كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية في التعليم قبل الجامعي بمصر ومتطلبات تفعيلها

إعداد

د/ مصطفى أحمد شحاتة أحمد

مدرس أصول التربية

كلية التربية – جامعة المنيا

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثامن السبعون . أكتوبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث:

استهدف هذا البحث الوقوف على مبادئ التربية النقدية في الفكر التربوي النقدي المعاصر، وتحديد مستوى وعي المعلمين بها، واستكشاف رؤية التربية النقدية لبعض عناصر المنظومة التعليمية (أهداف التعليم، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والمحتوى وطريقة التدريس ونظم التقويم). فضلاً عن ذلك تعرف واقع الممارسات التعليمية السائدة بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء حركة التربية النقدية.

وتحقيقًا لأهداف هذا البحث، تم الاعتماد على أسلوب التحليل الفلسفي لكشف طبيعة حركة التربية النقدية ومفاهيمها، وتحليل الأسس والمبادئ التربوية الرئيسة لها، كما تم استخدام المنهج الوصفي لاختبار هذه الأفكار النظرية والمبادئ في الواقع التعليمي بمصر.

وقد قام الباحث بإعداد استبانة، وبعد التحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق – الثبات)، تم تطبيقها على عينة من معلمي التعليم العام بمحافظة المنيا، وقد بلغ إجمالي العينة (٦٢٤) معلمًا من معلمي المدارس الإعدادية والثانوية العامة.

وقد توصل هذا البحث إلى عدة نتائج، من أهمها ما يأتي:

- **ترتبط حركة التربية النقدية بالمربي البرازيلي باولو فريري، وكذلك من رواد النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت: أدورنو، وماركيوز، هابرماس، ومن أبرز المنظرين لحركة التربية النقدية مايكل آبل، وإيرا شور، والمفكر الأمريكي هنري جيرو.**
- **تقوم حركة التربية النقدية على عدة مبادئ من أهمها: أن التربية عملية سياسية وأخلاقية، وأنه عملية غير محايدة ومشبعة، وأن التعليم أداة للمقاومة ومناهضة الهيمنة، وأنه وسيلة للوعي الناقد وأن التعليم ممارسة للحرية، والتعليم وسيلة للأمل والتغيير الإيجابي.**
- **طرحت التربية النقدية عدة مفاهيم جديدة مثل: السيطرة، والمقاومة، والأمل والتغيير الإيجابي، والمعلم المقاوم، والمعلم الناقد.**
- **أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لإجمالي الاستبانة تدني تطبيق مبادئ التربية النقدية بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر ، حيث لم تصل نسبة متوسط الاستجابة على الاستبانة ككل إلى حد الثقة الأدنى ، فقد بلغت نسبة متوسط الاستجابة (٠.٥٨٩).**

- **تدني مستوى وعي معلمي التعليم العام ووجود قصور في إدراكهم لمبادئ التربية النقدية ، حيث لم تصل نسبة متوسط استجابة العينة ككل على محور مبادئ التربية النقدية إلى حد الثقة الأدنى، فقد بلغت نسبة متوسط الاستجابة (٠.٥٨٦).**
- **وجود قصور في قيام المعلمين (عينة البحث) بأدوارهم ومسؤولياتهم السياسية فضلاً عن وجود قصور في السلوك الديمقراطي لديهم، حيث لا يزال المعلمون يمارسون أساليب الضغط والسيطرة وفرض القيود ودفع الطلاب إلى الطاعة العمياء واستخدام العنف تحت شعار حفظ النظام والانضباط، وفرض تعليمات وأوامر على الطلاب عليهم أن يتكيفوا معها؛ وهذا ما يتعارض مع مبادئ التربية النقدية.**
- **أن المناهج التعليمية منفصلة عن الحياة ومجردة من الواقع الذي تعنيه، ومفتقدة لمدلولات النشاط العملي، فضلاً عن أن الممارسات التربوية قائمة على التلقين، حيث يتم تدريس المقررات الدراسية بصورة نظرية وبأسلوب المحاضرة؛ ولذلك تخفق في توفير الفرص أمام الطلاب لتحليل المشكلات والحوار حولها.**

وقدم هذا البحث عدة توصيات لتفعيل مبادئ التربية النقدية بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة النقدية، النظرية النقدية، التربية النقدية، مبادئ التربية النقدية.

The reality of applying the principles of critical Pedagogy in pre-university education in Egypt and the requirements of their activation.

By Dr.Mostafa Ahmed Shehata Ahmed
Lecturer of foundations of education
College of education, Minia University

Abstract

The present study aimed at identifying major themes of Critical Pedagogy (C P) in Contemporary critical educational thought and determining the level of teachers' awareness of it, and exploring The vision of critical pedagogy for some elements of the education system such as: the aims of education, the interaction between the teacher and the learner, the content, methods of teaching, and evaluation, In addition to knowing the reality of the prevailing educational practices in the pre-university education system in Egypt in the light of the critical pedagogy movement.

To achieve the goals of this research, a philosophical research method was adopted to reveal the nature and concepts of the critical pedagogy movement, and to analyze the main educational foundations and principles for it. The descriptive method was used to test these theoretical ideas and principles in the educational reality in Egypt.Questionnaire was developed by the present researcher. After ensuring the validity and reliability of it. it was it was administered on (624) teachers in minia governorate.

Results indicated that: - The critical pedagogy movement is most associated with the Brazilian educator and activist Paulo Freire, as well as among the pioneers of the critical theory of the Frankfurt School are Adorno, Marcuse, and and the most prominent theoreticians of CP include Michale Apple, Peter McLaren, Ira Shor, and American thinker Henry Giroux.

- The movement of critical pedagogy is based on several principles, such as: education as political practice, that education is a tool for resistance and anti-hegemony, and that it is a means of critical awareness and that education is a practice of freedom, and education is a means of hope and positive change.
- the level of the C P awareness did not reach the acceptable level because the overall mean score was 0.589 , therefore these results declare a deficiency in the awareness of teachers. - The total response on the questionnaire showed that the implementation of C P in the educational system in Egypt with low degree and did not reach the minimum ratio of confidence.
- There is a lack of teachers (research sample) in their political roles and responsibilities, as well as a deficiency in their democratic behavior, where teachers

still practice methods of pressure, control, restrictions, and payment to adapt to them; This contradicts the principles of critical education. -- The educational curricula are separate from life, devoid of the reality they mean, and lacking the implications of practical activity, in addition to the educational practices based on indoctrination, where the curricula are taught in theory and in the manner of the lecture; Therefore, it fails to provide students with opportunities to analyze problems and dialogue about them. In the light of the given results, recommendations to activate the principles of critical education in the pre-university education system in Egypt were reached.

Key words: Critical theory, Critical philosophy, Critical Pedagogy, principles of critical Pedagogy.

مقدمة البحث:

يمر المجتمع المصري بمرحلة حاسمة في تاريخه المعاصر، يعيد فيها النظر إعادة شاملة في جميع مناحي الحياة: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية. ولما كانت التربية بوصفها مجالاً معرفيًا ليست منفصلة عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي شهدت نشأتها وتطورها، فإنها لا تستطيع أن تؤدي مهامها بنجاح دون التزام أيديولوجي وفكري محدد وواضح.

ويعد هذا الالتزام الأيديولوجي نقطة الانطلاق نحو معالجة المشكلات التعليمية، حيث إنه يساعد على تنظيم العملية التعليمية، ويجنبها مخاطر التخبط والعشوائية، فمن خلاله يمكن الإجابة عن سؤالين رئيسين هما: لماذا نربي؟ وكيف نربي؟ فالإجابة عن السؤال الأول تتضمن الجوانب التي تتعلق بفلسفة المجتمع ومكانة التربية فيه، ودورها في تحقيق أهدافه. والإجابة عن السؤال الثاني تتضمن الجوانب التي تتعلق بالعملية التعليمية ومناهجها وطرائق التدريس وإدارة التعليم ونظم لتقويم.

وفي ضوء الإجابة عن هذين السؤالين برزت عديد من النظريات والفلسفات التربوية التي توجه الممارسات التعليمية داخل النظام التعليمي، ويعد فهم الأسس الاجتماعية والفلسفية مفيدًا للمعلمين والخبراء التربويين فهي تساعد على تحديد الأهداف التربوية، وتسهم في اختيار الخبرات والمقررات التعليمية، كما تساعدهم على استخدام الطرق والأساليب المناسبة في المواقف التدريسية المختلفة.

وقد أكدت كثير من الدراسات صعوبة الوصول إلى أفضل الممارسات والتطبيقات التربوية دون أن يكون لدى المعلمين وعي بالمبادئ الأولية التي تعتمد على أسس نظرية، فقد أشارت دراسة (إبراهيم، ١٩٩٤، ٣٧) إلى أنه لا يمكن أن يكون ثمة فعل حقيقي وممارسة تربوية بلا نظرية تربوية يرتكن إليها هذا الفعل أو تلك الممارسة. ويؤكد وطفة (٢٠١١، ١١) أهمية التأصيل الفكري للمعلمين والمربين والدارسين، وضرورة تمكينهم من فهم عميق وشامل لمختلف العناصر والمكونات والركائز والمنطلقات، والأسس التي تشكل عماد العملية التربوية برمتها،

فأي تعليم يفتقر إلى المعلم صاحب الرسالة الغائية في التربية والحياة؛ لن يستطيع أن ينهض بالمجتمع، وينير له دروب المشاركة في بناء الذات والحضارة الإنسانية.

وفي السياق ذاته، تؤكد دراسة (محمود ، ٢٠١٨، ١٣- ٦٠) ضرورة تأصيل نظرية تربوية يستقي منها الحقل التربوي مبادءه وتوجهاته الآنية والمستقبلية، وتسهم في الاتساق بين الفكر والعمل، والقول والفعل، وفي تحديد الأدوار والمهام داخل المنظومة التعليمية، وهذا أشار إليه (عبد الحميد وآخران ، ٢٠٠٣، ٤٧)، حيث أشاروا إلى أن الوضوح في فكر القائمين على التربية، ينعكس في صورة وضوح في التطبيق التربوي، سواء أكان ذلك من زاوية الأهداف، أم المناهج، أم طرق التدريس أم التكنولوجيا التعليمية.

ويتضح مما سبق أهمية البناء الفكري للقائمين على العملية التعليمية، فالتربية ليست مجرد ممارسات أو مهارات، بل هي بناء فكري ينطلق من أعمق القضايا الفكرية والوجودية للإنسان، ويتجلى هذا البناء في صورة فكرية ذات طابع فلسفي يتقدم على غيره في توجيه مسار الحياة التربوية والإنسانية برمتها نحو آفاق إنسانية جديدة متجددة، فالقيمة الحقيقية لا تكتمل إلا بتوظيف المبادئ والمفاهيم النظرية وتطبيقها عمليًا.

ولما كانت الممارسات التعليمية نتاجًا للفكر التربوي السائد؛ فتجدر الإشارة إلى تعدد الاتجاهات والتيارات الفكرية والأيديولوجية تقليدية كانت أو تقدمية أو نقدية.

وفي ظل الدعوة إلى إعادة النظر في الممارسات البيدجواجية التقليدية، بدأت تظهر تيارات تربوية جديدة بدءًا من جان جاك روسو الذي تميزت نظريته بترك الطفل على طبيعته، لأن التدخل قد يفسد النمو الطبيعي ويجعله ينحرف عن الخط المرسوم له من قبل تكوينه (رزفبر، ١٩٩٨، ٧- ٩). كما بدأت مجموعة من التيارات النقدية تعيد النظر في أغلب القضايا الكلاسيكية لتحقق أهدافًا أكثر إنسانية، وتعد الفلسفة النقدية إحدى الفلسفات الإنسانية والتربوية التي برزت بقوة في العقود والسنوات القليلة الماضية بداية من النصف الثاني من القرن العشرين، وأصبح لها قبول لدى كثير من الكُتاب والمفكرين في مجال الفلسفة بصفة عامة

وفلسفة التربية بصفة خاصة، وأصبح لها كثير من الرواد والفلاسفة من بينهم: يورجان هابرمس ، وماكس هوركهايمر، وتيودور أدورنو ، وكارل آبل ، وهربرت ماركيوز، ورايت ميلز، وغيرهم من رواد وفلاسفة الفلسفة النقدية المعاصرة، والذين كان لهم دور بارز في نشر أفكار هذه الفلسفة في كثير من دول العالم (وهبة، ٢٠١٤، ١٧٨). وتعددت روافد ورموز هذا الاتجاه بين مدرسة فرانكفورت وعلم اجتماع التربية الجديد والإسهامات الخصبة ل"باولو فريرى" و"بيير بورديو" و"ألتوسير" و"باسرون" و"برنشتاين" و"جرامشي" و"جينيتس" و"كارنوى" "وجيرو" "وآبل" وغيرهم.

وتعد أفكار التربية النقدية Critical Pedagogy من أبرز الحركات التربوية المعاصرة الواعدة في تطوير التعليم في العالم العربي، حيث تمثل أفكار التربية النقدية ومبادؤها إضافة مهمة للتراث النظري في علم اجتماع التربية؛ فمن خلال طرحها الجديد، لم تتجاوز التربية النقدية فقط النظرة الرومانسية أو المخادعة للنظريات الوظيفية المحافظة؛ بل تجاوزت أيضًا النظرة المتشائمة اليائسة للنظريات النقدية التقليدية، ورأت أن كلتا النظرتين أسهمت في تكريس الأوضاع القائمة والمحافظة عليها دون تغيير، ومن ثَمَّ أكدت أن التربية تملك إمكانية تحرير الإنسان وتغيير المجتمع وتحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية (عمرو، ٢٠٠٧، ٣٢).

وتمثل التربية النقدية توجهًا فلسفيًا يعتمد على النظريات الاجتماعية النقدية التي تحاول ضمن ما تدعو إليه، فهم ونقد السياقات التاريخية والسياسية والاجتماعية للتعليم، وتسعى هذه النظرية إلى إيجاد ممارسات تعليمية تسهم، ليس فقط في تغيير طبيعة التعليم والتعلم، وإنما في تغيير المجتمع أيضًا بشكل أعم وأكمل، وتعود أصول هذه النظرية التربوية إلى الفيلسوف البرازيلي باولو فريرى، الذي ميز بين نوعين من التعليم وهما : التعليم المصرفي أو البنكي (Banking Education) الذي يعتمد على نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب، والتعليم التحويلي (Transformative Education) الذي يتحول فيه التعليم من خلال التفاعل بين المعلم والطالب (عويس، ٢٠٠٥، ٦١). ويرى جيرو (Giroux, 2011, 3) أن التعليم وفق التربية النقدية يعد وسيلة أساسية لتكوين المجتمع

الـديمقراطي، حيـث لا يمكـن أن يبقـى المجتمـع ديمقراطيًـا دون وجـود ثقافـة ديمقراطيـة، تـم تشـكيلها عـن طريـق الممارسـات التعليميـة القـادرة علـى إيجـاد شـروط إنتـاج المـواطنين الـذين يتصـفون بالنقـد، وبموسـوعية المعرفـة، ولـديهم القـدرة علـى اتخـاذ الأحكام الأخلاقية، ويتصرفون وفق قواعد المسؤولية الاجتماعية.

وجـدير بالـذكر أن جهـود تطـوير التعلـيم منـذ العقـود الأخيـرة مـن القـرن العشـرين فـي معظـم دول العـالم، ومنهـا مصـر، تـدعم تطبيـق أجنـدة الليبراليـة الجديـدة علـى التعلـيم، التـي تعيـد تنظـيم المـدارس علـى غـرار نمـوذج العمـل، وتفـرض المعـايير التربويـة للمنـاهج، وتجعـل الامتحانـات الهـدف الأسـمى للعمليـة التعليميـة. وقـد أخفقـت الأجنـدة الليبراليـة فـي التعلـيم بشـكل كبيـر؛ وهـذا يتطلـب الأخـذ بالنظريـة النقديـة فـي التعلـيم مـن أجـل نقـد إعـادة هيكلـة الليبراليـة الجديـدة للتعلـيم، وتقـديم بـدائل علـى مسـتوى المفاهيم والممارسات (Kellner, 2003, 14).

وإدراكًـا لأهميـة التربيـة النقديـة فـي تطـوير التعلـيم، فـإن النظـام التعليمـي فـي مصـر فـي أمـس الحاجـة إلـى تأصـيل مفاهيمهـا ومبادئهـا، نظريـة وممارسـة. فقـد طرحـت التربيـة النقديـة مفـاهيم ومبـادئ جديـدة فـي الفكـر التربـوي، وقـد تبقـى هـذه المبـادئ مجـرد أفكـار نظريـة فاقـدة جوهرهـا إذا لـم يـتم توظيفهـا بالشـكل الحقيقـي فـي واقـع النظـام التعليمـي، أو إذا لـم يكـن لـدى المعلمـين وعـي بهـا، لـذا يحـاول هـذا البحـث تشـخيص واقـع تطبيـق مبـادئ التربيـة النقديـة بـالتعليم قبـل الجـامعي فـي مصـر ومـدى وعـي المعلمين وإدراكهم مبادءها.

مشكلة البحث:

إذا كان أحد جانبي المناقشات الدائرة حول التعليم يهتم بما ينبغي أن يكون، فإن الجانب الآخر يركز على الوضع الفعلي الراهن للتعليم. ولا شك أن الجانبين يكمل أحدهما الآخر.

ولما كانت الفلسفة تعني الممارسة الناقدة للأفكار، فقد عرف الفكر الإنساني صيغتين للتطور الفكري: الأولى، أن يسبق الفكر الواقع فيطرح تصورات وأفكار ونظريات تتجاوز عثرات الواقع، وتقفز فوق أزماته وتفسخاته وتطرح أفقًا فلسفيًا للجماعة الإنسانية، تتحرك إزاءه وتحاول الوصول إليه وتهتدي بضوئه. والأخرى، أن يسبق الواقع الفكر بحيث يصبح الفكر

القائم متخلفًا، يعرقل مسيرة التطور الإنساني، وبالتالي يدفع تطور البني المادية لواقع هذا الفكر لتخلصه من سلبيته وجموده وانغلاقه وبالتالي لا يجد الفكر المنتج مفرًا من تطوير نفسه ليستوعب المعطيات الجديدة ويستوعبها في بنيانه وتكوينه وإلا بقيَّ هذا الفكر شائخًا ومترهلاً وعاجزًا عن التعبير عن حركة الواقع الجديد (خضر، ٢٠٠٨، ١٤٢).

وينطلق هذا البحث – منهجيًا – من مسلمة معرفية مؤداها أن أي ضرب من ضروب الفكر ما هو إلا انعكاس لمجموعة من الظروف الاجتماعية والقوى السياسية والاقتصادية المحيطة به. ولا يعني ذلك أن الواقع هو الذي يشكل الفكر، ولكن يعني أن هناك علاقة جدلية بين الفكر والواقع؛ فالواقع يصوغ الفكر ويشكله، ولكن الفكر قد يسهم في تغيير الواقع إذا تعرض ذلك الأخير لضرب من ضروب القهر أو التحكم (زايد، ٢٠٠٦، ٢٠).

ومن ثمَّ، لابد من تجديد الفكر التربوي وتطويره تمهيدًا لتحسين الممارسات التعليمية بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر.

وانطلاقًا من هذه المسلمة، فإن المتتبع للفكر التربوي في مصر، يلحظ أنه يعاني من أزمة على مستوى التنظير، وعلى المستوى الممارسة والتطبيق، وهذا ما تؤكده الوقائع والشواهد الآتية:

أولاً- إن حركة الفكر التربوي في مصر والعالم العربي لا زالت تدور حول مجمل أفكار "جون ديوي" وما طرحه من خلال فلسفته التربوية الشائعة في واقعنا المعاصر، وظلت حركة الفكر التربوي النقدي بعيدة عن أيدي الباحثين والمشتغلين بالعلم التربوي؛ على الرغم من أن تلك الحركة طرحت على الواقع المعيش في المجتمعات المتقدمة أفكارًا لم تكن مطروحة من قبل (بدران، ٢٠٠٠، ٧).

ولعلّ المطالع للفكر التربوي في مصر يجد أن ظروف النشأة الأولى له وجهته نحو الفكر البرجماتي، وهذا ما عبر عنه خضر (٢٠٠٨، ١٥) بقوله: "يرتبط صعود التيار البرجماتي في فكرنا العربي بنشأة معهد التربية للمعلمين في مصر سنة ١٩٢٩، وعزز هذا الصعود عودة المبعوثين الذين تعلموا في الولايات المتحدة، حيث أدخلوا الفلسفة البرجماتية إلى معاهدنا ومدارسنا، وبدأوا في حركة ترجمة نشطة لكتب "ديوي" وتلاميذه، لتتحول مصر إلى منطقة نفوذ للفكر البرجماتي".

ثانيًا- تردي واقع التعليم قبل الجامعي في مصر، ومما لا يخفى على أحد حالة التردي التي آل إليها نظام التعليم في مصر، ولعلَّ من أهم الأسباب التي أكدها معظم كبار التربويين في مصر هي الافتقار إلى فلسفة تعليمية واضحة، فضلاً عن عمليات الترقيع أو الترميم السطحية التي لم تُحدث أي تقدم أو تحسن، وكذلك الاجتهادات الفردية غير المخططة علميًا.

وثمة شواهد ودلائل عديدة تؤكد إلى أن معظم الممارسات التعليمية السائدة في النظام التعليمي بمصر لا زالت تقليدية سواء أكانت على مستوى قيام المعلم بمهامه ومسؤولياته، أم على مستوى المناهج والمقررات الدراسية وطرائق تدريسها أم على مستوى نظم التقويم.

وفي هذا السياق، تؤكد معظم الدراسات والتقارير الرسمية أن المعلم لا يزال تقليديًا يقوم بمهامه في إطار تقليدي لا يتعدى نقل المعلومات والمعارف إلى التلاميذ وتصحيح الامتحانات ووضع الدرجات. فقد جاء في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ "ضعف انتقال أثر تدريب المعلمين إلى القاعات الدراسية، فما زالت طرائق التدريس تستند في معظم الأحيان على مفهوم تقليدي للتدريس، يظهر فيه المعلم كمصدر وحيد للمعلومات والسلطة العلمية، وهي أساليب تكرس الحفظ والتلقين، وتكرس قيم الإذعان والطاعة السلبية وظاهرة هيمنة ثقافة الصمت في المجتمع"(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ ، ٤٠).

ومن ثمَّ، تتم عملية تعليم الطلاب في أغلب المدارس بمصر بأسلوب التلقين المباشر، فالمعلم يبذل جهدًا كبيرًا في نقل المعلومات إلى الطلاب وسردها عليهم لفظيًا دون أن يكون لهم أي دور سوى الاستماع والإنصات في أغلب الوقت؛ مما أدى إلى تكوين جيل سلبي يأخذ بالمسلمات على علاتها دون تفكير أو نقد لما يقدم إليه من معلومات (الناجي، ٢٠٠٧، ٢٦٣).

وتؤكد الشواهد والدلائل - أيضًا - أن المناهج ونظم التقويم تعاني من أوجه قصور وخلل، فقد أوضح تقرير مجلس الشعب (٢٠١٠، ١٠) أن البنية المعرفية للمناهج الدراسية تقليدية يبدو التعليم في سياقها كأنه عملية تحصيل لمجموعة من المعارف والعلوم الجامدة في قوالب جاهزة للتلقين، وأصبحت المناهج

مجرد أشكال جاهزة، حيث إنها تقوم على تجزئة المعرفة إلى مواد دراسية منفصلة، وموضوعاتها مفككة إلى حد كبير، وبذلك تم اختزال شخصية الطالب حتى أصبحت مجرد ذاكرة وظيفتها الحفظ والتخزين الفعلي للمعلومات، وهذا يعكس بنكية المعرفة. ومن ثمَّ فإنها لا تدعم التفكير والإبداع لدى الطلاب وإنما تدعو إلى المسايرة والانصياع، مما يؤدي إلى السلبية واللامبالاة، وغرس الرهبة والخوف والطاعة العمياء والتفكير غير العلمي في شخصية الطالب.

وقد أجملت دراسة للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(٢٠٠٧ ، ١٧ – ١٨) أهم المشكلات التي يتواتر ذكرها في أدبيات التربية عن المناهج، ولعل من أهمها:

- تتسيد فيها خبرات الماضي فهي تقدم للتلميذ المعلوم والمعروف وتطالبه باكتساب هذه الخبرات أي اختزانها واسترجاعها عند اللزوم.
- تقدم تعليمًا لفظيًا يصف المهارات ولا ينميها ولا تنتهي بتكوين مهارات حياتية يحتاجها المتعلم في حياته المستقبلية.
- تلغي إيجابية المتعلم وتهمش دوره في العملية التعليمية، فهو يستقبل ولا يرسل، يأخذ ولا يعطي، يسأل ولا يتساءل.
- تفصل المدرسة عن المجتمع وتجعلها أبراجًا عاجية لا تشارك في صنع التنمية، ونادرًا ما يرى التلميذ العلاقة بين ما يتعلمه في المدرسة وما يجده خارجها.

وهذا تؤكده الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠٣٠، فقد نصت على أن "بعض المناهج تعاني من الجمود عن مسايرة الاتجاهات الحديثة وارتباطها بمجتمع التعلم واقتصاد المعرفة، حيث لا تتيح للطالب فرصًا كافية للابتكار والإبداع والتفكير الناقد أو تبني بداخله القدرة على المبادرة الفردية، واحترامها، والتنافس الشريف، والعمل في فريق؛ إضافة إلى وجود القصور في البرامج التدريبية على التعلم الذاتي وتنمية المهارات طبقًا لمتغيرات السوق، وتحديد المهارات المطلوبة وتوصيف المهن" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ ، ٣٩).

وثمة أوجه قصور في أساليب وطرائق التقويم، فقد توصلت دراسة (البنا، ٢٠٠١، ٢٨ – ٣٠)التي اعتمدت أسلوب تحليل محتوى الامتحانات إلى السلبيات الآتية :

- وجود نمط سائد في امتحانات الثانوية العامة يركز على قياس أدنى المستويات المعرفية.
- تكرار الأسئلة بشكل ملحوظ ، مما أدى إلى نمطية الامتحانات شكلاً وموضوعًا، ومن ثمَّ نمطية التدريس الذي ينصب على تدريب الطلاب على حفظ واسترجاع الإجابة وإهمال قدرات التفكير والإبداع للطلاب.
- لم تراع معظم الامتحانات التمثيل المفترض لمحتوى المقررات طبقًا للأوزان النسبية له، مما يؤدي إلى وجود خلل في توزيع الأسئلة على محتوى المادة.

ثالثًا– أما على الصعيد المنهجي وطرائق البحث، فقد"أصبح الفكر الوضعي Positivism، الذي وضع العلم الطبيعي كنموذج للعلوم الإنسانية، هو النمط المسيطر على النشاط البحثي في مجال العلوم التربوية، وأصبحت الوقائع التربوية – والاجتماعية – وكأنها وقائع طبيعية تقبل الضبط والتكميم والقياس" (بدران، ٢٠١١، ٤٦). وأخذ الاتجاه الوضعي الإمبريقي يرسخ أقدامه في حقل البحوث الاجتماعية والتربوية، وشهدت الآونة الأخيرة الإفادة من الإحصاء على نحو جديد لا بكونها مجرد وسيلة لوصف الظواهر وصفًا دقيقًا، وإنما باعتبارها أداة تحليلية لأي قدر من البيانات؛ فأصبحت غاية في حد ذاتها.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الدراسات والكتابات العربية التي حاولت أن تسلك مسلكًا نقديًا من خلال توظيفها لبعض مفاهيم النظرية النقدية مثل: إعادة الإنتاج، والمقاومة في تعاملها مع الموضوعات التربوية، ولكنها قليلة للغاية لا تشكل في مجملها أكثر من كونها اجتهادات فردية غير منظمة.

فقد ركزت بعض الدراسات على التوظيف التربوي للفلسفة النقدية، ومن هذه الدراسات دراسة(وهبة، ٢٠١٤، ١٧٥ – ٢٢٤) التي هدفت إلى الوقوف على التصورات التربوية للفلسفة النقدية المعاصرة حول الكون والوجود والطبيعة الإنسانية والمعرفة البشرية والقيم والأخلاق، والكشف عن الجوانب التربوية في الفلسفة

النقدية فيما يتعلق بأهداف التربية والمتعلم والمعلم والمناهج الدراسية وطرائق التعليم.

كما ركزت دراسات أخرى على دراسة المفكرين التربويين النقدين واستخلاص آرائهم التربوية، فقد تناولت دراسة نجيب (٢٠١٨) المفاهيم البيداجوجية الأساسية لبعض النظريات التي تنطلق من منظور اجتماعي نقدي،وهي نظرية باولو فريرى، والنظرية البنائية، والنظرية النقدية. وقدمت بعض الاستخلاصات الأساسية حول الاستخدام الأكثر كفاءة وملاءمة لهذه المفاهيم التربوية على المستويات التطبيقية العملية. وكذلك دراسة الحازمي (٢٠١٨)التي استعرضت أزمة أنظمة التعليم الرأسمالي من وجهة نظر البيدجواجيا النقدية، وتوصلت إلى أن توسع الأيديولوجيا الرأسمالية أوجد مجموعة من الإشكاليات، تجلت في المظاهر الآتية: تبعية التعليم للاقتصاد، وقصور مبادرات إصلاح التعليم، وتكريس الأنظمة التعليمية لقهر الإنسان، وتكريس الممارسات التعليمية لفقر الإنسان. وخلصت الدراسة إلى أن الخروج من أزمة التعليم الرأسمالي لا يكون من خلال الأيديولوجيا الرأسمالية وقيمها الليبرالية، بل يبدأ من التحرر من مفارقاتها الأخلاقية، وذلك باستحضار ثلاثة مبادئ أساسية هي: أن التعليم لا يكون محايدًا فهو إما أن يكون مع الإنسان أو ضده، وأن الفقر لا يكافح إلا حين يشعر الإنسان بثراء قدراته، وأن القهر لا يرفع إلا بالتسامح واستنبات مناهج تربوية إنسانية.

كما تناولت دراسة جويلي، وسليمان (٢٠١٥) أسس الحوار عند باولو فريرى، وتوصلت إلى بعض الاستخلاصات وأوجه الإفادة من الحوار عند باولو فريرى في المجال التربوي والتعليمي، ومنها: إكساب الطلاب ثقافة وقيم ومهارات الحوار، وتعزيز التربية على الحوار، التي تهدف إلى تكوين مواطن مدرك، حيث إن معرفته للحوار ومهاراته وفنياته وآدابه وأصوله، تعد مدخلاً للتعايش والتقارب بين الهويات المختلفة في المجتمع المحلي والعالمي المتنوع.

وركزت دراسة عمرو (٢٠٠٧) على الفكر التربوي عند هنري جيرو، بوصفه واحدًا من أبرز المفكرين الأمريكيين في مجال التربية النقدية في تسعينيات القرن العشرين. فقد أبرزت الأسس النظرية للتربية النقدية عند هنري جيرو.

بينما ركزت دراسة جمال الدين(٢٠٠٧) على الكشف عن مدى إمكانية قيام التعليم في مصر بمقاومة التحديات والمخاطر العولمية، وتعرف مدى توظيف مفاهيم المقاومة وآلياتها لدى أطراف العملية التعليمية.

ودراسة كابش (١٩٩٢) عن التوظيف الاجتماعي للنظام التربوي من خلال رؤية النظرية النقدية، تناولت فيها نشأة الاتجاه النقدي، وعرضت لنظرية إعادة الإنتاج الثقافي من خلال استعراض نظرية كل من بورديو، وبرنشتاين. وطبقت هذه الدراسة على مرحلة التعليم الابتدائي منذ عام ١٩٢٣ حتى عام ١٩٩٢، وأظهرت نتائجها أن التعليم يعمل على إعادة إنتاج التمايز الاجتماعي والثقافي.

بينما توجد دراسات أجنبية متعددة تناولت التربية النقدية تنظيرًا وممارسة، ومنها، دراسة Katz,L.(2014) التي تناولت انعكاسات التربية النقدية على ممارسات المعلمين، حيث اعتمدت على إجراء مقابلات مع معلمي تسع مدارس عليا (ثانوية) في إحدى ضواحي المدينة الكندية، لتعرف مستوى إدراكهم لمظاهر التربية النقدية التي يعدونها ذات قيمة من واقع خبراتهم، وقد ركزت على دمج خبرات المتعلمين داخل قاعات الدرس، وتحليل العلاقة الهرمية بين المعلم والمتعلم، ومدى تجنب المعلمين لأسلوب التعليم البنكي ومدى اقتناعهم بالبيئة التعليمية التي يتبادل فيها المعلم والمتعلم الأدوار، أن يكون كلاها معلمًا ومتعلمًا في نفس الوقت.

ودراسة Aliakbari,M.& Faraji, E(2011) التي استهدفت الكشف عن الموضوعات الرئيسية للتربية النقدية التي تتضمن التحرر، والتعليم القائم على المشكلات، وأدوار المعلم والمتعلم، ونظرتها للعالم وللحياة وتطبيقاتها في قاعات الدرس. كما تناولت مبادئ التربية النقدية التي قامت على أفكار مدرسة فرانكفورات بوصفها المصدر الرئيس لها من أجل البحث عن مجتمع أكثر عدالة، والتي تربط بين السياق المدرسي والسياق المجتمعي، وتؤكد على ضرورة تمكين المتعلمين من التفكير والفعل الناقد بهدف تحويل وتغيير حياتهم.

ومن الملاحظ أن معظم الدراسات العربية ركزت على علاقة التعليم بإعادة إنتاج الظروف والعلاقات الإنتاجية والثقافية لصالح الطبقات المسيطرة، وقد اهتمت هذه الدراسات بدراسة التعليم ودوره في تكريس سيطرة النظام الاجتماعي، وأغفلت

الجانب الآخر في المجتمع، كما ركزت دراسة جمال الدين (٢٠٠٧) على مبدأ واحد فقط من مبادئ التربية النقدية، وهو أن التعليم أداة للمقاومة من أجل التخلص من علاقات القهر وتقديم الأمل في التغيير الإيجابي ومقاومة السلبيات التي يتعرض لها أفراد المجتمع المصري، بينما ركزت دراسة جويلي وسليمان على مبدأ الحوار عند باولو فرايرى، ولم تتناول أية دراسة من هذه الدراسة تحليلا لحركة التربية النقدية واستخلاص واستنباط أهم المضامين التربوية لها، وكذلك اختبارها في الواقع.

وبناءً على ذلك كان اهتمام هذه الدراسات بالجانب التطبيقي أكثر من غيره؛ إذ غاب عنها التفصيل في مبادئ حركة التربية النقدية، والتأصيل لها، إلا في حالات قليلة، تضمنت إشارات إلى بعض ما سبق، دون أن تتسم بالعمق المطلوب؛ ولذا جاء هذا البحث ليسد هذه الثغرة البحثية، فهو من ضمن الأبحاث التربوية القليلة – على حد علم الباحث – التي تهتم بالتأصيل للتربية النقدية، ويحاول سبر غور حركة التربية النقدية في الفكر التربوي العربي المعاصر، حتى يتجلى جانبها الإيجابي ومحاولة تطبيقها. فضلاً عن أنه يحاول الوقوف على مدى وعي المعلمين بمبادئ التربية النقدية، وتعرف مستوى ممارساتهم للتطبيقات التربوية لها.

أسئلة البحث:

يتمثل السؤال الرئيس: ما المتطلبات اللازمة لتفعيل مبادئ التربية النقدية في مرحلة التعليم قبل الجامعي بمصر؟، ويثير هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مبادئ التربية النقدية في ضوء الفكر التربوي النقدي المعاصر؟

٢- ما رؤية التربية النقدية لبعض عناصر منظومة التعليم (أهداف التعليم، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والمحتوى وطريقة التدريس ونظم التقويم)؟

٣- ما مدى إدراك معلمي التعليم قبل الجامعي لمبادئ التربية النقدية؟

٤- ما واقع الممارسات التعليمية السائدة بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء مبادئ التربية النقدية؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة للممارسات التعليمية في ضوء مبادئ التربية النقدية تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية (إعدادي – ثانوي عام)؟

أهداف البحث:

استهدف هذا البحث تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن السياق المجتمعي والفكري لظهور حركة التربية النقدية.
- تحليل بعض جوانب التربية النقدية في الفكر التربوي المعاصر، ومحاولة الإفادة منها في تحسين الممارسات التعليمية بمصر.
- تعرف مدى وعي المعلمين بمبادئ التربية النقدية.
- إلقاء الضوء على واقع الممارسات التعليمية بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء حركة التربية النقدية.
- تحليل بعض جوانب الواقع التعليمي في مصر في ضوء مبادئ التربية النقدية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

- محاولة الإسهام في تجديد الفكر التربوي السائد في المجتمع المصري، من خلال العمل على تصحيح المسار المنهجي للبحوث التربوية وتحسين الممارسات التعليمية.
- تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة في ضوء مبادئ وأفكار التربية النقدية.
- اختبار بعض قضايا التربية النقدية إمبريقيًا، حيث إن الشواهد التي يتم التوصل إليها من خلال البحث الإمبريقي إما أنها تؤكد الأفكار النظرية الأولية أو تدحضها، مما يؤدي إلى إعادة صياغتها أو التخلي عنها كلية.
- قد يثير هذا البحث وعي معلمي التعليم قبل الجامعي لكثير من الممارسات التربوية التي يجب عليهم القيام بها عند تعاملهم مع طلابهم.
- توجيه المسؤولين عن صنع القرارات التعليمية إلى ضرورة إجراء تعديلات أو استصدار تشريعات جديدة تضمن تفعيل مبادئ التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي في مصر.

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي، ويعد المنهج المناسب لاختبار الأفكار النظرية في الواقع التعليمي بمصر، حيث أمكن للباحث من خلاله الوقوف على واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي بمصر. كما تم توظيف أسلوب التحليل الفلسفي لكشف طبيعة ومفهوم حركة التربية النقدية، وتحليل الأسس واستنباط المبادئ التربوية الرئيسة لهذه الحركة الفكرية، كما يفيد منهج التحليل الفلسفي في التفسير الكلي الذي يتم من خلاله الوقوف على السياق المجتمعي لظهور حركة التربية النقدية باعتباره من أهم العوامل التي تسهم في إنتاج المعرفة التربوية.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على تناول بعض عناصر منظومة التعليم الأساسية (الأهداف – التفاعل بين المعلم والمتعلم – المنهج /المقررات الدراسية) في ضوء حركة التربية النقدية في الفكر التربوي المعاصر.

كما اقتصر تطبيق أداة البحث على عينة من معلمي التعليم قبل الجامعي بمحافظة المنيا، وذلك لتشابه الظروف والعوامل المؤثرة في النظام التعليمي على مستوى الجمهورية، نظرًا لما يتمتع به النظام التعليمي في مصر من المركزية في إدارته وفي القوانين والتشريعات الحاكمة والمنظمة له.

خطة السير في البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافه سار الباحث وفق الخطوات الآتية:

- الوقوف على الأسس الفكرية والفلسفية والمجتمعية التي ترتكز عليها حركة التربية النقدية.
- استنباط مبادئ التربية النقدية من خلال تحليل الفكر التربوي النقدي المعاصر وعرض الآراء التربوية لأهم رواده وفلاسفته التربويين.

- تحديد رؤية حركة التربية النقدية لبعض عناصر المنظومة التعليمية، مثل: أهداف التربية النقدية، والدور المتوقع لكل من المعلم والمتعلم، وملامح المناهج والمقررات الدراسية وأساليب التقويم.
- تحديد مدى وعي المعلمين بمبادئ التربية النقدية من خلال الممارسات التعليمية، وتعرف واقع تطبيق المبادئ التربوية النقدية في منظومة التعليم قبل الجامعي بمصر.
- التوصل إلى المتطلبات اللازمة لتفعيل مبادئ التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي في مصر.

الإطار النظري للبحث:

أولاً - الجذور الفكرية والفلسفية للتربية النقدية:

ترتبط التربية النقدية بالفلسفة النقدية التي هي الأخرى مظلة واسعة لتوجهات في الفلسفة وعلم الاجتماع أهمها فهم ظروف الهيمنة وكيفية التخلص منها وصولاً لأسمى غايات الوجود الإنساني وهي التحرر (العطاري، ٢٠١٤، ٧). ويعرف "سعيد إسماعيل علي" الاتجاه النقدي، بأنه "ذلك التوجه الذي يتناول المفكر والباحث من خلاله مجموعة من القضايا تشكل إطارًا نظريًا لنقد النظام الاجتماعي القائم أو الكشف عن تناقضاته، بحثًا عن نظام اجتماعي تنتفي فيه هذه التناقضات(علي،١٩٩٥، ١٤٢).

ويعود تراث النظرية النقدية إلى عام ١٩٢٣، حيث بدأ تسميتها بهذا الاسم في معهد البحث الاجتماعي بمدينة فرانكفورت الألمانية التي أعطت هذه النظرية اسمها الأكثر شيوعًا "مدرسة فرانكفورت". وتراث النظرية النقدية هو تراث من الفكر لا يزال يترك بصمته الواضحة على المشهد الفكري في أوربا الغربية وأمريكا الشمالية. ويُقسم تراث النظرية النقدية إلى جيلين، الجيل الأول : "ماكس هوركهايمر"، و"هربرت ماركوز"، و"أدورنو"، و"أريك فروم"، والجيل الثاني: هابرماز، وهونيث. ويتميز بتحديه النقدي لبعض الاتجاهات الفكرية الأشد نفوذًا في القرن العشرين، مثل: الوجودية، والوضعية، ومؤخرًا ما بعد الحداثة. فضلاً عن أن علاقته

بالماركسية ذاتها، وجهة النظر التي تمسك بها في الأصل، هي أيضًا علاقة تحدٍ إن لم تكن رفض كامل (هاو، ٢٠١٥، ١١).

وقد حدد الفلاسفة والعلماء المؤسسون لمعهد فرانكفورت 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. فقد كانوا رواد فلسفة اجتماعية أو علم اجتماع نقدي توحد فيه التأمل الفلسفي النظري مع العلوم الاجتماعية أو العلوم الإنسانية التجريبية، ونظروا على حد تعبير رائدهم ماكس هوركهيمر (١٨٩٥ – ١٩٧٣) إلى المجتمع بوصفه كلاً ضديًا حافلاً بالصراعات والتناقضات، وأسسوا فلسفة اجتماعية تركز موضوع بحثها على البشر المغتربين عن أشكال حياتهم التاريخية في المجتمعات الرأسمالية والصناعية الشمولية التي أنتجوها كما كانوا نتاجًا لها، واغتربوا عنها كما كانت السبب في اغترابهم (مكاوي، ١٩٩٣، ١٤ –١٥).

وكان الأساس الأول للنظرية النقدية هو رفض بعض الأفكار الجوهرية للمدارس الفكرية التي كانت تتسيد مسرح الفكر الغربي آنذاك، فانطلقت من نقد الوضعية، ووجهت سهام نقدها –بداهة – إلى الثمرة اليانعة للفكر الوضعي: النظرية الوظيفية. ولم يقتصر الأمر على ذلك، وإنما امتد إلى نقد بعض المقولات المهمة في الماركسية الأصولية. أما على الصعيد المنهجي، فقد صبت النظرية النقدية جل غضبها على التوجه الإمبيريقي في البحث الاجتماعي، وهو نقد مترتب على رؤيتها للواقع الإنساني، ومتأسس على نظريتها في المعرفة، ومن هنا يمكن وصف الاتجاه الفكري لهذه النظرية، بأنه محاولة لتطوير شكل من أشكال الماركسية – الهيجيلية أكثر ملاءمة للأوضاع القائمة في رأسمالية القرن العشرين(لايدر، ٢٠٠٠، ١٤).

ولعل أهم ما يميز النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت يتحدد في كونها اتخذت من النقد منهجًا، وحاولت القيام بممارسة نقدية للحضارة الغربية قصد إعادة النظر في أسسها ونتائجها في ضوء التحولات الأساسية الكبرى التي أفرزتها الحداثة الغربية، كما قامت بدور مهم في رصد مختلف الأعراض الباثولوجية (المرضية) التي

عرفتها المجتمعات الغربية المعاصرة مثل: التشيؤ والاغتراب وضياع مكانة الفرد وأزمة المعنى وغيرها، مما حدا بالنظرية النقدية بتوجيه انتقادات جذرية وعميقة للمفاهيم والقيم التي تأسست عليها هذه المجتمعات مثل: العقلانية والحرية والتقدم العلمي والتقني وما ارتبط بها من نزعات وضعية وعلموية وتقنوعلموية وغيرها من النزعات التي عملت على الحفاظ على الوضع القائم وعلى مصالح الفئات المهيمنة فيه، ولهذا قدم مفكروها تحليلاً نقديًا للمجتمعات المتقدمة تكنولوجيًا ولأسسها الإيديولوجية بقصد الكشف عن الآليات الفكرية والسياسية التي تتحكم وتوجه هذه المجتمعات (بومنير، ٢٠١٠، ١٠).

كما ثارت الفلسفة النقدية ضد الاتجاهات الفلسفية المعاصرة، والتي يُطلق عليها اتجاهات ما بعد الحداثة Postmodernism، والتي أولى فلاسفة التربية في السنوات الأخيرة قدرًا كبيرًا من الاهتمام بها، ولعلّ من أهم شخصياتها : جان بودريار، وجان فرنسوا ليوتار.

فيشير (هاو، ٢٠١٥، ٢٠٩ – ٢١١) إلى أن مصطلح ما بعد الحداثة من المصطلحات الأشد مراوغة وغموضًا التي درج استخدامها في العلوم الإنسانية والاجتماعية. وقد برز هذ المصطلح في أواخر سبعينيات القرن العشرين. والفكر ما بعد الحداثي قريب لعدد من ضروب "الما بعد" الأخرى، مثل: ما بعد الأمبريقية، وما بعد الفوردية، وما بعد البنيوية. ويتداخل هذا المصطلح الأخير – بوجه خاص – مع ما بعد الحداثة، ذلك أن ما بعد البنيوية مقرونة إلى كُتاب مثل: جاك ديريدا Jacques Derrida، وميشيل فوكو Michel Foucault، وجاك لاكان Jacques Lacan. ويشير مصطلح ما بعد الحداثة إلى التغييرات الثقافية التي شهدها القرن العشرون في الفن والعمارة والأدب والموسيقى والسينما، وهي تلتفت إلى غياب الثبات عن معنى الأشياء، وتعني بالحياة في مجتمع استهلاكي، وتقوض شرعية التصورات الحداثية عن "الحقيقة" و"العقل" و"التقدم".

ويعرف وطفة (٢٠١٣، ٧٧) ما بعد الحداثة بأنها نسق من التصورات النقدية ضد الحداثة بما تنطوى عليه من مضامين فكرية وممارسات مجتمعية فى مختلف ميادين الحياة الإنسانية، بمعنى أن ما بعد الحداثة تبنت مبادئ تقوم على

هدم القيم التى أورثتها الحداثة مثل الواحدية (انتصارًا للتعددية والتنوع) والشعور بامتلاك اليقين المعرفى المطلق والمنطق الذى يقوم على تطابق الدال والمدلول، والأشياء والكلمات، والعقل الأداتى وسطوته المدمرة حيث وظف هذا العقل ضد الإنسانية والإنسان، ودمر البيئة بالتلوث.

ومن ثمَّ، تلتقي النقدية مع "ما بعد الحداثة" في رفض مقولات الحداثة وبشكل خاص الثقة بالعلم واليقين وتقديس العقل وأحادية الواقع والحقيقة المطلقة المنفصلة عن الزمان والمكان. والفرق بينهما هو أن النقدية تركز على التحرر Emacipation والتركيز على قضايا الهيمنة والعدالة الاجتماعية وعلى كيفية تغيير المؤسسات والعلاقات الاجتماعية القمعية وغير الديمقراطية وغير المنصفة (العطاري، ٢٠١٤، ٥٥). ولذا ترفض النقدية مقولات الحداثة لما يترتب عليها من تشيؤ الإنسان واغترابه، والتعامل معه كسلعة في السوق الاقتصادي، وهو ما ترفضه تمامًا الحركة النقدية.

ومن ثمَّ، فإن النقدية عمومًا نشاط فكري يتجه إلى نقد المفاهيم، والتصورات، والأفكار، ونقد الأيديولوجيا الكامنة خلف أي نشاط إنساني. ولم يكن هناك في لحظة تاريخية نظرية نقدية واحدة، ومن ثمَّ يطلق عليها الاتجاه النقدي الذي يشمل كل التنظيرات النقدية التي تسعى إلى الكشف عن المضامين الأيديولوجية، وتنحو نحو هدف تخليص الإنسان من كل ألوان الهيمنة وثقافة الصمت، وكشف عوامل الاغتراب المحيطة به.

ثانيًا - الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها حركة التربية النقدية:

تهتم أية نظرية بفهم طبيعة الواقع الاجتماعي وطبيعة الإنسان وقدراته، وعمَّ إذا كان الواقع ثابتًا أو متغيرًا؟، وما إذا كان يتسم بالتكامل أم بالصراع؟، وما إذا كان يحمل خصائص مثالية أم مادية؟، وما إذا كانت وحدة التحليل الأساسية هي الفرد أم الجماعة؟. وتعد الحركة النقدية مثلها مثل أي نظرية لها مقولاتها ومفاهيمها التي تتعلق بطبيعة الإنسان والمجتمع والكون، كما تتعلق بأسس المعرفة وطبيعتها ومصادرها، وكذلك طبيعة القيم ومصادرها.

ويمكن تناول هذه الأسس من خلال القضايا الآتية:

(١) المجتمع:

لكل الطوبويات من "جمهورية" أفلاطون إلى العوالم الجديدة والمتألقة التي وصفها جورج أورويل (G.Orwell) في راويته "١٩٨٤" وألدوس هيكسلي (Aldous Huxley) في أفضل العوالم سمة مشتركة، فهي تقدم دائمًا مجتمعات بلا صراعات، وبلا معارضات، مجتمعات استؤصلت منها الاختلافات، ويسود فيها الإجماع بلا منازع. فقد كان بناة المدن المثالية مقتنعين بثبات بأن الأفراد المنعزلين في حساباتهم، وأن الأعداء بسبب تضارب مصالحهم لن يتوصلوا أبدًا لتكوين جماعة حقيقية من دون انتماء الجميع إلى مبادئ متشابهة. ولكن الواقع يؤكد أن العيش في مجتمع، يعني العيش في عالم من الصراعات، والمناورات في عالم الغموض والشك. فالمجتمعات مؤلفة من أفراد ومجموعات توحدهم قيم ومصالح مشتركة، وتفرقهم، في الوقت نفسه، قيم ومصالح متباعدة، إن لم تكن متعارضة صراحة (بوسينيو، ٢٠٠٨، ١٥٣)

ولقد تزعم اتجاه الصراع، كارل ماركس، الذي استبدل مفهوم الإجماع بمفهوم الوعي الطبقي. فالوعي يعطي الإنسان وعيًا لقيمته، لقدرته، وفخرًا بوجوده ذاته، ونتج عن تحليل ماركس أن التضامن والإجماع بين الطبقات يحددان وعيًا مزيفًا، فحيث يجرى التذرع بالإجماع، يكون من المؤكد أننا أمام أيديولوجية تستعملها الطبقة المسيطرة من أجل إخفاء مجموعة مصالح أنانية لن تبقى قائمة بعد انهيار السيطرة البرجوازية والنظام الرأسمالي. وبذلك يجسد الوعي الطبقي التجربة الذاتية للتضامن في داخل الطبقة، والاعتراف بمستوى معين من التماثل مع المصالح المشتركة للطبقة. إنه وعي المرء للتشابه مع أعضاء طبقته وللاختلاف مع أعضاء الطبقات المعاكسة (بوسينيو، ٢٠٠٨، ١٥٤ – ١٥٥).

ولقد تأثرت الحركة النقدية بأفكار كارل ماركس، فنظرياته حول المجتمع هي المصدر الأكبر لها. وقام أعضاء مدرسة فرانكفورات بتنقيح نظريات ماركس، وتحديها والإضافة إليها –وهذا ما سبق الإشارة إليه– وعلى الرغم من اختلافهم عنه، فيظل لهم إمامًا وملهمًا.

ولعل بالإمكان تعقب الأصول الأولى لنظرية الصراع بردها إلى الفلسفات السياسية لهيجل وماركس وزيميل وإلى الداروينية الاجتماعية، وإلى نظرية الصفوة. وثمة شكلان للصراع، حيث تمثل الماركسية نموذجًا للنظريات التي ترى أن الصراع الاجتماعي دائم الحدوث على امتداد محور واحد هو محور الصراع الطبقي، وهو بهذا الاعتبار صراع من أجل السيطرة على الاقتصاد ووسائل الإنتاج. ويذهب هذا التحليل إلى أن هذا الصراع سينتهي به الحال إلى تقويض أساس الاستقرار الاجتماعي مفضيًا –وفقًا للماركسية – إلى ثورة طبقية، ومفضيًا – وفقًا لنظرية الصفوة – إلى أن تُخلق صفوة جديدة مفعمة بالحيوية تتولى السيطرة بعد صفوة أصابتها الشيخوخة واستنفدت طاقاتها.وفي مقابل ذلك توجد الصورة المعدلة لنظرية الصراع التي طورها لويس كوزر منطلقًا من أعمال زيمل، تذهب إلى أن الصراع قد يحدث كذلك على امتداد عدد كبير من المحاور، وأن هذا الصراع يمكن أن يدعم الاستقرار والنمو لمجتمع مفتوح وتعددي (إدجار، أندرو، وسيدجويك،بيتير، ٢٠١٤، ٦٦٨).

ومن هنا، بدأت فكرة أن الحياة الاجتماعية مؤسسة على علاقة تقوم على السيطرة والصراع بين طبقتين رئيستين في المجتمع، الطبقة الخاضعة والتي تتكون من الأفراد المنتجين والفعالين، والطبقة المسيطرة التي تملك وتسيطر على رصيد المجتمع من الثروات الاقتصادية أو وسائل الإنتاج، والعلاقة بين هاتين الطبقتين علاقة استغلال، ويتم النظر إلى الصراع الطبقي في ضوء المصالح المتصارعة للطبقات، فمن مصلحة الطبقات المسيطرة استمرار العلاقات الاقتصادية القائمة، والإبقاء على الوضع الاجتماعي والاقتصادي على ما هو عليه، بل وإعادة إنتاجه أي أن يستمر أبناء الأغنياء أغنياء، وأبناء الفقراء فقراء، ومن مصلحة الطبقات الخاضعة أن تشهد نهاية تلك العلاقات.

كما أن الدلالة الحقيقية للصراع تتوقف على نوع البناء الاجتماعي والسياسي الذي يجرى فيه، فالمجتمعات المفتوحة يمكنها أن تسمح بالصراع وتستفيد منه بطريقة لا تقدر عليها المجتمعات المغلقة والمجتمعات المتسلطة. ويعد

تقسيم العمل وفقًا لرؤية ماركس أكبر شرور الرأسمالية، وذلك من حيث إفضائه إلى حدوث الاغتراب(بمعنى أن تصير خطوات العمل بلا معنى لدى العمال).

ولذلك تكاد مقولة "التشيؤ" و"الاغتراب" أن تكون إطارًا مرجعيًا لمعظم الأفكار التي يطرحها فلاسفة النظرية النقدية، وتعبر هذه المقولة عن أن المجتمع والبشر ليسوا في واقع حياتهم ما يمكن أن يكونوه بحسب ماهيتهم وإمكاناتهم. فالتشيؤ Reification هو السيرورة التي تتخذ فيها ظواهر مُنتجة اجتماعيًا خاصية ثابتة، شيئية كما لو أنها جزء من الطبيعة (مكاوي، ١٩٩٣، ٢٥). فقد رافق التسليع المتدرج لكل أوجه الحياة، تشيؤ للوعي جعل الذات البشرية عاجزة لا حول لها ولا قوة.

ولذلك تحتل نظرية الاغتراب مكانة مهمة لدى الحركة النقدية، حيث إنها تحاول وضع المجتمع من جديد تحت سيطرة أعضائه من البشر؛ ولذا يعارض مفكرو مدرسة فرانكفورت –ومنهم أدورنو وهوركهايمر – الأوهام الإيديولوجية للفكر السائد، ذي الدافع الاقتصادي (وذي النزعة الوضعية). فالأصل في مفهوم الاغتراب أن يصبح الفرد غريبًا عن أحد جوانب الحياة الاجتماعية الذي يعيشها (صيام، ٢٠٠٩ ، ١٤٣). ومن هنا، فقد قامت النظرية النقدية على نقد العلاقات المغتربة والمسببة لاغتراب الإنسان في المجتمعات الرأسمالية والصناعية القائمة على الشمولية والعقلانية التقنية والإدارية التي ادِّعت التقدمية والاستنارة.

وقدم تورين تصورًا جديدً للمجتمع، فهدف المسيرة الاجتماعية الحديثة عند تورين هو تحرير الذات. والذات ليست مطابقة لمفهوم الفرد كما هو في فلسفة جون لوك السياسية والتي تنظر إلى الأفراد كجواهر منعزلة مثلها مثل الذرات المادية في فيزياء نيوتن، تدخل فيما بينها في علاقات جذب وطرد، ولا هي الإرادة الجماعية عند روسو والتي تذوب فيها إرادة الأفراد. ولكنها تتجسد لديه في مفهوم الفاعل الاجتماعي، وهو المفهوم الذي يجعل العلاقة الاجتماعية بعدًا أصيلاً في الفرد (تورين، ١٩٩٧، ١١).

وإذا كانت النظرية النقدية قد التقت مع الماركسية في قضايا الصراع الطبقي والعوامل الاقتصادية، فإنها تجاوزت ذلك إلى طبيعة القهر السياسي وآلياته،

وإلى الرموز الثقافية، أو إلى العنف الخشن أو الأيديولوجيا الناعمة. وكان لها توجهات في مواجهة القهر، ومقاصد قيمية ديمقراطية واشتراكية ذات وجه وفعل إنساني، مع انفتاح لدور الإنسان وثقافته وأيديولوجيته فيما يستقر من أوضاع محافظة زائفة، أو فيما تسعى إليه القوى المجتمعية من تغيير وتطوير وتحرير (عمار، ٢٠٠٧، ١٣).

ويؤكد فريري(٢٠٠٧ ب، ٨٧) أن دور الإنسان لا يقتصر على مجرد الوجود في هذا العالم، وهنا يعني أنه من خلال العقل الإبداعي وإعادة تشكيله، يصنع الإنسان معطيات واقعه الثقافي، ومن ثمَّ يقوم بالإضافة إلى عالم الطبيعة المادي الذي لم يصنعه، فعلاقة الإنسان بواقعه تتجلى في علاقته فاعل بمفعول.

ومن ثمَّ، تذهب الحركة النقدية إلى أن الطبقات الخاضعة لا تتقبل ببساطة، وبصورة سلبية، تفسيرًا للمجتمع يكون من مصلحة الطبقة المسيطرة قيامها بممارسات تستهدف تشيئ الفرد أي تحويله إلى شيء، وإنما تستطيع أن تعدَّل في هذا الوضع وتقاومه. ولذلك، لا تقوم المجتمعات على أساس الاستغلال الذي تمارسه الطبقة المسيطرة على الطبقات الخاضعة فقط، ولكنها تقابل برد فعل مقاوم من قبل الطبقات الخاضعة.

(٢) المعرفة:

فالنظرية النقدية شكل من أشكال المذهب العقلي Rationalism، فتختلف بذلك عن أولئك الذين يقولون إن المعرفة تنبع من خبرتنا الحسية (وهو الأساس المعرفي للأمبيريقية). فالأساس أن البشر كائنات عاقلة (رشيدة). وإذا كان هيجل قد قال: "إن الواقعي عقلي"، فإن النظرية النقدية ترى أن "الواقعي يتعين أن يكون عقليًا". والعقلية في هذا السياق النقدي لا تشير إلى المنطق الصوري، وإنما تدل على عملية فكرية جدلية، يكون فيها الكل أكبر من مجموع أجزائه، وفيها تظهر التناقضات باستمرار وتختفي في إطار قضايا تركيبية جديدة (لايدر، ٢٠٠٠، ١٤).

ولعل من أبرز سمات النظرية النقدية هي تلك الأهمية التي تسبغها على العقل، ويطلق المنظرون النقديون عليه العقل الأداتي أو العقلانية التقنية، فقد ذهب ماركوزه في كتابه "الإنسان ذو البعد الواحد" – كما ذهب هيجل – أن العقل السمة

المحدِّدة للكينونة الإنسانية، ولذلك يطلقون عليه العقل الذاتي والتقني. فالعقل هو الذي مكن البشر من أن تكون لديهم إمكانية تقرير المصير، ولذا فقد ارتبط العقل مع ذلك المفهوم الأساسي الآخر من مفاهيم النظرية النقدية، ألا وهو الحرية أو الانعتاق. فهم ينظرون إلى الحرية والعقل على أنهم في علاقة ديالكتيكية. فالعقل يفترض الحرية لأن العقل يعني القدرة على التوجه بالذات نحو تقرير حياتها الخاصة. والحرية، تفترض العقل، لأننا لا نستطيع أن نقرر ما الذي يمكن أن تكون عليه الحياة الأفضل والأكثر انعتاقًا إلا من خلال إعمال العقل (هاو، ٢٠١٥ ، ٢٤)

ومن أبرز التصورات في مجال المعرفة من منظور حركة التربية النقدية ما يأتي:

١- الحقيقة ليست نسبية: ترفض النقدية – كما ذُكر سابقًا- الحقيقة المطلقة المنفصلة عن الزمان والمكان، فالحقائق حسب النقدية تتشكل اجتماعيًا بفعل الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وعامل النوع الاجتماعي ويعبر عنها رمزيًا. فالحقيقة ليست نسبية relative (النسبية تعني أن الحقائق التي يعتنقها الأفراد والمجتمعات متساوية في تأثيرها) بل علائقية سياقية ارتباطية. فالحقيقة ليست مطلقة وليست نسبية، ومعيار الحكم على الحقيقةهو الأفعال المتنورة التي تشمل الميل للعمل بصدق واستقامة بهدف الإسهام في تقليص الألم والاضطهاد واللامساواة وتزيز العدل والحرية (العطاري، ٢٠١٤، ٨٢).

٢- لا يقينة المعرفة: تتسم المعرفة النقدية بأنها لا يقينة، فقد مضى زمن اليقين، وتم الدخول في عالم الشك. فترفض النقدية القبول بثبات المعرفة أو عموميتها ولا سيما بعدما فشل العلم ووسائله المنطقية والعلمية في تفسير كل الظواهر.

٣- أنها ترفض النفعية، ولعل من أهم التصورات التي تدعم ذلك مفهوم ماكس هوركهايمر عن الرشد الذرائعي وما ارتبط به من انتقادات موجهة للنزعة الوضعية، إذ يري هوركهايمر أن الحداثة تتسم بتحول توجهاتها نحو تصور للعقل يركز على ما له من جانب هادف ذرائعي. ولكنه ينظر إلى العقل على أنه عملية من عمليات التفكير النقدي في مجال فسيح من القضايا التي تقع خارج

نطاق العقل العملي بما يتسم به من رشد قائم على مفهوم الوسائل والغايات. وعلى ذلك تكون النزعة الذرائعية شكلاً من أشكال التفكير التي تعتبر الأغراض- معطيات مسلمًا بها -يتم التصرف في ضوءها، وليست انشغالاً عقليًا ونقديًا بالسؤال عمَّ إذا كانت بعض الأغراض مما يمكن تبريره أم لا؟ (إدجار، أندرو وسيدجويك،بيتير ، ٢٠١٤، ٢١٤). ومن ثمَّ، فإن الوضعية في سعيها لمحاكاة العلم تتحول لمجرد تعبير سالب وحيادي فيما يتصل بقضايا المعرفة، كما أنها تعطي الأولوية لتحقيق هدف معين أو غاية معينة، وهو ما ترفضه النقدية.

٤- ذاتية المعرفة: ركزت التوجهات النقدية الجديدة على ذاتية المعرفة والتشكيل الاجتماعي لها بدلاً من الرؤية الموضوعية للمعرفة. واهتمت النظرية النقدية بتشيكلاتها الفكرية الجديدة بفكرة تحرير الإنسان من خلال إعادة التحليل النقدي للسياسات والأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسيكولوجية التي استمرت طوال هذه العقود (نجيب ، ٢٠١٨، ١٨). وهذا ما أشار إليه فريري(٢٠٠٧ ب، ١٣٦- ١٣٧) بقوله "إن المعرفة، أيًا كان مستواها لا تتحقق بالعمل الذي يتحول به الإنسان الفاعل إلى كائن مفعول به، يقوم بالتلقي السالب الصارم لمحتويات ما يقدمه أو ما يفرضه عليه الغير، بيد أن المعرفة – على النقيض من ذلك – تقتضي الوجود المتطلع للذوات الإنسانية الفاعلة في مواجهة العالم وهذا يعني أنها تتطلب السعي الدائم، وأنها تتضمن ابتكارًا وإنشاءً وإعادة الابتكار والإنشاء.

ومن ثمَّ، ترفض النظرية النقدية النظرة الإمبريقية التي ترى أن المعرفة تقوم على رصد الوقائع وملاحظتها،وعارضت النظرية النقدية هذه النظرة انطلاقًا من أن الوقائع لا يكون لها معنى في التحليل الاجتماعي إلا حين توضع في سياق من المعنى أوسع، وغير قابل للرصد والملاحظة. ومن ثمَّ، فالمعرفة تتطلب الفضول المتطلع الذي يسعى لمواجهة العالم.

(٣) القيم:

للقيم والأخلاق في التربية النقدية مكان الصدارة. وتعني الأخلاق النقدية بالعمل على إزالة الجهل وإثارة الوعي بعلاقات القوى والتمكين والتهميش وإشاعة العدالة الاجتماعية والإنصاف. وتنتقد النقدية الفلسفة الوضعية لاستبعادها القيم والأخلاق بحجة أنها تفضيلات شخصية لا يمكن إخضاعها للبحث، كما تنتقد استبعاد الوضعية جميع أنواع المشاعر والحالات الداخلية والإداركات الذاتية بحجة أن هدف العلم التنبؤ والضبط ولذلك لا مكان للقيم والأخلاق(العطاري، ٢٠١٤، ٧٦).

ولعل من أهم سمات القيم وفقًا للحركة النقدية ما يأتي (العطاري، ٢٠١٤، ٥٥):

١- ترفض الحركة النقدية قيم الحداثة، التي تُغلب العام على الخاص، والجماعة على الفرد وتعتبر ذلك قمعًا للمهمشين والأقليات والمرأة.

٢- تؤكد على الاختلافات والتمايزات واحترام الآخر وعدم تنميطه أو إقصائه.

٣- ترفض قيم الأبوية والذكورية والرأسمالية والبيروقراطية والموضوعية.

٤- ترفض الحركة النقدية العقلانية التقنية، وهي مدرسة فكرية ترى أن الإنسان وكذلك المجتمع والمؤسسات المجتمعية المختلفة هي كائنات عقلانية ذات أهداف محددة وفق نظام محدد لا تحيد عنه. وبذلك تفترض العقلانية التقنية أن الأنظمة التعليمية توجد لتحقيق أهداف، ويتم بلورة هذه الأهداف من قبل نخبة سياسية مجتمعية خارج الهرم التنظيمي، وتتحول هذه الأهداف بعد بلورتها إلى آليات لضبط أداء المؤسسة التعليمية خاصة المستويات الأدنى أي المستوى التنفيذي في النظام التعليمي (المديرين والمعلمين). ومن أجل ذلك توضع آليات للمحاسبة والمساءلة، ومعايير أداء محددة للمتعلمين والمعلمين وبقية أطراف العملية التعليمية. ووفق هذا التصور يمنح الأعلى في الهرم التنظيمي سلطة يمارسها على من هو أدنى منه. وفي خضم ذلك قد تستبعد اللمسة الإنسانية والتوجهات الأخلاقية فالهم الأكبر هو زيادة الإنتاجية والإنجاز.

وفضلاً عن ذلك استخدم أصحاب النظرية النقدية نظامًا قيميًا قائمًا على العدالة الاجتماعية، والمساواة، ومستهدفًا العمل على تطوير المجتمع والفرد من خلال التعليم (نجيب ، ٢٠١٨، ١٨).

وبناءً على ذلك، تتصف القيم في الحركة النقدية بالذاتية، وبذلك لا يمكن أن يفرض على الإنسان قيد أو ضابط، وبذلك فهي تؤسس لعدم وجود نظرية مطلقة أو حقيقة ثابتة؛ وهذا يمثل تهديدًا للقيم والمعايير الاجتماعية المنظمة لسلوك الأفراد في المجتمع. ولعلّ من أهم معاييرها القيمية التوجه نحو نقد الواقع من أجل إقامة مجتمع أكثر عدلاً، وأكثر ديمقراطية، وأقل اغترابًا وتغييبًا للعقل.

أوجه الاستفادة من هذا المحور:

تتضمن الأسس الفلسفية التي ترتكز عليها حركة التربية النقدية بعض التطبيقات التربوية، ولعل من أهمها ما يأتي:

١. انطلاقًا من رفض الحركة النقدية لفكرة التشيؤ، فإنها ترفض تسليع التعليم والنظر إليه على أنه سلعة تباع وتشترى.
٢. تمشيًا مع رفض الحركة النقدية لفكرة الاغتراب؛ فلابد أن يسعى التعليم إلى تخليص الإنسان من كل ألوان القهر وكشف عوامل الاغتراب المحيطة به.
٣. نظرًا لتركيز الحركة النقدية على فكرة التحرر وإعادتها لمكانة الفرد؛ فإنها تؤكد على إيجابية المتعلم وضرورة النظر إليه على أنه ذات فاعلة.
٤. استنادًا إلى أن الحركة النقدية شكل من أشكال المذهب العقلي، واعتدادها بالعقل، وأن المعرفة عملية فكرية جدلية؛ فلابد أن يسعى التعليم إلى تنمية التفكير العقلانى والنقدى لدى المتعلمين.
٥. نظرًا لكون المعرفة ذاتية، تؤكد الحركة النقدية تنمية الجوانب الذاتية والقيمية والوجدانية في الإنسان التي تعيد للفرد مكانته في المجتمع، وينبغي أن تمس المعرفة ذات المتعلم ويشعر بأهميتها وأن تكون ذات معنى بالنسبة له، وتسهم في بنائه كإنسان فيكون لها وظيفة داخلية (تربية القلب / تربية الوجدان).
٦. اتساقًا مع رفض الحركة النقدية للنزعة الذرائعية؛ فإنها ترفض أن تكون التربية تابعة لنمط المجتمع، وأن يكون المجتمع تابعًا لنمط التربية، ويتضمن ذلك

تحقيق تحرير الإنسان وتحقيق الذات في مجتمع تسوده العدالة ومصالح المجموع وليس النخبة.

٧. **انطلاقًا من رؤية النقدية للقيم؛ فإنها تسعى إلى نشر الوعي وتحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتمكين الأفراد داخل المجتمع المدرسي.**

٨. **انطلاقا من رفض النقدية للعقلانية التقنية؛ ينبغي التركيز على الحوار والتواصل الإنساني، وتقديم اللمسة الإنسانية والتوجهات الأخلاقية على معايير الإنجاز والجودة والإنتاجية.**

٩. **تأسيسًا على أهمية الأخلاق في التربية النقدية، فإنها تركز على تنمية الحس الأخلاقي لدى المتعلمين في ظل انتشار صور اللامعيارية في المجتمعات المعاصرة.**

ثالثًا – حركة التربية النقدية: المفهوم والمبادئ:

أ - مفهوم حركة التربية النقدية وروادها:

استخدم المنظرون النقديون كلمة "نقدي" Critical للإشارة إلى فكرة النقد Critique، وليس إلى مجرد الانتقاد Criticism. وكلمة النقد Critique بطبيعتها ثورية تؤدي إلى التغيير الإيجابي عن طريق سلبه لكل ما هو فاسد في الواقع السائد، وتطوير ما يقبل منه التطوير إلى جديد ملائم للحاجات المستجدة. وبهذا المعنى يصبح النقد هو الجهد العقلي والعملي الذي يتجه لعدم تقبل الأفكار وأساليب القول والفعل والسلوك والظروف الاجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التي تربط الإنسان بعالمه ومجتمعه تقبلاً أعمى (مكاوي، ١٩٩٣، ١٤)

فتعرف التربية النقدية بأنها: التربية التي تتصدى نظرية وممارسة للخطابات التي تقهر الإنسان وتقزم آدميته، وتحد من حقه في أن يكون متكاملاً، ذا صوت مسموع ، إنها نقيض التربية التي تنهض على مفهوم الفاعلية (Efficiency) الذي يُقاس من خلال علامات الطلاب في اختباراتهم، أو تنهض على المعايير (Standards) التي تعني وضع مؤشرات أو محكات سلوكية وضعًا مسبقًا ثم العمل على إعادة تشكيل الطالب في ضوئها من غير وعي بمدى ملاءمتها له من حيث هو إنسان، أو على مفهوم الكفاية (competency) الذي يعني أن

غاية التربية تمهير (Skilling) الإنسان ليكون كفوًا قادرًا على أداء ما، من غير أن نسأل لماذا نقوم بهذا، هل لجعله شيئًا في سوق العمل (حرب، ٢٠١٥، ٢٢ – ٢٣).

ويعرف (Kirylo, 2013, Xii) التربية النقدية على أنها عملية سياسية غايتها تحرير الإنسان وتحقيق العدالة في المجتمع، ويرى أنها تقوم على الأفكار التي تناهض القوى القمعية، فعندما تقوم القوى القمعية بأعمال وحشية ضد الإنسان dehumanizing مثل: القهر والاضطهاد والتهميش، يظهر التربويون النقديون بوصفهم وكلاء للقوى الإنسانية من أجل مقاومة هذه الأعمال، والمناداة إلى مجتمع أكثر عدالة، وديمقراطية. وكذلك تناهض النيوليبرالية أو الليبرالية الجديدة التي تقوم على تسليع التعليم، حيث ينظر إلى الطلاب كسلع، وإلى المعلمين كموظفين آليين وفنيين، وإذا كانت الليبرالية الجديدة ترى أن الغاية النهائية من التعليم هي التنمية الاقتصادية للمجتمع، فإن التربية النقدية أيديولوجية تستند إلى النظرية الصراعية في محاولتها لفهم تناقضات المجتمع. وتدور نقاشاتها – في الأساس – حول المعرفة والسلطة وتحرير الإنسان من مختلف ألوان القهر.

ويعرفها Kincheloe (2005, 35) بأنها حركة تربوية تقوم على تغيير وتحويل علاقات السلطة المستبدة التي تؤدي إلى قهر الناس، ولذلك فهي تحاول تأنيس humanize وتمكين empower المتعلمين. ولذلك فهي تقوم على تحويل الناس المضطهدين والمقهورين وإنقاذهم من أن يكونوا مجرد أشياء مفعول بهم إلى فاعلين مستقلين ومتحررين، ومن خلال هذه وجهة النظرة التي تقوم على التعليم التحريري يسهمون في تحويل مجتمعاتهم إلى الأفضل.

ومن ثَمَّ، فالتربية النقدية حركة تربوية تعد بمثابة رد فعل للتفاوت وعلاقات السلطة المستبدة التي توجد في المؤسسات التعليمية.

في ضوء عرض المفاهيم السابقة للتربية النقدية يمكن تعريفها بأنها: العملية التي يتم من خلالها تنمية قيم الحرية والعدالة والوعي الناقد والمسؤولية السياسية من خلال إكساب الفرد معرفة واتجاهات ومهارات معينة توجه سلوكه بوصفه فردًا وعضوًا في المجتمع.

ولعل من أشهر الفلاسفة الذين تناولوا التربية النقدية، باولو فريرى (١٩٧٠- ٢٠٠٠)، الذي اقترن اسمه بمصطلح التربية النقدية، وهو فيلسوف برازيلي، مارس العمل التربوي مع الفلاحين البرازيليين والذين جعلوه يرى أن التعليم هدفه تمكين الفرد والتغيير الاجتماعي. وقد أعده الفلاسفة الأب الروحي للتربية النقدية، فأي شخص يعمل في مجال التربية النقدية، لابد أن يرجع لأفكاره وأعماله (McLaren, 2000,1) . ويتشارك آخرون معه، مثل: هنري جيرو الذي صك تعبير التربية النقدية "Critical Pedagogy" في الثمانينيات (١٩٨٣)، وقد بنى جيرو أفكاره التربوية على أعمال فريرى لينتقد التعليم في عصر ريجان، الذي كان يقوم على ثقافة الفلسفة الواقعية "culture of positivism" التي استخدمت المدارس كوكالات اجتماعية للحفاظ على الواضع الراهن دون تغيير. وهناك آخرون شاركوا في تأسيس التربية النقدية منهم منظرو مدرسة فرانكفورت، هوركاهيمر Max Horkheimer (١٩٣٧- ١٩٧٢)، وهاربرت ماركيوز (١٩٦٨) Herbert Marcuse، والأكثر معاصرة: آبل (١٩٧٩ – ٢٠٠٦) Michael Apple، وشور (١٩٨٠- ٢٠٠٠) Ira Shor، وغيرهم (Groenke, and Hatch, 2009, 3).

ومن ثَمَّ، تقوم حركة التربية النقدية على أسس ومصادر كلاسيكية ومعاصرة مثل: النظرية النقدية الكلاسيكية(مدرسة فرانكفورات)، والنظرية النقدية للمجتمع التي تقوم مقولاتها على الخصائص العامة للمجتمعات الرأسمالية المعاصرة وعلاقتها بالهيمنة والتبعية، كما أنها تقوم على إعادة بناء التعليم الذي لا ينجز جدول أعمال الصناعات الكبيرة والتقنية، لكنها تعمل على دمقرطة التعليم بشكل جذري ليحقق أهداف المربيين النقديين مثل: فريرى، وإيلتش، وجيرو، وغيرهم الذين يشجعون التعليم الذي يروج لتنمية الفردية، والمواطنة والجماعية، والعدالة الاجتماعية، وتقوية المشاركة الديمقراطية في كل أنماط الحياة.

ب - بعض مبادئ التربية النقدية:

لقد تضمنت حركة التربية النقدية عدة مبادئ تربوية انبثقت عن الأفكار التربوية لبعض المنظرين والفلاسفة النقديين، ولعل من أهم هذه المبادئ والمنطلقات ما يأتي:

١ - التعليم عملية سياسية وأخلاقية:

لعل من أهم مبادئ حركة التربية النقدية نظرتها إلى التعليم على أنه عملية سياسية، وقد ركز على هذا المبدأ معظم منظريها مثل: فريرى، وجيرو، وشور، الذين يؤكدون على أن محور اهتمامهم في التربية النقدية هو مركزية دور السياسة والقوة politics and power في محاولتهم لفهم وتحليل كيفية عمل المدارس، وينظرون إلى التعليم على أنه ممارسة سياسية تقود اللغة والوعي كشرط لإنتاج الجماعات والأفراد الخاضعين للحكام أو للطبقات المسيطرة.

اختصم الفكر التربوي طويلاً حول إجابة سؤال مَنْ يقودُ مَنْ: التعليم أم المجتمع؟. وانتصر عدد هائل من المفكرين لمقولة إن المجتمع يصنع تربيته، فقد دعا كل من "برنشتين"، و"آبل"، و"جيرو"، و"إيلتش"، و"بورديو"، و"باسرون" إلى تحليل الدور الأيديولوجي والسياسي للمدرسة، بل واعتبر الفيلسوف الفرنسي "ألتوسير" أن التعليم والإعلام وسائل قهر أيديولوجي تقوم بوظيفة العنف الرمزي في مواجهة عنف الأجهزة الأمنية التي تستخدم العنف المادي (خضر، ٢٠٠٨، ٣٦).

ويرى المنظرون النقديون أن المدرسة ليست مكانًا للتعليم، ولكنها موقع تحدث فيه التفاوضات بين الثقافات المتباينة وبين معتقدات المجموعات الهيمنة. ويركز النقديون على السلطة أو القوة لفهم كيفية عمل المدرسة والأغراض التي ترنو إليها. وعلى الرغم من اختلاف النقديين في وسائلهم وخلفياتهم الاجتماعية والتاريخية؛ فإن لديهم هدفًا مشتركًا هو تمكين الضعفاء والمهمشين اقتصاديًا واجتماعيًا، والقضاء على التباينات الاجتماعية والظلم الاجتماعي . فهم دائمًا في جانب المضطهدين والمقهورين، ويؤيدون العمل الثوري في الفكر والعمل (Darder,2009, 1-21).

واستنادًا إلى ذلك تنطلق الرؤية النقدية ونظرياتها بظلالها المتنوعة في الشأن التربوي من أن التربية عملية سياسية كما أن السياسة عملية تربوية. وهي بذلك عملة واحدة ذات وجهين، حيث إنها تتأثر بقوى علاقات الإنتاج الاقتصادية وبالسلطة والدولة في حكم المجتمع، وفي تحديد أنماط المعرفة ومناهجها وتوزيعها وتقييمها، نظرًا لما يمتلكه القابضون على الثروة والسلطة من الهيمنة ورموز الاستغلال. ويساندهم في ذلك سدنتهم من القوى الاجتماعية ومؤسساتها ذات المصالح الفئوية، سواء أكان أرباب السلطة والقوة من السلطة الحاكمة الداخلية أم من مصادر الاستعمار القديم أو الجديد، أو من تحالف صريح أو ضمني بينهما (عمار، ٢٠٠٧، ١٣).

ومن هنا فإن النظام التعليمي يتأثر في جميع جوانبه ويتشكل حسب نوعية القوى الاجتماعية التي يعبر النظام السياسي عن مصلحتها، حيث تتحدد أهداف النظام التعليمي وبرامجه وطرائقه ونوعية إدارته وفقًا للاتجاهات السياسية للنظام الحاكم في المجتمع.

ومن هذا المنظور، تقوم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بدور بارز في أدلجة النسق الثقافي، وإظهار محاسن النسق السياسي، وإخفاء تعثره أو تبريره، وإقناع أعضاء المجتمع بضرورة تعميق الولاء والانتماء، وتقديم الطاعة، وهكذا يحل التمويه الأيديولوجي، محل الحقيقة، ويتحول إلى الواقع ذاته. وبهذا المعنى، فإن النسق السياسي يظهر مسؤولية أخلاقية زائفة عن المصالح الجمعية للمجتمع. ومن ثمَّ، فإن مؤسسات التنشئة الاجتماعية تؤدي وظيفة التساند التنشيئي المؤدلج، حيث تعمل المؤسسات التربوية والتعليمية على ترسيخ ثقافة نظامية تحفظ شرعية القوى القائمة، وتؤكد أحقيتها في الفعل السياسي، وتبرر وجودها في السلطة. ونجاح أصحاب القوة في النسق السياسي، بالسيطرة على سلسلة التساند التنشيئي، يفضي مع مرور الزمن إلى آليات بالغة الخطورة، وهي الإنتاج الذاتي للخضوع، والتوليد الذاتي للشرعية، حيث تتولد لدى الأفراد الرغبة الذاتية بالخضوع والانصياع، وينتظرون من يسيطر عليهم ويتحكم بهم(الحوراني، ٢٠٠٨، ٣١٨).

ومن هنا، فإن المدارس والجامعات تعد عاملاً رئيسًا في عملية التغيير السياسي، إذ أنه يمكن من خلالها تشكيل الرأي العام المؤيد للنظام السياسي في المجتمع، حيث إنها من أهم قنوات نقل المعلومات وإكساب القيم والاتجاهات الخاصة بأيديولوجية النظام السياسي القائم، حتى يحظى بالتأييد الجماهيري الذي بدونه يصبح من الصعب عليه تحقيق أهدافه وإرساء الأسس اللازمة لتوجيه المجتمع وفقًا لاتجاهاته، ومن هنا يمكن النظر إلى التعليم على أنه عملية سياسية، وإلى النظام السياسي على أنه قابل للتشكيل عن طريق إحداث التغيير المطلوب في عقول الأفراد في مجالات المعرفة والقيم والاتجاهات والمعتقدات، وهي عملية تربوية تعليمية بالدرجة الأولى.

واتفاقًا مع ذلك يقرر جيرو أن النظر إلى التعليم بوصفه عملية سياسية وأخلاقية، يفيد في مقاومة ومواجهة النظرة السائدة في التربية التي ترى أن التعليم مجرد مهارة، أو تقنية، أو طريقة. وفي إطار هذا البراديم التربوي المهيمن، يتحول المتعلم إلى إنسان آلي، ولذلك يرفض جيرو النظرة البسيطة للتعليم بوصفها مجموعة من الإستراتيجيات والمهارات التي تستخدم في تعليم مقرر معين، ويؤكد ضرورة تمكين الطلاب وتنمية الشجاعة لديهم على المشاركة في تكوين أنفسهم وتحريرها، ويجب أن تسهم مؤسسات التعليم في التربية السياسية وتعليم طلابها القدرة على خوض المخاطرة والتحدي (Giroux, 2011, 3).

ومن هذا المنطلق، لابد أن يدرك المعلمون هذه الطبيعة السياسية للتعليم، ولابد أن يحكم هذا المفهوم ممارساتهم وأشكال سلوكهم مع المتعلمين، ولابد من أن يكون لديهم وعي بالجوانب الثقافية ومستويات الإدراك التي تتألف منها البنية الاجتماعية.

٢ - التعليم عملية ليست حيادية:

ترى الحركة النقدية أن التعليم ليس محايدًا، وإنما يتخذ أحد اتجاهين: اتجاه مساعدة الناس على التحرر من القهر، أو اتجاه إفقاد الناس حريتهم وإنسانيتهم؛ وترتيبًا على ذلك لا يوجد شيء اسمه تعليم ذو قيمة حرة، أو تعليم نزيه. وتسعى

النظرية النقدية في المقام الأول إلى تحرير الإنسان من القهر التربوي والاجتماعي (بدران، ٢٠١١، ١٤٥).

فكما يقول " فريرى" لا يوجد شيء اسمه عملية تعليم محايدة، فالتعليم إما أن يؤدي دور أداة تسهل عملية اندماج الأجيال الصغيرة في منطق النظام الحالي وتؤدي إلى الانصياع له، أو يصبح "ممارسة للحرية"، تلك الوسيلة التي من خلالها يتمكن الرجال والنساء من التعامل بشكل نقدي وخلاق مع الواقع، ويكتشفون كيف بوسعهم المساهمة في تحوير عالمهم (فريرى، ٢٠٠٢، ١٠).

وتؤكد الليبرالية الجديدة الحياد الزائف عندما تختزل الممارسة التعليمية، في نقل المعلومات للدارسين الذين ليس من المطلوب منهم استيعابها كي يتعلموها. ومثل هذا الحياد يستخدم كأساس لاختزال تعليم السمكرة مثلاً، إلى تدريب على إتقان الأساليب والإجراءات الملتوية. ولن يحظى بالاعتراف التربوي أي نوع من التعليم يتجاوز ذلك ويتجنب قراءة الكلمة من أجل قراءة العالم، ويتجنب قراءة النص من أجل قراءة السياق، بل يصبح في نظرهم مجرد أيديولوجيا. والأسوأ من هذا سوف يعتبر تعليمًا لا يتناسب مع الحياة الحاضرة، إنه تعليم دون طبقات اجتماعية، ودون أحلام، ودون يوتوبيا (فريرى، ٢٠٠٧، ٧٤).

وبناءً على ما تقدم، يقصد بالتعامل مع المدارس على أنها فضاءات غير محايدة، لا يعني تحويلها إلى قواعد للنظام السياسي المسيطر؛ ولذا لابد أن يدرك المعلمون أن ما يوصف بالتعليم المحايد أمر لا وجود له، ولذا لابد أن يسهم دورهم في التحرر الإنساني من شتى ألوان القهر الاجتماعي.

٣ -التعليم أداة للمقاومة Resistance ومناهضة للهيمنة Hegemony:

ينظر التيار النقدي إلى أن المجتمع يقوم على الصراع بين فئاته وطبقاته، ويعد مفهوم الهيمنة مفهومًا عامًا ومركزيا في التربية النقدية، وتجمع الهيمنة بين الفلسفة والسياسة والأيديولوجية والثقافة، النظرية والممارسة، وأيا كان الأمر فإنها تعبر عن اكتشاف أهمية البنى الفوقية ودورها في قيادة حركة الواقع، من خلال الممارسات التي تتولد خلال سعي الجماعات المتصارعة إلى الدفاع عن أنساق قيمها المختلفة.

انطلاقًا من القول بإنه كما يكون المجتمع تكون التربية، واتساقًا مع رؤية المدرسة النقدية التقليدية للمجتمع، فإنها ترى أن التعليم يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لصالح الطبقات المسيطرة مرة أخرى.

ويعد مصطلح الهيمنة مشتق من الكلمة الأغريقية Hegemon، والتي تعني القائد أو المرشد أو الحاكم. وتم تطوير هذا المصطلح على يد المفكر الإيطالي أنطونيو جرامشي Gramsci Antonio، لتفسير قيادة الطبقة المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية المعاصرة، وهو يذهب إلى أن هذه الطبقة المسيطرة لا يمكنها أن تحافظ على قيادتها للمجتمع من خلال استعمال العنف أو القوة فقط، إذ إن الحكم يعتمد على توافق الرأي العام، فلا يمكن فرض هذه الأفكار بالقوة على الطبقات الخاضعة خاصة، وذلك لأنها لن تتقبل الهيمنة عليها بالوقوف منها موقفًا سلبيًا(إدجار، أندرو وسيدجويك،بيتير ، ٢٠١٤، ٧٠٨).

وتنظر حركة التربية النقدية إلى المدارس على أنها مواقع للهيمنة تنتج، وتعيد إنتاج الهيمنة بطريقة مقنعة وعقلية بدلاً من الهيمنة عن طريق العنف. فيرى بورديو (١٩٩٤، ٧) "أن أي نشاط تربوي هو نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضًا من قبل جهة متعسفة لنمط ثقافي معين"، فقد عمل بورديو على توسيع فكرة رأس المال لتشمل جميع أشكال القوة، سواء أكانت مادية أم ثقافية أم اجتماعية أم رمزية، فالأفراد يستحضرون مصادر ثقافية، واجتماعية ورمزية مختلفة من أجل الحفاظ على مواقعهم ووضعهم في النظام الاجتماعي.

ترتبط القوة في ديمومتها وبقائها في الحقل التربوي، بإعادة الإنتاج وهي مسألة ترتبط بإعادة إنتاج ثقافة الأوضاع الطبقية عن طريق الأسرة والتنشئة الاجتماعية عمومًا، وتعد شرعية رأس المال الثقافي حاسمة في تأثيرها كمصدر للقوة، وقد ناقشها بورديو تحت مصطلح العنف الرمزي Symbolic violence الذي يعرف بأنه: العنف الذي يمارس على الفاعل الاجتماعي مع إشراكه في الجريمة، وهذا يعني أن الناس يخبرون أنساق المعنى (الثقافة) على أنها شرعية، ولكن هناك في الواقع عملية من عدم الفهم، أو الإدراك لما يجري بالفعل.

على الرغم من قيمة وثراء التفاتة بورديو حول فعل الترسيخ والتعسف الثقافي للمؤسسة التعليمية، فإن ما يعيب هذا الطرح هو المبالغة والتعميم، فإذا كان النسق التعليمي يصطفي دلالات ومعاني ويسقط منها أخرى، مطابقة لثقافة الفئات والطبقات المسيطرة، فإن هذا الفعل لا يمثل فعلاً مطلقًا للنسق التعليمي، ولذلك فإن اعتبار النسق التعليمي واقعيًا، كأداة لإضفاء الشرعية فقط، وصوريًا لنقل المعرفة العلمية هي مقولة تحتاج إلى مزيد من التدقيق والتمحيص (الحوراني، ٢٠٠٨، ٨٢).

وعلى الرغم من أن كشف آليات إعادة الإنتاج من خلال التعليم يعد إسهامًا في حد ذاته للمدرسة النقدية، فإن رواد حركة التربية النقدية (النقديين الجدد) أمثال: آبل، وجيرو، وباولو فريرى، وشور وغيرهم، أضافوا أن التعليم آلية من آليات المقاومة.

ويعد شعار التعليم من أجل المقاومة Education for Resistance أحد مبادئ التربية النقدية، والمقاومة هنا موجهة نحو سيادة تكوين الفرد المجرد، وغلبة قيم الثروة والربح على قيم المواطنة الواعية (عمار، ٢٠٠٦، ١٥٢). فمع نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات، بدأ يطفو على سطح الأدبيات في علم اجتماع التربية النقدي مفهومان أساسيان متداخلان هما: مفهوم الإنتاج الثقافي، ومفهوم المقاومة، وأثر هذان المفهومان تأثيرًا كبيرًا على مسار البحوث في علم اجتماع التربية، إذ أنهما وضعا قضية إعادة الإنتاج بمفهومها التقليدي موضع إشكالية، بكشف النقاب عن أن المدارس ليست وحدها مصدر إعادة إنتاج شخصيات التلاميذ وثقافاتهم، بل إن هؤلاء التلاميذ أنفسهم، يقومون بإنتاج أشكال ثقافية Culture Forms ترفض وتقاوم الثقافة المدرسية المهيمنة (نجيب، ٢٠٠٣، ١٢٣). فآليات الهيمنة جزء لا يتجزأ من شروط إعادة إنتاج النظام الاجتماعي السائد ومن جهاز الإنتاج ذاته لهذا النظام، بحيث تبدو الهيمنة تنتج ذاتها وتحفظ إعادة إنتاجها في حركة دائرية (بورديو وباسرون،٢٠٠٧ ، ٥٧) .

وهذا يعني أن الثقافة المدرسية المهيمنة، وإن كانت متجسدة في جميع مستويات الممارسات المدرسية (اللغة الرسمية، قواعد المدرسة، والعلاقات

الاجتماعية للفصل، اختيار المعرفة المدرسية وتقويمها، استبعاد رأس مال ثقافي معين)، فإنها لا تفرض نفسها فرضًا بصورة مبسطة على وعي المقهورين، فدائمًا يتم توسطها، وأحيانًا يجري رفضها، وفي أحايين أخرى يتم تثبيتها، وغالبًا يتم قبولها جزئيًا ورفضها جزيئًا. فالطبقة والقوة يتداخلان في ثنايا علاقات السيطرة والمقاومة في شكل خبرات معيشة، توافق وتخاصم الثقافة المدرسية المهيمنة على نحو معقد(نجيب، ٢٠٠٣، ١٢٣).

ويمكن توجيه النقد إلى الاتجاهات التي تتناول التعليم على أنه أداة لإنتاج وإعادة إنتاج التفاوتات، حيث إنها تميل إلى النظر إلى التلميذ كمتلق سلبي للتعليم، وليس بوصفه فاعلاً إيجابيًا مع التعليم، وأن بوسعه أن يرفض – بإيجابية – بعض القيم والإمكانيات التي يتيحها له(إدجار، أندرو وسيدجويك،بيتير ، ٢٠١٤، ١٩١).

وتجدر الإشارة إلى أن الهيمنة ليست وضعا ثابتًا أو حالة استاتيكية. فالهيمنة نفسها تسعى إلى القتال لترسيخ ذاتها، ولا تقتصر على القوى المهيمنة وحدها بل قد تكون هناك شرائح من القوى المهمشة نفسها تسهم في هذا القهر، فقد ينقلب المقهورون إلى مهيمنين أو قاهرين، وهكذا فإن فهم عمل الهيمنة في المجتمع يزود المربين النقديين بأساس لفهم كيفية إنتاج الهيمنة، والأهم من ذلك كيفية تحديها والتغلب عليها عبر المقاومة والنقد الاجتماعي.

وفي هذا السياق، تتبلور اتجاه حركة التربية النقدية الذي يقوم على وجود إرادة طوعية، يركز على هذا التعامل الإيجابي مع العملية التعليمية.وهكذا يذهب (Giroux 1997, 127) أن المدرسة ليست مجرد أداة للسيطرة وليست مجرد جهاز للدولة بل يمكن أن تكون أداة للصراع الطبقي ويمكن لروادها تشكيل قوة طبقية وفكرية تدافع عن المصالح الطبقية للطبقات الواسعة في المجتمع. فالمدرسة ليست مجرد وسيلة لمعاودة الإنتاج بل ينظر إليها على أنها موقع للمقاومة، فالمدارس مؤسسات مستقلة استقلالاً نسبيًا. وفيها تتفتح أمام كل من المعلمين والتلاميذ آفاق للتعامل النقدي مع المنهج الدراسي، يستطيع كل طرف أن يتعرف على القيم الخفية (غير المعلنة)، ويعرف كيف يصمت عن بعض الأوضاع الثقافية أو السياسية.

ومن هنا، لابد أن يدرك المعلمون أن القضية ليست أن بعض التلاميذ يفتقر إلى رأس المال الثقافي الضروري أو المهارات اللغوية اللازمة لكي ينجح في التحصيل الدراسي، وإنما هي مسألة قرار يتخذه التلميذ بأن يظل داخل ثقافة طبقته. ومن هنا ترى التربية النقدية أن التعليم آلية من آليات المقاومة للتخلص من السلبيات، وعوامل القهر واستلاب الوعي.

٤ - التعليم وسيلة للوعي الناقد:

تنشد حركة التربية النقدية تمكين النظام التعليمي من أن يكون أداة لا تقتصر على مجرد معاودة إنتاج النمط الثقافي السائد في مخرجات التعليم، بل إلى تكوين الوعي الناقد Critical consciousness، والقدرة الإنسانية على الفعل الناقد، في تغييرها للواقع الراهن. ولذا تنظر حركة التربية النقدية إلى أن التعليم يزود الإنسان بالمعرفة والقدرة على الوعي. ومن ثم إمكانية الفعل للتحرر من عوامل القهر وثقافة الصمت، وامتلاك طاقة للتغيير والاستمتاع بالحرية والاختيار، والمشاركة في الشأن السياسي. فتركز الرؤية النقدية على القدرة على التغيير والتطوير وفعل الإنسان في واقعه، مستندًا إلى الوعي الناقد المتعدي إلى إمكانات التغيير، فمن مقولات النظرية النقدية أن المعرفة أو البحث دون إسهام في القدرة على العمل تكاد تكون عديمة القيمة. ومن ثمَّ، تميزت النظرية النقدية بالتحام النظر بالتطبيق، والفكر بالممارسة(عمار، ٢٠٠٧، ١٤-١٥).

يرى فريري أن ثمة نوعين من الوعي: أحدهما (الوعي الساذج)،وهو كالفعل غير المتعدي، أي لا يمتد إلى مفعول به، وهذه الحالة من الوعي تتسم بتبسيط شديد للمشكلات، فالناس الذين يتملكهم الوعي غير المتعدي، لا يتمكنون من تفهم المشكلات التي تتعدى مجال ضروراتهم واحتياجاتهم البيولوجية حيث تتركز اهتماماتهم حول مجرد البقاء، ولديهم شوق عميق غير سوي إلى الماضي، وبالأسلوب المفعم بالانفعال إلى درجة كبيرة، والنوع الآخر (الوعي المتعدي) وهو الذي يتسم بالتعمق في تفسير المشكلات، وإزاحة الأسطورية السحرية لتحل مكانها منطق عوامل السببية، ووضع الحقائق موضع التجربة والاختبار، وبالانفتاح

والمراجعة، ويرحب بالجديد، ويأخذ القديم بعين الاعتبار (فريري، ٢٠٠٧، ٥٢-٥٤)

وجدير بالذكر أن الوعي النقدي لا يحدث بطريقة تلقائية، وإنما يحدث أساسًا إذا توافرت جهود تعليمية ناقدة قوامها ظروف تاريخية مواتية، كما أن عملية الوعي نفسها تنطوي على بعد سياسي؛ ولذلك فالذين يكتشفون وعيهم التحرري من الناس، هم فقط الذين لديهم القدرة على استمرار عملية التحرر نفسها، كما أنه من الجدير بالذكر أن عملية الوعي ليست مجرد تزايد "الإدراك" وإنما تهيئة فعالة لتغيير جذري في الواقع الاجتماعي (بدران، ٢٠١١، ١٥٠).

ويؤكد فريري (٢٠٠٧ ب، ٥٥) أن الانتقال من الوعي الساذج إلى الوعي المتعدي لا يحدث آليًّا، وإنما يتطلب برنامجًا تربويًا حواريًا فعالاً يركز على المسئولية الاجتماعية والسياسية، ومعدًا لأن يتجنب مخاطر غوغاء التجمهر وتغييب الوعي الناقد.وهكذا يتضح أنه بالقدر الذي يندفع فيه الإنسان للعمل منطلقًا من قاعدة انفعالاته، وليس من فكر عقلاني، يتشكل سلوكه بطريقة التكيف والتوافق مع الأحوال السائدة، وتختل نوايا السلوك الملتزم الذي يتطلب أن يكون راسخ الجذور في الوعي الناقد، وفي القدرة الحقيقية على الاختيار.

ومن ثمَّ، فإن حركة التربية النقدية تؤكد أهمية التعليم في بناء اتجاهات نقدية لمواجهة الوعي الساذج لدى الناس؛ مما أفرزته العملية التاريخية، ومما جعلهم فريسة سهلة للتفكير اللاعقلاني، وهذا بدوره يمكنهم من مواجهة تحديات العصر وإدراكها.

ولا بد أن يدرك المعلمون أن المعرفة لا تنتقل ببساطة من أولئك الذين يعدون أهل المعرفة إلى أولئك الذين لا يعرفونها، وإنما تبنى من خلال علاقات التفاعل بين البشر والعالم، ومن ثمَّ، فإن الجهد المطلوب ليس مجرد النقل، وإنما هو إثارة الوعي، وإذا تحقق ذلك بنجاح، فإنه يسهم في قيامهم بالدور المنوط بهم كبشر، وهو دور الذوات الإنسانية الفاعلة في تغيير العالم.

٥ - التعليم ممارسة للحرية وغاية غاياته هي التحرير:

إذا كانت التربية الحديثة ترتبط بإسهام الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو في القرن السابع عشر، الذي حاول أن يبعد المتعلم عن التأثير السالب للمعلم حتى سن الثانية عشرة، جاء إعلان طبيعة الطفل نقطة الانطلاق لبناء البرنامج التربوي. فإن هذه الرؤية قد تغيرت عبر تلاميذ هذه المدرسة أمثال: "فروبل"، و"هربارت"، و"بستالتوزي"، و"منتسوري"، و"بياجيه"، وقبل أن تصوغ إنجازها مع الفيلسوف الأمريكي البرجماتي "جون ديوي" مؤسس ما يسمى بالتربية التقدمية"، والذي حاول تأسيس الفعل التربوي على المتعلم لا المعلم. ومن التربية التقدمية انبثقت منها وبموازتها التربية النقدية، التي حاولت أن تبني الفعل التربوي بناءً نقديًّا يطيح بسلطة المعلم، ويؤسس العمل التربوي على مفهوم الحرية، لتجعل من حرية المعلم والمتعلم شرطًا لقيام تعليم حقيقي (خضر، ٢٠٠٩، ٧٦).

ويرى فريرى أن وظيفة التربية هي تنمية النقد والحوار، وتنمية الوعي الناقد لأنه يسلم بأن عقل الإنسان قادر على كشف الحقيقة. وانتقد فريرى ثقافة الصمت الشائعة في بلدان العالم الثالث، محددًا شكلين للتربية: تربية القهر، وتربية الحرية، وتطور هدف التربية عنده من التحرر الثقافي للإنسان إلى الإسهام في تغيير البيئة تغييرًا جذريًا (خضر، ٢٠٠٩، ٧٦).ويشير عمار(٢٠٠٧، ١٥) إلى أن التربية النقدية تتجه في صميمها إلى التحول الاجتماعي نحو ديمقراطية إنسانية، فأبدعت تلك الأفكار صياغة مفاهيم : القضاء على الاستعباد، والتعليم من أجل المقاومة، والوعي، والحوار، والمعلم مفكرًا.

وهكذا لابد أن يدرك المعلمون أن غاية غايات التربية هي بناء الإنسان الحر والمواطن الواعي، فالتعليم أداة للتحرير وليست للاستئناس والتطويع، وأن أية تربية تضع لها غاية غير ذلك إنما هي تعمل على تسخير الإنسان وتقهر إنسانيته وتهدر كرامته.

٦ - التعليم وسيلة للأمل والتغيير الإيجابي:

تحاول حركة التربية النقدية أن تواجه التشيؤ والاغتراب من خلال إثارة الوعي الناقد واعتباره القوة المحركة للتحرر الثقافي، وذلك من أجل تغيير الأفراد

وتخليهم عن دورهم من مجرد أشياء أو موضوعات سالبية مفعول بها كما لو كانت جزءًا من عالم الطبيعة ومظاهر التاريخ الاجتماعي، إلى تهيئتهم ليصبحوا ذواتًا إيجابية وفاعلة في صنع حياتهم وتقرير مصيرهم، بحيث تصبح مهمتهم هي السعي إلى تغيير واقعه الاجتماعي.

يرى فريرى (٢٠٠٧، ١٥٤) أن للطبيعة الإنسانية وجودًا تم تشكيله اجتماعيًا وتاريخيًا، وليس لها وجود مسبق. فالمسار الذي نكتسب من خلال الوعي يتسم بصفتين، هما: المحدودية واللايقين، وهذا ما يميزنا كموجودات تاريخية. وبما إننا لسنا مخلوقات غير مكتملة فحسب، وإنما جعلنا أنفسنا قادرين على إدراك ذواتنا على هذا النحو. وهنا فإن الفرصة متاحة أمامنا لأن نصبح مستغرقين في عملية بحث دائم ومستمر. وهنا تكمن الجذور الميتافيزيقية للأمل؛ إذ كيف يمكن لموجود يتسم وعيه باللايقين أن يستغرق في عملية بحث مستمر، دون أن يكون مسلحًا بالأمل؟.

ومن ثمَّ، ينبغي أن يدرك المعلمون أن التعليم أداة للتغيير، وينبغي ألا يكون المتعلمون مجرد موضوعات (مفعول بهم) للتأثير فيهم، وفي حالة عدم إدراكهم لهذه الحقيقة، لن ينجح المعلمون سوى في ممارسة عمليات من الخداع والتلاعب التي تؤدي إلى تزييف الوعي لدى المتعلمين. ومن هنا لابد أن يدرك المعلمون أنه لا يمكن اختزال عملهم ليكون عملاً قبل أو فوق أو من أجل المتعلمين، وإنما هو عمل معهم باعتبارهم ذوات فاعلة في عملية التغيير.

أوجه الاستفادة من هذا المحور:

من خلال عرض مبادئ التربية النقدية وتحليلها، اتضح للباحث أنها ذات دلالات ومضامين تربوية قد تسهم في إعادة النظر في كثير من الممارسات التعليمية السائدة بمنظومة التعليم قبل الجامعي بمصر، والتي لا تعمل فقط على تطوير العملية التعليمية بل على تغيير المجتمع وتطويره، ولعل من أهمها:

١. تواجه حركة التربية النقدية مظاهر التشيؤ والاغتراب، ولذلك ترفض العلاقات المغتربة والمسببة لاغتراب الإنسان في المجتمعات المعاصرة بصفة عامة، واغتراب المتعلمين في المؤسسات التعليمية بصفة خاصة.
٢. التأكيد على الطبيعة السياسية والأخلاقية للتعليم.
٣. التأكيد على أن التعليم لا يمكن أن يكون عملية حيادية، وأن الذين يتحدثون عن حيادية التعليم هم الذين يخشون من فقدان حقهم في استغلال الحيادية لخدمة مصالحهم.
٤. التأكيد على محاربة مظاهر التسليع التربوي وضرورة عمل التعليم من خلال مبدأ الجدارة والاستحقاق.
٥. تؤكد التربية النقدية على أن العليم ممارسة للحرية وليس نقلاً أو إيداعًا للمعرفة أو المعلومات.
٦. التأكيد على أن التعليم وسيلة للوعي الناقد، وذلك من خلال تزويد المتعلمين بالمعرفة والقدرة على الفهم وبالتالي إمكانية الفعل (السلوك) المتحرر من ثقافة الصمت.
٧. لابد أن يعمل نظام التعليم على التغيير الإيجابي في الواقع عن طريق سلبه لكل ما هو فاسد فيه وتطوير ما يقبل التطوير إلى جديد يتلاءم مع متطلبات العصر.
٨. التأكيد على أن غاية غايات التربية هي بناء الإنسان الحر والمواطن الواعي، ولذلك صاغت مفاهيم القضاء على الاستعباد، والمقاومة، والوعي، والحوار.
٩. ضرورة أن يقاوم التعليم كل ألوان السيطرة والهيمنة في المجتمع، ويقاوم الآليات التي تستخدمها الطبقات المسيطرة لإعادة إنتاج التمايز الاجتماعي مثل: الدروس الخصوصية وغيرها.
١٠. التأكيد على ضرورة بناء المواقف التعليمية فى المؤسسات التعليمية على تقليل سلطة المعلم وتحرير المتعلمين من قيود التفكير الجامدة.

وبذلك يكون قد انتهى الباحث من توظيف أسلوب التحليل الفلسفي في استنباط مبادئ التربية النقدية، وقد تمت الإجابة على السؤال الفرعي الأول من أسئلة البحث. ولما كان لهذه المبادئ والأسس والمنطلقات النظرية للتربية النقدية؛

لها عدة انعكاسات على جوانب المنظومة التعليمية؛ لذا كان من الضروري تحليل هذه الأفكار والمبادئ وتبيان انعكاساتها على المنظومة التعليمية.

رابعًا - بعض جوانب المنظومة التعليمية في ضوء حركة التربية النقدية:

طرحت حركة التربية النقدية عدة مبادئ تربوية يمكن ترجمتها إلى سلوك وعمل وممارسات في جميع جوانب المنظومة التعليمية، ويعتقد الباحث أنه لا يمكن النظر إلى هذه المبادئ على أنها أفكار مجردة، بل إنها معايير حاكمة توجه العملية التربوية وتحكم السلوكيات والممارسات التعليمية وطريقة التعامل بين أفراد المجتمع المدرسي، وينصب هذا البحث أساسًا على ثلاثة جوانب (الأهداف التعليمية، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والمنهج والمقررات الدراسية).

المحور الأول: الأهداف التعليمية:

يعتقد منظرو الحركة النقدية أن الأهداف المرضية لهم هي التي تعمل على تحرير الناس المقهورين وتمكينهم وتشجيعهم على تغيير الأوضاع الراهنة. ولذلك فالهدف الرئيس للتعليم يدور حول تغيير بناء المجتمع المستبد، وتحرير وتعليم كل أفراد المجتمع بغض النظر عن النوع، أو الطبقة، أو شئ آخر.

ولذلك يمكن إجمال الأهداف التعليمية في حركة التربية النقدية في النقاط الآتية (نجيب، ٢٠١٨، ٢٠؛ Aliakbari,M.& Faraji, E, 2011, 77) :

- تحرير الإنسان من القهر التربوي والاجتماعي. ويتمثل الهدف الرئيس في تنمية مهارات الطلاب على نقد الأبعاد الثقافية غير المرغوب فيها – من وجهة نظرهم – والتخلص منها، واستبدالها بقيم وممارسات اجتماعية مرغوب فيها. والمطلوب إذن من مؤسسات التربية أن تشارك في دفع الطلاب إلى إعادة بناء ثقافتهم؛ بحيث تتيح لهم فرصًا أفضل لإشباع كامل احتياجاتهم المادية والاجتماعية والثقافية والروحية.
- إعادة توجيه مسارات التنمية الاجتماعية وإعادة بناء المجتمع؛ بحيث يصبح أكثر عدالة، وإشباعًا لاحتياجات المواطنين وأكثر ديمقراطية ومساواة.
- تنمية القدرة على النقد أو النظرة الشاملة للعالم، فقد أكد فريرى أن هدف التعليم يتمثل في فهم العالم والإسهام في تغييره، أي اكتشاف المتعلم للعالم وقراءاته

وتغييره. فأهداف التعليم في التربية التقليدية تتمثل في تحقيق تكيف الإنسان المتعلم مع المجتمع واستسلامه للقهر.

المحور الثاني: التفاعل بين المعلم والمتعلمين:

يعد كل من المعلم والمتعلم طرفي العملية التعليمية، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية وهو أحد المدخلات الأساسية وأهم مخرجات أي نظام تعليمي، ولا بد لأية نظرية تربوية أن تضع تصورًا لطبيعة دور المتعلم باعتباره المخرج النهائي للعملية التعليمية. كما أن المعلم هو حجر الزاوية في أي مشروع تربوي، وكذلك لا بد لأي نظرية تربوية أن تحدد طبيعة دور المعلم ومسؤولياته ومهامه بما يخدم أهدافها الخاصة.

ولما كان كل ما يبذل من جهود وعمليات وأدوار هو لصالح المخرج النهائي (المتعلم)، وفضلاً عن ذلك لم يعد المعلم هو مصدر المعرفة وحده، فقد تجاوزت حركة التربية النقدية عصر سيادة/ سلطة المعلم؛ فإن هذا المحور ينصب على علاقات التفاعل بين المعلم والمتعلم، حيث تتضمن علاقات التفاعل في الموقف التعليمي النواحي المختلفة للسلوك المميز الذي يتصف به كل من المعلم والمتعلمين في مواقف التعليم وفي عملية واحدة متفاعلة ومتداخلة ومعقدة، يصعب فيه التمييز بين ما يختص بالمتعلم، وما يختص بالمعلم.

ومن هنا فقد أكدت التربية النقدية على بعض الخصائص المرتبطة بالمتعلم، وهي (نجيب، ٢٠١٨، ٢٥- ٢٧):

- النظر إلى المتعلمين على أنهم فاعلون اجتماعيون Social Agents وليس باعتبارهم أطفالاً. فالأطفال يحملون بداخلهم مجموعات فريدة من المعاني الذاتية الناتجة من الخبرات التي يواجهونها. وهم يستحضرون معهم إلى المدرسة إمكاناتهم على الفعل في المستقبل، جنبًا إلى جنب مع تاريخهم السابق داخل الأسرة، ومع جماعات الرفاق، وتفاعلاتهم الاجتماعية الأخرى، فضلاً عن معانيهم الشخصية وطرق التفكير الناتجة عن هذه التفاعلات.

- النظر إلى المتعلمين بأنهم صانعو المعني، فهم يصنعون المعنى لأنفسهم، نتيجة استثارتهم من جانب المتغيرات والظروف البيئية التي تحيط بهم، فهم ليسوا مجرد

متلقين سالبين للمعنى الموجه إليهم بواسطة الأشخاص الآخرين والمؤسسات الأخرى. ويتميز الواقع الذاتي داخل المتعلمين عن الواقع الموضوعي الذي يوجد خارجهم، ومن المفترض أن يسكن المعنى في الواقع الذاتي للأفراد وليس خارجهم في الواقع الموضوعي.

- النظر إلى المتعلمين على أنهم أفراد في جماعات اجتماعية، وليس بوصفهم أفراد مستقلين عن المجتمع. حيث يدرك المتعلمون إمكاناتهم في مجال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وبحسبانهم متعلمين في سياق اجتماعي، ويتحركون لكونهم جزءًا من جماعة اجتماعية لنقد المجتمع واستشراف المستقبل الأفضل، والعمل على تحقيقه.

- النظر إلى المتعلمين على أنهم كائنات إيجابية فاعلة، تستطيع المساهمة في صنع المعرفة.

ومن ثمَّ، فقد طرحت التربية النقدية رؤى جديدة لأدوار المعلم ومسئولياته خلال تفاعله مع المتعلمين تختلف عن تلك المسؤوليات التي يقوم بها في التعليم التقليدي الذي وصفه فريرى بالتعليم البنكي (Banking)، فقد قدمت ممارسات تربوية مقاومة للقهر والسيطرة والهيمنة.

ينتقد فريرى العلاقة بين المعلم والطالب في التعليم البنكي على جميع المستويات سواء أكانت داخل المدرسة أو خارجها، ويخلص إلى أن ما يميز هذه العلاقة طابعها السردي (Narrative). حيث تشمل هذه العلاقة فاعلاً (المعلم) يقوم بالسرد، ومفعول به (الطلاب) الذين يستمعون بصبر. ويجنح المحتوى التعليمي – إن كانت قيمًا أو أبعادًا عملية للواقع – إلى أن تصبح خلال عملية السرد، بلا حياة، محنطة. حيث يتحدث المعلم عن الواقع وكأنه جامد بلا حراك، مجزءًا، ويمكن التنبؤ به، أو أنه يُسهب في شرح موضوع غريب للغاية عن التجربة المعيشة للطلاب. فمهمته هي ملء عقول الطلاب بمحتويات ما يسرده، فأصبح هذا المحتوى لغوًا فارغًا مغتربًا ويدفع إلى الاغتراب. فيتحول الطالب إلى مجرد وعاء، وكلما زاد المعلم من ملء الوعاء، كان المعلم أفضل، وكلما سمح الوعاء، بخنوع بملئه، كان الطالب أفضل(فريرى، ٢٠٠٢، ٥٨).

وفي إطار التعليم البنكي يقدم المدرس نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم، وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتم تغريب التلاميذ واستبعادهم وحسب المنظور بعد الهيكلي للديالكتيك فإن اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضًا تبرير لوجود الأستاذ بينهم، وعلى غير ما يكون العبيد فإن هؤلاء التلاميذ لا يكتشفون مطلقًا أنهم يعلمون الأستاذ، كما أن نفي الجهل عن الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتي بحث مستمر من أجل اكتساب الحرية (بدران، ٢٠١١، ١٥٥).

وفي نظام التعليم البنكي تعد المعرفة مجرد هبة يمنحها أولئك الذي يعدون أنفسهم ضليعين في المعرفة إلى من يعتبرونهم لا يعرفون شيئًا. فإلصاق الجهل المطبق بالآخرين – وهي صفة من صفات أيديولوجية الاضطهاد – تنكر أن التعليم والمعرفة هما عمليتا بحث واستقصاء. وبالتالي يقوم المعلم بتقديم نفسه لطلابه على أنه نقيضهم الضروري، ويعد جهلهم مطلقًا يبرر وجوده(فريرى، ٢٠٠٢، ٥٩).

ومن هنا كان اهتمام فلاسفة التربية النقديين بإعادة صياغة دور المعلم لكونه مطلبًا محوريًا لنجاح التربية النقدية، ولعل من أهم هذه الأدوار والمسؤوليات ما يأتي:

١ - المعلم الطالب مع الطلاب المعلمين:

تطرح التربية النقدية مصطلحًا جديدًا، مفاده أن المعلم لا يصبح مجرد الشخص الذي يعلم، بل يصبح الشخص الذي يتعلم أيضًا في حوار مع الطلاب، الذين يقومون بدورهم في التعليم في الوقت الذي يتعلمون فيه.

فالتعليم يجب أن يبدأ بحل التناقض بين المعلم والطالب، بالتصالح بين قطبي التناقض، بحيث يصبح المعلم في الوقت ذاته معلمًا وطالبًا. بينما يبقي التعليم البنكي على التناقضات ويحفزها من خلال المواقف والممارسات التالية، التي تعكس المجتمع القمعي ككل(فريرى، ٢٠٠٢، ٦٠):

- ☒ المعلم يُعلم والطلاب يتعلمون.
- ☒ المعلم يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون شيئًا.

- ☒ **المعلم يفكر والطلاب يجرى التفكير بهم.**
- ☒ **المعلم يتكلم والطلاب يستمعون بخنوع.**
- ☒ **المعلم يؤدب والطلاب يجري تأديبهم ٠**
- ☒ **المعلم يختار ويفرض اختياره، والطلاب يمتثلون.**
- ☒ **المعلم ينشط، والطلاب يتوهمون بأنهم يعملون من خلال عمل المعلم.**
- ☒ **المعلم يختار محتويات البرنامج، والطلاب (الذين لم تتم استشارتهم) يتكيفون.**
- ☒ **المعلم يخلط ما بين سلطة المعرفة، وسلطته المهنية التي يطرحها كنقيض لحرية الطلاب.**
- ☒ **المعلم هو الفاعل في عملية التعليم، بينما الطلاب مجرد أشياء أو مفعول بهم.**

ومن هنا يعد الطلاب قابلين للتكيف والتطويع، ويبدو واضحًا أن المعلم مجرد مودع للمعرفة، ولكن المربي النقدي ذي النزعة الإنسانية، يقوم بحل التناقض بين المعلم والطالب، وتغيير دور المودع والآمر والموجه إلى دور طالب بين الطلاب يقوض سلطة الاضطهاد وقوته ويخدم قضية الحرية.

ومن ثمَّ، يعد المعلم وسيطًا في إنتاج المعرفة، فالتدريس ليس قيام المعلم بنقل المعرفة، بل إيجاد إمكانات لإنتاج المعرفة أو تكوينها، واحترام استقلالية المتعلم، فالمعلم الذي لا يحترم فضول الطالب في تعبيراته الجمالية، واللغوية، ذلك المعلم الذي يستخدم السخرية ينتهك مبادئ أخلاقية أساسية للشروط الإنسانية (فريرى، ٢٠٠٤، ٨٤).

وبناءً على ذلك ترفض حركة التربية النقدية أن يتصرف المعلم أمام الطلاب كما لو كانت الحقيقة ملكًا له وحده، حيث إنها تعد ذلك ليس منافيًا للعقل فحسب، بل زائفًا أيضًا. فالمعلم ليس مجرد الشخص الذي يعلم، بل الذي هو نفسه يتعلم من خلال الحوار مع الطالب والذي بدوره من خلال تعلمه يُعلِّم، وأن العملية التعليمية ذات اتجاهين. ومن ثمَّ، فالمؤشر الحقيقي للمعلم الناجح يتجسد في قدرته على الحوار مع المتعلمين، حوارًا قائمًا على تبادل الرأي والفكر.

ومن ثمَّ، ينبغي على المعلمين والطلاب أن يتخذوا دور الذوات الفاعلة الواعية، التي يتم التفاعل فيما بينها من خلال الموضوع والمحتوى الذي يريدون تعليمه وتعلمه. فمهمة المربي لا تستند إلى وجود شخص ينصب نفسه كذات عارفة أمام موضوعات (أشخاص) مستعدين لتقبل المعرفة، وعليه أن يسرد ويلقن معلومات لأولئك المتعلمين.

٢ - المعلم القدوة:

إن المعلم الذي يدرِّس بالفعل، سينكر الصيغة الكاذبة الزائفة التي يُقال فيها: "افعل كما أقول، وليس كما أفعل". فالمعلم الجيد يعرف تمام المعرفة أن الكلمات التي لا جسد لها (جسدًا حيًا) ذات قيمة ضئيلة أو لا قيمة لها على الإطلاق، فالتفكير الصحيح هو الفعل الصحيح. ماذا سيعتقد الطالب الجاد في معلم ظل يتحدث طوال فصلين دراسيين كاملين بإصرار عن ضرورة التحرك الجماهيري سعيًا للاستقلالية، ثم أصبح اليوم – ناكرًا حدوث أي تغيير طرأ عليه – منخرطًا في هجمات برجماتية ضد هذه الطبقة من الناس، محتقرًا أحلامهم في مدينة فاضلة، ومنشغلاً هو ذاته بنقل معرفته الخاصة لتلاميذه عن طريق نظام التعليم البنكي؟ (فريرى، ٢٠٠٤، ٩٣- ٩٤).

واتساقًا مع هذا المعنى لا يكون التدريس مجرد ألفاظ تقال عن تجربة يتم وصفها – مجرد وصف – بل سلوكًا يفعل ويعاش. وقد أشار فريرى إلى بعض الصفات اللازمة للمعلمين من أجل أداء أفضل، ولعل من أهمها (فريرى، ٢٠٠٤ ب، ٩٩- ١١٠) :

أ- التواضع: ولا تحمل هذه الصفة في هذا السياق دلالة افتقاد احترام الذات أو الإذعان أو الجبن، إنها على النقيض من ذلك فالتواضع يتطلب الشجاعة والثقة بالنفس واحترام الذات واحترام الآخرين. فتعين صفة التواضع المعلم على إدراكه أنه لا يوجد إنسان يعرف كل شئ، ولا يوجد إنسان يجهل كل شئ. ودون التواضع، يصعب على المرء أن يستمع باحترام إلى من هم أدنى بكثير من كفاياته.

ب – الحب: يقصد به امتداده إلى الطلاب وإلى عملية التدريس ذاتها. فلا يمكن للمعلمين أن يجابهوا سلبيات مهنتهم دون اعتمادهم على نوع من الحب المسلح، فهو حب الكفاح عند من يؤمنون بأنه لابد منه حقًا وواجبًا في مواقف الرفض أو الإعلان.

ج- الشجاعة: وهي تعني الانتصار على مشاعر الخوف، فعلى المعلم ألا ينكر مخاوفه من ناحية، وألا يسلم نفسه إليها من الناحية الأخرى.

كما أنها تعني المخاطرة، وتقبل الجديد، ورفض التمييز، حيث يكون لدى المعلم النقدي إرادة الدخول في مخاطرة، والترحيب بالجديد الذي لا يمكن رفضه لمجرد أنه جديد، كما لا يمكن رفض القديم لمجرد أنه زمنيًا لم يعد جديدًا. كما أنه يتميز بالرفض الواعي لأي شكل من أشكال التمييز، فالأفكار المسبقة عن العرق، أو الطبقة، أو الجنس، تسيء إلى جوهر الكرامة الإنسانية، وتشكل إنكارًا جذريًا للديمقراطية (فريرى، ٢٠٠٤، ٩٣- ٩٤).

ومن ثمَّ، تعد الشجاعة من أهم الصفات اللازمة للمعلمين التي لا بديل أمامهم للدفاع عن حقوقهم، وتشمل هذه الحقوق: حق التمتع بالحرية في تدريسهم، وحق التعبير عن آرائهم، وحق توفير ظروف أفضل لممارسة أعمالهم التربوية، ورفع أجورهم وتحسين أحوالهم المادية، ولذا عليهم واجب الكفاح من أجل الاعتراف بهذه الحقوق وتنفيذها.

د- التسامح: لا يمكن أن يتحقق أي عمل تربوي جاد دون فضيلة التسامح، ولا يعني التسامح السكوت عما لا يحتمل، كما لا يعني التمويه بعدم الاحترام، ولا يعني ملاطفة المعتدي أو إخفاء الغضب، ولكن التسامح هو الفضيلة التي تعلمنا كيف نعيش مع من يختلف عنا، إنه يعلمنا عن طريق المختلف واحترامه.

وهذا يعكس ما يسمى بإضفاء العلاقات الإنسانية داخل حجرة الصف أو في المواقف التعليمية وهو ما تنادي به التربية التحررية.

٣ - المعلم بوصفه مفكراً ناقداً:

تطرح النقدية بديلاً للنظرة السائدة ويتلخص هذا البديل كما عبر عنه جيرو في النظر للمدرس كمفكر تحويلي Transformative Intellectual ، فهوالذي لديه المعرفة والمهارة لنقد وتحويل التفاوتات الراهنة في المجتمع، ويكون دور المفكر التحويلي أن يتعلم من الطلاب، ويحترم وجهات نظرهم، ويشاركهم في العملية الحوارية. ووفقًا لهذه الرؤية يمكن المعلمون الطلاب لأن يصبحوا منتجين للثقافة لديهم القدرة على إعادة كتابة خبراتهم وتصوراتهم. فضلاً عن أنهم يساعدون الطلاب على أن يتعلموا من بعضهم البعض، ويجعلونهم قادرين على تفسير وفهم علاقات السلطة داخل الفصل (Giroux, 1997, 77)

ويشير (العطاري، ٢٠١٤، ١١٣) إلى أن مفهوم المفكر النقدي له أهميته فهو يوفر أساسًا نظريًا لفحص عمل المدرس كشكل من أشكال العمل الفكري بدل النظر إليه من زاوية تقنية أو فنية بحتة، كما أنه يوضح الشروط العملية والأيديولوجية الضرورية للمعلمين للعمل كمفكرين، فضلاً عن أنه يوضح الدور الذي يؤديه المعلمون في إنتاج مختلف المصالح الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وإضفاء الشرعية عليها من خلال التعليم.

لا يستطيع المربي صاحب الرؤية الديمقراطية أن يتجنب – في ممارسته للتدريس – الإصرار على القدرة النقدية، حيث لا يمكن أن يختزل التدريس إلى الاتصال السطحي أو الخارجي بالموضوع أو محتوياته، بل يمتد ليشمل إنتاج الشروط التي يصبح فيها التعلم النقدي ممكنًا. وهكذا يتضح أن دور المعلم هو دور المالك الهادي ليقين يتعلق بتدريس لا يقتصر على المحتوى فحسب، بل يمتد أيضًا إلى عملية التفكير الصحيح. ومن ثم يصبح أنه لن يكوِّن أبدًا منظورًا نقديًا بوصفه معلمًا بالانغماس في الاستظهار الآلي أو التكرار الرتيب للعبارات والأفكار على حساب التحدي الخلاق. فالمعلم الذي يتذكر كل شيء، ويقرأ لساعات متواصلة، يستعبده النص، ويخاف من المخاطرة، ويتحدث كما لو كان يسرد ما في ذاكرته، ويفشل في إقامة أية صلة حقيقية بين ما يقرأ وبين ما يحدث في العالم، أو في بلده، أو حتى في مجتمعه المحلي (فريرى، ٢٠٠٤، ٨٧ – ٨٨).

فممارسة التدريس النقدي تتضمن حركة دينامية وجدلية بين الفعل وتأمل الفعل. فالمعرفة التي يتم إنتاجها عن طريق ممارسة تدريس عفوي معرفة ساذجة، بمعنى أنها تفتقر إلى الصرامة المنهجية التي تميز الفضول الإبستمولوجي للذات المتأملة. ولذا، فإن في عملية

التعليم المستمر التي يقوم بها المعلم ، تصبح اللحظة الأساسية هي لحظة التأمل النقدي في ممارسته هو ذاته؛ فالتفكير النقدي في الممارسة – ممارسة اليوم وممارسة الأمس – تجعل ممارسة الغد أفضل(فريرى، ٢٠٠٤، ٩٥).

فالتدريس نشاط ناقد إبداعي متجدد، ولا يهم إن كان تعلم المرء يتم من خلال قراءته نصًا يناقش محتوى مقدمًا عن طريق مدرسة، أو من خلال تفكير ناقد يمارسه المرء في قضية اجتماعية أو طبيعية؛ لأن هذا الإعداد سيؤدي إلى أن يتمكن المرء من قراءة النص من خلال خبرته الذهنية الخاصة به، أو من خبرات غيره من الناس قراءة واعية. ومن المنظور الناقد، فإن المرء الذي لا يصطنع ثنائية بين المعرفة المرسلة البديهية أو "الحس العام" والمعرفة الأكثر تنظيمًا ورصانة، فقراءة الكلمة قراءة واعية تمكن من مراجعة القراءة السابقة للعالم، فالقراءة ليست متعة خالصة، ولا فعلاً ميكانيكيًا لاسترجاع وتذكر أجزاء من النص(فريرى، ٢٠٠٤ ب، ٦٥).

ومن ثمَّ، فالتدريس ليس عملية نقل للمعرفة من المدرس إلى المتعلم نقلاً آليًّا ميكانيكيًا، وإنما يتطلب أسلوبًا للفهم الناقد، والقراءة الواعية للكلمة والعالم، والقراءة الواعية للنص وللواقع المعيش.

٤ - المعلم بوصفه مفكرًا مقاومًا:

طرحت حركة التربية النقدية مفهوم المعلم بوصفه مفكرًا مقاومًا، حيث يرى جيرو أن التربية النقدية تتطلب مقاومة المعلمين أية محاولات من جانب الليبراليين أو المحافظين لاختزال أدوارهم في المدارس إلى مجرد فنيين وتسخيرهم لتحقيق المصالح الرأسمالية (عمرو، ٢٠٠٧، ٢٧٢).

ومن أهم سمات المعلم المفكر المقاوم (عمرو، ٢٠٠٧، ٣٨١- ٣٨٢):

- **يدرك الطبيعة السياسية والأخلاقية للتعليم.**
- **يدرك العلاقة الوطيدة بين المعرفة والسلطة، وبين الممارسات التربوية والنتائج الاجتماعية والسياسية المترتبة عليها.**
- **يتحمل المسئولية السياسية والأخلاقية والاجتماعية لمهنة المعلم.**
- **لا يكتفي بنقد الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية السيئة، بل يسعى عمليًا لتغييرها.**
- **يدرك ضرورة الانخراط في العمل السياسي والتدخل في توجيه شئون المجتمع الكبير.**

- **يؤمن بقيمة الفعل الإنساني وبقدرة الإنسان على صنع التاريخ وإحداث التغيير.**
- **يتبنى موقفًا إيديولوجيًا واضحًا ويعلن صراحة عن انتماءاته السياسية والطبقية.**
- **يؤمن بأهمية العمل الجماعي والنضال المشترك، ويسعى للاشتراك مع الحركات الاجتماعية والسياسية خارج المدارس.**
- **يثير أسئلة حول ما يقوم بتدريسه، وكيف ينبغي تدريسه، وما الأهداف العامة التي يسعى لتحقيقها من خلال التدريس.**
- **يحرص على إقامة علاقات ديمقراطية في حجرات الدراسة، والقضاء على مركزية السلطة فيها.**
- **يعتمد أسلوب الحوار والمناقشة مع طلابه، ويتيح لهم مساحة للتعبير عن آرائهم في مناخ خال من السيطرة.**
- **لا يستخدم سلطته في قهر الطلاب بقدر ما يستخدمها في تهيئة مناخ عام وساحة عامة تسمح بتقوية الضعفاء والفئات المهمشة.**
- **ينمي في طلابه مهارات المواطنة الفعالة والرغبة في مقاومة الظلم وإقامة الديمقراطية الحقيقية.**

ولا يقتصر مفهوم المقاومة على المعلم فقط، بل فإن المتعلم يمكنه أن يُبقي على شعلة المقاومة التي تشحذ فضوله وتستثير قدرته على المخاطرة، والمغامرة، حتى يحصِّن نفسه من نظام التعليم البنكي، وهكذا تتغلب القوة الخلاقة لعملية التعلم – والتي تشمل المقارنة، والتكرار، والملاحظة، والشك الدائم، والفضول الذي لا يشبع بسهولة – على الآثار السلبية للتدريس الزائف(فريرى، ٢٠٠٤، ٨٤).

٥ – المعلم بوصفه قائداً (تمكين المعلمين):

إن الدعوة إلى التحول من التعليم الإيداعي (البنكي) إلى الحواري يتطلب تحولاً في النظرة إلى المعلم من منفذ تقني إلى مفكر تحويلي متدبر ناقد بل وقائد. فأكبر خطأ أو خطيئة وقعت بها العقلانية التقنية هي الفصل بين القوة المفكرة والقوة المنفذة، وذلك في ضوء المبدأ الإداري المعروف تقسيم العمل، ووفق هذا الفصل يصنف المعلم ضمن القوة

المنفذة. ولذلك فإن الارتقاء بالمعلم إلى مصاف القوة المفكرة يشكل تحديًا إذ أن ذلك ببساطة خروج على تراث فكري تراكم على مدى قرن ونيف(العطاري، ٢٠١٤، ١٠٩).

ومن ثمَّ، فإن مصطلح تقسيم العمل يشير إلى عملية تباين المهام والوظائف داخل المجتمع، ويمكن تعيين المعلميين ضمن القوة المنفذة، ومن الأمور غير المرغوبة التي تلازم هذا التصنيف هو سلب المعلمين السلطة، ولذا يعد النظر إليهم بوصفهم مجرد منفذين تقنيين من أهم مظاهر أزمة التعليم في الوقت الراهن.

تنظر التربية النقدية إلى التعليم، باعتباره ممارسة إنسانية تؤدي إلى التحرر، يفترض بأن من المهم قيام الناس الخاضعين للسيطرة بالنضال من أجل تحررهم . وهو يمكّن المعلمين والطلاب ، لكي يصلوا إلى ذلك الهدف ، من أن يصبحوا" فاعلين" في العملية التعليمية، وذلك بالتغلب على السلطوية والنزعة الفكرية التغريبية .ويمكَن الناس أيضا من التغلب على الإدراك الخاطئ للواقع. وبالتالي يصبح العالم ،الذي لم يعد شيئا يوصف بكلمات خادعة، هدف ذلك العمل التحويري من قبل الناس، الذي يُسفر بدوره عن أنسنتهم (فريرى، ٢٠٠٢،٨٠).

ومن ثمَّ، يتضمن تمكين المعلمين حرية المعلمين، فالمعلم ينبغي أن يكون حرًا من المؤثرات التي قد تمنعه من تقرير الحقيقة كما يراها، وينبغي أن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيدًا في مجال تخصصه حتى يتمكن من استقصاء الحقيقة، فضلاً عن مشاركة المعلمين في صنع القرارات التربوية؛ مما يعطي قسطًا من المسؤولية في تقرير السياسات التعليمية.

٦ - المعلم بوصفه باحثًا إجرائيًا

تشكل عملية إجراء البحوث جانبًا أساسيًا في عملية التدريس/ التعلم، فعلاقة المعلم بالإبستمولوجيا، فالعملية الإبستمولوجية في التدريس لها جانبان: أولاهما التي توجد فيها المعرفة بالفعل يتم تدريسها وتعلمها. والأخرى التي فيها إنتاج لما هو غير موجود بعد هي موضوع البحوث. فلا يوجد شيء اسمه تدريس دون بحوث، فعندما أقوم بالتدريس، إنما أواصل البحث وإعادة البحث. إنني أدرَّس لأني أبحث ولأني أتساءل، ولأني أسلم نفسي للتساؤل. وأنا أبحث لأني ألاحظ أشياء، وألم خصائص لها، وأثناء قيامي بهذا أقوم بالتدخل، وفي تدخلي أعلَّم وأتعلم؛ فأنا أقوم بالبحث حتى أعرف ما لم أكن أعرفه من قبل، وحتى أصل وأعلن عما اكتشفه (فريرى، ٢٠٠٤، ٨٩).

وهذا يؤكد أن العملية التعليمية لها جناحان، هما البحث والتدريس، وكلاهما يعكس التربية النقدية فمن خلال البحث يمكن للمعلم أن يوظف نتائج البحوث في التدريس، ومن خلال التدريس يمكن أيضا أن يستقى مشكلات بحثية.

٧ - المسؤولية السياسية للمعلم:

يعد إدارك المعلم للطبيعة السياسية التي يقوم بها التعليم، ووعيه بمسؤوليته السياسية من أهم المسئوليات التي ركزت عليها التربية النقدية.

فالمعلم هو ممثل السلطة، وعليه أن يقود جموع التلاميذ، وأن يضبط سلوكهم، وأن يرسي دعائم النظام في فصله . وفي هذا السياق يؤكد (وطفة، ٢٠١١، ٦٨). إن ممارسة السلطة بصورة طبيعية ومشروعة تتطلب من الذي يمارسها أن يمتلك الإحساس بالمسؤولية، وليس هناك ما هو أسوأ من الحالة التي يفقد فيها المربي سلطته، أو تلك التي لا يحسن فيها توظيف السلطة الممنوحة له. فالمعلمون الذين فقدوا القدرة على ضبط صفوفهم وممارسة سلطتهم التربوية يذهبون ضحية الفوضى ويقعون في دوامة معاناة نفسية مؤلمة.

فالمعلم كما يرى إيفان إيلتش يجمع بين ثلاث وظائف، سجان وواعظ ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الفصل، وهو الذي يسهر على ملاحظة اللوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها، وهو الذي يقوم بوعظ التلاميذ بما يصح وما لا يصح من السلوك (علي، ١٩٩٥، ٢٤٣).

واستنادًا إلى أن التعليم عملية غير محايدة، يؤكد آبل أن النشاط التربوي الذي يؤمن بمبادئ التربية النقدية حيث يكون المعلمون عقلانيين لديهم وعي كامل بديناميات القوة الاجتماعية، فيظهرون انتهاكات القوة، والهيمنة والاستغلال خاصة التي ترتبط بالمناهج المقدمة للطلاب (Apple, 2004, 24).

اتضح مما سبق أن هذه المسؤوليات والأدوار المهنية للمعلم تعكس مبادئ التربية النقدية، وتسهم في تحقيق أهداف التعليم من المنظور النقدي.

أوجه الاستفادة من هذا المحور:

ويتضح من هذا المحور أن حركة التربية النقدية تطرح عدة مسؤوليات وأدوار مهنية جديدة للمعلمين في المواقف التعليمية المختلفة، تترجم هذه

المسؤوليات مفاهيم الديمقراطية من خلال الممارسات الديمقراطية أو السلوك الديمقراطي للمعلمين، وذلك فيما يتعلق باحترام كرامة المتعلمين، وممارسة الحرية وتنمية الوعي الناقد، والعدالة في التعامل بين المتعلمين. ولعل من أهمها:

١. **التأكيد على أن العلاقة بين المعلم والمتعلم قائمة على أن الطرفين يتسمان بذوات عارفة أمام موضوعات للتعلم تتوسط بينهما.**
٢. **ضرورة تركيز المعلمين على قدرات التحليل والنقد بعيدًا عن التلقين والاستظهار، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو إيجاد روح الجماعة وتفاعلهم مع المتعلمين في العمل الخلاق والحوار.**
٣. **ضرورة النظر إلى المتعلمين بأنهم فاعلون وإيجابيون ولديهم القدرة على صنع المعرفة.**
٤. **يجب أن تتوافر بعض الصفات أو السمات المهنية للمعلمين مثل: التواضع، والحب، والشجاعة والتسامح.**
٥. **ضرورة تمتع المعلمين بجميع أبعاد الحرية الأكاديمية، فمن حق المعلم كإنسان أن تتاح له اختياراته، لكن ليس من حقه أن يفرضها على غيره، وإن فعل هذا فإنه يقوم بعملية تزييف للوعي، وتشيئ للإنسان؛ وهذا بدوره يرسي علاقة الاستئناس والتطويع في التعليم.**
٦. **التأكيد على ضرورة أن يكون المعلم مفكرًا وباحثًا وناقدًا، وكل مهمة من هذه المهام تغذي الأخرى وتنميها.**
٧. **ضرورة أن يدرك المعلم الطبيعة السياسية والأخلاقية للتعليم.**
٨. **التأكيد على إدراك المعلم للعلاقة الوثيقة بين المعرفة والسلطة، والنتائج الاجتماعية للممارسات التعليمية.**

المحور الثالث: المنهج والمقررات الدراسية:

يمثل المنهج المدرسي قلب العملية التعليمية ومحتواها ليس باعتباره مقررًا يحتويه كتاب مدرسي، وإنما باعتباره مجموعة خبرات يمر بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف وتوجيه المدرسة (علي، ١٩٩٥، ١٢٧). فالمنهج كما يعرفه مدكور (٢٠٠١ ، ١٤): "نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة،

والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم". ومن هنا فإن المنهج يتضمن جانبين: النظري والتطبيقي، أو الأسس والمكونات، وهذا يعني أن كلمة منهج تعني الانطلاق من الأسس والمصادر الفلسفية والإنسانية والاجتماعية التي تنعكس على المكونات التطبيقية للمنهج ابتداءً بالأهداف، فالمحتوى فطرائق وأساليب التدريس والتقويم.

وتجدر الإشارة إلى أن المناهج والمقررات الدراسية ترتبط بنظرية المعرفة، إذ تلتقي نظريات المعرفة جميعها في تصورها للوجود والعالم المادي والآفاق المنظورة وغير المنظورة في تفسير الكون، وفي العلاقة بين الإنسان وبينها، وبين ما يدركه وما هو مدرك.

ويهتم الباحث التربوي في دراسته النقدية للمعرفة بطرح تساؤلات حول إنتاج المعرفة وشرعيتها وتوزيعها وتقويمها داخل المدرسة، ونوع المصالح التي تدافع عنها، والفئات التي ترتبط بها خارج المدرسة، وشكل العلاقات والمبادئ التي تؤكدها (نجيب، ١٩٨٦، ١٠٩ – ١١٢).

ومن ثم يركز هذا الجزء من البحث على المبادئ التي تستند إليها عملية توزيع المعرفة التربوية وانتقائها وتقييمها وتنظيمها ونقلها في المناهج الدراسية. أي النظر للمنهج كمنظومة تتكون من عدة عناصر وهي: الأهداف، والمحتوى، وطرائق وأساليب التدريس، وطرائق وأساليب التقويم، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ - تحديد المحتوى ومضمونه:

تعد عملية تحديد المحتوى من العمليات الأساسية التي تكتنفها صعوبات متعددة. وتمثل المعرفة التربوية المحور الأساسي للتربية النقدية، وليست نظرية المعرفة مجرد بحث بين ذات عارفة وموضوع معروف؛ لأن هذه الذات تخضع لشروط مجتمعية حين تدرك موضوعها وتعرفه في إطار المجتمع.

فالمعرفة لدى النقدية لا تتراكم هرميًا أي بالاستزادة من المعرفة وتوسيع نطاقها بل تنمو وتتغير عبر عملية جدلية تمحو الجهل واستحواذ الخوف والهيمنة وتوسع دائرة الاستبصارات المتنورة. ويستخدم النقديون مصطلح البناء الاجتماعي

للمعرفة للإشارة إلى أن المعرفة ذات جذور تاريخية اجتماعية ومرتبطة بالمصالح. فالمعرفة ليست محايدة وليست موضوعية بل منظمة ومهيكلة بطرق معينة تضفي الشرعية على بعض المعلومات أو تقصيها تبعًا لعلاقات القوى (العطاري، ٢٠١٤، ٧٣).

ولذلك تربط الحركة النقدية المعرفة التربوية بالمصالح السياسة والاجتماعية والاقتصادية، ويذهب أنصارها إلى أن المعرفة التي تقدم للتلاميذ في المدارس، إما أن تكون معرفة تبريرية تسعى للدفاع عن مصالح اجتماعية معينة، وتبرير أوضاع سياسية محددة، أو معرفة تحريرية تهدف إلى كشف الأوضاع الفاسدة والأفكار الزائفة، وتحرير الإنسان من القهر التربوي، والقمع السياسي، والاستغلال الاجتماعي (السكري، ١٩٩٩، ١٥٣)

فالمعرفة التربوية تتنوع وتتغير تبعًا لتغير أصحاب السلطة، وذلك لأن أصحاب مراكز القوة هم في الحقيقة الذين ينقلون وينظمون المعرفة ويعطونها قيمتها، ويحددون ما يُقبل على أنه معرفة، وما يستبعد في مجال المعرفة (حسن طنطاوي، ٢٠٠٥، ٢٣٢).

ولما كانت التربية النقدية معنية أساسًا بفهم العلاقات بين المعرفة والسلطة؛ لذا ينتقد المربون النقديون فصل المنهج السائد بين المعرفة والسلطة، ومعالجة المعرفة معالجة تقنية نفعية بوصفها شيء يجب إتقانه دون التطرق إلى صلة المعرفة بمصالح وعلاقات القوى. ومن ثمَّ، فإن المربين النقديين ينظرون للمنهج على أنه نشاط إنساني حر من التوليد الذاتي والخلق الذاتي، ويمثل المنهج شكلاً من أشكال الحياة يهدف إلى إعداد الطلاب إما للهيمنة أو للخضوع، ولذلك يعده أنصار النقدية شكلاً من أشكال السياسات الثقافية لعملية التمدرس (العطاري، ٢٠١٤، ١٢٥).

ومن ثمَّ، ينبغي أن يركز مضمون المعرفة المدرسية على تمكين المتعلمين، من إدراك إشكالية الوجود – العالم، أي العلاقة بينهم وبين العالم، من أجل التغلغل الواعي في واقع الوجود الذي يعيشونه، وينجم عن ذلك اكتشاف وجودهم في سياق

كلي وفي بنية اجتماعية، كما يشعرون بأنهم ليسوا مجبرين على الالتزام بتلك البنية أو أي من أجزائها.

وفيما يتعلق، بمن يحدد المحتوى ويختاره، يرى Shor and Freire (1987, 8) أن المعرفة يجب أن تنتج ويًعاد إنتاجها من قبل المتعلمين والمعلمين داخل الفصول الدراسية، أفضل من أن تلقي المعرفة التي تم إنتاجها بعيدًا عن الفصل من قبل الباحثين أو مؤلفي الكتب أو لجان تطوير المناهج .

ولما كان اكتساب المعرفة – من وجهة نظر النقدية – مهمة تقوم بها ذوات فاعلة لا مفعول بها، يؤكد فريرى أنه في التعليم الحقيقي (الحواري) لا يحدد شخص ما يتعلمه شخص آخر ولا يفرض عليه ما هو بعيد عن إطاره الحياتي، بل يتعاون الاثنان معًا في عملية التعلم وفي تعرف العالم، ومن ثمَّ في تحديد برامج التعليم، وبالتالي يمكن صياغة المحتوى التعليمي المعرفي من خلال معرفة حاجات الجماهير ودوافعها (عبد الرحمن، ٢٠١٠، ٥١- ٥٢).

ويرى (Giroux, 1997, 18) أنه لا يوجد منهج موحد صالح لكل الأفراد، ولابد أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات المتعلمين واهتماماتهم، حيث تعد الميول والحاجات دوافع للتعلم برغبة واهتمام المتعلم وبدون ضغوط خارجية، لذلك يعد مراعاة ميول وحاجات المتعلمين أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، وأن يرتبط بخبرات المتعلمين وتجاربهم الحياتية. هذا المنهج التحويلي يجب أن يعمل على إكساب المتعلمين الأساليب والمهارات الحياتية اللازمة لجعلهم نقاد اجتماعيين Social Critics لديهم القدرة على اتخاذ القرارات التي تؤثر على واقعهم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي؛ ويساعد توافر هذه المعايير على تحصيل الطلاب لهذه الموضوعات التي لها معنى ومغزي بالنسبة لهم، وأكثر مناسبة لحياتهم الخاصة، فضلاً عن أن هذه الممارسات التحويلية تعمل على تنمية مهارات التفكير والفعل، تلك التي تسمح لهم بإدراك حالات الاستبداد والقهر داخل المجتمع وتساعدهم على مجابهتها .

وبينما كانت المعرفة هي محور المناهج الدراسية في الفكر التربوي التقليدي، أصبحت المعرفة في الفكر التربوي التقدمي وسيلة لإعداد المتعلم لمواجهة

الواقع المتغير، من خلال إتاحة الفرصة له للمرور بخبرات جديدة، تمكنه من اكتشاف المعرفة، وحل المشكلات، وتحمل المسئوليات، ومواجهة الصعوبات (السكري، ١٩٩٩، ١٧٨).

ومن ثمَّ، فإنه في مواقف التعلم لا تتحول الذات الفاعلة للإنسان إلى مجرد موضوع يتقبل، في خنوع وسلبية، المحتويات التي يقدمها له أو يفرضها عليه الآخرون، ولا تعد المعرفة عن العالم مضمونًا يتم نقله وإيداعه في عقول الطلاب، وإنها تعني التشكيل وإعادة التشكيل، من خلال قيام الفرد بتفكير نقدي حول عملية المعرفة ذاتها، وأن يكون لديه وعي بالمبرر وراء اكتساب المعرفة والظروف التي خضعت لها هذه العملية المعرفية.

ب – طرائق وأساليب التدريس:

وفيما يتعلق بطرائق وأساليب التدريس وفق الحركة النقدية، فإنها تقوم على أساس التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، أي التفاعل بين ذوات نشطة حول موضوع التعلم، وذلك من خلال الطرائق الآتية:

١ - الطريقة الحوارية:

انطلاقًا من أن الحرية شرط كل تعليم حقيقي؛ ترفض التربية النقدية الدور السالب للمتعلم في التعليم البنكي، حيث لا يتعدى المجال المسموح به للطلاب حدود التلقي والإملاء واستدعاء ما تم تخزينه. وتهتم التربية النقدية بخبرات الطلاب، وتتخذ من مشكلاتهم واحتياجاتهم نقطة الانطلاق، وهذا يعطي للطلاب معنى لحياتهم.

وتؤكد التربية النقدية أن الحوار الناقد هو مفتاح التغيير، ذلك الحوار الذي يؤمن بإيجابية المتعلمين وإنسانيتهم، بحيث يدخلون في علاقة حوار دائم مع المقهورين، وتتكفل هذه العملية بتخليص المتعلمين من الأوهام والأساطير التي صورها وصاغها النظام القديم(خضر، ٢٠٠٩، ٧٦).

يرى باولو فريرى (٢٠٠٧أ، ١٥٤)أن الطريقة الحوارية مطلب وضرورة استراتيجية وليست مجرد تكتيكات "ذكية" في موضوعات معينة للوصول إلى النتائج. ولا ينبغي فهم الطريقة الحوارية باعتبارها أداة يستخدمها المربي أحيانًا كي يبدو

متسقًا مع خيارته السياسية. إن الطريقة الحوارية مطلب من مطالب الطبيعة الإنسانية، وهي أيضًا علامة على الموقف الديمقراطي للمربي. فليس هناك تواصل دون حوار، والتواصل هو جوهر الظاهرة الحياتية. وبهذا المعنى فإن التواصل هوالحياة، وهو قوة دافعة من أجل مزيد من الحياة.

٢ - طريقة طرح المشكلات:

تقوم طريقة طرح المشكلات على إثارة مشكلة تحظى باهتمام المتعلمين وتشد انتباههم لاتصالها بحاجاتهم، وتدفعهم للتفكير والبحث عن حل لها. لذلك فإن طريقة حل المشكلات تشدد على أسلوب الحل والكيفيات اللازمة لاكتشاف ذلك الحل من المتعلمين تحت إشراف المدرس، وتوجيهاته، فهي من طرائق التدريس التي تهتم بالمشكلات التعليمية والتفكير في إيجاد حلول علمية لها عن طريق إعمال العقل والتعاون بين المتعلمين للتوصل لذلك الحل، ويكون دور المدرس فيها دور الموجه والمنظم للخبرات التعليمية؛ ولذلك فإن استخدام طريقة طرح المشكلات يجعل التدريس عملاً وظيفيًا ذا معنى عند المتعلمين، ويعزز الثقة بالنفس لديهم، ويعزز علاقة المدرسة بالبيئة، ويربط التعلم بالتطبيق (عطية، ٢٠١٣، ٣٣٣).

وقد قدم فريري (٢٠٠٧ ب، ١٧٦- ١٧٧) طريقة حل المشكلات ليرد على الإدعاء الذي مفاده: أن الحوار غير ممكن في حالة نقل معلومات ذات طبيعة علمية أو تقنية، ويقصد بها أصحاب هذ الإدعاء كل أنواع المعرفة التي تقع خارج الخبرات التاريخية لجمهور مستقبليها، فهم يرون – مثلاً- صعوبة إقامة حوار مع تلاميذ المدرسة حول حقيقة حاصل ضرب ٤×٤. ويشير فريرى خطأ هذا الإدعاء، ويؤكد أن الحوار في أي موقف أو موضوع سواء تضمن معرفة علمية أو تقنية أو معرفة تجريبية؛ يتطلب مواجهة إشكالية ذلك الموقف في علاقتها الحتمية بالواقع المحدد الذي تولدت فيه، والذي تسعى إلى التعامل معه من أجل أن يزداد الفهم، والوضوح والقدرة على تغيير الواقع. فمثال ٤×٤ = ١٦، لابد من ربط هذه الحقيقة بالواقع الذي يتعلم فيه الطفل. فهناك فرق شاسع بين أن يتعلم التلميذ ٤×٤ عن طريق الحفظ من جدول الضرب من ناحية، ومن ناحية أخرى أن تترجم ٤×٤ إلى خبرة واقعية، مثل تكرار أربعة أحجار أربع مرات. وهكذا تتاح للتلميذ فرصة لا يتعلم فيها

بمجرد الحفظ الميكانيكي دائمًا، وإنما يقوم فيها باكتشاف علاقة ما يتعلمه بشيء ما في الحياة الإنسانية.

ومن ثمَّ، قدم فريرى بديلاً لنموذج التعليم البنكي، وهو التعليم القائم على طرح المشكلات الذي يؤدي إلى الوعي النقدي critical consciousness، حيث إنه يرى أن التعليم باستخدام هذه الطريقة يصبح جذابًا وذا معنى للمتعلمين من خلال تركيزه على القضايا الصعبة في حياتهم، ويجعل لهم أدورًا إيجابية من خلال تحديدهم للخبرات ومن ثمَّ تقريرهم لوظائف داخل المجتمع.

ويتضح مما سبق أن الحوار وطريقة حل المشكلات، تبعثان على إيقاظ وصحوة الوعي لدى المتعلمين، ويسهمان في تنمية التفكير النقدي، والذي ينجم عنه إدراك لعلاقات تفاعل المعرفة، وتصبح المعرفة تفكيرًا حول العالم، وتفكيرًا حول البشر في هذا العالم، ورفض هاتين الطريقتين يسهم في استئناس البشر وتشيئيهم.

ج - طرائق وأساليب التقويم:

يقصد بالتقويم مجموعة من الأحكام التي تقيس جانبًا أو أكثر من جوانب التعلم، فالتقويم عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة.

وقد شهد التقويم تحولات كبيرة في مفهومه ومحتواه وفلسفته، وحصل تقدم كبير في آثاره وإسهامه في حل كثير من المشكلات التربوية والاجتماعية، وسعيه إلى تحسين فاعلية العملية التعليمية من أهمها: التركيز على الامتحانات التي تحتوى على مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي، ويتطلب التعامل معها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى، والتحول من الترتيب النسبي للطالب إلى الإنجاز الحقيقي، ومن الاهتمام بالكم في تصنيف الطلاب إلى النوع الذي يؤكد المهارات التي تعلموها، ومن تأكيد الأداء الفردي والتنافسي إلى الأداء الجمعي والتعاوني ومن إعطاء الأولوية للمحتوى والمفاهيم المجزأة إلى الاهتمام بالخبرات المتكاملة، لأن من شأن ذلك تحقيق أهداف الإتقان وتوفير تغذية راجعة مستمرة في إطار من التشخيص والعلاج (السورطي، ٢٠٠٩، ١٧٠).

ولذلك يؤيد رواد حركة التربية النقدية وعلى رأسهم فريري أن التعليم الحواري تكون فيه الأسئلة هي محور التعليم، وليس الإجابات، تحث الأسئلة المفتوحة الإجابة الطلاب على التحليل الناقد للوضع الاجتماعي وتشجيعهم في الأمد البعيد على تغييره (العطاري، ٢٠١٤، ١٠١).

ومن ثمَّ، لابد وأن يتضمن التقويم كل أبعاد العملية التربوية مثل: المناهج وطرائق التدريس والإدارة والتقويم ...، وتقويم كل جوانب شخصية الطالب مثل: الذكاء والقدرات والتحصيل والاستعدادات والميول، وألا يقتصر التقويم على مجرد إصدار أحكام على الطلاب وتصنيفهم، وأن يتصف بالاستمرارية والشمولية، ويعتمد على أساليب متعددة من التقويم وألا يقتصر على الامتحانات فقط، ويتجاهل الأدوات الأخرى مثل: الملاحظة، المناقشة وكتابة التقارير والأبحاث وغيرها.

أوجه الاستفادة من هذا المحور:

اتضح من خلال هذا المحور أن للمنهج أو المقررات الدراسية عدة مواصفات تجعله يتسق مع رؤية حركة التربية النقدية للمعرفة ويترجم مبادءها، ولعل من أهم مواصفات وسمات المناهج من منظور حركة التربية النقدية ما يأتي:

١. **مراعاة ميول واحتياجات المتعلمين عند اختيار محتوى المناهج وتصميمها.**
٢. **مراعاة محتوى المقررات الدراسية للاحتياجات البيئية والجغرافية التي ينتمي إليها الطلاب.**
٣. **تكامل مضمون مناهج المجالات المعرفية المختلفة وشمولها، وجعل الكتاب المدرسي أحد مصادر المعرفة.**
٤. **تضمين المناهج / المقررات الدراسية قيم الديمقراطية والحرية والعدالة.**
٥. **التأكيد على أن الحوار شرطًا رئيسًا لقيام تعليم حقيقي، والمعلم المتسلط لا ينتج عنه إلا استئناس وتهجين لطلابه.**
٦. **اعتماد المعلم على عملية طرح المشكلات وتقديم محتوى المقررات الدراسية كمشكلة، وليس في صورة سرد أو عرض خطابي يعطيه ويسلمه للمتعلمين.**
٧. **ضرورة تنويع أساليب التقويم واتسامها بالاستمرارة والشمول.**

خامسًا - أوجه نقد التربية النقدية:

ثمة من يرى أن كثيرًا من الحركات والمدارس النظرية مثل: النقدية، والبنيوية، وما بعد البنيوية، والتفكيكية، والنسائية/ النسوية، والماركسية، والحداثة وما بعدها، أنها تحمل تصورات عن الحياة والمجتمع والكون والمعرفة والقيم مناقضة للتصور الإسلامي، حيث إنها تحمل تصورات العالم الغربي المضطرب المتحير التائه (النحوي، ١٩٩٤، ٩).ومع الاعتراف بالنواحي السالبة في هذه الرؤية وإقرارها، فإنها اشتملت على بعض النواحي الإيجابية وخاصة في الجانب العملي والتطبيقي. ومن هنا كان لزامًا على الباحث الوقوف على بعض هذه الجوانب الإيجابية والسلبية ليكون موقفه أقرب إلى الحكم الموضوعي، وذلك من خلال النقاط الآتية:

١- تدور الفكرة المحورية للنقدية حول الحرية والعقلانية حسب مفهوم المذاهب النقدية لهما، سواء أكانت تقوم على العمل وصراع الطبقات، والإنتاج الاجتماعي ورأس المال، وجعل الإنسان هو الإله الجديد، وهذا الفكر قد يكون ناجمًا عن ظروف نفسية معقدة أو أسباب اجتماعية أو اقتصادية.

٢- تقوم على مبدأ الفصل بين الفلسفة والدين، أو تحرير العقل من العقيدة، فلكل فرد أن يبحث وينتقد غير مقيد بأية سلطة خارجية، وهذه الرؤية مجانبة وبعيدة عن التصور الإيماني والتوحيد الخالص لله سبحانه وتعالى، فهي بعيدة عن تصور الألوهية والربوبية الحقة،وعبودية الإنسان لربه وخالقه الله الواحد الذي لا إله إلا هو.

٣- أهم ما يميز الحركة النقدية أنها تهتم بمشكلة المعرفة أكثر من اهتمامها بمشكلة الوجود، ومن ثمَّ، فإن النظر العقلي الذي تحرر على يد مفكري عصر النهضة من السلطة الدينية سرعان ما اتجه باهتمام نحو الذات نفسها بوصفها مصدر كل معرفة.

٤- تحمل الأدبيات النقدية في مجملها طابعًا غربيًا في الأعم الأغلب، وتعكس إلى حد كبير ظروف الغرب الجغرافي والحضاري منذ أواخر القرن التاسع عشر، ولذلك يتركز الاهتمام على اللون والطبقة والنوع والوضع الجسمي كمصادر للاضطهاد، بينما لا يتم الالتفات كثيرًا للاحتلال كمصادر للاضطهاد، وكذلك

تهتم في الوقت الراهن بقضايا الهجرة والتنوع الثقافي والأقليات بما في ذلك المثليين، وهي قضايا تعكس واقع المجتمعات الغربية المعاصرة ولكن يتضاءل الحيز المخصص لمشكلات ما بعد الاحتلال التي تشكل تحديات ملحة لدول العالم الثالث (العطاري، ٢٠١٤، ٢١٢).

٤- إن القول بعدم وجود أهداف ثابتة للمنهج يجانبه الصواب، فالحقيقة التي يؤكدها الواقع المعاصر أن جعل الأهداف التربوية كلها متحركة ومتغيرة قد أطاح بكثير من القيم الخلقية التي تتفق مع مقتضيات الفطرة الإنسانية ومتطلباتها. والنتيجة هي أن الحياة الإنسانية في العالم المعاصر قد أصبحت كقشة معلقة في الهواء تسيرها أهواء التغير كيف شاءت، وحياة كتلك لا يطمئن لها الإنسان، ولا يستمر فيها ولا يعمرها (مدكور، ٢٠٠١، ١٢٩ – ١٣٠) .

وانطلاقًا من هذا التصور ومن خلال دراسة حركة التربية النقدية،يمكن التوصل إلى نقطتين مهمتين: أن في هذه الحركة جوانب سلبية ينبغي التحذير منها والتنبيه عليها، وجوانب إيجابية ينبغي الإفادة منها. وتجدر الإشارة إلى ضرورة معالجة الحركة النقدية بقدر من النقد والحيادية، وبصفة خاصة مفاهيمها والمقولات التي تنطلق منها وضرورة إسقاطها على الواقع العربي، وأن نمتلك الشجاعة لنقف موقفا نقديا في جميع جوانب الحياة، ومن ثَمَّ، فالنقدية تعد نموذجًا جيدًا لتحليل الأوضاع المجتمعية بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة.

وبذلك يكون قد انتهى الباحث من الإجابة على السؤال الثاني من الأسئلة الفرعية، وقد تمثلت الإجابة عنه في تقديم رؤية التربية النقدية حول لبعض عناصر منظومة التعليم، وفيما يتعلق بالإجابة عن الأسئلة الفرعية الثلاثة الأخيرة (الثالث، والرابع، والخامس)؛فقد تمت الإجابة على هذه الأسئلة من خلال الدراسة الميدانية، وفيما يأتي تبيان ذلك:

الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

١ - أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة لتعرف واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي.

٢ - هدف الاستبانة:

استهدفت الاستبانة تحديد واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي في مصر ومدى وعي المعلمين بها.

٣ - بناء الاستبانة:

تم بناء الاستبانة من خلال مراجعة أدبيات التربية فيما يتعلق بحركة التربية النقدية، واشتملت هذه الاستبانة في صورتها الأولية على (٥٨) عبارة تندرج تحت أربعة محاور، وهي على النحو الآتي: أهداف ومبادئ التربية النقدية، أدوار المعلم ومسؤولياته، أدوار المتعلم، المنهج والمقررات الدراسية.

٤ - صدق الأداة (صدق المحتوى):

للتحقق من مستوى صدق محتوى الأداة تم عرضها على أحد عشر (١١) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات أصول التربية، والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية. وقد أبدى المحكمون ملاحظتهم على النحو الآتي:

- تجزئة المحور الأول (أهداف ومبادئ التربية النقدية) إلى محورين، محور يتعلق بمبادئ التربية النقدية، والآخر يتعلق بأهداف التربية النقدية؛ حتى يتسنى للباحث تعرف مدى وعي وإدراك المعلمين بمبادئ التربية النقدية.
- دمج المحورين الخاصين بأدوار المعلم، وأدوار المتعلم، في محور واحد وهو التفاعل بين المعلم والمتعلم، وذلك ليتماشى هذا المحور مع مبادئ حركة التربية النقدية التي تقوم على الديناميكية وعلاقات التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحًا من حيث الصياغة. وبناء على هذه الآراء قام الباحث بإجراء التعديلات الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (١)
التعديلات التي تم إجراؤها على الاستبانة وفق آراء السادة المحكمين.

العبارة قبل التعديل	التعديل
يعمل التعليم وفق قدرات واستعدادت المتعلمين.	يعمل التعليم وفق مبدأ الجدارة والاستحقاق أي حسب قدرات واستعدادات المتعلمين
يعمل التعليم على تنمية الوعي السياسي.	يمثل نقل المعلومات السياسية جزءًا من مسئوليات المعلمين.
التعليم عملية سياسية، والسياسة عملية تربوية.	يُنظر إلى التعليم على أنه عملية سياسية.
يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة المدرسية	تعد عملية نقل المعرفة المدرسية من المهام الأساسية للمعلم.
يتعامل المعلم مع جميع الطلاب بعدالة.	يتعامل المعلم مع جميع الطلاب بعدالة دون تمييز بينهم.
يسمح المعلم بالاختلاف في وجهات النظر.	يتقبل المعلمون الآراء والأفكار المعارضة لآرائهم من أجل تعويد الطلاب على التعددية الفكرية.
يستخدم المعلمون طريقة حل المشكلات في التدريس.	يعتمد تنفيذ المنهج على أسلوب حل المشكلات.
تعتمد عملية التعليم على الحوار والنقاش بين المعلم والمتعلم.	يعتمد المعلمون على أسلوب الحوار والنقاش مع طلابهم.
تنحصر طبيعة عمل المعلم في الجوانب الفنية فقط	تحذف
يضطلع المعلم بمسؤوليات سياسية.	تحذف
قمت بعمل عضوية في نقابة المهن التعليمية.	تحذف
يشارك الطلاب في صنع القرار التعليمي	تحذف
يسعى المعلمون لإجراء البحوث كأس لتحسين الممارسات التربوية.	تحذف

وبناء على تعديلات السادة المحكمين أصبح إجمالي عدد مفردات الاستبانة (٥٣) مفردة، موزعة على أربعة محاور وهي: محور مبادئ التربية النقدية (١١) مفردة، ومحور أهداف التربية النقدية (٦) مفردات، ومحور التفاعل بين المعلم والمتعلم (١٨) مفردة، ومحور المنهج والمقررات الدراسية (١٨) مفردة.

٥ - ثبات الأداة:

يقصد بثبات الأداة مدى استقرار درجات أفراد العينة عبر فقراتها المختلفة وانسجامها بعضها مع بعض. لذلك فقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ لفحص ثبات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون

من (٤٠ معلمًا من مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي العام، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة ، وكذلك لمحاور الاستبانة ككل :

جدول (٢)

معاملات الثبات على محاور الاستبانة وعلى الاستبانة ككل

م	المحاور	عدد العبارات (ن)	معاملات الثبات (ر)
الأول	مبادئ التربية النقدية	١١	٠.٨٩
الثاني	أهداف التربية النقدية	٦	٠.٨٤
الثالث	التفاعل بين المعلم والمتعلم	١٨	٠.٨٥
الرابع	المنهج والمقررات الدراسية	١٨	٠.٩٠
الاستبانة ككل	-	٥٣	٠.٩١

يتضح من هذا الجدول أن معاملات ثبات محاور الاستبانة تراوحت ما بين (٠.٨٤ ، ٠.٩٠)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل مساويًا ٠.٩١ وهو معامل ثبات عالٍ.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة البحث، أصبحت صالحة للتطبيق.

٦ - مجتمع البحث وعينته :

تم اختيار عينة من المدارس الإعدادية ومدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة المنيا، وروعى أن تمثل هذه المدارس المجتمع الأصل، وقد تم التطبيق فى بعض الإدارات التعليمية بمحافظة المنيا، وهي: (بني مزار- سمالوط – المنيا - أبو قرقاص – ملوي)، وتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، وقد بلغ إجمالي عينة معلمي المدارس الإعدادية (٣٢٦)، والمدارس الثانوية العامة (٢٩٨)، وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير الصالحة وغير المكتملة؛ وبذلك أصبح إجمالي العينة الكلية (٦٢٤) معلمًا.

٧ - تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا :

تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا على النحو الآتي:

أ- تفريغ استجابات عينة البحث، وأعطاء الدرجات الاعتبارية لكل بديل من البدائل الثلاثة، وهي (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي.

ب – تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل مفردة من مفردات الاستبانة من خلال المعادلة:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مج ك١} \times ١ + \text{مج ك٢} \times ٢ + \text{مج ك٣} \times ٣}{\text{عدد أفراد العينة} \times ٣}$$

ج- تعيين حدود الثقة لاستجابات العينة على عبارات الاستبانة كما يلى :

١- تقدير نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة، حيث إن الأوزان الرقمية لمدى تحقيق عبارات الاستبانة من (٣ : ١)، فإن نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة،

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{٢}{٣} \equiv ٠.٦٧ \text{ تقريبا.}$$

٢- الخطأ المعيارى لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة، وتم حسابه من القانون التالى (الشربيني، ٢٠٠٧، ١٠٥):

$$\text{الخطأ المعيارى} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

حيث (أ) نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة (٠.٦٧).

(ب) باقي النسبة المئوية من الواحد الصحيح (٠.٣٣).

(ن) عدد أفراد العينة.

- الخطأ المعيارى لعينة المدارس الإعدادية= ٠.٠٢٦

- الخطأ المعيارى لعينة المدارس الثانوية العامة = ٠.٠٢٩

- الخطأ المعياري للعينة ككل = ٠.٠١٨٨

ومن ثمَّ، فإن:

- حدي الثقة لعينة المدارس الأعدادية، الأعلى (٠.٧١٦)، والأدنى (٠.٦١٦).

- حدي الثقة لعينة المدارس الثانوية، الأعلى (٠.٧٢٤)، والأدنى (٠.٦٠٨).

- حدي الثقة للعينة ككل، الأعلى (٠.٧٠٢)، والأدنى (٠.٦٣).

٣- وبناء على ذلك:

- **إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أكبر من أو تساوي حد الثقة الأعلى؛ فإن هذه المفردة تتحقق بدرجة كبيرة.**
- **إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة أقل من حد الثقة الأعلى، وأكبر من حد الثقة الأدنى فإن العبارة تتحقق بدرجة متوسطة.**
- **إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على المفردة تساوي أو أقل من من حد الثقة الأدنى فإن العبارة لا تتحقق.**

سادسًا - تحليل النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن واقع ممارسات التربية النقدية بمدارس التعليم العام في مصر، تم تحليل استجابات عينة البحث وحساب التكرارات ونسب متوسط الاستجابة والرتب لمفردات الاستبانة وفيما يلي بيان تفصيلي بالنتائج التي أسفر عنها التطبيق الميداني.

المحور الأول: مبادئ التربية النقدية:

تعبر مفردات هذا المحور عن الأفكار النظرية أو المعتقدات التي يؤمن بها المعلمون النقديون وتسيطر عليهم، حيث إن نوعية الأفكار والمعتقدات؛ تحدد ما يقومون به من إجراءات وممارسات. ولتعرف مستوى وعي معلمي مدارس التعليم العام بمصر بمبادئ التربية النقدية، تم حساب نسب متوسط الاستجابة على هذه المفردات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٣)
نسب متوسط الاستجابة ومستوى تحققها لدى عينة البحث حول مبادئ التربية النقدية

م	المفردات	درجة التحقق			مستوى التحقق
		إعدادي	ثانوي عام	ككل	
١	يعمل التعليم من خلال مبدأ أنه حق لكل فرد حسب أصوله الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بصرف النظر عن إمكانياته وقدراته.	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٥١	لا يتحقق
٢	يعمل التعليم وفق مبدأ الجدارة والاستحقاق أي حسب قدرات واستعدادات المتعلمين.	٠.٧٧	٠.٧٣	٠.٧٥	كبير
٣	يعمل التعليم من خلال سياسة الإبقاء على الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمع.	٠.٦٣	٠.٦٧	٠.٦٥	متوسط
٤	يُنظر إلى التعليم على أنه عملية سياسية.	٠.٦٣	٠.٥٩	٠.٦١٢	لا يتحقق
٥	التعليم وسيلة وأداة للسيطرة والهيمنة الطبقية بالمجتمع المصري.	٠.٥٨	٠.٦٣	٠.٦٠٥	لا يتحقق
٦	التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي لأبناء الطبقات الدنيا في المجتمع المصري.	٠.٧٠	٠.٧٥	٠.٧٢٥	كبير
٧	التعليم وسيلة لتنمية الوعي النقدي الذي يسهم في تهيئة الفرد للتغيير الإيجابي في المجتمع.	٠.٧٠	٠.٧٣	٠.٧١٨	كبير
٨	يبنى الفعل التربوي السليم على تقليل سلطة المعلم وجعل حرية المتعلم شرطًا لقيام تعليم حقيقي.	٠.٦٨	٠.٥٣	٠.٦٠	لا يتحقق
٩	يقاوم التعليم كل ألوان السيطرة والهيمنة في المجتمع.	٠.٤٦	٠.٥٣	٠.٤٩٥	لا يتحقق
١٠	يمثل نقل المعلومات السياسية جزءًا من مسئوليات المعلمين.	٠.٣٩	٠.٤٤	٠.٤١٥	لا يتحقق
١١	يقاوم التعليم الآليات التي تستخدمها الطبقات المسيطرة لإعادة إنتاج التمايز الاجتماعي مثل: الدروس الخصوصية، والكتب الخارجية وغيرها.	٠.٤٠	٠.٣٣	٠.٣٦٥	لا يتحقق
	إجمالي البعد الأول	٠.٥٨٧	٠.٥٨٠	٠.٥٨٦	لا يتحقق
	حدود الثقة العليا حدود الثقة الدنيا	٠.٧١٦ ٠.٦١٦	٠.٧٢٤ ٠.٦٠٨	٠.٧٠٢ ٠.٦٣	

باستقراء نتائج الجدول يتضح من استجابات إجمالي العينة أن نسبة متوسط الاستجابة على جميع مفردات هذا البعد تراوحت ما بين (٠.٣٦٥ ، ٠.٧٥)، ولم تصل هذه المفردات إلى حد الثقة الأعلى، سوى ثلاث مفردات، منهم مفردتان تجاوز الحد الأعلى للثقة هما: " يعمل التعليم وفق مبدأ الجدارة والاستحقاق أي حسب قدرات واستعدادات المتعلمين" بنسبة متوسطة استجابة (٠.٧٥)، والثانية

" التعليم وسيلة لتنمية الوعي النقدي الذي يسهم في تهيئة الفرد للتغيير الإيجابي في المجتمع" بنسبة متوسط استجابة (٠.٧١٨). وجاءت المفردة الأخرى في الرتبة الثالثة، وهي "يعمل التعليم من خلال سياسة الإبقاء على الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمع" بنسبة متوسط استجابة (٠.٦٥)، وقد تحققت بدرجة متوسطة.

بينما لم تتجاوز بقية مفردات هذا المحور عن حد الثقة الأدنى؛ وهذه النتيجة تعد مؤشرًا على غياب الوعي بمبادئ التربية النقدية لدى معلمي التعليم قبل الجامعي في مصر، فالمفهوم السائد لدى عينة البحث أن التعليم يعمل وفق مبدأ الجدارة والاستحقاق أي حسب قدرات واستعدادات المتعلمين، حيث تجاوزت نسبة استجابة عينة البحث على هذه المفردة حد الثقة الأعلى فقد بلغت نسبة الاستجابة عليها ٠.٧٥، كما أنهم يرون أن التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي لأبناء الطبقات الدنيا في المجتمع المصري، فقد جاءت نسبة الاستجابة على هذه المفردة ٠.٧٢٥ متجاوزة حد الثقة الأعلى.

ويؤكد أفراد عينة البحث أن التعليم لا صلة له بالسياسة، فقد جاءت استجاباتهم مؤكدة أنهم لا ينظرون إلى التعليم على أنه عملية سياسية، حيث جاءت نسبة الاستجابة على المفردة "٤" أقل من حد الثقة الأدنى، فقد بلغت قيمتها ٠.٦١٢، ومما يؤكد هذه النتيجة استجاباتهم على المفردة "١٠" التي بلغت نسبتها ٠.٤١٥، والتي يوحي مضمونها أنهم يعتقدون أن المعلم الجيد – من وجهة نظرهم – هو الذي لا يكون له أي دور سياسي أو مسؤولية سياسية، وهذا الاعتقاد يرتبط بتصور ساذج بأن اكتساب المعرفة يتمثل في الإدراك المغلوط على أنه عملية إيداع. وفضلاً عن ذلك استجابتهم على المفردة "٨" التي جاءت نسبة الاستجابة عليها ٠.٦٠ وهي – أيضًا – أقل من حد الثقة الأدنى، والتي مفادها أن المعلم الجيد هو الذي يمارس سلطته لإرساء قواعد النظام والضبط حتى لو تطلب الأمر مصادرة كاملة لحرية المتعلمين.

كما جاءت استجابات عينة البحث على المفردة "٥" مؤكدة أنهم لا يؤمنون بأن التعليم وسيلة وأداة للسيطرة والهيمنة الطبقة بالمجتمع المصري، وكذلك تؤكد

استجابتهم على المفردة "٩" أنهم لا يعتقدون بإمكانية أن يكون التعليم أداة أو وسيلة لمقاومة ألوان السيطرة والهيمنة في المجتمع، حيث جاءت نسبة الاستجابة على هاتين المفردتين ٠.٦٠٥، ٠.٤٩٥ على التوالي.

ولعل هذه النتائج توحي بقصور في فهم وإدراك مبادئ التربية النقدية لدى المعلمين (عينة البحث). ونظرًا لأنها تعبر عن الأفكار النظرية أو المعتقدات التي يؤمن بها المعلمون وتسيطر عليهم؛ فلابد أن ينتج عنه قصور في السلوك والممارسات التعليمية لديهم.

المحور الثاني: أهداف التربية النقدية:

لما كانت أهداف التعليم وغاياته تعبيرًا عن غايات المجتمع وفلسفته، وانعكاسًا لها، فإن صورة الأهداف التعليمية لدى عينة البحث وواقع تحققها؛ تكشف عن واقع تعليمي مأزوم فنيًا ومجتمعيًا: تعليم تقليدي لا ينتج، وإن أنتج فإنه يعيد إنتاج العلاقات السائدة في النظام الاجتماعي، تعليم لا يفرز سوى إنسان مغترب مقهور، فقد جاءت استجابات عينة البحث على هذا المحور مؤكدة أن أهداف التعليم بمصر لا تتماشى مع مبادئ التربية النقدية، ويوضح الجدول الآتي نسب متوسط الاستجابة ومستوى تحققها لدى عينة البحث حول أهداف التربية النقدية :

جدول (٤)

نسب متوسط الاستجابة ومستوى تحققها لدى عينة البحث حول أهداف التربية النقدية

م	المفردات	درجة التحقق			مستوى التحقق
		إعدادي	ثانوي عام	ككل	
١	يُعِد التعليم الفرد لمتطلبات واحتياجات التنمية.	٠.٦٩	٠.٧٤	٠.٧١٥	كبير
٢	يهدف التعليم إلى إعداد الفرد مهنيًا وفنيًا.	٠.٤٧	٠.٥٨	٠.٥٢٥	لا تتحقق
٣	يرتبط التعليم بمتطلبات بناء مجتمع ديمقراطي يتسم بالحرية والكرامة الإنسانية.	٠.٥٠	٠.٦١	٠.٥٥	لا تتحقق
٤	يهدف التعليم إلى تحرير المتعلم من كل ألوان القهر الاجتماعي والتربوي.	٠.٤٨	٠.٥٧	٠.٥٢٥	لا تتحقق
٥	يهدف التعليم إلى الإعداد المتكامل للفرد.	٠.٥٥	٠.٦٣	٠.٥٩	لا تتحقق
٦	يهدف التعليم إلى الإعداد الأخلاقي والثقافي للفرد.	٠.٦٤	٠.٦	٠.٧٨	كبير
	إجمالي البعد الثاني	٠.٦٦	٠.٧٤	٠.٧٠	متوسط
	حدود الثقة العليا حدود الثقة الدنيا	٠.٧١٦ ٠.٦١٦	٠.٧٢٤ ٠.٦٠٨	٠.٧٠٢ ٠.٦٣	

باستقراء نتائج هذا الجدول، يتضح أنه لا يوجد سوى هدفين تجاوزت نسبتهما حد الثقة الأعلى، حيث جاء الهدف الخاص بالإعداد الأخلاقي والثقافي للفرد في الرتبة الأولى بنسبة متوسط استجابة (٠.٧٨)، والهدف الخاص بربط التعليم بمتطلبات واحتياجات التنمية في الرتبة الثانية بنسبة متوسط استجابة (٠.٧١٥)، بينما لم تتجاوز الأهداف الأخرى حد الثقة الأدنى.

وفيما يتعلق بالهدف الخاص بتحرير الإنسان؛ فمن الملاحظ أنه جاء في ترتيب متدن ولكن بدرجة متوسطة، وذلك لأنه يتردد ذكرها على ألسنة المسؤولين وفي الخطاب الرسمي لهم، ولكن لا توجد ممارسة فعلية أو حصادًا ملموسًا لها، وذلك لأنه توجد قوى ونزاعات مستمرة لتقويضها.

وهذه النتائج تكشف عن وجود فجوة كبيرة بين أهداف التربية النقدية التي تتمثل في ربط التعليم بمتطلبات بناء مجتمع ديمقراطي، وتحرير المتعلم من القهر الاجتماعي، فضلاً عن إعداد الفرد إعدادًا متكاملاً ، وبين الواقع الفعلي للتعليم قبل الجامعي في مصر. وربما يدل ذلك على غموض المصدر الفلسفي والأيديولوجي، فمعظم محاولات إصلاح التعليم وتطويره، وخاصة في مجال وضع الأهداف، لم يتوافر لها الظهير الفلسفي الذي يجد قبولاً واقتناعًا لدى الرأي العام التربوي، ويعكس قيم المجتمع وأصالته ويعبر عن طموحه.

ومما يؤكد غياب أهداف التربية النقدية عن نظام التعليم قبل الجامعي في مصر، أن التعليم يعمل على قهر المتعلم وتدجينه من خلال تعليم بنكي تلقيني، على حد تعبير فريرى، يتجاهل عقلية المتعلم ويملأ رأسه بمعلومات مجزأة تحاصر إبداعه يخزنها دون وعي، ويستمر قتل ملكة النقد لدى المتعلم من خلال رفض أساليب الحوار والتعددية والاعتماد على التلقين، واللجوء إلى امتحانات تقيس الحفظ والاستظهار، بغية سيادة ثقافة الصمت والتماثل، وغرس ثقافة الذاكرة التي تعطل الطاقات الإبداعية لدى المتعلم.

المحور الثالث: التفاعل بين المعلم والمتعلم:

لما كانت المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأهم، في تعويد الطلاب القيم الديمقراطية والسلوك الديمقراطي،وخاصة من خلال علاقات التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، فإن هذا المحور يعبر عن مسؤوليات المعلم في عملية التفاعل بينه وبين المتعلم أثناء المواقف التعليمية المختلفة. ويكشف عن مستوى تطبيق مبادئ التربية النقدية في علاقات التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، ويوضح الجدول الآتي مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلم :

جدول (٥)

نسب متوسط الاستجابة ومستوى تحققها لدى عينة البحث حول التفاعل بين المعلم والمتعلم

م	المفردات	درجة التحقق			مستوى التحقق
		إعدادي	ثانوي عام	ككل	
١	يحرص المعلمون على إقامة علاقات ديمقراطية في حجرات الدراسة.	٠.٦٣	٠.٦٧	٠.٦٥	متوسط
٢	يتبنى المعلمون موقفًا أيديولوجيًا واضحًا، ويعلنون عن انتماءاتهم السياسية.	٠.٢٢	٠.٣٤	٠.٢٨	لا تتحقق
٣	يؤمن المعلمون بأهمية العمل الجماعي والنضال المشترك.	٠.٥٩	٠.٦٣	٠.٦١	لا تتحقق
٤	لدى المعلمين معرفة بتخصصهم ولديهم معرفة واسعة أيضًا بالجوانب الأخرى للعالم.	٠.٦٨	٠.٧٢	٠.٧	متوسط
٥	يعتمد المعلمون على أسلوب الحوار والنقاش مع طلابهم.	٠.٦٨	٠.٧١	٠.٦٩٥	متوسط
٦	تعد عملية نقل المعرفة المدرسية من المهام الأساسية للمعلم.	٠.٧٨	٠.٧٣	٠.٧٥٥	كبير
٧	يعتمد المعلم في تدريسه على أساليب التلقين والسيطرة والهيمنة.	٠.٧٦	٠.٨٠	٠.٧٨	كبير
٨	يحترم المعلم ما لدى المتعلم من معرفة.	٠.٥٦	٠.٥٩	٠.٥٧	لا تتحقق
٩	يعترف المعلم بنقص الوعي لديه وأنه بحاجة إلى التعلم المستمر.	٠.٧٠	٠.٦٩	٠.٦٩٥	متوسط
١٠	يدافع المعلمون عن كرامتهم وحقوقهم.	٠.٢٤	٠.٢٧	٠.٢٥٥	لا تتحقق
١١	يتمتع المعلمون بقدر كاف من الحرية والاستقلالية تمكنهم من المشاركة في تطوير البرامج والخطط الدراسية.	٠.٢٢	٠.١٦	٠.١٩	لا تتحقق
١٢	يتعامل المعلم مع جميع الطلاب بعدالة دون تمييز بينهم.	٠.٧٤	٠.٧٧	٠.٧٥٥	كبير
١٣	يهيىء المعلم جوًا صفيًا يسوده الدفء والإيجابية والقبول.	٠.٦٣	٠.٦٤	٠.٦٣	لا تتحقق
١	يمنح المعلمون الفرصة للمتعلمين لكي يتوصلوا	٠.٥٤	٠.٥٦	٠.٥٥	لا تتحقق

٤	إلى المعرفة بأنفسهم.				
١٥	يشارك المعلمون طلابهم في مناقشة القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية.	٠.٤٣	٠.٥٢	٠.٤٧	لا تتحقق
١٦	يجمع المعلمون بين لغة النقد والأمل وبث الطاقة الإيجابية لدى طلابهم.	٠.٦٢	٠.٦٦	٠.٦٤	متوسط
١٧	يتقبل المعلمون الآراء والأفكار المعارضة لآرائهم من أجل تعويد الطلاب على التعددية الفكرية.	٠.٥٥	٠.٦٠	٠.٥٧٥	لا تتحقق
١٨	يدور نقاش بين فريق من المعلمين والمتعلمين حول الأحداث الجارية محليًا وعالميًا.	٠.١٧	٠.٢٩	٠.٢٣	لا تتحقق
	إجمالي البعد الثالث	٠.٥٣	٠.٥٦	٠.٥٤	لا تتحقق
	حدود الثقة العليا حدود الثقة الدنيا	٠.٧١٦ ٠.٦١٦	٠.٧٢٤ ٠.٦٠٨	٠.٧٠٢ ٠.٦٣	

باستقراء نتائج هذا الجدول يتبين أن استجابات عينة البحث على مفردات هذا المحور تراوحت ما بين (٠.٢٣ ، ٠.٧٥٥)، ويتضح أن معظمها لم يتجاوز حد الثقة الأدنى.

فقد جاءت استجابات عينة البحث مؤكدة عدم تحقق معظم المسؤوليات السياسية للمعلمين، وهذا ما أكدته استجابتهم على المفردات (٢) ، (٣)، (١٥) ، (١٨) التي جاءت نسب الاستجابة عليها (٠.٢٨ ، ٠.٦١، ٠.٦٤، ٠.٢٣) على التوالي. ومن ثمَّ، فالمعلمون في المجتمع المصري ليس لديهم أيديولوجية واضحة، كما أنهم لا يتمتعون بالاستقلالية والحرية الأكاديمية التي تمكنهم من المشاركة في صنع القرارت التربوية، وذلك لأنهم يعملون تحت مظلة المبدأ الإداري "تقسيم العمل" الذي يفصل بين القوة المفكرة والقوة المنفذة، ويصنف المعلمون ضمن القوة المنفذة التي تنفذ ما يتخذه صانعو القرارات دون مشورتهم أو الرجوع إليهم. فضلاً عن أن معظم التوجيهات التي ترد للمعلمين تدور حول أن دورهم الأهم هو تعليم الطلاب الجانب الأكاديمي التخصصي بطريقة صحيحة، وأن معيار نجاح المعلم يقاس بمدى تحصيل طلابه، والتزامه وتطبيقه للتعليمات الواردة إليه من وزارة التربية والتعليم.

ومن ثمَّ، فقد أسهم تصنيف المعلمين ضمن القوة المنفذة، تهميش الأدوار الأخرى للمعلم، واعتبار المنهج الدراسي والموقف التعليمي أحد عوائق قيامه بأدوار أخرى. ومما يؤكد ذلك استجاباتهم على المفردتين (١٥) ، (١٨)، حيث تفيد هاتان المفردتان أن معظم المعلمين لا يؤمنون بأن نقل المعلومات السياسية يمثل جزءًا من مسئولياتهم، فمعظمهم لا يشارك طلابه في مناقشة القضايا السياسية والاقتصادية

والاجتماعية، ولا يدور بينهم وبين المتعلمين نقاش حول الأحداث الجارية محليًا وعالميًا.

وتتمثل خطورة الاتجاه الخاص بالعزل بين السياسة والتعليم في أمرين: أولهما- أن هذا الاتجاه يسلب من التعليم دوره في تنمية الوعي أو التشكيل السياسي للطلاب. والآخر، في أن هذا الاتجاه يؤدي إلى تفريغ العملية التعليمية من مضمونها السياسي، ويولد فراغًا سياسيًا في عقول النشء كثيرًا ما تستغله بعض العناصر المعادية للنظام السياسي القائم في سبيل تشكيل الشباب سياسيًا يستهدف تحقيق أغراض معينة. ولعل الأحداث في المجتمع المصري قد أثبتت خطأ – وخطورة – الاتجاه القديم الذي يقوم على عزل التعليم عن السياسة وعدم الاهتمام بالتوعية السياسية للطلاب، نتيجة لما تولد عن هذه من حركات طلابية بفعل استغلال بعض الجماعات لهذا الفراغ السياسي في العملية التعليمية، فإن الإصلاح السياسي يفرض تربية سياسية تقوم على أساس موضوعي وترتكز على دراسة الواقع الاجتماعي وحقائقه.

كما أكدت نتائج استجابات عينة البحث ضعف الممارسات الديمقراطية أو السلوك الديمقراطي للمعلمين، وذلك فيما يخص احترام كرامة المتعلمين، وممارسة الحرية وتنمية الوعي الناقد، والعدالة في التعامل مع المتعلمين.

ففيما يتعلق بالمفردات التي تعبر عن ممارسة الحرية وتنمية الوعي الناقد، وهي (١) " يحرص المعلمون على إقامة علاقات ديمقراطية في حجرات الدراسة"، والمفردة (٥) "يعتمد المعلمون على أسلوب الحوار والنقاش مع طلابهم"، والمفردة (٧) "يعتمد المعلمون على أساليب التلقين والسيطرة والهيمنة"، والمفردة (١٧) يتقبل المعلمون الآراء والأفكار المعارضة لآرائهم من أجل تعويد الطلاب على التعددية الفكرية".فقد أظهرت استجابات عينة البحث على هذه المفردات أنها تتحقق بدرجة ضعيفة.

وربما يفسر ذلك أن المعلمين قد يتصورون بأنهم إذا سمحوا للطلاب ببعض الحريات في الموقف التعليمي فقد يعني ذلك انتقاص لحرياتهم. ومن ثمَّ، فقد تضيق صدور معظم المعلمين من مناقشات الطلاب وأسئلتهم، بل وإذا تجرأ أحد

الطلاب وأبدى رأيًا مخالفًا فقد يناله العقاب سواء أكان عقابًا بدنيًا أم في صورة سخرية واستهزاء؛ وهذا مما يدفع الطلاب إلى الإحجام عن إبداء آرائهم. فالفكرة السائدة التي تشكلت لدى معظم المعلمين المصريين أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع ضبط الطلاب في الفصل وإدارة الصف بصرامة بالغة، والمعلم الناجح هو من لا يُسمع لديه همس ولا حركة، أما الأكثر نجاحًا وتميزًا فهو ذلك الذي يُبقي الطلاب قبل دخوله الفصل مستمرين في أمكنتهم. ويقود هذا النمط إلى المبالغة أو الإفراط في المحاسبة على الأخطاء المخلة بانضباط الفصل، ويقود إلى المبالغة في الشك في تصرفات الطلاب وسلوكياتهم، وغلبة التفسير السيء لها.

وفيما يتعلق باحترام كرامة المتعلم واستقلاليته، فقد جاءت المفردات: (٨) "يحترم المعلم ما لدى المتعلم من معرفة"، و(١٣) "يهيىء المعلم جوًا صفيًا يسوده الدفء والإيجابية والقبول"، و(١٤) "يمنح المعلمون الفرصة للمتعلمين لكي يتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم"؛ حيث جاءت استجابات عينة البحث على هذه المفردات (٠.٥٧)، (٠.٦٣)، (٠.٥٥)،على التوالي، ويتضح أنها لم تتجاوز هذه المفردات حد الثقة الأدني؛ مما يدل على أنها تتحقق بدرجة قليلة.

وربما يعزو ذلك إلى أن قهر المعلمين وسلبهم من ممارسة حريتهم الأكاديمية وضعف مشاركتهم في صنع القرارت التربوية، أسهم في إعادة إنتاج القهر الذي يمارس عليهم، من خلال ممارستهم له على طلابهم. ومن ثمَّ، فقد تحولت سلطة المعلم في هذه الحالة إلى سلطة قاهرة تعمل على سلب شخصية المتعلمين من فرص الاختلاف مع المعلمين، وسلبها من حقها في توجيه النقد، وأوجد لديهم إحساسًا بالرغبة في التسلط والسيطرة على الآخرين، وفقدان الثقة في الطالب وفي قدراته على أن يناقش، وأن يتساءل ،وأن يتجرأ، وأن يبتكر؛ مما أفقد الجو المدرسي والصفي الإيجابية والقبول والدفء.

وفيما يتعلق بالمساواة والعدالة في التعامل بين المتعلمين، فقد جاءت المفردة (١٢) "يتعامل المعلم مع جميع طلابه بعدالة دون تمييز" متجاوزة حد الثقة الأعلى؛ مما يدل على تحققها بدرجة كبيرة، وربما يرجع ذلك لأن معظم المعلمين في مصر يقومون بتسويق أنفسهم من خلال التعامل الجيد مع الطلاب، وذلك من أجل

جذبهم حتى يأخذوا دروسًا خصوصية عندهم، فلو أحس الطلاب بأن المعلم يعامل جميعهم بعدالة ويهتم بهم، فضلاً عن جديته وإخلاصه، لما لجأوا إلى الدروس الخصوصية.

ومن ثمَّ، تؤكد نتائج هذا البحث أن مفاهيم الديمقراطية لا زالت مجرد شعارات، ومما يبرز ذلك عديد من مظاهر السلوك غير الديمقراطي الذي يمارسه المعلمون في معظم المدارس بمصر، والذي يبدو في حرصهم على حمل العصي كأداة للعقاب، فضلاً عن استخدامهم ألفاظ لتأنيب وتوبيخ الطلاب. فتنعكس صور القهر والتسلط التي يقوم به المعلمون على شخصيات طلابهم، وتظهر في النهاية عندما يواجهون الحياة العملية في صور شتى منها: عدم القدرة على إبداء الرأي، أو الخوف من الجهر برأي معارض لرأي رؤسائهم، فضلاً عن عديد من صور تملق الرؤساء ومنافقتهم والثناء على آرائهم حتى وإن كانت خاطئة.

وربما يرجع ذلك القصور في إدراك المعلمين لأدوارهم ومسئولياتهم إلى القصور في برامج إعداد المعلمين وتكوينهم، حيث تركز كليات التربية المنوط بها تكوين المعلمين وإعدادهم على الجانب الأكاديمي، حيث تمثل المقررات الأكاديمية ٧٠% على الأقل من جملة المقررات التي يدرسها الطلاب خلال سنوات دراستهم بكلية التربية؛ مما أدى ذلك إلى تكريس مفهوم المعلم الملقن الناقل للمعرفة لديهم، وقد قلل ذلك من فرصة تكوين المعلمين كمفكرين وحصرهم في المهام التنفيذية والأداتية. فضلاً عن محاولات نقل المعرفة الديمقراطية بالمؤسسات التعليمية بمصر يغلب عليها نهج الأسلوب اللفظي، وتلقين الطلاب أو الطلاب المعلمين دروسًا في الديمقراطية دون معايشتها.

المحور الرابع: المنهج / المقررات الدراسية:

تمثل المناهج / المقررات الدراسية عنصرًا جوهريًا في التربية النقدية من حيث مضمونها الذي تعبر عنه نوعية المعرفة المدرسية التي تقدم للمتعلمين، وأساليب وطرق تدريسها وأساليب تقويم المتعلمين؛ لذا يتناول هذا المحور مدى اتساق عناصر المنهج المدرسي مع مبادئ التربية النقدية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٦)

نسب متوسط الاستجابة ومستوى تحققها لدى عينة البحث حول المنهج والمقررات الدراسية

م	المفردات	درجة التحقق			مستوى التحقق
		إعدادي	ثانوي عام	ككل	
١	يتم اختيار المحتوى بطريقة تعتمد على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.	٠.٢٢	٠.٣٤	٠.٢٨	لا تتحقق
٢	يتم اختيار محتوى المنهج عن طريق الخبراء في كل مجال من مجالات المعرفة.	٠.٦٣	٠.٦٧	٠.٦٥	متوسط
٣	يتم تنظيم المحتوى على أساس ميول التلاميذ .	٠.٤٧	٠.٥٢	٠.٥	لا تتحقق
٤	تركز المعرفة المدرسية على الماضي وخبراته أكثر من التركيز على الحاضر والمستقبل.	٠.٦٨	٠.٧٢	٠.٧	متوسط
٥	يركز محتوى معظم المقررات على البعد المستقبلي.	٠.٦٨	٠.٧١	٠.٦٩٥	متوسط
٦	يعتمد المنهج على وحدة وتكامل المعرفة.	٠.٧٨	٠.٧٣	٠.٧٥٥	كبير
٧	تعد المعرفة مقيدة باعتبارات سياسية واجتماعية ودينية.	٠.٧٦	٠.٨٠	٠.٧٨	كبير
٨	تعمل المناهج التعليمية على تنمية التفكير الناقد.	٠.٥٦	٠.٥٩	٠.٥٧	لا تتحقق
٩	يعتمد تنفيذ المنهج على أسلوب حل المشكلات.	٠.٤٧	٠.٥٤	٠.٥١	لا تتحقق
١٠	المعرفة أداة للاستثمار تتحدد قيمتها بما تحققه من مكاسب اقتصادية.	٠.٧٤	٠.٧٧	٠.٧٥٥	كبير
١١	تتنوع الأسئلة التي تقيس مختلف جوانب شخصية وأداء المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية.	٠.٢٢	٠.١٦	٠.١٩	لا تتحقق
١٢	تدعم المقررات الدراسية قيم الحرية والعدالة وحقوق الإنسان.	٠.٢٤	٠.٢٧	٠.٢٥٥	لا تتحقق
١٣	يراعي محتوى المقررات الدراسية الاحتياجات البيئية والجغرافية التي يعيش فيها الطلاب.	٠.٦٣	٠.٦٤	٠.٦٣	لا تتحقق
١٤	يشمل نظام الامتحانات تقويم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المستهدفة.	٠.٥٤	٠.٥٦	٠.٥٥	لا تتحقق
١٥	يراعي نظام الامتحانات البيئة المدرسية والأسرية (المستوى الاقتصادي والاجتماعي) للمتعلم.	٠.٤٣	٠.٥٢	٠.٤٧	لا تتحقق
١٦	يستخدم المعلم أسلوب الحوار والنقاش في الموقف التعليمي.	٠.٦٢	٠.٦٦	٠.٦٤	متوسط
١٧	تعمل المناهج على تزويد الطلاب بمهارات البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة.	٠.٥٥	٠.٦٠	٠.٥٧٥	لا تتحقق
١٨	تدعم الامتحانات مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.	٠.١٧	٠.٢٩	٠.٢٣	لا تتحقق
	إجمالي البعد الرابع	٠.٥١	٠.٥٥	٠.٥٣	لا تتحقق
	حدود الثقة العليا حدود الثقة الدنيا	٠.٧١٦ ٠.٦١٦	٠.٧٢٤ ٠.٦٠٨	٠.٧٠٢ ٠.٦٣	

وباستقراء نسب متوسطات الاستجابة لأفراد العينة يتضح افتقار مضمون المقررات الدراسية إلى مبادئ التربية النقدية، فقد أوضحت استجابات عينة البحث على المفردات (٤)، (٥)، (٧)، (١٠)، (١٢) أن مضمون المقررات الدراسية يركز على الماضي وخبراته أكثر من تركيزه على البعد المستقبلي، وانفصالها عن الحياة والتشابك النقدي مع الوجود، وسيادة النزعة اللفظية وقصورها في اصطناع الحوار.وتكون المحصلة أن يصبح المتعلمون في حالة اغتراب من خلال تفكير الكتاب المقرر الذي يعالج عامة الموضوعات بطريقة السرد اللفظي، ومطلوب أن يتم تقبل مضمونها بصورة سلبية، يحتفظ بها في ذاكرته لاسترجاعها فيما بعد.

كما أن المعرفة المدرسية تتقيد باعتبارات سياسية واجتماعية ودينية، واقتصادية حيث ينظر إلى المعرفة على أنها أداة الاستثمار تتحدد قيمتها بما تحققه من مكاسب، فضلاً عن أنها لا تدعم قيم الحرية والعدالة والديمقراطية، فضلاً عن افتقار المقررات الدراسية إلى الموضوعات التي تنمى قدرة المتعلمين على التفكير الناقد. وربما هذا يؤكد ما جاء في المحور الخاص بالتفاعل بين المعلم والمتعلم حيث إن معظم المعلمين يدركون أن نقل المعرفة للطلاب هي أهم أدوارهم، ولكن الأهم من ذلك –من منظور التربية النقدية – تعليم عمليات العلم ومهاراته، وتنمية قدرة الطلاب على الفهم والاستنتاج والتعامل مع المعرفة. وتبقى المعرفة المباشرة التي يقدمها المعلم ذات أهمية، لكن لابد أن تتلاءم مع قدرات الطلاب وفهمهم.

وفيما يتعلق بأساليب تحديد المحتوى واختياره، فقد أظهرت استجابات العينة على المفردات (١)، (٢)، (٣)، (١٣) أن اختيار المحتوى وتحديده يتم من عن طريق الخبراء في كل مجال من مجالات المعرفة، دون النظر إلى احتياجات المتعلمين ومشكلاتهم وميولهم، ولكنه يراعي إلى حد ما الاحتياجات البيئية والجغرافية التي يعيش فيها المتعلمون.

وربما يؤكد ذلك سيطرة القوى المهيمنة على نظام التعليم بمصر، فهي التي تختار محتوى المناهج التعليمية بمقرراتها المختلفة، وتحدد الأوزان الزمنية والامتحانية التي تعطى لتلك المقررات. وهذا يبرز أثر السلطة على التعليم، حيث تعد عملية صنع السياسة التعليمية مجرد قرارات فوقية بيروقراطية أو فنية من الوزارة، ولا تمثل مختلف القوى والمصالح في المجتمع، وتؤكد ضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات التعليمية.

كما تعتمد طرائق التدريس على الأساليب التقليدية التي تقوم على التلقين، فلم تتجاوز المفردة (٩)حد الثقة الأدني، وتجاوزته المفردة (١٦) على استحياء؛ مما يدل على قصور طرائق التدريس حيث لا يعتمد تنفيذ المنهج على أسلوب طرح المشكلات أو الطريقة الحوارية؛ مما يؤدي إلى تكريس ثقافة الذاكرة. ويؤكد ذلك سلطة المدرس وقهره للمتعلمين، والاقتصار على الكتاب المدرسي باعتباره المصدر الرئيس للمعرفة دون الاهتمام بعمليات التعلم الذاتي. وربما يؤكد ذلك أيضًا نمط السلطة السائد في المجتمع المدرسي، ونمط السلطة الظاهرة والمستترة مكون من مكونات المنهج الخفي غير المكتوب في المقررات الدراسية، فكلما قام الطلاب باستقبال محتوى المناهج التي تصب في عقولهم باسم المعرفة ببساطة وإذعان، أصبحوا غير قادرين على التفكير، وازدادوا ميلاً نحو التكرار والاجترار؛ والذي بدوره ينتج أنماط شخصية مسلوبة الإرادة ومستسلمة وخانعة وليس لديها قدرة على اتخاذ القرار.

وفضلاً عن ذلك يوجد قصور في أساليب التقويم، وهذا ما أكدته استجابات عينة البحث على المفردات (١١)، (١٤)، (١٥)؛ حيث إن نظام التقويم يعتمد على أسلوب الامتحانات التي لا تقيس سوى الجانب المعرفي فقط في أدنى مستوياته وهو التذكر. وربما تجدر الإشارة في هذا السياق إلى الدروس الخصوصية أو المدارس الموازية التي يتم من خلالها برمجة عقول المتعلمين وحشوها بالمعلومات التي يستدعيها المتعلمون أثناء فترة الامتحانات؛ مما يترتب عليه قتل ملكات الإبداع والتفكير لديهم.

وتؤكد المفردة (١٨) أن نظام الامتحانات الراهن يعد مظهرًا من مظاهر الإخلال بتكافؤ الفرص التعليمية، وذلك لارتباطه بعوامل أخرى غير مدرسية تؤثر على تحصيل المتعلم وحصوله على درجات مرتفعة مثل: العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ كما تؤدي نظم الامتحانات ومعايير النجاح والفشل، والتي يترتب عليها الفرز والغربلة، والاصطفاء والإقصاء لبعض الطلاب من خلال توزيعهم على أنواع التعليم غير المتكافئة في تقديرها الاجتماعي، أو في أنواع الجزاء المادي والمعنوي المتاحة لها في سوق العمل.

بعد عرض نتائج كل محور من محاور الاستبانة يأتي الدور في تعرف ترتيب محاور هذه الاستبانة حسب درجة تحقق كل محور، كما يتضح في الجدول الآتي :

جدول(٧)
نسب متوسط الاستجابة وقيمة (Z)وترتيب محاور الاستبانة من وجهة نظر عينة

م	محاور الاستبانة	نسبة متوسط الاستجابة		قيمة (z)	نسبة متوسط الاستجابة للعينة ككل	الترتيب
		إعدادي	ثانوي عام			
١	مبادئ التربية النقدية	٠.٥٨٧	٠.٥٨٠	٠.١٨٤	٠.٥٨٦	٢
٢	أهداف التربية النقدية	٠.٦٦	٠.٧٤	٢.١٧-	٠.٧٠	١
٣	التفاعل بين المعلم والمتعلم	٠.٥٣	٠.٥٦	٠.٧٥-	٠.٥٤	٣
٤	المنهج والمقررات الدراسية	٠.٥١	٠.٥٥	١.٠٠٢-	٠.٥٣	٤
	الاستبانة ككل	٠.٥٧	٠.٦	٠.٧٦٩-	٠.٥٨٩	-
	حدود الثقة العليا حدود الثقة الدنيا	٠.٧١٦ ٠.٦١٦	٠.٧٢٤ ٠.٦٠٨	-	٠.٧٠٢ ٠.٦٣	-

تكون (z) دالة عند مستوى ٠.٠٥ إذا كانت z ≥ ١.٩٦، ودالة عند مستوى ٠.٠١ إذا كانت z ≥ ٢.٥٨

باستقراء هذا الجدول يتضح أن تطبيق مبادئ التربية النقدية بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر لا تتحقق، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة على إجمالى الاستبانة (٠.٥٨٩)، ولم تصل هذه النسبة إلى حد الثقة الأدنى، كما يتضح أن نسب متوسط الاستجابة للأبعاد الأربعة بلغت (٠.٥٨٦ ، ٠.٧٠، ٠.٥٤، ٠.٥٣)، ويلاحظ من هذه النسب أن محور أهداف التربية النقدية حصل على الترتيب الأول وهو المحور الأوحد بأعلى نسبة متوسط استجابة تكاد تتساوى بحد الثقة الأعلى، وهذا يدل على أن أهداف التعليم قبل الجامعي تتماشى مع التربية النقدية ولكنها تبقى مجرد أهداف معلنة لا تتحقق على أرض الواقع، وهذا ما أكدته استجابات عينة البحث على المحاور الأخرى التي لم تتجاوز نسب الاستجابة عليها حد الثقة الأدنى؛ مما يدل على تدني مستوى وعي معلمي التعليم قبل الجامعي بمبادئ التربية النقدية؛ مما أدى إلى عدم ممارستهم وتطبيقهم لمبادئ التربية النقدية.

وفيما يتعلق بالفروق بين استجابات عينتي مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي العام حول واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي في مصر، تشير نتائج التحليل الإحصائي الواردة بالجدول السابق إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين

استجابات عينة المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم الثانوي العام حول واقع تطبيق مبادئ التربية النقدية بالتعليم قل الجامعي بمصر، حيث بلغت قيمة z (٠.٧٦٩) وهى قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥). وقد يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين في المراحل المختلفة إلى التشابه بين نوعية برامج إعداد المعلمين التي تقدمها مؤسسات الإعداد لمختلف المراحل؛ فمن خلال عملي كعضو هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنيا ومطالعتي لمقررات أصول التربية التي تقدم لطلاب مرحلة الليسانس والبكالوريس؛ وجدت أنها تركز على الفلسفات اليونانية القديمة مثل: المثالية والواقعية، وفيما يتعلق بالفلسفات الغربية الحديثة تركز على الفلسفة البرجماتية؛ مما يدل على أن الخلفية الفلسفية للمعلمين تحتاج إلى تنمية .

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينتي المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي العام لصالح مرحلة التعليم الثانوي العام في المحور الخاص بأهداف التربية النقدية، وربما يرجع ذلك إلى أن هذه الأهداف متضمنة بمرحلة التعليم الثانوي العام؛ لأنها المرحلة الأكثر جدلاً والتي قد طالها كثير من محاولات الإصلاح والتطوير في الآونة الأخيرة، ولكن من خلال استجابات عينة البحث على محاور الاستبانة الأخرى؛ يتضح أنها لا تزال مجرد أهداف معلنة وشعارات جوفاء لا تطبق على أرض الواقع.

سابعًا - خلاصة النتائج:

- **تؤكد حركة التربية النقدية أن التربية (ليس شرطًا) أن تكون أداة للتقدم والتغيير، فقد تكون أداة للهيمنة والسيطرة، أداة لتكريس التفاوت الطبقي والتمايز الاجتماعي، وقد تكون أيضًا أداة لمقاومة الصور القائمة من الهيمنة والقهر، من خلال دعمها لعناصر المغايرة وإضعاف عناصر المسايرة.**
- **تقوم التربية النقدية على عدة مبادئ من أهمها: أن التربية عملية سياسية وأخلاقية، وأنه عملية غير محايدة ومشبعة، وأن التعليم أداة للمقاومة ومناهضة الهيمنة، وأنه وسيلة للوعي الناقد وأن التعليم ممارسة للحرية، والتعليم وسيلة للأمل والتغيير الإيجابي.**
- **تركز التربية النقدية على مفاهيم السيطرة، والمقاومة، والأمل والتغيير الإيجابي، فتتناول السيطرة التي توجد في قلب العملية التعليمية التقليدية، وتحللها على أنه تسترق الناس**

وتستعبدهم بدلاً من أن تحررهم، وتختزلهم إلى "أشياء" ولا تمكنهم من العمل كذوات فاعلة في التاريخ.

- **قدمت التربية النقدية تصورها حول بعض عناصر جوانب منظومة التعليم مثل: أهداف التعليم، أدوار المعلم ومسؤولياته ومهامه في عملية التفاعل بينه وبين المتعلم، والمنهج والمقررات الدراسية بعناصره المختلفة المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم.**
- **أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لإجمالي الاستبانة تدني تطبيق مبادئ التربية النقدية بمدارس التعليم العام، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة على الاستبانة ككل (٠.٥٨٩)، ولم تصل إلى حد الثقة الأدنى.**
- **فيما يتعلق بمستوى وعي معلمي التعليم قبل الجامعي بمبادئ التربية النقدية، أظهرت نتائج استجابات عينة البحث تدني مستوى وعي المعلمين بها، فقد بلغت نسبة متوسط الاستجابة العينة ككل على محور مبادئ التربية النقدية (٠.٥٨٦)؛ مما يدل على وجود قصور في إدراك المعلمين لمبادئ التربية النقدية، ولعل مؤشرات تدني الوعي لدى المعلمين أنهم لا يفضلون الانخراط في العمل السياسي، وعدم سعيهم إلى أن يكون لديهم انتماء سياسي وموقف أيديولوجي يدافعون عنه.**
- **وفيما يتعلق بالتفاعل بين المعلمين والمتعلمين؛ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود قصور في قيام المعلمين بأدوارهم ومسؤولياتهم السياسية فضلاً عن وجود قصور في السلوك الديمقراطي لديهم، حيث لا يزال المعلمون يمارسون أساليب الضغط والسيطرة وفرض القيود ودفع الطلاب إلى الطاعة العمياء واستخدام العنف تحت شعار حفظ النظام والانضباط، وفرض تعليمات وأوامر على الطلاب عليهم أن يتكيفوا معها؛ وهذا ما يتعارض مع مبادئ التربية النقدية.**
- **وفيما يتعلق بالمنهج والمقررات الدراسية؛ فقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المناهج التعليمية منفصلة عن الحياة ومجردة من الواقع الذي تعنيه، ومفتقدة لمدلولات النشاط العملي، فضلاً عن أن الممارسات التربوية قائمة على التلقين،حيث يتم تدريس المقررات الدراسية بصورة نظرية وبأسلوب المحاضرة؛ ولذلك تخفق في توفير الفرص أمام الطلاب لتحليل المشكلات والحوار حولها.**

وخلاصة القول أن نظام التعليم الراهن لم يستطع إعداد المتعلمين للتكامل والاندماج في العملية الديمقراطية، وإنما اتجه إلى منحى يناقض تمامًا شروط تلك العملية ذاتها، ويعارض مبادئ التربية النقدية. ومن ثمَّ، يحاول هذا البحث تقديم بعض المتطلبات اللازمة لتفعيل التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي بمصر كمحاولة لتخليصه من هذه المظاهر السلبية.

ثامنًا - متطلبات تفعيل التربية النقدية بالتعليم قبل الجامعي بمصر:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج أمكن للباحث تصنيف هذه المتطلبات على النحو الآتي:

١ - متطلبات مرتبطة بوزارة التربية والتعليم ومؤسسات صنع القرار التربوي:

- **أهمية استقلال سياسة التعليم وثباتها، بحيث لا تؤثر فيها التغييرات السياسية الطارئة.**
- **العمل على نشر ثقافة التغيير، وذلك من خلال إكساب الأفراد الوعي الناقد وذلك لكشف أيديولوجية السيطرة والقهر، وبث الأمل في إمكانية التغيير.**
- **استصدار تشريعات لتجريم الدروس الخصوصية لأنها تبرمج المتعلمين وتفقدهم القدرة على التفكير أو النقد أو الإبداع.**
- **ضرورة العمل على تقليل القيود التنظيمية والأيديولوجية التي تحكم عمل المعلمين في المدارس والمركزية الشديدة التي تُدار بها.**
- **حث وتشجيع المعلمين على الانخراط في العمل السياسي.**
- **العمل على تحسين الأحوال المادية والرعاية الصحية للمعلمين.**
- **النظر إلى المعلمين كمفكرين وذلك من خلال إتاحة قدر كاف من الحرية والاستقلالية للمعلم لتطوير البرامج والخطط الدراسية وتصميم المناهج بما يحقق النمو المعرفي للطلاب.**
- **تحويل المدرسة إلى وحدة صنع القرار التربوي.**
- **مقاومة التعامل مع التعليم بوصفه سلعة واستعادة التعليم بوصفه خدمة تقدمها الدولة لمواطنيها.**

- **إعادة تفعيل دور الدولة فى تقديم خدمات التعليم وعدم الانسياق مع توجهات المؤسسات الدولية بالدعوة إلى تقليص دور الدولة، وألا يكون التوسع في مشاركة القطاع الخاص بالتعليم على حساب تكافؤ الفرص بين المواطنين كافة.**

٢ - متطلبات مرتبطة بكليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين وتكوينهم:

انطلاقًا من ضرورة تحقيق التكامل بين المؤسسات التربوية، وبصفة خاصة كليات التربية والمدارس، من أجل إقناع المعلمين للقيام بممارسات تربوية مقاومة للقهر والسيطرة المهيمنة،فإن هذا يتطلب ما يأتي:

أ - فيما يتعلق بتكوين المعلمين قبل الخدمة:

- **تضمين مقرارات أصول التربية فلسفات تربوية معاصرة لمرحلة الليسانس والبكالوريس، وذلك بهدف التنظير لمفاهيم : الثقافة والأيديولوجية والسياسة والمقاومة والسيطرة والأمل.**
- **تركيز كليات التربية على تدريب الطلاب المعلمين على ممارسة الأساليب الديمقراطية في شتى صورها من حرية القول، وحرية الكلمة، وحرية القلم، حتى يتشربوا هذه القيم ثم يغرسونها في تلاميذهم.**
- **توعية الطلاب المعلمين بأهمية دورهم السياسي وتدريبهم على تحمل المسؤولية السياسية.**
- **التركيز على التكوين الثقافي للمعلمين قبل الخدمة.**

ب - فيما يتعلق بتكوين المعلمين أثناء الخدمة:

- **تزويد المعلمين بنشرات أو مطويات تساعد على ترجمة مبادئ التربية النقدية إلى ممارسات يمكن تطبيقها.**
- **عقد دورات للمعلمين بهدف تزويدهم بفهم أكبر للتربية النقدية ومجالات تطبيقها في المواقف التعليمية.**
- **تدريب المعلمين على مهارات التفاعل الاجتماعي، ومهارات النقاش وإدارة الحوار، ومهارات القيادة.**
- **تدريب المعلمين على إجراء بحوث الفعل بوصفها مدخلاً لتحسين ممارساتهم التعليمية.**
- **تدريب المعلمين على استراتيجيات وأساليب التدريس الحديثة مثل: أسلوب الحوار، وأسلوب حل المشكلات.**

- تدريب المعلمين على أساليب وبدائل العقاب البدني حتى يتمكنوا من ترشيد سلطتهم داخل المجتمع المدرسي.

- تدريب المعلمين على الديمقراطية، حيث إنها –وربما أكثر من غيرها – لا يمكن تمثلها واستيعابها إلا من خلال التجريب والتدريب أكثر من الأسلوب اللفظي.

- توظيف مفاهيم المقاومة وآلياتها وأساليبها لدى أطراف العملية التعليمية من أجل تأسيس نظام تربوي ديمقراطي فعال ليكون قاطرة لتحول ديمقراطي مجتمعي.

ج - متطلبات مرتبطة بالبحث التربوي:

يمكن أن تحدث نهضة تربوية من خلال المصالحة بين الأصالة والمعاصرة، وهذا يمكن تحقيقه من خلال:

١- استلهام الفكر العصري الذي فصلتنا عنه حدود المكان، وهذا يستلزم تناول الفلسفات والحركات التربوية المعاصرة تناولاً موضوعيًا يبرز السلبيات ويركز على الإيجابيات منبهًا على أصولها وثوابتها.

٢- إحياء التراث الذي فصلتنا عنه حدود الزمان، وذلك من خلال القيام بحركة بحثية تتوجه نحو التراث بعملية واسعة من التحقيق والتنقية والصياغة العصرية.

٣- إعداد الباحثين والدراسين لأبحاث تطبيقية تحمل نظرية تربوية إرشادية.

٤- ضرورة إعداد خطة قومية للبحث التربوي باعتبارها ضرورة لوضوح الأهداف لدى الباحثين.

٥- توفير الحرية الأكاديمة للباحثين حتي يكونوا قادرين على الإنتاج الفكري والنهوض بالمسؤوليات.

٦- - مقاومة مظاهر الاغتراب السائدة لدى الباحثين وضرورة انطلاقهم من اعتبار شئون المجتمع المصري محور رؤاهم الفكرية وتجنب عملية الاستيراد لأنماط الاغتراب.

٣ - متطلبات مرتبطة بالمناهج والمقررات الدراسية:

- اعتبار الكتاب المدرسي مصدرًا من مصادر حصول المتعلم على المعرفة وليس المصدر الوحيد لها.

- ضرورة تركيز المنهج الحديث على اعتبار شخصية الفرد كل متكامل دون فصل بين جانب منها دون الجوانب الأخرى.

- **تضمين المقررات الدراسية موضوعات لتنمية الجوانب الإنسانية والأخلاقية لدى المتعلمين.**
- **ضرورة عقد ندوات ودورات تدريبية وورش عمل للمعلمين لتنمية ممارسات التقويم.**
- **تنويع طرق التدريس بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة وهي التلقين.**
- **تنويع وسائل التقويم بدلا من تبني وسيلة واحدة وهي الامتحان.**

٤ - متطلبات عامة:

- **تكوين رأي عام تربوي واعي بضرورات التطوير والتغيير الاجتماعي والتربوي.**
- **حث جماعات الضغط (نقابات المعلمين والأحزاب السياسية) على دعم ومناقشة القضايا التعليمية.**
- **تشجيع المعلمين على تكوين روابط واتحادات رسمية تعمل على تثقيف وتوعية المعلم بقضايا مجتمعه وقضاياه الخاصة.**
- **وضع آليات محددة للمشاركة الفاعلة لأولياء الأمور في تقرير سياسات التعليم وصنعها.**
- **العمل على إعادة الثقة في المعلم وحثه على مناقشة قضايا وهموم مجتمعه كمدخل لترسيخ الديمقراطية والتعليم الديمقراطي.**

المراجع

١ - مراجع عربية:

- الحوراني، محمد عبد الكريم (٢٠٠٨): النظرية المعاصرة في علم الاجتماع : التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفية والصراع،الأردن، دار مجدلاوي.
- السكري، عادل(١٩٩٩): نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- السورطي، يزيد عيسي(٢٠٠٩): السلطوية في التربية، مجلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية بصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل، عدد (٢٦٢) .
- الشربيني، زكريا(٢٠٠٧) :الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية(٢٠٠٧): تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقل، ط٢، القاهرة
- الناجي، حسن علي(٢٠٠٧): دور النظرية البنائية في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين، مجلة التربية، تصدرها كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد(١٣٣)، جزء (١)، يونيو.
- النحوي، عدنان علي(١٩٩٤): تقويم نظرية الحداثة وموقف الأدب الإسلامي منها، ط٢، الرياض، دار النحوي للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، محمود أبو زيد (١٩٩٤): التربية المعاصرة: محاولة نقدية لتحريك الماء الراكد، رابطة التربية الحديثة، السنة (١١)، عدد(٣٠)، يناير.
- إدجار، أندرو، وسيدجويك،بيتير (٢٠١٤): موسوعة النظرية الثقافية المفاهيم والمصطلحات الأساسية، ترجمة هناء الجوهري، ط٢، القاهرة، المركز القومي للترجمة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- بدران، شبل (٢٠٠٠): ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر،ص٧.
- بورديو، بيير(١٩٩٤): العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المملكة المغربية، وزارة الثقافة، المركز الثقافي العربي.

- بورديو، بيير، وباسرون، جان –كلود(٢٠٠٧): إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.
- بوسينو، جيوفاني(٢٠٠٨): نقد المعرفة في علم الاجتماع، ترجمة محمد عرب صاصيلا، ط٢، بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- بومنير، كمال (٢٠١٠): النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت من ماكس هوركهايمر إلى أكسل هونيث،الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون .
- تورين، ألان(١٩٩٧): نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- جمال الدين، دينا إبراهيم (٢٠٠٧): المقاومة في النظرية النقدية وتوظيفها التربوي في التعليم المصري، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- جمهورية مصر العربية(٢٠١٠): تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي عن نظام الثانوية العامة، الفصل التشريعي التاسع، دور الانعقاد العادي الخامس، مطبعة مجلس الشعب، مايو.، ص ١٠.
- جويلي، مها عبد الباقي، وسليمان، هناء إبراهيم (٢٠١٥): الحوار عند باولوفريري– الاستخلاصات وكيفية الاستفادة، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع ١٨، يونيو، ص ص ١٠٤٦: ١٠٧٤
- الحازمي، أحمد(٢٠١٨): البيداغوجيا النقدية وتهافت الأيديولوجيا الرأسمالية: استشكالات نقدية في سبيل إصلاح التعليم في المجتمعات الاستهلاكية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، كجلد (١٤)، عدد (٣)، ٢٧٦– ٢٨١.
- حرب، ماجد، والحباشة، صابر بن محمود(٢٠١٩): التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، تصدرها المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، عدد (١١)، يوليو، ص ص ١–٨.
- حمدي عبد العظيم البنا (٢٠٠١): دراسة تحليلية للمستويات المعرفية في امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية العامة، مجلة التربية العلمية، تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية بالقاهرة، العدد (١)، المجلد (٣)، يناير، ص ص٢٨: ٣٠.
- خضر، محسن محمود (٢٠٠٨): تربية القهر .. تربية الحرية أصوات في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة، دار العالم العربي.

- خضر، محسن محمود(٢٠٠٨): التيارات المعاصرة في فلسفة التربية، مجلة التربية، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة (٣٧)، العدد (١٦٤)، مارس، ١٢٨ – ١٤٩.
- رزفبر، جان بول(١٩٩٨): النظريات التربوية الحديثة، تعريب فؤاد شاهين، بيروت، لبنان، عويدات للنشر والطباعة.
- زايد، أحمد(٢٠٠٦): علم الاجتماع: النظريات الكلاسيكية والنقدية، القاهرة، نهضة مصر.
- شبل بدران(٢٠١١): التعليم والحرية قراءات في المشهد التربوي المعاصر، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- صيام، شحاتة (٢٠٠٦): النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية إلى ما بعد الحداثة،القاهرة، مصر العربية للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، طلعت، وهلال، عصام الدين، وخضر، محسن (٢٠٠٣): الحداثة وما بعد الحداثة دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرحمن، هاشم فتح الله(٢٠١٠): في فلسفة التربية اتجاهات حديثة وتطبيقات تربوية ورؤى نقدية، المنيا، دار الهدى للنشر والتوزيع.
- العطاري، عارف (٢٠١٤): التربية النقدية، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي(٢٠١٣): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع
- علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٥): فلسفات تربوية معاصرة، مجلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية بصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يونيو، عدد (١٩٨).
- عمار، حامد(٢٠٠٦): الإصلاح المجتمعي إضاءات ثقافية وإقتضاءات تربوية، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عمار، حامد(٢٠٠٧): فاتحة كتاب تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة لباولو فريرى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- عمرو، سعيد إسماعيل (٢٠٠٥): التربية النقدية عند هنري جيرو: دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- عمرو، سعيد إسماعيل(٢٠٠٧): في التربية والتحول الديمقراطي دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- عـويس، سـالم(٢٠٠٥):اتجاهـات الإصـلاح فـي الفكـر التربـوي المعاصـر، مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيـة للتربيـة وعلـم الـنفس، تصـدرها كليـة التربيـة، جامعـة دمشـق، المجلـد الثاني، العدد الثاني، جمادى الأولى، ٤٩ – ٧٨.
- فراج، حسن طنطاوي (٢٠٠٥):التعليم وبنية القوة: دراسة في علم الاجتماع التربوي، المنيا، دار فرحة للنشر والتوزيع.
- فريـرى، بـاولو (٢٠٠٢): نظـرات فـي تربيـة المعـذبين فـي الأرض، ترجمـة مـازن الحسـيني، فلسـطين، دار التنـوير للنشـر والترجمـة والتوزيـع بالتعـاون مـع المركـز الفلسـطيني لقضـايا السلام والديمقراطية
- فريرى، باولو (٢٠٠٤ أ): تربيـة الحريـة: الأخـلاق . الديمقراطيـة . الشـجاعة المدنيـة، ترجمـة أحمـد عطيـة أحمـد، سلسـلة آفـاق تربويـة متجـددة، القـاهرة، الـدار المصـرية اللبنانيـة، ص ٨٤.
- فريـرى، بـاولو(٢٠٠٤ ب): المعلمـون بنـاة ثقافـة :رسـائل إلـى الـذين يتجاسـرون علـى اتخـاذ التـدريس مهنـة، ترجمـة حامـد عمـار، عبـد الراضـي إبـراهيم، لميـاء محمـد أحمـد، القـاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- فريـرى، بـاولو (٢٠٠٧أ): تربيـة القلـب فـي مواجهـة الليبراليـة الجديـدة، ترجمـة سـامي نصـار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، يناير.
- فريـري، بـاولو(٢٠٠٧ ب): التعلـيم مـن أجـل الـوعي الناقـد، ترجمـة حامـد عمـار، القـاهرة، الدار المصرية اللبنانية، أبريل.
- كـابش، منـال محمـود لطفـي(١٩٩٢): التوظيـف الاجتمـاعي للنظـام التربـوي مـن منظـور التربية النقدية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس
- لايـدر، ديـرك (٢٠٠٠): قضـايا التظيـر فـي البحـث الاجتمـاعي، ترجمـة عـدلي السـمري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مطبعة الشركة الإعلامية للطباعة والنشر ستامبا.
- محمـود، فاطمـة الزهـراء سـالم (٢٠١٨): النظريـة التربويـة وتأصـيلها التربـوي لـدى مفكـري التربيـة المعاصـرين: دراسـة تحليليـة نقديـة، مجلـة مسـتقبل التربيـة العربيـة، يصـدرها المركـز العربي للتعليم والتنمية، مجلد (٢٥)، عدد (١١٥)، ديسمبر.
- مـدكور، علـي أحمـد (٢٠٠١): منـاهج التربيـة أسسـها وتطبيقاتهـا، القـاهرة، دار الفكـر العربي.
- مكـاوي، عبـد الغفـار(١٩٩٣): النظريـة النقديـة لمدرسـة فرانكفـورت : تمهيـد وتعقيـب نقـدي، ،حوليات كلية الآداب، الحولية الثالثة عشرة، الرسالة الثامن والثامنون.

- نجيب، كمال (١٩٨٦): النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة، العدد الرابع.
- نجيب، كمال (٢٠٠٣): إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة في المدارس المصرية،في: ليندا هيريرا(محررًا)، قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، القاهرة، مجلس السكان الدولي.
- نجيب، كمال(٢٠١٨): المفاهيم البيدجواجية الأساسية من منظور نقدي، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- هاو، آلن (٢٠١٥): النظرية النقدية، ترجمة ثائر ديب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مطبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤): الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ . ٢٠٣٠، التعليم المشروع القومي لمصر.
- وطفة، علي أسعد (٢٠١١): أصول التربية إضاءات نقدية معاصرة، الكويت، جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.
- ـــــــ (٢٠١٣): التربية والحداثة في الوطن العربي، رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير، الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.
- وهبة، عماد صموئيل(٢٠١٤):ملامح رؤية تربوية مقترحة لبناء الإنسان المصري في ضوء الفلسفة النقدية المعاصرة – دراسة تحليلية، المؤتمر العلمي الرابع بكلية التربية، التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٩ – ٣٠ أبريل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Apple, M. W. (2004): Ideology and curriculum (3rd ed.), New York, Routledge.
- Darder, B. (2009). "Critical Pedagogy: An Introduction" in B. and. Darder, The Critical Pedagogy Reader (New York: Routledge) 1-21.
- Giroux, H. A.(2011): ON Critical Pedagogy, New York, the continuum international publishing group.
- Giroux, H.A.(1997): Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader. West view Press.
- Groenke, S.L. and Hatch, J.A. (eds.)(2009), Critical Pedagogy and Teacher 3 Education in the Neoliberal Era: Small Openings, Springer Science + Business Media B.V.
- Kirylo, J., D.(2013): A critical Pedagogy of Resistance: 34 Pedagogues We Need to Know, Netherlands, Sense Publishers.

- McLaren , P. (2000) . Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution . Lanham, MD : Rowman & Littlefield .
- Aliakbari,M.& Faraji, E(2011) :Basic Principles of Critical Pedagogy, 2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR vol.17, IACSIT Press, Singapore.
- Katz, L.(2014): Teachers' Reflections on Critical Pedagogy in the Classroom, InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies, 10(2).
- Shor, I., & Freire, P. (1987). A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education. Westport, CT: Bergin & Garvey Publishers.
- Kincheloe, J.L.(2005). *Critical Pedagogy Primer.* Peter Lang Publishing
- Kellner, Douglas(2003). Toward a Critical Theory of Education, available at: (http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kelllner/)