشوشة ، فلا يستقيم لها حال ولا ينتظم فيها مسار ، وتغلُب عليها الأهواء والشهوات ، عندئذ تتعارض أهواء الأفراد ومصالحهم الخاصة فتحدث الفوضى والصراعات ، إذ ستطغى على المجتمع النسبية غير المنضبطة والمنفلتة فتضيع هوية الفرد ويعيش حالة من الفصام والتيه في سلوكياته وتصرفاته مع نفسه ومع الآخرين (أحمد ، ٢٠٢١ ، ١٠٥)، ونظرًا لارتباط القيم بكافة أوجه النشاط الإنساني فإنها تتسع لتشمل مجالات عديدة اقتصادية واجتماعية وثقافية وأخلاقية ووطنية وغيرها وعلى رأسها القيم الإنسانية ، وعندما نصف القيم بأنها إنسانية فإن هناك شروط وأبعاد يجب توافرها في تلك القيمة.

فالقيمة الإنسانية هي فكرة أو مبدأ أو صفة تكون محل تقديرنا، وتمثل معيارًا نحكم به على الأشياء أو الأفعال، وتحدد لنا الغاية التي نطمح إليها ونرغب فيها، وتيسر لنا تصور الحالة الأمثل والأكمل، أو التي ينبغي أن تكون، وهى تقوم بدور الحافز لنا على تحقيق الغاية المرغوبة، كما تقوم بتوجيه سلوكنا باتجاه تحقيق الغاية التي تمثلها، وتتصف بأنها تلائم فطرة الإنسان (أي ما وُلد به من استعدادات وغرائز)، وبأنها تقوم بالمحافظة على وجود الإنسان ، وتكون ملائمة للناس جميعًا في كل عصر ومكان، وتجعل من الإنسان غاية في ذاته ، هذا المفهوم يفيد في التحقق من مدى إنسانية قيمة من القيم، فحين نجد قيمًا لا تلائم إلا مجتمعا بعينه، ولا تلائم المجتمعات الأخرى أو تنظر إلى الإنسان على أنه وسيلة للإنتاج وزيادة رأس المال فقط أو تقمع غرائز الإنسان ولا تنمي ما لديه من استعدادات، أو تقلل من قيمة الإنسان وكرامته، أو

تفضل عنصرًا أو شعبًا بعينه على غيره ، هذه الصفات إذا وُجدت كلها أو بعضها في قيمة ما، فلا تستحق هذه القيمة أن توصف بأنها إنسانية (الدبوبي، ٢٠٢٠ ، ١١٩).

لذا فإن ممارسة هذه القيم تمنح الإنسان قيمته وتحفظ له كرامته ، والتربية بمؤسساتها النظامية وغير النظامية هى المسؤولة عن تربية هذه القيم واستدماجها في الشخصية الإنسانية ، إلا أن طبيعة العصر الحالي وتغيراته المعرفية والتقنية المتلاحقة ، وما يتسيد ساحة الفكر والحوار العالمية من المفاهيم والمبادئ المعولمة والقيم الحداثية تؤثر سلبًا على عملية بناء المنظومة القيمية مما قد يؤدي إلى انهيار أو تشويه تلك المنظومة فتصبح القيم الإنسانية والأخلاقية مجرد مفاهيم شكلية مفرغة المضمون لا يُلتفت إليها ولا يُعتد بها فتُصبح شيء لا قيمة له وهو ما يمكن التعبير عنه بما يُعرف بـ " تشيؤ القيم الإنسانية " .

تكاد تكون مقولة " التشيؤ " إطارًا مرجعيًا لمعظم الأفكار التي يطرحها فلاسفة النظرية النقدية ونواة مركزية تدور حولها تحليلاتهم للمجتمع الرأسمالي والصناعي والعقلاني الحديث ، حيث تعبر هذه المقولة في أبسط أشكالها عن أن المجتمع والبشر ليسوا في واقع حياتهم ما يمكن أن يكونوه بحسب ماهيتهم وإمكاناتهم ذلك لأنهم في الحقيقة مغتربون عن هذه الإمكانات وتلك الماهية ، والمجتمع الصناعي يكشف عن اغتراب الإنسان وتشيؤه في ظواهر عديدة كأن يتحول في ظل علاقات العمل الرأسمالية إلى مجرد جزء ضئيل من جهاز الإنتاج ، وفي ظل تسلط النظم البيروقراطية وأساليب القمع الإداري يُسلب البشر فرديتهم وتنحط قيمتهم الإنسانية والذاتية إلى مستوى الشئ (مكاوي ،٢٠٢١، ٩٥) .

إذًا فإن بناء عالم القيم في المجتمع الرأسمالي يبدو عليه التناقض ، وذلك لأن هذا البناء يرتكز على مبدأ اقتصادي يفترض ضمنًا أن غاية الإنسان الكبرى هى تحقيق الربح والمصلحة الذاتية وهى غاية مادية ، ولكن واجهة هذا البناء تتخذ شكلًا روحيًا رفيعًا يُنصّب فيه المفكرون أنفسهم مدافعين عن كرامة الإنسان وجدارته ، وفي حين

أن الأساس الذي ترتكز عليه هذه الحضارة هو المادية في أوضح صورها ، فإن المحور الذي تدور حوله الدعوات الفكرية والمذاهب الفلسفية فيها هو الروحانية في أرفع مظاهرها ، ومثل هذا التناقض علامة من علامات الانهيار إذ أن الفكر الواعي لابد أن ينتبه إليه ويعمل على إزالته وهذا لا يكون إلا بتغيير حاسم في بناء القيم من أساسه (زكريا ، ٢٠٢١، ٩٠) ، وعليه فإن البناء السليم للمنظومة القيمية في ظل تلك التحديات المادية التي تُخاطب في الإنسان غرائزه وشهواته يتطلب البدء من القاعدة حيث وضع الأسس الأولى لهذا البناء أي منذ اللحظات الأولى لعمر الإنسان ، وهنا تتوجه الدعوات إلى التربية بكافة مؤسسات التربية الرسمية وغير الرسمية بأن تُعيد النظر في عملياتها وطرائقها وتخرج عن أساليبها التقليدية البالية وأن تتبني فلسفة ونظرية تربوية ناقدة نافذة وأن تنتهج النقد طريقة لنقد وتحليل للواقع التربوي في سياق اتصاله بواقعه الاجتماعي والثقافي الحاضن لذلك الإنسان لكشف تناقضاته والعمل على تغييره .

مشكلة الدراسة :

يعد التشيؤ من القضايا الرئيسة التي دارت حولها أعمال رواد النظرية النقدية وقد أجمعت تحليلاتهم على جملة من العوامل التي شكلت أسباب التشيؤ وتشمل إلى : النظام الاقتصادي الرأسمالي؛ فعلاقات الإنتاج والسوق الرأسمالية هى المسئولة عن "عبادة السلع" أو "صنميتها" التي أضفت على علاقات الناس بالأشياء وببعضهم بعضًا طابع السلعة وحصرتها في نطاق المنافع والوسائل المجردة من كل لمسة شخصية أو إنسانية، أضف إلى ذلك تقسيم العمل الموغل في التخصص خلال عملية الإنتاج، وميكنة العمل نفسه، وبيروقراطية الإدارة، وصناعة الدعاية والإعلام ووسائطهما الجماهيرية ، إلى جانب انتشار نمط معين من التفكير في المجتمع الصناعي الحديث يسميه أصحاب النظرية النقدية باسم "العقل الأداتي" حينًا " والعقلانية التقنية" حينًا آخر (مكاوي ، ٢٠٢١، 96).

ففي ظل الأنظمة الرأسمالية تتأثر القيم حيث إن طبيعة العلاقات الاقتصادية والتبادل السلعي في الاقتصاد الرأسمالي هى التي تحدد مكانة القيم وأهميتها ، فعلى سبيل المثال قيمة العمل مرتبطة بقيمة السلع المادية ، وقيمة التعليم مرتبطة بما يتيحه من فرص للعمالة والأجر وكأنما هو محكوم بقيم النسق الاقتصادية وقيم الربح ، وتطغى هذه القيمة المادية على الأهمية البالغة في تمكين المتعلم من اكتساب الثقة بالنفس والقيم الروحية والإنسانية والانفتاح على العالم ، ومن ثم فإن التعليم أصبح سلعة ، وكذلك تتحول كل التعاملات الإنسانية بين الأشخاص إلى سلع وهكذا يتم تسليع مختلف الأنشطة الإنسانية وفي هذا السياق تنهار القيم الإنسانية (فريري ، 2007، ١٤).

هذا إلى جانب موقف الحداثة من القيم ، فإن الحداثة في الفكر الغربي تعتبر نموذجًا صارخًا للارتباط بالبُعد المادي، والابتعاد عن القيم الروحية، ونتج عن ذلك سعي وراء المنفعة واستغلال الشعوب؛ فالقيم أصبحت تُستمد من هذا البُعد المادي، وأصبح الإنتاج والاستهلاك غاية تُطلب لذاتها، وأصبح التقدم في سياق هذا البُعد المادي هو معنى الوجود والقيمة القصوى له، وقامت الحداثة على تجاوز جميع الثوابت الدينية والروحية والعقدية، وجوهر هذه الحداثة هو التقدم التكنولوجي والعلمي الذي أحدث ثورة تغيير في هذه المجتمعات الغربية أبعدتها عن القيم الروحية ، وأضحت القيم . في ظل هذا التقدم التكنولوجي – تمثل شيئًا من الأشياء، لذا فقدت معناها ومكانتها وأهميتها وتحولت إلى سلعة تُباع وتُشترى، وأصبحت القيم الإنسانية تقاس بما ينتجه الإنسان من سلع ، وأكد على هذا المعنى «ماركس» عندما قال: «إن سائر القيم تحولت إلى مجرد قيمة تبادلية»، و «هابرماس»؛ حيث أكد على أن القيم الإنسانية في ظل الحداثة الغربية تحولت إلى سلعة تُباع وتُشترى، وأصبحت السيادة لوسائل الإنتاج وعلاقاته؛ لذا أضحت القيم خالية من كل معنى ، ومن الفكرة نفسها نسج «لوكاش» مفهومه عن «التشيؤ»، والذي يعني تحول الصفات الإنسانية إلى أشياء جامدة، كما يعني أن العالم الاجتماعي تحول إلى عالم من الأشياء، والقيم أصبحت

سلعة تُباع وتُشترى فالتشيؤ يُحول القيم إلى شيء من الأشياء (عبد الرازق ، ٢٠١٨ ، ٢٩١ – ٢٩٢) .

كما أفرزت أفكار "الحداثة والتنوير" في الغرب الأوروبي والأمريكي فكرة حرية الاختيار، مما يفرض التغير والاختلاف وينفي الثوابت والمطلقات في مجالات السلوك الفردي والاجتماعي، ومن ثم جاء مبدأ "نسبية القيم" باختلاف الزمان، كما فرضت فكرة التطور تغيرًا في القيم، فلا تعود القيم القديمة صالحة، ويلزم إحلال قيم جديدة محلها ، وقد أدت فكرة نسبية القيم إلى اختلاف اختيارات الناس تبعًا للمكان والواقع الاجتماعي، فرؤية الناس في مجتمع له تاريخه وتقاليده وعاداته تُرجح لديه قيمًا ولا تُرجح أخرى ، كما أدت نسبية القيم إلى اختلاف اختيارات الفرد وتفضيلاته القيمية ، وحتى لو جرى الاتفاق على قيمة معينة، فإن ذلك لا يعني بالضرورة اتفاق الخصوم وتآلفهم وإيقاف الاختلاف والصراع فيما بينهم؛ إذ إن عمق الخصومة سينقل الاختلاف حول الطريقة التي تطبق بها القيمة المتفق عليها (ملكاوي ، ٢٠٠٩ ، ٧ –٨).

ولتدعيم المبادئ الحداثية ونشرها والترويج لها في المجتمعات العربية تأتي العولمة (الكوكبية) لتفرض تشريعاتها نمطًا من المعايير يتسم بطابع العلمانية . فصل الدين عن مؤسسات الدولة . مما يتناقض مع خصوصيات وتشريعات بعض الدول، فعند عقد الصفقات وعند إجراء عمليات التبادل السلعية والقروض لن تتدخل معايير الحرام والحلال بل سوف تُطبق التشريعات ذات الطابع العلماني إلى جانب ما تأتي به التقنيات عالية الجودة مثل الإنترنت وأطباق الاستقبال الفضائية، ففي ظل الثورة التقنية لا نستطيع الفكاك من الطبيعة الاقتحامية للتقنيات، وفي ظل اقتصاد السوق الكوكبي يُصبح الربح هو الغاية الرئيسة للتنافس في السوق الحر، كما أن هذا السوق يتطلب وجود مستهلكين دائمين، مما أدى إلى انتشار القيم المادية الاستهلاكية عن طريق آليات العولمة مثل وسائل الاتصال الحديثة عابرة القوميات وهذا انعكس في مجالات أخرى وهو ما يؤدي إلى تشيؤ القيم (عبد الحميد ،2015 ، 30 – ٣١).

يؤكد ما سبق أن فكرة التشيؤ تقوم على تضافر مجموعة من العوامل على رأسها التيار الحداثي وموقفه من قضية القيم وصبغها بالصبغة المادية ووصفها بالنسبية ، إلى جانب عولمة المبادئ والأفكار الحداثية المهيمنة والترويج لها ، كما أن قيام الأنظمة الرأسمالية واعتمادها مبادئ المنفعة والمصلحة الاقتصادية المادية أساس كل التعاملات البشرية والعلاقات الإنسانية مما أدى إلى تشيؤ القيم وتسليعها وأن قيمتها وأهميتها تتحدد وفقًا لما تحققه من غايات ومنافع مادية، إلى جانب الثورة الصناعية والتكنولوجية وإفرازاتها التي خدعت الإنسان وأوهمته بأن استطاع أن يتحكم في العالم المحيط به ، لكن ما يحدث هو العكس حيث أصبح الإنسان عبدًا لتلك التقنيات الرقمية تتحكم فيه وتسيطر عليه عن طريق إشباع غرائزه فتُسلبه وعيه وإدراكه لذاته، وترتب على كل ذلك انتشار الأمراض الأخلاقية بين أفراد المجتمع وارتفاع معدلات الجرائم الأخلاقية وتفشي السلوكيات غير المنضبطة وتبريرها وشرعنتها وخاصة بين فئة الشباب والمراهقين ، وهو ما أفصحت عنه عديد من الدراسات والكتابات التربوية التي تعبر عن تجليات تشيؤ القيم الإنسانية في الواقع العربي .

فقد أنتجت الحداثة الغربية في مشروعها التعقيلي للقيم الأخلاقية، أزمات غير معهودة في تاريخ النشاط الثقافي للإنسان، وذلك بسبب الفصل الإبستمولوجي الذي أقامته (الحداثة) بين القيم الخلقية وأسس المعرفة والحياة ، وتبعًا لذلك فقد نمت اتجاهات فلسفية تمجد الفردانية مقابل الروح الجماعية، وإنجازات الفرد وممتلكاته مقابل كرامة الإنسان، والتنافس من أجل الاستقواء مقابل المساواة، وقوة القسر والإكراه مقابل قوة الشرعية، والهيمنة مقابل الرقابة، والعنصرية مقابل الأخوة العالمية، والاغتراب مقابل الانتماء (بلعقروز ، عبد الرزاق ، ٢٠١٥، ٨٤ – ٨٥) مما أدى إلى التأسيس والشرعنة للقيم المادية مقابل القيم الإنسانية والروحية .

وقد ساعدت العولمة الثقافية على نشر القيم المادية الحداثية عبر وسائل الاتصال الحديثة حيث أصبحت نظامًا فكريًا اقتصاديًا اجتماعيًا ممنهجًا يعمل على وسم كل من

يرفض العولمة متخلفًا أو همجيًا وعدوًا للتطور والتحضر ، ومن فرط قوة هذه الأفكار والقيم في الواقع العملي للمجتمعات الغربية أضحى أمر إنكارها ضربًا من المحال حيث مكنت قوة الإعلام المعولم القيم الغربية من التسلل بسهولة إلى قلوب كل الفئات في الدول العربية وأصبحت قيمهم الأصلية محل شك وريبة لأنها لا تحقق لهم الإشباع والمنافع والمصالح المادية (قرناني، 2019 ، 281) .

ومن مظاهر تلك القيم المادية الحداثية في المجتمعات العربية والتي تعكس تجليات تشيؤ القيم الإنسانية والأخلاقية انتشار الانتهازية والأنانية والتي تتجسد في البحث عن الكسب السريع والحصول على المال بأي وسيلة مشروعة وغير مشروعة وسيادة قيم الثراء الفاحش دون بذل أي جهد ، كما أضحت قيمة رأس المال فوق كل قيمة مما أدى إلى إعلاء القيم المادية واختفاء القيم الإيجابية مما ساعد على انتشار الفساد والمجاملات والوساطات والرشوة(عبد المطلب ، ٢٠١٥، ٣٧١ ـ ٣٧٣) إلى جانب انتشار ثقافة الاستهلاك بين قطاعات الشباب وتصوير الحياة من خلال وسائل الإعلام على أنها مجرد الحصول على الثروة وامتلاك الرفاهية والسلع غالية الثمن ، ومحاولة بث قيم الربح السريع على حساب قيم العمل والإنتاج ، وانتشار القيم السلبية تجاه العمل اليدوي والمهني ذات الوضع المتدني(الزيودي ، ٢٠١٦ ، ٢٠٧٨ـ ٢٠٧٩).

وأمام السيل المتدفق من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المعولمة التي صبغت المنظومة القيمية بمجتمعاتنا بالصبغة المادية وحولتها إلى شئ أو سلعة تقف المؤسسات التربوية المعول عليها بناء النسق القيمي بالمجتمع عاجزة عن مواجهة تلك التحديات الهدامة ، ومرَد ذلك هو التقليدية والنمطية والتبعية والتشيؤ الغالب على عمليات البناء التربوي بدءًا من الأسرة ومرورًا بكافة المؤسسات التربوية.

ففي ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية المعولمة تم اختراق الحصون التربوية وتحولت التربية إلى سلعة وتم تشييئها ، ويتمظهر هذا التسليع في خصخصة التربية والتعليم وتقديمه لأفراد المجتمع بوصفه سلعة لا بوصفه حقًا مدنيًا للمواطن ،وجعل

امتيازات التعليم ووسائله المتقدمة خاضعة لمبدأ العرض والطلب، ويتضح هذا بجلاء في نزوع التعليم الأهلي (التعليم الخاص) نحو التوسع المعتمد على الأساس التجاري المهمش للهاجس التربوي والوطني ، ويتمظهر أيضًا تسليع التربية في جعل الهدف الأسمى للتربية والتعليم هو الحصول على العمل المُدر للربحية الأكثر، أي بعد أن تتم خصخصة التعليم يتم خصخصة روح التعليم ومفاهيم التربية، لتتحول مبادئ اليونسكو للتعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين التي تقوم على أربع ركائز هى:

. التعلم للمعرفة Learn to Know.

. التعلم للعمل Learn to Work.

. التعلم للعيش مع الآخرين Learn to Live.

. التعلم لتكون Learn to be.

إلى مبدأ عولمي واحد يقوم على ركيزة: (التعلم للعمل) ، وتهميش ما سواه من المبادئ لأنها لا تُدر عائدًا استثماريًا ملموسًا ومباشرًا ، وهكذا يعمل التعليم على إيجاد حالة من الاغتراب والتشيؤ تتمثل في تجريد الطلاب من إنسانيتهم، وتحويلهم إلى «أشياء» أو كائنات مسحوقة، أو سلع تُصنع حسب المواصفات التي يطلبها أصحاب النفوذ والسطوة في المجتمع (الدريس ، ٢٠٠٩، ٨٣ – ٨٤) .

وبذلك تكون مؤسسة التربية قد انحرفت عن مسارها الصحيح بإهمالها للقيم الإنسانية لحساب القيم المادية، وبتجاهلها لحاجات الفرد إرضاءًا لحاجات المجتمع الرأسمالي، وبتركيزها على متطلبات السوق على حساب متطلبات الحرية والعدالة والديمقراطية ، وهكذا صار التعليم أداة للاستغلال بدلًا من أن يكون جسرًا للمساعدة والعطاء، وآلية للتسخير بدلًا من أن يكون ساحة للتحرير؛ بل وسوقًا للتجارة ربما تفوق في أرباحها أسواق البضائع المادية ، ولذلك بدأت تختفى من نفوس أفراد المجتمع قيم البذل والعطاء والإيثار والتعاون وحب الآخرين لتحل محلها قيم الفردية والتنافسية والجشع والأنانية ،كما بدأت أيضًا تنسحب من المجتمع قيم العدالة والمساواة وتغيب

الحرية والديمقراطية ليحل محلها القهر السياسي والظلم الاجتماعي واللامساواة الاقتصادية، وهى تحولات يُلاحظ تزايدها في الآونة الأخيرة مع الاتجاه نحو رأسمالية السوق وتخلى الدولة تدريجيًا عن واجباتها ومسئولياتها الاجتماعية(عمر، ٢٠٠٧ ، ٣٠) ، وكان من تبعات ربط التعليم بمتطلبات سوق العمل والتنمية الاقتصادية بروز ظاهرة التسليع التربوي الذي أصاب التربية فأضحت بيئة ملائمة لبروز التسلط، والمطامع الشخصية، والمكاسب الفردية، وطغيان المنافع الذاتية على المصالح الجماعية، والسعي إلى الثراء السريع بغض النظر عن مشروعية وقانونية الوسائل، وسيطرة الأنانية على كثير من العاملين في المجال التربوي، وغلبة النظرة الربحية على التعليم بحيث تصبح الخدمة التعليمية سلعة لا يحصل عليها إلا من يقدر على دفع ثمنها في السوق، وبحيث يسود نظام القيم السلعي العلاقة بين أطراف العملية التربوية، ويحل محل العلاقة التربوية، فلا يقدم أي طرف خدمة إلى الطرف الآخر إلا مقابل ثمن نقدي(السورطي، ٢٠٠٩، ١٢٦).

وبهذه الحالة قد آن للتربية بمؤسساتها أن تخلع عن نفسها ذلك الثوب التقليدي المحافظ وتبعيتها لنظم العولمة الاقتصادية والاجتماعية التي حولت أهدافها ومبادئها وقيمها إلى أشياء مجردة من المغزى الإنساني تتحد مكانتها طبقًا لنفعيتها المادية ، وأن تتجه إلى تبني الاتجاه التربوي النقدي لواقعها العالمي والمحلي حتى تحقق نظرتها المتوازنة في بناء الفرد من حيث ثلاثية (العقل ، الروح ، الجسد) .

وهنا تبرز أهمية الحاجة للتربية النقدية ، حيث إن الواقع التربوي في أمس الحاجة إلى تأسيس علم نقدي للتربية يتولى مسئولية نقد وتقويم ومراجعة المفاهيم والأفكار والممارسات التربوية التي نستند إليها في عملنا التربوي، وقد اقترح تسمية هذا العلم "علم الكريتيكولوجيا" Criticology، حيث إن التربية أحوج ما تكون إلى تلك الكريتيكولوجيا التربوية؛ لأنها تعد محاولة لتطبيق مبادئ النظرية النقدية الاجتماعية في مجال التربية؛ حيث تسعى لإثارة أسئلة حول علاقات السلطة غير المتكافئة داخل

مؤسسات التعليم، وكشف زيف خرافة الفرص التعليمية المتكافئة، وإظهار الطرق التي يتم من خلالها تغريب الطلاب وتخدير وعيهم إلى الدرجة التي لا يتصورون عندها إمكانية تغيير واقعهم أو حتى التفكير في بديل له ، كما ينصب اهتمامها على مقاومة الظلم الاجتماعي واللامساواة الاقتصادية والقهر السياسي وإعادة غرس الأمل في إمكانية إحداث التغيير انطلاقًا من الإيمان بالفعل الإنساني وبقدرة الإنسان على صنع التاريخ، فالشخص الذي تحقق لديه الوعي النقدي، طبقًا للتربية النقدية، هو ذلك الشخص الذي لا يُدرك فقط صور اللامساواة والقهر في مجتمعه، بل يسعى عمليًا لتغييرها (عمر ، ٢٠٠٧ ، ٣٢ – ٣٣) .

كما يضع الاتجاه النقدي الجوانب القيمية والأخلاقية في مكان الصدارة ، حيث الاهتمام بالعمل على إزالة الجهل وإثارة الوعي بعلاقات القوى وتمكين المهمشين وإشاعة العدالة الاجتماعية والإنصاف ، وتنتقد التربية والفلسفة النقدية الفلسفة الوضعية لاستبعادها القيم والأخلاق بحجة أنها تفضيلات شخصية لا يمكن إخضاعها للبحث كما انتقدت العقلانية التقنية في تجاهل البُعد القيمي والأخلاقي في المنظمات حيث أصبح التركيز على الجوانب التقنية ونادرًا ما يوضع الجانب الأخلاقي في الاعتبار إذ اعتبر بعض الباحثين أن برامج التدريب السائدة للمؤسسات التربوية هى المسؤولة عن أزمة الثقة في تلك المؤسسات حيث التركيز على ممارسات الأداء وليس على المواثيق الأخلاقية (العطاري ، 2013 ، ٧٦ –٧٧) .

وفقًا لما سبق يمكن أن يكون تبني الاتجاه النقدي والنظرية والفلسفة النقدية من قِبل التربويين القائمين على الشأن التربوي والمسؤولين عن تربية النشء سبيلًا تجد من خلاله التربية بمؤسساتها الخلاص من تلك النزعة المادية التي طغت على البنيان القيمي في المجتمع ، وفي إطار ما تقدم فإن محور ارتكاز الدراسة الحالية هو الاستقصاء عن كيفية تمكين مؤسسات التربية من مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية في

إطار العمل بمبادئ التربية النقدية ، وعليه يكون السؤال الرئيس في هذه الدراسة كالتالي:

كيف يمكن للتربية مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية ؟

ومنه تتفرع الأسئلة التالية

1. ما مفهوم تشيؤ القيم الإنسانية ؟
2. ما العوامل المؤدية لتشيؤ القيم الإنسانية ؟
3. ما المقصود بالتربية النقدية وأهم مبادئها ؟
4. ما دور التربية النقدية في مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية ؟

أهداف الدراسة :

تتحدد أهداف الدراسة الحالية في الآتي :

- تقديم رؤية نقدية تحليلية لظاهرة تشيؤ القيم الإنسانية .
- الوقوف على الأسباب والعوامل المؤدية لتشيؤ القيم الإنسانية بالواقع العربي .
- تحديد الآثار المترتبة على تشيؤ القيم الإنسانية.
- تقديم رؤية تربوية حول التربية النقدية تتضمن (مفهومها ، خصائصها ، مبادئها) .
- توضيح الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية النقدية للتأسيس لبناء منظومة قيمية سليمة في مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي :

- طرح ظاهرة التشيؤ وهى ظاهرة هامة في المجتمعات العربية المعاصرة ويمكن اعتبارها من الأمراض الاجتماعية والأخلاقية الخطيرة التي تصيب الإنسان ووعيه وعقله وقيمه وتصيب نظام التربية بأكمله.

- لفت الانتباه إلى تجليات التشيؤ في المجتمع التربوي التي يمارسها أفراده على أنها ممارسات عادية لصيقة بالواقع التربوي دون إدراك للآثار الناجمة عنها .
- توجيه الاهتمام إلى ضرورة تبني الأنظمة التربوية لفلسفة نقدية وأن تسير عملياتها على هدي مبادئ التربية النقدية كبديل عن الفلسفات التقليدية للتمكن من القراءة الناقدة للواقع التربوي والمجتمعي والسعي إلى تغييره .
- ضرورة تمكين النشء وتسليحه بالعقلية النقدية الواعية لتمكينه من التعامل الواعِ مع كل القيم المصاحبة لكل التجليات الثقافية المعاصرة التي يتعرض لها .

حدود الدراسة :

يقتصر موضوع الدراسة على البحث في كيفية مواجهة ظاهرة تشيؤ القيم الإنسانية في ضوء مبادئ التربية النقدية.

منهج الدراسة :

تستند الدراسة الحالية إلى المنهج الوصفي كأسلوب استقصائي يبحث في الظروف والعلاقات القائمة والممارسات الشائعة والمعتقدات ووجهات النظر والقيم والاتجاهات عند الناس والعمليات الجارية والتأثيرات التي يستشعرها الأفراد، والتيارات والاتجاهات الأخذة في النمو، كما يهتم بدراسة العلاقة بين ما هو كائن وبين بعض الأحداث السابقة، والتي تكون قد أثرت – أو تحكمت – في تلك الأحداث والظروف ويتكيف مع ظروف الظاهرات الاجتماعية المتسمة بعدم الثبات والتغير، وتعدد المؤثرات الفاعلة فيها، فهو يتعامل مع الواقع الاجتماعي كما هو، ومن خلال جزئياته والفاعلين فيه، حيث يحيط بكل أبعاد الواقع وبالتالي يشكل فهمًا أكثر له (أبراش ، ٢٠٠٨ ، ١٥١) ، وفي ضوء هذه المنهجية سعت الدراسة إلى رصد وتحليل ظاهرة تشيؤ القيم الإنسانية والوقوف على العوامل والظروف والخلفيات التي في ضوئها تشكلت هذه الظاهرة كما سعت إلى الوصول إلى بعض الآليات التربوية الفاعلة في علاج هذه الظاهرة ومواجهتها .

مصطلحات الدراسة :

التشيؤ Reification :

التشيؤ يعني اكتساب العلاقات بين البشر طابعا آليا على حساب الجوانب الإنسانية، والتعامل بينهم على أساس تبادل المصالح والمنافع بالأساس وقبل كل شيء وهذا التبادل طبيعي ومفيد لا ريب لاستمرار الحياة ، ولكنه لا يبقى طبيعيا ويصبح ضارا حين يعدو هو الوجه الوحيد أو الطاغي في العلاقات بين البشر " ويؤدي هذا التحول باتجاه التشيؤ إلى افتتان متزايد بالسلع أكثر من غيرها، وارتباط سلوك الإنسان بحركة هذه السلع في الأسواق، بحيث يبدو كما لو أنه يعيش في عالم يمكن عرض كل شيء فيه للبيع والشراء، وعندئذ يعتقد بعض المتشيئين أن كل شيء هو محل تداول، وأن له ثمنا بما في ذلك الإنسان نفسه، ولا يدركون أن هناك ما لا يمكن، أو ما لا يصح، للمال أن يشتريه (عبد المجيد ،٢٠٢١ ، ٣ –٤) .

القيم الإنسانية Human Values:

تشير القيم الإنسانية إلى الصفات التي يتفق عليها كل الناس ويعرفها الجميع بصدق كالعدل ، الاحترام ، الكرم ، النزاهة ، اللطف ، الشجاعة ....وغيرها ، وتوصف بأنها إنسانية لأنها تنشأ بشكل عام كصفات للبشر ، ويمكن تمييزها عن القيم المستخدمة بالمعنى الاقتصادي في سياقات الأعمال ، يعد هذا تمييزًا مهمًا يجب القيام به ، حيث يُطلب منا كثيرًا "إضافة قيمة" أو "إعطاء قيمة مقابل المال". علاوة على ذلك ، تشير القيم الإنسانية إلى الموافقة على الجودة بدلًا من القياس الكمي للنتيجة الاقتصادية(Martin , 2011 ,9)

وتقدم الدراسة مفهومًا إجرائيًا لـ تشيؤ القيم الإنسانية : حيث يشير المفهوم إلى تحول القيم الإنسانية والروحية والأخلاقية والاجتماعية إلى قيم مادية أي شئ له قيمته المادية ، بحيث تتحدد مكانة وأهمية تلك القيم في سلوكيات الفرد وممارساته وفقًا

لما تُدره تلك القيم من منافع شخصية وعائد مادي على الفرد نفسه وإن لم تكن كذلك يتم استبعادها وتصبح غريبة عن الفرد وليس لها أهمية أي فقدان القيم لقيمتها المعنوية.

التربية النقدية Critical Pedagogy :

يشير مصطلح التربية النقدية إلى الجهد للعمل داخل المؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام الأخرى لطرح أسئلة حول عدم المساواة في السلطة، وحول الأساطير الزائفة عن الفرص والجدارة للعديد من الطلاب، وحول الطريقة التي يتم بها استيعاب أنظمة المعتقدات إلى الحد الذي يتخلى فيه الأفراد والجماعات عن أنفسهم، والطموح للتساؤل أو تغيير نصيبهم في الحياة، والشخص الناقد بلغة التربية النقدية هو الشخص الذي يتم تمكينه للسعي إلى العدالة والسعي إلى التحرر، ليس فقط الشخص الناقد البارع في التعرف على الظلم ولكن القادر على تغييره (Burbules & Berk,1999,8-9).

دراسات سابقة :

مقصد هذه الدراسة هو الوقوف على ما يعنيه تشيؤ القيم الإنسانية وأسبابه والبحث في الحلول لمواجهته ، وتحقيقًا لهذا المقصد تم الاستشهاد ببعض الدراسات التي تمحورت حول مفهوم التشيؤ والأسباب التي أدت إلى تحول القيم الإنسانية إلى أشياء وسلع مادية ، وذلك على النحو التالي :

دراسة(كمال بو منير ، ٢٠١٣) سعت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم التشيؤ عند كلٍ من " لوكاش" و"أكسل هونيث" كرواد للنظرية النقدية وتحليل آرائهم ، وقد حدد "لوكاش "مفهوم التشيؤ اعتمادًا على تحليله للمجتمع الرأسمالي حيث يعني بالتشيؤ تحول العلاقات الإنسانية في ظل هيمنه النظام الاقتصادي الرأسمالي إلى أشياء جامدة وخاضعة لمنطق التبادل التجاري بالصورة التي يتحول بها البشر إلى سلع أو بضائع بحيث يخضعونه لقوة أشياء خارجة عن إرادتهم أما "أكسل هونيث" فقد تجاوز التفسير الأحادي الذي قدمه "لوكاش" والذي قصره في النظام الاقتصادي ، وبحث في أشكال جديدة التشيؤ ، حيث حدد ثلاثة أشكال له وهى التشيؤ الذاتي (العلاقة مع الذات)

التشيؤ الموضوعي (العلاقة مع العالم) التشيؤ التذاوتي(العلاقة مع الآخرين) ، (بومنير ، ٢٠١٣ ، ٧٩ – ٩٠) .

دراسة (عبد الرازق ، ٢٠١٨) تناولت هذه الدراسة الحداثة الغربية المنفصلة عن القيم ومظاهرها من التطورات التقنية والتكنولوجية التي تغلغلت في كل مجالات الحياة الاجتماعية وعلاقتها بتشيؤ القيم ، وقد أكدت الدراسة على أن التقدم التكنولوجي أو ما يسمى بالحداثة الغربية سيطرت على كل مجالات الحياة وأصبح الإنسان في ظلها يشعر بالاغتراب وابتعد عن ذاته وأصبح شيئًا تُقاس قيمته بما ينتجه من سلع أي أصبح الإنسان وقيمه خاضع لقوانين العرض والطلب وفقدت القيم معناها وأصبحت مثل السلع وتُقاس بمقاييسها(عبد الرازق ، ٢٠١٨ ، ٢٩١ ، ٢٩١ – ٣٠٠) .

دراسة(لهبوب ، ٢٠١٩) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ثلاثة اتجاهات نظرية حول مسالة التربية على القيم وبالنقد والتحليل تناولت الدراسة ثلاثة اتجاهات وهى الاتجاه الماضوي التقليدي والاتجاه الحداثي والاتجاه التوفيقي وقد رصدت الدراسة في تحليلها ونقدها للاتجاه الحداثي أنه يقدس قيمة العقل الأداتي بإنتاجاته التقنية والمادية مما قد يجعل المدرسة مجرد مقاولة خاضعة لقيم العولمة و القيم الرأسمالية ليتحول بذلك المتعلم من غاية في ذاته إلى مجرد وسيلة ذات قيمة استعمالية أداتية يتم إعداده وفقًا لمتطلبات الاقتصاد الرأسمالي كما أن هذا الاتجاه يتبنى قيمًا علمانية تحت اسم الحياد الديني (لهبوب ، ٢٠١٩ ، ١٥١ – ١٧٢) .

دراسة (علي ، ٢٠٢٠) هدفت هذه الدراسة للتعرف على الأسس النظرية للتربية النقدية وماهية الاستقطاب الفكري نحو التنظيمات المتطرفة والكشف عن واقع ممارسات التربية النقدية لدى طلاب المرحلة الثانوية ومتطلباتها وباعتماد المنهج الوصفي وتطبيق الدراسة الميدانية كشفت الدراسة عن القصور في ممارسات الطلاب لمبادئ التربية النقدية استضاف للالتزام بالحياد والموضوعية عند مناقشة القضايا المختلفة وضعف قبول وجهات نظر الآخرين ومن أهم المتطلبات التي رصدتها الدراسة تضمين

موضوعات التربية النقدية في المناهج الدراسية والتصدي للقنوات الفضائية والإعلامية المضللة واستخدام أساليب تدريس حديثة تنمي التفكير الناقد (علي ، ٢٠٢٠ ، ١ – ٦٥) .

دراسة (البدور ، والريماوي، 2021) بحثت هذه الدراسة في ظاهرتي الاغتراب والتشيؤ كظواهر نفسية إنسانية وسعت للكشف عن تجلياتهما في الواقع الافتراضي الذي خلق عالمًا موازيًا لعالمنا الواقعي ، وقد أكدت الدراسة أن الإنسان في ظل الفضاء الافتراضي يتماهى مع العالم الرقمي حتى يصبح جزء منه ويصبح مجرد شفرة رقمية حيث فقدان الحضور الفيزيائي في ذلك الفضاء وهو ما يُعد شكلًا جديدًا من أشكال التشيؤ والاغتراب، وكذلك تحول الذات الإنسانية إلى ذات إلكترونية مجرد رمز أو صوره كما أن اختراق الخصوصية في ظل الإنترنت هو أساس نشوء الاغتراب الرقمي حيث الخصوصية المنتهكة والذات الرقمية المتشيئة ومن تجلياته أيضًا استسلام الإنسان لذاكره جهازه واستخدامها بدلًا من ذاكرته وهو اغتراب حيث فقدان الإنسان لإنسانيته والاستسلام لسيطرة الآلة وسطوة التقنية (البدور ، والريماوي ، ٢٠٢١، ٨٥ – ٩٦) .

تعقيب على الدراسات السابقة :

تتفق الدراسة الحالية مع المضمون والهدف العام للدراسات السابقة حيث تحديد مفهوم التشيؤ بصفة عامة وتشيؤ القيم بصفة خاصة وكذلك محاولة الوقوف على أسباب التشيؤ وكذلك دور التربية النقدية في مواجهة التطرف الفكري والسلوكي ، ولكنها تختلف في أنها ربطت بين التشيؤ كظاهرة وبين التربية النقدية كاتجاه نظري نقدي يتبنى تحليل الواقع المجتمعي ويقف على ثغراته ويسعى إلى تغييرها ، حيث توجه الدراسة اهتمام القائمين على تربية النشء في المؤسسات التربوية المختلفة نحو التربية النقدية وضرورة تبني مبادئها واتجاهها النقدي والاسترشاد بها لمواجهة تشيؤ القيم الإنسانية ، وقد أفادت هذه الدراسة كثيرًا من الدراسات السابقة حيث تم الاستعانة بها في محاولة تحديد مفهوم التشيؤ والرؤى المختلفة له كما في دراسة (كمال بو منير ، ٢٠١٣)

ومحاولة الوقوف على العوامل المؤدية لحدوث التشيؤ حيث سيطرة الرأسمالية والنظام الاقتصادي وسطوة التكنولوجيا وسيطرتها على الإنسان وعزله مغتربًا متشيأً في عالم افتراضي وهمي يتم فيه تشيئ وتسليع للإنسان بوعيه وعقله وقيمه ، إلى جانب موقف الاتجاه الحداثي المنفصل عن القيم الأخلاقية وترسيخه القيم المادية وهو ما ركزت عليه دراسات كلٍ من (عبد الرازق ، ٢٠١٨)،(لهبوب ، ٢٠١٩) ، و(البدور، والريماوي، 2021)، إلى جانب تأكيد دراسة (علي ، ٢٠٢٠) على أهمية التربية النقدية في تعديل الجنوح الفكري والسلوكي وسبيلها في ذلك بناء الشخصية ذات الوعي النقدي .

الإطار الفكري للدراسة :

أولًا المبحث الأول : تشيؤ القيم الإنسانية (الدلالة وتأصيل المفهوم)

يمكن استيضاح معنى تشيؤ القيم الإنسانية بعد تناول دلالة شقي المفهوم كل على حدة ، وبعدها يلتقي المصطلحان معًا للوقوف على دلالته .

أ . مفهوم القيم الإنسانية human values

1. القيم values :

إن دراسة القيم لا تنحصر داخل نطاق الفكر الفلسفي وحده بل تتعداه إلى جميع ميادين الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية فهى ترتبط بحياة الإنسان وعلاقاته بالآخرين بكافه صورها وأشكالها كونها من المعايير التي تحكم سلوك الأفراد وتوجهه بغض النظر عن شكل وطريقه تلك المجتمعات ودرجه تطورها ، وهى بمفهومها العام تعني : مجموعة القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة لتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية لما لها من القوة والتأثير على الجماعة ولما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية كما أن أي خروج عليها يعتبر بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومُثلها العليا (العاني ، 2014 ، 47 – ٤٨) .

ويُعرفها (عبد الرحمن) بأنها جملة المقاصد التي يسعى القوم إلى إحقاقها متى كان فيها صلاحهم، عاجلًا أو آجلًا، أو إلى إزهاقها متى كان فيها فسادهم، عاجلًا أو

آجلًا؛ أما المعايير، فهي جملة الوسائل التي يتوسل بها القوم في جلب القيم الصالحة ودفع القيم الفاسدة؛ والامتياز في هذه القيم والمعايير امتياز في القوة المعنوية، وبها وحدها يحصل الامتياز في الإنسانية، حتى وإن لم يصحبها امتياز في القوة المادية(عبد الرحمن ، 2006، ٦٨ –٦٩) ، كما تُعرف أيضًا بأنها مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولًا من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية واتجاهاته واهتماماته (مصطفى ، ٢٠١٠، ٤٢٥).

ومن زاوية فلسفية القيم هى تلك المعايير أو مدونة للسلوك الأخلاقي المشروط بالمبادئ الثقافية للفرد ويحرسها الضمير ، والتي بموجبها من المفترض أن يتصرف الإنسان بنفسه ويشكل أنماط حياته من خلال دمج معتقداته وأفكاره ومواقفه لتحقيق المثل العليا العزيزة (Gupta , 2000, 26) .

إذًا القيم هى الإطار الأخلاقي الذي يحصن الفرد وممارسته ويحميها من الجنوح والتطرف ، والقيم في الأساس تعتبر قضية فلسفية وتربوية متشعبة ونظرًا لطبيعتها الإنسانية فإنها تُستدمج في كل مناشط الحياة الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية والعلمية وغيرها والتي يمكن أن تقع جميعها تحت مظلة القيم الإنسانية ، لكن السؤال الآن: القيم التي يمارسها الفرد في المجالات المختلفة متى تنطبق عليها صفة الإنسانية ؟ ، وهو ما يمكن استيضاحه عند تناول مفهوم الإنسانية لبيان شروطها .

2. الإنسانية humanity :

الإنسانية وصف منسوب إلى الإنسان، وحتى يكتمل مفهوم الإنسانية فلا بد أن تتحقق فيه المعاني الآتية:

- المعنى الأول : الإنساني كل فعل أو سلوك يلائم فطرة الإنسان، أي ما رُكب فيه من غرائز و استعدادات مختلفة ولد بها الإنسان، فلا يقمعها أو يلحق بها الضرر

أو يقف دون وصول هذه الاستعدادات إلى الكمال اللائق بها، فمتى كان كذلك كان لا إنسانيًا، و أما ما يشبع الغرائز – في حدود الاعتدال – وما يربي استعدادات الإنسان المختلفة فهو إنساني.

- المعنى الثاني : الإنساني هو كل فعل أو سلوك يؤدي إلى المحافظة على الوجود الإنساني والسمو به وتكميله على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعة، فأفعال مثل الصدقة وإغاثة الملهوف وكفالة اليتيم وإطعام الفقراء وما شابه ذلك، هى أفعال تساهم في الحفاظ على الوجود الإنساني وبقائه وتكميله، على عكس أفعال كالقتل والسرقة والغش والاحتكار وأكل مال اليتيم والرشوة والتعذيب، وما شابه ذلك أفعال لا تحافظ على الوجود الإنساني وتجعل الإنسان منحطًا في درجات إنسانيته، فهى لا إنسانية.
- المعنى الثالث: الإنساني هو كل فعل أو سلوك يلائم الناس جميعًا على اختلاف أجناسهم وألوانهم وأساسهم ولغاتهم وصورهم وأماكنهم، فلا يكون ملائمًا لفئة بعينها أو عنصر بعينه أو أمة بعينها، فيحقق مصالحها وحدها فحسب دون الاهتمام بمصالح الآخرين، فالإنسانية تهتم بمصالح الناس جميعًا في العالم بأسره.
- المعنى الرابع : الإنساني هو كل فعل أو سلوك يجعل الإنسان – كل إنسان، وأي إنسان – غاية في ذاته؛ أي الحفاظ على حياته ووجوده وتحقيق الخير له لأنه إنسان، أما السلوك الذي ينظر إلى الإنسان على أنه وسيلة لغاية أخرى، مثل زيادة الربح أو الإنتاج، أو تحقيق أهوائنا ومصالحنا فإنه سيكون لا إنسانيًا، لأن الإنسان هنا جُعل وسيلة، فليس له قيمة في ذاته، وإنما قيمته على قدر ما تأتي به الوسيلة ، هذه المعاني الأربعة مجتمعة تجعل فعلًا ما أو سلوكًا أو قولًا أو عملًا إنسانيًا، فإذا نقص من هذه المعاني واحد أو أكثر فالفعل أو السلوك هو سلوك لا إنساني(الدبوبي ، ٢٠٢٠، ١١٧– ١١٨)، يؤكد هذا المعنى على قيمة الإنسان كإنسان في حد ذاته له كيانه وماهيته وعقله وإدراكه ، وأنه عندما يُنظر للإنسان

كوسيلة فإنه قد فقد ذاتيته وكيانه الشخصي الإنساني ووعيه وفقد إنسانيته وأصبح مجرد شئ.

3. القيم الإنسانية human values:

في ضوء ما سبق فإن شروط الإنسانية متى وضحت وتأكدت في سلوك أو ممارسات شخص ما يعني أنه يحمل قيمًا إنسانية ، لذا يمكن طرح ما يعنيه المفهوم كما يلي :

القيم الإنسانية هي فكرة أو مبدأ أو صفة تكون محل تقديرنا، وتمثل معيارًا نحكم به على الأشياء أو الأفعال، وتحدد لنا الغاية التي نطمح إليها ونرغب فيها، وتيسّر لنا تصور الحالة الأمثل والأكمل، أو التي ينبغي أن تكون، وهى تقوم بدور الحافز لنا على تحقيق الغاية المرغوبة، كما تقوم بتوجيه سلوكنا باتجاه تحقيق الغاية التي تمثلها، وتتصف بأنها تلائم فطرة الإنسان (أي ما ولد به من استعدادات وغرائز)، وبأنها تقوم بالمحافظة على وجود الإنسان وتكميله، وتكون ملائمة للناس جميعًا في كل عصر ومكان، وتجعل من الإنسان غاية في ذاته(الدبوبي ، ٢٠٢٠، ١١٩).

تشير القيم الإنسانية إلى الصفات التي يتفق عليها كل الناس ويعرفها الجميع بصدق كالعدل ، الاحترام ، الكرم ، النزاهة ، اللطف ، الشجاعة ....وغيرها ، وتوصف بأنها إنسانية لأنها تنشأ بشكل عام كصفات للبشر، ويمكن تمييزها عن القيم المستخدمة بالمعنى الاقتصادي في سياقات الأعمال ، يُعد هذا تمييزًا مهمًا يجب القيام به ، حيث يُطلب منا كثيرًا "إضافة قيمة" أو "إعطاء قيمة مقابل المال" علاوة على ذلك ، تشير القيم الإنسانية إلى الموافقة على الجودة بدلًا من القياس الكمي للنتيجة الاقتصادية(Martin , 2011 ,9) ، كما تعرف بأنها: " تلك القيم التي تقوم على احترام كرامة الإنسان وحريته وحرماته وحقوقه وصيانة عرضه وماله وعقله بوصفه إنسانًا وعضوًا في مجتمع"(الخيري ،٢٠٢١ ، ١١٨) .

في ضوء ما تقدم يمكن اعتبار القيم الإنسانية قيم مشتركة بين كل الناس حيث تتخذ صفة العالمية وتتخطى حدود الزمان والمكان وتعمل دائمًا في صالح الإنسان وتتخذ منه غاية في حد ذاته لا وسيلة .

ب . التشيؤ Reification :

يعد التشيؤ من المفاهيم الفلسفية النقدية ومن المحاور الأساسية التي تدور حولها الأعمال النقدية لمدرسة فرانكفورت ، وهو ما يدعو إلى تناول هذا المفهوم من خلال رؤية أعلام النظرية النقدية :

1. **" رؤية ماركس "**

يري "ماركس"، أن أسلوب الإنتاج الرأسمالي نظام منتج للسلع، فكل التنظيمات الاقتصادية وكل تفاصيل عملية الإنتاج في النظام الرأسمالي تهدف إلى هذه الغاية، وهي إنتاج السلع، وعلى الرغم من أن السلع هى نتاج العمل البشري، فإنها – بمجرد دخولها في علاقات تبادل في السوق مع غيرها من السلع الأخرى – تصبح لها قوانينها الخاصة التي تسمى قوانين السوق؛ مثل العرض والطلب، وبذلك تستقل عن أصلها البشري والاجتماعي، ويصبح لها كيانها الخاص بها ، هنا نرى أن صنمية السلع هى ظاهرة تسود فيها قوانين السوق وتبادل السلع، وتصبح هذه القوانين هي المسيطرة على المجال البشري ، ولا يقتصر الأمر على ذلك كما يرى "ماركس "، بل إنتاج السلع يصبح هو الذي ينظم علاقات الأفراد بعضهم ببعض، وينظم علاقاتهم بالمجتمع، وبذلك تأخذ الطابع الصنمي، كما أن طاقة العمل البشري تقاس بمدى قدرتها على إنتاج سلع في فترة زمنية محددة، كما تتحدد قيمة العمل بقيمة ما ينتج من سلع، وهذا يؤدي إلى تشيؤ العلاقات الاجتماعية، فالعلاقات بين المنتجين التي هى في الأصل علاقات اجتماعية – تظهر على أنها علاقات بين منتجات عملهم، تحكمها قوانين اقتصادية، إذن «صنمية السلع» هى التي تحدد العلاقات الاجتماعية، وتطبع كل العلاقات الاجتماعية بطابع سلعي محدد، وتسيطر على جميع مجالات الحياة، وتصيب الوعي

الإنساني بالتشيؤ، وتصبح قيمة الإنسان تقاس بما ينتجه من سلع، ويتحول الإنسان في ظلها إلى شيء أو سلعة تُباع وتُشترى (عبدالرازق ، ٢٠١٨ ، ٢٩٥ – ٢٩٦) .

2. "رؤية لوكاش"

نسج "لوكاش" فكرته عن التشيؤ وطورها وعمقها في كتابه (التاريخ والوعي الطبقي)، حيث ربط بين التشيؤ والواقع الاقتصادي الرأسمالي؛ مرتكزًا في ذلك على مقولة ماركس (توثين السلعة)، حيث تخلق السلعة علاقات معينة بين المنتج والمستهلك ، وبما أن للسلعة قيمتين: فائدتها الاستعمالية وقيمتها التبادلية التجارية، فإن المجتمع الرأسمالي أفرط في التركيز على القيمة التبادلية التجارية، ما جعل العلاقات الاجتماعية بين الناس يسودها (التشيؤ)، حيث تنحصر العلاقات بالسلع المنتجة وحدها، فتغيب صورة الإنسان وصفاته، لتحل محلها علاقات يسيطر فيها أرباب العمل على جموع المنتجين، فيتحول المنتجون وتتحول المنتوجات إلى (أشياء)، وبسبب هذا التركيز على السلعة تتحول القيمة الإنسانية إلى قيم سلعية تحكم بشروط العمل، وبالعامل كأداة إنتاج فحسب، وينظر إليه من خلال (كمية) إنتاجه فحسب، بغض النظر عن قيمته كإنسان (الموسي ، ٢٠١١ ، ٢١١)، وحسب "لوكاش" التشيؤ يعني استقلال الأشياء الجامدة عن هذا العالم الإنساني الذي تنتج فيه هذه الأشياء نفسها، ضمن هذا السياق يقول "لوكاش": وتفعل هذه الأشياء من الإنسان، رغم أن جوهرها مرتبط بعمل الإنسان، فتنعكس القضية الأصلية فبدلًا من أن يتحكم الإنسان في الأشياء المحيطة به مثل المصانع، والبنوك، تتغير هذه الأشياء، وتتحكم في حياة البشر، وبدلًا مما كان يفعله الإنسان في العصور القديمة حيث كان يحاول تعديل الطبيعة من حوله لتتفق مع حاجاته، أصبح الإنسان يحاول أن يوائم نفسه مع الأشياء المحيطة به ، ومن ثم أصبحت الأشياء هى التي تصوغ حياة الإنسان وليس العكس، كما كان سائدًا ،وقد اشتق "لوكاش" ظاهرة التشيؤ من تعمـيم البنية التجارية السائدة في المجتمعات الرأسمالية، حيث نتج عن ذلك – بحسب "لوكاش" – استبعاد الطابع الإنساني عن

العلاقات بين البشر لصالح تشيؤ شامل ومتزايد، يقول "لوكاش" : "إن جوهر البنية التجارية غالبا ما دلل عليه؛ إنه يرتكز على واقع أن رباطًا أو صلة بين الأشخاص يأخذ طابع شيء، وبهذه الصيغة، طابع "موضوعية وهمية" ،وهذا يعني أن العلاقات الإنسانية – في ظل هيمنة النظام الاقتصادي الرأسمالي – تتحول إلى أشياء جامدة وخاضعة لمنطق التبادل التجاري، بالصورة التي يتحول فيها البشر إلى "سلع" أو "بضائع"، بحيث يخضعون لقوى وأشياء خارجة عن إرادتهم ، ويظهر العالم الاجتماعي (الإنساني) على هيئة عالم من الأشياء، شأن العالم الطبيعي الأصلي، بحيث ويبدو كأنه مستقل عن الفعل الإنساني، شأنه في ذلك شأن استقلال قوانين الطبيعة عن ظواهرها، وبذلك فإن هذا العالم الاجتماعي يظهر لنا كما لو أنه لم يعُد بمقدورنا أن نغيره (بومنير ، ٢٠١٣ ، ٨٠ – ٨١) .

3. "رؤية ماركيوز"

قدم "ماركيوز" فكرته عن التشيؤ التي اتفق فيها مع "ماركس" والتي مفادها تشيؤ العلاقات الكامنة بين الإنسان والإنسان الآخر في ظل النظام الرأسمالي القائم إلا وأنه يؤكد أن مفهوم التشيؤ أو الاغتراب ليس بظاهرة اقتصادية فقط كما كان " ماركس" يحصرها في هذا المجال، ولكن أكثر من ذلك، إنه يعكس ظاهرة أنثروبولوجية تعبر عن فقدان الإنسان ماهيته "، التي تتجلى لنا في قوته العقلية التي تمارس وظيفة سلب الوضع القائم، ومختلف قيمه الروحية التي تتماشى مع طبيعته الإنسانية كالحرية والسعادة، وطاقته الجنسية البيولوجية التي تجعله يخلو إلى التلذذ والاستمتا ع بكل حرية دون أي قيد أو شرط، وذلك بتأثير الفكر العلمي الوضعي الذي ينظر إلى العالم على أنه كلية من الأشياء.... حتى أصبح يحصر مجال البحث في هذه الأشياء التي هى مستقلة عن الذات العارفة بتعبير آخر، إن العامل الذي جعل من الإنسان المعاصر كائن مغترب يفتقر لخاصيته الإنسانية، يتمثل في تركيزه على العلم الوضعي ، هذا الأخير الذي لا يمثل في حقيقة الأمر إلا ذلك التوجه الإبستمولوجي الذي جعل الإنسان

المعاصر يرى بأن ضرورة توفير الأمن والاستقرار في حياته اليومية مرتبطًا بالعودة إلى تطبيق المنهج الوضعي(بوعلام ، ٢٠٠٨ ، ١٤١ – ١٤٢) .

وانطلاقًا من هذه الرؤية الفلسفية هناك بعض المفاهيم للتشيؤ التي تأسست على ذلك المضمون النقدي الفلسفي وهي :

يري عبدالوهاب المسيري أن «التشيؤ» ترجمة للكلمة الإنجليزية reification ، ويعنى تحول العلاقات بين البشر إلى ما يشبه العلاقات بين الأشياء (علاقات آلية غير شخصية) ومعاملة الناس باعتبارهم موضوعًا للتبادل (تحويل البشر إلى وسيلة باعتبارهم أشياء ، أي حوسلتهم)، وحينما يتشيأ الإنسان، فإنه سينظر إلى مجتمعه وتاريخه (نتاج جهده وعمله وإبداعه) باعتبارهما قوى غريبة عنه، تشبه قوى الطبيعة (المادية) تفرض على الإنسان فرضًا من الخارج ، وتصبح العلاقات الإنسانية أشياء تتجاوز التحكم الإنساني، فيصبح الإنسان مفعولًا به لا فاعلًا، يحدث ما يحدث له دون أية فاعلية من جانبه، فهو لا يملك من أمره شيئًا ، وقمة التشيؤ هى تطبيق مبادئ الترشيد الأداتي والحسابات الدقيقة على مجالات الحياة كافة ، ويمكن القول ببساطة شديدة بأن التشيؤ هو أن يتحول الإنسان إلى شيء تتمركز أحلامه حول الأشياء فلا يتجاوز السطح المادي وعالم الأشياء ، والإنسان المتشيئ إنسان ذو بعد واحد قادر على التعامل مع الأشياء بكفاءة غير عادية من خلال نماذج اختزالية بسيطة، ولكنه يفشل في التعامل مع البشر بسبب تركيبيتهم ، والإنسان المتشيئ إنسان قادر على الإذعان للمجردات المطلقة وأن يتوحد بها ويتصرف على هديها (المسيري ،2006 ، 56) .

التشيؤ يعني اكتساب العلاقات بين البشر طابعا آليًا على حساب الجوانب الإنسانية، والتعامل بينهم على أساس تبادل المصالح والمنافع بالأساس وقبل كل شيء وهذا التبادل طبيعي ومفيد لا ريب لاستمرار الحياة ، ولكنه لا يبقى طبيعيًا ويصبح ضارًا حين يعدو هو الوجه الوحيد أو الطاغي في العلاقات بين البشر " ويؤدي هذا

التحول باتجاه التشيؤ إلى افتتان متزايد بالسلع أكثر من غيرها، وارتباط سلوك الإنسان بحركة هذه السلع في الأسواق، بحيث يبدو كما لو أنه يعيش في عالم يمكن عرض كل شيء فيه للبيع والشراء، وعندئذ يعتقد بعض المتشيئين أن كل شيء هو محل تداول، وأن له ثمنًا بما في ذلك الإنسان نفسه، ولا يدركون أن هناك ما لا يمكن، أو ما لا يصح، للمال أن يشتريه (عبد المجيد ،٢٠٢١، ٣- ٤) .

وباستقراء التنظير المفاهيمي السابق يمكن الوقوف على خصائص التشيؤ والسمات العامة له على النحو التالي :

- التشيؤ هو نتاج لتقدم الأنظمة الاقتصادية بالمجتمعات الرأسمالية .
- التشيؤ هو سمة وخاصية مميزة من خصائص الحداثة الغربية .
- في إطار التشيؤ تتحول العلاقات الإنسانية والاجتماعية إلى علاقات مادية سلعية.
- التشيؤ يختزل الصفات الإنسانية وتبرُز فقط القيم المادية والنفعية .
- في ظل الحداثة والثورات التكنولوجية يصبح الإنسان عبدًا لكل منتوجاته المادية.
- الوصول إلى تحقيق السعادة الإنسانية يعتمد على إشباع احتياجات الإنسان وغرائزه المادية فقط .
- الوعي الإنساني المشيئ يخلو من المخزون القيمي الأخلاقي والروحي .
- التشيؤ أصبح سمة غالبة على الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية المعاصرة .

ج . تشيؤ القيم الإنسانية :

وبعد استيضاح مفهومي التشيؤ والقيم الإنسانية يمكن التعبير عن تشيؤ القيم الإنسانية كما يلي :

على غرار مفهوم التشيؤ فقد أضحت القيم – في ظل الحداثة الغربية والتقدم التكنولوجي – تمثل شيئًا من الأشياء، لذا فقدت معناها ومكانتها وأهميتها، وتحولت إلى سلعة تُباع وتُشترى ، وأصبحت القيم الإنسانية تقاس بما ينتجه الإنسان من سلع، وبما تتضمنه من علاقات الإنتاج، ولقد أكد على هذا المعني «ماركس» عندما قال: «إن سائر القيم تحولت إلى مجرد قيمة تبادلية»، ولذا تم نقد موقف الحداثة من القيم من جانب عدد من الفلاسفة ومنهم «هابرماس»؛ فلقد أشار إلى أن القيم الإنسانية في ظل الحداثة الغربية تحولت إلى سلعة تُباع وتُشتري، وأصبحت السيادة لوسائل الإنتاج وعلاقاته؛ لذا أضحت القيم خالية من كل معنى وفكرة ، فتشيؤ القيم حسب «لوكاش» يعني أن القيم أصبحت سلعة تُباع وتُشترى فالتشيؤ يحول القيم إلى شيء من الأشياء، بل يُصبح الإنسان نفسه جزءًا من الآلة، ومن ثم يشعر بالاغتراب(عبدالرازق ، ٢٠١٨ ، ٢٩١ – ٢٩٢) .

كما يشير المفهوم أيضًا إلى فقدان القيم والمثل الإنسانية والخضوع لواقع اجتماعي يتحكم بالإنسان ويستعبده فيقرر حينئذ الانفصال والانعزال عن الآخرين وعن العالم وحتى عن ذاته (يونس ،2016 ، 148).

باستقراء ما تقدم يمكن للدراسة طرح مفهوم تشيؤ القيم الإنسانية على أنه تحول القيم الإنسانية والروحية والأخلاقية والاجتماعية إلى قيم مادية أي شئ له قيمته المادية ، بحيث تتحدد مكانة وأهمية تلك القيم في سلوكيات الفرد وممارساته وفقًا لما تدره تلك القيم من منافع شخصية وعائد مادي على الفرد نفسه وإن لم تكن كذلك يتم استبعادها وتصبح غريبة عن الفرد وليس لها أهمية أي فقدان القيم لقيمتها المعنوية.

ثانيا المبحث الثاني : العوامل المسببة لتشيؤ القيم الإنسانية .

أ- سيادة النزعة الاستهلاكية (هيمنة الرأسمالية):

يذهب (ماركيوز) إلى أن المجتمعات الاستهلاكية تتسم بهيمنة المؤسسات الرأسمالية على السلطة وسيطرتها على عملية الإنتاج والتوزيع وصياغة رغبات الناس

وأحلامهم وتطلعاتهم ونجحت في خلق طبيعة ثانية مشوهة للإنسان ، فهو فيها إنسان وظيفي تتركز أحلامه على السلع ويرى ذاته باعتباره منتجًا ومستهلكًا فحسب دون أدنى إحساس بأي غائية كبرى أو هدف أعظم ، ويرى أن تحقيق ذاته إنما يكمن في حصوله على السلع التي تُشبع كل رغباته حتى يصبح إنسان وحيد البُعد تمامًا (متسلعًا متشيئًا) وهنا يكون الإنسان الحديث قد تم تحريره من المعايير المطلقة للمجتمع التقليدي ولكن الثمرة لم تكن إيجابية إذ ظهر إنسان وقد تمت تنقيته من كل المبادئ باستثناء مبدأ السعادة وإمتاع الذات وتم تفريغه من كل القيم والمقاصد إلا مقصد البقاء وحفظ النفس وأصبح إنسانًا مفرغًا من كل محتوى ومعيار باستثناء تلك المتعلقة بحساب الوسائل وأصبح عاجزًا عن إدراك حقيقة التشوهات الحاصلة بغية تصويب الأخطاء وليس لديه قدرة نقدية أي فاقد للعقل النقدي وكل قدراته تكمن في التكيف مع القوة الاجتماعية المهيمنة وأداء الوظيفة الموكلة إليه (المسيري ، ٢٠٠٢، ١٤٤. ١٤٦) ، وبالتالي فإن من أهم السمات السلبية للمجتمع الرأسمالي هى اللاأخلاقية ، وبتعبير آخر أن الرأسمالية قد ولدت مذاهبها الأخلاقية الخاصة، مثل مذهب المنفعة Utilitarianism في إنجلترا، والبرجماتية Pragmatism في الولايات المتحدة، ولكن الواقع أن كلًا من هذين المذهبين الأخلاقيين إنما كانا تعبيرًا عن الطابع العملي لعصر التصنيع، وعن نوع من الأخلاق يقوم بحساب كل فعل تبعًا لمقدار المنفعة المترتبة عليه، أو لمدى نجاحه العملي، بغض النظر عن أية قيمة كامنة في هذا الفعل، ومن هنا كانت هذه الاتجاهات في الأخلاق تعبيرًا صادقًا عن أشد نزعات المجتمع الرأسمالي تطرفًا ، وحقيقة الأمر في موقف هذا المجتمع من الأخلاق هو أنه لا يأخذ منها إلا بالقدر الذي يكفي لمساعدة النظام القائم على المُضي في طريقه بنجاح ، فنحن نجد بالفعل، لدى كثير من الرأسماليين، قدرًا معينًا من الفضائل، كالأمانة والانضباط والدقة ومراعاة المواعيد، ولكن هذه الفضائل لا تكتسب قيمتها إلا لأنها تفيد الرأسمالي وتحقق مصالحه، فقد تبين له بطول التجربة أن من مصلحته أن يكون في معاملاته أمينًا دقيقًا، وأن يسدد ديونه في

مواعيدها، وأن يكون نظام حياته منضبطًا، ومعنى ذلك أن كل هذه الفضائل ليست مقصودة لذاتها، بل إنه يراعيها لما فيها من المنفعة ، وأبلغ دليل على ذلك أنه إذا كان من الممكن تحقيق نفس المنفعة عن طريق مجرد التظاهر بالأمانة، فإن الرأسمالي لا يتردد في سلوك هذا السبيل ، ويتضح تجاهل الرأسمالية للأخلاق في أساليب الدعاية والإعلان التي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من هذا النظام، فالمبدأ السائد في ميدان الإعلان هو زيادة البيع أيا كانت الوسائل المؤدية إلى تحقيق هذه الغاية، (زكريا ، ٢٠٢١ ، ٤٤) .

ومن ثم فإن المجتمعات الرأسمالية الاستهلاكية قد أفرزت ثقافة جديدة خاصة بها تتميز بأنها مناهضة للقيم الأخلاقية والاجتماعية ومناهضة للدين ، ثقافة موجهة لخدمة الأهواء المستقبلية المنبعثة من الرغبات والأهواء وحب التملك وتكريس حب الاستهلاك كوسائل لتحقيق السعادة، وإطلاق العنان لعنفوان الرغبة، وكل ذلك باسم الديمقراطية، فضلًا عن تكريس مبدأ اعتبار قيمة الأموال وكأنها المعيار المهيمن على سائر القيم السائدة في المجتمع (زلوم ،٢٠٠٩ ، ١٠٦) .

وقد تأثر الواقع التربوي والمجتمعي العربي بتلك الثقافة الغربية ذات النزعة الاستهلاكية ، وأصبح مبدأ المنفعة والمصلحة الذاتية هو المبدأ الحاكم لمعظم العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين كل أفراد المجتمع ، حيث لا يسعى كثير من الأفراد إلى توطيد علاقاتهم بالآخرين إلا إذا كان وراءها منفعة ، ومن ثم تصبح القيم الإنسانية والأخلاقية غير ذات قيمة للفرد إذا كان الالتزام بها سوف يعيق تحقيق الأهداف الشخصية فيلجأ إلى الإخلال بتلك القيم وتزييف مضمونها فيحدث ما يمكن تسميته بالخواء القيمي أو تشيؤ القيم ، ومن مظاهر تشيؤ القيم الإنسانية في الواقع التربوي المعلم البرجماتي النفعي الذي لا يلتزم بقيم وأخلاقيات مهنته من الإتقان والأمانة وتحقيق العدالة والمساواة في أدائه التدريسي بين طلابه كوسيلة منه لإجبار الطلاب على التحول تجاه الدروس

الخصوصية وهنا تتشيأ قيم وأخلاقيات المهنة لدى المعلم في مقابل سعيه لزيادة الدخل المادي .

ب- الاتجاه الحداثي الغربي وموقفه من القيم الإنسانية:

إن الحداثة الحقة هى ذلك الفعل الحضاري الذي يرتكز على ثالوث العقل والعلم والأخلاق، وهذه الثلاثية تشكل بالضرورة المضمون الحقيقي لأي عملية تربوية أيًا كان نوعها وهدفها (وطفة ، ٢٠١٣ ، ٢٢) ، أما الحداثة الغربية المسؤولة عن تشيؤ القيم فتتميز بأنها منفصلة عن القيم ، تلك الحداثة قد هيمنت تمامًا على كل مجالات الحياة الإنسانية، وأصبحت هى أساس الخريطة الإدراكية للإنسان الغربي الحديث ولكثير من شعوب العالم خاصة النخب الاقتصادية الحاكمة ، وصورة الإنسان الكامنة في الحداثة المنفصلة عن القيم هى: الفرد صاحب السيادة الكاملة ، مرجعيته ذاته ، والهدف الأساسي من الوجود الدنيوي بالنسبة له هو تحقيق أكبر قدر من المنفعة الشخصية والمتعة واللذة ، فهو إما إنسان اقتصادي أو إنسان جنسي أو خليط منهما ، وفي جميع الأحوال هو إنسان مادي لا علاقة له بالخير أو بالشر أو بأي قيم تقع خارج نطاق الحواس الخمسة ، وتتجلى الحداثة المنفصلة عن القيمة في مجال العلوم الطبيعية ، إذ يتم تحريرها من القيم والأهداف الأخلاقية والإنسانية ويسود الاعتقاد بأن هذا الكون قد خلق صدفة ، أو خلق نفسه بنفسه ، أو أن الإله قد خلقه وقرر تسييره حسب قوانين طبيعية مطردة كامنة فيه ، وتتميز المنظومة الأخلاقية التي تسود المجتمع في ظل الحداثة الغربية بتراجع التراحم والحب بين أعضاء المجتمع الإنساني ،ويحل محلهما التنافس والصراع بين الأفراد ، فحرية المنافسة هى الوضع الطبيعي للإنسان المادي الحديث ، والمنافسة تؤدى إلى الكفاءة وتعظيم الإنتاج واستبعاد من ليس كفئًا، ويصبح حب الذات الدافع الأكبر للإنسان وتسود القوة، حيث يفرض القوي إرادته، أي يفرض الأمر الواقع الذي يخدم صالحه، أما الضعيف إن أراد البقاء فعليه الإذعان للأمر الواقع ، فهذا الإذعان هو الذي يحقق بقاءه، وصالحه ، وكذلك تحديث النشاط الاقتصادي

في ظل الحداثة المنفصلة عن القيمة يتطلب تحريره تمامًا من أي أهداف أخلاقية أو دينية ، من ثَم تظهر أنشطة اقتصادية هدفها مادي بحت وهو تحقيق أقصى ربح ممكن بأقل تكلفة ممكنة بصرف النظر عن مدى إشباعها للحاجات الإنسانية ، ويتم الحكم على علم الاقتصاد من منظور مدى تحقيقه للأهداف الاقتصادية البحتة ، ويخضع كل شيء لآليات السوق ، ويحدث نفس الأمر في مجال السياسة فيتم فصلها تمامًا عن القيم والأهداف الإنسانية والأخلاقية والدينية ، ويصبح أساس حركة المجتمع وإدارته ليس القيم الإنسانية والأخلاقية، بل ما يطلق عليه الصالح العام، وتتجسد إرادة الشعب من خلال الدولة المركزية الحديثة والتي تصبح غاية في حد ذاتها ولا يمكن محاكمتها من أي منظور أخلاقي، وتصبح الدولة مطلقًا يتجاوز كل شيء ، ويسري الأمر على كل المجالات الإنسانية بالمجتمع فالوظائف والمهن يتم تحييد مضمونها عن أي أهداف أو أعباء أخلاقية وإنسانية ، وهكذا (أحمد ، ٢٠١١، ٢٢ – ٢٤) .

لذا قد أكد "روسو" في انتقاده الحداثة المادية أن الحضارة المادية العقلانية تؤدي إلى تراجع الأخلاق، وتراجع القيم الإنسانية، وتدفع الإنسان إلى دوائر الاستلاب والاغتراب ، وكان يعتقد أن الحداثة المادية فساد في الأرض؛ لأنها تضع العقل في خدمة السياسة والمصالح والنزعات الفردية على حساب الذات الإنسانية بما تنطوي عليه من قيم ومعان ودلالات ، فانتصار العقل يؤدي إلى إزاحة الروح الإنسانية والقيمة الذاتية للإنسان بما تنطوي عليه من كرامة وخصوصية، ومن هذه المنصة دعى "روسو" إلى استحضار الجانب الروحي والأخلاقي في الإنسان، وتحقيق التوازن بين العقل والروح والذات والمعاني كي يكون الإنسان سيدًا لنفسه ولمصيره (وطفة ، ٢٠١٣، ٧٠).

وفي هذا المضمار فإن التربية العربية معنية بمواجهة التحديات التي أفرزتها مرحلة الحداثة الغربية، والتي تمثلت في نهضة العقلانية والفردانية والمعرفة العلمية بأبعادها وتجلياتها التكنولوجية، وفي حقوق الإنسان والليبرالية بمختلف تجلياتها وأبعادها

، وهى هنا في موقف مزدوج حيث يجب عليها من جهة أن تحقق حداثتها في تأكيد العقلانية والفردانية والنهضة الحداثية بمختلف تجلياتها، كما أنها معنية بمواجهة ما تتعرض له هذه الحداثة التقليدية من انتقادات وما تَجره من ويلات وإكراهات حضارية تتمثل في تدهور القيم وتراجع الثقافات التقليدية وتصدع الانتماءات (وطفة ،٢٠١٣ ، ٢٤٧) .

وبمعايشة الواقع نجد التربية قد أخفقت في تحقيق هذه المعادلة وترجحت لديها كفة الحداثة المادية على حساب تنمية الجوانب الروحية والقيمية والإنسانية في شخصية المتعلم ، فكان جل تركيز التربية وعملياتها على تنمية الجوانب العقلية والمهارية للطالب وهى جوانب يمكن قياسها وتكميمها ، ووفقًا لها يتحدد مدى التفوق الدراسي وتلك هى المنفعة المستهدفة ، أما الجوانب الوجدانية التي تعبر عن الاتجاهات والقيم فهى غير قابلة للتكميم وليست محكًا يعتمد عليه في تحديد المستوى الدراسي للطالب فلا يُعتد بها، ومن هنا يحدث التشيؤ .

ج . عولمة وتسيد القيم المادية :

جوهر العولمة هو عملية تنميط العالم بحيث يصبح العالم بأسره وحدات متشابهة ، هى في جوهرها وحدات اقتصادية تم ترشيدها، أي إخضاعها لقوانين مادية عامة مثل قوانين العرض والطلب، والإنسان الذي يتحرك في هذه الوحدات هو إنسان اقتصادي جسماني لا يتسم بأي خصوصية، ليس له انتماء واضح ، ذاكرته التاريخية قد تم محوها، وإلا لما أمكن فتح الحدود بحيث تتحرك السلع ورأس المال بلا حدود أو سدود أو قيود ، فالخصوصيات الثقافية والأخلاقية تعوق مثل هذا الانفتاح العالمي ، وفي غياب الانتماء والهوية والمنظومات القيمية والمرجعيات الأخلاقية والدينية تتساوى الأمور، ويصبح من الصعب التمييز بين الجميل والقبيح، وبين الخير والشر، وبين العدل والظلم وتسود النسبية المطلقة (المسيري ، ٢٠٠٦ ، ٣٢٦) .

وعلى الصعيد الثقافي تسعى العولمة إلى خلق تجانس عالمي على أساس من القيم الغربية، أو بالأصح قيم المجتمع التكنولوجي المعاصر، قيم مجتمع الحداثة وما بعد الحداثة، ولما كانت هذه القيم تمثل أفضل ما وصلت إليه حداثة المجتمعات الأوروبية، فإنه يصبح من الطبيعي – تعبيرًا عن إيثارية زائفة – نشرها عبر مجتمعات العالم حتى تصبح هذه الثقافة أو هذه القيم مرجعية للتفاعل الاجتماعي داخل هذه المجتمعات، تحل محل ثقافاتنا التقليدية القائمة، وبذلك يتأسس عالم متجانس في ثقافته وفي إدراكه وعقله ، في هذه الحالة يعني هذا التجانس إلغاء أية عوائق أو حواجز أو قيود قد تقلص من مستويات الحركة والانتقال سواء بالنسبة للقيم أو البشر أو السلع، وبذلك يصبح فضاء العالم مفتوح، تتدفق عبره الأشياء بلا معوقات أو محاولات للتحدي والرفض (ليلة ،٢٠١٢ ، ١٥).

وفي خلال هذا السعي ينشأ عالم متشابه ومتجانس يستخدم ذات التكنولوجيا ويتملك ذات السلع، ويستوعب ذات الأفكار ويستمتع بذات الصور، وأثناء ذلك تسقط قيم وأديان وحضارات تقف في مواجهة المد الرأسمالي، والعولمة بذلك تسعى إلى تخليق سياق أمان واستقرار كامل يحيط بالقوة الرئيسية في العالم، أي بيئة مواتية لها ، لذا فإن أهم أهداف العولمة في المجتمعات العربية إضعاف الثقافة القومية بالأساس التي يشكل الدين أساسها القاعدي (ليلة ، ٢٠١٢ ، ٢٩) .

إن غاية العولمة هى اختزال كل الثقافات في الثقافة الغربية لتكون محورًا لثقافة عالمية علمانية موحدة ، لذا فإن عولمة القيم تمثل خطرًا كبيرًا وانعكاسًا سلبيًا وتحديًا كبيرًا للنظم التربوية ينعكس على تربية النشء، وتعتمد العولمة في ذلك على الأسس المادية حيث إن التطور الهائل الذي عرفته العلوم الطبيعية والتكنولوجية وحتى الإنسانية قائم على الفكر المادي والفلسفة المادية التي طغت على الحضارة المعاصرة سواء في أصولها النظرية أو في تطبيقاتها الاجتماعية والسياسية ، حيث إن التطور الهائل الذي عرفته العلوم الطبيعية والتكنولوجية وحتى الإنسانية قائم على الفكر المادي والفلسفة

المادية التي طغت على الحضارة المعاصرة سواء في أصولها النظرية أو في تطبيقاتها الاجتماعية والسياسية ، فالحضارة الغربية كونها مادية فإنها: تُخضع كل شيء لقوانين المادة من تحول وتغير، ولا يوجد هناك ما يسمى ثابت مثل القيم والأخلاق، لأنها ليست أشياء يمكن تقديرها بالكم ، فالصدق بما أنه لا يمكن وزنه ولا قياسه بالكمية أو بالأرقام فهو – في المفهوم الغربي – شيء مفتعل وغير موجود، ولا ثمرة من ورائه، ولكي تحقق العولمة أهدافها فإنها تجاهد من أجل ما يلي:

1. استبدال المناهج التربوية المقررة عند الدول الأخرى بمناهج بديلة نابعة من القيم والفلسفات الغربية.
2. نزع القدسية عن الدين وقيمه وأخلاقياته وجعلها مسائل شخصية ليست ذات أثر أو أهمية في ظل سيادة ثقافة العولمة.
3. إذابة الهوية الوطنية للشعوب وإلغاء خصوصيتهم الثقافية والقيمية واستبدالها بقيم الثقافة الغربية بذريعة الدفاع عن حقوق الإنسان (دخل الله ،٢٠١٥ ، ١١١ – ١١٢).

وفي هذا المضمار نجد أنظمتنا التربوية الحالية قد استجابت لفعل العولمة إذ تسطح الوعي، وتقتل الإبداع، وتدفع الإنسان إلى حالة اغتراب تتسم بطابع العمق والشمول ، وهذا يعني أن أنظمتنا التربوية الحالية تُمهد للعولمة بمعناها الاستلابي وتستأسدها وتساعدها على تحويل الإنسان العربي إلى كائن مستهلك ومسلع ومسطح الوعي، إنها تقدم للنظام الاقتصادي العالمي ما يفوق أحلامه؛ إذ تعمل على إنتاج الإنسان المستهلك بوعي مسطح وإرادة مستلبة وثقافة مهزومة تفعل فعلها في تبخيس الذات والانبهار والاستسلام ، لذلك فإن الخطر الحقيقي الذي يهدد ثقافتنا يكمن في النسق التربوي نفسه الذي لا يقدم لأطفالنا ولشبابنا إلا أجوبة عن كيفية التحول إلى مستهلكين بامتياز، فيكونون مجرد سوق يوفر الربح للشركات العالمية ، وكيف يكونون مقلدين بامتياز،

فيأخذون وضعية المفعول به لا وضعية الفاعل، ويُراد لهم ولا يريدون (وطفة ، ٢٠١٣ ، ٣٠٣ – ٣٠٤) .

د . العقل الأداتي (العقلانية التقنية) :

العقل الأداتي هو العقل الذي يلتزم على المستوى الشكلي بالإجراءات دون هدف أو غاية ، أي أنه العقل الذي يوظف الوسائل في خدمة الغايات دون تساؤل عن مضمون هذه الغايات، وما إذا كانت إنسانية أم معادية للإنسان ، هو العقل الذي يقوم بعملية الترشيد الإجرائي الأداتي، وهو على المستوى الفعلي العقل الذي يحدد غاياته وأولوياته وحركته انطلاقًا من نموذج عملي مادي بهدف السيطرة على الطبيعة والإنسان (المسيري ،٢٠٠٢ ، ١٣٤ – ١٣٥) ، هذا العقل ينظر للإنسان على أنه شيء ثابت وكمي يفتقر إلى الإمكانات الخاصة به ، أما الطبيعة والإنسانية فهما مادة استعمالية يمكن توظيفها في خدمة أي هدف ، والهدف النهائي من الوجود كما يراه ، هو الحفاظ على بقاء الذات وهيمنتها وتفوقها ، ولتحقيق كل هذا يلجأ العقل الأداتي إلى فرض المقولات الكمية على الواقع وإخضاع جميع الوقائع والظواهر(بما فيها الطبيعة والإنسان) للقوانين الشكلية والقواعد القياسية والنماذج الرياضية ، حتى يتمكن من التحكم في الواقع كما يريد، وهذه النزعة الاختزالية المتعالية التي أخذت طابعًا علميًا ، جعلت العقل الأداتي يصبح عاجزًا عن إدراك العمليات الاجتماعية والسياسية والتاريخية في سياقها الشامل ، بل إنه يعجز تمامًا عن إدراك غائيات نهائية أو كليات متجاوزة للمعطيات الجزئية الحسية والمعطيات المادية الآنية ، كما إنه غير قادر على تجاوز الحاضر للوصول إلى الماضي وإلى استشراف المستقبل ، أي أن العقل الأداتي يسقط في اللازمنية واللاتاريخية ، وهذه السمة تقوده للسقوط في نوع من النسبية المعرفية والأخلاقية الجمالية ، إذ تصبح كل الأمور لديه متساوية ، ومن ثم تظهر حالة من اللامعيارية الكاملة ، فيصبح النموذج المهيمن على الإنسان هو : الطبيعة – المادة – السلعة – الشيء ، وكل علاقات التبادل المجردة ، وأخيرًا يصبح العقل الأداتي

قادرًا على شيء واحد فقط هو النتيجة التي تقود إليها خصائصه ، وهو قبول الأمر الواقع والتكيف مع الوقائع والأحداث القائمة ، وقبول النظرة الجزئية للأشياء ، وقبول ظروف القهر والقمع والتنميط والتشيؤ والاغتراب (إبراهيم ، ٢٠٠٣ ، ٤٣٩) ، وهكذا تنفصل الوقائع عن القيم التي يجب أن تحركها، فالأشياء والمعارف والأشخاص يتم التعامل معهم من خلال منطق الكيفية، والكفاءة، والإنتاجية.. وليس من خلال المنطق الخلقى ما يجب أن يكون ومالا يجب أن يكون، ويتم التعامل مع الظواهر الاجتماعية مثلما يتم التعامل مع الظواهر الطبيعية من خلال منهجية وضعية صرفة(مدبولي، ٢٠٠٨، ٧٣)، ومن ثم يمكن اعتبار العقل الأداتي ظاهرة كمية قياسية تسعى إلى تكميم أي شئ في الوجود المادي حتى الإنسان ذاته على اعتبار أنه وسيلة لتحقيق الهدف ، واعتباره وسيلة يدل على أنه مجرد شئ يمكن قياسه .

إذًا فإن النزعة العقلانية التي تميزت بها الحداثة تعرف بالعقلانية التقنية وليست العقلانية الأخلاقية أو الإنسانية ، فقد استطاعت العقلانية التقنية في ظل الحداثة أن تقتحم روح الإنسانية، وأن تقوض حصونها الذاتية، وأن تحطم أعظم المشاعر والأحاسيس والقيم الأخلاقية ، فقد تشيأ الإنسان تحت تأثير اندفاعات الحضارة المادية للحداثة، وتحول إلى موضوع أداتي لنزعتها العقلانية ، لقد تحول الإنسان إلى موضوع بعد أن كان ذاتًا عرفانية، وترتب عليه أن يخضع كليًا لمقتضيات النزعة العقلانية بسماتها المادية، وأن يغترب عن عناصر الخصوصية التي تتميز بها روحه الفردية (وطفة ، ٢٠١٣ ، ٨٦) .

وفي ظل هذا المجتمع الحداثي تطالعنا حاكمية العقل الذي يتحول إلى صنم للعبادة، وهذه الصنمية تؤدي إلى إكراهات، وإلى حالة اغتراب شاملة ، فالعمل يطور الإنسان كما يقول "ماركس" لكنه في الوقت نفسه يستلبه، والمجتمع يتحول إلى عقلانية البُعد الواحد كما يرى "ماركيوز"، ومن ثم فإن السيطرة المطلقة لمنتجات العلم والعقل والمعرفة العلمية تختزل الإنسان وتستبيح عالمه الداخلي، وتحاصره في أسمى المشاعر الإنسانية،

فالقيم تتحول إلى قيم مادية مبتذلة والحياة تتحول إلى صناعة يفوز بها القادرون، ويسقط الضعفاء في مستنقع القهر وإكراه العبودية، والإنسان في هذا المجتمع يربح كل شيء إذا استطاع، ولكنه يخسر نفسه، فالإنسان في عالم الحداثة والعولمة يتحول إلى رقم يلهث وراء التضخم السرطاني الذي يأتي على عالمه الداخلي، وينمي فيه بذور فنائه بوصفه إنسانًا يفيض بالمشاعر والأحاسيس (وطفة ، ٢٠١٣ ، ٢٦٠).

ومن ثَم فان النزعة العقلانية التي أفرزتها الحداثة الغربية ورسختها في كيان المجتمعات الإنسانية هى التي أوصلت الإنسان إلى مرحله صنمية العقل وتمجيده وإعلاءه على حساب باقي القوى الإنسانية الروحية والأخلاقية والقيمية ، وكأن الإنسان مكون من العقل فقط لا وجود لديه للمشاعر والإدراكات ، يُخضع كل أموره الحياتية للحسابات والأرقام ، والشيء أو الموضوع الذي يقع خارج نطاق القياس فلا قيمة له (أي أن ما لا يستوعبه العقل بصورة كمية فلا وجود له في الواقع) ، في هذه الحال يتحول الإنسان إلى آلة قياسية كالحاسب الآلي أي يتحول إلى شئ مادي.

وقد تجلت هذه الوضعية المادية (تشيؤ القيم الإنسانية) وتجسدت في الأنساق التربوية القائمة، حيث عملت المدرسة على تأكيد هذا الانشطار بين الموضوع والذات، بين الإنسان باعتباراته الذاتية وبين العقل باعتباراته الموضوعية ، فالمدرسة كانت تعلم التفكير العقلاني، وتشدد على أهميته وتعارض مختلف مظاهر الذاتانية التي تتصل بالمشاعر والميول والعواطف والحدس والخيال والقيم الذاتية والجمالية (وطفة ، ٢٠١٣ ، ٨٦ – ٨٧)، فالمدرسة تُهمل إلى حد كبير الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب والتلاميذ، وهى في سياق ذلك تنقل إلى الأطفال النماذج الفكرية الجاهزة ، وتتجاهل عالم الطفل وكل ما يدور في وسطه الاجتماعي، وتلقي باهتماماته وعوامل وجوده النفسية والسيكولوجية خارج دائرة العمل التربوي، وهذا الفعل يجرد العملية التربوية من قدراتها ويفرغها من مضامينها ويضعفها في مواجهة التحديات التي تحملها طبيعة الحياة الاجتماعية، ولاسيما هذه التغيرات العاصفة في كل ميدان، وفي كل موقع من

مواقع الحياة الفكرية والاجتماعية ، وهنا يمكن الإشارة إلى تناقض صارخ فيما يتعلق بطبيعة التربية بين المدرسة والأسرة ، ففي المدرسة يجري التأكيد على الجانب العقلاني الأداتي في العملية التربوية، ويتم إهمال العامل العاطفي والإنساني، وعلى خلاف ذلك فإن الأسرة تؤكد غالبًا على الجانب الذاتي في شخصية الأطفال، وتبالغ في الاهتمام والتأكيد على هذه الجوانب العاطفية، وبين المؤسستين تتعرض شخصية الطفل لصدمات وجدانية تستلب طاقته وتضعف قدراته وتضعه في دائرة التصدع السيكولوجي والتربوي ، وفي ظل هذه المعادلة الاغترابية يجب على التربية أن تحقق مصالحة حقيقة تتجاوز فيه هذا التصدع الذي يحدثه التعارض بين المدرسة والأسرة وهذا يعني تحقيق التوازن في العمل التربوي بين المستويات الوجدانية الذاتية وبين الجوانب العقلانية في حياة الطفل سواء في المدرسة أو في الأسرة (وطفة ، ٢٠١٣ ، ٢٦٠ – ٢٦١).

يؤكد "جيرو" على ترسخ منطق العقلانية الأداتية كفكر ومنهج عمل في أنظمتنا التربوية ، حيث أصبح من الصعب على الآباء والطلاب والمعلمين في ظل الليبرالية الجديدة والرأسمالية فهم التأثير المدمر لها على التعليم العام والعالي ، ومن هنا نجد أن الآباء والطلاب وبعض المعلمين يدعمون – كما يرى "جيرو"– قيم الرأسمالية وأيديولوجيتها في ظل الليبرالية الجديدة؛ فالحصول على وظيفة جيدة، ودراسة مقررات بعينها على أساس قيمتها في سوق العمل، ورفض دراسة مقررات في المجالات التي تُجسد القيم غير التجارية، كل ذلك يمثل الأولوية رقم واحد بالنسبة لكثير من الآباء والطلاب والمعلمين ، لذا يرى "جيرو" أن القيم المادية والتجارية تهدد الأهداف الديمقراطية للتعليم العام، وذلك بدءًا من إدارة المدارس العامة وانتهاء بالمعرفة المدرسية ومحتوى المقررات الدراسية ، ففي النموذج الرأسمالي لليبرالية الجديدة، يُنظر إلى المعرفة على أنها نوع من الاستثمار، وتقاس قيمتها بما تحققه من مكاسب اقتصادية ، ولا يُنظر إليها في ضوء المسئولية الاجتماعية، أو دورها في دعم قدرات الأفراد على توسيع نطاق الحرية والعدالة والديمقراطية ، وبسبب تجريدها من الاعتبارات الأخلاقية

والسياسية لا تهتم المعرفة المدرسية بتعليم الطلاب كيفية مقاومة اللامساواة الطبقية والعرقية والجنسية، كما يرى "جيرو" أن هذه اللغة التجارية لا تتيح للطلاب المناخ التربوي اللازم للتفكير النقدي، أو تحمل المخاطر السياسية، أو تخيل عالم جديد تحكمه القيم المدنية وليس المصالح التجارية (عمر، ٢٠٠٧ ، ٢٣٣ – ٢٣٦) .

هـ . الإعلام المادي المعولم :

تعتمد العولمة الفضائية في عملية السيطرة على وعي البشر وسائل خفية مستترة وعلنية ، ذكية ومتناهية الذكاء وذلك من أجل محاصرة وعي الإنسان وتصفية قدراته النقدية، ومن ثم استلابه وتوظيفه في خدمة التسليع الاقتصادي والسلعة ، وتتمثل التحديات الإعلامية للعولمة في نزعة السيطرة على الإدراك وتعطيل فاعلية العقل، وتكييف المنطق، والتشويش على نظام القيم، وتوجيه الخيال، وتنميط الذوق وقولبة السلوك، وتكثيف نوع معين من المعارف والسلع والبضائع عبر ثقافة الاختراق الإعلامي، التي تهدف إلى التطبيع والهيمنة، حيث تعمل في اتجاه تسطيح الوعي واختراق الهوية وتعليب الثقافة ،وتسير معظم الفضائيات العربية في نسق فعاليتها الإعلامية على النهج العولمي للشركات الاقتصادية الكبرى في ترويج السلع وبيع الأحلام والإثارة والمتعة والنجومية والبورصة والحظ والثروة والحظوة وتعزيز القيم الاستهلاكية (وطفة ، ٢٠١٣ ، ٣١٢ – ٣١٣) .

لذلك فإن الإعلام المعولم أو الإعلام المعاصر يعد أحد أهم أسلحة العولمة في نشر الثقافة الحداثية المادية الاستهلاكية ، ويوصف بأنه إعلام منفصل عن القيم ، فإن ما تطالعنا به وسائل الإعلام المعاصرة، بخاصة على النحو الذي يتبدى في لغة الصورة والإعلام المهيمنين، هو أن العالم قد أضحى نمطًا استهلاكيًا، فتصور وسائل الإعلام وتخلق في وعي الجمهور الترابط بين ملكية الأشياء والسعادة، وتشكل في نماذجهم الإدراكية كيف أن العالم هو صيرورة، وأن القيمة العليا هى تعظيم اللذة والمنفعة، وتلازمًا مع هذا أضحى العالم سوقًا استهلاكية كبرى، يهيمن فيها المصطنع

على الواقعي، والسلعي على الحياة العامة ، إنها شكل من أشكال الانتشار التسليعي في العالم، لأن من يمتلك القوة الاقتصادية المادية، يمتلك القوة الإعلامية، ومن المستلزم على وسائل الإعلام هذه أن تتوجه نحو خدمة أهداف ربحية لا تعلق لها بالغايات الأخلاقية ، وإن بدا البعض منها يذهب إلى تنوير الناس وتثقيفهم وإكسابهم القيم، فإن القصد منها هو جذب المتلقي نحو تجارته وسلعه أكثر من أي شيء آخر ، إنها وحدانية السوق أو صنمية السلعة كما وصفها "غارودي" حيث يعني هيمنة الحياة المادية على سلوكيات الإنسان، وانتقال قيم السوق التجارية إلى دائرة الحياة الإنسانية، فالسوق لم تكن صلته بدوائر الأخلاق ممكنة، كان للتجارة مكانها وللحياة مكانها أيضًا، لكن الملمح الجوهري للحياة المعاصرة هو تحول جميع القيم الإنسانية إلى قيم تجارية، بما فيها قيم الفكر والفنون والضمائر(بلعقروز، ٢٠١٥، ١٥٠– ١٥١).

فقد وصل المجتمع المعاصر إلى حالة من الطغيان الإعلامي بتعدد وسائله، وكثرة مؤسساته، وجاذبية معروضاته، ثم بتحوله إلى إعلام فضائي رقمي، أوجد عالمًا افتراضيًا يعيش فيه الناس، بحيث يفتقدون عالمهم الواقعي ، وقد بلغ في انتشاره وقوة تأثيره أن أصبح الفرد ضحية لما يقذف به الإعلام من أفكار وأخبار، ومن اختبارات وتفضيلات ومغريات، وما يتسلّل من ذلك كله بذكاء ودهاء؛ من: بناء قيم معينة، وهدم قيم أخرى، ويتم ذلك كله بطريقة تدريجية لا تسمح بتعقل خطورة هذه التحولات، أو الشعور بخطورتها وبناء وسائل حماية (ملكاوي ، ٢٠٢٠، ٤١٤) .

ويستمر المد الإعلامي المعولم ليصل إلى قلب إنسانية الإنسان؛ أي العمق الأخلاقي للإنسان والقوة الروحية التي تمكنه من امتلاك القدرة على التمييز بين محمود الأقوال والأفعال ومذمومها، فليس المقصود هو نمو الإنسان الروحي، وإنما استهلاك متجدد باستمرار للمنتجات يتيح رضا فوريًا ولا يتطلب أي تدريب، وأي علامات إرشادية ثقافية محددة... فليس ثمة طموح آخر سوى الترفيه والمتعة، إن الإعلام المعاصر المنفصل عن القيم، قد انعكس انعكاسًا سلبيًا على الأخلاقيات الإيمانية، وضاعف من

اغترابها عن روحها الأصلية، لأنه يمجد قيم العولمة ،أما القيم الإيمانية فتتصف بالشمول والثبات، فهى شاملة لكافة الجوانب الإنسانية الروحية والمادية والعاطفية والمعنوية، وثابتة لا تتغير، إنما يتغير التمثل الإنساني لها في الاعتقاد والفكر والسلوك ومرجعيتها نصوص الوحي ، بينما لم ترق العولمة في منظومة قيمها إلى هذه الأبعاد، إن نظرة العولمة للإنسان نشأت من واقع مادي بحت أي أحادية الجانب ، فقيم الروح والعاطفة والوجدان ليس لها أثر في واقع حياة أفرادها ، كما أن قيم الإعلام المنفصل تجد مستندها في التغير والموضة ، وبذلك يكون الهدف من الوجود الإنساني هو الاستهلاك المستمر (بلعقروز ، ٢٠١٥، ١٥٦ – ١٥٧).

وفي ضوء ما سبق فإن الإعلام يمكن عده أقوى الوسائل التربوية تأثيرًا في تشكيل شخصيات النشء وبناء قيمهم وذلك لمخاطبته مستقبلات حسية متعددة في الإنسان كالسمع والبصر والإحساس ، واعتمادًا على تلك القوة التأثيرية نجد الإعلام المعاصر قد نجح في تنمية وترسيخ القيم المادية الاستهلاكية بين جموع المتلقين من كل الفئات العمرية فأصبح اللهث وراء الموضة والسلع المستوردة سلوك يومي ليس بدافع الاحتياج بل بدافع التغيير ومسايرة الغير والتشبه بأصحاب الطبقة الأرستقراطية ، وتزداد النزعة الاستهلاكية الجالبة للسعادة من وجهة نظر الإنسان المادي المعاصر ويزداد سعيه للإشباع المادي بأي وسيلة بغض النظر عن مشروعيتها وتلك هى الطبيعة الانفصالية الحداثية عن القيم التي استطاع الإعلام المعولم دعمها في مقابل تهميش وتشيئ القيم الروحية والأخلاقية الحاكمة والموجهة لسلوك الفرد .

و . سيطرة النزعة البرجماتية :

ظهرت الفلسفة البرجماتية بصورتها الواضحة في القرن العشرين، وإن امتدت أصولها إلى ما هو أبعد من ذلك، بل وإلى العصور الأولى من الفلسفة، خاصة فيما يتعلق بجانبها النفسي ونشأتها الأولى مقدمة إياه على النشاط الفكري ، وهى بهذا حولت وجهة النظر المعرفية متجهة بها بعيدًا عن الأشياء الأولية، والمبادئ والقوانين

والحتميات المسلم بها، وذلك إلى حيث النتائج الأخيرة والآثار المترتبة ، لقد كانت ولادة الفلسفة البرجماتية معبرة عن مزاج العالم الجديد في أمريكا، حيث إن الفكر الفلسفي البرجماتي لم ينشأ من عدم، وإنما هو تعديل للفلسفات الأوروبية، ولكن هذا التعديل الفلسفي تعديل قضت به الأرضية التي نبت واستنبت فيها هذا الفكر ، فالبيئة الأمريكية أنداك ومازالت بيئة تمجد العمل وانتهاز الفرصة والنجاح وكسب المال ولهذا جاءت البرجماتية لتقول بأهمية العمل ووجوب أن يكون صادرًا عن تروٍ وحكمة، وأن يكون غائيًا، فكانت بذلك تريد أن تجعل من العمل سببًا لحياة أعظم قيمة (منصور ، ٢٠٠٩ ، ٣٦ – ٣٧) .

وتسعى العولمة لتوائم مع البرجماتية المعاصرة حيث تشكل الأخيرة الأساس الفكري والفلسفي الذي انطلقت منه العولمة ،حيث تسعى العولمة محاولةً لفرض الفلسفة البرجماتية النفعية المادية العلمانية وما يتصل بها من قيم وقوانين ومبادئ وتصورات على سكان العالم أجمع، وهى حضارة الغرب بشقيه الاشتراكي والرأسمالي كامنة في منظومة الفكر المادي والعلمانية، وهى قيم مادية تنفى الخصوصية الإنسانية وتختزل الإنسان في شقه الجسماني والاقتصادي فقط(حارص،٢٠٠٨، ٤٤).

وتهدف العولمة البرجماتية إلى (تسليع) كل شيء، بما في ذلك المقدسات الكبرى، والمعتقدات الكلية؛ بحيث إن اعتماد معيار النفع عندها جعل من كل قيمة أو معتقد– أيًا بلغ في سموه أو قدسيته– إنما يستمد قيمته وأهميته من نفعه، فإذا أضفنا معيار التجربة إليها كما سبقت الإشارة – بحيث تخضع كل الحقائق والظواهر للبحث والتمحيص والملاحظة؛ فإن ذلك يعني خضوع مفهوم الإله والدين لهذه المعايير بلا فرق بينها وبين أية ظاهرة مادية ، ووفقاً للمنطق العولمي البرجماتي فالإنسان ليس بأكثر من شيء (متسلع)، إذ تكمن قيمته في كونه مصدرًا للربح، وأداة من أدوات التسويق، والمحاولة قائمة لصناعة الإنسان الجديد ذي الهوية (العالمية) من غير أن

يظل مرتبطًا بقيم الغيب أو الدين، إلا إذا كان في ذلك منفعة (الدغشي ، ٢٠١٧ ، ٤٠ – ٤٢) .

وفي إطار مبدأ المنفعة والتسليع البرجماتي ونسبية القيم وعدم ثباتها فإن البرجماتيين ينظرون إلى القيم الثابتة كالحق والخير كما ينظرون إلى السلعة التي تطرح في الأسواق، مما فتح الباب أمام المنافسة والصراع وتمجيد العنف ، فالحق أو الخير معياره المنفعة المادية التي ستعود عليهم من ورائها وليس معياره القيمة في ذاتها ، ومعنى ذلك أنهم يساوون بين السارق الذي ينهب الثروات وينجح في جمعها بأية وسيلة ، وبين التاجر الذي ينمي ثروته وفق مبادئ الشرف والصدق ، وفي ظل هذا المذهب الذرائعي اندفع الغرب إلى تكديس الثروات ، وكان هذا هو المصير المحتوم لفلسفة تعظم المنفعة وتزدري القيم الثابتة ، وقد نتج عن ذلك مساوئ وأخطار أخلاقية ، بالرغم من تقيدهم ببعض الفضائل كالانضباط والدقة في المواعيد ، فهي فضائل ليست مقصودة لذاتها بل لفائدتها في تعاملهم ، وباستثناء ذلك انتشرت الانحرافات السلوكية والإجرامية (لبن ،١٩٩٢، ٧٩) ، وتنعكس هذه المبادئ النفعية على التربية ، حيث إن من مرتكزات التربية البرجماتية الاعتماد الأساسي على مبادئ المنفعة والواقعية والمادية والعملية، وكلها مبادئ لا تلتفت بالضرورة إلى الجانب الأخلاقي إذا تعارض مع أي منها (الدغشي ، ٢٠١٧، ٤٣ – ٤٤).

ومن ثَم فإن مبدأ تسليع وتشيؤ القيم الإنسانية متجذر في الفكر الفلسفي الغربي ينطلق من الفلسفات القديمة ويتواتر عبر ثقافات التاريخ الإنساني ليصبح من السمات المميزة للثقافات المعاصرة ، وبالتالي انتقل هذا المبدأ النفعي إلى مجتمعاتنا العربية واخترق ثقافتنا عن طريق حملات التلاقح والتبادل الثقافي والحضاري وعن طريق المنافذ المتعددة للعولمة ليصبح سمة غالبة على تعاملاتنا الإنسانية المعاصرة ومتأصلة ومترسخة في الأنساق الاجتماعية والثقافية اعتاد الناس ممارستها وكأنها من عموميات ثقافتنا.

ى . رقمنة الذات الإنسانية وتحولها إلى ذات إلكترونية :

يرى "هابرماس" أنه بقدر تغلغل التقنية في مجالات الحياة والتكنولوجيا، على حساب العقلانية التواصلية الاجتماعية وما يترتب على ذلك من تغير في المؤسسات الاجتماعية ذاتها فتتقوض الشرعية القديمة لتحل محلها شرعية جديدة، ورغم هذا التقدم التكنولوجي والعلمي فإن الإنسان أضحى في ظلهما شيئًا من الأشياء، وفقد ذاته واغترب عنها، وفقدت القيم معناها، وأصبحت لا معنى لها، بل إن قيمة الإنسان أصبحت تقاس بما ينتجه من سلع، ويخضع لمنطق العرض والطلب ووسائل السوق وأدواته (عبدالرازق ، ٢٠١٨، ٢٩٢ – ٢٩٣) .

فيمكن تصور استخدام الفضاء الافتراضي على أنه عمل لا إرادي وإن بدا شكلًا أنه اختياري، فهناك جدل جديد ما بين الجهاز الرقمي والمستخدم (الإنسان)، والتفاعل بينهما ينتج التشيؤ والاغتراب ، حيث إن فقدان الحضور الفيزيائي في الفضاء الافتراضي يُعد شكلًا جديدًا من أشكال الاغتراب والتشيؤ؛ إذ الاعتماد هنا على هوية رقمية وشخصانية رقمية، فتتحول ذات الإنسان إلى بديل إلكتروني، يمكن التعبير عنه بأنه الذات الإلكترونية (e-self) والإنسان في الفضاء الافتراضي يتماهى مع العالم الرقمي حتى يصبح جزءًا منه وكأنه مكون رقمي أو شيء رقمي وجزء من الجهاز الرقمي، وتتداخل المفاهيم ليشعر الإنسان بالاغتراب كونه منفصلًا عن ذاته أو يتشيأ ، فكل مستخدم في الإنترنت عُرضة لاختراق خصوصيته ووضعه تحت المراقبة في أي مكان بهذا الكوكب، وهذا أساس نشوء الاغتراب الرقمي حيث الخصوصية المنتهكة والإنسان المستغل، والذات الرقمية المشيئة بطبيعة الحال (البدور ، والريماوي ، ٢٠٢١ ، ٨٦) ، وتحدث تحولات عميقة في حياة الإنسان جراء انغماسه في العالم الرقمي حيث تتكون لديه فلسفة حياة جديدة، وتحولات جذرية في حياة الإنسان اليومية مقترنة بالفكر واللغة وكل ما يصنع الوعى ويشكل حضوره الذهني والفعلي، ورغم أن لها ميزات تواصلية وتبادل للثقافات، وتشكيل فضاءات عامة تساهم في الحياة الإنسانية بما هو

جميل ونافع، لكن هناك كثيرًا من المصائد توقع الإنسان في شرك جاذبيتها، وإغراءات حرية وهمية رائعة، تخفي خلفها ستارًا عن الحقيقة ودعوات الاستهلاك وتبنى الهيمنة بكل أشكالها ، وعندما ينغمس فيها الإنسان تُصبح هى ذاته ويندمج فيها حد عدم القدرة على الانفصال عنها مرة أخرى، وعند أي اختبار اجتماعي إنساني سيجد الإنسان نفسه معزولًا، أو فاقدًا للثقة، (البدور، والريماوي ، ٢٠٢١ ، 91) .

وتتضح التأثيرات السلبية للموجة التكنولوجية والرقمية على منظومة القيم بجميع أنماطها كمنظومة القيم الدينية والاجتماعية والذاتية للفرد، أي ما يتعلق برؤية الفرد لذاته ومجتمعه ونظرته إلى الله والدين, وتعد العلاقة بين مواقع التواصل الاجتماعي والقيم علاقة متداخلة، فالإعلام هو الذي يملك الريادة في تغيير القيم، وتبقى مسألة الحكم على القيم التي تتغير والأخرى التي لا تتغير، أو تقع ضمن النسق العقائدي للجماعة متوقفة على درجة تماسك النخبة ومستويات التعليم والثقافة داخل المجتمع ، وتؤثر التكنولوجيا الحديثة في قضية تسليع القيم، وبخاصة ذات الطبيعة الدينية، أي اعتبار القيم سلع يتم الترويج لها، والإنفاق من أجل تبنيها، وبرزت إلى السطح قيم جديدة على المجتمع، وأصبح الصراع الاجتماعي في حقيقته صراع قيمي بين ما يفرضه الواقع والمؤسسات التقليدية من قيم وما بين القيم الوافدة من الخارج ، وأصبحت مواقع التواصل الاجتماعي تُستخدم في التأثير القيمي داخل المجتمع عبر بث حالة من الاغتراب الاجتماعي، والتأثير السلبي على القيم الدينية أو قيم اجتماعية كقيم الأسرة والزواج والعائلة ، كما لعبت مواقع التواصل الاجتماعي دورًا في عزل المستخدمين اجتماعيًا، وتفكيك العلاقات الاجتماعية بين افردا المجتمع، إذ أصبح المستخدمون يقضون وقتًا طويلًا في التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي المتنوعة وبطريقة أبعدتهم بشكل لافت عن الواقع، فأحدثت تغيرًا واضحًا في كيفية الاتصال والمشاركة بين الأفراد والمجتمعات، وأثرت بشكل كبير على عملية التفاعل الفردي والجماعي داخل المحيط الأسري، وداخل المحيط الاجتماعي للمجتمع الأكبر (الدليمي ، ٢٠٢٠ ، ٢٨٣) .

ومن ثم يمكن القول بأنه على الرغم من الفاعلية القوية للثورة التكنولوجية في حياة المجتمعات الإنسانية إلا أنه لا يمكن إنكار وأدها للروح الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية لدى الكائن البشري ، حيث تتشيأ القيم وتنهار الروابط الاجتماعية بكل أنواعها ويعيش كل فرد في المجتمع في عالم افتراضي خاص به بحيث يقع عبدًا لهيمنة كل المنتجات الرقمية من برمجيات وتصاميم ومواقع تنسج له عالمًا وهميًا خادعًا ليس له حدود أو ضوابط أخلاقية أو اجتماعية ، يتوهم فيه المستخدم أنه هو المتحكم والمسيطر ولكنه يصبح متشيأ بذاته ووعيه وقيمه في سياق هذا العالم الرقمي.

ثالثا : المبحث الثالث حركة التربية النقدية .

أ . المرجعية الفكرية والأسس المنهجية للتربية النقدية :

تُعد التربية النقدية تطبيقًا تربويًا قائمًا لتطبيق أسس ومبادئ النظرية النقدية في المجال التربوي، والتربية النقدية هى تعبير فضفاض عن توجه لتطبيق بعض المبادئ والمعتقدات وترسيخ بعض الممارسات التي تُسهم في النموذج التحرري للتعليم وحشد منظورات وآراء متباينة لشحذ همم المربين وطاقاتهم للاشتباك النقدي مع ظروف الهيمنة أيًا كان مصدرها (الاقتصاد أو العرق أو الثقافة أو المركز الوظيفي) ، تلك الهيمنة التي تؤدي إلى خلل في نظام الامتيازات وتكافؤ الفرص ، كما ترتبط التربية النقدية بالفلسفة النقدية التي هى الأخرى مظلة واسعة لتوجهات في الفلسفة وعلم الاجتماع همها فهم ظروف الهيمنة وكيفية التخلص منها وصولًا لأسمى غايات الوجود الإنساني وهى التحرر (العطاري ، ٢٠١٣ ، ٧).

وترتبط النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت أوثق ارتباط بـ «معهد فرانكفورت للبحث الاجتماعي»، الذي أسسته في سنة ١٩٢٣م نخبة من الفلاسفة وعلماء الاجتماع والاقتصاد والنفس والنقد الأدبي والجمالي ، وقد حددوا وضعه وهدفه منذ البداية، بحيث يكون معهدًا حرًا غير مقيد بالنظم الجامعية والأكاديمية، يتفرغ لبحث مشكلات الاشتراكية والماركسية والعنصرية وحركة العمال، مع الاعتماد بصورة عامة على المنهج

الماركسي في التحليل النقدي الاجتماعي ،وكان من بين أعضائه في العشرينيات والثلاثينيات عدد من الأعلام في الحياة الفكرية والأدبية، مثل عالم النفس الاجتماعي والكاتب الفيلسوف "إريك فروم"، وعالم الاجتماع الأدبي" ليو لوفنتال"، والفيلسوف "هربرت ماركيوز" ، وفيلسوف الاجتماع "ماكس هوركهايمر" (مكاوي ،٢٠٢٠ ، ٩٣)

وُيعد النقد من أهم الأسس المنهجية التي بُنيت عليها النظرية النقدية ويقصد به لدى رواد مدرسة فرانكفورت ذلك الجهد العقلي والعملي، الذي يتجه لعدم تقبل الأفكار وأساليب القول والفعل والسلوك والظروف الاجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التي تربط الإنسان بعالمه ومجتمعه تقبلًا أعمى، وهو جهد يبذل للتوفيق بين جوانب الحياة الاجتماعية وبين الأفكار والأهداف العامة للعصر، والبحث في أصول الأشياء وجذورها، وفي المصالح الكامنة وراءها والمعارف المرتبطة بهذه المصالح ... إلخ؛ أي معرفتها معرفة حقة تفضي إلى تغييرها من أساسها على هدي «نموذج ضدي» متصور وممكن في آن واحد (مكاوي ،٢٠٢٠ ، ٨٨) .

وترتب على تبني رواد مدرسة فرانكفورت الاتجاه النقدي في تحليل الواقع الاقتصادي والاجتماعي توجيههم النقد الحاد إلى الفلسفات المعاصرة ، ومن خلال هذا النقد تبلورت الأفكار الأساسية التي انطلقت منها النظرية النقدية.

ب ـ أهم المنطلقات الفكرية للنظرية النقدية :

تتضح أهم الأفكار والأسس التي بنيت عليها النظرية النقدية من خلال النهج النقدي الذي سلكته والموجه إلى الفلسفات والمدارس الفكرية الأخرى التي تُبرر الاضطهاد والهيمنة أيًا كانت أشكالها ،وهو ما يمكن طرحه في النقاط التالية :

1. تبنت النقدية موقفًا دفاعيًا واضحًا من قضية القيم ، حيث إن للقيم والأخلاق في النقدية مكان الصدارة، لذا تنتقد النظرية النقدية الفلسفة الوضعية لاستبعادها القيم والأخلاق بحجة أنها تفضيلات شخصية لا يمكن إخضاعها للبحث، كما تنتقد استبعاد الوضعية جميع أنواع المشاعر والحالات الداخلية والإدراكات الذاتية بحجة

أن هدف العلم التنبؤ والضبط ولذلك لا مكان للقيم والأخلاق (العطاري ، ٢٠١٣، ٧٦) .

2. تزويد الإنسان بالمعرفة والقدرة على الفهم والوعي، ومن ثم إمكانية الفعل للتحرر من عوامل القهر وثقافة الصمت ، وامتلاك طاقة التغيير والاستمتاع بالحرية والاختيار ، والمشاركة في الشأن السياسي ، وتركز الرؤية النقدية كذلك على القدرة على التغيير والتطوير وفعل الإنسان في واقعه مستندًا إلى الوعي الناقد المتعدي إلى إمكانات التغيير .
3. التوجه نحو نقد الواقع في أبعاده السياسية والاقتصادية والإيديولوجية بغية الوصول إلى رؤية أفضل وأكمل من أجل إقامة مجتمع أكثر عدلًا ، وأكثر ديمقراطية ، وأقل اغترابًا وتغييبًا للعقل ، وبذلك تتميز في سعيها البحثي إلى كشف الأيديولوجيات السائدة من شعارات ومفاهيم ومعتقدات وأساطير ودعاوي في تزييف العقول ومخادعة الجماهير(فريري ، ٢٠٠٧، ١٤ – ١٥) .
4. في نقدها للحداثة ترفض المدرسة النقدية تقديس العقل وأحادية الواقع والحقيقة المطلقة المنفصلة عن الزمان والمكان .
5. ترفض قيم الحداثة التي تُغلب العام على الخاص والجماعة على الفرد ، وتؤكد على الاختلافات والتمايزات واحترام الآخر وعدم تنميطه أو إقصائه.
6. تركز النقدية على التحرر وعلى قضايا الهيمنة والعدالة الاجتماعية وعلى كيفية تغيير المؤسسات والعلاقات الاجتماعية القمعية وغير المنصفة .
7. كما ترفض النقدية المبدأ الحتمي الاقتصادي للماركسية حيث إعلاء شأن الجانب الاقتصادي كمحرك للحياة الاجتماعية(العطاري ، ٢٠١٣ ، ٥٥ – ٥٧) .
8. في نقدها للفلسفة الوضعية هاجمت النقدية العقل الأداتي (العقلانية التقنية) حيث كان التنوير لدى فلاسفة فرانكفورت يمثل مشروعًا للتحرر الإنساني ويقوم هذا المشروع على العقلانية قصد التخلص من مختلف أشكال الهيمنة التي عرفها

الإنسان ، غير أنه في سياق التطور التاريخي الذي عرفته المجتمعات الأوروبية اتضح أن هذا المشروع أبعد من تحقيق التحرر الإنساني المنشود ، فمضمون التفكير الأداتي هو الالتزام بالإجراءات والوسائل دون النظر للغايات وإخضاع الظواهر الطبيعية والإنسانية للقواعد القياسية(بومنير، ٢٠١٠، ٤٢-٤٤) فالعقلانية الأداتية من وجهة نظر المنظرين النقديين هى واحدة من أكثر السمات القمعية للمجتمع المعاصر مثل هذا النوع من "العقل المفرط" ينطوي على هوس بالوسائل التي تفضل على الغايات ، حيث يهتم العقل الأداتي بالطريقة والكفاءة أكثر من الاهتمام بالغرض، إنه يحدد أسئلته إلى "كيف" بدلًا من "لماذا" ، حيث أصبح العقلانيين مهووسين بمسائل التقنية ، والإجراءات ، والطريقة الصحيحة على حساب الغرض الإنساني (Kincheloe, 2008 , 52) ، وبالتالي تصبح حركة التنوير أو الاستنارة قمة منطق السيطرة والهيمنة حيث يشار إليها بالاستنارة اللاإنسانية فهى حركة إسقاط لا محاكاة تلغي الطبيعة تمامًا وتعلن إمكانية السيطرة عليها من خلال تجريدها من خصائصها الضرورية (قداستها . حرمتها . أسرارها . غيبها) وإخضاعها للحساب والتحكم والسيطرة بعيدًا عن أي غائيات إنسانية (المسيري، ٢٠٠٢، ١٣٦).

لذلك أصبحت السيطرة التي تمارسها العقلانية الأداتية على الإنسان اليوم أخطر وأشمل من السيطرة التي عرفها في الماضي لأنها شملت عقله وعواطفه ورغباته وغرائزه وجسده ، وذلك عندما أصبح خاضعًا لوسائل الدعاية والإشهار والإعلام التي تعمل على ترويضه واختزاله في البُعد الاستهلاكي ، فأصبح الإنسان كما يقول "ماركيوز" فاقدًا أبعاده لم يعد يتقوم إلا ببُعد واحد هو البُعد الاستهلاكي ، حيث أفرزت تلك العقلانية وسائل وطرق وآليات قمعية تسحق الإنسان كلية وتحرمه حريته وتحاول إقناعه بالحرية المزيفة ، وبذلك أصبح الإنسان يعيش الاغتراب والتشيؤ حيث فقد حريته واستقلاله الذاتي(بومنير ، ٢٠١٠ ، ٣١ – ٣٢) .

وفي مقابل العقلانية الأداتية وضع مفكرو مدرسة فرانكفورت العقلانية النقدية وذلك قصد إعطاء نفس جديد للفكر الفلسفي الغربي حتى يستأنف مهامه النقدية، ولإنقاذ المشروع الحضاري الغربي من الانهيار الكلي ويتجاوز معضلاته وأزماته ، إن العقلانية النقدية تقوم في الأساس على جعل النقد الأسلوب الرئيسي في النظر إلى الأشياء والمواقف والأفكار، ولهذا فهو لا يختزل في الجانب المعرفي وإنما يتوجه أيضًا إلى الواقع الاجتماعي الملموس، وبهذا فهو نقد اجتماعي قريب من المعنى الذي مارسه" كارل ماركس" لتغيير الواقع الاجتماعي الذي يصير معه أكثر حرية وأرقى من الناحية الإنسانية، أي النقد الذي يرتبط بالممارسة، لأنه لا معنى لنقد منفصل عن الواقع الملموس، وعلى الرغم من أن مفكري النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت قد استندوا على مفهوم النقد الاجتماعي عند "ماركس" إلا أنهم وسعوا هذا المفهوم ليشمل ما هو أوسع من الأساس الاقتصادي أي النقد الجذري لعقلانية الأنوار ولما أفرزته من مظاهر السيطرة السياسية والفكرية والثقافية كما قلنا سابقا ، هذا وإن العقلانية النقدية حسب "هوركهايمر" و" أدورنو" قادرة على تجاوز الوضع القائم على السيطرة، لذا فهي لا تخضع لما هو قائم وتقبله وإنما يمكن أن تقوم بجهد نقدي تجاه الأفكار والمؤسسات السائدة والمهيمنة، وبالتالي تتحقق عملية التحرر الإنساني ويتم تجاوز الاغتراب والتشيؤ (بومنير ،٢٠١٠، ٣٢ – ٣٣) .

وقد نتج عن ممارسة وتطبيق النظرية النقدية لمنهج النقد الاجتماعي على البنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات الغربية الرأسمالية في عصور الحداثة الغربية المفصلة عن القيم ، أن وقفت النظرية على قضيتي الاغتراب والتشيؤ اللاتي كانتا محور تحليلات رواد المدرسة النقدية ، حيث تمثلان الفكرتين الأكثر ارتباطًا في العموم بالنظرية النقدية.

فالاغتراب يقترن عادة بالآثار النفسية لاستغلال العمال وتقسيم العمل، فيما يتعلق التشيؤ بالكيفية التي يُعامل بها الأشخاص فعليًا باعتبارهم «أشياء» من خلال مفاهيم

منتزعة من سياقها التاريخي (برونر ، ٢٠١٦، ١١)، حيث يجرى عمدًا تحويل الصفات والأفعال الإنسانية، وكذا الأوضاع الاجتماعية الناجمة عن تلك الصفات والأفعال إلى أشياء مسلم بها، وغير قابلة للنقاش أو التغيير وكأنها من طبائع الأمور، و كأنها مستقلة عن الفعل الإنساني، شأنها شأن القوانين الطبيعية، والتشيؤ يتجاهل فكرة تطور الحياة و العلاقات الاجتماعية وتراكمها بشكل تاريخي، كما يتجاهل النظرة الكلية إلى المجتمع، ويعمد إلى التعامل مع الجزئيات بصورة منقصة مقطوعة الصلة بعضها عن بعض، مما يؤدي إلى اختفاء الأسباب والملابسات التي أدت إليه، والمصالح المتحققة من ورائها(مدبولي ، ٢٠٠٨، ٧٢). وباتباع المنهج النقدي الاجتماعي استطاع رواد فرانكفورت تحليل العوامل والأسباب المشكلة للاغتراب والتشيؤ وهو ما طرقه البحث في تحليل عوامل التشيؤ .

في ضوء ما تم طرحه يمكن الوقوف على أهم الخصائص المميزة للنظرية النقدية ، ونتناول أبرزها فيما يلي :

1. أنها نظرية ثورية؛ فهى تريد أن تكون بديلًا عن النظرية التقليدية التي تقر الواقع القائم بحكم موقفها النظري وأسلوبها في التفكير؛ ولذلك يوجه أصحاب النظرية انتقاداتهم الحادة للاتجاهات الفلسفية الأخرى (كالوضعية والبرجماتية)، ومناهج التفكير العلمي المتفق عليها، (مكاوي ، ٢٠٢٠ ، ٩٩) .
2. النقدية نظرية معيارية Normative Philosophy بمعنى أن لديها معايير لما يجب أن يكون عليه المجتمع ، إنها تتخطى مجرد وصف النظم الاجتماعية لتعمل على بناء مجتمع قائم على المساواة وتحرير جميع فئات المجتمع وذلك بتعرية تلك النظم وتسليط الضوء على جميع التشوهات وأشكال انعدام المساواة والهيمنة والاستقواء والتهميش، وإثارة الوعي بكل ذلك وتدبره وتحليله جدليًا وصولًا للتمكين والتحرر ، إنها لا تصف المجتمع كما هو بل كما يجب أن يكون ، إنها تُعري الإيديولوجيا وعملياتها وتسعى لاستبدال التفسيرات السائدة المقبولة للمجتمع

بأوصاف معيارية، هدفها ليس مجرد فهم المجتمع بل فهمه لتغييره ، الهدف ليس مجرد توسيع قاعدة المعرفة لأجل المعرفة بل تحرير الإنسان من العبودية Emancipation of man (العطاري، ٢٠١٣ ، ٦٤).

3. استطاعت النقدية المزج بين(الفلسفة)و(الاجتماع) لتصبح رؤية فلسفية اجتماعية بمعنى آخر أصبحت النظرية النقدية (نظرية نقدية اجتماعية) تتجه إلى قضايا المجتمع ومشكلاته دون الانغلاق والانشغال بتلك المشكلات التجريدية الفلسفية التقليدية، بل أولت الظواهر الاجتماعية أهمية كبيرة ومن ثَم، يصبح المربون الذين تأثروا بهذا الاتجاه يهتمون بالأبعاد الاجتماعية لقضايا التربية ومشكلاتها (جيدوري ، والنجم ،٢٠١٩ ، ١١٨) .

ج . مفهوم التربية النقدية Critical Pedagogy :

إن التربية النقدية كما أسلفنا الذكر لها جذورها في النظرية النقدية بالإضافة إلى أعمال المفكر البرازيلي "باولو فريري" الذي ساهم في تطورها نظريًا وعمليًا وقد تركزت مناقشاته حول بناء الوعي النقدي(Abraham, 2014,4)، واتساقًا مع ارتباط جذور التربية النقدية بالنظرية النقدية فيمكن اعتبار الأولى الوسيلة التي يمكن أن تحرر الذات من موتها أو من اغترابها ووعيها المزيف وذلك باتخاذها " النقد " منهجًا عمليًا ، حيث نقد الواقع في ضوء ما ينبغي أن يكون عليه، وليس التغافل عنه، أو القفز عليه والاستغراق في وضع تصورات لما ينبغي أن يكون، أو بتعبير أدق : الاهتمام بنقد العالم أكثر من الاهتمام بوضع تصور عن ماهيته قد لا يكون مفيدًا في عملية السعي إلى تغييره، والاهتمام بالتفسير بدلًا من الاستغراق في الوصف، فالنقدية تهتم بالأحكام القيمية والدوافع الأخلاقية باعتبارها معايير لنقد آليات إنتاج وتوزيع المعرفة في المجتمع (مدبولي ، ٢٠٠٨ ، ٧١) .

وتعكس تعريفات التربية النقدية المغزى الأساسي من اتخاذها النقد نهجًا،

1. حيث يعرفها "ماكلارين" بأنها طريقة للتفكير والتفاوض وتحويل العلاقة بين التدريس في الفصل ، وإنتاج المعرفة ، والهيكل المؤسسي للمدرسة ، والعلاقات الاجتماعية والمادية والمجتمع الأوسع ، والدولة القومية ، بحيث يكتسب الطلاب وعيًا نقديًا ووعيًا اجتماعيًا واتخاذ الإجراءات المناسبة ضد القوى القمعية وهذه الفكرة هى أساس مفهوم" فريري " لبناء الوعي النقدي الشخصي (Abraham, 2014,4) ، والتحويل هنا يعني التغيير والمقاومة ضد كل أشكال الهيمنة .
2. كما تُعرف التربية النقدية بأنها استراتيجية فعالة لتعزيز قدرة الطلاب على التفكير النقدي لإحداث تغيير سلوكي إيجابي في حياتهم وهذه الاستراتيجيات تعزز وعي الطلاب وفهمهم وحكمهم وتمنحهم صوتًا للتحدث داخل الفصل حيث تهدف التربية النقدية إلى خلق مجتمع عادل حيث كانت أيديولوجية " فيريري" هى تحرير الناس من الهيمنة الاجتماعية والثقافية فقد حث على توظيف مجموعة واسعة من استراتيجيات التدريس التفاعلي لتعزيز وعي الطلاب النقدي ، فالمدارس يجب اعتبارها أماكن للتغيير الاجتماعي والتطور المهني ، حيث يجب ألا تعزز قدرة الطلاب على التفكير النقدي وحسب بل تعلمهم كيفية تغيير البيئة المحيطة وهى فكرة " فيريري " عن " إيقاظ المظلومين" (Sharif Uddin ,2019 , 111-112).
3. إنها جهد للعمل داخل المؤسسات التعليمية ووسائل الإعلام الأخرى لطرح أسئلة حول عدم المساواة في السلطة ، وحول الأساطير الزائفة عن الفرص والجدارة للعديد من الطلاب ، وحول الطريقة التي يتم بها استيعاب أنظمة المعتقدات إلى الحد الذي يتخلى فيه الأفراد والجماعات عن أنفسهم، والطموح للتساؤل أو تغيير نصيبهم في الحياة ، والشخص الناقد بلغة التربية النقدية هو الشخص الذي يتم تمكينه

للسعي إلى العدالة والسعي إلى التحرر ، ليس فقط الشخص الناقد البارع في التعرف على الظلم ولكن القادر على تغييره (Burbules & Berk,1999,8-9).

تؤكد هذه التعريفات سعي التربية النقدية للتخلص من الفكرة التقليدية للتربية من كونها مؤسسة تعمل على إعادة الإنتاج إلى فكرة التربية التحويلية وأن وسائط التربية ومؤسساتها هى مكان لإحداث التغيير الاجتماعي وذلك بالاعتماد على بناء العقل النقدي والوعي النقدي الذي يفحص ويحلل كافة العوامل والظروف القائمة بقصد إصدار الأحكام القيمية لمواجهة كل أشكال الهيمنة الثقافية والاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي تستهدف بشكل مباشر وغير مباشر تزييف الوعي بكل جوانبه أو استلابه أو تشيؤه وخاصة الوعي القيمي أي تشيؤ القيم الإنسانية والأخلاقية.

لذلك تستهدف التربية النقدية تطوير التفكير النقدي بين المتعلمين ؛ والتفكير النقدي يثير الوعي النقدي بينهم ؛ وهذا الوعي يعزز معرفة القراءة والكتابة النقدية كل هذا ضروري لمواجهة التحديات المحيطة، حيث يشترك المعلمون و الطلاب في المناقشة والتفاعلات حول المشكلات ، ومن خلال هذه العملية يطورون مهارات التفكير النقدي ، وفي الوقت نفسه يتم اكتشاف الحلول فيؤدي الوعي النقدي إلى إحداث تحول في المجتمع (Singh, 2021, 35) ، إذًا العقل الناقد لا يتشكل في ظل منظومة ثقافية وتربوية لا تتأسس على التربية النقدية؛ إذ إن أسلوب التلقين والترديد، ورد البضاعة إلى أهلها، وإغلاق باب الاجتهاد، معيقات أمام نمو العقل الناقد، ولذلك ينبغي إيلاء التربية النقدية مساحة معتبرة؛ لأنها ستؤدي إلى حث المساءلة المعرفية، وإلى الوعي النقدي القادر على التفاعل مع القضايا المجتمعية، وتمحيص المسائل والبحث عن الحلول(الساعي ، وآخرون ، ٢٠٢٢، ١١) .

وللتأكيد على اهتمام التربية النقدية ببناء الشخصية النقدية صاحبة التفكير والوعي النقدي المستنير لدى الأفراد، فإن خصائصها تتمركز حول الآتي:

1. ترفض التربية النقدية الاختزال الأداتي لعلم التربية إلى أسلوب ليس له لغة لربط الذات بالحياة العامة أو المسؤولية الاجتماعية أو مطالب المواطنة .
2. تسلط التربية النقدية الضوء على العلاقات بين المعرفة والسلطة ، وتثير تساؤلات حول من يتحكم في شروط إنتاج المعرفة ، على سبيل المثال : هل إنتاج المعرفة والمناهج بيد المعلمين أم شركات الكتب المدرسية أم مصالح الشركات أم قوى أخرى؟
3. تؤكد التربية النقدية على أهمية فهم ما يحدث بالفعل في الفصول الدراسية وغيرها من البيئات التعليمية حيث تدور في الوقت نفسه حول المعرفة والممارسات التي قد ينخرط فيها المعلمون والطلاب معًا والقيم والعلاقات الاجتماعية والرؤى المستقبلية.
4. التربية النقدية تُعد ممارسة أخلاقية وسياسية دائمًا ما تكون منخرطة في علاقات القوة لأنها تقدم إصدارات ورؤى معينة للحياة المدنية ، والمجتمع ، والمستقبل ، وكيف يمكننا بناء تمثيلات لأنفسنا ، والآخرين ، وبيئتنا المادية والاجتماعية(Giroux, 2021, 5) .
5. ترفض التربية النقدية الإيداع البنكي للمعلومات التي لا جدال فيها والتي وضعها المعلمون في أذهان الطلاب .
6. الإيمان بأن المعرفة لا تظهر إلا من خلال الاختراع وإعادة الاختراع ومن خلال البحث المستمر .
7. التأكيد على حقيقة أن المعلم يثق في قدرة المتعلم على التفكير والانخراط في التفكير المستقل (Singh, 2021, 39) .

د ـ مبادئ التربية النقدية :

تعتمد التربية النقدية على مجموعة من المبادئ والأسس التي تُشكل متطلبات تحقيقها في الواقع التربوي للنهوض بالعملية التربوية وتحويلها من التربية التقليدية

المحافظة التي تعتمد على إعادة الإنتاج الطبقي في المجتمع وتقاوم التغيير إلى تربية تحويلية تتبنى أو تعمل في ظل رؤية نقدية تلتزم بناء العقل النقدي والوعي النقدي المقاوم للسيطرة الأيديولوجية والاجتماعية والفكرية لتمكينه من قيادة التغيير وإدارته في المجتمع ، ومن هذه المبادئ التي تعكس دور التربية النقدية في مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية ما يلي :

1. تربية تحريرية :

يعطي الخطاب الرسمي أولوية لقضية التنمية الاقتصادية وربطها بالتربية في حين تنادي بعض القوى والفئات الاجتماعية بضرورة تحقيق الحرية والديمقراطية أولًا ، حيث يرى أنصار التربية النقدية أن غاية غايات التربية هي بناء الإنسان الحر والمواطن الواعي ، وأن أية تربية تضع لها غاية غير ذلك إنها هى تربية تُسخر الإنسان لتحقيق أهداف خارج نطاقه، وبذلك فهى تقهر إنسانيته وتُهدر كرامته ، ومن هذا المنطلق؛ فالتربية إما أن تكون لتحرير الإنسان وإما أن تكون لتسخيره ولا شيء غير ذلك ، والدعوة إلى ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية إنما هى أيديولوجية الهدف منها تزييف وعى الجماهير وصرف أنظارها عن حقيقة استغلال الإنسان وتسخيره لخدمة الطبقة الرأسمالية التي توجه الاقتصاد والتنمية لخدمتها وحدها ، وهكذا يرى المنادون بالتربية من أجل التحرير أن الدعوة إلى ربط التربية بمتطلبات التنمية الاقتصادية وسوق العمل تستند إلى التفكير الرأسمالي الذي يهدف إلى تحقيق الربح المادي واستغلال الثروات المتاحة مادية أو بشرية لتحقيق أقصى عائد منها ، وتحت غطاء تنمية الثروة البشرية من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية، تتعامل التربية مع الإنسان كما تتعامل مع الأشياء الجامدة؛ فالمهم هو إكساب المهارات للناشئة حتى يتحولوا بالتدريب تدريجيًا إلى أدوات إنتاج فعالة دون التفكير في حاجاتهم الإنسانية، وهكذا يتحول الناشئة إلى مجرد أرقام أو أعداد، كائنات مسلوبة الذات والإرادة، آلات يتحكم بها الآخرون ، نحن إذن أمام إشكالية حقيقية فهل نختار ربط التربية بمتطلبات الاقتصاد بحيث تكون مهمة التربية

الأولى هى الإعداد المهني للقوى العاملة على ما في ذلك من مخاطر التضحية بالإنسان وحريته ومعاملته كآلة منتجة، أم نختار ربط التربية بمتطلبات الحرية والديمقراطية بحيث تكون مهمة التربية الأولى هى الإعداد للمواطنة وبناء الشخصية المتكاملة على ما في ذلك من تجاهل لضرورة تدريب الفرد على مهنة يتكسب منها كحاجة واقعية للفرد والمجتمع ، لذلك ليس من المناسب التفكير في التربية كوسيلة لإعداد الأفراد للمهن التي سيتقلدونها في المستقبل وحسب ، ومن الأكثر حكمة أن تكون غاية التربية هى إعداد الأفراد للحياة بصورة عامة ، ويدخل ضمن هذه العملية بناء الإنسان الحر الواعي الذي يختار لنفسه ويفكر لنفسه وبنفسه، الإنسان الذي يعرف حقوق وواجبات المواطنة وقواعد الحياة الديمقراطية، الإنسانية الذي يعرف كيف يَحكم وليس فقط كيف يُحكم، الإنسان الذي يثأر لكرامته ولا يقبل الذل والخضوع، الذي يحب العدل والفضيلة، ويعتز بعقيدته ويحترم الآخرين (عمر ، ٢٠٠٧ ، ٣١٢- ٣١٤) .

يتأكد مما سبق أن التربية القائمة حاليًا هى تربية ذات نظرة أحادية البُعد وأحادية الجانب يغلب عليها التسييس الاقتصادي والتسليع التربوي فتتمركز مخرجاتها حول تكوين شخصية مادية ذات بُعد استهلاكي تبحث عن الإشباع المادي والترفيهي والاقتصادي فقط دون الحاجة إلى البناء الروحي والمعنوي والقيمي لأن ذلك لم يكن من اهتمامات العمليات والممارسات التربوية ، فالتركيز فقط كان على زيادة التحصيل الأكاديمي وعبور الامتحانات والتقييمات بأعلى الدرجات للحاق بأفضل التخصصات الدراسية ذات المستقبل الربحي في سوق العمل فيما بعد ، وفي خضم ذلك التفكير الأداتي تنشأ شخصية ذات وعي مزيف ومستلب الإرادة والفكر لا يعترف بالقيم أو الأخلاقيات إلا ذات المنفعة المادية فقط أي أصبحت أهداف التربية محكومة بأهداف السوق ، وهنا يبرز تشيؤ القيم الإنسانية وتشيؤ الوعي الإنساني .

لذلك فإن الواقع الاجتماعي الحالي بعلله وأمراضه الاجتماعية في أمس الحاجة إلى تربية تقوم على ممارسة الحرية والتحرير والعدالة ، حيث يستحيل القضاء على

هذه العلل في ظل مجتمع يزداد فيه الفساد، وتزداد فيه الهوة بين الأغنياء والفقراء، وتنتشر فيه الرِشوة والمحسوبية، وتتراجع فيه القيم الإنسانية أمام القيم المادية، وتفسح فيه القيم الجماعية والتعاونية المجال لقيم التنافسية والفردية(عمر، ٢٠٠٧ ، ٣١٨)، فالواقع التربوي بحاجة إلى التخلص من ذلك الاستعباد المادي وإفاقة من ذلك التخدير الذي أصاب أغلب المؤسسات التربوية وبحاجة إلى ممارسات تربوية تعتمد النقد والتحليل نهجًا ومنهجًا للوصول إلى الوعي النقدي المتعدي إلى تغيير الواقع للأفضل.

2. وسيلة لإحداث التغيير:

هناك حرب أيدولوجية وحرب فكرية وثقافية تُقاد على وعي الجماهير بين القوى السائدة والقوى المسودة وسيلتها التربية ، بسبب تلك الحرب يتم تزييف وعي الجماهير ، وبالتالي فالتغيير لا يمكن أن يصبح حقيقة على أرض الواقع إلا إذا تم في وعي الناس وإرادتهم أولًا ، وهنا يبرز دور التربية النقدية التي تتولى إكساب الجماهير الوعي النقدي وتربيتهم على ثقافة التغيير ، ولكي تنجح التربية في ذلك عليها القيام بمهام من أهمها التبصير بالواقع من خلال إكساب الآخرين الوعي النقدي الذي يساعدهم على قراءة الواقع في صوره نقدية والوقوف على تناقضاته إلى جانب اقتراح البديل لهذا الواقع وبث الأمل في إمكانيه التغيير والحث على المشاركة الإيجابية في التغيير (عمر ، ٢٠٠٧ ، ٣٥٢) ، ومهمة التربية النقدية في التبصير بالواقع تعتمد على جهدها للقضاء على ذلك الوعي المزيف لدى الجماهير أو ما يمكن تسميته بتخدير الألفة حيث يألف الإنسان الأوضاع المحيطة به فيستبطنها ويعكس مضمونها على ما حوله فتتطابق الصورة الداخلية مع الصورة الخارجية فيغدو كل شيء مألوفًا ومقبولًا ومتسقًا لا غرابة فيه (تركي ، ٢٠١٠ ، ٢٤٤) .

إن الألفة المشار إليها تعني الغفلة التي تُسلب الإنسان وعيه بما يحيط به من أفكار وقيم وأشياء ونظم فيتلاشى الإنسان فيها ويتوحد معها بفعل أُلفته لوجودها ثم يخرج عن دائرة الفعل الواعي ويتحول إلى شاهد على التاريخ لا صانع له ، إنها أُلفة

مع الواقع بتناقضاته ومساوئه بحيث لا يتصور المرء بديلًا سواه وهنا يأتي دور التربية النقدية في إيقاظ الأفراد من هذا التخدير ودعوتهم إلى إعادة التفكير في كل الأفكار والممارسات من حولهم والعمل على تغييرها(عمر، ٢٠٠٧، ٣٥٣)، ولعل اكتساب الأفراد القدرة على التفكير النقدي والتحليل والتمحيص للظواهر من حولهم في سياقها المجتمعي ، يمكنهم من إخضاع كل الأمور للتحليل وعدم قبول الأحداث على علتها وعدم التسليم بها كأمر واقع ، وبالتالي يتم إصدار الأحكام والانطلاق للتغيير في ضوء تلك الأحكام ، فيمكن لصاحب النظرة النقدية تحليل كل التجليات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية التي تحيط به والتفاعل معها في ضوء المعايير الأخلاقية والإنسانية التي تحفظ توازن الفرد والمجتمع .

3. إعادة التفكير في دور المعلمين كمثقفين عامين:

في عصر الخصخصة غير المسؤولة ، والفردية غير الخاضعة للرقابة ، وثقافة المشاهير ، والنزعة الاستهلاكية غير المقيدة ، والهروب الهائل من المسؤولية الأخلاقية ، أصبح من الصعب أكثر فأكثر الاعتراف بأن المعلمين وغيرهم من العاملين في المجال الثقافي يتحملون مسؤولية هائلة في مواجهة التهديد الحالي للثقافة من خلال إعادة الثقافة السياسية الديمقراطية إلى الحياة ، غالبًا ما يتم تقليل عدد المعلمين الذين يفتقرون إلى التركيز أو المشروع السياسي الديمقراطي الواعي إما لدور الفني أو الموظف الذي يمارس الطقوس الشكلية ، غير مهتم بالمشاكل المزعجة والعاجلة التي تواجه المجتمع الأكبر أو عواقب الممارسات التربوية والمشاريع البحثية ، وفي مواجهة هذا النموذج مع إدعاءاته وفهمه للحياد السياسي ، يجب على المعلمين والأكاديميين الجمع بين الأدوار المترابطة لكل من المربي النقدي والمواطن النشط ، يجب أن يُعلموا الطلاب وغيرهم كيفية إظهار القوة والكتابة بلغة يسهل الوصول إليها ، ومعالجة القضايا الاجتماعية الأساسية ، وهذا يتطلب إيجاد طرق لربط ممارسة التدريس في الفصل مع عمليات السلطة في المجتمع الأكبر وتوفير الظروف للطلاب ليروا أنفسهم كعوامل

حاسمة قادرة على جعل أولئك الذين يمارسون السلطة والقوة مسؤولين عن أفعالهم، حيث إن دور التعليم النقدي لا يتمثل في تدريب الطلاب على الوظائف فقط ، ولكن أيضًا لتثقيفهم للتساؤل بشكل نقدي عن المؤسسات والسياسات والقيم التي تشكل حياتهم ، وعلاقاتهم بالآخرين ، والصلات التي لا تُعد ولا تُحصى مع العالم الأوسع (Giroux, 2021, 7-8) ، هذه الأدوار المتعددة للمعلم وخاصة دوره في بناء الوعى النقدي لدى طلابه يتطلب منه الاعتماد على الحوار التفاعلي في تدريسه وهو ما نادي به "فريري"، الحوار البناء الهادف والسماح بالرأي والرأي الآخر ، وربط القضايا المدروسة والمطروحة للحوار بالسياق المجتمعي الخارجي حتى تكون خبرات التعلم المكتسبة وظيفية و واقعية ، وأن تُشبّع الممارسات التربوية المعلنة وتلك المتضمنة في المنهج الخفي بالقيم والمبادئ الإنسانية والأخلاقية المُناط بالطالب اكتسابها حتى لا يحدث تناقض بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون ، بحيث تتجسد تلك القيم في كيانه وتصبح جزء أصيل في سلوكه وتصرفاته بما يسهم في بناء منظومة قيمية حقيقة ووعي يقاوم محاولات الاستلاب والتشيؤ .

4. المعلم مفكر مقاوم :

التربية النقدية تتطلب مقاومة المعلمين لأية محاولة من جانب الليبراليين أو المحافظين لاختزال أدوارهم في المدارس إلى مجرد فنيين وتسخيرهم لتحقيق المصالح الرأسمالية ، ويدعوهم "جيرو" إلى النظر إلى أنفسهم على أنهم مفكرون مقاومون قادرون على تعليم الطلاب لغة النقد وربطها بلغة الأمل كشرط ضروري لدفع الفعل الاجتماعي وتحقيق التغيير، ويرى "جيرو" أن هذه العملية تشير ضمنا إلى ضرورة قيام المعلمين بطريقة نقدية بمناقشة العلاقة بين المعرفة والسلطة، بين الممارسات التربوية والنتائج الاجتماعية المترتبة عليها، بين السلطة والمسئولية المدنية ، ومن هذا المنظور يصبح المعلمون كمفكرين مقاومين مسئولين عن ربط الخبرات المتنوعة التي تعمل على إنتاج المعرفة والهويات والقيم الاجتماعية في المدارس بنوعية الحياة الأخلاقية والسياسية في

المجتمع الكبير ، يقوم المعلمون بذلك من خلال الدخول في حوارات عامة مع الطلاب في ظل احترام الاختلاف في وجهات النظر مع عدم الخوف من تبني موقف نقدى واضح ، حيث إن نقطة البداية من الناحية التربوية بالنسبة لهؤلاء المفكرين ليست التعامل مع الطلاب بصورة منعزلة، ولكن التعامل معهم بمختلف أطيافهم الثقافية والطبقية والعرقية والتاريخية والجنسية بصورة جماعية، إلى جانب مراعاة خصوصية المشكلات والآمال والأحلام الخاصة بكل منهم ، وهكذا يختلف مفهوم المعلم كمفكر مقاوم عن مفهوم المعلم كفني يحركه الإحساس بالواجب المهني أو كخطيب مما لا يدرك النتائج الاجتماعية والسياسية (عمر، ٢٠٠٧ ، ٢٧٢ – 274) .

من خلال ما تم عرضه من مبادئ التربية النقدية ، يمكن تحديد بعض المبادئ والحقائق الهامة التي يفتقر إليها الواقع التربوي ، والتي يجب تداركها للخروج من أزمة تشيؤ القيم واستلاب الوعي وتزييفه :

1. البناء الصحيح لمنظومة القيم يحتاج إلى التوافق بين النظرية والتطبيق أي التوافق بين ما يُسطّر في الأدبيات التربوية والنصوص والمواثيق الأخلاقية وبين ما يُمارَس في الميدان التربوي .
2. المعلم هو الفاعل التربوي الأقوى تأثيرًا في شخصيات طلابه ، لذا عليه الالتزام بأدواره المتعددة المربي والمرشد والموجه والمقوم .
3. ضرورة إعلاء مكانة الجانب الأخلاقي والإنساني في شخصية المتعلم .
4. التغيير الحقيقي والفعلي في المجتمع يبدأ من مؤسسات التربية من خلال بناء العقلية المفكرة الناقدة لدى المتعلمين لأنهم قادة التغيير .
5. اعتبار التربية ومؤسساتها المعبر الأمن لبناء الشخصية المتوازنة المتكاملة التي تنطلق للتفاعل المجتمعي في ظل إطار أخلاقي وقيمي موجه لها ، وليست مجرد وسيلة لإعداد الفرد للتربح المادي .

6. ضرورة أن ترسخ التربية في وعي وعقول أبناءها أن الربح المادي وسيلة للعيش وليس غاية الحياة بأكملها .

باستقراء الطرح السابق حول مفهوم وخصائص التربية النقدية ومبادئها يتضح موقف التربية النقدية من قضية تشيؤ القيم الإنسانية ، وكيف أنها تستهدف بناء الوعي القيمي اليقظ لدى الفرد بما يمكنه من إصدار الحكم في كل ما يعرض عليه من تجليات الثقافة المعولمة اقتصاديًا واجتماعيًا ودينيًا وإعلاميًا وعدم الإذعان للمسلمات حتى يتشرب القيم الأخلاقية والإنسانية المقبولة مجتمعيًا ودينيًا ذاتيًا في إطار أخلاقي مجتمعي ، وذلك حتى يصل إلى درجة التشبع القيمي التي تمكنه من مواجهة كافة أشكال الاستلاب والتزييف والتماهي والتشيؤ الثقافي والفكري .

رابعًا المبحث الرابع : آليات التربية لمواجهة تشيؤ القيم الإنسانية في ضوء أهداف ومبادئ التربية النقدية :

إن سبيل التربية في بناء الإنسان الحر يقظ الوعي الملتزم أخلاقيًا صاحب الأصالة القيمية والفكر المتجدد هو بناء الوعي النقدي والعقل النقدي ، وتجدر الإشارة إلى أن تعدد وسائط التربية في المجتمع يجعل من عملية بناء الوعي عملية تشاركية موزعة ، وفي ظل اختلاف الاتجاهات وتعارض المصالح قد تتشتت الجهود بل وتتنافر فيحدث التناقض ويعيش الفرد حالة من الصراع الداخلي والخارجي ويفقد القدرة على التكيف ويحيد عن الأهداف التربوية المقصودة وما يجد نفسه إلا إنسان مسلوب الإرادة مزيف الوعي خاضعًا لكل أشكال الهيمنة من حوله ، لذلك يجب أن تكون عملية بناء الوعي النقدي تشاركية وتعاونية موحدة الهدف والقصد ، وفيما يلي الآليات التربوية التي يمكن اتباعها لمواجهة تشيؤ القيم الإنسانية في ضوء العمل بمبادئ التربية النقدية:

أ . إقامة التعليم الحواري :

يذهب "باولو فريري" إلى القول بأن دعامة تشكيل الوعي النقدي، الذي هو أُس الفكر كما تقرر ، أمران: التأمل والحوار ؛ تأمل الظروف والسياقات التي تحكم الواقع، ثم

الحوار مع الآخر تطلبًا لحالة من الفهم وميز "فريري" نوعين من الحوار بين المعلم والطالب: الأول حوار عمودي، من المعلم نحو الطالب، تحكمه علاقة فوقية سلطوية يمارسها المعلم، يفرض عليه ما يحلو له من أفكار، والطالب يتقبلها إذ هو غير قادر على المعارضة أبدًا ، والنوع الثاني حوار أفقي بين المعلم والطالب، يتبادلان فيه وجهات النظر، وهو حوار محكوم بقيم الود والتعاطف والاحترام، غايته الوصول إلى حالات من الفهم المشترك التي لا يشوهها التحيز أو التعصب الشخصي (حرب ، ٢٠٢٠، ١٠٠)، لذا يجب الإقلاع عن ذلك التعليم الذي يتمخض عن ثقافة الصمت أو الناجم عن ذلك الحوار العمودي الهرمي ألا وهو التعليم التلقيني أو التعليم البنكي؛ حيث يقوم التعليم البنكي على فكرة مؤداها أن المتعلم مجرد ذاكرة ومخزن للمعلومات والمعارف يطلب منه استرجاعها وقت اللزوم، وهو النمط السائد في كل دول العالم ومنها مصر، كما أنه يقوم على فكرة التسلط واحتكار المعرفة من قبل المعلم ، وهذا هو ما يحدث في مدارسنا وحتى جامعاتنا في بعض المواد ؛ فتفوق الطالب ونجاحه يتوقفان على مدى ما استطاع أن يحفظه في ذاكرته من معلومات، وقدرته الفائقة على استرجاعها (بدران، ٢٠١١ ، ١٥٤) .

وحتى تحقق أهداف التربية النقدية من إثارة الوعي والتدبر وجب أن يرفض المعنيون بالتحرر المفهوم الإيداعي (البنكي) برمته واستبداله بمفهوم ينظر للبشر ككائنات واعية، وهو التعليم بطرح المشكلات ، حيث يسمي "فريري" هذا النوع من التعليم "التعليم الحواري القائم على طرح المشكلات Dialogic Problem Posing" ، حيث يساعد طرح المشكلات على إنشاء حوار بين المعلمين والطلاب والطلاب مع المعلمين، في هذه العلاقة المتغيرة لم يَعُد المعلم مجرد الشخص الذي يُعلم ، بل هو نفسه الذي يدرس في حوار مع الطلاب ، والذين بدورهم يُعلمون أيضًا أثناء تعليمهم ويصبحون مسؤولين بشكل مشترك عن عملية ينمو فيها الجميع ، والأهم من ذلك ، "طرح المشكلة" يسعى جاهدًا لظهور الوعي والتدخل النقدي في الواقع وكلما زادت خبرة الطلاب في طرح

المشكلات ، زاد شعورهم بالتحدي وإلزامهم بالاستجابة لهذا التحدي ، ويفترض التعليم الذي يطرح المشكلات باعتباره ممارسة إنسانية وتحررية ، أنه من الأساسي أن على الأشخاص الخاضعين للهيمنة أن يناضلوا من أجل تحررهم، وتحقيقا لهذه الغاية ، فإنه يمكّن المعلمين والطلاب من أن يصبحوا رعايا للعملية التعليمية من خلال التغلب على الاستبداد والعقلانية المنفردة ؛ كما أنها تمكن الناس من التغلب على تصورهم الخاطئ للواقع ، ومن الهام في التعليم التحرري ، هو أن يشعر الناس بأنهم سادة تفكيرهم من خلال مناقشة تفكير ووجهات نظر العالم التي تتجلى صراحة أو ضمنًا في اقتراحاتهم وتلك الخاصة برفاقهم ، فالتعليم الذي يطرح المشكلات هو تعليم الوعي النقدي ، وهو الوسيلة التي يمكن من خلالها للطلاب المضطهدين تحرير أنفسهم من العبودية العقلية ومعالجة سوء تعليمهم(Maylor,2012,25-26) ، إن نموذج "فريري" يعتمد على خبرة الطلاب واحترامها واستخدام لغة الطلاب وثقافتهم ، إنه يثمن الحوار والتدبر أكثر من المحاضرة والإعادة مع أنه لا يعارض استخدام المحاضرة بالمطلق فقد تكون مطلوبة أحيانًا على ألا تكون الطريقة الوحيدة، إنه يعني تشكيل فصل دراسي فيه للطلاب الحد الأقصى من السلطة المسموح بها قانونًا والتي بإمكانهم تحملها(العطاري ، ٢٠٠٧ ، ١٠١) .

ومن سمات التعليم الحواري بطرح المشكلات التي أكد عليها "بدران" ما يلي (بدران ، ٢٠١١، ١٥٩) :

١ . إن الحوار لا يقبل غرس أفكار جاهزة عند الآخرين، أو تستعمل كأداة للسيطرة على الأفراد وسلبهم القدرة على التفكير والنقد والاختيار والحكم بلا خوف.

٢ . إن موضوع الحوار والأفكار يجب أن يكون نابعًا من بيئة المقهورين نفسها حتى يستطيعوا إدراكها واستيعابها .

٣ . إن الحوار يرفض الجدل العقيم؛ بل يسعى إلى الموضوعية الهادفة دون الإغراق في الأمور الخاصة أو الخروج إلى جزيئات أو أمور فرعية؛ وذلك حتى يمكن التوصل إلى رؤية واضحة تبنى على أساسها الحلول المناسبة .

دور المعلم في التعليم الحواري :

ينادي "جيرو" بضرورة فحص القوى الأيديولوجية والمادية التي ساهمت فيما أسماه "بروليتارية عمل المعلم" أي الميل إلى اختزال المعلمين إلى مرتبة الفنيين المتخصصين داخل البيروقراطية المدرسية ، والتي تصبح وظيفتها بعد ذلك واحدة وهى إدارة وتنفيذ برامج المناهج بدلًا من تطوير المناهج أو تخصيصها بشكل نقدي لتناسب اهتمامات تربوية محددة ، حيث إن أحد التهديدات الرئيسة التي تواجه المعلمين المحتملين والحاليين هو التطور المتزايد للأيديولوجيات الآلية التي تؤكد على النهج التكنوقراطي لكل من إعداد المعلمين وطرق التدريس في الفصول الدراسية، حيث التركيز على العوامل العملية والبرجماتية في الحياة المدرسية وتشمل توحيد المعرفة المدرسية من أجل إدارتها والسيطرة عليها ؛ الدعوة المتزايدة للاختبار المعياري ، وتقليل قيمة العمل الفكري النقدي من جانب المعلمين والطلاب لأسبقية الاعتبارات العملية، اختزال التدريس إلى تدريب ، لذا هناك حاجة للدفاع عن المدارس كمؤسسات ديمقراطية نقدية وتطويرها وأيضًا للدفاع عن المعلمين كمثقفين تحوليين يجمعون بين التفكير العلمي والممارسة في خدمة تثقيف الطلاب ليكونوا مواطنين متعلمين فاعلين (Giroux, 2018 , 184).

وقد حدد "جيرو" مهام المعلم كمفكر تحويلي في التعليم الحواري فيما يلي (عمر ، ٢٠٠٧، ٢٨٠ – ٢٨١):

1. يُدرك الطبيعة السياسية والأخلاقية للتعليم.
2. يُدرك العلاقة الوطيدة بين المعرفة والسلطة، وبين الممارسات التربوية والنتائج الاجتماعية والسياسية المترتبة عليها.

3. يحتمل المسئولية السياسية والأخلاقية والاجتماعية لعمله كمعلم .
4. لا يكتفى بنقد الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية السيئة؛ بل يسعى عمليًا لتغييرها.
5. يجمع بين لغة النقد ولغة الأمل، ولديه القدرة على تصور بدائل للوضع القائم.
6. يؤمن بقيمة الفعل الإنساني، وبقدرة الإنسان على صنع التاريخ وإحداث التغيير.
7. يتبنى موقفًا أيديولوجيًا واضحًا، ويعلن صراحة عن انتماءاته السياسية والطبقية.
8. يتميز بالشجاعة الأدبية ، ولديه استعداد لتحمل المخاطر في سبيل تحقيق الحرية.
9. يستخدم خبرته في بلورة نظرية خاصة به، ويرفض التصرف بطريقة تتعارض مع خبراته وأحكامه الخاصة.
10. يثير أسئلة حول ما يقوم بتدريسه، وكيف ينبغي تدريسه، وما الأهداف العامة التي يسعى لتحقيقها من خلال هذا التدريس.
11. يدرك أن العمل التربوي ينبغي أن يستجيب لقضايا المجتمع والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يعاني منها الناس في الحياة اليومية.
12. يحرص على إقامة علاقات ديمقراطية في حجرات الدراسة، والقضاء على مركزية السلطة فيها.
13. يعتمد على أسلوب الحوار والنقاش مع طلابه، ويتيح لهم مساحة للتعبير عن آرائهم في مناخ خال من السيطرة.
14. لا يستخدم سلطته في قهر الطلاب بقدر ما يستخدمها في تهيئة مناخ عام وساحة عامة تسمح بتقوية الضعفاء والفئات المهمشة.
15. يحترم خبرات وتجارب الطلاب، ويربط بين المنهج وحياتهم اليومية.

لعل تلك المهام الإبداعية التحويلية للمعلم تمكنه من خلع ثوب التربية التقليدية ذات المعلم المؤدي لما يُملي عليه من سياسات تربوية والمتعلم المتلقي بطواعية لما يُرسله المعلم من رسائل معرفية موجهة ، ولعل تلك المهام ذات الرؤية النقدية تُمكن المعلم من إقامة تعليم حواري تفاعلي مثمر واقعي مرتبط بالسياق الاجتماعي والثقافي

والسياسي والاقتصادي الخارجي ، يدرك هذا الواقع ويخضعه للفحص والتحليل ويقف على جوانب ضعفه ويعمل على إزالة أثر هذا الضعف في شخصيات طلابه ويسعى إلى تغييره في المنحى الإيجابي وتهيئة طلابه بالوسائل والأدوات اللازمة لإدارة التغيير في هذا المجتمع ، وأهم تلك الوسائل البناء القيمي السليم الموجه لسلوك الفرد ، وكذلك القدرة النقدية الفاحصة اللازمة لتحليل كل ما يُعرض على الفرد من مؤثرات اجتماعية وثقافية واقتصادية وإعلامية وتكنولوجية وغربلتها للتخلص من شوائبها والمشوه منها وذلك حفاظًا على ثبات وديمومة المنظومة القيمية والأخلاقية وتحصينها من الاغتراب والاستلاب والتشيؤ .

ب ـ ترسيخ مبادئ التربية الإعلامية النقدية (الثقافة الإعلامية) :

في إطار قوة تأثير الإعلام وثقافة الصورة وأساليب العرض الإعلامي المُغرية يصبح الإعلام العامل الأكثر تهديدًا على سلامة البناء القيمي لدى الأفراد والأشد خطرًا على استلاب الوعي الإنساني القيمي وتشيؤه واغترابه .

في ظل هذا الواقع الإعلامي الجديد المعولم أصبح المواطن العربي محاصرًا بكم هائل من الرسائل الإعلامية التي تتفق في بعضها مع قيمه وأخلاقياته وثقافته، ولكنها في الجانب الأكبر منها تقدم مضامين ومعلومات وصورًا مشوهة من جانب بعض الدول أو الهيئات أو الأفراد عن الشعوب والدول الأخرى، مما يجعلها وسائل خطيرة في تزييف الواقع الخاص بمجتمع ما , وفضلًا عن ذلك ما تروجه هذه الوسائل من مضامين إباحية يمكن أن تسهم في تدمير منظومة القيم التربوية والأخلاقية عند الشباب والمراهقين والأطفال في الوطن العربي ، لذا فإن هذا الواقع الإعلامي المُضلل للوعي الإنساني قد وجه إلى ضرورة التنبيه إلى وضع قواعد وآليات لأساليب تعامل الشباب والمراهقين والأطفال مع ما تقدمه الفضائيات والإنترنت، حرصًا علي سلامة البناء القيمي والأخلاقي في المجتمعات العربية, ولو تُرك الأمر على ما هو عليه من عزوف الأسرة والمدرسة عن القيام بدورهما التربوي، فإن ناقوس الخطر يدق بشدة علي مستقبل

الأجيال الجديدة، لعله في ظل هذا الواقع الذي أوجدته تكنولوجيا الإعلام والاتصال يكون من الضروري البحث عن أساليب جديدة لتوعية المواطن وتحصينه ضد التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام(عبدالفتاح ، ٢٠١١، ٥٦ – ٥٨)، ومن هنا أصبحت مجتمعاتنا المعاصرة في أمس الحاجة إلى ما يسمى بالتربية الإعلامية، وتتسع دائرة هذا المفهوم لتكون جزءًا من تعليم الأفراد – من مختلف الأعمار – طرق التعامل مع وسائل الإعلام والاتصال المعاصرة، والتربية الإعلامية لا تقتصر على الوعي بالمخاطر التي يمثلها الإعلام المعاصر، وإنما تشمل كذلك التدريب على أساليب توظيف وسائل الإعلام المتاحة إيجابيًا، واستخدامها في تصحيح الأخبار، وإصلاح الأفكار، وعرض النماذج الخيرة، وتكريس القيم الفاضلة (ملكاوي ، ٢٠٢٠، ٤١٤) .

حيث إن الغرض الأساسي للتربية الإعلامية ليس فقط تكوين الوعي النقدي ولكن تكوين الحكم الذاتي المستقل بشأن الرسائل المختلفة في وسائل الإعلام، بمعنى تعلم عملية تكوين الأحكام الذاتية التي تمكنه من مواجهة وسائل الإعلام طيلة حياته، كما أن التفكير النقدي يجعل الأفراد يناقشون القضايا العامة بوسائل الإعلام، حتى يقوموا بردود أفعال حاسمة تجاه هذه الوسائل ، لذا قد حرصت منظمة اليونسكو في إطار مسئوليتها الثقافية على نشر وتعليم مبادئ التربية الإعلامية وذلك سعيًا لتطوير مضمون المواد الإعلامية في الصحف والإذاعة والتليفزيون والإنترنت من أجل المساعدة على تجنب الجمهور الآثار السلبية لهذه الوسائل، وفضلًا عن ذلك تطوير مهارات التفكير النقدي نحو مضامين وسائل الإعلام لدى قطاعات الجماهير المختلفة حتى يمكنهم حسن التعامل والاستخدام مع ما تقدمه وسائل الإعلام، وإرساء أسس استخدام المضامين المتعددة التي تتيح فرص الاختيار أمام الجماهير مع دعم فكرة تدريس مبادئ التربية الإعلامية ومهارات الاتصال في المناهج الدراسية، وكذلك تدعيم دور الأسرة والمدرسة في نشر مفاهيم التربية الإعلامية لدى الأبناء والطلاب (الغباشي ،٢٠١٣، ١٧٢).

وفي إطار العمل بمبادئ التربية النقدية فإن التربية الإعلامية تسعى لتكوين مخرجات تعليمية هامة تتمثل في تكوين المفكرين النقديين والمبتكرين القادرين على الإبداع وصناع التغيير الاجتماعي ككفايات أساسية لتكوين المتعلم صاحب الوعي النقدي القادر على إدراك واقعه الاجتماعية ، وذلك هو المفهوم الذي طرحه " فريري" والقائل " إن الأشخاص يطورون القدرة على إدراك واقعهم الاجتماعي ليس بوصفه عالمًا مغلقًا لا مفر منه، ولكن بوصفه وضعًا مقيدًا يمكنهم تغييره.. " وبناءً على ذلك، فإن التربية الإعلامية تهيئ الأفراد للمشاركة الفعالة من خلال مساعدتهم على تحليل الرسائل الإعلامية الخاصة بمجتمعاتهم، ومعالجة القضايا داخل تلك المجتمعات (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٩ ، ٣٩ – ٤٠).

وتتعدد المقاربات المنهجية حول تقديم التربية الإعلامية داخل المؤسسات التعليمية، فهناك اتجاه أول يقوم على تقديم التربية الإعلامية في العملية التعليمية في جميع مستوياتها، واتجاه ثاني يقوم على دمج التربية الإعلامية في المناهج ، واتجاه ثالث لتقديمها كمقررات مستقلة أو اختيارية أو كجزء من النشاطات اللاصفية (حسن ، ٢٠١٥ ، ١٠٠) .

ويمكن للمعلم القيام بدوره في ترسيخ مبادئ التربية الإعلامية أو إعداد الأفراد المثقفون إعلاميًا لتمكينهم من مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية وذلك بوصفه مفكرًا مقاومًا كما قدمه " جيرو " حيث الربط بين المعرفة والقيم والاتجاهات التي يتلقاها الطالب في الحياة المدرسية والخبرات الثقافية والمجتمعية خارج المحيط المدرسي والتي يعد الإعلام المعاصر جزءًا منها وذلك لإدراك هذا الواقع والسعي وتقييمه والتعامل معه بنظرة نقدية واعية ، وذلك على النحو التالي :

1. إكساب الطلاب مهارات الاستقصاء النشط والتفكير النقدي في التعامل مع الرسائل الإعلامية التي يتلقونها، وكذلك مع الرسائل الإعلامية التي ينتجونها ، ويتطلب ذلك استخدام ممارسات تعليمية تهدف إلى تعليم الطلبة طرح أسئلة محددة حول

الرسائل الإعلامية، وإدراك المفاهيم الأساسية للثقافة الإعلامية، ويمكن للأسئلة التي تهدف إلى تطوير قدرات الطلبة على الاستقصاء النشط والتفكير النقدي أن تركز على موضوعات من قبيل التعرف على المؤلف، والغرض من الرسالة الإعلامية، وطبيعة الوسيلة الإعلامية، وتحديد الأساليب اللغوية المستخدمة (الكلمات والرموز)، وفهم العلاقة بين دوافع المؤلف والسياقات الاجتماعية والثقافية الأوسع نطاقًا (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٩ ، ٥٣).

2. تعليم مهارات التفكير النقدي والتحليل والقدرة والتمييز بين الأخبار ومقالات الرأي، وحماية المجتمع من التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، وتقليل الفجوة بين الجمهور والإعلام.
3. تعليم الجمهور تأثيرات وأشكال وجماليات وسائل الإعلام، وتعليمهم كيفية تقييم الرسائل التي يتعرضون لها، وكيفية التأثير على هذه الوسائل.
4. توعية للأطفال والمراهقين وأفراد المجتمع وتحصينهم ضد التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، وتُعد النظرة النقدية حاسمة ومهمة في التربية الإعلامية، وبهذه النظرة يفهم الأفراد أن هناك مشكلات في نظم وسائل الإعلام، وإذا تكاملت مناهج الدراسة في مؤسسات التعليم مع قواعد التربية الإعلامية، فسوف يؤدي ذلك إلى وجود شباب نشيط وواع يرغب في تطوير المجتمع وقادر على التعامل بموضوعية مع قضاياه الوطنية دون تهوين أو تهويل أو تزييف ومبالغة(عبد الحميد ، ٢٠١٩ ، ٢١٥).

ولعل قدرة المعلم على إكساب طلابه تلك المهارات النقدية يؤتي ثماره من خلال تسليح الطلاب وامتلاكهم البصيرة النقدية النافذة التحليلية التي تتعامل بعقلانية وفاعلية مع مضمون الرسالة الإعلامية المعلن والخفي ، وهو ما يساعد الطلاب والشباب ممن يتعاملون مع كافة وسائل الأعلام الرقمية وغير الرقمية على الحفاظ على الثوابت القيمية وعدم الانسياق وراء الصور المنمقة التي يقدمها الإعلام والتي تخاطب ذلك

البُعد الاستهلاكي فقط من الشخصية الإنسانية والذي يُعلي من مكانة القيمة المادية على حساب القيم الإنسانية ويعمل على تسيدها واستحواذها على تفكير ووعي الأفراد مما يقود إلى تشيؤ الإنسان ووعيه وقيمه.

ولتمكين المعلم من تحقيق أهداف التربية الإعلامية وتكوين الوعي النقدي بمضمون الرسالة الإعلامية، فعلى صانعي السياسات التربوية الانتباه والتركيز على ما يلي (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٩، ٥٥):

1. ينبغي لمناهج التربية الإعلامية أن تعطي أولوية للتعلم النشط من جانب الطلاب، وإتاحة الفرصة أمامهم لاستخدام جميع أشكال الوسائط الإعلامية وإنتاجها.
2. تزويد التربويين بالدعم والموارد الكافية لتعليم الطلبة الثقافة الإعلامية بشكل أكثر شمولية، من خلال الجمع بين ممارسات الثقافة الإعلامية داخل المدارس وخارجها.
3. يجب أن تهدف مبادرات تعليم الثقافة الإعلامية إلى تجاوز الحدود الفاصلة بين المدرسة والمنزل، وبين العالم الحقيقي والعالم الافتراضي، وخلق بيئة مناسبة لتعليم الثقافة الإعلامية تقوم على تشجيع التفكير الناقد وإيجابية المتعلم.
4. تنمية الوعي بمخاطر المعلومات المضللة وإساءة استخدام البيانات في جميع مستويات التعليم، ومواجهة هذه المشكلة من خلال سياسات محددة.
5. تشجيع مبادرات التعاون واسعة النطاق بين التربويين ودعمها في مجال الثقافة الإعلامية، وخبراء المعلومات والقائمين على وسائل التواصل الاجتماعي، والصحفيين، والمنظمات غير الحكومية من أجل إطلاق مشروعات تستهدف تنمية الثقافة الإعلامية لدى الطلبة في جميع مراحل التعليم.
6. تبني مقاربة شاملة تأخذ في الحسبان العلاقة الوثيقة بين تنمية الثقافة الإعلامية، ومحو الأمية الرقمية ومناهج التربية الإعلامية في المراحل الدراسة المختلفة، وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والتنمية المهنية الشاملة للمعلمين في أثناء الخدمة،

وذلك من أجل تحسين فرص نجاح برامج تعليم الثقافة الإعلامية ومحو الأمية الرقمية.

ج . جعل القيم ثقافة نظرية وممارسة عملية:

لا خلاف في أن القيم لا معنى لها إلا إذا تجسدت في سلوك الأفراد وتصرفاتهم اليومية وأصبحت جزءًا أصيلًا من ماهيتهم ، وتربية الأفراد على القيم هى مسؤولية جماعية تشاركية بين مؤسسة الأسرة والمؤسسات التعليمية وكافة مؤسسات المجتمع ، وعلى الصعيد التعليمي فإن التربية على القيم لدى الطلاب تتم على مستويين أولهما في نطاق المنهج الرسمي المعلن في ضوء فلسفة التعليم وأهدافه في المقررات الدراسية المختلفة والمقررات الدينية والأنشطة التربوية وفي هذا النطاق فإن تربية القيم يَغلب عليها الطابع النظري ، ولكن عندما تدخل إلى نطاق الممارسة والتفاعلات اليومية فإنها تُصبح ضمن حيز المنهج الخفي وهذا هو المستوى الثاني لتربية القيم وهو الأقوى والأشد تأثيرًا على شخصية الطالب برغم أنه يتم بطريقة عفوية وغير مقصودة وغير محسوبة الأثر .

وهنا تكمن المشكلة حيث الصلة القوية بين تعليم القيم والمنهج الخفي ذلك المنهج الذي يُعرف بأنه القواعد غير الرسمية التي يتعلم خلالها الطلاب السلوكيات والقيم والمعتقدات والمواقف وغالبًا ما يكون غير مقصود ويتم عن غير قصد من المعلمين (Lovat & etal , 2020 , 3030) ، ويؤكد المنظرون النقديون أن المنهج الخفي يؤكد على المنافسة والنزعة الاستهلاكية والملكية الخاصة للحفاظ على الظروف الاجتماعية والاقتصادية الحالية بشكل دائم ، ويُعرف " ماكلارين " ذلك المنهج على أنه التدريس الضمني للقيم والأنماط السلوكية في سياق تعليم غير رسمي ، هذا المنهج يُجبر الطلاب على قبول السلطة القائمة والعلاقات وكذلك الايدلوجية والمعايير السائدة تحت اسم السلوك الأخلاقي ، كما يؤسس مجموعة من القيم والمعايير التي تتماشى

مع الطبقة الحاكمة المهيمنة ويحافظ على التصنيف العرقي والاجتماعي القائم (salehia , khani , 2013 , 62) .

ولأن المنهج الخفي غير مخطط له ولا تُدرك نتائجه فإن احتمالية تأثيره السلبي على تشيؤ القيم تكون كبيرة فمن خلال علاقات المعلم والإدارة غير العادلة والتمييز بين الطلاب والتي تكون في صالح الطلاب ذوي الخلفيات الاقتصادية المرتفعة ترتفع لدى الطلاب المضطهدين أو المقهورين . على حد تعبير فريري . القيم المادية على حساب قيم العدالة والمساواة حيث يترسخ لديهم أنها مجرد مبادئ وشعارات وهمية ، وكذلك المعلم الذي يُقصر في أدائه التدريسي داخل حجرة الدراسة لإرغام الطلاب على الاتجاه للدروس الخصوصية ، وغيرها من السلوكيات التي تقع في نطاق تسليع التربية وتشيؤها ، فيُدرك الطالب أن التعليم الذي هو قيمة إنسانية يتحول إلى وسيلة وشيء مادي وسلعة يحصل عليه من يستطيع أن يدفع ثمنه ، فالمطلوب إذن هو تطابق القول مع الفعل ، فما تؤكد عليه فلسفة التعليم وأهدافه من قيم إنسانية وأخلاقية ينبغي أن يترجمه جميع العاملين في الحقل التربوي وعلى رأسهم المعلم في جميع العمليات التربوية الرسمية وغير الرسمية حتى تصبح القيم جزءًا أصيلًا من ثقافة المدرسة .

ولمعالجة الآثار السلبية للمنهج الخفي فإن التربية النقدية تسعى لتمكين المعلم للحد من تلك الآثار بالاعتماد على فكرة المعلم المقاوم لأشكال الهيمنة، والمعلمون المتمكنون في هذا الإطار كما نظرت له التربية النقدية هم أشخاص يؤمنون بأنفسهم وقدرتهم على التصرف، يفهمون أنظمة الهيمنة ويعملون على تغيير الممارسات القمعية في المجتمع ، إنهم يحترمون كرامة وإنسانية الآخرين ويظهرون قوتهم كقوة لتحقيق إنسانيتهم الفريدة، إنهم أقوياء وعمليون وعاطفيون لأنهم يعملون بشكل فردي ومع آخرين لدعم تحقيق الذات لجميع الأشخاص في الفصول الدراسية والمدارس والمجتمعات (Parmar , 2009, 16)، ويتم الوصول لتمكين المعلم على النحو التالي :

1. وجهت التربية النقدية بضرورة دراسة المناهج كمكون ثقافي وضرورة التمييز بين المناهج الرسمية والخفية مما يؤدي إلى فهم أفضل لنظام القيم السائدة في المنهج المدرسي (salehia & khani , 2013 , 62) .
2. أن يكون المعلمون أولًا على استعداد لتحدي أنفسهم للتأمل الذاتي بشكل نقدي حول كيف ساعدت مواقفهم وخبراتهم ومعتقداتهم في تشكيل فلسفتهم التعليمية.
3. يجب على المعلمين إظهار روح الزمالة والاحترام لزملائهم، بغض النظر عن الرتبة والمنصب.
4. تمكين الطلاب من خلال زيادة وعيهم، وتمكينهم من التشكيك في ممارسات الهيمنة، والسعي نحو التغيير الاجتماعي، والعدالة الاجتماعية، والمساواة الاجتماعية (Parmar, 2009, 13– 15) .
5. التعامل مع الطلاب بمختلف أطيافهم الثقافية والطبقية والعرقية والتاريخية والجنسية بصورة جماعية إلى جانب مراعاة خصوصية المشكلات والآمال الخاصة بهم.
6. ضرورة أن يدرك المعلمون أن مسؤوليتهم لا يمكن أن تنفصل عن نتائج المعرفة التي يقدمونها والعلاقات الاجتماعية التي يضفون الشرعية عليها والإيدلوجيات التي ينشرونها بين الطلاب .
7. أن يستخدم المعلم سلطته بصورة استراتيجية لمساعده الطلاب على رؤية العلاقات المادية والثقافية التي تمكنهم من التصرف بحرية وأن يستخدم سلطته بصورة توجيهية ونقدية وليس بصوره متعصبة .
8. إقامة علاقات ديموقراطية في حجرات الدراسة تشجع الطلاب على الحوار والنقاش وطرح الأسئلة ويستخدم سلطته بطريقة نقدية لإتاحة الظروف للطلاب لممارسة الدقة الفكرية والقدرات والأحكام الواعية (عمر، ٢٠٠٧، ٢٧٤ – ٢٧).

ولعل الخطوة الأهم ليتمكن المعلم من إدارة المنهج الخفي وتوجيه ثقافة المدرسة هى أن يكون صادقًا متسامحًا مع نفسه واعيًا للدوافع الخفية الماورائية لكل سلوك فعلي

ولفظي يصدر منه ، يكون مدركًا لميوله وقناعاته وانتماءاته الشخصية الفكرية والعرقية والطبقية التي توجه تفاعلاته مع طلابه ليعمل على ضبط تأثيرها على طلابه وسلوكهم وتصرفاتهم وانعكاس ذلك على بنائهم القيمي ، لأن التعليم كما أكد "جيرو" لا يمكن أن يكون محايدًا بل هناك امتزاج بين الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للطلاب والمعلمين وبين ممارسات الميدان التربوي .

باستقراء ما تم طرحه فيما سبق يتضح أن دور التربية النقدية في معالجة تشيؤ القيم الإنسانية يتحقق من خلال الإتيان بثلاث مهام رئيسة وهى التربية من أجل التحرر والتربية من أجل إثارة الوعي والتدبر والتربية من أجل التمكين ، حيث إن المعلم المتمكن بالكفايات التربوية ولديه الصلاحيات للقيام بدوره في بناء الوعي النقدي لدى النشء لحمايتهم من التحديات الثقافية والفكرية الهدامة يتطلب بيئة تربوية تعتمد الديمقراطية وحرية التعبير عن الرأي والمساواة والعدالة والموضوعية مبادئ أساسية في العمل التربوي .

أخيرًا خلاصة نتائج الدراسة :

في ضوء تحليل آراء وأفكار المنظرون النقديون حول قضية التشيؤ ، والمبادئ التي تسعى التربية النقدية لترسيخها في الواقع التربوي ، وقفت الدراسة على جملة من النتائج الهامة يمكن إبرازها في النقاط التالية :

أ- القيم عندما تتصف بأنها إنسانية إذن هى ذات طبيعة إنسانية تلائم فطرة الإنسان تسعى للسمو به والارتقاء بشخصيته وحفظ كرامته وتتعدى صلاحيتها حدود الزمان والمكان أي أنها عالمية.

ب- ظاهرة التشيؤ أصبحت سمة غالبة في المجتمعات المعاصرة وبشكل عام التشيؤ يعني تحول الحياة الإنسانية كاملة بما تشمله من(الكيان الإنساني والوعي والمنظومة القيمية والعلاقات الاجتماعية والكيانات الاجتماعية) إلى نظام مادي اقتصادي

نفعي سلعي حيث تُصبح جميعها أشياء تُقدر قيمتها بالنسبة للإنسان على أساس نفعيتها المادية .

ت- إن المجتمعات الإنسانية في ظل تشيؤ القيم الإنسانية أصبحت مصابة بالخواء القيمي .

ث- الإنسان المتشيء هو الإنسان ذو البُعد الواحد وهو الذي يختزل كل احتياجاته الإنسانية والروحية والأخلاقية والاجتماعية في جانب واحد فقط وهو الإشباع المادي الغرائزي .

ج- وفي إطار تحليل أسباب تشيؤ القيم الإنسانية في المجتمع بصفة عامة والمجتمع التربوي بصفة خاصة وقفت الدراسة على أهم تلك الأسباب وتركزت في الآتي :

1. هيمنة الحداثة المادية المنفصلة عن القيم وتطبيع كافة أوجه الحياة في المجتمعات الإنسانية بهذا الموقف الحداثي المفرغ من القيم الأخلاقية ويبدو ذلك جليًا في الواقع التربوي حيث الاهتمام بجوانب الفرد العقلية والعلمية على حساب الجوانب الأخلاقية وفي ضوء الأولى يتحدد المستوى الأكاديمي للطالب.
2. عولمة القيم المادية واستلاب الوعي الإنساني واستبداله بإنسان استهلاكي مسطح الوعي مسلوب الإرادة .
3. سيطرة العقلانية الأداتية على كل أوجه الفكر الإنساني وتحويل كل الجوانب الذاتية والأخلاقية والجمالية والروحية والاجتماعية لدى الفرد إلى مجرد أرقام وإخضاعها للقوانين القياسية حتى أصبح الإنسان نفسه مجرد وسيلة وقد سيطر هذا الفكر الأداتي على العمل التربوي فأصبح كل ما يشغل الأسرة والطالب هو أن قيمة التعليم ككل تتحدد بالوظيفة التي سيلتحق بها الطالب بعد انتهاء دراسته ومقدار الدخل المادي الذي سيحصل عليه .
4. غلبة النزعة الاستهلاكية والبحث عن المصلحة الشخصية على السلوك العام للفرد وتسيدها على النظام القيمي لديه وعلى سبيل المثال نجد المعلم يتخاذل في أداءه

المهني ويُخل بآداب مهنته مع الطلاب لإرغامهم على الدروس الخصوصية سعيًا لزيادة دخله المادي.

5. انتشار الإعلام المعولم المنفصل عن القيم الذي يمجد قيم العولمة المادية الاستهلاكية ويرسخها لدى الإنسان فيصبح يقينًا لديه أن الحصول على السعادة والمتعة المادية هى أسمى غايات الحياة الإنسانية .
6. سيطرة العولمة البرجماتية وسعيها لترسيخ مبدأ المنفعة والتسليع البرجماتي كمعيار أساسي لاختبار نفعية كل القيم الإنسانية واختراق ذلك المبدأ وتجسده في ثقافة العمل التربوي.
7. رقمنة الذات الإنسانية وتحولها إلى ذات إلكترونية مغتربة متماهية مع العالم الافتراضي الوهمي الذي يخدع الإنسان بأنه حر وأنه سيد أفعاله ولكنه في حقيقة الأمر ينسج له عالمًا آخر غير واقعي ويفرضه عليه ويصبح الإنسان عبدًا لذلك العالم الوهمي.

ح- إن مواجهة تشيؤ القيم الإنسانية في المجتمع الكبير بصفة عامة والمجتمع الصغير أو المجتمع التعليمي بصفة خاصة يعتمد على تبني مبادئ وأهداف التربية النقدية كموجهات للعمل التربوي والتي يمكن تحقيقها من خلال ثلاثة اتجاهات تتمثل فيما يلي:

1. التربية من أجل التحرر وتتحقق من خلال إقامة نمط من التعليم هو التعليم الحواري الذي يعتمد أسلوب الحوار التربوي الأفقي كوسيلة تفاعلية تبادلية بين المعلم وطلابه في الموقف التعليمي فيحرص من خلاله على إقامة علاقات ديموقراطية داخل حجرات الدراسة وإتاحة حرية التعبير عن الرأي وعدم إساءة استخدام سلطته التربوية والتعامل مع الطلاب بمختلف أطيافهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذلك تحرير المعلم من أشكال الخضوع

والخوف من السلطة وتحليه بالشجاعة الأدبية في التعبير عن معتقداته وأفكاره التربوية .

2. التربية من أجل بناء الوعي النقدي وتتحقق من خلال إثاره الوعي والتدبر وبناء القدرة النقدية لدى المتعلمين وبناء العقل والوعي النقدي لديهم ذلك الوعي الذي لا يكتفي بنقد الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية بل السعي عمليًا لتغييرها ، ذلك الوعي القادر على التمييز بين المحمود والمذموم من الأفعال والمواقف والقادر على قراءة القيم التي تُبث عبر المنافذ التربوية والثقافية والإعلامية والتكنولوجية المختلفة والقادر على اصطفائها .
3. التربية من أجل التمكين لكل من المعلم والطالب تمكين المعلم من قراءة وتحليل ونقد الواقع التربوي والسياق الاجتماعي والسياسي والثقافي وعلاقات الهيمنة والسلطة الحاضنة لهذا الواقع التربوي ومقاومة كل أشكال السلطة والقهر ومقاومة كل محاولات تزييف الوعي وسلب الإرادة وتسليع القيم التربوية والأخلاقية .

المراجع

أولًا المراجع العربية :

البدور ، سلمان فضيل ، والريماوي ، صبحي رافت(٢٠٢١) : تجليات الاغتراب والتشيؤ في الواقع الافتراضي، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، مجلد (١٤) ، عدد (١) .

الجعافرة ، لحظة كريم(٢٠٢١) : المهددات القيمية والسلوكية المعولمة وآثرها على البناء الأسري ، عمان ، دار الخليج للنشر .

الخيري ، طلال بن عقيل عطاس (2021): القيم الإنسانية والحضارية ومضامينها التربوية في ضوء التربية الإسلامية (دراسة تحليلية) ، مجلة التربية ، كلية التربية بالقاهرة ، جامعة الأزهر ، العدد (191)،الجزء الثاني .

الدبوبي ، ميسون ضيف الله (٢٠٢٠): الفكر النسوي الإسلامي في العالم العربي المعاصر بين التراث والحداثة ، عمان ، دار الآن .

الدريس ، زياد بن عبد الله (٢٠٠٩): مكانة السلطات الأبوية في عصر العولمة ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

الدغشي ، أحمد(٢٠١٧) : دراسات في فلسفة التربية الإسلامية ، عمان ، مركز الكتاب الأكاديمي .

الدليمي، عثمان محمد(٢٠٢٠): مواقع التواصل الاجتماعي . نظرة عن قرب ، عمان ، دار غيداء للنشر والتوزيع .

الزيودي ، ماجد (2016) : إسهامات العولمة في المعلوماتية في تشكيل قيم الشباب من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة ، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد (43).

الساعي ، بسام ، وآخرون(٢٠٢٢) : المثقف المسلم وأزمة التحليل والنقد ، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، السنة(٢٨) ، عدد(103).

السورطي ، يزيد عيسى (2009): السلطوية في التربية العربية ، مجلة عالم المعرفة ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت ، أبريل ، عدد (262) .

العاني ، وجيهة ثابت (٢٠١٤): القيم التربوية وتصنيفاتها المعاصرة ،إربد، دار الكتاب الثقافي .

العطاري ، توفيق(2013) : التربية النقدية ، عمان ، دار أسامة للنشر والتوزيع .

الغباشي ، شعيب(٢٠١٣) : الخطاب الإعلامي والقضايا المعاصرة ، القاهرة ، عالم الكتب .

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(٢٠١٥): التربية الإعلامية في العصر الرقمي، مستقبليات تربوية، الكويت، العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

المسيري ، عبد الوهاب(٢٠٠٢) : العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة ، القاهرة ، دار الشروق.

ـــــــــــــــــ(2006): دراسات معرفية في الحداثة الغربية، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.

الموسي ، أنور عبدالحميد(٢٠١١) :علم الاجتماع الأدبي منهج سوسيولوجي في القراءة والنقد ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

إبراهيم ، عبدالله (٢٠٠٣): المركزية الغربية ـ إشكالية التكوين والتمركز حول الذات ، ط ٢ ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

أبراش، إبراهيم خليل (٢٠٠٨): المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، عمان، دار الشروق.

أحمد، حامد محمود مرسي(٢٠١١): القيم الدينية والأخلاقية ودورها في الازدهار الاقتصادي، القاهرة، دار الطلائع.

أحمد ،عزمي طه السيد (٢٠٢١): القيم والمرجعية القيمية في التعليم الجامعي ، مجلة الفكر الإسلامي المعاصر ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، السنة ٢٧ ، عدد (102).

بدران، شبل (٢٠١١): التعليم والحرية ـ قراءات في المشهد التربوي المعاصر، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

برونر ، ستيفن إريك(٢٠١٦) : النظرية النقدية . مقدمة قصيرة جدًا ، ترجمة سارة عادل ، القاهرة ، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة .

بلعقروز ، عبد الرزاق (٢٠١٥): الحداثة الفائقة ومظاهر انفصال الإعلام المعاصر عن القيمة ، إسلامية المعرفة : مجلة الفكر الإسلامي المعاصر ،المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، السنة(٢١) ، العدد (81) .

ـــــــــــــــــــ(٢٠١٥): القيم الأخلاقية والعلوم الاجتماعية . نحو إبستمولوجية القيم الحاكمة ، إسلامية المعرفة : مجلة الفكر الإسلامي المعاصر ،المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، السنة (٢٠)، العدد (80) .

بوعلام ، شريف(٢٠١٨): النقد الاجتماعي في النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت . أنموذج هربرت ماركيوز ، عمان ، مركز الكتاب الأكاديمي.

بومنير ، كمال (٢٠١٠): النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت من ماكس هوركهايمر إلى أكسل هونيث ، بيروت ، الدار العربية للعلوم .

ـــــــــــــ (٢٠١٣) : من غيورغ لوكاش إلى أكسل هونيث نحو إعادة بناء مفهوم التشيؤ ، هرمس ، جامعة القاهرة ، المجلد الثاني، عدد (٤)، أكتوبر .

تركي ، عبد الفتاح (2010): النظرية التربوية وجدل الأفكار والتحديات ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

جيدوري ، بشار عوض ، و النجم ، زياد عبد الكريم(٢٠١٩) : التطور الدلالي لمفهوم فلسفة التربية . إشكالية ونقد ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

حارص ، صابر(٢٠٠٨) : الإعلام العربي والعولمة الإعلامية والثقافية والسياسية . من الترغيب و التنويم إلى الصراع و التدمير ،القاهرة، دار العربي للنشر .

حرب، ماجد (٢٠٢٠): التربية الفكرية بوصفها خبرة تعلمية . تنظيمها في المناهج وطرائق تدريسها، مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر" ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مجلد 25 ، العدد (100) .

حسن، أحمد جمال(٢٠١٥) : التربية الإعلامية ، المنيا ، دار المعرفة .

دخل الله ، أيوب (٢٠١٥): التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة ،بيروت ، دار الكتب العلمية .

زكريا ، فؤاد (٢٠٢١): الجوانب الفكرية في مختلف النظم الاجتماعية ، المملكة المتحدة ، مؤسسه هنداوي .

ـــــــــــ (٢٠٢١) : آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة ، المملكة المتحدة ، مؤسسه هنداوي .

زلوم ، عبد الحي يحيى(٢٠٠٩) : أزمة نظام الرأسمالية والعولمة في مأزق (اقتصاد سياسي) ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .

عبد الحميد ، طلعت (2015): دليل إدارة الذات بالقيم ،االقاهرة ، الأنجلو المصرية.

عبد الحميد ، عمرو محمد(٢٠١٩) :العداء لوسائل الإعلام . التحديات المهنية واستعادة ثقة الجمهور ، القاهرة ، العربي للنشر والتوزيع .

عبد الرازق ،عماد الدين (٢٠١٨): الحداثة الغربية وتشيؤ القيم ، مجلة التفاهم ، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية سلطنة عمان ، سنة (١٦) ، عدد (٦٢) .

عبد الرحمن ، طه(2006) : الحق العربي في الاختلاف الفلسفي ، ط ٢ ، الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي .

عبد الفتاح ، إسماعيل(٢٠١١) : تحديات الإعلام التربوي العربي ، القاهرة ، العربي للنشر والتوزيع .

عبد المجيد ، وحيد (٢٠٢١): الرأسمالية ... وظاهرة التشيؤ في المجتمعات الحديثة ، آفاق اجتماعية ، مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، العدد الثاني ، أغسطس .

عبد المطلب ، صبري بديع(2015) : التغيرات المرتبطة بأزمة القيم لدى الشباب الجامعي المصري ، المؤتمر القومي التاسع عشر (العربي الحادي عشر) ، من 16 . ١٧ سبتمبر .

علي ، وليد محمد عبد الحكيم(٢٠٢٠) : تدعيم التربية النقدية لطلاب المرحلة الثانوية لمواجهة الاستقطاب الفكري التنظيمات المتطرفة . تصور مقترح ، مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة بني سويف ، عدد أكتوبر ، الجزء الثاني .

عمر ، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧): آفاق تربوية متجددة في التربية والتحول الديمقراطي – دراسة تحليلية في التربية النقدية عند هنري جيرو ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

فريري ، باولو (٢٠٠٧): آفاق تربوية متجدده . التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة حامد عمار ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

قرناني ، ياسين (2019): الإعلام وعولمة الثقافة ومخاطرها على قيم الشباب ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المركز الديمقراطي العربي ، ألمانيا ، برلين ، عدد(10) ، سبتمبر .

لبن ، علي(١٩٩٢) : الغزو الفكري في المناهج الدراسية. أولا في العقيدة ، المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر .

لهبوب ، محمد (٢٠١٩): اتجاهات نظرية في التربية على القيم . مقاربة تحليله نقدية ، المجلة العربية لعلم النفس ، عدد(٧) .

ليلة ، علي (2012): الأمن القومي العربي في عصر العولمة اختراق الثقافة وتبديد الهوية ، الكتاب الأول ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

مدبولي ، محمد عبد الخالق (٢٠٠٨) : التربية تجدد نفسها. تفكيك البنية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

مصطفى ، نادية محمود (2010): القيم في الظاهرة الاجتماعية أعمال الدورة المنهجية في كيفيه تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية في الفترة من ٦ إلى 11 فبراير ، كليه الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة .

مكاوي ، عبد الغفار(٢٠٢١): تجارب فلسفية ، المملكة المتحدة، مؤسسة هنداوي.

ملكاوي ، فتحي حسن(٢٠٠٩) : القيم العالمية ، مجلة إسلامية المعرفة ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ،السنة (١٤) ، العدد (٥٦).

ـــــــــــــــــــ(٢٠٢٠):الفكر التربوي الإسلامي المعاصر . مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه ، الولايات المتحدة الأمريكية ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

منصور ، عصام محمد (٢٠٠٩): الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية ، عمان ، دار الخليج .

وطفة، علي أسعد (2013): التربية والحداثة في الوطن العربي: رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير ، الكويت ، جامعة الكويت ، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

يونس ، عبد الزهرة فيصل (2016): فلسفة التنمية واستراتيجياتها في الفكر الاقتصادي ، عمان ، دار امجد للنشر والتوزيع .

ثانيا المراجع الأجنبية :

Abraham ,Getahun Yacob (2014):" Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences, available at https://www.researchgate.net

Burbules,Nicholas C. & Berk,Rupert (1999):" Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations,Differences, and Limits , Published in Critical Theories in Education, Routledge, NewYourk .

Giroux , Henry A , (2018):" Teachers as Transformative Intellectuals " , in " Thinking About Schools" , Routledge,Taylor & Francis Group, New Yourk,.

Giroux , Henry (2021):" critical pedagogy, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature , available at link.springer.com

Gupta ,N .L (2000):" human values in education ", Delhi , concept publishing company.

Kincheloe, Joe L (2008): "Critical pedagogy primer" , 2 ed, Peter Lang Publishing, Inc., New York ,

Lovat, Terence & etal (2010):" International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing " , New York , Springer Dordrecht Heidelberg.

Martin,Glenn (2011):" human values and ethics In the workplace , 2 ed , National Library of Australia ,Lulu.com .

Maylor, Uvanney (2012):" Key pedagogic thinkers: Paolo Freire', Journal of Pedagogic Development, University of Bedfordshire,Volume 2 ,Issue 3.

Parmar,Priya (2009): "Knowledge Reigns Supreme: The Critical Pedagogy of Hip-Hop Artist KRS-ONE , Transgressions: Cultural Studies and Education , Sense Publishers .

Salehia , Akbar & khani , Kayhan Mohammad (2013): " The school Curriculum as Viewed by the Critical Theorists " , 2nd Cyprus International Conference on Educational Research, (CY-ICER) , Procedia - Social and Behavioral Sciences 89 .Available online at www.sciencedirect.com

Sharif Uddin , Muhammad (2019):" Critical Pedagogy and its Implication in the Classroom , Journal of Underrepresented and Minority Progress ,Volume 3, Issue 2 , available at http://ojed.org/jum

Singh ,Raj Kishor (2021): "AReview on Historical Aspects of Critical Pedagogy" , SMART MOVES JOURNAL IJELLH Vol.9 Issue 1 ,January. , available at https://doi.org/