البيداغوجيا النقدية وتهافت الأيديولوجيا الرأسمالية: استشكالات نقدية في سبيل إصلاح التعليم في المجتمعات الاستهلاكية

أحمد الحازمي*

تاريخ تسلم البحث 2017/11/9 تاريخ قبوله 2018/3/1

ملخص: استعرضت الدراسة بشكل استشكالي، أزمة أنظمة التعليم الرأسمالي من وجهة نظر البيداغوجيا النقدية، وتثير التساؤل عن إشكاليات الأيديولوجيا الرأسمالية التي تواجه التعليم في المجتمعات الاستهلاكية، وكيف تساهم البيداغوجيا النقدية في الخروج من تلك الإشكاليات. وتجادل الدراسة عن 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. كما عرضت الدراسة مجموعة من المبادئ الفلسفية والتربوية للبيداغوجيا النقدية يمكن أن يحدّ من تغول ونفوذ الأيديلوجيا الرأسمالية في التعليم. خلصت الدراسة إلى أن الخروج من أزمة التعليم الرأسمالي لا يكون من خلال الأيديلوجيا 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.

(الكلمات المفتاحية: تعليم، أيديولوجيا تربوية، الرأسمالية، البيداغوجيا النقدية، النظرية النقدية، المجتمعات الاستهلاكية، إصلاح التعليم، فكر تربوي، اجتماعيات التعليم).

مقدمة: تشهد نظم التعليم في العالم تسارعًا لافتًا نحو التطوير والتغيير. عوامل كثيرة تدفعها لتُعدّل اتجاهاتها وسياساتها التعليمية. وبالطبع، لم تكن كل العوامل اقتصادية محضة، بل تداخلت معها تحديات بُنْيوية-قِيَميّة تُهدّد شكل التعليم التقليدي الراهن ومضمونه. كما أنها تُثير استشكالات جوهرية وعميقة عن فاعلية التعليم كبُنْية اجتماعية (بدران، 1984)، وتثير شكًّا في قدرته على الاستمرار في تحقيق غايته الوطنية والتزامه بصيانة القيم الإنسانية الكونية (Leming, 1997).

ولعبت الثورة الرقمية وما رافقها من ظواهر معلوماتية معرفية دورًا بارزًا في تكوين التحديات التي تواجه أنظمة التعليم التقليدي (زاهر،2007). كما مهدت الطريق لمعظم التحولات الاقتصادية التي تُعيد تشكيل العالم بقواعد اقتصادية جديدة وتدفع المجتمعات إلى مراجعة وإصلاح بُناها بشكل مستمر، بما في ذلك بُنْية التعليم ومؤسساته.

وقد أحدثت هذه الثورة الرقمية المتسارعة ضغطا على المجتمعات التي تتميز بسمات الاستهلاك الرقمي والمعلوماتي، وحفزت المهتمين بالتعليم وسياساته لمراجعة دوره الاجتماعي-الثقافي، إضافة إلى ما يتم من مراجعة حثيثة لإسهامه الاقتصادي. كما أنها خلقت في تلك المجتمعات طموحًا وعزمًا على المشاركة في توجيه تلك الثورة المعلوماتية لخدمة مصالحهم الاجتماعية والسياسية.

* كلية التربية، جامعة جازان، جازان، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Critical Pedagogy and the Falling of Ideology of Capitalism: *Critical Problematizations Toward Educational Reform in Consuming Societies*

Ahmed Alhazmi, *Department of Education Jazan University, Jazan, Saudi Arabia.*

Abstract: The study critically examines capitalistic education from critical pedagogy's perspective, and raises the following question: How may critical pedagogy contribute in overcoming capitalism dilemma that faces education in consuming societies؟ The researcher adopted Critical Theory as an approach for the inquiry. The study showed that the spread of capitalism in education lead to several dilemmas, appeared in four manifestations; Economy-oriented education, limited initiatives for educational reform, intensifying human oppression, and intensifying human poverty. moreover, the study revealed that adopting critical pedagogy may limit the influence of capitalistic ideology in education. the study found that capitalism dilemmas cannot be overcome through capitalistic ideology and its liberalistic values; but rather, it starts by liberating education from paradox of liberalism through recalling three basic principles: Education is not neutral, it is either with human or against it; poverty can be fought only when person perceives the value of his abilities; and oppression can be lifted only through tolerance and through cultivating humanistic educational curriculum**.**

(**Keywords** Education, Educational Ideology, Capitalism, Critical Pedagogy, Critical theory, Consuming society, Educational Reform, Educational Philosophy, Sociology of Education).

وتتصل بتلك الثورة الرقمية-المعلوماتية، ظاهرة "العولمة المتجددة" (Gillen & Ghosh,2007)، التي فتحت الباب مُشرعًا لرحيل المؤسسات والشركات من دولة إلى دولة ومن ثقافة إلى ثقافة، وساهمت في تقلص العالم الواسع والمعقد في تنوعه وتناقضاته إلى عالم أشبه ما يكون بالقرى الصغيرة المكتظة بالتنوع الثقافي والتعددية الأخلاقية (عبد الرحمن، 2001). هذه الهجرة الثقافية والأخلاقية أظهرت وجهًا آخر للتحديات التي تواجهها البُنْية التعليمية في المجتمعات الاستهلاكية. ولم تستطع تلك المجتمعات المشاركة بشكل فاعل في توجيه ظاهرة العولمة أو تشكيل صبغتها الثقافية، فظهرت نتيجةً لذلك ملامح تحديات جديدة تمس قيم التعليم ودوره في تعزيز الحوار بين الثقافات المهاجرة والتمييز بين القيم المتمازجة (المفتي، 2015). بل أثارت شكًا واسعًا في قدرة النظام التعليمي الراهن على التفاعل مع معطيات العولمة وتحدياتها بشكل إيجابي يخدم تماسك المجتمعات واستقلالها.

وفي ظل هذه التغيُّرات الحادة التي يعبر من خلالها العالم إلى مستقبله، لم تعد مشاريع إصلاح التعليم ومراجعة سياساته واستراتيجياته مجرد خيار تنموي فحسب، بل صارت اتجاهًا حتميًا يجب أن تسلكه نظم التعليم في المجتمعات الاستهلاكية للبقاء حية وفاعلة (بورنيت، وعطاالله، و باترينوس، 1997).

لقد أثارت تلك التحولات العالمية والتحديات التي تمر بها البُنى التعليمية، في المجتمعات المُستهلِكة (الاستهلاكية) كما هو الحال في المجتمعات العربية، السؤال عن مدى قدرة النُظم التعليمية على الاستمرار في دورها التنموي الشامل، وعن قدرتها على مساعدة الأفراد على التفاعل الإيجابي مع ظروف مجتمعاتهم الاقتصادية والثقافية (Barber, Donnelly, Rizvi & Summers 2013) هذا السؤال الواسع استحث جهود المهتمين بالدراسات التربوية والاجتماعية والثقافية، وكذلك صناع السياسات التعليمية إلى التأمل والبحث والنقد في سبيل الخروج من مأزق نكوص دور التعليم التنموي (التنمية بمفهومها الشامل والإنساني).

ما الذي يمكن ملاحظته في تلك الجهود والمحاولات؟ يُلاحظ أن غالبها قد انطبع بالذهنية الاقتصادية، وقيد اتجاهه الإصلاحي بمبادئها الذرائعية (البراغماتية)، والتزم مالا يلزم من خطابها الرأسمالي، الذي عبر وتوسع في أنحاء العالم بفضل العولمة والثورة المعلوماتية (Malott, 2010).

لقد ساهمت حالة الاستهلاك الاقتصادي والمعرفي، وربما الثقافي في بعض الأحيان، التي تمر بها المجتمعات الاستهلاكية إلى تأطير محاولات إصلاح البُنْية التعليمية بحدود ومنطلقات الذهنية الرأسمالية (الشيحي، 2009؛ العوران، 2014). وتحولت هذه الذهنية إلى ما يشبه "الأيديولوجيا التربوية" (خليل، 2011)؛ أيديولوجيا توجه مشاريع ومبادرات إصلاح التعليم في تلك المجتمعات (العوران، 2014).

وبعبارة أخرى، إن هذه الأيديولوجيا الرأسمالية جعلت المقاربات التربوية لإصلاح التعليم تتجه بشكل مباشر وغير مباشر إلى الهمّ الرأسمالي المتعلق بخدمة سوق العمل العالمي. وقيّدت غايات التعليم والتربية بغاياتها الذرائعية (البراغماتية) المتجهة إلى تشكيل موارد بشرية قادرة على العمل والإنتاج وتلبية احتياجات سوق العمل.

وقد تعرضت عدة من الدراسات في حقل اجتماعيات التعليم واقتصادياته لموضوع الرأسمالية التعليمية، كما تزايد الحديث عن "رأسمالة التعليم" (Capitalization of education) في السبعينات من القرن الماضي (Dee, 2000)؛ سواء من داخل النموذج (Paradigm) الاقتصادي، أو من داخل النموذج التربوي.

والناظر إلى الدراسات الاقتصادية، على سبيل المثال، لا يمكنه تجاوز الاقتصاديين صمويل بولز و هيربت جينتس (Bowles & Gintis, 1976)، وما أحدثاه من جدل أكاديمي بأطروحتهما الموسومة بالتدريس في أمريكا الرأسمالية (America Capitalist in School). في هذه الدراسة يكشف الباحثان عن بعض التناقضات بين أسس التعليم الديموقراطي العادل وأسس الاقتصاد الحر. ثم يناقشان ما تحدثه هذه التناقضات من تحديات في سبيل إصلاح النظام التعليمي.

ومن داخل النموذج (Paradigm) التربوي، ظهرت في تلك الفترة أيضا، أطروحات المفكر التربوي باولو فريير (Freire, 2000). ومن أبرزها أطروحته بيداغوجيا المقهورين (Pedagogy of Oppresseds)، التي أثار فيها السؤال عن دور النظام الرأسمالي في تكريس قمع الفقراء والفئات المهمشة. أطروحات فريير ناقشت وضع البرازيل كدولة من دول العالم الثالث، وكيف ساهم التعليم الرأسمالي في تعميق ما أسماه بـ"تربية المقهورين".

وفي ذات الاتجاه التربوي، أخذت أطروحات هنري جيرو (Giroux, 1983, 2002, 2014, 2016) منحى اجتماعيا تربويا مستقلا، حيث اشتغل بمحاولة فهم واقع التعليم الرأسمالي وكشف أبرز ملامحه التي تتمظهر في الواقع الأمريكي. وقد ركز جيرو في دراسته على رصد أبرز تجليات الرأسمالية العالمية ومظاهرها الثقافية والاجتماعية بل والأمنية. واشتغل بالسؤال عن آثار السياسات والممارسات الرأسمالية (كالخصخصة وإعادة التنظيم المؤسسي للتعليم) الاجتماعية وما تخلقه تلك السياسات والممارسات من أدوار جديدة للتعليم يتفرد بتوجيهها التحالف المتماسك بين قطاع المال والسياسيين في الولايات المتحدة الأمريكية.

وفي أحدث أطروحاته الموسومة بـ"أمريكا تحارب نفسها" (America at War with Itself). حاول جيرو رصد العلائق البنيوية بين الذهنية الرأسمالية ونزعة العنف في المجتمع الأمريكي، وساق جيرو في هذا العمل مجموعة من المؤشرات التاريخية والسياسية على علاقة الرأسمالية بالعنف الاجتماعي. يكشف جيرو في تحليله عن دور الليبرالية الجديدة في إحداث بنية أكسيولوجية للعنف في الثقافة الأمريكية تمظهرت فيما يحدث من عنف جماعي وإطلاق نار في المدارس الأمريكية، كما يخلص في هذه الدراسة إلى أن تحالف المال والسياسة في الثقافة الرأسمالية حوّل المجتمع الأمريكي إلى مجتمع لا يستطيع رؤية أسباب العنف الحقيقية، ومن ثم لا يستطيع مواجهتها أو إصلاحها (Giroux, 2016).

في المدرسة نفسها، شكلت دراسات بيتر ماكليرن (McLaren,1995, 2003, 3005, 2015, 2018) في نقد الواقع التعليمي في كندا والولايات المتحدة الأمريكية محورا رئيسا من محاور النقد الأكاديمي للتعليم الرأسمالي، لا سيما بتوظيفه البيداغوجيا النقدية كأداة لتشريح النظام التعليمي الرأسمالي. وقرر ماكليرن منذ الثمانينات من القرن الماضي الاتجاه بفكرة باولو فريير النقدية من رفوف النظرية إلى حقل التطبيق، فكرّس جهده البحثي

والفكري في ممارسة ما تؤصل له البيداغوجيا النقدية من أفكار على أرض الواقع.

ومن أبرز أطروحاته المرتبطة بموضوع البحث الحالي كتاب "الحياة في المدارس" (Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education) والذي لخص فيه تجربته البحثية والمهنية في نقد التعليم الرأسمالي (McLaren, 2015). ويظهر في هذه الأطروحة أن ماكلرين لا يبدي اهتماما كبيرا بنقد الرأسمالية ولا بتحليلها؛ وذلك لأنه كما يصرح في كتابه أن النقد للأيديولوجيات الفاسدة – على حد وصفه - ينعشها ويعيد الحياة فيها. لذا نجده ينظر لما بعد التعليم الرأسمالي. ويثير الأسئلة عن دور التعليم في تنمية الوعي الاجتماعي، ودور مؤسسات التعليم في تمكين الإنسان.

وفي اتجاه آخر، يحاول أولسن و بيترز (Olssen & Peters 2005) رسم ملامح اتجاه ما يسميانه بالمعرفة الرأسمالية، وذلك من خلال تتبع الأسس الفلسفية والاقتصادية لهذا الاتجاه. وتناقش دراستهما التحولات الجوهرية في أنظمة التعليم العالي بعد صعود الليبرالية الجديدة. وقد كشف الباحثان أن تلك التحولات التي قامت بها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي كانت ضرورية لتبرير وجودها المؤسسي، كما أكدت الدراسة العلاقة البنيوية بين العولمة، والليبرالية الجديدة، والتعليم الرأسمالي. وكيف أسهم التفاعل (تاريخيا وسياسيا) بين تلك العوامل على تشجيع مؤسسات التعليم العالي للانعتاق من تقليدية المؤسسات الأكاديمية. بل ويلفت الباحثان الانتباه إلى أن تلك العوامل أسهمت في إعادة تشكيل الثقافية الأكاديمية وتحويلها من التركيز على الجانب الفكري والفلسفي إلى ثقافة متقدمة يسميها الباحثان بثقافة "النواتج المقاسة". في هذه الثقافة الجديدة تحول تركيز المؤسسة الأكاديمية إلى قضايا التخطيط الاستراتيجي، ومؤشرات الأداء، وتدابير ضمان الجودة. وفي الدراسة ذاتها قام الباحثان بتتبع دور الأيديولوجيا الرأسمالية في تعزيز مفهوم ما يسمى بالمعرفة الرأسمالية، كما تتبعا دور هذا المفهوم في توجيه الجامعات لتكون محركا رئيسيا في اقتصاد المعرفة الجديد وذلك من خلال أربعة أدوار أساسية تتلخص في: صناعة المعرفة وإنتاجها، الاستحواذ على المعرفة، و نقل المعرفة، وإدارة المعرفة.

وفي السياق ذاته، تناقش دراسة براون (Brown,1990)، الموجة الثالثة في التعليم الرأسمالي، التي أسماها الباحث بـ" الوالديقراطية" (Parentocracy). وفي هذه الدراسة يرصد براون ثلاث موجات برزت في التعليم الرأسمالي. أولها موجة تعليم العمال التي اتسمت بالتعليم الجماهيري (Mass Education)، تبع تلك الموجة - ولأسباب اقتصادية تنافسية بحتة - موجة أخرى جعلت التعليم يركز على مبدأ الجدارة والقدرة، حيث ركزت المؤسسات التعليمية على سن معايير للقبول فيها، وتنافست في انتقاء المميزين. في هذه الموجة صار التعليم "نخبويا" كما يسميه الحازمي وبن يحمد (Yahmed, Ben & Alhazmi 2017)، حيث إن النظام التعليمي في ظل هذه الموجة ظل يتنافس على استقطاب الأفراد الذين يمتلكون قدرات عليا لتجويد عمليات المؤسسة التعليمية ورفع قدراتها التنافسية (Brown,1990). أما الموجة الثالثة فاتسمت بارتباط فرص التعليم بشكل كبير بما يملكه الإنسان من قدرات تساهم في توفير موارد مادية للمؤسسة التعليمية ويسيميها براون "التعليم الوالديقراطي" (Parentocratic Education)، حيث يكفل للأطفال من عائلات ثرية فرص تعليم أكبر مقارنة بمن يمتلكون قدرات إدراكية أكبر من الفقراء. كما كشفت دراسة براون جانبا من المنطلقات الجدلية التي يعتمد عليها الاتجاه الرأسمالي في تشجيع استقلالية الأنظمة التعليمية عن الدولة، حيث يرى الرأسماليون التربويون أن تحكم الدولة في التعليم قد يحد من كفاءة المؤسسات التعليمية ويعيق من تنافسيتها.

يمكن أيضا، في السياق ذاته، استصحاب ما جاء في دراسة بوتستن (Botstein,1988)، حيث يحلل الباحث الإصلاحات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في حقبة الثمانينات من القرن الماضي، ويكشف تحليل السياسات في تلك الحقبة بأن هناك ما يشبه الإجماع في سياسات التعليم الأمريكي (كنموذج للمجتمع الرأسمالي)، على ضرورة وجود معايير موضوعية للتعليم تضمن جودة وكفاءة أداء مؤسساته، في الوقت ذاته يظهر التحليل بأن هناك اعترافًا وقبولاً ضمنيًا لدى صناع السياسات التعليمية بأن تلك المعايير الموضوعية قد تحدّ من تحقيق المساواة في الفرص التعليمية بين كل الطبقات الاجتماعية، بل قد تعيق من التحاق بعض الأفراد في المجتمعات الفقيرة بالتعليم لعدم انطباق المعايير عليهم. و يؤكد بوتستن بأن سياسات التعليم الرأسمالي تنظر للتعليم على أنه أداة لتحقيق نتائج وأهداف محددة وليس فرصة تمنح للمحتاج. لذا فإن التعذر بمسألة تكافؤ الفرص التعليمية، في نظر الرأسماليين، ليست سوى مسألة مثالية لا يمكن تحقيقها أو إدراكها حتى في ظل الأنظمة التعليمية التي تتحكم فيها الدولة. بل يرى الرأسماليون أن التركيز على هذا الهم الطوباوئي قد أدى إلى تراجع جودة التعليم وكفاءته وتخلفه عن سقف المعايير العالمية (Botstein, 1988; Brown,1990; Jongbloed, 2003)

ويؤكد هذا الاتجاه الرأسمالي تقرير معهد آدم سميث (Adam Smith Institute, 1984) حول سياسات الحكومة البريطانية في الثمانينات من القرن الماضي. حيث يشير التقرير بأن اندفاع الدولة نحو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم لا يهدد المعايير التعليمية فحسب، بل إنها قد تعد تهديدا للحرية الفردية. ولذلك يوصي التقرير بأن يكون النظام التعليمي عرضة لقوى السوق الحرة.

وفي السياق العربي، كشف بدران (1999) في دراسته عن بعض التحديات التي تواجه التعليم العربي في ظل ما أسماه بـ"هيمنة النظام الرأسمالي"، عن مجموعة من التناقضات على مستوى السياسات التعليمية يعاني منها النظام التعليمي المصري.

ويرى أن هذه التناقضات تحدّ من قدرة النظام التعليمي على مواجهة " النموذج الرأسمالي الغربي الذي يسعى بكل جهد إلى السيطرة والهيمنة".

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما سبق، و في سياق ما تمر به المجتمعات الاستهلاكية من تحديات تواجه البُنْية التعليمية، وحاجتها لإصلاح نظامها التعليمي، تبرز ظاهرتان اجتماعيتان متداخلتان فيما بينهما: ظاهرة تاريخية مادية (أنطولوجية)، وأخرى أيديولوجية .قِيَمِيَّة (أكسيولوجية).

تتمثل الظاهرة التاريخية في حتمية التغيير التي تعبر من خلالها بُنْية التعليم في المجتمعات الاستهلاكية (Lagemann, 2002; Pannabecker, 1991; Anderson, 1989; Vaira, 2004). ذلك أن إصلاح التعليم ليس خيارًا، بل حتمٌ تاريخي تُدفع إليه المجتمعات المُستهلِكة؛ تدفعها إليه ما يشبه "الجدلية الهابطة الصاعدة" (Gills,2010). هذه الجدلية تشكّلتْ بفعل التحولات التاريخية في الاقتصاد العالمي، من جهة، وبفعل التحولات الثقافية والقيمية التي تتكون في المجتمعات الاستهلاكية، من جهة أخرى (العوران، 2014؛ Peters, 2011). لقد أوجدت هذه الحتمية التاريخية حالة من الاضطرار لإصلاح وتطوير بُنْية التعليم ومراجعة اتجاهاته التنموية؛ حتى يبقى النظام التعليمي قادرًا على التعايش والتكيف مع تلك التغيُرات التنموية العميقة التي تواجهه، وحتى يستطيع استيعاب ما يرافقها من ظروف اقتصادية صارمة، وتحوّلات سياسية حادة.

أما الظاهرة الأيديولوجية، فيمكن ملاحظتها حين نعيد النظر بوعي اجتماعي ثقافي فيما يحفُ مبادرات التطوير ومشاريع الإصلاح من تحديات كادت تمس هوية المجتمعات وقيمها (Fiala & Lanford,1987). وتكشف إعادة النظر في تلك المبادرات أن إشكالية الأنظمة التعليمية ليس في قصورها عن مواجهة التحديات الاقتصادية فحسب، بل إن أزمتها تكمن أيضا في الذهنية الرأسمالية (الأيديولوجيا الرأسمالية) التي حددت مسارات التطوير والإصلاح الحتمي في المجتمعات الاستهلاكية (العوران، 2014؛ Peters, 2011).

وقد حظيت الظاهرتان باهتمام بالغ في حقل اجتماعيات التعليم؛ لدورهما الفاعل في تشكيل طبيعة التحديات التي تواجهها البُنْية التعليمية، ولدورهما البارز في توجيه مسار تفاعل النظم التعليمية مع ما تحفها من ظروف اقتصادية وثقافية (خليل، 2011؛ مدبولي، 2005).

وتستعرض الدراسة الحالية بشكل نقدي استشكالي أبرزملامح البيداغوجيا النقدية كمقاربة للخروج من أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية، **وتسعى إلى تحقيق هدفين رئيسين:**

الهدف الأول: أن تسلط الضوء على الاستشكالات الأخلاقية/البُنْيوية في الأيديولوجيا الرأسمالية بوصفها أيديولوجيا تربوية.

الهدف الثاني: أن تكشف عن أبرز ملامح البيداغوجيا النقدية كمقاربة تساهم في تجاوز حدود الأيديولوجيا الرأسمالية.

ولتحقيق هذين الهدفين؛ طرحت الدراسة السؤال الآتي:

كيف يمكن أن تساهم البيداغوجيا النقدية في تجاوز إشكاليات الأيديولوجيا الرأسمالية التي تواجه التعليم في المجتمعات الاستهلاكية؟ تشعّب عن هذا السؤال أربعة أسئلة فرعية أسست للبحث ووجهت مساره وهي كالآتي:

1. ما الملامح البارزة لأزمة الأيديولوجيا الرأسمالية في التعليم؟
2. ما السمات الفلسفية للبيداغوجيا النقدية؟
3. ما السمات التربوية للبيداغوجيا النقدية؟
4. كيف يمكن أن تسهم البيداغوجيا النقدية في الحد من أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية ؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تؤسس استشكالًا نقديًا للواقع التعليمي وسياقه الأيديولوجي، من خلال تقدم البيداغوجيا النقدية كواحدة من أبرز المقاربات التي اهتمت بمسألة إصلاح التعليم، واشتغلت بتحريره من رهانات الأيديولوجيا وقيودها.

مثل هذا المسلك التربوي يُعد مقاربة حديثة نسبيًا فالبيداغوجيا النقدية كمقاربة تربوية بدأت بالتشكل في السبعينات من القرن المنصرم، ومنذ ذلك الحين وهي تشغل اهتمام كثير من المفكرين والباحثين، كما أنها في الوقت ذاته أحدثت جدلاً واسعًا في الفكر التربوي بسبب استشكالها على ما تسميه بالقهر الرأسمالي والتطرف الأخلاقي الذي تمهد له (McLaren, 2015؛ Freire, 2000).

وتسهم الدراسة الحالية في الجدل الدائر حول نقد الأيديولوجيا الرأسمالية وكشف ممارستها التي قد تبدو غير إنسانية في حقل التعليم (انظروا Freire, 2014؛ Giroux, 1997)، وتسعى إلى رسم خارطة طريق نظرية للفعل التربوي والتعليمي للخروج به من المأزق الأيديولوجي (انظروا McLaren, 2015)، كما أن البحث الحالي، ومن خلال الأدبيات التي يعتمد عليها، يشارك في تعزيز الوعي التربوي والاجتماعي بما للنقد والاستشكال من قدرة على فتح أفاق المعرفة والعمل على حد سواء.

منهج الدراسة

في سبيل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم سلوك منهج النظرية النقدية (Kincheloe & McLaren, 2011; Morrow & Brown, 1994) لتفكيك التحديات التي تواجه بُنْية التعليم في المجتمعات الاستهلاكية، وللكشف عن الاستشكالات التي تحيط بالأيديولوجيا التربوية الرأسمالية.

وقد يعد هذا الاتجاه المنهجي غير شائع في الأدبيات التربوية العربية رغم شيوعه في كثير من الدراسات في الحقل الفلسفي والأدبي وما بينهما، و كذلك في كثير من الدراسات غير العربية في حقل التعليم. من أبرز معالم هذا المنهج مايلي:

- **أولاً:** يقوم منهج الدراسة على مبادئ ما يعرف بمدرسة فرانكفورت، التي تشكلت كحركة فكرية في حقل العلوم الاجتماعية والفلسفية، من خلال أطروحات مجموعة من المفكرين الاجتماعيين والفلاسفة في معهد الأبحاث الاجتماعية بمدينة فرانكفورت بين ثلاثينات وسبعينات القرن الماضي (Held, 1997; Popkewitz & Fendler, 2013; Geuss, 1981). تميزت هذه المدرسة بأنها حاولت التخلص من سلطة الانتماء الفلسفي، وخطت طريقًا توفيقيا بين اتجاهات فلسفة المعرفة، حيث ركزت على التساؤل عن كيف يمكن أن يتيح الفعل النظري للباحث تغييرًا أخلاقيًا مرغوبًا فيه؟ لذا فهي اتجاه فلسفي ومنهجي في الوقت ذاته.

- **ثانيا:** يتكون منهج الدراسة الحالية من مجموعة من **السمات المعرفية (الإبستيمولوجية)**. تتلخص في ما يلي:

- أن المعرفة التربوية والاجتماعية التي نتجه نحوها بالدراسة والبحث ليست كشفا تراكميًا تاريخيا فحسب، كما تصوره الإبستيمولوجيا الوضعية ومبادئها الموضوعية (Sale, Lohfeld, & Brazil, 2002; Krauss, 2005; Usher, 1996)، بل يمكن للمعرفة التربوية والاجتماعية أن تظهر في شكل استنتاجات يقود إليها التأمل والنظر في تقاطعات التجارب الذاتية للباحثين مع واقعهم الاجتماعي وما يُكَوِّنُ ذلك الواقع من أحداث وأفكار. بعبارة أخرى، إن المعرفة الاجتماعية والتربوية تتشابه مع المعرفة الأدبية واللغوية التي تتشكل من خلال إعادة النظر والتأمل والاستشكال في تقاطعات الظواهر الاجتماعية والتربوية مع تجارب الإنسان الذاتية (Cunliffe, 2003; Mack, 2010)، كما أن مسألة الموضوعية والذاتية في النظرية النقدية مسألة ذرائعية (براغماتية) يحدد المسافة منها غاية الدراسة (قنصوة، 2007)؛ لذا فإنه من الوهم المعرفي (الإبستيمولوجي) محاولات عزل الناظر عن نظره والعارف عن معرفته والباحث عن بحثه. إذ كانت غاية الدراسة إنتاج معرفة خلّاقة تغيّر الواقع الاجتماعي والتربوي؛ فالتغيير فعل لا بد له من فاعل متصل به، شاعر بتجلياته.

- "علاقة العارف بالمعرفة" (Guba,1990) في النظرية النقدية علاقة استشكال ونقد؛ لذا فإن هذه العلاقة الاستشكالية تفتح للباحث الأفق النظري للخروج من مأزق الوعي النسقي التاريخي السائد، وتخفف من سلطته على المعرفة التي يجول حولها البحث (Tobin, & Kincheloe, 2006).

- **ثالثا: من الناحية الأخلاقية (الأكسيولوجية)** فإن النظرية النقدية تنظر للبُنْية الاجتماعية والتعليمية على أنها بُنْية منتجة للقيم الإنسانية، ومناهضة للتحكم في حق الإنسان في إنتاج معرفة تتناسب مع واقعه. هذا التصور عن بُنْية التعليم (موضوع الدراسة) يقود الباحث إلى التركيز على الجانب الأخلاقي في الفعل التعليمي والتربوي (عطوان،2015) أو على أقل تقدير محيدا للمعرفة السابقة ومتخلصا من سلطتها وتحكمها (Gran & Humphries,2006).

- **رابعا:** هذه السمات المعرفية (الإبستيمولوجية) والأخلاقية (الأكسيولوجية) انعكست على منهج الدراسة وطريقة معالجة الموضوع وعرضه، يتجلى ذلك **في السمات المنهجية (الميتودولوجية)** الآتية:

- تعتمد الدراسة على مبدأ الاستشكال(Problematization). الاستشكال الموجه لنقد الأيديولوجيا الرأسمالية في حقل التعليم. هذا المنهج الاستشكالي يتيح للباحث الوقوف على الواقع التعليمي دون الخضوع لمسلماته المسبقة، ويمنحه فرصة للتأمل في الظواهر المتمكنة والمسيطرة على الواقع التعليمي متخففًا من قيود الواقع؛ لذا فلم يفرد الباحث قسمًا مستقلا للأدبيات والدراسات السابقة، حيث إن البحث النقدي لا ينظر إلى الدراسات السابقة كأداة لفهم الموضوع، بل كجزء من موضوع النقد.

- انتهجت الدراسة مسلكين في النقد: الأول، أن يتجنب الباحث التحليل والتفسير المباشر لمشكلة الدراسة، بل ينظر في تقاطعاتها مع غيرها من الظواهر، ويقوم الباحث بما يشبه "النبش" في ما دون الظاهرة متجاوزًا ظرفها الزماني (تركي والبيلاوي، 1993). الثاني، أن تكون الغاية والهدف من النقد التنوير الفكري والتغيير الإيجابي، وذلك من خلال نقد الواقع التعليمي، والسعي لتحريره من سلطة الأيديولوجيا الرأسمالية؛ لذا ليس تحيزًا منهجيًا ولا إخلالاً بالصرامة البحثة حين يمارس الباحث الاستشكال على القضية الخاضعة للنقد.

- هذه السمات المنهجية انعكست على أسلوب معالجة موضوع الدراسة وطريقة إبرازها، حيث يلاحظ أن هناك حضورًا للباحث، يتجلى حضوره في تفسير الظاهرة واستنطاق تجلياتها

وخلاصة القول إن المنهج النقدي الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية يتسق مع الإطار الفلسفي الذي تأسست فيه البيداغوجيا

النقدية (موضوع الدراسة). فكلاهما(موضوع الدراسة ومنهجيتها) يصدران من مشكاة معرفية (إبستيمولوجية) واحدة. نلمحه في اتجاه النظرية النقدية (مدرسة فرانكفورت)، هذا المنهج قاد البحث والباحث، وصاغ أسلوب معالجة الموضوع وعرضه.

الأيديولوجيا الرأسمالية

مصطلح الأيديولوجيا من المصطلحات المتكررة في العلوم الاجتماعية والسياسية، ولكثرة استخدامه تحول إلى الدلالة على ما يشبه المفهوم العائم والمفرغ من دلالة محددة (Laclau, 1996). و يؤكد العروي (2012) هذا المنحى، حيث يقرر أن كلمة أيديولوجيا تعني في أصلها الفرنسي عالم الأفكار، لكنها هاجرت إلى اللغة الألمانية لتُستخدم في سياقات متنوعة، ثم عادت مرة أخرى إلى اللغة الفرنسية مثقلة بمعاني جديدة من الصعب ترجمتها كلها إلى اللغة العربية في كلمة واحدة. كما أن ترجمتها إلى ذهنية، أوعقيدة، أومنظومة فكرية، ليست سوى ترجمة لبعض معانيها ودلالاتها الواسعة التي تحملت بها. لذلك فإن من المهم في هذه الدراسة تحديد المعنى المراد بها بشكل يساعد على فهم ما نعنيه بالأيديولوجيا الرأسمالية.

إن المعنى الاجتماعي للأيديولوجيا يدور حول ما يظهر من أفكار ومبادئ واتجاهات في أنماط سلوكية معينة، وما يرتبط بها من مبادئ أخلاقية تسهم في توجيه الواقع، وتمنحه المبررات الأخلاقية والقانونية للدفاع عنه أو تبرير تغييره (Laclau, 1996).

انطلاقا من هذا المفهوم فإن الأيديولوجيا الرأسمالية في الدراسة الحالية تعني الأفكار والقيم التي تبرر وتوجه الفعل التعليمي وتبرره أخلاقيا وتحدد مسار إصلاحه وتغييره (خليل، 2011). وفي ضوء هذا المفهوم فإن الأيديولوجيا الرأسمالية تتضمن محورين: الأول، محور الأفكار والأخلاق الرأسمالية التي تبرر وتوجه الواقع التعليمي، والثاني، محور الدوافع والمبررات لتغيير وإصلاح ذلك الواقع.

في هذا القسم يحاول الباحث الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي يتساءل عن **الملامح البارزة لأزمة الأيديولوجيا الرأسمالية في التعليم**، ويستعرض فيه أبرز الاستشكالات البُنْيوية التي تكون الذهنية الرأسمالية، وكيف أنها تحولت إلى أيديولوجيا توجه التعليم ومؤسساته في المجتمعات الاستهلاكية.

1. ملامح الأيديولوجيا الرأسمالية

إن المتتبع لتاريخ الرأسمالية يجد أنها عبرت بتطورات مختلفة، وفي ظل فلسفات اجتماعية تراكمية، أسهمت في صياغة أسسها، بدءاً من الاتجاه الطبيعي (Physiocracy)، وعبورًا بالاتجاه الكينزي (Keynesianism)، ثم إلى ما يسمى بالليبرالية الجديدة (Neoliberalism). كل تلك الاتجاهات وغيرها أسهمت في تكوين الرأسمالية بشكل متدرج (محمد، 2009 Schumpeter, 2013; Fox-Genovese 1976, Hall 1989).

واستطاع النظام الرأسمالي بما قدمه للعالم من تقدم مادي وسياسي، وبما يستند إليه من مبادئ تدعو إلى تحرير الإنسان من سلطة السياسي، أن يجد قبولًا واسعًا، لا سيما في أعقاب الصراع الطبقي والعرقي الذي عصف بالعالم، وما أنتجه ذلك الصراع من حربين عالميتين داميتين، وما خلفتاه من دمار وقهر. لذا فإن الناظر المحايد في تاريخ وخطاب الرأسمالية الحديثة يلمح أنها استطاعت أن تقدم بديلًا ناجحًا للنظام الاقطاعي، كما أنها ظلت نظاما صامدًا في وجه الخطاب اليساري الاشتراكي الذي أفل قبل أن يكتمل؛ حيث نكصت الفكرة الاشتراكية وعجزت عن أن تترجم مبادئها النظرية إلى مشروع تنموي حقيقي يسهم في تقدم المجتمعات ويحررها من عجزها وفقرها. بل وظهرت الرأسمالية كبديل نافع حين استطاعت أن تقدم الثورة الصناعية وأن تحميها (Sennett, 2007).

وتقوم الرأسمالية، عموما، على مبدأين رئيسين يكادان يكونان ثابتين في معظم التحولات التي مر بها النظام الرأسمالي. يدور المبدأ الأول حول فكرة الملكية الخاصة، أما المبدأ الثاني فيدور حول مبدأ الحرية الاقتصادية. إن مبدأ الملكية الرأسمالية يتيح أن يتملك القطاع الخاص وأرباب الأعمال عوامل الإنتاج وليس مجرد الإنتاج فحسب. أما مبدأ الحرية فقد آخذ مناحي عدة من أبرزها تحرير قطاع المال والأعمال من سلطة الحكومة وتدخلها. فالسلطة في الرأسمالية ليست إلا للقوانين الملكية والعرض والطلب والمصلحة.

وبما أن موضوع الدراسة الحالية محصور في سياق الإصلاح التعليمي؛ فيجدر الإشارة في هذا السياق إلى أبرز ملامح الأيديلوجيا الرأسمالية التي انعكست على النظام التعليمي، ويمكن تلخصيها في الملامح التالية:

- **الملمح الأول**: مأسسة قطاع التعليم وتجويد أساليب إدارته لرفع كفاءة الأداء في المؤسسات التعليمية. ويمكن ملاحظة هذا الملمح في تحول كثير من مؤسسات التعليم العالي من نمط التنظيم الأفقي في إدارة التعليم إلى نمط التنظيم الهرمي السائد في قطاع الأعمال، والذي عزز من سعي مؤسسات التعليم إلى إيجاد توصيفات محددة ودقيقة للعاملين في قطاع التعليم، تماما كما هو موجود في قطاع الأعمال والصناعة (Cassell & Nelson, 2013)
- **الملمح الثاني**: التنافس بين مؤسسات التعليم وبالأخص مؤسسات التعليم العالي، والذي أسهم في تجويد أداء تلك المؤسسات وتحسين نواتجها. ذلك أن المؤسسات التعليمية الضعيفة لا تستطيع الاستمرار في ظل التنفاس الكبير بين الجامعات في استقطاب الطلاب والأكاديمين المميزين (Slaughter & Rhoades 2004; Ahazmi & Ben Yahmad, 2017)

- **الملمح الثالث:** مراقبة التعامل مع موارد المؤسسات التعليمية سواء المالية أو المعرفية وحمايتها باعتبارها رأسمال للمؤسسة، مما أسهم في ترشيد الإنفاق وحماية الملكيات الفكرية والمادية للمؤسسات التعليمية. وفي هذا السياق ظهر أيضا اهتمام بارز بالإبداع وريادة الأعمال داخل مؤسسات التعليم كأحد أهم الموارد فيما يسمى بالاقتصاد المعرفي.

هذه الملامح الثلاثة أسهمت بشكل مباشر وغير مباشر في تشكيل نظام تعليمي رأسمالي يتسم بالمظاهر التالية (Adam Smith Institue, 1984; Brown, 1990; Botstein,1988):

- **المظهر الأول:** تحول المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات أعمال واقتصاد، حيث شجع النظام الرأسمالي الحكومات على خصخصة المؤسسات التعليمية لرفع كفاءة أدائها ومواردها المالية والبشرية.

- **المظهر الثاني:** تأثر النظام التعليمي بالأزمات الإقتصادية واضطرابات السوق. مما يحد من قدرة الحكومة على التدخل بشكل كبير في إنقاذ المؤسسات التعليمية التي تحولت إلى مؤسسات خاصة.

- **المظهر الثالث:** اهتمام مؤسسات التعليم بموضوع كفاءة الأداء وتنمية الموارد على حساب مبدأ تكافؤ الفرص وتوفيرها للطبقات المهمشة وذات الظروف الخاصة. كما يصرح بوتستن (Botstein, 1988) أن من الحقائق الصعبة التي يجب الاعتراف بها في الحياة أن المحرومين من التعليم لا يمكن أن يلوموا سوى أنفسهم وظروفهم، فالحصول على التعليم نتيجة لسعي الناس وإمكاناتهم وليس نتيجة لسعي الدولة وإمكاناتها.

2. أزمة الأيديلوجيا الرأسمالية في التعليم

بعد أن توسعت سلطة رأس المال وأخذت تسيطر علي معظم نواحي الحياة (McLaren, 2005)، تحولت الرأسمالية إلى أيديولوجيا يعيش العالم في كنفها، وأسهمت في تشكيل و توجيه مسار النظم التعليمية وممارساتها، بل فرضت على أنظمة التعليم معاييرها الخاصة للجودة والكفاءة (خليل،2011). لكن ما المشكلة في الأيديولوجيا الرأسمالية؟ وماعلاقة ذلك بموضوع إصلاح النظام التعليمي؟

منذ سبعينات القرن الماضي والسؤال يتنامى عن دور الأنظمة التعليمية في تخليص الإنسان والمجتمعات من حالات الفقر وأشكال القهر الأيديولوجي؛ كما أن السؤال جر بعده العديد من الاستشكالات العميقة حول نزاهة وحيادية أنظمة التعليم الذرائعي (البراغماتي) الرأسمالي، وعن إخفاقاتها في تنمية الإنسان وصيانة إنسانيته (McLaren, 2015).

لقد ظهرت حالة من الشك اجتاحت النظرية التربوية ومست القيم الليبرالية التي تدثرت بها الأيديولوجيا الرأسمالية، ومن خلالها أحكمت سلطتها على النظام التعليمي (Giroux,1988). وقد بلغت حالة الشك أعمق مستوياتها حين بدت الليبرالية وكأنها قناع أخلاقي يخفي ممارسات الرأسمالية ويبرر تحكمها في النظام التعليمي (McLaren, 2015). بالتأمل في واقع التعليم وما يمر به من أزمات في المجتمعات الاستهلاكية، تتجلى أزمة الأيديلوجيا الرأسمالية بالنظام التعليمي فيما يلي (شكل 1):

شكل 1: ملامح أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية في التعليم

- **الأزمة الأولى:** أن الأديويلوجيا الرأسمالية جعلت من النظام التعليمي أداة ذرائعية (براغماتية) تابعة للنظام الاقتصادي، ومنساقة للتحولات الاقتصادية الحادة ورهينة لمزاج السوق المتقلب. هذه التبعية والانسياق اختزلت أزمة التعليم في تراجع فاعليته وكفاءته الاقتصادية، وأسست معايير جودة النظام التعليمي بناء على قدراته في إعداد الموارد البشرية المناسبة للعمل والإنتاج، والمساهِمة في سد احتياجات سوق العمل. هذه الفكرة جعلت المجتمعات الاستهلاكية تنظر للتعليم على أنه أداة لتنمية النظام الاقتصادي وليس كنظام مواز له في دوره الاجتماعي.

- **الأزمة الثانية:** امتدادًا لمظهر التبعية، السابق وما يتضمنه من أفكار، حملت الأيديولوجيا الرأسمالية خطابًا إصلاحيًا، بدا قاصرًا عن الوصول إلى جوهر أزمة النظام التعليمي الراهن وما يواجهه من تحديات. هذا القصور جعل مسارات إصلاح التعليم تحيد عن معالجة جذور مشكلاته، وبقيت تدور في منعطفات أزمة النظام الاقتصادي؛ حيث بقي خطاب إصلاح التعليم محدودًا يتحرك في إطار مشكلات البطالة والتوظيف، وتحديات تكلفة التعليم مقابل جودته، وشروط الاقتصاد المبني على المعرفة، وما شابهها من قضايا لا تمس جوهر الأزمة الفعلي. التي لم تعد بهذه السطحية، بل أصبحت تمس دور التعليم الاجتماعي وفاعليته في خدمة الوعي الاجتماعي، وصيانة قيم العدالة والسلم الاجتماعي، وتعزيز قيم المواطنة،

ورفع فاعلية التعليم في تحقيق احتياجات التنمية الاجتماعية الشاملة.

- **الأزمة الثالثة:** يُلاحظ بشكل متكرر في المجتمعات الاستهلاكية أن الأيديولوجيا الرأسمالية كرّست قهر الإنسان بشكل مباشر وغير مباشر؛ حيث حولت النظام التعليمي من نظام يسهم في إرضاء طموحات الإنسان المعرفية إلى نظام يستغل شغف الإنسان المعرفي، ثم يوظفه لتحقيق طموحات الشركات والأسواق الرأسمالية، وإرضاء غرورها في امتلاك المعرفة والتحكم فيها. امتدادًا لذلك الاستغلال، تحول النظام التعليمي بشكل منظم عن مقاصده الإنسانية النبيلة لينحاز إلى مقاصد الشركات وسوق العمل. يتجلى ذلك في خطاب الرأسمالية الذي يعزز فكرة أن الإنسان المتعلم لا يعدو أن يكون موردًا بشريًا، دوره أن يسد حاجة شركات المال والأعمال. هذه الفكرة أوجدت سلطة للشركات والسوق على الفرد المتعلم، وجعلت غاية طموحه أن يجد وظيفة بعد إتمام مشواره التعليمي. وصار فشل الإنسان ونجاحه مرتبطًا بقبول السوق الرأسمالي له، وفي هذا المظهر يتجلى شكل من أشكال القهر والسلطة الرأسمالية.
- **الأزمة الرابعة:** قريبًا من مظهر القهر، تُرسّخ الأيديولوجيا الرأسمالية فكرة فقر الإنسان الذاتي، حيث ظلت الأنظمة التعليمية بشكل غير واعٍ تعزز افتقار الإنسان وحاجته "ليبيع ذاته" وشغفه المعرفي في سوق العمل من أجل أن يشعر بوجوده، وهكذا يُزرع الفقر في الإنسان، فالمرء فقير مالم يقبله السوق!

ورغم حدة هذه الاستشكالات وتراجعها الأخلاقي، إلا أنها وجدت طريقها للقبول في المجتمعات الاستهلاكية! يعود الفضل في ذلك إلى الغطاء الليبرالي الذي تتبناه الأيديولوجيا الرأسمالية.

لقد استطاعت الرأسمالية أن تبرر اتجاهها التعليمي من خلال مبادئ الليبرالية الحديثة التي تتبنى حرية الإنسان وتدعو إلى استقلاله وصيانة حقوقه الفردية؛ لذلك، كان من المهم لفهم الأيديلوجيا الرأسمالية الوقوف على بعض المبادئ الليبرالية التي تبرر سلوك الرأسمالية التعليمي.

3. الليبرالية الجديدة كقناع أخلاقي للأيديولوجيا الرأسمالية

تؤصل الليبرالية الحديثة لمبدأين رئيسين يؤثران في تكوين النظام التعليمي الرأسمالي وفي اتجاهه، بل ويتعارضان مع القيم الإنسانية والاجتماعية للتعليم، حين ندقق النظر:

- **المبدأ الأول: استقلال المؤسسة التعليمية،** حيث تدعو الليبرالية الحديثة إلى نزع سلطة الدولة والمجتمع عن المؤسسات التعليمية، من باب ديموقراطية التعليم وحرية الفرد! قد يبدو هذا المبدأ في ظاهره مبدأ أخلاقيًا نبيلاً، ولا يُبرر ما يُستشكل على الأيديلوجيا الرأسمالية من أزمة أخلاقية. لكن من خلال إعادة النظر في مظاهر أزمة التعليم الرأسمالي، وبعد الذهاب إلى ما أبعد من الشعارات، يُلاحظ الناقد أن تطبيقات الرأسمالية لمبدأ الاستقلال ليس سوى "قناع" كما يقول ماكلرين (أحد رواد البيداغوجيا النقدية) في كتابه النقدي "الحياة في المدارس" (McLaren, 2015). فالاستقلال في الذهنية الرأسمالية معنى أيديولوجي، يمكن إدراكه من خلال ممارسته وانعكاسه في الواقع. لقد أدى هذا المبدأ إلى أن تُدفع المؤسسات التعليمية لخوض معركة السوق الشرسة مستقلة عن الدعم والتوجيه الاجتماعي والثقافي. وجعلها تسارع دون وعي منها لتساير احتياجات سوق العمل وتُنافس على سد رغباته، أكثر من مسارعتها في التركيز على احتياجات مجتمعها المحلي. بعبارة أخرى، لقد وظفت الرأسمالية مبدأ الاستقلال كغطاء أخلاقي لظاهرة "تسليع" المؤسسات والقيم التعليمية (Harvey, 2007). من خلال هذا المبدأ استطاعت الرأسمالية أن تضفي شرعية على ممارسات إخضاع مؤسسات التعليم لقوانين العرض والطلب في السوق، وبهذا لم تعد موضوعات تنمية الوعي الاجتماعي، والعدالة الاجتماعية بذات الأولوية عند صناع السياسات التعليمية، مقارنة بما أملته احتياجات سوق العمل، ومتطلبات تنميته من أهمية.
- **المبدأ الثاني: حرية الفرد من القيود السياسية والثقافية والاجتماعية المحيطة،** يعدّ هذا المبدأ من أظهر مبادئ الليبرالية، وهو في ظاهره يعزز من حرية الإنسان ويتيح له مساحة للتخلص من القيود الجمعية سواء الثقافية أو السياسية. مرة أخرى، فإن إعادة النظر في تطبيقات الرأسمالية لهذا المبدأ يؤكد على أنه لا يعني سوى إتاحة سلطة الخاص (الفرد) على العام (المجتمع)، وتغول الخاص في العام (Giroux, 2004). هذا المبدأ أدى إلى تراجع المؤسسة التعليمية عن دورها الاجتماعي، وحدّ من إسهامها في تنمية الوعي الاجتماعي، وجعلها تتحول من مؤسسة عامة إلى مؤسسات خاصة تزيد في ثراء الأفراد. لقد استطاعت الأيديولوجيا الرأسمالية من خلال هذا المبدأ تبرير ما يعرف بخصخصة المؤسسة التعليمية في مقابل تعميمها (McLaren, 2015).

خلاصة القول، أن الليبرالية الجديدة أسهمت بشكل مباشر في تقبل الأنظمة التعليمية للأيديولوجيا الرأسمالية، بل ومنحتها الغطاء الأخلاقي الذي يجعلها مطلبًا فرديا واجتماعيًا على حد سواء.

البيداغوجيا النقدية كمقاربة تربوية

في هذا القسم من الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة وهما: ما المنطلقات الفلسفية للبيداغوجيا النقدية؟ وما السمات التربوية للبيداغوجيا النقدية؟ وقبل الحديث عن ملامح البيداغوجيا النقدية، من المفيد

أن يسلط شيء من الضوء على مفهوم البيداغوجيا كمصطلح تعليمي.

1. إشكالية المصطلح

من الواضح أن لفظ البيداغوجيا منقول حرفيا إلى اللغة العربية دون أن يعالج بالترجمة؛ وهذا النقل مقصود من الباحث بسبب ما ينطوي عليه مفهوم البيداغوجيا من إشكال مفاهيمي في سياقه ولغته الأم. لقد نُقل مصطلح البيداغوجيا من كلمة (Pedagogy) في اللغة الإنجليزية، والذي بدوره قد انتقل إليها من اليونانية كما تفيد قواميس اللغة الإنجليزية. تعني البيداغوجيا في أصلها اليوناني مرشد الأطفال، لكنه ابتعد اصطلاحيا عن معناه الأصلي الدارج في لغته الأم، وتحول للدلالة على منظومة مفاهيم متداخلة في علوم التربية وعلم الاجتماع. ويشار إلى أن مفهوم البيداغوجيا من المفاهيم المعقدة في التعليم، وقد تجاوز في ذلك التعقيد الموجود في مفهوم التربية. ويُعتقد أن سبب ذلك التعقيد يعود إلى أن مفهوم البيداغوجيا قد تشكل في الفكر الغربي عبر تداخل مجموعة من المفاهيم من أبرزها مفهوم "التربية، علم التربية، فلسفة التربية، وفن التربية". لذا فهو يرى أن مفهوم البيداغوجيا لا يوجد له مقابل إصطلاحي في الفكر التربوي العربي ولم يتم تعريبه أكاديميا أو ثقافيا (وطفة، 2003).

ويشير إلى هذا التعقيد عالم الاجتماع، دوركايم، الذي حاول الكشف عن الجوانب الإشكالية في مفهوم البيداغوجيا، وذلك بإشارته إليه بأنه "النظرية العملية"؛ مؤكدا على ما تتضمنه البيداغوجيا من ثنائية النظري/العلمي (Durkheim, 2013). وقريبا من دوركايم، الباحث السيميائي، بست، الذي يؤكد أن دلالة البيداغوجيا تجمع بين العلم والفن؛ بين علم التربية وفن التعليم والتعلم (Best, 1988). هذه الثنائية المفاهيمية تجعل مصطلح البيداغوجيا غنيًا ومرتبطًا بالعديد من اللوازم الدلالية التي يصعب استصحابها إذا ترجم إلى لغة أخرى غير التي نشأ في سياقها. كما أن نقل المفهوم إلى العربية في مصطلح عربي صرف مقصد بحثي مستقل ينبغي أن يفرد في دراسة لغوية-تربوية تُقام لأجل ذلك. وبناء على هذه الاعتبارات يرى الباحث استخدام المصطلح منقولا إلى العربية دون ترجمة ، ومثل هذا المسلك ليس مبتعدا على أية حال، بل هو رائج في كثير من الأدبيات التربوية والاجتماعية العربية (بوعلاق،2005؛ طروس والزاهير،2001؛ شيخي،1996).

وللإجابة عن معنى البيداغوجيا النقدية في الدراسة الحالية، يمكن استصحاب تعريف المعجم التربوي قرين وود (Greenwood Dictionary) كمعنى إجرائي في الدراسة الحالية، حيث عرفها المعجم بأنها: مقاربة للتعليم و التعلم، تشجع المتعلم على التأمل النقدي في موضوعات السلطة، و القهر في مجتمعه/ـا، و في ما يمكن فعله لتغيير الوضع القائم، وتُعينهم على تشكيل فهمهم الخاص للهوية وللسلطة، باعتبارهما مكونًا مهما في تجربة المتعلمين .كما أنها مقاربة تعليمية لتعزيز الوعي النقدي من خلال مساعدة الطلاب على تحليل طريقة عيشهم، وتحديد القوى السياسية، والاجتماعية التي تؤثر في واقعهم كل ذلك من أجل أن يتمكنوا من العمل على تجاوز العوائق التي وضعتها تلك القوى (Collins, & O'Brien, 2003).

وفي هذا السياق، فإن مفهوم البيداغوجيا النقدية، الذي نعالجه، لا يقتصر على النظر إلى المباديء التربوية التي تتبنى تطبيقها المؤسسة التعليمية فقط، كما أنه لا يناقش الجانب الفكري والفلسفي الذي تقوم عليه البيداغوجيا النقدية فحسب، بل تنظر إلى التداخل والتمازج الحاصل بين الفلسفة التربوية وتجلياتها التطبيقة. هذا المفهوم هو ذاته المفهوم الذي عالجه رواد البيداغوجيا النقدية في أطروحاتهم النقدية (Freire,2000; McLaren, 2015; Giroux, 1994).

2. الاتجاه الفلسفي للبيداغوجيا النقدية

لا يكتمل الحديث عن البيداغوجيا النقدية ودورها في تعزيز الوعي الاجتماعي إلا باستعادة منشئها الفلسفي الذي استلهمت منه روحها النقدية. ذلك أن البيداغوجيا النقدية في جوهرها استبصار معرفي، غايته النفوذ إلى فهم الوقع التعليمي، واستنهاض وعي الإنسان للخروج من أزمته، وهذا شأن الفلسفة.

لقد ارتبطت البيداغوجيا النقدية منذ ظهورها بفلسفة ما يعرف بالنظرية النقدية، ولمعرفة الاتجاه الفلسفي للبيداغوجيا النقدية لا بد من النظر إلى أبرز ملامح وسمات النظرية النقدية. فقد بدأت النظرية النقدية في التشكُل منذ عام 1930م، من خلال أطروحات مجموعة من الفلاسفة والمفكرين، الذي ساهموا في تطوير خطابها الفكري في مراحل مختلفة (عرفت بمدرسة فرانكفورت). ومن البارز في تاريخ النظرية النقدية (مدرسة فرانكفورت)، أن ظهورها، بدا كردة فعل جذرية (راديكالية) ضد مجموعة من المظاهر الفكرية التي كانت سائدة في الثلاثينات وما بعدها (بحري و عبد المعطي، 2010). كما أن العديد من المظاهر الفكرية أسهمت في نضوج خطاب مدرسة فرانكفورت (Bottomore,2002)، و من أكثر تلك المظاهر إلهامًا وتأثيرًا في البيداغوجيا النقدية ما يلي:

- **المظهر الأول:** تراجع الخطاب الماركسي الاشتراكي.
- **المظهر الثاني:** توسع الرأسمالية في النظم الاجتماعية والفكرية.
- **المظهر الثالث:** تكرر النقد لقصور الإبستيمولوجيا الوضعية عن إنتاج معارف اجتماعية تتجاوز وصف الظواهر الاجتماعية إلى تغييرها.

تلك المظاهر الثلاثة وإن بدت سلبية، إلا أنها مهدت لمناخ فلسفي ثري، اتسم بنضوج الفكر المعرفي (الإبستيمولوجيا)، والذي كان مهتما بعلاقة الإنسان بالمعرفة وتكوينها. وفي هذا السياق،

ظهرت النظرية النقدية متأثرة بنضوج الجدل المعرفي الدائر في الوسط الفلسفي، واستطاعت بخطابها أن تطور اتجاهًا نقديًا يحاول العبور بالجدل الإبستيمولوجي إلى جوانب أوسع تحترم وعي الإنسان.

وتجدر الإشارة هنا إلى ثلاث مطارحات جدلية، كانت قد نضجت إبان ظهور النظرية النقدية، وأسهمت بشكل غير مباشر في نضوج المنطق الإبستيمولوجي والمنهجي (الميتودولوجي) لمدرسة فرانكفورت ونظريتهم النقدية. ومن أبرز تلك المطارحات والنقاشات ما يلي :

- بزوغ فكرة الفنومنولوجيا (الظواهرية) وما تبعها من اتجاه وجودي (انظروا Marsh, 1985).
- نضوج مقاربات الهرمنوطيقيا (التأويلية) في تحليل الظواهر الاجتماعية (انظروا Thompson & Held, 1982).
- ظهور الماركسية الجديدة كمحاولة لإنعاش الاتجاه الماركسي الذي فقد بريقه (انظروا Arato, 2016).

ساهم الجدل الفلسفي الدائر حول تلك الاتجاهات في تشكيل الإطار الفكري والمنهجي للبيداغوجيا النقدية على مستويين:

- **المستوى الأول، مستوى المعرفة (النظام الإبستيمولوجي):** حيث أثرت أطروحات الماركسية الجديدة والفنو منولوجيا الوجودية والهرمونطيقيا التأويلية في انعتاق البيداغوجيا النقدية من الاتجاه الوضعي الذي يفترض تشييء المعرفة. وطورت اتجاهًا نقديًا ذاتيًا، واستفادت من المنطق الجدلي الذي تؤصل له الماركسية الحديثة، كما أعادت فهم الشرط التأريخي الاجتماعي من خلال أطروحات الفنومنلوجيا والهرمونطيقيا.
- **المستوى الثاني مستوى النظام الأخلاقي (الإكسولوجي):** حيث أثارت أطروحات النظرية النقدية الاجتماعية موضوع أخلاقية التعليم كإشكالية فلسفية، وجادلت في سبيل تأكيد النزعة السياسية للمعرفة والتعليم وعدم حيادية المعرفة. بذلك، بدت البيداغوجيا النقدية كثورة أخلاقية على الإنحياز المعرفي والذي تمظهر حينها في الرأسمالية وغطائها الليبرالي.

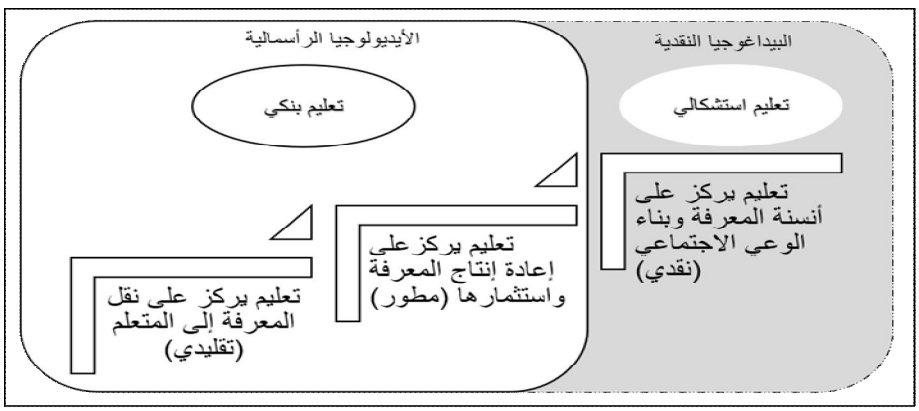
هذا السياق الفلسفي الذي تكونت فيه فكرة البيداغوجيا النقدية جعلها مصبوغة بطابع الاستشكال المعرفي والأخلاقي على الخطاب الفكري السائد في القرن الماضي. وجعلها تتماهى مع الاتجاهات الفكرية التي ترفع من شأن الإنسان وتكشف بعض القصور الأخلاقي في التصور الليبرالي عن الإنسان والمجتمع، وعن طبيعة العلاقة التي ينبغي أن تكون بينهما.

لقد كانت بدايات البيداغوجيا النقدية مكتظة بالأسئلة والاستشكال والتمرد على واقع التعليم التقليدي ومؤسساته. ورثت ذلك الاستشكال والتمرد من قلق خطاب مدرسة فرانكفورت النقدي، وما حمله من قلق معرفي، والذي تحول إلى مبدأ تربوي يشكل ويولد ممارسات التعليم النقدي الذي تؤسس له البيداغوجيا النقدية.

3. المبادئ التربوية للبيداغوجيا النقدية

تعكس مراجعة أدبيات البيداغوجيا النقدية أنها ظهرت كاتجاه فلسفي-تربوي-اجتماعي. فمنذ ظهورها في السبيعنات كان الشغل الشاغل لروادها توظيف الاستشكال المعرفي (الإبستيمولوجي) للكشف عن تحديات الواقع وتفكيك ظواهره وبناء وعي اجتماعي يتيح للإنسان تغيير واقعه التعليمي والاجتماعي بإرادته (Freire, 2015; McLaren, 2000).

وتؤسس البيداغوجيا النقدية لتعليم نقدي يستشكل على واقع التعليم الراهن ويحاول الكشف عن أي ملامح للقهر والاستبداد التي قد تتسرب إلى النظام التعليمي. وتعتمد البيداغوجيا النقدية على **منهج استشكالي** ناقد في مقابل النمط التعليمي السائد الذي يسميه فريير **بالتعليم البنكي** (Freire, 2000)، في إشارة إلى الرأسمالية التي تكرس نمطها البنكي، الذي يعتمد إما على إيداع المعرفة في المتعلمين، وتحويلها لهم من قبل المعلمين، أو يسعى إلى أن يستثمر في إعادة إنتاج المعرفة السابقة في أشكال متطورة لاستثمارها في التنمية الاقتصادية (الشكل 2).



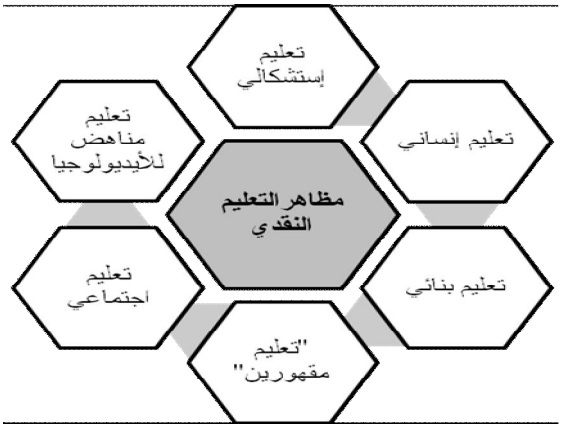
شكل 2: نمط التعليم بين البيداغوجيا النقدية والأيديولوجيا الرأسمالية

تنتقد البيداغوجيا النقدية نمط التعليم البنكي الرأسمالي لأسباب يصفونها بالإنسانية تتلخص في الآتي:

- أنه يكرس سلبية المتعلمين، ويعزز عدم فاعليتهم في إيجاد وتشكيل المعرفة ويسلبهم حقهم في إنتاج المعرفة التي تتناسب مع واقعهم الاجتماعي واحتياجاتهم الفردية.
- أنه يحرم بعض الفئات المهمشة بسبب جنسها أو طبقتها أو قدراتها المادية أو الفكرية من الحصول على فرصة متساوية للتعلم وبناء وعيهم من خلال المدرسة.
- أنه يرسخ الشعور بحاجة المتعلم و فقره المعرفي، ويجعل المتعلم في انتظار مستمر للمعلم الذي يمتلك وحده أسباب المعرفة.
- أن العلاقة بين المتعلم والمعلم في هذا النمط ليست علاقة متشارِكَيْن في بناء المعرفة وتنمية الوعي الاجتماعي، بل علاقة احتياج طرف ضعيف (المتعلم) إلى طرف آخر قوي (المعلم)، مما يُظهر ويعزز سلطةً ونفوذاً للمعلم (سواء كان ذلك في المعلم الحقيقي أو الافتراضي).هذه السلطة والنفوذ تعكس قهرًا مبطنًا واستلابًا للمتعلم الذي لا يملك أسباب المعرفة، بل على العكس، هو بحاجة لها ولا يمكن أن يعبر إلى النجاح إلا من خلالها.
- أن هذا النوع من التعليم لايهتم بالفروق الفردية بين الطلاب، ولا يبدي رعاية لاختلاف ثقافاتهم وانتماءاتهم، بل على العكس، يسعى لتوحيد مخرجات التعليم والحد من التباين والتنوع الفكري والثقافي من خلال توحيد المقررات والمادة العلمية.

هذه الإشكالات في التعليم البنكي الرأسمالي، دفع بالنقديين إلى دعم أنماط تعليمية جديدة تحد من تلك المظاهر السلبية، وتُعنى ببناء الوعي الاجتماعي؛ فالتعليم في خطاب البيداغوجيا النقدية هو ذلك التعليم الذي يسعى لتحرير الإنسان من أشكال الفقر المعرفي والقهر الأيديولوجي الذي تفرضه الرأسمالية.

إن إعادة النظر فيما تدعو له البيداغوجيا النقدية من تعليم، يظهر أن التعليم النقدي لا يكون نقديا إلا باشتماله على مجموعة من المظاهر المتداخلة (انظر الشكل 3) ويمكن تلخيص هذه المظاهر في النقاط الآتية (Freire, 2000; McLaren, 2015; Shor, 1993):



شكل 3: مظاهر التعليم النقدي

- **المظهر الأول: تعليم استشكالي**، بأن يؤسس لثقافة السؤال والاستشكال على المعرفة، ويشجع المتعلمين والمعلمين على توفير جو تعليمي حواري لتطوير مهارات التفكير والتحليل لدى المتعلم والمعلم. ذلك أن التعليم في البيداغوجيا النقدية ممارسة اجتماعية تنموية متجددة، غايتها تنمية الوعي الاجتماعي، والتأثير على واقع المجتمعات، والدفع بها إلى التطور المستدام.
- **المظهر الثاني: تعليم إنساني**، بأن ينحاز للإنسانية، من خلال الإعلاء من شأن الإنسان وقيمه، ومن خلال السعي لتحريره من ممارسات القهر وحالات الفقر بكل أشكاله. ذلك أن همّ البيداغوجيا النقدية هو التأسيس لتعليم مؤنسن يتجه بالبُنْية التعليمية نحو الإنسانية، فالممارسة التعليمية في البيداغوجيا النقدية لا يمكن أن تكون محايدة، بل كما يقول فريير: إما أن تكون لتحرير الإنسان أو لقهره.
- **المظهر الثالث: تعليم بنائي**، بأن يرفض كل أشكال التنميط أو إعادة استنساخ الطلاب والمناهج، و ينقد بشكل واضح المناهج والاختبارات المعيارية الموحدة التي لا تلبي احتياجات الطلاب، ولا تعكس ذكاءاتهم، ولا تشجع التفكير النقدي المتحرر من المعرفة السابقة أو المتسامي عليها.
- **المظهر الرابع "تعليم مقهورين"**-كما يسميه فريير في كتابه بيداغوجيا المقهورين-، بأن يهتم بالمجموعات المهمشة (كالطلاب القادمين من طبقات اجتماعية فقيرة للدراسة) في مدارس تهيمن عليها الأيديولوجيا الرأسمالية، كما يسعى لكشف الواقع التعليمي المؤلم الذي تعيشه تلك المجموعات.
- **المظهر الخامس: تعليم اجتماعي**، بأن يظهر اهتمامًا كبيرًا بمراجعة المناهج الدراسية وطرق التعليم المتداولة، ويسعى إلى تعزيزها بالمعارف والاتجاهات التي تعزز من وعي الإنسان الاجتماعي و وعي المجتمع الإنساني، من خلال تعزيز قيم رفع الظلم الاجتماعي والاستغلال الاقتصادي الذي يتزايد في ظل النظام الرأسمالي المسيطر.

- **المظهر السادس: تعليم مناهض للأيديولوجيا**، أن يسعى إلى تفكيك الأيديولوجيات التي تسيطر وتتحكم في الإنسان، فهذا النمط يبدي اهتماما كبيرا بقضية الأيديولوجيا وتشكيل الفكر السائد وانعكاساته على المفاهيم. لذا نجد التعليم النقدي يهتم بحثّ المتعلمين والمعلمين على البحث عن مفاهيم أثناء تعلمهم، ويشجعهم على نقد المفاهيم السائدة. ذلك لأن البيداغوجيا النقدية تعتبر أن السائد المألوف من أكثر الوسائل التي يعبر من خلالها التسلط الأيديولوجي.

النتائج والتوصيات

كيف يمكن أن تسهم البيداغوجيا النقدية في الحد من أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية؟

أبرزت الدراسة مجموعة من التحديات التي يمر بها النظام التعليمي بسبب هيمنة الأيديولوجيا الرأسمالية، كما أبرزت بعض الأسس البنيوية للبيداغوجيا النقدية كمقاربة للخروج من أزمة التعليم الرأسمالي الراهنة. ويمكن تلخيص ما أسست له الدراسة الحالية من استشكالات في النقاط التالية:

- أن مشكلة التعليم الحقيقية اليوم ليست في مناهجه وأدواته وضعف مخرجاته كما تصور ذلك الذهنية الرأسمالية، بل إن أزمته الحقيقية في تهافت فلسفته الرأسمالية وقيمها الحالية، وفي غايته ومقاصده الذرائعية (البراغماتية).

- يتجسد تهافت الأيديولوجيا الرأسمالية بشكل واضح حين ظهرت مؤسسات التعليم شبيهة بسوق من أسواق الرأسمالية العالمية أو كمصنع في أحسن حالتها، حيث صار همُّ المؤسسة التعليمية تزويد السوق بموارد بشرية مصنوعة وفق معايير السوق المتواضعة عن معايير الإنسانية وقيمها! لذلك، فإن التخلص من سلطة الأيديولوجيا الرأسمالية المتهافتة؛ مبدأ استراتيجي لإخراج النظام التعليم من أزمته الراهنة.

- تجادل الدراسة الحالية عن أن أي مسار لإصلاح التعليم من خلال الذهنية الرأسمالية لن يقود إلى نتيجة فاعلة، وستظل تتوالد التحديات والأزمات مع كل عارض يمر به النظام الاقتصادي. ذلك لأن المنطلقات الرأسمالية هي جوهر أزمة النظام التعليمي كما أشرنا في ثنايا هذا البحث، ومن غير المنطق أن تكون المشكلة حلًا أو جزءًا من الحل!

- تظهر البيداغوجيا النقدية كمقاربة اجتماعية تربوية تؤسس للخروج من سلطة الأيديولوجيات بشكل عام، ومن مأزق الأيديلوجيا الرأسمالية على وجه الخصوص. وذلك من خلال ثلاثة مبادئ رئيسة:

- **المبدأ الأول**: أن التعليم لا يمكن أن يكون محايدًا فهو إما أن يكون مع الإنسان أو ضده.

- **المبدأ الثاني**: أن الفقر، بكل أشكاله، لا يكافح إلا حين يشعر الإنسان بثراء قدراته، وحين يتحرر من الصورة النمطية التي تكرسها الرأسمالية، والتي تعتبره موردًا اقتصاديًا يُعاد تصنيعه لخدمة سوق العمل.

- **المبدأ الثالث**: أن القهر، بكل أشكاله، لا يرفع بإعادة قهر القاهر وكرهه أو بالسعي للانتقام منه، بل يرفع القهر بالتسامح وإشاعة قيم السلام والعدل، ونبذ العنف وتعزيز الوعي الاجتماعي، وهذا ما تؤسس له البيداغوجيا النقدية.

- أسست مبادئ البيداغوجيا النقدية لأنماط تعليمية يمكن تلخيصها في الأنماط التالية:

- تعليم نقدي واستشكالي قائم على إثارة الأسئلة ونقد الواقع والبحث عن أساليب تطويره.

- تعليم إنساني اجتماعي يهتم بالطبقات المهمشة والفقيرة ويسعى إلى دعمها وإتاحة الفرص لها كما يسعى إلى رفع الوعي الإنساني.

- تعليم بنائي: يسهم المتعلم في تكوينه متجاوزا أشكال التنميط ومتخففًا من الأيديولوجيات التي تحاول الهيمنة على التعليم.

وهكذا يمكن القول بأن مشروع البيداغوجيا النقدية مشروع تولّد من قلق أسئلة ملحة حول الإنسان المغلوب والمنظومات القاهرة له؛ لذا تفترض البيداغوجيا النقدية أن المخرج من هذه الحالة اللاإنسانية لا يكون إلا باستنبات مناهج تربوية نقدية، تعيد للإنسان إنسانيته، وتجعله حاكمًا على معارفه ومنتجًا لواقعه المعرفي.

المراجع

بحري، أحمد وعبدالمعطي، عبد الباسط. (2010). مدرسة فرانكفورت في علم الاجتماع: الاتجاهات الفكرية ، النظرية النقدية. *فكر وإبداع*، 58، 223 -240.

بدران، شبل. (1984). التربية والبنية الاجتماعية في البلدان المتخلفة. *التربية المعاصرة*، **1**(1)، 95 -129.

بدران، شبل. (1999). الازدواج الثقافي في نظامنا التعليمي وتحديات المستقبل. *التربية المعاصرة*، 16، 5-12.

بورنيت، نيكولاس وعطاالله، منير و باترينوس، هاري. (1997). التعليم و الاقتصاد العالمي المتغير: حتمية الإصلاح. *مجلة مستقبليات*، 27(2)،247- 256.

بوعلاق، محمد. (2005). بيداغوجيا الأهداف بيداغوجيا الكفاءات: قطيعة أو امتدا. **دراسات**، 3، 167-187.

تركي، عبد الفتاح والبيلاوي، حسن. (1993). النظرية النقدية والبحث التربوي. *التربية المعاصرة*، 10(27)، 288-326

خليل، عدنان. (2011). الأيديولوجية التربوية للتعليم العالي في المجتمعات الرأسمالية والعالم الثالث: دراسة تحليلية مقارنة. بحث مقدم في *المؤتمرالعلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش: التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل*. جامعة جرش، جرش.385 -397.

زاهر، ضياء الدين. (2007). التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية. *مستقبل التربية العربية*، 13(46)، 9 -39.

الشيحي، يعقوب. (2009). الليبرالية العالمية الجديدة والدولة الريعية في المجتمعات العربية. *شؤون عربية*، 137، 129 - 204.

شيخي، محمد. (1996). البيداغوجيا والسيكولوجيا: أية علاقة. *مجلة عالم التربية*، 1، 47 -55.

طروس، محمد. والزاهير، عبد الرزاق. (2001). السينما والبيداغوجيا. *مجلة عالم التربية*، 11، 202 -208.

عبد الرحمن، طه. (2001). *تعددية القيم: ما مداها؟ وما حدودها؟*. مراكش: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

العروي، عبدالله. (2012). *مفهوم الأيديولوجيا*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

عطوان، محمد. (2015). الإيديولوجيا والوعي الزائف: دراسة في بيان أوجه التداخل ما بين الإيديولوجي والمعرفي، *مجلة آداب البصرة*، 74، 195 -214.

العوران، أحمد. (2014). *اقتصاد الأمن الاجتماعى: التحدى والاستجابة*. واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

قنصوة، صلاح. (2007). *الموضوعية في العلوم الإنسانية*. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، عمر. (2009). *مدخل في مدارس الفكر الاقتصادي: نظرة تحليلية للتطورات الاقتصادية المعاصرة من منظور الاقتصاد الإسلامي والاقتصاد الرأسمالي*. دمشق: دار طلاس.

مدبولي، محمد. (2005). الخلفيات الأيديولوجية للإصلاحات التعليمية والمدرسية في الغرب الأنجلوأمريكي خلال التسعينيات: رؤية نقدية. *دراسات تربوية وإجتماعية*، 11 (3)، 57 -98.

المفتي، محمد. (2015). *القيم وحركة العولمة*. بحث مقدم في المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس: التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود، جامعة عين شمس، القاهرة. 95-108.

وطفة، علي. (2003). مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب: إضاءات جديدة في منهجية بناء المفهوم وتعريبه. *التعريب*، 13(25)،147 –169.

Adam Smith Institute. (1984). *The omega file*: *Education policy*. London: ASI.

Alhazmi A., Yahmed M. (2017). World Class Universities in Saudi Arabia: Barriers and perspectives. *Acad. J. Educ. Res*. 5(9), 235-246.

Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, *59*(3), 249-270.

Arato, A. (2016). *From Neo-Marxism to Democratic Theory: Essays on the critical theory of soviet-type societies*. London: Routledge.

Barber, M.; Donnelly, K.; Rizvi, S., & Summers, L. (2013). *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead.* Retrieved from http://www.ippr.org/publications/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead

Best, F. (1988). The metamorphoses of the term 'pedagogy. *Prospects*, *18*(2), 157-166.

Bohle, D. & Greskovits, B. (2007). Neoliberalism, embedded neoliberalism and neocorporatism: Towards transnational capitalism in Central-Eastern Europe. *West European Politics*, *30*(3), 443-466.

Botstein, L. (1988) Education reform in the Reagan era: False paths, broken promises, *Social Policy*, 18, 3-11

Bottomore, T. (2002). *The Frankfurt school and its critics*. London: Psychology Press.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*: New York: Routledge & Kegan Paul.

Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education, 11*(1), 65-86.

Cassell, J., & Nelson, T. (2013). Exposing the effects of the "invisible hand" of the neoliberal agenda on institutionalized education and the process of sociocultural reproduction. *Interchange*, *43*(3), 245 -264.

Collins, J., & O'Brien, N. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. London: Greenwood Press.

Cunliffe, A. (2003). Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities. *Human Relations*, *56*(8), 983-1003.

Guba, E. (Ed.). (1990). *The Paradigm Dialog*. London: SAGE Publications.

Hall, P. (1989). *The political power of economic ideas: Keynesianism across nations*. Branford: Princeton University Press.

Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Held, D. (1997). *Introduction to critical theory : Horkheimer to Habermas*. Berkeley: University of California Press.

Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*, *57*(2), 110-135.

Kincheloe J. & Mclaren P. (2011) Rethinking critical theory and qualitative research. In: K. Hayes, S. Steinberg & K. Tobin (Eds.), *Key works in critical pedagogy. Bold visions in educational research* (pp 285-326). Boston: Sense Publishers.

Krauss, S. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, *10*(4), 758-770.

Laclau, E. (1996). The death and resurrection of the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies, 1*(3), 201-220.

Lagemann, E. (2002). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.

Leming, J. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *The Journal of Education, 179*(2), 11-34.

Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia, 19*, 7.

Malott, C. (2010). *Policy and research in education: A critical pedagogy for educational leadership (Vol. 4)*. New York: Peter Lang.

Marsh, J. (1985). Phenomenology and critical theory. *Journal of the British Society for Phenomenology, 16*(2), 106-108.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Psychology Press.

McLaren, P. (2003). Critical pedagogy and class struggle in the age of neoliberal globalization: Notes from history's underside1. *Democracy & Nature, 9*(1), 65-90.

McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Durkheim, E. (2013). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France* (Vol.2). London: Routledge.

Fiala, R. & Lanford, A. (1987). Educational ideology and the World educational revolution, 1950-1970. *Comparative Education Review*, *31*(3), 315-332.

Fox-Genovese, E. (1976). *The origins of physiocracy: Economic revolution and social order in eighteenth-century*. France: Cornell University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.

Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.

Geuss, R. (1981). *The idea of a critical theory : Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gillen, P., & Ghosh, D. (2007). *Colonialism & modernity*. Sydney: UNSW Press.

Gills, B. (2010). Globalization, crisis and transformation: world systemic crisis and the historical dialectics of capital. *Globalizations*, *7*(1-2), 275-288.

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, *53*(3), 257-293.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, *64*(3), 278-309.

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder: Westview Press.

Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, *72*(4), 425-464.

Giroux, H. (2004). Cultural studies and the politics of public pedagogy: Making the political more pedagogical. *Parallax*, *10*(2), 73-89.

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books.

Giroux, H. (2016). *America at War with Itself*: San Francisco: City Lights Publishers.

Sennett, R. (2007). *The culture of the new capitalism*. London: Yale University Press.

Shor, I. (1993). Paulo Freire's critical pedagogy. In P. Leonard & P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp24-35). London: Routledge.

Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Maryland: JHU Press.

Thompson, J. & Held, D. (Eds). (1982) *Habermas*: The *critical debates*. Basingstoke: Macmillan.

Tobin, K. & Kincheloe, J. (Eds.). (2006). *Doing educational research*. Boston: Sense Publishers.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D.Scott &R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (PP.9-32). London: Routledge.

Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, *48*(4), 483-510.

Dee, T. (2000). The capitalization of education finance reforms. *The Journal of Law and Economics, 43*(1), 185-214

McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Routledge.

McLaren, P. (2018). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. London: Routledge.

Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy, 20*(3), 313-345.

Pannabecker, J. (1991). Technological impacts and determinism in technology education: Alternate metaphors from social constructivism. *Journal of Technology Education*, *3*(1), 43-54.

Peters, M. (2011). *Neoliberalism and after?: Education, social policy, and the crisis of Western capitalism*. New York: Peter Lang.

Popkewitz, T. & Fendler, L. (2013). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. London: Routledge.

Sale, J.; Lohfeld, L., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and Quantity*, *36*(1), 43-53.

Schumpeter, J. A. (2013). *Capitalism, socialism and democracy*. London: Routledge.