

## الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية

### للغنف الرمزي

### "رؤية فلسفية"

إعداد/ دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف

أستاذ مساعد بقسم أصول التربية (كلية التربية - جامعة حلوان)

مقدمة

تشكل النزعة الإنسانية للتربية أحد أهم المنطلقات في مواجهة إكراهات ومظاهر تبعية واغتراب واستلاب الذات، ويتضح ذلك من خلال جهود العديد من المفكرين الذين أسهموا بالتنظير لنزوع الفرد نحو استقلاليته الذاتية في إطار مسؤولياته الاجتماعية بحيث لا تبعثه على التصادم والاحتدام بل تقوي حريته في اختيار أنماط الحياة بمستوياتها المختلفة، وتزداد أهمية هذه النزعة خاصة مع تنامي سيطرة أفكار وقناعات معطيات الربح والمادة والصراع والتنافس والهيمنة والسيطرة وكل ممارسة من ممارسات العنف الناعم (العنف الرمزي)؛ حيث يحمل هذا العنف ما يتعارض مع قيم الحق والخير والجمال التي تشكل بمجملها منطلق الأبعاد الإنسانية في التربية والتي تعنى بإيقاظ طاقة الروح الضرورية والتوجه الإنساني لمواجهة ثقافة الصمت واستعادة وعي الإنسانية المستلبة، والتمكين من رفض كل أشكال القهر والظلم والطغيان لتجاوز الواقع في تناقضاته المختلفة.

ومن ثم شكل مفهوم العنف الرمزي مدخلا سيولوجيا مهما من مداخل التحليل الاجتماعي للظواهر الثقافية والاجتماعية، حيث يأخذ مكانه المميز بين المفاهيم التربوية والاجتماعية المعاصرة كأداة سوسولوجية قادرة على فهم وتحليل أكثر جوانب الحياة الثقافية حضورا وتواترا؛ وهي كيف تتحقق حرية الإنسان؟، وكيف لا يتم استلاب إرادته تحت ضغوط ما أصطلح عليه بالعنف الرمزي؛ وهي ضغوط تتشابه فيها الكثير من

العوامل والمسببات؛ أهمها: العوامل النفسية والتربوية والنفس -اجتماعية، وتتقاطع في تفسيرها ومعالجتها العديد من المجالات المعرفية: الفلسفة والتربية والاجتماع وعلم النفس، والأنثروبولوجيا وغيرها.

ومع سيادة الفكر الرأسمالي وخضوع المجتمعات للتفاوت الطبقي، تزداد الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي، وتنجح الطبقات ذات المصالح في استغلال التربية في ترسيخ النمط الاجتماعي الطبقي على حد تعبير بورديو من خلال تنوع أنماط التربية في المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها باختلاف أصول الطبقة للمتعلمين الداخليين إليها، فأبناء الطبقات العليا هم الذين يتمتعون بالنعوية الرفيعة، وهذا ما يؤدي إلى اختلاف الثقافات وما يجسد بشكل واضح أحد أهم مظاهر العنف الثقافي في المجتمعات الحديثة، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى زيادة حدة القيم الانتهازية وتغليب المصالح الخاصة والمطامح الشخصية؛ رغبة في تحقيق المنفعة الفردية المادية بشتى السبل والوسائل المتاحة، ومن ثم يتم سلب المتعلم قيمه وثقافته كإنسان (الجاسم، 2011، ص24).

وينعكس ذلك على الممارسات المتبعة ضمن منظومة التربية متمثلة في نسق العلاقات بين الفاعلين التربويين مما يؤدي إلى إفراغ التربية من دورها التنويري ومن أبعادها المعرفية والتثقيفية وجعلها تقتصر على التكوين والإعداد وفق برمجة آلية هادفة للنمو الاقتصادي بعيدة عن الحرية والمساواة بين الأفراد، وهذا ما يخلق حالة من التنافس السلبي بين المتعلمين، ولذلك يساوي (فوكو) بين كل من السجن والمدرسة باعتبارهما مؤسسات تمارس السلطة والعنف الشرعي للسيطرة على النفوس (Foucault, 2003) أكدت تقارير اليونسكو (إعادة التفكير في التربية والتعليم، 2015، ص17) أن الأنظمة التعليمية تُسهم في ترسيخ الفوارق التعليمية، إذ تُغفل احتياجات الطلاب التعليمية في المناطق المحرومة والبلدان الفقيرة، جاعلة جودة التعليم والتدريب العالية حكراً على فئة دون غيرها من الناس، وأشارت التقارير إلى أن تنامي الاعتراف بالتنوع الثقافي قد شكل

منطلقاً ذهنياً للكشف عن الفعاليات الذهنية الأيديولوجية (أليات الظاهرة الاستلابية) التي يمارسها المجتمع طبقياً لتشكيل عقول الأفراد، عبر سلطة معنوية خفية كلية القدرة، تفرض نظاماً من الأفكار والدلالات بوصفها مشروعة.

وفي هذا الإطار يصبح النظام التربوي مؤهلاً لتأسيس حالة قيمية وأيديولوجية لفعل التتميط الثقافي مؤثراً في بنية المعايير النفسية والاجتماعية، وضمن هذا الطرح يوضح غرامشي أن الهيمنة الثقافية من خلال استخدام المنهج التربوي تعد من أهم مداخل اختراق الآخر ثقافياً ويكون الاعتماد على الأساليب التربوية في تحقيق الهيمنة ومن ثم الاستلاب، كما عبر ميشال فوكو أيضاً في هذا البعد بمفهومه طقوس الحقيقة التي تفرض باسم الحداثة والدعوة إلى الاهتداء بها (بيك، ٢٠١٠، ص ٦٥٢).

واستكمالاً للطرح السابق يمكن القول أن الظاهرة الاستلابية أصبحت طرفاً مساهماً في عدة قضايا، مثل: البؤس النفسي والاجتماعي (استلاب القيم)، والإرهاب (استلاب الفكر)، والحروب العنصرية (الاستلاب العقدي)، والأزمات الإنسانية الناتجة عن الطفرات التقنية المتسارعة، وقضايا المستقبل الإنساني، وأزمات الحياة المعاصرة على اختلافها وتواترها، ومع أهمية هذه القضايا تتضح ضرورة أن تطرح التربية سؤالها الدائم حول الحياة الحقيقية بأولوياتها الإنسانية غير المستلبة أو المنتزعة؛ فالتربية إذا أغفلت مراعاة تصميم وتنفيذ سياسات تربوية تراعي التربية على حقوق الإنسان ومعالجة حالات النزاع، وتكرار وغرس الفوارق والتوترات الاجتماعية، فإنه من المحتمل أن تكون هناك عوامل حافزة للعنف وعدم الاستقرار، ومن ثم أكدت تقارير دولية على التربية لتعزيز مبدأ عدم التفريق وحماية حياة جميع الناس وكرامتهم في أزمنة العنف، وهذا يستلزم ضمانة بيئات تعلم إنسانية للجميع، خالية من العنف، شاملة وفعالة (اليونسكو، 2015، ص17)، فضلاً عن تربية من أجل القضاء على جميع أشكال التمييز (United Nations، 2013).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ظاهرة الاستلاب كنتيجة للعنف الرمزي، وتناولت دراسات أخرى النزعة الإنسانية العقلية وعلاقتها بنجاح التربية في تحقيق أهدافها خاصة فيما يتعلق بالأبعاد والأهداف ذات المغزى القيمي المجرد، وتعد دراسات المفكر الفرنسي Ricœur من أهم الدراسات الرائدة التي لفتت أنظار الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية ومنها التربوية إلى خطورة العنف الرمزي حيث أوضح أن العنف الرمزي يتجه في مساره بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إلى السيطرة على الآخر والهيمنة على مقدرات وجوده (Ricœur, 1955, p. 227)، وبلورت دراسات Bourdieu هذا الفكر موضحة مراحلها حيث أوضحت نتائج سيطرة رأس المال الرمزي متجسدة في العناصر الثقافية من قيم، وتصورات، وأفكار، ومعتقدات، ومقولات، وإشارات، ورموز وغيرها، مؤدية إلى ممارسة العنف الرمزي مشروعيتها التي تعني قبول هذه السيطرة على أنها مشروعة وحقيقية من قبل هؤلاء الذين تمارس عليهم مما يؤدي إلى بروز الظاهرة الاستلابية (Bourdieu, 1992, p.123)، وفي دراسة أخرى أوضح Bourdieu دور البنى الرمزية التي لها سلطة التكوين وأهمها البنى التربوية مؤكدا ضرورة فهم آليات الهيمنة والسيطرة (بورديو، 2002، ص179). وأوضح وطفة خطورة هذه الظاهرة على الهوية نتيجة تأثير الظاهرة الاستلابية متمثلة في الانشطار والانكماش والتجزؤ والتفكك والإحساس بالدونية، وهذا ما يطلق عليه علماء النفس قلق التفكك والانشطار (وطفة، 2012).

ونحو اتجاه معالجة هذه الآثار الاستلابية يمكن الإشارة إلى عدة دراسات تناولت النزعة الإنسانية العقلية، فقد تساءل الخويلدي هل هناك تعارض في أن يكون العقل ملكة نقدية وأن يحقق التواصل بين الذات ونفسها والعالم والآخر؟ وهل يشتغل العقل بصورة بديهية أم وفق مبادئ وقوانين؟ وهل هذه القوانين فطرية أم مستمدة من التجربة؟ وهل هناك عقل كلي واحد ينطبق على جميع الناس أم توجد فقط عقول فردية تشتغل وفق خصوصية معينة؟

وقد تناول تحليل هذه التساؤلات مواقف الفلاسفة تجاه حقيقة وجود الإنسان وعلاقة هذا الوجود بالعقلية العلمية والعقلية التواصلية والميزات الأخلاقية(الخويلدي، 2017م) ، بينما ركزت دراسة أخرى على الطاقة الإنسانية الكامنة ليكون إنسان يتميز عن الآخرين، إنسان له هدف في الحياة(عادل، 2015م) هذه العلاقات تناولتها دراسة السيد ورمضان وأكدت دورها في تفعيل دور التربية لتنمية الإرادة الإنسانية(السيد، ورمضان، 2006م)، وهذا ما أشارت إليه دراسة قمر من خلال مقارنة نظرية لبعض الفلسفات التربوية المعاصرة وموقفها من الطبيعة الإنسانية وإيضاح أهداف التربية وأساليب تحقيقها(قمر، 2005).

هكذا أوضح الطرح السابق حول الظاهرة الاستلابية والأبعاد الإنسانية للتربية مدى أهمية التأصيل الفلسفي للفكر التربوي منعكسة على الأهداف والممارسة كخطوة في طريق التربية لمعالجة الافتقار إلى الحرية والتربية السلبية المعتمدة على الضغط والخضوع والاستسلام وما ينتج عنها من آثار مدمرة للذات وللمجتمع؛ خاصة مع كل ضغوط الفكر المادي السائد والمسيطر على كل جوانب الحياة مؤديا إلى تفرغها من كل جوانب المعنى والقيمة باستثناء القيمة المادية والمصلحة، مما أدى إلى ازدياد الحاجة لاستعادة الإنسان لإنسانيته، والتربية هي المنوطة بذلك نظرا لموقعها الرئيس لهذا الإنسان.

## مشكلة الدراسة

أوضحت نتائج عدد من الدراسات الآثار السلبية للظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي حيث أكدت أن المجتمعات تشهد تصاعداً في التعصب الاثني والثقافي والديني رغم التزايد الملحوظ في تشاطر المعارف والخبرات وأساليب التنمية المستدامة المقتصرة على تنمية الإنسان من أجل الإنتاج المادي فقط وربط قيمته بهذا الإنتاج، وقد ساهم ذلك في تعبئة الأفراد في اتجاه يناقض معان الإنسانية وصولاً للعنف الإجرامي والنزاع المسلح (جهاز الأمم المتحدة المعني بشؤون المرأة، 2013)، (البنك الدولي 2011)، وهذا ما يعكس العلاقة الملتبسة بين العنف الرمزي واستلاب الهوية، وتصاعد نزعات التعصب متخذة أشكالاً مختلفة من الرفض للآخر والتعصب الشديد للذات وخصوصيتها (بيارورتوا، دسمات، 2005م، بدران، سليمان، 2009م، برير، عوض الله، 2010م، الفراجي، 2009م)، وقد أشار أمارتيا صن إليها (نزعات التعصب) بالمقاربة الانعزالية معبرا عن الآثار التي يتركها هذا العنف الناعم وأثاره الاستلابية في التكوينات الإنسانية للهويات الفردية والاجتماعية (صن، 2008، ص8)، يتفق ذلك مع ما طرحه دولوز وباشلر في نقدهم للتمثيلات المفروضة من الخارج ومن ثم طالبوا بإعادة بناء المعارف مهما كان رسوخها في الاعتبار المعرفي، وهنا تكمن القوة النقدية للمنطق التربوي، لمواجهة الطبيعة التقليدية والجامدة للتربية، حيث تعطي هذه القوة الأولوية للمراجعة والتساؤلات وإيجاد الإجابات المتجددة لها. (Fabre, 2009, p25).

وقد أشارت الجهات التربوية الدولية منذ أكثر من عقدين إلى مواجهة تلك الآثار السلبية مؤكدة الأبعاد الإنسانية للتربية؛ حيث جاءت توصيات اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون في دورتها الأولى (باريس، 1993م) مؤكدة ضرورة تعزيز قيم التعاون والتضامن والتسامح والاحترام، وروح النقد والاستقلالية والمبادرة والقدرة على التفاوض والمناقشة والتعدد والتضامن والمبادرة واحترام الفوارق الثقافية وفهمها،

وتهيئة الأفراد والجماعات للمشاركة المسؤولة في مجتمع تعددي، مع التركيز على التماسك الاجتماعي ومواجهة التهميش وحل النزاعات، وقد توافق ذلك مع توصيات الدورة الثالثة والأربعون للمؤتمر الدولي للتربية بجنيف عام 1992م حيث جاءت التوصيات مؤكدة على جوانب التربية الإنسانية؛ المتمثلة في القيم الأخلاقية والثقافية والإنسانية والتعددية والتراث المشترك للإنسانية واستيعابه (المؤتمر الدولي للتربية بجنيف، 1992م).

وما سبق يؤكد إن التربية الإنسانية في مواجهة الظاهرة الاستلابية تتطلب دراسة كيفية ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة، وبحث ديناميات الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي من خلال دراسة طبيعة العلاقات بين الأطراف التربوية الفاعلة والمسؤولة وكيف تعمل بصورة متضاربة من أجل الوفاء بمسؤولياتها الإنسانية (اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم 2018/2017م)، مع دراسة الحاجة إلى نهج التربية متكامل الأبعاد الإنسانية، بغية تجديد الأسس الأخلاقية والممارسية لعملية تربوية تعليمية شاملة لا تقتصر على استنساخ وزيادة أوجه اللامساواة والاعترا ب والاستلاب (اليونسكو، 2015م، ص17).

وهكذا يوضح الطرح السابق ضرورة مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي المتمثلة في التهميش، والإقصاء وفرض الرأى، وتقييد الحرّية، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التوصل إلى كيفية إعادة التربية لمسارها الإنساني لمواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي، ومن ثم تتحدد تساؤلات الدراسة في التساؤلات الآتية:

- 1- ما الأصول التنظيرية لمفهوم الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي؟
- 2- ما أهم ديناميات الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي في الواقع التربوي؟
- 3- ما الأسس الفلسفية والإبستمولوجية للأبعاد الإنسانية للتربية؟
- 4- ما الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها وفعاليتها لمواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي؟

ومن خلال بحث تساؤلات الدراسة يمكن تحقيق الأهداف الآتية:

- 1-الكشف عن الأصول التنظيرية لمفهوم الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي.
- 2-تحليل ديناميات الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي في الواقع التربوي.
- 3-التوصل للأسس الفلسفية والإبستمولوجية للأبعاد الإنسانية للتربية
- 4-تحديد الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها وفعاليتها لمواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي.

#### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الفلسفي، بشقيه التحليل والتركيب، وما يتضمنه من متطلبات النقد والتفسير والتحليل والاستنباط والاستقراء للفلسفات والنظريات الإنسانية والتربوية، بهدف التوصل إلى أبعاد التربية الإنسانية ومقاربة الأهداف التربوية، واستخدام الأسلوب التحليلي الاستنباطي للتوصل إلى الفعاليات والممارسات في الميدان.

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في أهمية تناول الأبعاد الإنسانية للتربية، حيث أنها من الموضوعات التي تم التعاطي معها على أنها من طبيعة التربية فلم تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام البحثي، ولهذا قد تفيد هذه الدراسة في تقديم دعما إضافيا لأدبيات البحث التربوي في هذا الجانب من خلال طرحها لبعض الرؤى لأهم الفلسفات الإنسانية التي قد تسهم في وضع يتوافق مع طبيعة احتياجات الفكر التربوي في مواجهة الظاهرة الاستلابية وما يترتب عليها من آثار، والمساهمة في سد الفجوة البحثية القائمة فيما يتعلق بالدراسات المتعلقة بفلسفة التربية وما يخص الجانب الإنساني، والتي قد تسهم في إعادة النظر في السياسات والممارسات التعليمية.



كما أن للدراسة أهمية تطبيقية فقد تفيد القائمين على العملية التربوية، والفاعلين في العملية التعليمية لمواجهة ظاهرتين من أخطر الظواهر الإنسانية وهي الظاهرة الاستلابية والعنف الرمزي.

**خطوات السير في الدراسة:**

**تسير الدراسة وفقا للمباحث الآتية:**

**المبحث الأول:** الأصول النظرية لمفهوم الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي.

**المبحث الثاني:** ديناميات الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي في الواقع التربوي.

**المبحث الثالث:** الأسس الفلسفية والإبستمولوجية للأبعاد الإنسانية للتربية.

**المبحث الرابع:** الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها وفعاليتها لمواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي.

**المبحث الأول: الأصول النظرية لمفهوم الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي**

**أولاً: مفهوم الاستلاب:**

يشق لفظ استلاب من المادة [س ل ب]، واستلاب أي حاول إختلاس، ويعيش حياة استلاب أي يعيش حياة خضوع واستعباد بفعل ظروف اجتماعية، أو اقتصادية، أو فكرية، أو سياسية خارجة عن إرادته، بالاستهواء، أو الإغواء (الرازي، 1979م، ص308)، وفي معجم ابن منظور يقصد بالاستلاب لغة الاختلاس، سلبت الشيء سلباً (ابن منظور، ص177) أي استوليت عليه.

وفي اللغة اللاتينية تشير كلمة الاستلاب (Alienatio) إلى التفسير القانوني وهو ما يحدث من عمليات (انتقال أو بيع أو تنازل عن مال أو حق)، والتفسير السيكولوجي (الضعف الفكري والنفسي العام)، والتفسير الاجتماعي (انحلال الرابطة بين الفرد والآخرين) والتفسير الديني (انحلال الرابطة بين الفرد والآلهة)، وفي ضوء ذلك

يمكن فهم الظاهرة الاستلابية على أنها حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر بفرضها لنظام من الأفكار والمعتقدات يتم ترسيخها في العقول والأذهان، ويدخل هذا المفهوم ضمن نظريات إنتاج المعتقدات، وإنتاج الخطاب الثقافي، وإنتاج القيم، التي تمكن من السيطرة ثقافياً وإيديولوجياً على الآخر وتطبيعها، وهذا ما طرحه دولوز وباشلر Dolose and Bachler في تقديم للتمثلات المفروضة من الخارج، وطالبوا بإعادة بناء المعرفة مهما كانت، وهنا تكمن القوة النقدية للمنطق البيداغوجي، حيث تعطي أولوية للإجابة عن الأسئلة وتتجاهل مجال المعان (إعطاء معنى للتعلمات)، كما تعتمد على التقسيم العقلاني للمهام، المتقل بالتوقعات القبلية السياسية وتعتمد عليها السلطات لطرح وبناء مشاكل على الأفراد حلها، دون مناقشة أو تنفيذ الطريقة التي أعلنت بها (Fabre, 2009,p25) ، مما يؤدي إلى تزايد الهيمنة من خلال غرس قيم الآخر وأخلاقياته، ضمن الأسلوب القهري للعولمة وتعميم صور الاستهلاك، وفي هذا، يتضح أن أساليب الاتصال والتواصل الحديثة، أصبحت وسائل تساعد على العزلة الاجتماعية، على العكس من المظهر الذي يوحي خلافاً لذلك، مما يعزز الاغتراب عن الذات من خلال البعد الافتراضي في الحياة الاجتماعية العادية (أبو زيد، 2011م، ص17).

وما سبق يمثل أساساً لفهم المقصود بالاستلاب؛ الذي يعني وقوع الإنسان تحت تأثير شبه مطلق لفكرة ما أو لقوة أكثر تأثيراً من القوى الأخرى تؤدي إلى منع التفكير الموضوعي العقلاني والاستسلام للجمود الثقافي، مما يؤدي إلى التناقض والتوتر الداخلي للذات بين ما هو ثابت وجامد في مكوناتها، وبين ما هو جديد يفرض نفسه عليها، وذلك ما يؤدي لنتيجة أكثر خطورة وهي الفوضى الأخلاقية وفقاً لمفهوم "الأنومي" عند دوركهايم، وتكمن الخطورة لهذه الفوضى في توليد قناعات ومشاعر متناقضة؛ تتمثل في الدونية، وازدراء الذات والهوية، أحياناً، أو مشاعر التسلط واللجوء إلى العنف أحياناً أخرى، وذلك ما يؤكد أن العنف الرمزي يؤدي إلى تعزيز وتوليد العنف الفيزيائي، وهو

عنف يؤدي إلى تجاوز الحصانة القانونية والمعايير الأخلاقية التي تعمل على حماية الجماعات القوية أو المهيمنة (Braud,1999,p33-45).

يعتمد مفهوم الاستلاب في جوهره على جذب الآخرين إلى شروطيات خصوصية المُستلب، والعمل على التدرج والتدقيق، في طمس معالم هوياتهم ومحوها، واحتوائها، بابتلاعها، بآليات أنتجت الثقافة الخاصة، ثم إنتاجها وفق مقاييس ذاتية خاصة، تؤول مع الوقت إلى فسخ المستقبل، وجعله تكرارا للمركز وتقليدا له (الحاج، 2011م، ص214)؛ فالاستلاب يسيطر غالباً على العقول ذات المستويات الثقافية والفكرية المحدودة، وقد تكون غير محصنة أمام أي اختراق يطغي على قدرتها العقلية في التفكير نظراً لتوافر أهم شروط الاستلاب وهو التسطيح والتهميش العقلي عند الفرد أو المجتمع، عبر ديناميات العنف الرمزي، والتجريد من مظاهر الثقة بالنفس، وتبني عملية تبخيس مستمرة ومتواصلة للذات؛ فالعنف الرمزي وفقاً لهذه الصيغة يأخذ صورة ضغط ثقافي استلابي ناعم لا يمكن للمستلب أن يكتشف أبعاده وملابساته، وهو إزاء هذا الضغط الرمزي للدلالات والمعاني الثقافية يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، بحيث يفقد حصانته أمام غزو ذاته فكرياً وثقافياً (يوسف، 2008م)، والمعنى السابق يوضح طبيعة العلاقة بين الاستلاب والعنف الرمزي، وتزداد هذه العلاقة إيضاحاً بتناول مفهوم العنف الرمزي في العنصر التالي ومما سبق يمكن تعريف الظاهرة الاستلابية بأنها تجريد الإنسان من صفاته الإنسانية بحيث تظهر خصائص التبعية وانعدام الهوية الذاتية وتنتج خصائص الكراهية والأنانية والهمجية في تطور نفسي اجتماعي مركب تجاه الهاوية في الذات المستلبة، والشكل الآتي يرمز لتطور الظاهرة الاستلابية:



شكل (1) يوضح تطور الظاهرة الاستلابية

#### ثانيا: العنف الرمزي:

يُشتقّ العنف من مادة عنف، حيث يقال عنف به أو عليه أي أخذه بشدّة وقوة، فهو عنيف، والعنف في لسان العرب هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وعليه، وأعنف الشيء أي أخذه، والتعنيف هو التقرّيع واللوم في السياق ذاته (ابن منظور، ص304)، ظهر العنف الرمزي في كتابات بورديو المبكرة بداية من عام 1972 من خلال كتاب إطار نظرية الممارسة، غير أنه في كتاب الهيمنة الذكورية، الذي أصدره في عام 1990 أسهب في شرح الجوانب التحليلية للمفهوم (Krais, 2006).

وقد شكلت دراسات عديدة المقدمات الموضوعية لمفهوم العنف الرمزي، مثل دراسات بودلو واستابليه (Baudelot & Establet, 1974) في كتابهما "المدرسة الرأسمالية"، وأطروحات إيفان إليت (Ivan, 1971) في كتابه "مجتمع بلا مدرسة"، وأيضا في أعمال جورج سنيدر (Snyders, 1982) في كتابه "المدرسة والطبقة وصراع الطبقات" كتاب باسيل برنشتاين (Brenstein, 1975) "اللغة والطبقات الاجتماعية".

ويراد بالعرف الرمزي استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه، ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية تحقق السيطرة والهيمنة دون اللجوء إلى قوة واضحة مثل: العنف الثقافي، والعنف الأخلاقي، والعنف اللغوي، والعنف السياسي، والعنف الأيديولوجي، وأوضح ذلك المفكر الفرنسي Ricoeur أن "العنف يتجه في مساره، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إلى السيطرة على الآخر والهيمنة على مقدرات وجوده" (Ricoeur, 1955).

أما بورديو Bourdieu مؤسس مفهوم العنف الرمزي فقد عرفه بأنه القدرة على فرض دلالات ومعان معينة بوصفها شرعية، وإخفاء علاقات القوة التي تمثل الأساس الذي تركز عليه هذه القدرة، ولذلك أكد في كتابه مع باسرون Bassron "إعادة الإنتاج" إن كل سلطة تظال فرض دلالات، على أنها شرعية وقادرة على أن توارى علاقات القوة التي هي منها بمقام الأساس لقوتها تمثل عنف رمزي (بورديو، وباسرون، 2007م، ص102). وفي مقام آخر يعرفه بورديو بأنه أي نفوذ ينجح في فرض دلالات معينة، وفي فرضها بوصفها دلالات شرعية، حاجبا علاقات القوة التي تؤصل قوته (بورديو، 1994م، ص 63).

### ثالثا: الدلالات الفلسفية لمفهوم الظاهرة الاستلابية:

يتميز مفهوم الاستلاب بأنه مفهوم غامض ملتبس وفقا لاختلاف السياق، ولذلك يتطلب دراسة لتحديد أبعاده الدلالية، وقد أوضح Ricoeur أن مفهوم الاستلاب كاد ينحصر في المجال القانوني للدلالة على انتقال الملكية الخاصة سواء بالشراء أو بالعطاء، وانتقل إلى تناول الفلسفي ابتداء من نظرية "العقد الاجتماعي" لروسو، وفي توضيح هوبز عن لحظة الانتقال من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة (المدينة)، تحت السلطة الحاكمة؛ أي بتنازل الفرد عن قسط من حريته؛ حيث إن أساس العقد الاجتماعي هو "الاستلاب"، إذ لولاه لما انعقد العقد، في حين يقترب مفهوم الاستلاب من التغريب

(تعني حرفياً، جعله غريباً عن)، عند هيجل Hegel حيث يرى أن الاستلاب نوعٌ من الانتشار بين الوجود الحسي للإنسان وما يتمثل نفسه مثلاً أعلى انطلاقاً من وعيه الذي ينيره العقل حين يفقد الإنسان وجوده الجوهرى، وهنا يطرح هيجل Hegel مفهوم جديد يتحدث عن استلاب الوعي، ويوضح أن حدوثه يتم بشرطين عدم الاعتراف بالذات من الآخرين وانعدام الحرية(هيجل، 1996، ص20)، ويفسر لو بون Le Bon ظاهرة الاستلاب في تناوله لسيكولوجية الجماهير، بأنها من أهم خصائص الجمهور النفسية؛ من خلال انطماس شخصية الفرد وانخراطه في سيل الجمهور، والذي سيترتب عليه تخليه عن عقله الواعي ومنطقيته حتى يتماهى معهم؛ إذ إنه ليس من اليسير مدافعة قوة التيار أو السير ضده، ويشير لو بون Le Bon إلى أن هذه العقلية اللاواعية قد تجر إلى تصرفات همجية ووحشية أو بدائية لا تراعي ما وصلت إليه الإنسانية من تقدم ورقي أخلاقي، الأمر الذي يعيد المجتمع البشري إلى تاريخه الأول في العداوة والانتقام من نفسه بغير مرجع أخلاقي أو قانوني(لو بون، 1991م، ص63) ، وهنا يحدث أكثر آثار الاستلاب تدميراً.

وقد بلور ماركس Marx استعمالاً جديداً للمفهوم كالأستلاب الاقتصادي، مؤسساً معناه على تحليله لبنية النظام الرأسمالي، بناء على مفهوم "فائض القيمة"، منتهياً إلى أن العامل يصنع الأشياء/السلع، ولكن هذه الأشياء تصبح هي ذاتها أداة التحكم فيه واستعباده، ويطور لوكاتش Locach بعد ذلك الدلالة الماركسية للأستلاب ليجعل منه دالا على "التشيؤ (Ricoeur, 1994,p25-27).

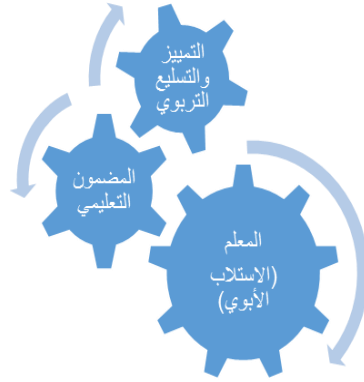
وإذا تم الانتقال للفكر العربي يلاحظ أن مفهوم الأستلاب كاد أن ينحصر في استعماله للدلالة على علاقة المثاقفة بين مجتمعين أو ثقافتين أو حضارتين، لإيضاح خطورة الانسلاخ من الذاتية الثقافية والخضوع لتبعية الآخر كحضارة، وكذلك دراسة آليات وكيفيات التخلص من الظاهرة الاستلابية بمفهوم التبعية الحضارية في حين تم

تجاهل أحد أهم مفاهيم الظاهرة الاستلابية وأكثرها تهديدا للفرد بوصفه ذاتا مستقلة والتي تتجلى عوائقها المتعددة في الثقافة والمجتمعات العربية، ومن أبرزها الظاهرة الاستلابية للشرعية التاريخية الناتجة عن تحويل البطولة في الماضي إلى استبداد في الحاضر والرغبة في الدوام والبقاء ونفي وتدمير أي محاولة لبروز الذوات الجديدة الباحثة عن الانفكاك والتقدم والتحرر من أشكال القوضى باسم الماضي والتاريخ (طرابلسي، 2017م).

### المبحث الثاني: ديناميات الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي في الواقع التربوي

للتربية دورا أساسيا في صياغة وبناء وإعادة بناء القيم المجتمعية بواسطة الإقناع والتراضي، أو بواسطة عنف وإكراه وقسر عندما تعتمد التربية على تلقين المعلومات عبر السلوكات الذهنية، واللسانية والثقافة منتجة للتفاوتات الاجتماعية؛ فتصبح التربية للخضوع والامتثال، وتصير المؤسسات التربوية أداة استلابية بدلا من أن تكون بناءة لمتعلمين مبدعين، ويوضح بورديو Bourdieu أن التربية تكون مصدراً للعنف الرمزي من خلال توظيفها لإعادة إنتاج المجتمع وفق صورة التباين الطبقي الكامنة فيه، وهي تؤدي وظيفتها الطبقيّة هذه بديناميات ذكية خفية رمزية مكتسبة طابع المشروعية في الحياة الاجتماعية لأنها تتضمن كل أنماط الهيمنة الاجتماعية والثقافية، وقد لا يتم إدراك تلك الهيمنة بصورة مباشرة، حيث تبدو كأنها جزء من طبيعة الأشياء المستقرة، ولكن نتائجها السلبية ومنها الاستلاب جعلت إدراكها في تزايد، ويمكن الاستشهاد هنا بإدراك الفجوة الملاحظة بين ما تدعو إليه الأطر المعيارية الدولية المعتمدة من دول العالم وبين قوة إنفاذها، وكذلك الفجوة بين ديناميات السلطة وقواعد الحقوق المدونة قانونا؛ وهذا ما يوضح كيف تحبط الظاهرة الاستلابية للهيمنة الرمزية للفتات المقتدرة ذات المصلحة إقامة قاعدة القانون والعدالة، ولذلك كان تحدي هذه الظاهرة والتغلب عليها طريقة ضمان حقوق الإنسان العالمية من خلال تطبيق قاعدة القانون، وكذلك من خلال أعمال المعايير الاجتماعية والثقافية والأخلاقية (Mander, 1987)، وخاصة في الواقع التربوي حيث أنه يشتمل جميع مكونات الواقع المجتمعي

بكل متغيراته ويعكسها ويجسدها، كما أنه يشتمل على أكثر أليات العنف الرمزي تأثيرا،  
والشكل الآتي يوضح ديناميات وعوامل الظاهرة الاستلابية



شكل رقم (2) يوضح ديناميات وعوامل الظاهرة الاستلابية

ويمكن تناول ديناميات وعوامل الظاهرة الاستلابية داخل المؤسسة التعليمية

فيما يلي:

أولاً: **المعلم (الاستلاب الأبوي)**: يقصد بها الإطار الذي يفرض على المتعلم نوعاً من التراجع والتوضيع في سبيل الحفاظ على العادات والتقاليد والنظام مما يؤدي إلى إلغاء الكفاءة والمهارة والانفرادية استجابة لنوازع هذا النمط على أنها قانون مطلق يجب السير عليه حتى الفناء، إن هذا المبدأ يقتل النمط المتعالي لدى المتعلم، والرغبة في اصطناع أحداث الحياة ومناهجها وفق الإبداع الذاتي والإجراء الفردي الذي يفكر بطريقة مختلفة واستثنائية تؤهله لبناء واقع معين بفروض جديدة وطابع مختلف يحترم قدسية الذات ويكرس الفعل المنسجم مع إرادة الحياة وجمالياتها؛ فالمعلم يجمع بين وظائف ثلاث: ضابط وواعظ ومعالج، فهو المسئول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يحرص على اللوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها (علي، 1995م،



ص 243) كما أوضح فرويد Freud مشددا على أهمية السلطة التي يتمتع به المعلمون: أن المتعلم يرى معلمه ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها، مما يجعله يسقط عليهم مشاعر الأبوة (بورديو، 1994، ص5) ومن ثم، فإن هذه الطبيعة الأبوية التي تضيء على المعلم تمنحه سلطة رمزية هائلة لممارسة دوره التربوي وفقا لمعطيات الثقافة السائدة والمهيمنة في الوسط المدرسي، وتصبح هنا الظاهرة الاستلابية أكثر وضوحا، والبحث الحالي ليس دعوة لرفض مكانة المعلم ولكن المكانة مع أحقية الوجود للمتعلم وهذا ما سيتم توضيحه في موضعه.

**ثانيا: المضمون التعليمي:** يتجلى العنف التربوي الرمزي في صورته الأولى في عملية وضع وصياغة مادة التعلم، حيث يمثل هذا المضمون انعكاسا للدلالات الرمزية والأيدولوجية، وما تستدعيه من إجراءات تعليمية وممارسات تربوية ذات معنى ودلالة ممنهجة، وهي ما تؤدي إلى رسوخ انطباعات وقناعات يصعب معها تصور أي شيء آخر يختلف عما تم تعلمه؛ بسبب ما تتسم به من طابع الإلزام والإكراه والضغط الرمزي، ويتضح ذلك بشدة في المنهج الخفي، والذي يمثل الأهداف الخفية للتربية والتعليم في المجتمع؛ والتي تتعكس في الآليات التلقائية للحفاظ على ما يسمى بالاستقرار الاجتماعي، والضبط الأخلاقي والهيمنة الأيدولوجية فالأوامر والنواهي، وأنماط السلوك والقواعد المنظمة، والإيماءات والإيحاءات، تشكل نموذجا رمزيا ثقافيا للطبقة السائدة، يكره المتعلمين على قبول هذه القيم، فكثيرا مما يتم تعلمه في المدرسة لا يرتبط جوهريا بالمحتوى المعرفي (المنهج المعلن) بل بتمثل القيم الأيدولوجية السائدة وفقا للمنهج الخفي والمستتر المعتمد، مما يؤدي إلى الاستلاب المعنوي والمادي بترسيخ مبدأ اللاتكافؤ (النقيب، 1993م، ص70) .

وما سبق يحدث من خلال بث القيم الطبقيّة وغرس الطاعة المطلقة في نفوس المتعلمين والدارسين، بالاعتماد على طرق التلقين في التدريس والتعليم بوصفها أكثر الطرق فعالية، وهذا ما يؤدي إلى قتل إمكانيات العقل والتفكير، وبناء روح الاستكانة

والانصياع في نفوس المتعلمين. وهنا لأبد من اتخاذ إجراءات تربوية لمواجهة ما يمكن أن يغرسه المنهج الخفي من قيم سلبية تتمثل في الخضوع وإضعاف روح الإبداع في نفوس الطلاب، حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة (النقيب، 1993م، ص83)؛ مؤدياً إلى التمييز التربوي.

**ثالثاً: التمييز التربوي:** من أهم ديناميات الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي ما تعانيه التربية من أنواع التمييز الطبقي والجنسي والجغرافي، ويمثل التمييز الطبقي أخطر ما حيث يتضمن التمييز وفقاً للوضع الاقتصادي وما يترتب عليه من انتماء لمستويات تعليمية مختلفة، ويكون من نتائجه عدة مظاهر استلابية أهمها: ازدواجية النظام التعليمي؛ حيث ينقسم إلى نظامين متوازيين يختص أحدهما باستقبال الأغلبية (الطبقة الدنيا) ، والنظام الآخر للأغنياء فيصبح التعليم ميداناً للتنافس والسباق والانتقاء ويكون التفوق لمن يملك القدرة المالية والمكانة الاجتماعية، والتصاق الدونية بالتعليم الرسمي، والتحاق خريجه بأوضاع مهنية متردية، ويكون التمييز الجنسي للذكور على حساب الإناث نظراً للعنف الرمزي الممارس من قبل الأفراد أنفسهم على أنفسهم، ويتمثل ذلك في انتشار قناعات أن الذكور أحق بالتعليم من الإناث وتكون هذه القناعات عند الأم بدرجة مساوية للأب؛ فتكون الأنثى ضد نفسها. أما التمييز الجغرافي من خلال الإخفاق في مد شبكة المؤسسات التربوية لأبناء المجتمع في كامل المساحة الجغرافية، ونشر الوعي بأهمية التعليم.

**رابعاً: التسليع التربوي:** المقصود بالتسليع هنا هو عملية تؤدي إلى تشيؤ التربية بعد تشيؤ الإنسان ومن أهم مظاهره اختزال دور المؤسسة التربوية في عملية التعليم على المعارف الخاصة بالإعداد لسوق العمل لا غير، ومن شأن ذلك أن يهّم جانباً كبيراً من مهامها، مثل التفاعل والتشارك والتعاون والتضامن والتسامح، وقد انتهت عدد من المجتمعات لخطورة هذا التوجه، وبدأت في اتخاذ خطوات علمية تعاونية لمواجهةها لا

سيما في سياق ظهور جهات فاعلة تعمل على خصخصة التعليم وتزايد استغلاله التجاري (معهد الفرنكوفونية للتعليم والتكوين، 2017م).

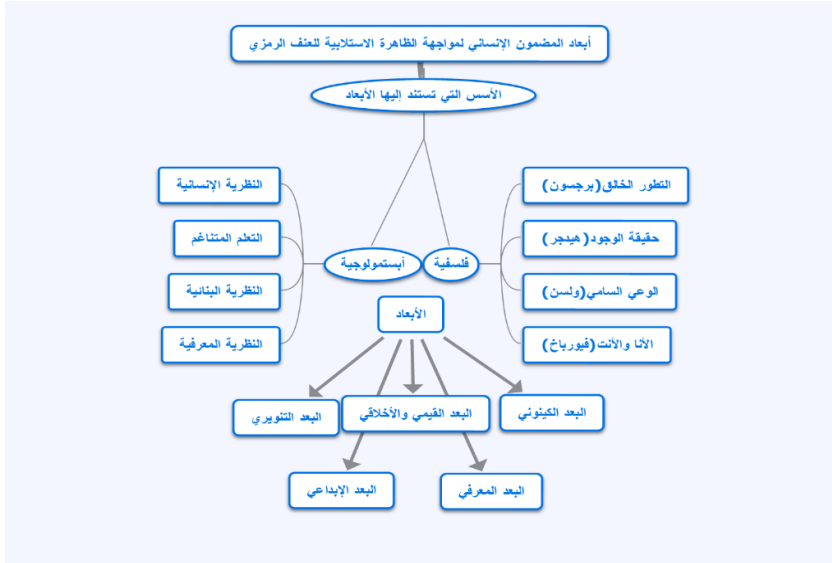
وما سبق يمثل تنبيها للرؤية الاختزالية لدور التربية في تكوين يد عاملة واكتفاءها بهذا الدور، مما ينتج عنها تأثيرا سلبياً على مهمة أساسية لمؤسسة التربية، وهي إحياء الإنسانية في الإنسان، التي تعني أنها تتحمل مسؤولية تحقيق التواصل بين الناس ضمن دائرة رفض العنف (وظفة، 2005، ص8) فإذا كان مناخ المدرسة منكرا لكل مبادرة وتصرف إراديّ فلا غرابة أن تنشأ الأجيال مسكونة بهاجس الشكّ والحذر والسلبية (عطية، 2017م)، والانفجار عند إتاحة الفرصة وبالتالي النكوص للبدائية والابتعاد عن التحضر والإنسانية، وهذا ما يستدعي بشدة التركيز على جوانب وأبعاد المضمون الإنساني للتربية.

### المبحث الثالث: الأسس الفلسفية والإبستمولوجية للأبعاد الإنسانية للتربية.

عند الحديث عن المضمون الإنساني للتربية يجب الإشارة إلى الفرق العميق بين التربية بوصفها برامج تنتظر للمتعلمين كغايات، والتربية بوصفها برامج للمتعلمين كوسيلة للمحافظة على نظم ثابتة أو جامدة من الفكر والحياة؛ تتميز التربية بوصفها الأول باحترام الإنسان باعتباره غاية وقيمة عليا، ولذلك تعارض جميع النظم التي تتناول الأفراد بالتدريب والإعداد من أجل القيام بأدوار مقررة ومحددة مسبقاً في ضوء محددات سياسية أو اجتماعية، ولذلك يعمل المضمون الإنساني وفقاً للمنظور الأول على تنمية قدرته على التفكير وتعزيز شعور الهوية والأصالة، بالعمل على تركية القيم المرجعية لتشكيل مصدرا للسلوك والفعل لديه وليس رد الفعل، وهذا ما يؤكد وحدة الشخصية وتماسكها، بكون الإنسان كائن اجتماعي متكيف؛ لكنه ينزع إلى أن يكتشف نفسه بطريقة مميزة غالبا ما تكون رمزية، وتستند الأبعاد الإنسانية لمواجهة الظاهرة الاستلابية إلى:

الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي" رؤية فلسفية"

أسس فلسفية متمثلة في فلسفات الوعي الإنساني، وأسس إبستمولوجية متمثلة في نظريات كيفية حدوث التعلم، والشكل الآتي يوجز أسس وأبعاد التربية الإنسانية



شكل رقم (3) يوضح أسس وأبعاد التربية الإنسانية

تناولت العديد من الفلسفات إبراز الماهية الإنسانية باعتبارها الوجود الحقيقي، بداية بفلسفات الشرق في الحضارات القديمة: المصرية والبابلية، والهندية، والصينية، وصولاً لبلورة الفكر الفلسفي عند اليونان، هذه الفلسفات ركزت في مجملها على جوهر الوجود الإنساني وارتباط هذا الوجود بالسيطرة على النفس، واكتشاف الإنسان لقدراته وصفاته الأصلية (النشار، 2013م، بريستيد، 2000م) وهي ما يمكن أن يطلق عليها فلسفة الكيف الإنساني كما جاء في طرح كونفوشيوس وآرائه عن الإنسان المثالي وأفلاطون قديماً، وصولاً لـ شوبنهاور Schopenhauer وإنسانه العبقري، وفلاسفة التطور وإيمانهم بالبقاء للأصلح، ثم نيتشه Nietzsche وآرائه في الإنسان الأعلى، هذه الفكرة توجد في الفلسفات المعاصرة أيضاً عند عدد من الفلاسفة، ولكنهم أكدوا أيضاً أن الإنسان غير أحادي الوجود، فهناك وجود لأي إنسان، وهناك وجود خاص لا يرقى للنزول فيه إلا إنسان آثر أن يتميز، وهو ما يعبر عن الوجود الصحيح بحسب برجسون Bregson والأصيل بحسب هيدجر Hedger ووجود الانعزال والتفرد الخاص باللامنتمي بحسب ولسن Wilson، أما التميز فلا يحظى به إلا من استطاع التخلص من المعوقات والتشويش بنوع إنساني خاص ذي قدرات مميزة أكدوا أهمية بحث الإنسان عن ذاته وجوهره والسعي بهدف التميز الموجود بالضرورة والطبيعة لدى كل إنسان، والبحث الحالي يركز على بعض الأفكار الفلسفية عند فلاسفة الإنسانية نظراً لارتباطها بكيفيات الوجود أو سلبه والعوامل المؤدية لذلك:

1- التطور الخالق عند هنري برجسون Bregson : قصد Bregson من التطور الخالق، أن الوجود الواعي هو القادر على أن يخلق نفسه باستمرار؛ إذ قسم الوجود إلى نوعين، الأول هو الوجود الحق حيث تشعر الذات أنها قائمة بذاتها، بعيدة عن ضغط المجتمع، والثاني الوجود الزائف حيث تكون الذات مدفوعة بالأخذ بأحكام الناس وآرائهم الشائعة،

عندها تفقد الذات حريتها(برجسون، 2015م، برجسون 1981م)، وتميل بالعادة إلى الآلية وأن تصير الأفعال لاشعورية(برجسون، 1971، ص66)، فكلما امتلكت الذات شعورا كلما اتصفت بالحياة، وبالتالي يمتلك الإنسان حركة وحرية، واختيار؛ فالاختيار يندم عندما تصبح الأعمال آلية وهكذا أكد Bregson بأننا نكون نحن، عندما نكون أحرارًا ولن نكون كذلك ما لم تصدر أعمالنا عن شخصيتنا بكاملها، وأن نحيا من أجل أنفسنا لا من أجل العالم الخارجي؛ لذا على ذاتنا أن تخلق ذاتها باستمرار، وعليها أن توجه أفعالنا توجهاً جديداً بأن تخلق الجديد(برجسون، 1971، ص ص 28-29).

2- **حقيقة الوجود عند مارتن هيدجر Hedger** الوجود عند مارتن هيدجر Hedger يعني - كن من أنت- فالإنسان عندما قذف به في العالم، فصار عليه أن يوجد، ووجوده يكون حسب إمكانياته، يكون ما يمكنه أن يكون؛ فالإنسان مشروع لم يتحقق بعد. وتحققه يكون من خلال انفتاح الوجود الإنساني على ذاته، على ضوء إمكانياته الأصلية، فيفهم وجوده الخاص ويكشف له الوجود عن معناه كما تكشف له سائر الموجودات المحتجبة(مصطفى، 2012، ص50) ، كما أن تحققه لا يمكن من خلال الاستسلام للأوهام أو العيش في الأحلام، فلا بد في كل مشروع أصممه أن أحسب حساب الاستعداد والقدرة(هيدجر، 1977، ص77) ؛ فالوجود الحقيقي بحاجة لأمرين مهمين: الأول، الحرية بمعنى الانفتاح الإدراكي الواعي على الذات ليكشف عن نفسه والانفتاح على الموجودات الأخرى لكي لا يفرض عليه ما يدركه، فالإنسان غير الحر هو إنسان مغلق عن نفسه، عاجز عن معرفتها وعن معرفة غيره، وبالتالي هو لا يملك القدرة على الظهور والمواجهة، أي أنه لا يوجد على الإطلاق؛ أما الأمر الثاني يتعلق بالأول، وهو التخلص من كل المعوقات التي قد توصله إلى الاحتجاب، وكيفية التخلص من كل ما ينسي الإنسان كينونته؛ هذه المعوقات، يطلق عليها هيدجر اسم - السقوط -والإنسان المعوق يطلق عليه اسم - الإنسان المجهول - أما الوجود الذي تغزوه كل تلك المعوقات فيطلق عليه - الوجود غير الأصيل - ذلك أن كل تلك المسميات تشير إلى أن هيدجر Hedger كان قد وجه الانتقاد الحاد إلى سقوط الإنسان في هذه الحياة اليومية المبتذلة

وفقدته الكينونة التي يحب أن يكون عليها وأن يوجد وجودًا أصيلاً (هيدجر، 1977، ص155).

فالوجود بحسبه هو إمكان، وبالتالي "على الإنسان أن يحققه بإرادته الحرة (أي الفكر الذاتي المنظم طبقاً لما تراه الذات)؛ لأن استسلام الإنسان لقواعد الآخرين هو ما يسبب الإخفاق؛ نظراً للتراخي والنسيان والضياع وسط الناس، وهذا الاستسلام من أهم معوقات الوجود الحقيقي؛ فالضياع وسط الناس والذي أطلق عليه هيدجر الذوبان في - لهم - أو الآخرين، أو الجمهور، أو الرأي العام الذي يملئ عليه إمكانياته وأفعاله؛ فيمارس الإنسان عادات وأفعال لمجرد أن الناس تفعلها، ويتوهم أنها الحياة، فيحدث الاضمحلال، ويفتقد القدرة على الاختلاف، والنمط التعبيري المميز؛ فيصبح الأنا - هو - الآخر، والآخر هو الأنا (هيدجر، 2012م، ص253) ، مثل هذه الكينونة تؤدي إلى تخلي الإنسان عن التزامه الذاتي وعن مسؤولياته.

وقد أوضح هيدجر أن الفضول السلبي من معوقات الوجود الحقيقي، ويعني هذا الفضول أن يكون الإنسان تحت إمرة القيل والقال والانشغال بالنظر لمجريات الحياة ليس من أجل الفهم والمشاركة، ولكن من أجل النظر فحسب (هيدجر، 2012م، ص ص 330-331) ، ويوضح هيدجر القلق المتزايد من هذه المعوقات التي قد تعوق الإنسان في تخطيطه لوجوده الذاتي، لأن النظر والفكر بطريقة سلبية من أكثر عوامل إرباك المرء وإفقاذه لقدراته المميزة (هيدجر، 2012م، ص287).

كما أكد هيدجر أن تعكر المزاج المستمر والشعور بالرتابة والضجر تعد من أكثر المعوقات التي تجعل الإنسان أعمى عن ذاته، والعالم المحيط، في مقابل ذلك يمكن للمزاج الحسن أن يخلص الذات من العبء ويمكنها من الظهور الجلي للكينونة (هيدجر، 2012م، ص266)

3- الوعي السامي عند كولن ولسن **Walsen**: هو مؤسس الوجودية الجديدة وقد صرح بأن الإنسان يتميز بوعي سام، أي أنه يستطيع أن يرى إلى بعد أكبر، وهذه الرؤية تعد الميزة الأهم للإنسان، وهي تتطلب جهد كبير لتحقيقها؛ خاصة للسيطرة على الجانب الغريزي

الذي يستحوذ على الجانب الأكبر في السواد الأكبر من البشر؛ فقليلون هم من يهتمون بتطوير قدراتهم الفريدة المتميزة (ولسن، 1982م، ص 92).

**ويرى ولسن Walsen** أن الوعي السامي بالذات يمكن أن يساهم في تطوير القدرات الإنسانية، حيث يولد هذا الوعي الإيمان بهذه القدرات والحماس لها وللمعاني التي قد تكون أكثر دقة وتجريداً من أن يسيطر الإنسان عليها بعلمه المادية؛ ولذلك ينبه إلى الفرق بين أننا لا نصل لهذه القدرات وبين وجودها بالفعل (ولسن، 1982م، ص 18، 19)، ويجمل ولسن معوقات وصول الإنسان لقواه الخفية أو للمعاني في التشويش الذي يؤدي لانقباض العقل الإنساني، (ولسن، 1982م، ص 41) وهذا التشويش يحدث بفعل العوامل الآتية (ولسن، 1982م، ص 147):

- سقوط ملكات الإنسان فريسة للإهمال وعدم الاستخدام.
- إهدار الطاقة الحيوية دون هدف كالإفراط في الحساسية أو الخوف الزائد.
- تخدر اللاوعي، ويتمثل في الانفصال عن الأحوال اللاواعية، والاعتراف فقط بالوعي "كلما زادت معرفة الإنسان بكيفية تسليط الضوء على أعماقه البعيدة، كلما زادت قدرته على فهم قوته الفعلية.
- الميل إلى الهزيمة، الذي هو في الأساس حالة عقلية يفرضها الجهل وتؤدي إلى الخوف ثم يتمكن الإنسان من تخطي ذلك تماماً عند تمكنه من الرؤية بوضوح.
- الضجر، ويرى أن سببه انعدام الهدف، مما يجعل الإنسان غير مدرك إلا لأكثر مستويات هويته سطحية وقرباً، ويرى أن تلك الحالة أكثر خطراً من تخدير العقل؛ لأن الضجر وحالة الاختناق يولد الرغبة في إحداث التغيير وهذا التغيير غير المدرك وغير المخطط يولد أزمات، كما أنه مع زيادة حدته يولد الرغبة في التدمير، وربما يفسر ذلك نسب حدوث الجريمة في العالم.
- الوقوع في أسر القيم الشخصية وقيم الطفولة، ويرى أن على الإنسان أن يتخلص من هذا الأسر وأن يركز العقل على قيم أكبر وأعظم من الذات الطفولية، والخروج من الوعي



السطحي إلى الوعي الأعمق داخليا وخارجيا بحيث يعلم الفرد ما الذي يجعله يفعل أو يقول اي شيء .

- التشتت، والانغماس في الهم أو الحياة اليومية، بحسب هيدجر، يقول ولسن "الانغماس" في الأشياء والهموم هو نصيبنا المشترك وقدرنا. أما ما يجعلنا بشراً بصورة فريدة فهو لحظات عدم الانغماس الغريبة.

4- الأنا والأنت عند فيورباخ  
اختلف فيورباخ عن الفلاسفة السابقين، وهو يعد حلقة الوصل بين الدور الذي كان يعزى الى الفلسفة كفعل تأمل وتفكير نظري، وبين دورها الجديد كفعل عملي وأداة للتغيير، ويحدد مبادئ فلسفة المستقبل في خطابه الفلسفي الأنثروبولوجي، من خلال التعرف أولاً على الإنسان وتأكيد وجوده في وعيه ووعي الآخرين (عطية، 2008، ص4) موضحة قوة الفكر، والرغبة في المعرفة باعتبارها القوة لا يمكن مقاومتها فتكون القوة المنتصرة قوة شخصيتك، قدرة الإرادة وقوة الأخلاقيات التي تعطي القدرة على التحكم في النفس (عطية، 2008، ص133).

و يعطي فيورباخ تحديدا ذا مغزى لطبيعة الإنسان التي تتمثل في ثلاث قوى أساسية هي: العقل والإرادة والوجدان: "قوة الفكر، قوة الإرادة، وقوة العاطفة، تنتمي جميعا إلى الإنسان الكامل، الأول هي نور العقل، والثانية طاقة الشخصية، الثالثة هي الحب، وهذه القوى هي كمالات الوجود الإنساني، بل الأكثر من ذلك فهي الكمال المطلق للوجود، فالإرادة والحب والتفكير تمثل أسمى القدرات؛ فالإنسان وجد ليفكر ويحب ويريد فنحن نفكر من أجل التفكير لكي نكون أحرارا، فالوجود هو وجود من أجل التفكير والحب والإرادة وهذا وحده هو الحقيقي والكامل والإلهي الذي يوجد من اجل ذاته، فالثالوث المقدس في الإنسان الذي يسمو فوق الإنسان الفردي يمثل وحده العقل والحب والإرادة (عطية، 2008، ص133).

ووفقا لنظرته تصبح معرفة الإنسان منعزلا عن الآخر وعن غيرية الآخر تغدو مستحيلة؛ فالانتماء المشترك للإنسان والآخر أساس انكشاف الواقعة الإنسانية بما هي اعتراف وتعرف، أي الإقرار بكيئونة الآخر ومعرفته بذاك الآخر الذي يسهم في بناء

الذات "إن معرفتي بنوعي تجعلني أقر بوجود كائن آخر مختلف عني ومتكامل معي في آن معاً، وبالتالي يكون المبدأ الحقيقي للوجود والفكر هو اتحاد الأنا والأنت(أرفون، 1981، ص31) ؛ وهنا تتضح المقاربة الفلسفية للفعل التربوي، التي تتمثل في التحدي الواعي للواقع اللإنساني لبناء استراتيجية الشأن التربوي المراعي لأبعاد المضمون الإنساني للتربية، وهذا الطرح يستدعي تناول الجانب المعرفي النظري(الأبستمولوجي) لاستكمال الرؤية وإيضاح المقاربة العلمية التي لا تتفصل عن المقاربة الفلسفية.

**ثانياً: الأسس الأبستمولوجية:** من منطلق تكامل المعرفة الإنسانية بين مختلف التخصصات وتداخل العمليات المعرفية الاجتماعية والنفسية والفسولوجية والعصبية وغيرها من مجالات معرفية تمثل في مجملها أساس السلوك الإنساني المتفرد الحر غير المستلب، ويستعرض البحث الحالي النظريات ذات الصلة.

**1- النظرية الإنسانية:** تعنى هذه النظرية بشكل أكبر بتأثير الجوانب العاطفية والوجدانية على التعلم، أو بطريقة أخرى: "لجعل التعلم أكثر إنسانية واحتراماً لقيمة المتعلم واستعداداته وإمكاناته، ويشير ميلر إلى أن البرامج الإنسانية حاولت أن تربط بين المنهج والمعنى الشخصي، فركزت على فكرتين أساسيتين: الأولى، النهوض بمفهوم الذات عند الطالب. ويشير التربويون الإنسانيون في هذا الجانب إلى البحوث التي تربط بين مفهوم الذات الإيجابي وبين الأداء المدرسي، كما أنهم صمموا البرامج التي تسهل نمو تصور الذات الإيجابي لدى الطلاب (ميللر، 1986م)، والفكرة الرئيسة الأخرى هي تنمية مهارات الاتصال بالآخرين، وقد ركزت أساليب مثل أسلوب تدريب كفاءة المدرس على تحسين مهارات الاتصال لديه. ويعد "ابراهام ما سلو" و"كارل روجرز" أكثر الإنسانيين شهرة في هذا الاتجاه؛ فقد أثر ما سلو على التربية الإنسانية بمفهومه الخاص عن "تحقيق الذات"، كما أن أعماله التي تناولت هذا المفهوم كانت جزءاً من الدعم والتأييد للبرامج الإنسانية التي تتناول مفهوم الذات. أما عالم النفس الإنساني الآخر "روجرز" فقد أثر على الاتجاه نحو مهارات الاتصال بالآخرين وعلى النمو الجماعي ومن الافتراضات

التي يقوم عليها الاتجاه الإنساني في تفسير مواقف التعلم والتدريس ما يلي (قطامي، 1998م، ص39):

- أ- يولد كل فرد بطبيعة أساسية داخلية، تتشكل هذه الطبيعة الداخلية بالخبرات والأفكار اللاشعورية والمشاعر، ولكنها ليست محددة بهذه القوى.
  - ب- إن الأفراد لديهم القدرة على تبني خيارات في نموهم وتطورهم.
  - ت- تتغير الذات وتنمو نتيجة النضج والتعلم، وتنمو من خلال عمليات التفاعل بين الفرد والبيئة.
  - ث- ينبغي أن يتم الكشف عن الجوانب الإنسانية بنفس القدر الذي يتم به الكشف عن الجوانب المعرفية.
  - ج- أن يبذل المعلم جهده لكي يظهر إنسانيته في العلاقات والممارسات والنشاطات الصفية، الثقة، الإيجابية والقبول، والتعاطف" فيصف قدرة المدرس على أن يفهم مدركات الطالب
- 2-نظرية التعلم المتناغم: وترى هذه النظرية أن كل متعلم يمثل حالة فريدة، ينبغي أن تعطى الفرصة كاملة لبناء المعاني الخاصة بخبراتها، مع الأخذ في الاعتبار تأثير العوامل الشخصية وبيئة التعلم والمكونات الوجدانية في التعلم، ولذلك نشأت هذه النظرية اعتمادا على مجموعة واسعة من التخصصات بما في ذلك علم النفس المعرفي والاجتماع والفلسفة والتعليم والتكنولوجيا والرياضة وعلم النفس والفيزياء في ارتباطها بالنتائج التي توصل إليها علم الأعصاب، وتقوم هذه النظرية على عدد من المبادئ، يمكن إيضاحها فيما يلي(السلطي، 2009م، ص45) :
- أ- البحث عن المعنى عملية غريزية وفطرية: ويعني أن الحاجة إلى فهم معنى الأمور هي من سمات كل إنسان فالإنسان يولد ودماغه مجهز للبحث عن معنى لكل ما يمر به من خبرات، فالمتعلم لديه القدرة على فهم أكثر فعالية عندما يرتبط التعلم بحاجاته ويكون له معنى لديهم.

ب- **العاطفة عامل حاسم وضروري في التعلم:** ويعني أن المشاعر تشارك في الأفكار والقرارات وفي الاستجابة لها ومما يعزز التعلم الخبرات الوجدانية الإيجابية؛ حيث لا يمكن فصل التفكير عن العاطفة والانفعالات؛ فالجسم والدماغ بما فيه من انفعالات يشكلان وحدة واحدة متألفة فكل خبرة ما تكون مترافقة بانفعال ومن ثم يمكن تحسين قدرات التعلم على نحو أكثر فعالية عندما يكون التعلم متماشيا مع مشاعر المتعلم وبقدر تأثرها الإيجابي يكون تأثير عملية التعلم أعمق.

ت- **يشترك الوعي واللاوعي معا في عملية التعلم:** يوضح هذا المبدأ أن بعض جوانب التعلم تتطلب الوعي خاصة عند معالجة مشكلة تحتاج إلى تحليل أو حل، وبعض الجوانب الأخرى تعتمد على اللاوعي؛ مثل الأفكار الإبداعية التي قد تأتي في بعض الأحيان بعد معالجة واعية من العمل الدماغ(الفكر)، ووراء كل مستوى فكري من هذه المستويات الفكرية تمكن المتعلمين من قدرات ما وراء المعرفة، وتتبلور هذه القدرات في مراقبة أنفسهم أثناء عمل دماغهم لوظائفه التنفيذية ومعرفة نقاط القوة والضعف الخاصة بهم وامتلاك القدرة على تولي المسؤولية عن كيفية التعلم. وبالتالي يمكن لجميع الطلبة الفهم على نحو أكثر فعالية عندما يعطون وقتاً للتفكير في التجارب العملية التي يعيشونها ويقومون بها.

ث- **يتعزز التعلم بواسطة التحفيز والتحدي، ويثبط بالخوف والتهديد:** تظهر العديد من البحوث في تخصصات مختلفة أن الفعالية العقلية تعتمد على العاطفة ويمكن إعاقة عمل الدماغ بسبب المخاوف المرتبطة بالعجز والمشاعر السلبية وهذا هو السبب في أن الحالة المثلى للتعلم هي الانتباه المريح والتحفيز ودرجة مناسبة من التحدي مع انخفاض التهديد والتخويف في البيئة الصفية فإذا لم يشر الانطباع الأول للخبرات بأن هناك شيئا مثيرا فإن المعلومات الأولية تتوجه إلى الذاكرة الحسية حيث يتم إدراكها وتتكون استجابات وانفعالات هادئة أما إذا حدث العكس وكان هناك ما يخيف الفرد فلا ترسل المعلومات إلى الذاكرة الحسية ولا يتم إدراكها أو فهمها فالتهديد أو

الضغوط العالية تضعف التعلم وقد تقتل خلايا الدماغ، ومنه فيمكن لجميع الطلبة الفهم على نحو أكثر فعالية في بيئة داعمة وفيها قدر من التحدي

ج- يعتبر كل إنسان حالة فريدة من نوعه على الرغم من أن جميع البشر لديهم نفس التشريح الفسيولوجي فإنهم مختلفون، فلكل إنسان مخططات جينية وبرمجية وراثية فريدة من نوعها، كما لديه خبرات وتجارب حياتية مختلفة مع الآخرين، ويضاف إلى كل هذا التعقيد مجموعة واسعة من الاختلافات الاجتماعية والعرقية والثقافية والبيئية والاقتصادية.

ح- التعلم عملية تطويرية وبنائية: جميع البشر ينمون ويتطورون ولكن نادراً ما يتم ذلك بالطريقة نفسها أو بالمعدل نفسه وهناك مراحل لنمو الدماغ وتشكيل الهوية وكلها أمور تؤثر على الفهم ونمو المهارات إن الدماغ بتركيبه المعقد مرن بشكل كبير ويتغير باستمرار بوساطة تجارب وخبرات الفرد الجديدة وهذه دورة متواصلة في جميع مراحل الحياة وللأسف فإن تنظيم الصف التقليدي لا يتعامل على نحو كاف مع حقائق النمو العقلي والعاطفي للطلبة. ولهذا يمكن لجميع الطلبة الفهم على نحو أكثر فعالية إذا تمت مراعاة الفروق الفردية في النضج والنمو والتعلم.

3- النظرية البنائية: تعد النظرية البنائية والمعرفية من أهم المذاهب الفكرية التي ظهرت في العصر الحديث، حيث اعتبرت البنائية أن من يبني المعرفة هو الأعراف بها، والمتعلمين من وجهة نظر البنائية ينبغي أن يعملوا بجد ونشاط ، ويديرون خبراتهم وفهمهم للموقف، لكي يتمكنوا من إعادة تشكيل معارفهم ويتمكنوا من تفسير النتائج التي يتوصلون إليها، كما تشدد على دور المتعلم في بناء المعرفة وتشكلها، وترى أن التعلم عملية ديناميكية تكيفية تتفاعل فيها الخبرة، أو المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة في ذهن المتعلم، فتعدل وتستكمل الخبرة السابقة بالجديدة في ظل تفاعل شخصي واجتماعي يؤديه المتعلم في بيئة التعلم و هي تنفرد عن النظرية المعرفية في تفسيرها لبناء المعرفة عند المتعلم و آلية تكوين هذه المعرفة(علي،

2015م، ص246) ، وفي هذا الإطار تقوم البنائية على مجموعة من المبادئ هي(علي، 2015م، ص256):

- أ- **البناء الذاتي للمعنى:** أي أن المعنى يتشكل لدى المتعلم بفعل تفاعله عن طريق حواسه مع العالم الخارجي، كذلك تتأثر المفاهيم التي تتكون في عقل المتعلم بالخبرات السابقة، فالتعلم الجديد يتطلب تزويد المتعلم بما يمكنه من ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، بطريقة توصل إلى بناء المعنى السليم.
- ب- **العملية النفسية لتشكل المعنى:** عملية تشكل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة، تتطلب جهداً عقلياً، على اعتبار أن الفرد يشعر بالراحة لبقاء البناء المعرفي لديه متزناً، فإذا جاءت الخبرة الجديدة لا تتوافق مع توقعاته التي بناها في ضوء ما لديه، فإنه يقع في الحيرة، وتعتبره دوامة تفكير لإعادة الاتزان، فينشط عقله للبحث عما يعيد توازنه.
- ت- **مقاومة البناء المعرفي للتغيير:** البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير، حيث يستقر في ذهنه أن هذه البنى صحيحة، لأنها تقدم له تفسيرات تبدو مقنعة له، وعن طريق الكثير من الأنشطة والتجارب يظهر الصواب أو الخطأ من وراء تشبته بالبنى المعرفية المتكونة.
- ث- **المعرفة السابقة للمتعلم:** المعرفة السابقة شرط أساسي لبناء التعلم، ليكون ذا معنى، فهو تفاعل بين المعاني الجديدة والسابقة.
- ج- **التعلم يحتاج إلى وقت:** التعلم ذا المعنى يتطلب التشديد على أفكار معينة واستخدامها في مواقف جديدة لأنه لا يحدث بشكل آني وإنما يحتاج إلى وقت.
- 4- **النظرية المعرفية:** ويفسر التعلم في ضوء النظرية المعرفية بأنه تغير في المعرفة عن طريق عمليات التفكير واستراتيجياته وتطور البنى المعرفية التي تزود المتعلم بركائز فهم أساسية لعملية التعلم والتي تركز على مبدأ النقرد العقلي، وقد اقترن ظهور نظرية معالجة المعلومات بكل من إسهامات واينر وشانون.

والتعلم من وجهة نظرية معالجة المعلومات يتكون من عدة عمليات داخلية؛ فالتفكير والنشاط الذهني حقائق أساسية لوجود الإنسان، يعبر هذا النشاط عن العمليات العقلية المعرفية التي تتضمن الانتباه والإدراك، ومن ثم الاحتفاظ بالمعلومات، نشاط فعال لعمليات داخلية معقدة تطويرية تراكمية عبر مراحل النمو المختلفة (ريغي، 2016م، ص6). ويهتم هذا النموذج بتفسير ثلاث عمليات تتمثل في: عملية استقبال المعلومات أو مدخلات التعلم وعملية معالجة المعلومات وتتمثل في (التحويل، والتمثيل، والتخزين للمعلومات)، عملية استرجاع المعلومات وتتمثل في التذكر، والنسيان، وانتقال أثر التعلم، وتقوم عملية التعلم وفقاً لهذه النظرية على عدد من الفرضيات هي:

- أ- الكائن البشري نشط، وفعال في أثناء عملية التعلم، فهو يبحث عن المعرفة ولا ينتظر حتى تأتي هذه المعرفة إليه، ويقوم بمعالجتها مستفيداً من الخبرات السابقة.
- ب- إن أداة المعرفة هي العقل، الذي يهيأ لمعالجة العمليات الذهنية وهي: الانتباه والإدراك، والتفكير والاستبصار، والترميز والتنظيم، والتصنيف والتنويب والشخصنة والإدماج، والتكامل، والتخزين، والتذكر، والاسترجاع، والتعرف.
- ت- لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة أبنيته المعرفية وتنظيمها، فالتعلم عملية تطوير التفكير.
- ث- عملية معالجة المعلومات تتم عبر مراحل، وتتضمن الانتباه للمعلومات، وترميزها ثم تحويلها إلى تمثيلات عقلية، وتخزين في الذاكرة بشكل يسهل استرجاعها.
- ج- تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف؛ فعملية المعالجة تعتمد على الانتباه، والإدراك، وبالتحديد الانتباه الانتقائي (عبد الرحيم، 2012م، ص229).

وبعد استعراض كل من الأساس الفلسفي والأساس الأبيستولوجي، يمكن التأكيد على أن وجود الإنسان في وسط ما فإنه يتمثله على نحو رمزي؛ فالمكان والزمان، والعلاقات والأشياء ومتغيرات الوجود تؤثر في وعي الإنسان، وفي منظومة عقله الباطن على

الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي " رؤية فلسفية"

---

نحو رمزي، وتتحول إلى طاقة برمجة داخلية، تربط سلوك الإنسان وتسمه بطابع من  
الحتمية الرمزية (regarde,1978).



المبحث الرابع: الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها وفعاليتها لمواجهة الظاهرة الاستلابية  
للغف الرمزي:

أولاً: الأبعاد الإنسانية للتربية: تتمثل الأبعاد الإنسانية للتربية وفقاً لنتائج تحليل  
الأسس الفلسفية والأبستمولوجية، فيما يلي:

1- البعد الكينوني (التميز): إن الكينونة هي ما به تتحقق إنسانية الإنسان، ومقومات  
الإنسانية لا يمكن قياسها، وهذا ما يبرر صعوبة تحديد الكينونة؛ لكن شروطها التي تدل  
على تحققها هي الاستقلالية والحرية وحضور العقل النقدي، وهذه هي صفات الشخصية  
الإيجابية والنشطة التي تسعى تحقيق ذاتها وإنسانيتها. ومما يزيد تعقيد تحديد حقيقة  
الكينونة، هو أن الدوافع الحقيقية للسلوك هي التي تشكل الكينونة الحقيقية للإنسان، وفي  
نمط الكينونة تظهر الفاعلية الحقيقية للإنسان التي لا يكون معها سلبياً أو مغترباً، بل  
نجد نزعاً نحو البذل والعطاء والتعاون والتضحية، من أجل تحقيق الاندماج والتوحد مع  
أعضاء المجتمع قصد التغلب على العزلة (كرومي، 2017م، ص7).

يركز البعد الكينوني على تحقيق ماهية الإنسان والاعتراف به ككائن إنساني  
مزود بكفاءة وكرامة، وهذا ما ذهب إليه فوكو ياما Fuku Yama متفقاً مع هيجل  
Hegel في أن ماهية الصراع الإنساني تتمثل في الصراع من أجل الاعتراف بالذات،  
واعتبار الحقوق الإنسانية الحرية والكرامة غاية في حد ذاتها، لأن ما يرضي الكائنات  
الإنسانية كلياً ليست الرفاهية المادية بقدر ما هو الاعتراف بمقامهم وحررياتهم  
وكرامتهم (فوكو ياما، 1993م، ص28) لكي يكون الإنسان معروفاً في حقل مجتمعي ما،  
فلا بد أن يتميز عن الآخرين إما بالاختلاف عنهم، وإما بالانزياح عنهم ثقافياً واقتصادياً  
ولغوياً ورمزياً واجتماعياً. بمعنى أن هناك ثنائية التوافق والتميز. ومن ثم، فالاهتمام  
بالموضة، بشكل هستيري، دليل على الرغبة في التميز ثقافياً واجتماعياً ورمزياً، ودليل  
على تفرد الأسلوب الشخصي (سكوت، 2013م، ص42).

ومن ثم يكون على التربية تجاوز محاولات خلق التنافس المحفز للقيم المادية فقط بين الأفراد؛ حيث أن هذه المحاولات تجعل من الآخر مصدر الضعف والهشاشة، ومن الأنا منبع القوة والرعب والقسوة، وكذلك تجاوز مفهوم المسؤولية باعتبارها إقراراً لمبدأ التفاوت القيمي بين الناس بالمعنى الأخلاقي والاجتماعي؛ والتي تجعل الآخر ينتظر ممارسة الأنا (صاحب المسؤولية) لمسؤوليته حتى يتحقق وجوده المشروط، وينتج عن ذلك روابط جديدة بين الأفراد تسمح لهم بإقامة فوارق نوعية، وكيفيات وجود مختلفة، لذا وجب على فعل الإرادة عند الإنسان الآخر أن يتحول إلى التحرير والتغلب على صعوبات الأمر الواقع (بوتلر، 2014م، ص157). يقول فوكو Foucault : "إن ممارسة الاهتمام بالذات، بدلا من أن تكون قاعدة ووصية تفرض على الإنسان فإنها أصبحت أمراً وشأناً يخص مسيرة الوجود الإنساني كلها؛ فقد التهمت وامتزجت بفن الحياة، إن فن الحياة وفن الاهتمام بالذات أصبحا متداخلين، أو يميلان على الأقل لأن يكونا كذلك" ( فوكو، 1982، ص198).

2- البعد المعرفي: يشتمل البعد المعرفي على نوعين من الفعل العقلي: الأول: الفعل العقلي الذي يتم به إدراك الظواهر الموضوعية، أي عملية الإدراك، والثاني: الفعل العقلي الذي يتم به حصول صورة الشيء في الذهن، أي حاصل عملية الإدراك، وبالتالي أصبح البحث في نظرية المعرفة يتضمن الإشارة إلى عنصرين (قاسم، 1986م، ص285): الذات العارفة، والموضوع أو الشيء محل القصد المعرفي وهو ما يتضمنه العالم الخارجي. وهو ما تولد عنه مفهوم الهايبيتوس Habitos ، وهو مفهوم يعبر عن مبدأ الفعل لدى الأفراد داخل العالم المجتمعي، معبرا عن نسق الاستعدادات والملكات والقيم والأفكار والمواقف والاتجاهات أي: هو بمثابة الأنا الأعلى الذي يوجه سلوك الأفراد متضمنا لما هو فكري وذهني، وما هو وجداني وقيمي، وما هو فعلي وسلوكي، وبذلك يكون حلقة وصل بين بنية المجتمع والفعل الفردي، أو هو بمثابة استبطان للممارسات الفردية والشروط الموضوعية (سكوت، 2013م، ص42).

وأكد هذا المفهوم على أهمية العلاقة الجدلية بين المجتمع متمثلاً في أنماط التربية المستخدمة في التعليم، والذاتية الفردية، على أن تكون هذه العلاقة ليست ذات اتجاه واحد يتحدد من خلال المجتمع؛ لأن تطوير مؤسسات التعليم من أجل تنمية الوعي وتطوير القدرة الذاتية على إيجاد مؤسسات ذات تنظيم عال، تعمل من أجل تكوين إنسان قادر على المشاركة في بناء حضارة تدوم وتزدهر تكشف عن جوهر أساس الكائن الإنساني أو ماهيته التي ليست سوى الرغبة ذاتها كما عبر عن ذلك سلفاً سلفه اسبينوزا Espinosa "فالرغبة هي عين ماهية الإنسان ذاتها" إن اسبينوزا يضعنا أمام تجربة وجود دينامي يعبر من خلالها الإنسان بما هو وحدة نفس ولحم عن قوة توكيدية للحياة يسميها الكوناتوس conatus أو الجهد من أجل الاستمرار في الوجود ومن أجل الاقتدار الذي يمنح المتعة ويحول دون العجز مصدر كل تعاسة (سبينوزا، 2009ص277).

3- البعد القيمي والأخلاقي: تجدر الإشارة هنا عند الحديث عن "الأخلاقيات" إلى مصطلح آخر وهو "الأخلاق"، يرى بعض الباحثين أن هذين المصطلحين يلتقيان في الاتفاق على قواعد الحياة والتعامل والتواصل؛ إلا أنهما يتبعان طرق مختلفة: الطاعة بالنسبة إلى الأخلاق، والعقل بالنسبة إلى الأخلاقيات، فكلاهما معياري: إلا أن سجلهما مختلف؛ فالأخلاق تعترف بقيمتي الخير والشر المعتبرتين في مظهرهما المطلق، والمفروضتين بنفس الكيفية على الجميع وبالتالي تكونان ذات طابع كوني، أما الأخلاقيات فتتعلق بقيمتي الصالح والطالح المتسمتين بالنسبية دوماً سواء تعلق الأمر بشخص أو جماعة (سبونفيل، 2005م، ص135).

ويعطي التمييز بين الأخلاق والأخلاقيات بالطبع نتيجة هي في صالح هذه الأخيرة، فالأخلاق تأمر، والأخلاقيات تنصح، ومع ذلك من الصعب التخلي عن الاثنين: العقل والامتثال، أي أن الأخلاقيات والأخلاق ضروريتان معاً، وقد ارتبط هذين المصطلحين بالنظريات والأطروحات التربوية (التربية الأخلاقية).

قدم دوركهايم Dorkheim التصور العقلاني وطالب فيه إفهام الطفل ما هي واجباته وما هي مبررات وجودها (الامتثال)، وطالب بياجيه Piaget بإعطاء الأولوية

لأخلاق التعاون (الحرية)، وهنا يكمن التمييز بين الأخلاق والأخلاقيات انطلاقاً من المنظور التربوي، أي الربط بين إعداد الفرد للامتثال لمتطلبات المجتمع واستبطان المعايير والقيم من جهة، وتصور الحرية، من جهة أخرى كما تتطلبها التربية الإنسانية (بياربورتوا، دسمات، 2005).

**4- البعد التنويري للتربية:** يتطلب البعد التنويري أساسان: أساس نقدي وأساس حوارى وكلاهما مبني على الاستدلال والعمل على إرساء الارتباطات المتفاعلة ومن ثم الاكتشاف المتدرج للتصورات والأفكار، وبالتالي بناء المفاهيم حول الذات وحول العالم فيها، وبفضل الفهم والنقد والحوار يمكن نقادي تكون العقل الأداة والاستلاب، كما أوضح مفكرو مدرسة فرانكفورت ودعوا إلى محاربة تكونه لأنه عقل قاصر مضلل لأنه يحجب الفهم الصحيح ويقدم تفسيراً مشوهاً للواقع، ويقدر ما تنمو المعرفة العلمية - آخذة طابعاً أداتياً- بقدر ما يجد الإنسان أن آفاق حريته وسعادته تنقلص وكذلك استقلاله الذاتي باعتباره فرداً، بل إن قدرته على التخيل والحكم المستقل تتناقص أيضاً تزداد درجة استلابه عكس ما يروج له من أن الإنسانية تعيش اليوم الحرية والسعادة والتقدم، ففي حقيقة الأمر هناك قهر يمارس على الإنسان بصور مختلفة داخل المؤسسات المختلفة، والتي أدت إلى ما يسميه أدورنو Adorno بالتميط التكنولوجي والتنظيمي، بغض النظر عن لا عقلانية هذا التتميط (Société, 2011, p102)، وتصبح التربية التنويرية ضماناً أساسية في مواجهة الظاهرة الاستلابية بالتحقيق الدائم للمعرفة والتعليم الجوهرى وليس السطحي وتصبح التربية القائمة على المعرفة قوة؛ فلقد أضحت اليوم مجال تنافس بين الأمم والشعوب، وذاعت في أقطار الأرض كلها باعتبارها من أهم حقوق الإنسان كالحرية والعدل والمساواة... فأصبحت التربية التنويرية ليست ترف لنا الحق ان نرفضه أو نأجله؛ فالخير أن نتدبر الخير بأنفسنا وأن نسعى إليه طائعين قبل أن ندفع إليه كارهين (حسين، 1982م، ص156).

**5- البعد الإبداعي:** ويقصد به رفض التقليد لأن التقليد يؤدي إلى إلغاء العقل وبالتالي إلغاء الذات والقضاء على شخصية الفرد وكبت قدراته وامتهان كرامته والتنازل عن

إنسانيته، وهذا يستلزم ضرورة وجود طاقة وجدانية لدى المتعلم، وهذه الطاقة يتحكم فيها الفرد بإرادته، ولكنها تتطلب أن يتميز المتعلم المهارات الآتية (Fabre,2009,p25):  
أ- التجديد المستمر في أهدافه في الحياة فكلما حقق هدف ما من أهدافه سعى إلى تحقيق غيره

ب- المثابرة في تخطي العقبات والصعاب التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه  
ت- المبادرة في اتخاذ قراراته ومواجهة الواقع والتحرك الإيجابي نحو المواقف المختلفة بجد وجرأة.

ث- التقويم المستمر بحيث يكون لديه القدرة على اكتشاف نقاط قوته نقاط ضعفه

ج- الإدراك لإبداعاته مما يحفز إرادته وينشطها لمزيد من الإبداع

ويتوقف دولوز Dolose عند مفهوم الفكرة باعتبارها منطلق الاكتشاف والإبداع، التي يرى فيها أن منطلق الاكتشاف والتعلم؛ فعمل العقل لا يمكن اعتباره فكرا إلا من خلال ارتباطه بالإبداع، ولا يكون الإبداع إلا وفقا للضرورة التي تدعو إليه، وحيثما كان هناك إبداع كانت هناك مقاومة ضد الراهن وضد السكون؛ ويتشكل هنا وجود الفرد الذي يتعدى الحضور الشكلي عبر المعرفة إلى الفعل في الحياة العملية بشكل ملموس من حيث هو مبدع ومنظم وموجه ومقنع؛ فالأفكار ينبغي أن تعالج كأنواع من الإمكانيات، أي أنها أنواع من القوة الممكنة، لكنها تظل مرتبطة بنموذج أو بأخر من نماذج التعبير، وهي غير منفصلة عن نموذج التعبير والسياق الذي تعرض فيه (دولوز، 2012م، ص، ص، 4، 3) ، وبتطبيق هذا المنحى الإنساني في مجال ممارسة السلوك الإنساني داخل المؤسسة التعليمية: ترتبط الأفكار بالمجال المعرفي والمجال الأخلاقي.

ثانيا: الأهداف والفعاليات التربوية لمواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي في الواقع التربوي: تؤكد أدبيات الدراسات التربوية على محورية الأهداف والممارسات والفعاليات

## الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي "رؤية فلسفية"

التربوية في تحسين التكوين الإنساني ومن ثم مواجهة الظاهرة الاستلابية باقتناع جميع الأطراف المعنية بالتربية التربوية قادرة على تأهيل برامج تعليمية تمكن الأجيال المتعلمة من وعي أفضل بواقعها، يحصنها من التسطيح الفكري يمكن إدراك القوة الأساسية للفعل التربوي بوصفه ممارسة رمزية، وهي أشبه بالقوة المغناطيسية في تأثيرها الرمزي، وقد وجدت هذه الفكرة مكانها في بعض الدراسات الميدانية الأمبريقية الجارية، حيث تعلن هذه الدراسات عن هذه القوى الذكية الرمزية التي تمارسها المؤسسات التربوية في عملية التحويل الثقافي والأبيولوجي، وهي قوة هائلة خفية مضمرة تمارسها المؤسسات التربوية في تشكيل عقول الأفراد واتجاهاتهم. وفي ضوء الأسس والأبعاد السابقة يمكن إيضاح الأهداف والفعاليات التربوية من خلال الجدول الآتي:

### جدول 1 يوضح أبعاد وأهداف وفعاليات التربية الإنسانية لمواجهة الظاهرة الاستلابية

الأبعاد	الأهداف	الفعاليات
البعد الكينوني	ترسيخ الانتماء الإيجابي للذات الاستقلالية والإيجابية	الخرائط المفاهيمية - عمل بحوث حسب اختيار الطالب - التعلم الذاتي، والتقييم الذاتي - إتاحة فرصة للتعبير عن المشاعر، التخيل - الموسيقى - الرحلات الميدانية - الحركة - التأمل الذاتي ومراقبة التعلم.
البعد القيمي	توجيه الإخلاص للحق والحقيقة الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف في العملية التربوية التعددية مع تجنب وقوع	لعب الدور - الروايات والنكت والطرائف - الألغاز - الاحتفالات - طرح مشكلات واقعية ومناقشتها - المناظرات - الأفلام التعليمية.

د . دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف

الأبعاد	الأهداف	الفاعليات
	ازدواجية ثقافية وتربوية	
البعد التنويري	تحرير المعرفة المقدمة للمتعلمين تحرير القائمين على التربية من كل أشكال القهر والتسلط	العمل في مجموعات صغيرة - التعلم التعاوني - المناظرة - حلقات الأدب - الدراما التعليمية تحديد- المزايا والعيوب - استضافة زائر متحدث- الموسيقى
البعد المعرفي	تفريد البنية المعرفية تنمية القدرات التربوية والثقافية لدى المعلم شمولية وإجرائية التعلم	الخرائط المفاهيمية — التجارب العملية - التصنيف - المقارنة - التنوع في أساليب التعلم (السمعي البصري الحسي..) تحضير الدرس مسبقاً- اقتراح أسئلة الامتحان من قبل الطالب - العمل في مجموعات
البعد الإبداعي	الأصالة في التفكير تشجيع التمسك بالهدف والاتجاه، التبصر والنظرة الثاقبة	إعطاء وقت للتأمل — إجراء البحوث العلمية - التدريب على الاسترخاء - كتابة التقارير - الفيديو - تحضير تساؤلات الطلبة قبل الدرس - التخيل.

ويمكن إيضاح الجدول السابق من خلال إلقاء الضوء على الأهداف التي يشملها الأبعاد الإنسانية للتربية لمواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي فيما يلي:

1) يشتمل البعد الكينوني على الأهداف التالية:

أ- ترسيخ الانتماء الإيجابي للذات من خلال التحرر من الأفكار النمطية، ويرتبط ذلك بتتمية الخبرات والمدرجات العقلية والنضج الفكري والثقة في الذات واكتشاف قدراتها ومميزاتها مما يؤدي لتجنب الجمود والازدواجية.

ب- تنمية الاستقلالية والإيجابية: يقصد بها الحرية والاستقلال الفكري وحرية التعبير عن الذات، وحرية اتخاذ القرار، والمسؤولية؛ بحيث لا يخضع المتعلم لأي قوى تريد فرض هيمنتها عليه، وهذا ما يستدعي تربية للتعلم الذاتي، والتعلم بالاكتشاف.

## 2) يشتمل البعد القيمي على الأهداف التالية:

أ- توجيه الإخلاص للحق والحقيقة، من خلال إعمال العقل في كل ما يعترضه، لأنه أساس التجدد والتحرر، يرى الكندي في رسائله الفلسفية إنه لا شيء أولى بطلب الحق من الحق ولا ينبغي بخس الحق ولا تصغير قائله ولا بالآتي به (الكندي، 1978).

ب- الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية وهذا يتطلب مناخا ومضمونا تعليميا يراعي حرية الاختيار والرأي والفعل والمشاركة والتفاعل، من خلال تعزيز وترسيخ الاهتمام وكذلك الشعور بالمتعة والأمان تجاه مادة التعلم، حيث يؤدي ذلك كله إلى بناء التقدير الذاتي وتحقيق التنمية الشخصية وإعطاء معنى حقيقي للتعلم.

ت- التعددية مع تجنب وقوع ازدواجية ثقافية وتربوية وذلك بتحقيق مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، وإنماء ثقافة الثقة والانفتاح والاحترام، لتيسير الأدماج الاجتماعي وتحقيق الترقى الاجتماعي.

## 3) يشتمل البعد التنويري على الأهداف التالية:

أ- تحرير المعرفة المقدمة للمتعلمين من خلال تشجيع تعددية الأفكار والآراء؛ فعملية التعلم لا يمكن وضعها في إطار واحد كنموذج لجميع المتعلمين، بحيث تنتظر التربية إلى التعليم كخبرة ذاتية واقعية باعتبار ذلك مدخل لتحرير وتنمية قدرات الإنسان.



ب- تحرير القائمين على التربية (المعلمين) من كل أشكال القهر والتسلط سواء أكان قهراً معنوياً أو رمزياً أو مادياً، ويتطلب ذلك تحرير المعرفة التعليمية بوصفها منتجاً اجتماعياً يعبر عن تطور الواقع في لحظه ما، وتحرير العلم من كل التابوهات المرتبطة به، وبذلك تصبح التربية قادرة أن تؤدي دوراً تنويرياً (فعالاً وانفعالاً).

#### 4) يشتمل البعد المعرفي على الأهداف التالية:

أ- تفريد البنية المعرفية: الذي يحقق الانتقال بالشخصية من مبدأ القوة إلى مبدأ الفعل، وتحقيق علاقات مشتركة مع المجتمع والطبيعة والعالم من موقع الذات الأصلية، فيستشعر المشكلات الملحة التي يواجهها المجتمع، والإحساس بمظاهر النقص، والقصور، والضعف، الكامنة في الأشياء، ويقترح الحلول الإبداعية لسد هذه الثغرات.

ب- تنمية قدرات اكتساب وممارسة المعرفة من خلال التحفيز للمعرفة، وإتاحة انخراط المتعلم في النشاط التعليمي (الحافز)، ومساعدته على الفهم والاستيعاب (تجاوز العائق) والنجاح في انجاز المهمة (الأداء).

ت- شمولية وإجرائية التعلم: من خلال تجنب تقنيت المعارف وتجزئتها إلى تخصصات تؤدي إلى استقلال المواد التعليمية عن بعضها البعض، وإتاحة الفرصة للمتعم للوصول للمعرفة ذاتياً، واكتساب المهارات الفردية والجماعية.

#### 5) يشتمل الجانب الإبداعي على الأهداف التالية:

أ- تحفيز الأصالة في التفكير من خلال تجنب تكرار أفكار الآخرين وحولهم التقليديّة للمشكلات، والتفاعل الإيجابي الذي يكسب الشخصية القدرة على الاستجابة للمشكلات، وإنتاج أكبر قدر ممكن من الحلول التي تتصف بالمرونة والأصالة.

ب- تشجيع التمسك بالهدف والاتجاه، لأن الإبداع ليس ارتجالاً أو وميضاً عابراً، بل مشروط بالمثابرة والاستمرارية والقدرة على الاختيار، وهذا يتطلب إرادة توجه الفكر المبدع نحو الهدف وتركز اهتمامه عليه وهذا التركيز يتمثل في النشاط العقلي الذي تتأزر لأدائه كل الملكات.

ت- تنمية قدرات التبصر أو النظرة الثاقبة من خلال تنمية القدرة على البحث وارتداد المجهول من المعرفة التي تمنح الشخصية مجالاً واسعاً من الحرية والتقصي والبحث والتعامل مع المشكلات بجوانبها المختلفة بمرونة، والتحلي بالمثابرة واكتشاف نقاط الضعف حسب ما تقتضي إعادة التنظيم، والانفتاح على الخبرات.

#### خاتمة:

يشكل هذا البحث محاولة للإسهام لتربية هادفة لوجود إنساني حقيقي، لا يتطابق فيه العقل مع الواقع، بل يفكر ويبتكر من أجل تأويله، وفق إرادة حرة وقوة تخص هذا الوجود المتميز؛ وهذا ما يمثل أكبر التحديات أمام التربية، والمبدأ الأساسي الذي قامت عليه وأصبح أحد الثوابت الراسخة في العقلية التربوية معلم ومتعلم وهو ما أصطلح عليه بالمجتمع الضبطي عند فوكو، ومجتمع الرقابة عند بوروز: هذا المجتمع يقال لنا ما ينبغي لنا أن نعتقد به، وحتى ليس أن نعتقد به، بل أن نعمل وكأننا نعتقد به، وذلك نتيجة تخلي الإنسان طواعية عن حريته اعتقاداً منه أنه بذلك يحافظ على الأخلاقيات والرقى الإنساني، ولكن ظهرت مع ذلك عوامل الخضوع والاستلاب نتيجة هذا العنف الناعم الذي لا يتطلب جهداً نتيجة طواعية الأفراد له.

وأمام هذا التحدي المركب تجد التربية نفسها في مأزق بين مسؤولياتها وأهدافها الضابطة بطبعها وبين نتائج هذا الضبط من استلاب واستسلام، حتى أصبحت الكثير من الجهود في الفكر التربوي في الجانب الإنساني وإنتاجه البحثي غير قابل للتطبيق الفعلي من جانب ومجال يتجنبه العديد من الباحثين عن العمل فيه.

## المراجع

1. ابن منظور، لسان العرب المحيط، إعداد وتصنيف يوسف خياط، بيروت، دار لسان العرب،.
2. أبو زيد، أحمد (2011) الاغتراب الجديد ، مجلة العربي، العدد ٦٣١.
3. ارفون، هنري(1981) ، فيورباخ: ترجمة: ابراهيم العريس، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،.
4. إمام، إمام عبد الفتاح (2010)، الأخلاق والسياسة، دراسة في فلسفة الحكم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
5. بدران، شبل وسليمان، سعيد(2009)، معلم الألفية الثالثة في إطار معايير جودة الممارسة المهنية، القاهرة، دار الجامعة الجديدة.
6. برجسون هنري(1971) الطاقة الروحية، ترجمة سامي الدروبي، القاهرة.
7. برجسون هنري(1981)، التطور المبدع، ترجمة: جميل صليبة، بيروت، اللجنة اللبنانية للترجمة والنشر.
8. برجسون، هنري(2015)، التطور الخالق، ترجمة محمد محمود قاسم، القاهرة، المركز القومي للترجمة، وزارة الثقافة،.
9. برير، عصام الدين و عوض الله، آدم(2010)، جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة، العين - الإمارات، دار الكتاب الجامعين.
10. بريستيد، جيمس هنري(2000)، فجر الضمير، ترجمة: سليم حسن، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ضمن سلسلة مكتبة الأسرة، مهرجان القراءة للجميع.
11. البنك الدولي (2011)، تقرير عن التنمية في العالم، تقرير التنمية في العالم 2011: النزاعات والأمن والتنمية، واشنطن، البنك الدولي.
12. بوتلر، جوديث(2014) الذات تصف نفسها، ترجمة فلاح رحيم، دار التنوير.
13. بورديو، بيير (1994) ، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، بيروت، المركز الثقافي العربي.
14. بورديو، بيير و باسرون، جان كلود(2007) ، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.

## الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي "رؤية فلسفية"

15. بورديو، بيبير (2002) اللغة والسلطة الرمزية، ترجمة الزواوي بغورة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 79، .
16. بياربورتوا، جون و دسمات، هوفيت (2005)، تربية ما بعد الحداثة، ترجمة: نور الدين ساسي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
17. بيك، أولريش (2010) السلطة والسلطة المضادة في عصر العولمة، ترجمة: جورج كتورة وإلهام الشعراني، بيروت، المكتبة الشرقية.
18. الجاسم، عبد الله (2011)، العودة إلى التنوير... لماذا؟ مجلة العربي، العدد 631.
19. حسين، طه (1982) مستقبل الثقافة في مصر، دار الكتاب اللبناني.
20. الخويلدي، زهير (2017) العقل الفلسفي بين التأسيس المعرفي والمراجعة النقدية، يونيو 2017، متاح على الموقع الإلكتروني <http://www.anfasse.org/>
21. دلوز، جيل (2017) فعل الإبداع، ترجمة: أحمد الطريب، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية. متاح على الموقع الإلكتروني <http://www.mominoun.com/>
22. دواق، الحاج (2011) التناقف من مسلووية الاحتواء إلى معقولية التعارف، مقال في كتاب جماعي (التناقف في زمن العولمة)، الجزائر، منشورات مخبر حوار الحضارات والعولمة، جامعة باتنة.
23. الرازي، محمد أبو بكر عبد القادر (1979)، مختار الصحاح، بيروت، دار الكتاب العربي.
24. ريغي، عقيلة (2016)، تشكل البنية المعرفية للمتعلم من منظور بنائي معرفي لتفعيل الإدارة الصفية، الجزائر، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات - كلية الآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة زيان عاشور بالجلفة -، ديسمبر 2016، ص6.
25. سبونفيل، أندريه كونت (2005) هل الرأسمالية أخلاقية، ترجمة بسام حجار، بيروت، دار الساقى.
26. سبينوزا (2009)، علم الأخلاق، ترجمة: جلال سعيد، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
27. سكوت، جون (2013) علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية، ترجمة محمد عثمان، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
28. السلطي، ناديا سميح (2009) التعلم المستند إلى الدماغ، عمان (الأردن)، دار المسيرة.

29. السيد، نادية حسن و رمضان، صلاح السيد(2006) تفعيل دور التربية في تنمية الإرادة الإنسانية الواقع وسيناريوهات المستقبل، مجلة كلية التربية جامعة بنها، العدد 68.
30. صن، أمارتيا(2008) العنف والهوية: وهم مصير الحتمي، ترجمة سحر توفيق، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
31. طرابلسي، عمار (2017)، الفرد بين السلطة والمهارة، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://www.anfasse.org>
32. عادل هبة(2015) فلسفة الطاقة الإنسانية (رؤية فلسفية معاصرة)، ، متاح على الموقع الإلكتروني لدار المنظومة [/http://search.mandumah.com](http://search.mandumah.com)
33. عبد الرحيم، عماد(2012)، مبادئ علم النفس التربوي، ط 4، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
34. عبدالله عطية، المدرسة ومهام البناء الديمقراطي، يناير 2017م، تاريخ الرجوع 11/22 /2017 متاح على الموقع الإلكتروني: <http://www.anfasse.org/contact-us>
35. علي، عطية محسن (2015)، البنائية و تطبيقاتها، عمان، الأردن، دار المنهجية للنشر و التوزيع، ، ص246.
36. عطية، أحمد عبد الحليم (2008)، الإنسان في فلسفة فيورباخ، القاهرة، دار التنوير.
37. علي، سعيد إسماعيل(1995)، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، عدد 198، القاهرة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
38. الفراجي، هادي(2009) جودة التعليم ضمان التنمية المستدامة، وزارة التربية بسلطنة عمان، مؤتمر جيو تونس الدولي 16-20/12/2009.
39. فوكو، ميشيل(1982)، تأويل الذات، ترجمة وتقديم وتعليق د. الزواوي بغوره، بيروت، دار الطليعة.
40. فوكوياما، فرانسيس(1993)، نهاية التاريخ والإنسان الأخير، ترجمة فريق الترجمة فؤاد شاهين، جميل قاسم، رضى الشايبي، بيروت، مركز الإنماء القومي.
41. قاسم، محمد (1986)، كارل بوبر "نظرية المعرفة في ضوء المنهج العلمي"، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

42. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة(1998)، نماذج التدريس الصفي، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
43. قمر، عصام توفيق عبد الحلیم(2005): مقارنة نظرية لبعض الفلسفات التربوية المعاصرة وموقفها من الطبيعة الإنسانية وأهداف التربية وأساليب تحقيقها، القاهرة مجلة عالم التربية، العدد 15.
44. كرومي، عبد الحكيم(2017) ، من التملك إلى الكينونة: من أجل مجتمع جديد، مركز نماء للبحوث والدراسات، أوراق نماء (70). متاح على الموقع الإلكتروني <http://nama-center.com/>
45. الكندي(1978)، الرسائل الفلسفية، تحقيق وتقديم وتعليق: محمد عبد الهادي أبو ريذة، دار الفكر العربي.
46. لو بون، غوستاف(1991)، سيكولوجية الجماهير، ترجمة: هشام صالح، بيروت، دار الساقى.
47. مصطفى، بدر الدين و الإمام، غادة (2012) مشكلات فلسفية، عمان، الأردن، دار المسيرة.
48. معهد الفرنكوفونية للتعليم والتكوين(2017): تقرير عن ورشة عمل بعنوان: تسليح التعليم ضمن فعاليات اجتماع فرانكفوني حول خصخصة التعليم وتسليعه، داكار. متاح على الموقع الإلكتروني <https://www.francophonie.org>
49. منظمة الأمم المتحدة(2013)، تقرير جهاز الأمم المتحدة المعني بشؤون المرأة، نيويورك.
50. ميللر، جون(1986)، الطيف التربوي، ترجمة: إبراهيم الشافعي الرياض، جامعة الملك سعود،.
51. النشار، مصطفى حسن(2013) الفلسفة الشرقية القديمة، القاهرة، دار المسيرة،.
52. النقيب، خلدون حسن(1993)، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174.
53. هيجل (1996)، أصول فلسفة الحق، ترجمة: أمام عبد الفتاح أمام، القاهرة، مكتبة مدبولي.
54. هيدجر، مارتين(1977) نداء الحقيقة، ترجمة: وتقديم ودراسة: عبد الغفار مكاوي، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.
55. هيدجر، مارتين(2012) الكينونة والزمان، ترجمة وتقديم وتعليق: فتحي المسكيني، مراجعة: إسماعيل المصدق، ليبيا،.

56. وطفة، علي أسعد(2005) ، التربية على التسامح في مواجهة التطرف، شؤون عربية، عدد 124
57. وطفة، علي أسعد(2012)، الطاقة الاستلابية للعنف الرمزي، شبكة النبا المعلوماتية- 2012/5/8م، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://www.ashargalarabi.org.uk/index.htm>
58. ولسن، كولن(1982)، الإنسان وقواه الخفية، ترجمة سامي خشبة، ط4، بيروت، مكتبة الناظفة.
59. يوسف، عماد(2008)، عن مفهوم الاستلاب العقلي والفكري أو الثقافي، دمشق، صفحات سورية.
60. اليونسكو (2017)، إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي؟، منشورات اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة، 2017.
61. اليونسكو(1993)، توصيات الدورة الثالثة والأربعون للمؤتمر الدولي للتربية بجنيف عام 1992م،
62. اليونسكو(2015)، تقرير عن إعادة التفكير في التربية والتعليم.
63. اليونسكو(2015)، مستقبل التعلم 3: ما نوع البيداجوجيا في القرن الحادي والعشرين؟ 2015.
64. Basil, Brenstien(1975). Langage et Classes sociales, Minuit, Paris.
65. Baudelot & Establet(1974). L'école capitaliste en France, P.U.F., Paris, (L'école capitaliste en France).
66. Bourdieu, Pierre(1978) Capitale sympolique et Classes sociales, dans L'ARC, N72, 2e Trimestre.
67. Bourdieu, Pierre(1992) Réponses Pour une anthropologie réflexive, Seuil, Paris .
68. Braud(1999). « Violence symbolique, violence physique. Éléments de problématisation », dans Jean Hanoyer (dir.), Guerres civiles. Économies de la violence, dimensions de la civilité, Paris , Karthala-Cermoc.
69. Fabre, Michel(2009). «Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme», Recherches en Education - n° 6 Janvier.
70. Foucault, Michel(2003) "surveiller et punir , Naissance de la prison reed , Gallimard.
71. Illitch, Ivan(1971). Une societe sans ecole, seuil, Paris.
72. Krais, Beate (2006). *Theory, Culture and Society: vol. 7, no. 6.*

- 73.Mander, Mary S. (1987). *European Journal of communication: vol. 2, no. 4.*
- 74.Ricoeur, Paul(1955) Histoire et verite, Paris, Le Seuil.
- 75.Ricoeur, Paul(1994).Encyclopaedia Universalis,Paris .
- 76.Snyders Georges(1982) Ecole Classe et Luttes des Classes, PUF., Paris, 1982) (Ecole Classes et Lutte des classes)«
- 77.Theodor Adorno, Société(2011) Integration, Désinlégration. Ecrits Socinlogiques. Traduit par Pierre Arnoux, Julian Christ, Georges Felten, Florian Nicodéme, Payot.
- 78.United nations,(2013) A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development.
- 79.World Development Report( 2011) Conflict, Security and Development.