# المبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي

**دراسة تحليلية نقدية**

**د. أحمد محمود الزنفلى**

**مدرس التخطيط التربوي**

**قسم أصول التربية**

**كلية التربية – جامعة الزقازيق**

## الملخص

يمثل البحث الحالي محاولة تحليلية نقدية لتقصى مدى وضوح المبادئ الحاكمة وسلامة الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي واستيفائها للشروط العلمية اللازمة. وفى سبيل تحليل ونقد المبادئ والأهداف، اعتمد البحث على الوثيقة الرسمية لسياسة التعليم الصادرة في العام ٢٠٠٦ عن وزارة التربية والتعليم ضمن إصدارات مبارك والتعليم، والتي يسرى العمل بها حتى الآن. وتوصل البحث إلى أن ثمة غيابا واضحا للمبادئ الحاكمة، وضعفا منهجنا في الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي وصل بها إلى كونها لا تمثل أهدافا عامة للتعليم، وكشف البحث أن مرد ذلك هو: الرغبة في إرضاء القيادة السياسية، والتعجل وعدم التدقيق من قبل واضعي هذه الأهداف، والامتثال للإملاءات والضغوط الخارجية، وتخلى الدولة عن بعض مسئولياتها في تبعية واضحة لتيار العولمة دونما مراعاة المصلحة الوطنية. ومن ثم يرى البحث ضريرة وضع مبادئ واضحة يرتضيها المجتمع وتقرها الدولة وتلتزم بها، تكون موجهة وحاكمة للتعليم، وضرورة إعادة بناء أهداف عامة للتعليم وفقا للأسس العلمية التي يلزم الاعتماد عليها.

**الكلمات المفتاحية:** مبادئ التعليم– الأهداف العامة للتعليم

# Principles and ,General Goals of the Pre-University Education : Critical Analytical Study

**Abstract**

The present research represents a critical analytical attempt to investigate the clarity of governing principles, the correctness of the general goals of the pre-university education and satisfaction of the essential scientific conditions. To analyze and criticize the principles and the goals, the study relied on the official document of Educational Policy issued in 2006 by the Ministry of Education which were included in the versions Mubarak and Education, which still working out till now. The research found that there are: clear lack of the governing principles, .systematical weakness in the general goals of .the pre-university education, and these led to that they do not represent the general goals of education. The research revealed that the reasons for this are: the desire to satisfy political leadership, the speediness and inaccuracy of makers of these goals, the compliance to the external dictates and pressures, and the state's renouncing of some of its responsibilities in a clear subordination to Without taking into account the national interest. Finally, the research recommended the need to establish clear principles that are acceptable to the community and approved by the State, to be abided by them and to direct and administer education. It also recommended the need to rebuild the general goals of education and in accordance with the scientific foundations that need to be reliable.

**Keywords**: Principles of Education - General Goals of Education

## مقدمة

تشهد المجتمعات الإنسانية، منن أواخر القرن العشرين، موجات من التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية تستلزم أن يمتلك الإنسان المعاصر والمستقبلي قدرا كبيرا من المعارف والمهارات والقيم الضرورية تساعد في تنمية قدراته على التعايش في ظل تلك الموجات على نحو يحقق له ولمجتمعه البقاء والنماء.

وفى ظل هذه الأوضاع، تتنامى الاحتياجات والتطلعات المجتمعية من التعليم لإعداد وتأهيل هذا الإنسان حاليا ومستقبلا بما يحقق هدف البقاء والنماء. وهذا يستلزم استجابة وتلبية واضحتين مبنيتان على أساس سليم يرتكز على إصلاح نظام التعليم وتطويره من خلال التخطيط التربوي السليم بمستوياته المختلفة. كما يسلزم الانطلاق من مبادئ لابد أن يتم الالتزام بها في كل القرارات والتصرفات في نظام التعليم، وأهداف عامة للتعليم تأتى تعبيرا عن احتياجات المجتمع وتطلعاته.

ذلك أن نظام التعليم لابد أن يستند إلى جملة من المبادئ الحاكمة التي يلتزم بها في الممارسات كلها، فهي تضع حدودا وضوابط لاتجاهات العمل بدءا من السياسة التعليمية، مرورا بالاستراتيجيات والخطط الإجرائية والتشريعات والقرارات، وانتهاء بالأنشطة التنفيذية والأعمال اللوجستية؛ بحيث لا يأتي شيء في نظام التعليم مخالفا لتلك المبادئ، أو متعديا عليها، او متحايلا على ثوابتها، اوملتفا من ورائها.

بالإضافة إلى هذه المبادئ، فإنه لابد أن يتحرك نظام التعليم صوب تحقيق مجموعة من الأهداف المعبرة عما يحتاجه المجتمع ويطمح إليه. تلك الأهداف التي تحدد المعالم الرئيسة لعملية التعليم بعامة، والأدوار المنوطة بها في إطار عملية التنمية المجتمعية الشاملة، والآمال المعقودة عليها لإحداث التغييرات المرجوة في بناء الإنسان المنشود لغد أفضل. وبصفتها تلك، فإن الأهداف العامة للتعليم تعبر بدورها عن طبيعة المجتمع ومستوى الرقى الحضاري الذى حققه، وآمال أفراده وتطلعاتهم في بلوغ مراتب أعلى في سلم الحضارة الإنسانية (١).

وبالتالي، فإذا لم توجد أهداف واضحة سليمة البنيان تعبر بدقة عن المراد تحقيقه من نظام التعليم، يكون التخبط والارتجال والعشوائية في تخطيط التعليم وصنع قراراته واتخاذها.

وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أن النقطة الأولى لعملية التخطيط التربوي السليم بدءا من قمة الهرم التعليمي المتمثلة في سياسته وصولا إلى قاعدته التي تتمثل في القرارات والتصرفات اليومية، تبدأ من تحديد المبادئ والأهداف العامة للتعليم التي تأتي تجسيدا لواقع المجتمع وثوابته ومبادئه وطموحاته.

يعنى هذا أن نظام التعليم في مسيرته وصيرورته يجب أن يلتزم بالمبادئ التي هي بمثابة المنطلقات والضوابط، وينشد تحقيق الأهداف العامة التي هي بمثابة الموجهات، وكل ما يأتي بعد ذلك يكون تعبيرا عن كليهما. فإذا غابت المبادئ او توارت خرج نظام التعليم عن السياق المجتمعي المحدد له، وإذا لم تتضح الأهداف ضل سبيله، فسلك طريقا على غير هدى. ومن هنا، يتبين مقدار الأهمية التي تبلغها المبادئ والأهداف العامة في سياق نظام التعليم. إن وضوح المبادئ وسلامة الأهداف العامة للتعليم، هي أمور إن صلحت قد يصلح كل ما يأتي بعدها، وإن فسدت قد يفسد كل ما يليها من مسيرة العملية التعليمية (٢). وهذا ما يفضى إلى القول بضرورة إجراء مراجعة مستمرة لهذه المبادئ والأهداف وتطويرهما على ضوء التطورات والمستجدات التي يشهدها المجتمع، وتلك عملية على جانب كبير من الأهمية، لكى يظل تطام التعليم محافظا على دوره الريادى في مسيرة التنمية المجتمعية (٣).

ومنذ أن بدأت وزارة التربية والتعليم إصدار وثائقها الرسمية التي تحمل توجهاتها المعلنة بشكل دوري سنويا في سلسلة وثائق مبارك والتعليم – وكان بدايتها في العام ١٩٩٢، وثيقة "مبارك والتعليم .. نظرة إلى المستقبل" – ظهر جليا من الخطاب السياسي لرئيس الدولة: تنامى الحديث عن إصلاح جذري متكامل للتعليم يستجيب للاحتياجات المتزايدة، ويتجاوب مع شعور الجميع بان التعليم دون المستوى المطلوب؛ حيث أعلنت الوثيقة ان التعليم في مصر يمر بأزمة. ويدا يتردد منن ذلك الحين أن التعليم هو: ركيزة الأمن القومي لمصر. والسلاح الأساسي للانطلاق نحو المستقبل. والمشروع القومي لنهضة مصر. وركزت الوثيقة على ضرورة الاستقرار بشأن الأهداف العامة لنظام التعليم. ومع الإقرار بأزمة التعليم لم يتم طرح سياسة تعليمية جديدة للخروج من الأزمة، وإنما جاء الحديث عن ملامح أساسية لمواجهتها. وبهذا تعلن الوزارة استمرار الأهداف السابقة للتعليم على حالتها. ويستمر الحال في الوثائق التالية ،حتى جاءت الوثيقة الصادرة في العام ٢٠٠٦، بعنوان "مبارك والتعليم .. السياسة المستقبلية"، وفيها تطرح الوزارة

السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي، والتي تضمنت ثلاثة أهداف لسياسة التعليم قبل الجامعي، هي: الإتاحة وتحقيق فرص تعليمية متكافئة، والجودة الشاملة في التعليم، وكفاءة النظم المؤسسية (٥). وجدير بالذكر، أن الوزارة لا تزال تسير حتى الآن على هذه السياسة، وهو ما يتأكد من خلال الرجوع إلى الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت).

إن قصور كثير من سياسات وخطط التعليم عن تحقيق الإصلاح والتطوير المنشودين قد يكون راجعا إلى حد كبير إلى ما تتصف به المبادئ والأهداف العامة من أوجه نقص أو عدم اتساقها مع الأوضاع المجتمعية الجديدة في وقت ما. وبالتالي، فإن تلك المبادئ والأهداف في زمن معين ينبغي أن توضع نقديا على المحك بغية التوصل إلى صيغ افضل لها.

## مشكلة البحث

يؤكد كثير من المفكرين والعلماء على تردى الوضع التنموي للمجتمع المصري، وتخلفه الكبير في ماراثون الحضارة الإنسانية، وانه في موقف المفعول به لا الفاعل حضاريا؛ حيث يمر المجتمع بفترة عصيبة تداخلت وتراكمت فيها المشكلات في شتى المجالات. وصار مؤكدا أنه توجد بالفعل أزمة حقيقية تبدو ملامحها شاخصة أمام الجميع، فلم تستطع الدولة تجاوز الأوضاع المتخلفة والانطلاق إلى ما يصبو إليه الجميع، ولم تزل عاجزة عن الوفاء بالحدود الدنيا من الحاجات الإنسانية الأساسية للسواد الأعظم من سكانها (٦).

وإذا كان من المؤكد أن مستوى تقدم أي مجتمع ومستوى نتاجه الحضاري يتناسب طرديا مع مستوى تعليم أفراده. فإن هذا يعنى أن نظام التعليم في مجتمعنا لا يقوم بأداء أدواره الموكلة إليه بفعالية لتحقيق الأهداف المحددة له بخصوص ارتقاء المجتمع وتقدمه.

إن مرد الأمر في ذلك يرجع إلى التردي الذى وصل إليه التعليم، فمشكلات التعليم لا حصر لها، والكلام عن إخفاق نظام التعليم صار شائعا ويصوت مسموع، والقصور في كل جوانب العملية التعليمية لم يعد يحتاج إلى دليل أو إثبات من فرط جلائه، والمحصلة النهائية هي أن عدم الرضا عما هو موجود أضحى شعورا عاما بين كل المهتمين على اختلاف مشاربهم وتوجهاتهم (٧).

وتشير الدراسات إن التخبط البادي في العديد من الممارسات التعليمية، والذى هو رد فعل للافتقار إلى سياسة تعليمية رشيدة واضحة محددة المعالم تكفل لها الثبات والاستمرار. فمن الملاحظ وجود قدر ملموس من التخبط في سياسات وخطط التعليم؛ حيث شهدت الفترة الأخيرة، من نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، الكثير من التغييرات والتعديلات في السياسات والاستراتيجيات التي طالت المبادئ والأهداف العامة والأمير التفصيلية. وارتبطت تلك التغيرات بشخص المسئول الأول عن التعليم (وزير، حكومة) ليأتي من بعده برجاله ومستشاريه وخبرائه ليعيدوا الكرة بزعم التطوير والإصلاح والتحسين (٨).

ولما كان نظام التعليم، في مسيرته لتحقيق أدواره المجتمعية المبتغاة، لابد أن ينطلق في الأساس من مبادئ حاكمة تضبط العمل، وينشد تحقيق أهداف عامة تمثل البداية الحقيقية لأى عمل تخطيطي سليم. وباستقراء الوثائق التعليمية الرسمية مثل وثائق مبارك والتعليم، وبخاصة الوثيقة الصادرة في العام ٢٠٠٦ (مبارك والتعليم .. السياسة المستقبلية)، يلاحظ عدم الاهتمام الكافي بوجود وصياغة مبادئ التعليم وأهدافه العامة، تلك التي تحكم وتوجه مسيرة كل العمليات التعليمية التالية، مما يؤثر على قيام نظام التعليم بأدواره وتحقيقه لأهدافه.

بالتالي، تتأكد ضرورة القيام ببحث تحليلي نقدي لمبادئ التعليم قبل الجامعي وأهدافه العامة؛ للوقوف على مدى وضوح المبادئ التي تحكم نظام التعليم وسلامة بنائها، وتفسير حالها، وتقصى المبررات القابعة خلفها. وكذا التأكد من استيفاء الأهداف العامة للتعليم للأسس المنهجية لعملية بناء الأهداف، ومن ثم المشروعية الوظيفية لهذه الأهداف التي تتمثل في مدى تعبيرها عن حاجات المجتمع وطموحاته، وتفسير حالها، وتقصى البواعث وراءها والإرهاصات التي سبقتها ومهدت لها.

وتأسيسا عليه، يأتي هذا العمل العلمي الذي يبحث في إطار تحليلي نقدى كل من المبادئ والأهداف العامة؛ في بنيتهما ومضامينهما، ومبرراتهما من خلال البحث فيما وراء المعلن، أو المسكوت عنه.

**ومن ثم، تتبلور مشكلة البحث في الأسئلة التالية:**

- ما مفهوم المبادئ الحاكمة لنظام التعليم؟ وما أهميتها ؟

- ما مفهوم الأهداف العامة لنظام التعليم؟ وما أهميتها ؟ وكيف يتم بناؤها ؟
- إلى أي مدى تعبر وثيقة مبارك والتعليم (عام ٢٠٠٦) عن السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي؟
- إلى أي مدى تعبر المنطلقات الأساسية والإطار العام للوثيقة عن المبادئ الحاكمة لنظام التعليم؟
- ما مبررات عدم النص صراحة على مبادئ التعليم في الوثيقة؟
- إلى أي مدى استوفت أهداف السياسة المستقبلية –كما وردت بالوثيقة – المعايير الخاصة ببنية ومضمون الأهداف العامة للتعليم والقابلية للتحقق؟
- ما التأويل المحتمل وراء وضعية الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي كما وردت بالوثيقة؟

## أهداف البحث

يستهدف هذا البحث القيام بتحليل نقدى للمبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي، في محاولة للكشف عن سلامة بنائها، وملاءمتها لظروف المجتمع واحتياجاته وطموحاته، وكذا تقصى المبررات التي تقوم عليها، والتعرف على تأثير هذه المبررات على بناء تلك المبادئ والأهداف. وذلك من خلال الوقوف على أوجه النقد التي يمكن أن توجه لكل منهما؛ مما يؤدى إلى الاستفادة مستقبلا في وضع مبادئ حاكمة وأهداف عامة تساعد في بناء نظام تعليم يسهم بفعالية في بناء مجتمع جديد.

وفى **سبيل تحقيق ذلك**، يسعى **البحث إلى تحقيق الأهداف التالية**:

- بيان ماهية المبادئ الحاكمة لنظام التعليم، وأهميتها.
- بيان ماهية الأهداف العامة للتعليم، وأهميتها، وتحديد أهم أسس بنائها.
- تحديد مدى تعبير وثيقة مبارك والتعليم (عام ٢٠٠٦ ) عن السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي.

- تحديد مدى تعبير المنطلقات الأساسية والإطار العام للوثيقة عن المبادئ الحاكمة لنظام التعليم.
- تحديد مدى وضوح المبادئ الحاكمة للتعليم قبل الجامعي.
- الكشف عن مبررات عدم النص صراحة على مبادئ التعليم في الوثيقة.
- تحديد مدى استيفاء الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي للمعايير العلمية اللازمة لبناء الأهداف العامة.
- الكشف عن المبررات وراء وضعية الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي كما وردت بالوثيقة.
- بيان أوجه النقد التي يمكن أن توجه للمبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي.
- الكشف عن السياق الذى أفرز الحال الذى عليه المبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي.
- اقتراح ما يتعين عمله مستقبلا بشأن الإعداد الجيد للمبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي.

## أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذى يتناوله، أي المبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي؛ حيث ينطلق هذا البحث من كون المبادئ بمثابة منطلقات ومحددات توجه حركة نظام التعليم، فهي تمثل إطارا حاكما لكل فعل تال في هذا النظام. كما أن الأهداف العامة بمثابة القائد والموجه له، فهي تمثل النتائج المراد تحقيقها من كل فعل في نظام التعليم.

وترجع أهمية البحث أيضا إلى انه يسلك طريق التحليل والنقد، استجلاء لجوانب النقد؛ سعيا لوضعها بين يدى صانعي السياسات، ومتخذي القرارات، والمخططين، والباحثين، بما يساعد في بناء منظومة تعليمية رشيدة على أسس علمية سليمة، تحقق سير نظام التعليم على بصيرة صوب تحقيق أهدافه المنشودة وإنجاز أدواره المتوقعة.

وفيما يمثله البحث الحالي من أهمية أيضا، يمكن القول إن مراجعة المبادئ والأهداف العامة للتعليم على نحو نقدى، يشكل مدخلا لازما وتمهيدا ضروريا لبناء نظام تعليم منشود ينهض بالمجتمع ويساعد في إقالته من عثرته وارتقائه المكانة اللائقة به حضاريا. فلا يمكن الحديث عن تشييد بناء جديد دون نقد البناء الموجود، والتعرف على حالته، الصالح فيه والطالح، المرغوب فيه والمرغوب عنه، ما يلزم إبقاؤه، وما يتعين إلغاؤه، وما نفترض تطويره.

كما أن نقد المبادئ والأهداف والتحقق من سلامة بنائها وصحة مقصدها، والكشف عن خفاياها والمبررات وراءها، واستكشاف المسكوت عنه بشأنها، يشكل مطلبا بحثيا ذا قيمة علمية تقتضيه طبيعة ميدان التعليم وأليات العمل فيه، بالإضافة إلى مستلزمات المرحلة الحالية والمقبلة.

وتبدو أهمية البحث من خلال القيمة النظرية التي يقدمها، فيما يتعلق بوضع إطار مفاهيمي متعمق لكل من المبادئ والأهداف العامة للتعليم، وكذلك التحليل النقدي. يضاف إلى ذلك، القيمة التطبيقية للبحث، من خلال ما يمكن أن يسفر عنه من نتائج قد تفيد في تجاوز حالة التردي التي وصل إليها نظام التعليم، وتقصيره في أداء أدواره المنوطة به، مما يساعد في النهوض المجتمعي. كما تتأكد القيمة التطبيقية للبحث أيضا من تعدد المستفيدين منه، مثل: وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي، والقائمين على تطوير التعليم قبل الجامعي، ومخططي التعليم ورجال التربية، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والباحثين وطلاب الدراسات العليا بكليات التربية، والمهتمين بقضايا إصلاح التعليم وتطويره.

ومما يبرز أهمية البحث أيضا، قلة الدراسات التحليلية النقدية للمبادئ الحاكمة والأهداف العامة لنظام التعليم، إن لم يكن ندرتها.. في حدود علم الباحث.

## منهجية البحث

يقوم البحث الحالي على منهج التحليل النقدي الذى يهدف إلى الكشف عن شبكة العلاقات والأسباب الكامنة خلف الظاهرة موضوع الدراسة حتى يمكن تفسير وجودها [٩]. ومن ثم يتم كشف التناقضات في نظام التعليم وبيان الايديولوجية المستترة خلفه، والمصالح المتصارعة التي تقف وراء توجيهه. وهو ما يسمح بمحاصرة الأفكار والمفاهيم المضللة للفعل التربوي السليم،

ويعزل الممارسات المضيعة لجهود بناء الإنسان. وهنا يجدر التساؤل: لماذا نشأت الفكرة، وكيف ..؟ وإلى من تتجه ..؟ ومن المستفيد ..؟ ومن الضحية ..؟، وكلها أسئلة يطرحها الباحث ليبحث لها عن وجابة (١٠).

ولكون النقد هو الحكم على جدارة عمل ما، وهو التعبير عن مزاياه وعيوبه، وأنه ينطوي على التحليل والحكم الصادر بشأن مزايا وعيوب عمل ما، وهو تحليل وتقييم على نحو تفصيلي لشيء ما (١١)، وأنه أيضا تمحيص الشيء والنظر في قيمته وإظهار عيوبه ومحاسنه وما يجب أن يكون عليه (١٢). فإن ذلك يستلزم إجراء تحليل وتقييم تفصيلي لبنية ومضمون المبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي، لإبراز المزايا والعيوب، وفى هذا الإطار يتم استخدام أسلوب تحليل المضمون الكيفي للنصوص المكتوبة، بوصفها الشكل الأساسي للبيانات، فيما يتعلق بالمبادئ والأهداف العامة للتعليم.

وفى هذا الصدد، تشكل وثيقة مبارك والتعليم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في العام ٢٠٠٦، والتي تمثل السياسة الحالية للتعليم قبل الجامعي، المادة الأساسية للبحث؛ إذ يتم تحليلها ونقدها فيما يتعلق بالمبادئ والأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي.

## خطة السير في البحث

**يسير البحث وفق الخطوات التالية:**

الخطوة الأولى: تحليل الأدبيات للوقوف على: ماهية وأهمية المبادئ الحاكمة لنظام التعليم، وماهية وأهمية الأهداف العامة للتعليم، وكيفية البناء السليم لها، وكذا ماهية وأهمية التحليل النقدي. وهو ما يتم وضعه على شكل إطار تأسيسي للبحث يسير وفقا له ويلتزم به. وتمثل هذه الخطوة المحور الأول للبحث، بعنوان الإطار النظري للبحث.

الخطوة الثانية: تحليل ونقد وثيقة مبارك والتعليم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في العام ٢٠٠٦؛ فهي تمثل السياسة الرسمية التي تسير الوزارة وفقا لها حتى الآن؛ وذلك من اجل الوقوف على مدى تعبير الوثيقة عن السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي، وتحديد مدى تعبير المنطلقات الأساسية والإطار العام للوثيقة عن المبادئ الحاكمة لنظام التعليم، وفحص مدى وضوح المبادئ، والكشف عن مبررات عدم النص صراحة عليها في الوثيقة، وفحص مدى

استيفاء الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي للمعايير العلمية، والبحث عن التأويل المحتمل لوضعية الأهداف العامة للتعليم من خلال الكشف عن المبررات وراء حالها. وتمثل هذه الخطوة المحور الثاني للبحث، بعنوان الإطار التحليلي النقدي.

الخطوة الثالثة: بيان ما يسفر عنه البحث من نتائج، واقتراح توصيات بشان تلك النتائج. وتمثل هذه الخطوة نتائج البحث وتوصياته.

## الإطار النظري للبحث

في سبيل القيام بتحليل نقدى للمبادئ والأهداف العامة للتعليم، فإن ذلك يستلزم دراسة ماهية المبادئ والأهداف العامة للتعليم، حتى يتسنى التوصل لمعايير علمية يقوم عليها النقد، ثم دراسة ماهية التحليل النقدي، حتى يتسنى فهم طبيعته وكيفية تطبيقه. ومن هنا يسير الإطار النظري على النحو التالي:

أولا– المبادئ: المفهوم والأهمية

ثانيا – الأهداف العامة للتعليم: المفهوم والأهمية والبناء

ثالثا – التحليل النقدي: المفهوم والأهمية

### أولا – المبادئ: المفهوم والأهمية

في اللغة العربية، المبادئ جمع مبدأ، والمبدأ اسم ظرف من البدء. ويأتي في لسان العرب، البدء: فعل الشيء أول، أي بدأ به. وبدأت الشيء: فعلته ابتداء. والبدء: الأول (١٣). وفى المعجم الوسيط، مبدأ الشيء: أوله ومادته التي يتكون منها، كالنواة مبدأ النخل؛ أو يتركب منها، كالحروف مبدأ الكلام. ومبادئ العلم او الفن او الخلق او الدستور أو القانون: قواعده الأساسية التي يقوم عليها ولا يخرج عنها (١٤). ولكل علم مبادئ، والمبادئ هي الحدود والمقدمات التي منها تؤلف قياساته (١٥).

ووفقا لقاموس أكسفورد، فإن المبدأ (Principle) هو حقيقة جوهرية أو افتراض رئيس يخدم كأساس لنظام من المعتقدات او السلوك او لسلسلة من الاستدلال والتعليل، يقال: المبادئ الأساسية للرياضيات. وهو قاعدة تحكم السلوك الشخصي للفرد، يقال: يكافح الفرد من اجل أن يكون وفيا للمبادئ الخاصة به. كما انه قانون علمي عام له العديد من التطبيقات الخاصة عبر مجال واسع، وهو القانون الذى يشكل الأساس لتشييد وعمل آلة. إنه أساس او مصدر رئيس لشيء. ما، يقال؛ المبدأ الأول لجميع الأشياء الماء. وأيضا الجوهر والسمة الأساسية التي تحدد طبيعة شيء ما. وعادة ما يستخدم مبدأ بمعنى قاعدة أساسية لنظام فكرى أو عقائدي، كما هو الحال في قول: المبادئ الأساسية للديمقراطية (١٦).

وفى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، "المبدأ": القاعدة أو المعيار، فيقال مبادئ

دينية أي معايير دينية ومبادئ منطقية ومبادئ العلم. ويقال المبادئ الكلية أو الجامعة للتعميمات الأساسية التي تستخدم لتفسير التفاعل الإنساني والثقافة والنظريات العامة، كمبدأ الاستمرار ومبدأ التطور ومبدأ الانتشار (١٧). وفى قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، "المبدأ": قاعدة متفق عليها لإجراء معين (١٨).

ويورد المعجم الفلسفي، الصادر عن مجمع اللغة العربية، كلمة (مبدأ) على أكثر من ناحية، فـ (المبدأ) من الناحية المنطقية: القضية التي يستنبط منها ولا تستنبط هي من قضية أخرى. ومن الناحية الأخلاقية والفنية قاعدة تنظيم السلوك. ومن الناحية الميتافيزيقية: ما كان مصدر الوجود او الفعل، ومنه العلة الأولى. أما من الناحية الإبستمولوجية، فإن مبادئ العلم: أسسه الرئيسية التي يخضع لها في نموه وتطوره (١٩).

وللمبدأ عند الفلاسفة معان كثيرة، منها انه نطلق على:

- البدء الزماني.
- العناصر التي تتألف منها الأشياء، كالأكسجين والهيدروجين بالنسبة للماء.
- العلة الكافية لوجود الشيء كمبدأ التفرد في الإنسان، فهو العلة الكافية لوجود ما يخصه من الصفات الذاتية.
- القضايا المسلمة في بداية الاستنتاج، ولاسيما القضايا الأولية التي يمكن وضعها موضع الشك، وهو شرط ضروري للاستنتاج.
- النظريات الأساسية التي تنظم العلم، لأنها منه بمنزلة الأساس الذى ينشأ عليه البناء.
- ما يعتقده المرء من موجهات عمله كمبادئ السياسة ومبادئ الأخلاق، ومبادئ الفن، فهي قواعد ومعايير عملية تبنى عليها قيم الأعمال، ومنه قولهم: فلان حريص على التقيد بمبادئه. (٣٠)

وفى موسوعة لالاند الفلسفية، يأتي معنى ''المبدأ" على النحو التالي:

- المبدأ مصدر أو سبب عمل ما، بقدر ما يكون السبب هو أصل المسبب.

- ما يتضمن او ما يضمن الخصائص الأساسية والمميزة لشيء ما، مثل: مبدأ مؤسسة ما. ويغدو مبدأ مرادفا لعنصر مكون وعيني، تفسر خصائصه او "خصاله" خصائص "المركب"؛ ويغدو أخيرا مرادفا للعنصر التكويني، بالمعنى الأعم. وإجمالا، المبادئ هي العناصر المكونة.

- قضية مطروحة في بداءة استقراء، ولا يستفاد المبدأ ذاته من أي استقراء آخر في النسق المعتبر، ومن ثم فهو قضية موضوعة خارج أي نقاش. ويدعى أيضا قضية أولى.

- بمعنى أعم يطلق اسم "مبادئ" علم، على مجمل القضايا الموجهة، المميزة، التي ينبغي أن يتبعها كل التطور اللاحق. بهذا المعنى، يثير المبدأ فكرة ما هو مهم اولا، وما هو أساسي.

- قاعدة او معيار عمل، مثلا يقال: قواعد الفن، والاحتكام إلى معايير معينة.

- قضايا مطروحة كمنطلق على رأس نسق، والتي تفيد في تنظيم النتائج وتوحيدها. (٢١)

وكلمة "مبادئ" تعنى الأفكار التي توضع ليبدأ التفكير منها، فهي القاعدة التي يقام عليها البناء. ومن الأسس العلمية المعروفة في كل تفكير منهجي، استقلال ''المبادئ" بعضها عن بعض، بمعنى ألا يكون أحدها مما يمكن اشتقاقه من الأخر؛ لأنه لو كان بين المبادئ مبدا هو في حقيقته نتيجة تلزم عن مبدأ آخر، وجب حذفه من قائمة المبادئ. ويقال: أنه إذا كانت الفكرة شرط أساسي لا غناء عنه، بالتالي فهي "مبدأ" ضروري لا يكون التفكير سليما إلا إذا انطلق منه (٢٢). إن جعل أمر ما "مبدأ" يفرض الالتزام به في كل الظروف والأحوال.

وإجمالا، يستخلص مما سبق أن المبادئ تشير إلى: بداية الشيء والسبب في وجوده، مصدر أو سبب عمل ما، العناصر المكونة، ما هو مهم أولا وما هو أساسي، المقدمات والحدود، القواعد الأساسية التي لا يمكن الخروج عنها، مجمل القضايا الموجهة، موجهات وقواعد ومعايير العمل، منطلقات على رأس نسق، الأفكار التي يبدأ التفكير منها، القواعد التي يقام عليها البناء.

إن من طبائع الأمور، انه في سبيل إقامة أي نظام او عمل او تفكير في شتى الميادين

على أساس سليم، يلزم توافر مجموعة من المبادئ التي ترشد الأفكار والقرارات والإجراءات والتصرفات وتحكمها وتوجهها وتضبطها. ولما كان نظام التعليم يسعى للاستجابة لإرادة التغيير، ولما كانت طبيعته انه يعكس احتياجات المجتمع ومتطلباته، فإنه يحتاج إلى أن يستند إلى مبادئ، يقوى بها، ويتطور باتجاهها،وينطلق منها في أسسه وأهدافه وإجراءاته. فالمبادئ بمثابة مرتكزات لنظام التعليم ومحددات للعمل ضمنه، ومن ثم تأتى مكونات نظام التعليم التالية تجسدا للمبادئ، وتنشد جعلها واقعا ملموسا، وليست مجرد شعارات، من خلال الالتزام الفعلي بها. ولذا، يتم البحث عن المبادئ التي يجب أن تكون الأسس الثابتة للعمل التعليمي والتربوي في المجتمع.

وبالتالي، فلابد من إرساء عدة مبادئ أو ثوابت لبناء نظام تعليم سليم البنيان، وتأتى أهمية هذه المبادئ او الثوابت من أنها تحمى هذا النظام من الوقوع في فوضى القرارات غير المسئولة، التي يمكن ان تقوض أركانه، فينهار البنيان. ومن الأهمية بمكان الالتزام بتلك المبادئ في الواقع التعليمي، وألا تكون مجرد شعارات جوفاء.

والسؤال الذى يطرح نفسه في هذا السياق، ويمثل خلفية لفنيات التحليل النقدي، يدور حول مدى اتساق صياغة المبادئ في الوثيقة موضع الدراسة مع هذا التأصيل من جهة، ومن جهة ثانية، فإن المبادئ باعتبارها تعكس طبيعة المجتمع واحتياجاته تطرح سؤالا نقديا حول اتساق المبادئ محل الدراسة مع المجتمع الذى تعبر عنه.

## ثانيا: الأهداف العامة للتعليم: المفهوم والأهمية والبناء

نظرا لما تمثله الأهداف العامة للتعليم من قيمة وضرورة في آن واحد، فإنه يتعين تناولها بشيء من التفصيل لتوضيح مفهومها وأهميتها وبنائها.

### ١- مفهوم الأهداف العامة للتعليم

في اللغة العربية، الأهداف جمع هدف، ويرد في المعجم الوسيط، الهدف: الغرض توجه إليه السهام ونحوها، هدف إلى الشيء هدفا: قصد واسع (٢٣). ويأتي في لسان العرب، الهدف: الغرض المنتضل فيه بالسهام (٢٤).

وكلمة "هدف" – من خلال قواميس اللغة الإنجليزية – تعبر عن غرض او نية او قصد، نتيجة مرجوة، اتجاه سلاح او صاروخ على غرض معين (٢). والهدف هو نتيجة تنشد الخطط

او الإجراءات بلوغها (٢٦)، او نتيجة تتجه نجوها الجهود، وهو مصدر طموح الشخص او جهده. كما أن الهدف هو السبب الذي من أجله يتم عمل شيء ما، او من اجله يوجد شيء ما او ينشأ أو يخلق أو يبتكر (٢٧).

يرد في معجم علم النفس والتربية، الهدف: ما يرجى أن يتحقق بالفعل الإرادي (٢٨). وفى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، الهدف: الحالة او الشيء الذى يرى الفرد انه يشبع حاجته وبالتالي يحرك سلوكه (٢٩).

كثيرا ما تستخدم كلمة "هدف" في الأدب التربوي بمعنى شامل لمستويات عديدة من الأهداف. فقد تشير إلى الغايات او الأهداف العامة او أهداف المناهج او أهداف المراحل التعليمية أو الأهداف السلوكية. والتعريف الموجود لكلمة "هدف" في كثير من الدراسات يمنح الهدف التربوي معنى إجرائيا في كل الأحوال، مهما يكن مستواه او ميدانه. فالهدف التربوي هو في نهاية الأمر ما سيكون عليه الطالب او ما سيفعله في خاتمة العملية التعليمية. وهو بهذا "نتيجة" يتم تحديدها بصرف النظر عن الوسائل اللازمة لبلوغها. وهذه النتيجة ينبغي إن تكون حاضرة في بداياتها (في مستوياتها العليا – مستويات الأهداف العامة) لتكون حاضرة في نهاياتها (سلوك الطالب) (٣٠).

ويعكس مفهوم الأهداف العامة للتعليم طموحات المجتمع وتطلعاته، ويعكس ملامح الصورة الإنسانية التي يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه. فالأهداف العامة للتعليم تتجسد في منظومة أفاعيل تهدف إلى تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب ان تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات. وغالبا ما تكون الأهداف العامة للتعليم إجابة عن تساؤلات قوامها: ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربويا ؟ أي إنسان نريد ؟ أي مجتمع نريد ؟ ما حدود هذه الصورة؟ وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟ (٣١)

خلاصة الأمر، أن الأهداف العامة للتعليم تعنى النتيجة التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال نظامه التعليمي، متجسدة في صورة الإنسان المرغوب ومن ثم صورة المجتمع المنشود.

**٢- أهمية الأهداف العامة للتعليم**

للأهداف بصورة عامة أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، تسعى جاهدة إلى تحقيقها مستخدمة في ذلك جميع الإمكانات المتاحة. كما ان للأهداف أهمية واضحة في حياة الأفراد، تحدد مسارهم، وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة، وتشجعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها (٣٢).

وتتمحور أهمية الأهداف في أنه ضمن دائرة البحث عن تجاوب أصيل مع معطيات العصر باندفاعاته وصيروراته، فإن المجتمعات الإنسانية تستنفر عبقرية مفكريها وتشحذ عقول مبدعيها سعيا إلى بناء نظم تعليمية تتجاوب مع مقتضيات التحول العميق في شتى المجالات. وفى آفاق هذا التجاوب إزاء التحولات والتحديات تسعى الأمم إلى بلورة طموحاتها في أنساق من الأهداف التربوية العامة التي تؤسس لنقلة حضارية جديدة قوامها بناء الإنسان على منوال ما تقتضيه حركة الحضارة وحاجات المجتمع وتطلعاته ومستلزمات العصر (٣٣) .

ويوصف الأهداف التربوية العامة تشكل مبتدأ الفعل التربوي وخبره في آن واحد، فهي دائما نقطة البداية والنهاية في كل فعل تربوي؛ حيث تمثل موجها لمختلف اتجاهات السلوك الإنساني ومرتكزا للوعى الاجتماعي في مختلف تجلياته وإسقاطاته. فمن ثم، يعول عليها في تحديد مسارات إصلاح الأنظمة التربوية وتطويرها نحو آفاق مستقبلية تستجيب لطموحات المجتمع. ومن هذا المنطلق، تحديد هذه الأهداف يشكل في نهاية الأمر بلورة لطموحات المجتمع واستجابة موضوعية تفرضها حاجاته وتحدياته (٣٤).

إذ تشير أهداف التعليم العامة إلى ما يجب أن يسعى التعليم إلى تحقيقه، وذلك باعتبار أن التعليم نشاط هادف ومخطط (٣٥). فإنها تعبر عما لأجله يوجد نظام التعليم. ففي حين أنها تجسد المقاصد الأساسية من التعليم، فإنها تحدد طبيعة كل شيء آخر في نظام التعليم: المؤسسات، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والتقييم. إنها يمكن ان تتجسد في الممارسات اليومية للمعلمين والطلاب، وكذلك في الوثائق الحكومية (٣٦).

كما ان تحديد الأهداف يعد نقطة البداية في التخطيط التربوي؛ فهي منطلق التخطيط السليم وعموده الفقري، فلا تخطيط بدون أهداف، ومنها يبدأ تحديد الجهد اللازم والموارد

المطلوبة، وفى ضوئها تتم عملية المتابعة والتقويم لعملية تنفيذ الخطط التربوية.

بالإضافة إلى ان الأهداف العامة للتعليم، يتم ترجمتها إلى أهداف اقل عمومية على المستوى الاستراتيجي ثم إلى أهداف أكثر إجرائية على المستوى التنفيذي، التي تسعى لتحقيق الأهداف العامة في نهاية الأمر. ويشتق من الأهداف العامة أهداف المراحل التعليمية المختلفة، لتبيان ماذا يراد من كل مرحلة تعليمية ان تفعل بشأن تعليم وتربية طلابها. وكذا توضع في ضوء الأهداف العامة اهداف المناهج والأنشطة التعليمية المختلفة. فلا يصح تحديد محتوى المناهج او الأنشطة دونما تحديد واضح للنتائج المراد الوصول إليها، وهى في نهاية المطاف تعكس الأهداف العامة للتعليم التي تؤدى دور الخيط الناظم لكل العمل التربوي.

وتأسيسا على ذلك، فإن الأهداف العامة للتعليم تكتسب أهمية متعاظمة لا سيما في ظل ما تشهده المجتمعات في الآونة الأخيرة من تغيرات حضارية متسارعة تفرز تحولات هائلة وتفرض تحديات جسيمة في شتى النواحي المجتمعية.

**ويمكن إبراز الدور المهم للأهداف العامة للتعليم في أنها:**

- تعكس قيم المجتمع وعقائده وتراثه وحاجاته وتطلعاته ومشكلاته.
- ترسم مضامين المناهج التعليمية والتربوية للمراحل الدراسية المختلفة.
- تشكل منطلق الأهداف التربوية السلوكية لمختلف المراحل التعليمية.
- توجه الفعاليات التربوية والنشاطات المدرسية نحو تحقيق الغايات البعيدة للمجتمع.
- تشكل منطلق السياسات التربوية ومعين الاستراتيجيات التربوية في المجتمع.
- تحدد اتجاه التطور التربوي بصورة عامة.
- تشكل معيارا أساسيا لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية قابلة للفحص والتجريب.
- تتيح للقائمين على العملية التربوية إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية المتعلقة بالمحتوى والوسائل والطرائق. (٣٧)

**٣- بناء الأهداف العامة للتعليم**

لما كانت الأهداف العامة للتعليم على هذا القدر من الأهمية التي تم بيانها آنفا، فإن عملية بنائها وتطويرها تتطلب من واضعيها توخى الدقة في اختيارها، والوضوح في صياغتها لما لها من تأثير مباشر وقوى على عملية التعليم بعامة، سواء ما يتصل منها بالتخطيط او التنفيذ او المتابعة والتقويم (٣٨).

ويشترط في بنية الأهداف العامة للتعليم ان تمتزج ملامح الواقع مع استشراف المستقبل، في إطار فكرى يعبر عن حاجات المجتمع وتطلعاته، ويتحقق في ذلك خصوصية المجتمع وهويته الثقافية، ويضع أمامه القدرة على مواجهة التحديات الحضانة المتعددة. وفى خضم التفاعل بين كل تلك المعطيات تنضج الأهداف العامة للتعليم التي يرتكز عليها المجتمع في بناء الإنسان المنشود. ومن ثم، فلابد أن تكون تلكد الأهداف صادرة عن مشروع تنموي حضاري يضعه المجتمع لنفسه في وقت معين، وتكون مستقاة من تحليل واقعى لأحوال المجتمع وحاجاته ومطالبه، وألا تكون مفروضة فرضا من قوى خارجية لا تعبر إلا عن مصالحها الخاصة.

وتتعدد المصادر التي يمكن استنباط أو اشتقاق الأهداف التربوية العامة منها، ويتمثل أهمها في: المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله وتعلمه، والمجتمع من حيث طبيعته وأنظمته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية (٣٩) ، بالإضافة إلى المتغيرات العالمية بما تفرزه من فرص وما تفرضه من تحديات. ويمكن في هذا الصدد، الاستعانة أيضا بالأدب التربوي محليا وعالميا، لاسيما التقارير والمؤتمرات والوثائق الصادرة عن المؤسسات الدولية وثيقة الصلة بالتعليم، وفى مقدمتها منظمة اليونسكو.

ولما كان نظام التعليم ليس جزيرة منعزلة عن مجريات الحياة العامة في المجتمع، وإنما هو جزء من كل في منظومة مجتمعية حضارية شاملة. وإذا ما بدت أهداف هذا النظام في منأى عن طموحات ومشكلات مجتمعه، فإن الأمر يتصل بأخطار شديدة تهدد مستقبل هذا المجتمع. ولذا، يتأكد- مرة أخرى – ضرورة ان توضع الأهداف العامة للتعليم في ضوء مشكلات المجتمع ومتطلباته. وتجيب الأهداف العامة للتعليم على السؤال: ماذا يريد المجتمع من نظام التعليم؟ وبعبارة أخرى: ماذا ينبغي ان يفعله نظام التعليم للمجتمع الذى ينتمى إليه؟ أي أن الأهداف العامة للتعليم يجب ان تعبر بصورة فعلية عما يريده المجتمع من نظام التعليم (٤٠).

وتأسيسا على ذلك؛ يتعين بناء الأهداف العامة للتعليم بحيث تركز على إعداد

شخصية المواطن من جوانبها المختلفة، المتمسكة بعقيدتها وثوابتها وقيمها العربية الإسلامية، القادرة على التفاعل بإيجابية مع التحديات الحضارية الراهنة والمستقبلية. وأن يتحدد في ضوء ذلك محتوى نظام التعليم ومقرراته وأساليب تدريسه وتقويمه (٤١).

كما يلزم ان يتم التركيز عند بناء الأهداف العامة للتعليم على تحقيق المميزات التي تحمل في جوهرها كل ما هو خير، وأن تنشد تحقيق وتعزيز خير الأفراد وخير المجتمع بعامة. إن الأهداف يجب ان تقصد جعل المجتمع في حال أفضل وفقا للمعايير المقبولة (٤٢). أي أن الأهداف العامة للتعليم يجب ان تنشد إشباع حاجات المجتمع (٤٣).

ويتطلب بناء الأهداف العامة للتعليم عملاً يقوم على تحليل الأوضاع المجتمعية الراهنة والمحتملة بكل أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية، وكل ما يشهده المجتمع من ظواهر وتفاعلات تنم عن مشكلات يعانى منها، والآمال التي يرنو إلى تحقيقها في المستقبل. كما يتطلب الأمر كذلك تشخيص الوضع الراهن لنظام التعليم بكافة مكوناته لاستجلاء جوانب القوة والضعف فيه (٤٤).

وبناء على ذلك فإن بناء الأهداف العامة للتعليم عملية علمية مجتمعية مركبة تأتى عبر سلسلة من الإجراءات التي تتطلب قدرة فائقة في تحقيق التوازن الصعب، بين فلسفة المجتمع وحاجاته وقيمه ومشكلاته، وحاجات أفراده. ويتطلب تحقيق هذا التوازن الصعب أن تكون الأهداف شاملة لمختلف جوانب الحياة، وهو ما يستلزم جهودا علمية كبيرة من فرق عمل متنوعة التخصصات من: سياسيين، وعلماء في مجالات علم النفس والتربية والفلسفة والتخطيط التربوي وعلم الاجتماع والتكنولوجيا والاقتصاد والأعمال، وأولياء الأمور، ومنظمات المجتمع المدني. بالإضافة إلى المعلمين والمتعلمين أنفسهم وغيرهم من القادرين على المشاركة الحقة في بناء الأهداف. وعلى هذا الأساس **يترتب** على واضعي الأهداف العامة للتعليم أن يأخذوا بالحسبان عددا من المتغيرات منها:

- الفلسفة أو الفلسفات الاجتماعية السائدة في المجتمع.
- أنظمة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية السائدة.
- التوجهات السياسية والتيارات الأيديولوجية القائمة في إطار الحياة

الاجتماعية.

- التحديات والصعوبات التي تحيط بالتربية والواقع الاجتماعي بعامة.
- التصورات المستقبلية للحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.
- التحديات والمشكلات الاجتماعية المعاصرة التي تحيط بالمجتمعات الإنسانية بعامة.
- اهم النظريات والمعطيات العلمية في مجال التربية وعلم النفس التي تتصل بمنهجية بناء الإنسان وتنمية طاقاته. (٤٥)

ولكون التعليم شأنا مجتمعنا وليس شأنا شخصيا أو حزبيا؛ فيلزم إتاحة الفرصة لجميع المتأثرين به – سواء بصورة مباشرة او غير مباشرة – للمشاركة في تحديد أهدافه العامة التي تنشد تحقيق احتياجات المجتمع من التعليم.

وفى سياق الشروط اللازمة للبناء السليم للأهداف التربوية، تعد الصياغة والتكوين البنيوي جزءا حيويا في التكوين المنهجي لها. وغنى عن البيان أن التكوين اللغوي في الأهداف يعكس طبيعة التكوين المنهجي لهذه الأهداف. وهنا يجب الأخذ بالحسبان ان البنية اللغوية للأهداف تكتسب اهمية خاصة لأن هذا التكوين يشكل الجوهر الأساسي لهذه الأهداف، وذلك لأن مواطن الضعف في هذا الجانب قد تفرغ الاهداف من مضمونها وتدفع بها خارج الدور الوظيفي الذى يتوجب عليها ان تؤديه.

وبديهي، انه لا يمكن الحديث عن أهداف تعليمية عامة بلغة غامضة غير واضحة؛ لأن الوضوح في هذه اللغة والانسجام والتكامل والشفافية هي الخصائص البنيوية لمثل هذه الأهداف العامة. ومن غير هذه السمات في بنية النص تتحول الأهداف إلى مجرد شعارات جوفاء جامدة وإلى ركام من الكلمات الهامدة التي تفتقر إلى الدلالة والمعنى والروح الحقيقية التي توجهها وتدفع بها (٤٦).

كما يشترط أن تتصف الأهداف العامة للتعليم بقدر من الوضوح يتيح الانطلاق منها انطلاقا مطمئنا بينا نحو مزيد من التفصيل لها في إطار أهداف الخطط او المراحل أو المناهج أو سواها، أي ان تترجم في النهاية إلى عمل تعليمي وتربوي. اما عندما تكون الأهداف العامة

ملتبسة وغامضة وقابلة لشتى التأويلات، فلابد أن تأتى ترجمتها إلى سواها مثل ذلك. ويترتب على ذلك، أن يأتي العمل التربوي متخبطا مضطربا. وهذا ما قد يوجد في واقع التربية وواقع الحياة المدرسية (٤٧).

ومن أخطر العيوب المنهجية التي تواجهها الأهداف التربوية هي العمومية والضبابية. ويقصد بالعمومية ان تكون هذه الأهداف مفرغة من المضامين التي تربطها بخصوصية شعب معين أو أمة محددة. فالأهداف التربوية يجب أن ترسم وتحدد بمقياس شعب معين في مرحلة معينة، وهذا يعنى انه لا يمكن لأهداف بلد محدد أو مجتمع معين ان تناسب مجتمع آخر أو ان تستجيب لخصوصيات امة اخرى. فكل أهداف تصاغ وتبرمج وفق مقياس مجتمع ما وتعبر عن خصوصياته. وهذا يعني ان هذه الأهداف تناسب مجتمعا محددا معينا تاريخيا لأنها تعبر عن طموحات مجتمع محدد وعن تطلعاته وحاجاته. ومن هنا يبدو معيار الخصوصية واحدا من المعايير البنيوية التي يستند إليها في بناء ونقد وتقويم الأهداف العامة للتعليم. ومن هذا المنطلق فإن الباحثين والمفكرين ينكرون الأهداف التربوية التي تصلح لكل مكان وزمان ولكل امة او شعب ويرون بان هذه الأهداف هي غالبا ما تكون ترجمات ادبية لأهداف لا تنبع من واقع المجتمعات المعنية، ويرون بان الأهداف التي تصلح لكل شيء لا تصلح البتة لأى شيء (٤٨).

**ومن أهم الشروط التي يتعين توافرها في الأهداف العامة للتعليم:**

- **ارتباط** الأهداف واقعيا بأهداف التنمية للمجتمع.
- تعبير الأهداف بصيرة فعلية عما يريده المجتمع من نظام التعليم.
- ترتيب الأولويات الذى توضع به الأهداف.
- إمكانية تحقيق الأهداف في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة حاليا والمتوقعة مستقبلا. (٤٩)
- صياغة الأهداف في صورة عامة ولكنها واضحة. (٥٠)

تأسيسا على ما سبق، فإن البحث الحالي في تحليله للأهداف العامة للتعليم ونقدها، سوف يتناولها من خلال عدد من المحاور، وهى: البنية اللغوية (من حيث: الصياغة، والخلو من الغموض والتناقض والتداخل)، ومنهجية بناء الأهداف (من حيث: البناء على اساس تشخيص

علمي للواقع وتحليل الأوضاع المجتمعية واستشراف للمستقبل، ومصادر الاشتقاق، وفريق الإعداد، والمشاركة المجتمعية في الإعداد، وقابلية الأهداف العامة للتحقيق)، والمضمون (من حيث التعبير عن طموحات المجتمع واحتياجاته ومتطلباته من التعليم، أي كونها تمثل اهدافا عامة لنظام التعليم). ثم بعد ذلك يتقصى البحث المبررات القابعة خلت وضعية الأهداف.

## ثالثا - التحليل النقدي: المفهوم والأهمية

تحيل المعاجم العربية كلمة النقد وإلى معانٍ عدة، منها ما يرد في لسان العرب ان النقد؛ تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها، يقال نقدت الدراهم وانتقدتها إذا أخرجت منها الزيف، والنقد: إظهار المحاسن والعيوب. وهو ما يشير إلى ان النقد يعنى تمييز الجيد من الرديء. كما يشير النقد إلى المناقشة، يقال ناقدت فلانا إذ ناقشته في الأمر (٥١). وفى المعجم الوسيط، نقد الشيء نقدا: نقره ليختبره، او ليميز جيده من رديئة (٥٢). وفى قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، النقد: تمحيص الشيء والنظر في قيمته وإظهار عيوبه ومحاسنه وما يجب ان يكون عليه (٥٣).

ويرد في قاموس اكسفورد، ان النقد (Critique) يعنى الحكم على جدارة عمل ما، والتعبير عن مزاياه وعيوبه. وينطوي النقد على التحليل والحكم الصادر بشأن مزايا وعيوب عمل ما، وهو تحليل وتقييم على نحو تفصيلي لشيء ما (٥٤). ويأتي في قاموس كامبردج الدولي أن النقد هو إبداء رأى او إصدار حكم بشأن شيء ما، وهو تقرير يتم من خلاله فحص / اختبار شيء ما، مثل: الوضع أو النظام السياسي، أو عمل شخص ما أو أفكاره، وإصدار حكم بشأنه (٥٥). كما أن النقد هو عملية إصدار حكم، وهو فحص الوثائق من حيث النص، الطبيعة، التكوين، الأصل. وهو أيضا تقدير طبيعة العمل وخصائصه (٥٦).

ويقصد بالنقد إعادة البناء وليس مجرد الهدم، وبالتالي يصبح النقد من اجل إعادة البناء والتطوير (٥٧). والنقد يعنى الحكم، ويطلق على كل تفكير عقلي يقوم باختبار وفحص موضوع من الموضوعات بقصد الحكم عليه وتحديد قيمته. والنقد لا يستلم بأي تقرير دون التساؤل أول الأمر عن قيمة هذا التقرير، سواء من حيث مضمونه (نقد داخلي)، أو من حيث مصدره (نقد خارجي)، وهذا هو المعنى الغالب على النقد. بهذا المعنى يطلق التفكير النقدي على التفكير الذى لا يسلم باي تقرير دون التساؤل أول الأمر عن قيمة هذا التقرير، سواء من حيث

مضمونه ام من حيث مصدره (٥٨). ونتيجة الفحص إبراز المحاسن والعيوب وهو ما يؤدى تاليا إلى صنع شيء إيجابي.

ويعد التفكير النقدي أيضا، محاولة لاستكشاف مواطن التناقض وعدم الاستقرار، وتطويرها بحيث تلعب دورها في تغيير النسق الذي أصبح يعانى قدرا من التناقض، بهدف إيجاد تكامل جديد (٥٩).

كما يتضمن النقد مناهج المراجعة والتقييم للأفكار والوقائع التي تنطلق من معايير معينة ويستهدف الكشف عن تعارض تلك الأفكار والوقائع مع هذه المعايير بغية العمل على تجاوزها ورفعها. والنقد هو الجهد العقلي والعملي لعدم تقبل الأفكار وأساليب العمل والسلوك والظروف الاجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التي تربط الإنسان بعالمه ومجتمعه تقبلا اعمى، فالنقد هو البحث في أصول الأشياء والظواهر وجذورها والمصالح الكامنة وراءها والمعارف المرتبطة بها ومعرفتها معرفة حقة تفضى إلى تغييرها على هدى نموذج أفضل (٦٠). لقد عنيت النظرية النقدية على الدوام بالكيفية التي غدت بها الأشياء على ما هي عليه وما يمكن أن تغدو عليه في المستقبل، وهذه عناية بالحقيقة الأوسع أو بالصحة والشرعية الأعرض لما هو عليه الحال في الوقت الراهن (٦١).

وينطلق المنهج النقدي بصورة عامة، من فرضية أن التحليل والتفسير لا ينبغي أن يقف عند الظواهر، كما تتجلي للباحث جزئية منفردة؛ أوفى نقطة زمنية راهنة، لكن الفهم النقدي يسعى إلى متابعة الظاهرة في أعمق الأعماق التي تمتد إليها، لكى يراها في ترابطاتها وتقاطعاتها وتفاعلاتها مع غيرها من الظواهر أو النظم، ولكي يتعرف على تاريخها الذى ووصلها إلى ما وصلت إليه من حالة (٦٢).

يفترض النقد مسبقا وجود معايير تكون حاضرة في الوضع او الحالة ذاتها، معايير تحكم من خلالها على الحالة ذاتها، وتتساءل إذا ما كانت تلبى سبب وجودها وتفي به، وبذلك يكون مسعى النقد أن يشد الواقع صوب ما ينبغي ان يكون عليه. أي ان النقد ينبغي ان يكون مبرر (٦٣): فلا يوجد نقد بلا معيار يربط بين المنقود والناقد، وإلا لنواصل الهدم والبناء إلى مالا نهاية (٦٤).

وتشيع في المجتمعات المتقدمة ثقافة "المراجعة"، فكل شيء قابل للإصلاح والتعديل والتحسين، ومن ثم يتعين إعادة النظر في كل شيء (مراجعة الأفكار، والممارسات، والمؤسسات ...). ولا يتم ذلك إلا من خلال ممارسة النقد الذى هو السبيل إلى الإصلاح؛ ذلك الإصلاح الذى يتطلب بلوغه من الجميع الدخول في حوار ناقد. وعليه، فالنقد يعد أمرا جوهريا، ومحوريا للوقوف على الحقيقة، وتقويم المسار، وتصحيحه. من هنا يبدأ الإصلاح، ويتحقق النمو، والتقدم (٦٥).

إن عملية تطوير أي مجال فكرى او عملي تبدأ بالنقد، والنقد لا يطلب لذاته، وإنما لتغيير الواقع إلى ما هو أفضل. العقل بطبيعته يسال قبل ان يجيب، ويتساءل قبل أن يستلهم، ويتشكك قبل ان يحكم. فالنقد هو مفتاح تقدم الفكر والمجتمع، وشرط حركة التاريخ، وهو يحمل لواء المعارضة والتشكك في الوضع القائم في المعرفة والسلوك من اجل تصور رؤية أكثر دقة وأكثر اقترابا من المنشود (٦٦). ومن ثم، يصبح النقد شرطا ضروريا لكل معرفة تستحق هذا الاسم، وهو يسمح بتصحيح المعرفة وتنوير العقول وتجنب الأخطاء (٦٧).

والنقد يجلى الصدأ ويزيل الغبار، وهو عملية تجديد مستمرة من أجل مواكبة الزمن ومظاهر التغير، وهو أداة التحول والانتقال من مرحلة تاريخية إلى أخرى. فالنقد شرط الإبداع، والإبداع شرط النهضة والتقدم (٦٨).

## الإطار التحليلي النقدي

في سبيل التحليل النقدي للمبادئ الحاكمة والأهداف العامة للتعليم، المتضمنة في وثيقة السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي، فإن ذلك يستلزم دراسة كل منهما على حده وتحليلها ونقدها، فيما يتعلق ببنائها، والمبررات الكامنة خلفها ومن ثم يسير الإطار التحليلي النقدي على النحو التالي:

أولا – المبادئ الحاكمة للتعليم : تحليل نقدى

ثانيا – الأهداف العامة للتعليم : تحليل نقدى

### أولا - المبادئ الحاكمة للتعليم: تحليل نقدى

المدقق في وثيقة السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي، يلحظ انها تناولت جزأين اساسيين يمثلان السياسة المستقبلية، أولهما يعبر عن المنطلقات الأساسية التي تنبثق منها، وثانيهما يتناول الإطار العام لها. ومن خلال استعراض الوثيقة ودراستها بالتفصيل، يتضح إن هناك غيابا تاما لعنوان يشير إلى مبادئ حاكمة للتعليم، ومعلوم انه إذا غابت المبادئ أو توارت خرج نظام التعليم عن السياق المجتمعي المحدد له.

ولما كانت سياسة التعليم هي التي توجه مسار التربية والتعليم في دولة ما، ويلتزم بها العاملون في ممارساتهم. ولكون المبادئ تشير إلى: بداية الشيء والسبب في وجوده، مصدر أو سبب عمل ما، العناصر المكونة، ما هو مهم أولا وما هو أساسي، المقدمات والحدود، القواعد الأساسية التي لا يمكن الخروج عنها، مجمل القضايا الموجهة، موجهات وقواعد ومعايير العمل، الأفكار التي يبدأ التفكير منها، القواعد التي يقام عليها البناء. لها كانت المبادئ تشير إلى ذلك، فإنه لا يمكن ان تبنى سياسة تعليمية سليمة دونما إرساء مبادئ محددة وواضحة تحكم العمل ضمن نظام التعليم بعامة. وهنا يجدر التساؤل: لماذا لم ينص صراحة على مبادئ التعليم في هذه الوثيقة؟!

في حين لم تورد الوثيقة مبادئ حاكمة لنظام التعليم، فإنها أوردت منطلقات تنبثق متها السياسة المستقبلية للتعليم، وجدير بالذكر ان ما يقصد بالمبادئ ليس هو المقصود بالمنطلقات، فأصل كلمة منطلقات كما جاء في المعجم الوسيط، طلق: تحرر من قيده ونحوه، وانطلق: انحل

وذهب ومر، ويقال انطلق يفعل كذا: أخذ (٦٩)، وكما ورد في لسان العرب، الانطلاق: الذهاب او سرعة الذهاب (٧٠)، والمنطلق في اللغة الإنجليزية (Premise) هو مقدمة وافتراض أساسي مسبق يستدل منه على شيء آخر، او يليه شيء آخر كنتيجة، ويقال: إذا كان المنطلق صحيحا، فالنتيجة يجب ان تكون صحيحة. ويشكل المنطلق أساسا لعمل أو نظرية ما، ويقال: المنطلق الأساسي للتقرير. وهو البناء / الارتكاز على حجة أو نظرية (٧١).

يدل ذلك على ان المنطلقات تمثل المقدمات، إنها بمثابة منصة إقلاع شيء ما فحسب، وليست ضابطا وحاكما للحركة فيما بعد . أما المبادئ – كما ذكر آنفا – تمثل المقدمات والحدود معا، إنها بمثابة المنطلقات والضوابط في آن واحد، فهي تضع حدودا وضوابط لاتجاهات العمل ولابد أن يلتزم بها في الممارسات كلها، وهى القواعد والمعايير الأساسية التي يقوم عليها شيء ما ويخضع لها في نموه وتطوره ولا يخرج عنها. إن جعل امر ما "مبدأ" يفرض الالتزام به في كل الظروف والأحوال، بخلاف جعله "منطلق". وهنا يجدر على الباحث – ضمن تحليل المبادئ ونقدها – ان يقوم بتحليل نقدى للمنطلقات، وذلك من أجل الكشف عن أي مبادئ قد تكون متضمنة فيها – مع التأكيد مرة أخرى على ان المبادئ والمنطلقات ليستا مترادفتين – والتأكد من انها تمثل منطلقات لسياسة تعليمية أم لا.

## منطلقات السياسة المستقبلية للتعليم

تنبثق هذه السياسة –كما ورد بالوثيقة – من المنطلقات الأساسية الآتية:

١– البرنامج الانتخابي للسيد رئيس الجمهورية.

٢– التعليم في مجتمع المعرفة.

٣– الالتزام بالمواثيق والمبادئ العالمية.

٤– الغايات القومية للتعليم قبل الجامعي. (٧٢)

**بالقراءة التحليلية الناقدة لتلك المنطلقات، يمكن التوصل إلى ما يلي:**

ان المنطلق الأول هو: البرنامج الانتخابي للرئيس، والذى كانت الفترة الرئاسية وقتها (٦) سنوات، بينما من المعلوم أن سياسة التعليم ذات مدى زمنى أطول. فهل ما هو طويل

المدى ينطلق من متوسط المدى، أم العكس؟! حيث إنه من المنطقي أن البرنامج الانتخابي للرئيس يجب ان ينطلق في الشق التعليمي من الأهداف العامة للتعليم. ومن ثم فالمدقق للأمور يجد ان واضعي الوثيقة لا يعيرون كثير اهتمام للمدى الزمنى والترتيب المنطقي للوثائق الرسمية المرتبطة بالتعليم. ويعد ذلك خطأ علميا فيما يخص بناء السياسة المستقبلية، التي يجب ان يترتب عليها تحقيق تطوير حقيقي لنظام التعليم.

كما إن إقرار البرنامج الانتخابي للرئيس كمنطلق أول يجعل الأهداف العامة للتعليم ذات المدى الزمنى الطويل الواردة في السياسة المستقبلية رهينة بتلك الفترة ( ٦ سنوات) فقط. وجدير بالذكر، أن ما جاء في البرنامج الانتخابي بخصوص التعليم كغيره من الخطب الرئاسية في ذلك الوقت – وهو ما كان يردده وزراء التربية والتعليم وقتها – لم يزد عن مجرد شعارات تدغدغ مشاعر أبناء المجتمع. ولم يوجد ليا صدى على أرض الواقع. وهو ما يدخل ضمن الإطار الدعائي وليس تمثيلا فعليا للواقع واستشرافا للمستقبل. ويؤكد ذلك. أن بقية الوثيقة هي بمثابة حديث عن إنجازات الوزارة، كما هو المعتاد في وثائق مبارك والتعليم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، التي اعتادت الحديث عن الإنجازات، إن كانت أصلا إنجازات. ولعل ما جاء على غلاف الوثيقة من عبارة (خمسة وعشرون عاما من العطاء)، يشير بوضوح إلى توجه الوثيقة نحو إبراز إنجازات أكثر منه رسماً لسياسة تعليمية مستقبلية سليمة. فالوثيقة في مجملها تعبر عن نوعا من الخطابة السياسية الدعائية التي تحاول ان تعلى من شأن الجهود الحكومية في مجال التعليم من خلال تضخيم ما بداخل الصورة. بالإضافة إلى ان جعل البرنامج الانتخابي للرئيس منطلق اول يدخل ضمن لغة الإطراء الزائد والتي تبدو أكثر في بعض التعبيرات، مثل؛ الزعيم المعلم، والقائد الملهم .. وغيرها مما ورد ببداية الوثيقة في إهداء الوزير لرئيس الدولة آنذاك.

ولما كانت الأعراف والوثائق الدولية، والخيرات التاريخية، والأدبيات ذات الصلة في هذا السياق، قد درجت على ان بناء السياسة التعليمية بكل مشتملاتها لا يمكن ان تنطلق من البرامج الانتخابية للرؤساء. فإن ثمة اسئلة تطرح نفسها هنا، وهى: هل من حق وزارة معنية بالتعليم استبدال مبادئ المجتمع وأسسه وحاجاته بأحلام رئيس الدولة، والدعوة والترويج له؟ أليس من الممكن ألا يكون رئيسا في الفترة المقبلة وقتئذ؟ ولو تم الأخذ في الاعتبار أن الوثيقة محل الدراسة في مجتمع ديمقراطي حقيقي، فماذا عن البرامج الانتخابية للمنافسين؟ إلا يترتب

على ذلك اختزال المجتمع كله في شخص واحد، واختزال الوطن في رئيسه، واختزال الكل في جزء، واختزال الجمع في مفرد ؟ وما موقع ذلك مما يوصف باختطاف المجتمع – بحجم مشكلاته وتنوع متطلبات ترقيته – من قبل زمرة مختارة بعناية حسب معايير خاصة لتبرير التوجه وتدعيم السلطة من خلال صياغات لا تقبل القياس لا على أصول البنية اللغوية، ولا على الأسس والشروط العلمية المستقرة في عرف وثائق سياسات التعليم؟

وبخصوص المنطلق الثاني: التعليم في مجتمع المعرفة، يلاحظ غموضا؛ حيث لا ينبئ الكلام عن المراد منه، أي ماذا يراد بالتعليم في مجتمع المعرفة. الأصل انه يراد الوصول إلى بناء مجتمع المعرفة من خلال إسهام التعليم بالإضافة إلى عوامل أخرى. وبالتالي، فالتعليم في مجتمع المعرفة لا يمكن ان يعد منطلقا، وإنما الأصل ان بناء مجتمع المعرفة يحتاج إلى نوعية معينة من التعليم، ومن ثم فإن بناء مجتمع المعرفة يصير غاية مجتمعية يتعين على التعليم أن يسعى لبلوغها من خلال تحديد متطلباتها التربوية، ومن ثم صياغتها ضمن الأهداف العامة للتعليم. أي أنه يوجد هنا خلط بين ما يجب ان يكون ضمن الأهداف العامة وما يكون ضمن المنطلقات. وتجدر الإشارة إلى أن مجرد ذكر التعليم في مجتمع المعرفة دون صياغتها على نحو سليم وجعلها في الوضع المناسب، يشير إلى ان واضعي الوثيقة مولعون باستخدام مصطلحات مستحدثة، دون عمق كاف لمضامينها وآليات تحقيقها والاستفادة منها، وكأنها محض موضة في استخدام مثل هذه المصطلحات.

**أما المنطلق الثالث: الالتزام بالمواثيق والمبادئ العالمية،** فقد جاء كلاما عاما لا يتضمن أي مبادئ عالمية محددة، والأصل أن الالتزام بالمواثيق والمبادئ العالمية يجب ان يكون مفعلا ضمن المبادئ الحاكمة لنظام التعليم، التي تشتق اساسا من دستور الدولة، ومن طبيعة المجتمع وهويته الثقافية، مع الاستفادة بالمواثيق العالمية، وليس مجرد شعار يرفع دون مضمون حقيقي ملموس. ومن ثم فهذا أيضا ليس بمنطلق للسياسة التعليمية، وبدلا من ان يأتي الحديث عن المواثيق والمبادئ العالمية عاما، كان يتعين أن يعبر عنها بوضوح في المبادئ الحاكمة، تلك التي لم يرد ذكرها اصلا في الوثيقة كلها. ومن اللافت للنظر أن الوثيقة تذكر (الالتزام بالمبادئ العالمية) غير المحددة فيها بدقة أصلا، ولم تذكر الالتزام بمبادئ محددة للتعليم منبثقة من المجتمع. من الضروري لفت الانتباه هنا إلى كلمة (الالتزام)، وهى ما تجعل وقرار مبادئ يلتزم بها أمر ضروري

لا يمكن الحياد عنه أو تجاهله او إغفاله، لكى يستقيم السير في كل النظام التعليمي.

والمنطلق الرابع هو؛ الغايات القومية للتعليم قبل الجامعي. وهنا يوجد تعارض كبير، فالمنطلقات تعبر عن الانطلاق أو بداية الحركة أو المقدمات، أما الغايات ومفردها الغاية فهي وفقا للمعجم الوسيط، تعنى النهاية والآخر، فغاية الشيء: نهايته وأخره، وغاية الأمر؛ الفائدة المقصودة منه (٧٣). ويورد المعجم الفلسفي، كلمة (الغاية) بمعنى ما لأجله يكون الشيء او العمل، وهى ما ينزع إليه الإنسان، وما يريد المرء ان يبلغه، وهي الباعث. على الفعل (٧٤). وتطلق الغاية على المقصود تحقيقه؛ والمصير المراد بلوغه، وهى ما لأجله إقدام الفاعل على الفعل. وجملة القول، إن للغاية معنيين، احدهما هو القول إن الغاية هي نهاية الفعل في الزمان، وحده الأقصى في المكان، وهى بهذا المعنى مقابلة للابتداء والآخر، هو القول إن الغاية هي الغرض الذى من اجله يقدم الفاعل على الفعل، والجهة التي يتوجه إليها في حركته ونزوعه، وهى بهذا المعنى مقابلة للوسيلة [٧٥] فكيف يأتي ما يدل على نهاية المطاف معبرا عن بدايته ومقدمته؟؛ إن الحديث عن غايات قومية يأتي في سياق الحديث عن ترجمتها إلى اهداف عامة للتعليم، وليس تحت عنوان المنطلقات. بالتالي يوجد خلط بين المنطلقات والأهداف، وبذلك يستمر مسلسل الخلط بين المصطلحات في هده الوثيقة.

**وبالنظر إلى تلك الغايات التي حددتها الوثيقة، فإنها جاءت على النحو التالي:**

- التعليم حق لكل إنسان.
- تحقيق الجودة الشاملة في التعليم.
- دعم اللامركزية والمشاركة المجتمعية.
- الدخول إلى مجتمع المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة.
- تأسيس عقد اجتماعي جديد. [٧٦]

**وبالقراءة الناقدة لتلك الغايات،** يتبين أن: الغاية الأولى (التعليم حق لكل إنسان) تمثل مبدأ من المبادئ الدستورية المستقرة الحاكمة لنظام التعليم، وليست غاية قومية للتعليم، فهي ليست نتائج يراد الوصول إليها، بل هي محددات وموجهات لنظام التعليم يسير في ضوئها ولا يتعين أن يكون هناك قراراً يخالف ذلك، وفارق كبير بين المبادئ والغايات، فالمبادئ ضوابط

للفعل ومحددات له، اما الغايات فهي نتائج للفعل وسبب للقيام به، يمكن الوصول إليها بمقدار معين، وقد لا يمكن الوصول. إليها أصلا. ومن ثم، فإن ورود (التعليم حق لكل إنسان) ضمن الغايات وليس ضمن المبادئ يشير إلى إمكانية عدم الالتزام به على طول الخط وعلى المدى البعيد، او تحققه بقدر معين.

كما ان (تحقيق الجودة الشاملة في التعليم) لا يمكن ان تمثل غاية قومية يوجد نظام التعليم من اجل الوصول إليها في نهاية المطاف، فهي وإن كانت تعبر عن هدف في مرحلة معينة من مراحل عملية تخطيط التعليم، إلا انها وسيلة لتحقيق الأهداف العامة للتعليم، وليست غاية من غايات التعليم، فلا يمكن ان يحقق نظام التعليم أهدافه العامة ومن ثم غاياته دونما تحسين وتجويد مدخلاته وعملياته بما يحسن من مستوى مخرجاته. وهنا يجدر التساؤل، هل حقق نظام التعليم جودة الأجزاء حتى يأتي الحديث عن الجودة الشاملة؟! وهل خبرات الماضي وإمكانات الواقع واستشراف المستقبل تنبئ بإمكانية تحقيق الجودة الشاملة؟! أم أنها صياغات طوباوية يصعب تحقيقها في ضوء هذا الواقع واحتمالات المستقبل؟! والشيء نفسه في (دعم اللامركزية والمشاركة المجتمعية) فهي وسائل يمكن استخدامها في تحقيق الأهداف العامة ومن ثم الغايات، وبالتالي فهي ليست في حد ذاتها غايات للتعليم. وهنا يتضح أيضا الخلط بين الوسائل والغايات.

وأما الغاية الرابعة (الدخول إلى مجتمع المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة) فلا تتم بالتعليم فحسب، وإنما هناك أمور أخرى بالإضافة للتعليم يجب ان تتكامل معه في بناء مجتمع المعرفة، ومن هنا كان ينبغي استخدام: إسهام التعليم في بناء مجتمع المعرفة. ثم هل المطلوب مجرد الدخول ام بناء مجتمع معرفة؟ فما دلالة كلمة (الدخول) ولماذا استخدمت؟ وهل الدخول يكون لمجرد الفرجة والانبهار ومن ثم الاقتناء، والذي قد لا يكون متناسبا مع أوضاع المجتمع وحاجاته؟ ام هل لمجرد النقل؟

والغاية الأخيرة (تأسيس عقد اجتماعي جديد) ليست من اختصاص التعليم وحده، ولا يقدر التعليم على الوفاء بها منفردا، وهل التعليم يسهم في التأسيس ام انه يقوم **بأدوار** تجاه متطلبات هذا العقد الجديد؟ وبالتالي يجدر التساءل: هل هي غاية من غايات التعليم؟!

وبذلك، يتضح وجود خلط بين الغايات والوسائل، كما ان هناك خلط أصلا بين

الغايات والمنطلقات، فما ذكر هو وبعيد عن الغايات القومية للتعليم. والواضح ان المنطلقات التي تم ذكرها بوضعها الحالي لا تعبر عن منطلقات، وإنما جاءت من قبيل الدعاية؛ فهي إلى الطابع الدعائي اقرب منها إلى الطابع العلمي المنهجي.

ومن الأهمية بمكان، تحديد المصادر التي يتم الاعتماد عليها في بناء أي سياسة مستقبلية للتعليم، وهو ما لم يتم ذكره في الوثيقة. ومن المعروف في الأدبيات المختلفة ان ثمة مصادر تشتق متها هذه السياسة، وهى مصادر داخلية؛ كالدستور، والقوانين، ومنظومة القيم في المجتمع، والأيديولوجية السائدة فيه، والخبرة القومية التاريخية، والأدبيات ذات الصلة. ومصادر خارجية: كالتقارير والمؤتمرات والوثائق الصادرة عن المنظمات الدولية، والمتغيرات على الصعيد الدولي، والأدبيات ذات الصلة على مستوى العالم، بالإضافة إلى وثائق السياسات في الدول المختلفة. ويحتاج اشتقاق مبادئ واهداف التعليم العامة من المصادر سالفة الذكر، إلى أليات مستقرة في الأعراف والوثائق الدولية والأدبيات ذات الصلة. فما الداعي إلى تجاهل تلك المصادر؟ وما اسباب عدم الأخذ بالأليات تلك؟

إن الضعف المنهجي في منطلقات السياسة المستقبلية للتعليم، بالإضافة إلى غياب مصادر اشتقاقها، يشير في جلاء إلى خلل في الأسس المنهجية التي بنيت وفقا لها تلك السياسة، وما تضمنته من مبادئ وأهداف عامة.

وخلاصة ما سبق، ان هناك غيابا تاما لذكر المبادئ التي يسير نظام التعليم وفقا لها وفى إطارها. بالإضافة إلى وجود خلط واضح بين المصطلحات، وغموض وضعف في دلالتها. وبالتالي، فهذه الوثيقة في جملتها تفتقد الأسس العلمية المنهجية اللازمة لبناء سياسة مستقبلية للتعليم. وهو ما ينبئ عن ضعف منهجي في بناء كامل محتوياتها.

وفى سبيل التعرف على المبررات الكامنة خلف غياب المبادئ، يتضح ان الحكومة بعدم ذكرها مبادئ حاكمة للتعليم في صدر وثيقة السياسة المستقبلية للتعليم، فهي بذلك تتنصل من مسئوليتها الجوهرية عن التعليم وتوفيره لكافة أبناء المجتمع بالمجان، وتطويره حتى يصبح قاطرة التنمية بحق لإقالة المجتمع من عثرته والفكاك من براثن التخلف. ويبدو ذلك جليا في خلو الوثيقة من المبادئ التي تعلنها الحكومة لتلتزم بها في كل قوانينها وقراراتها وأفعالها في مجال التعليم.

وفى ذات السياق، يشير سيف الإسلام على مطر وهانئ عبد الستار فرج (٢٠٠٩)

إلى ما آلت إليه أحوال التعليم من ترد واعوجاج الحال، وانتهاك لمبادئ، وحتى انتهاك للدستور الذى يؤكد على حقوق الإنسان، ومنها حق التعليم (٧٧).

وبالبحث عن الظهير الفكري لتخلى الدولة عن مسئوليتها نجاه التعليم، يمكن استنتاج ان موجة العولمة أخذت الدول تجاه منطق السوق، والتحرر من التزاماتها الاجتماعية، وعلى رأسها التعليم، ومن ثم كان التحرر من مجانية التعليم وإلزاميته ... وغيرها من المبادئ الحاكمة.

ففي ظل العولمة وتنامى الرأسمالية ومنطق السوق، يدعو الليبراليون الجدد إلى تحجيم دور الدولة، وان تنتقل كثير من الأنشطة التي كانت تقوم بها الحكومة إلى القطاع الخاص (وعلى رأسها التعليم). وتطبيقا لذلك، يفرض صندوق النقد الدولي والبنك الدولي شروطا على الدول الواقعة في مصيدة الديون الخارجية والمضطرة للتعامل معهما. وخطورة هذه الشروط انها تعطى لهذه المنظمات حرية التدخل في الشئون الداخلية لتلك الدول، وهو تدخل في رسم كثير من السياسات الاقتصادية والاجتماعية؛ حيث تتعهد الدولة بتنفيذ مجموعة من السياسات التي تهدف إلى: تقليل نمو الإنفاق العام (مثل: تخفيض الإنفاق الحكومي على التعليم)، وزيادة موارد الدولة (من قبيل: زيادة أسعار الخدمات العامة) (٧٨). ومن ثم فهناك – إذن – تحول أساسي في دور الدولة وظيفتها، فلم تعد هي الكافل الأعظم للمواطنين؛ حيث تتخلى عن توفير الخدمات الحيوية التي تشكل البنية الأساسية للمجتمع (٧٩).

ويؤكد الواقع ذلك من خلال عدم كفاية الإنفاق والاستثمار العام في التعليم. وهناك تقارير توثق كيف ان إعادة الهيكلة، قد أثرت سلبا في مدخلات ومخرجات النظم التعليمية، وذلك من خلال خفض الإنفاق على التعليم. ويظهر تأثير ذلك في عدم تكافؤ فرص التعليم، وكذلك الانحدار في نوعيته (٨٠).

وتحول تحديد الأولويات في ميزانيات الدول النامية لترتكز على مفهومي: الجدوى الاقتصادية والعائد المباشر. ولا يخفى ما لهذه المفاهيم من تأثير ضار على التعليم، الذى ينظر إليه على انه خدمة اجتماعية ينبغي التوفير فيها. ومن هذه الزاوية فإن النظرة إلى التعليم باعتباره استثمارا بعيد المدى، بل واهميته الحقيقية كعامل في التنمية وشرط من شروطها تغيبان بنفس

الدرجة عن الأنظار او على الأقل لا تؤخذ في الاعتبار بدرجة كافية [٨١]. وبالتالي فإن واضعي السياسة يجدون في التعليم كبش فداء في ظل تخفيض الإنفاق الحكومي، وهو ما يسهم في تضاؤل الموارد المخصصة للتعليم. ونتيجة لذلك يصبح التعليم قطاعا "ضعيفا" في ظل الأحوال الاقتصادية المتردية [٨٢].

وفى هذا الصدد، يؤكد حامد عمار (٢٠٠٨) ان من تحديات العولمة للتعليم، ما يصاحب تداعيات الاقتصاد الحر من تقليص دور الدولة ومسئولياتها، بل وعلى إضعاف آفاق سيادتها الوطنية، وبخاصة حين اضطرت إلى تآكل مهامها في المجال الاقتصادي مع طغيان راس المال الخاص، فضلا عن تنازلاتها للقطاعين الخاص والأجنبي في الاستثمار في مشروعات الخدمات التعليمية [٨٣]. وهكذا تتقلص مسئوليات الدولة تدريجيا في تحديد الأهداف التربوية والمناهج التعليمية، وهذا بدوره يؤثر سلباً على التعليم الحكومي بتشويه صورته وموقفه الفعلي [٨٤].

وفى ظل زيادة وزن القطاع الخاص في العملية التعليمية مقابل تقلص دور الدولة نسبيا، تتغير النظرة إلى التعليم من التزام يتحمله المجتمع تجاه افراده، وخاصة غير القادرين، بحكم مسئولية الدولة، إلى نوع من التعبير عن المسلك الفردي الذى يعكس المسئولية الشخصية لمن يطلب او يرغب في الحصول عليه. وإجمالا، تعميم مبدأ دفع نفقة التعليم [٨٥]، والاتجاه نحو إلغاء المجانية، أو تقليصها وإفقادها مضمونها.

ويعد التعليم الخاص والأجنبي هدرا واضحا لتكافؤ الفرص التعليمية، وهو ما يوجد خطرا على الهوية والانتماء للوطن جراء وجود تفرقة على اساس الثروة؛ حيث يوجد تعليم متميز– في الغالب بلغة أجنبية – متاح لطلاب الأسر الغنية، وتعليم دون المستوى لبقية الشرائح الاجتماعية التي لا تطيق تحمل نفقات التعليم الخاص والأجنبي. ويؤدى ذلك إلى اضطراب الشخصية القومية، ومن ثم تهديد الأمن القومي. ولعل ذلك يطيح بشعار التعليم قضية امن قومي" الذى رفعته الوزارة من خلال وثائقها الرسمية.

ويجدر هنا التساؤل: ألا يعكس هذا التوجه صوب التوسع في التعليم الخاص والأجنبي، وترشيد المجانية أو تقليصها وإفقادها مضمونها، وما قد يصل بها إلى حد الإلغاء، وتقليص دور الدولة ومسئولياتها، وتعميم مبدأ دفع نفقة التعليم، مغزى فلسفيا يحدد جوهر نظرة السلطة

السياسية إلى التعليم على اعتباره خدمة او استهلاكا وليس استثمارا ؟ وبالتالي، فعلى التعليم – شأنه في ذلك شأن كل المسارات الخدمية – ان يتحمل العجز في توفير مستلزماته، ذلك في حين تشير المؤشرات المتضمنة في التقارير الدولية إلى ان اعتى الدول الرأسمالية ضمنت حق إقليم بأليات متعددة حتى وإن تجاوزت المجانية بمعناها المألوف. وهل جاء القصد السياسي بالتخلي عن المجانية فجأة؟ أم يعكس نهجا عبرت عنه الوثائق المعنية بشكل تدريجي؟ لعل ذلك يستلزم تقصى تلك القضية في الوثائق الرسمية ذات الصلة بسياسة الدولة في التعليم.

إن تقصى خلو وثيقة (مبارك والتعليم.. السياسة المستقبلية) من المبادئ الحاكمة التي تنبئ عن تخلى الدولة تدريجيا عن مسئوليتها تجاه تعليم أبنائها، يستلزم مراجعة وثائق مبارك واقليم السابقة، بدءا من الوثيقة الأولى التي صدرت عام ١٩٩٢، بعنوان (مبارك والتعليم .. نظرة إلى المستقبل)، لمعرفة أبعاد تلك الفضية وجذورها.

بمراجعة الوثيقة الأولى، يتضح فيما يتعلق بالمبادئ أنها لم تورد عنوان "مبادئ"، وأخذت تردد انه يجب ألا تحمل الأسرة المصرية أعباء إضافية في هذه المرحلة، ولا حديث صريح عن مبدا المجانية التامة لأبناء الوطن. ولكن هند الحديث عن الاستثمار في التعليم، جاء الحديث عن ترشيد مجانية التعليم. كما أكدت الوثيقة على ألا يمس مبدا تكافؤ الفرص دون غيره من المبادئ (٨٦).

وفى الوثيقة التالية التي صدرت عام ١٩٩٣ تحت عنوان (مشروع مبارك القومي .. إنجازات التعليم خلال عامين). يأتي الحديث في الفصل الأول عن السياسة التعليمية الجديدة. ومما جاء فيه ان يمكن ويجاز أهم الخطوط العريضة والأساسية للسياسة التعليمية الجديدة الهادفة إلى الإصلاح الشامل للتعليم في مصر فيما يلى:

- تحديد سياسة التعليم الواعية في إطار ديمقراطي.
- عدم تحميل الأسرة المصرية أعباء إضافية.
- عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- التعليم قضية امن فومى لمصر.
- التعليم استثمار. (٨٧)

**ولم يأت ذكر مبادئ حاكمة للتعليم.**

وفى الوثيقة الثالثة التي صدرت في عام ١٩٩٤ تحت عنوان (مشروع مبارك القومي .. إنجازات التعليم في ٣ أعوام)، جاء الحديث مكررا بالنص في الفصل الأول بعنوان السياسة التعليمية الجديدة، وتكررت نفس الخطوط العريضة والأساسية للسياسة التعليمية الجديدة دون أي إضافة او تعديل. واستمر الحال كذلك في بقية الوثائق.

وفى الوثيقة التي صدرت عام ١٩٩٩، بعنوان (مبارك والتعليم.. المشروع القومي لتطوير التعليم، سطور مضيئة لإنجازات رئيس مستنير وآمال متجددة وطموحات واعدة في ولاية جديدة)، جاء الحديث عن السياسة التعليمية في التسعينيات وحتمية التجديد، وكما هو معتاد لم يأت ذكر مبادئ ولا أهداف وإنما جاء حديث عن التحديات العالمية ثم حديث عن منطلقات السياسة التعليمية، وكما ذكرت الوثيقة، من أبرز منطلقات السياسة التعليمية ما يلى:

- تحديد سياسة التعليم الواعية في إطار ديمقراطي.
- التطوير المستمر للمناهج الدراسية وتحسين الكتاب المدرسي ودعم الأنشطة التربوية.
- التنمية المهنية للمعلمين وإعادة تأهيلهم وصلاح أحوالهم.
- إدخال التكنولوجيا المتطورة وتنويع مصادر المعرفة.
- تعدد مصادر تمويل التعليم، وإتاحة فرصة المشاركة لقطاع الأعمال والقطاع الخاص والجمعيات غير الحكومية.
- التعليم للجميع والتعليم للتميز.
- الاستفادة من الخبرات العالمية. (٨٨)

وبعد أن كانت المجانية تامة لجميع أبناء المجتمع في مؤسسات التعليم بنص دستوري، وتؤكد عليه وثيقة السياسة التعليمية في أواخر ثمانينيات القرن العشرين، تأتى وثائق مبارك والتعليم منذ بدايات التسعينيات من القرن العشرين لتتحدث عن ترشيد المجانية، ثم يأتي الحديث عن الاتجاه إلى اقتصادات السوق، وإتاحة الفرصة لقطاع الأعمال والقطاع الخاص للمشاركة في مجال التعليم (٨٩).

يتضح جليا ان الحكومات سارت في اتجاه التنصل من مسئوليتها في مجال التعليم، فبعد ان كان ينص في الثمانينيات من القرن الماضي، صراحة على المبادئ الحاكمة في وثيقة السياسة التعليمية، والتي تشتق من دستور الدولة، وهويتها وطبيعتها وثقافتها، ومن هذه المبادئ: التعليم حق تكفله الدولة، وإشراف الدولة على التعليم كله، ومجانية التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية في مراحله المختلقة، وإلزامية التعليم الابتدائي. أصبح في تلك الوثائق حديث عن ترشيد المجانية، وعدم تحميل الأسرة المصرية أعباء إضافية (يجب لفت الانتباه إلى استخدام لفظ إضافية)، ثم إتاحة الفرصة لمشاركة القطاع الخاص ومن ضمته الجهات الأجنبية.

وفى عام ٢٠٠١؛ تصدر وثيقة " مبارك والتعليم، ٢٠ عاما من عطاء رئيس مستنير، ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم"، وتطرح ما أسمته الرؤية القومية للتعليم والتي انبثقت عتها الأهداف القومية للتعليم، وهى:

- التعليم للجميع.
- التعليم للتميز، والتميز للجميع.
- اقتحام عصر التكنولوجيا، ومواجهة تحديات العولمة. (٩٠)

ويجدر التساؤل هل التعليم للجميع، والتعليم للتميز، والتميز للجميع هي أهداف تصلح ان تمثل ما يراد من التعليم للمجتمع، ام أن ذلك يمثل ما يراد بالتعليم، ومن ثم فهي تمثل وسائل لتحقيق اهداف التعليم العامة. والكلام ذاته يذكر على اقتحام عصر التكنولوجيا الذى يتركز الحديث فيه ضمن الوثيقة على التطوير التكنولوجي لبيئة التعليم (٩١). ولما كان التطوير التكنولوجي لبيئة التعليم هو وسيلة لتحقيق الأهداف العامة للتعليم، فهذا يعنى انه وسيلة وليس هدف. وهنا يبدو الخلط بين الأهداف والوسائل.

**وخلاصة ما سبق**، ان الدولة لم تعد تحدد مبادئ واضحة تحكم مسار نظام التعليم؛ وذلك حتى يسهل لها التخلص او التحرر او التخفف من مسئولياتها تجاه التعليم، وكأنها أعباء تود التخفف منها. وما يرد في الوثائق يؤكد الواقع انها لا تزيد عن كونها شعارات.

## ثانيا - الأهداف العامة للتعليم: تحليل نقدى

ينطلق البحث الحالي من التسليم بان التعليم عمليه هادفة، وأداة لبناء المجتمعات

والحفاظ عليها والارتقاء بها. ومن هنا، فلا يمكن ان يحقق التعليم الأدوار المنشودة منه، دونما بناء أهداف واضحة ومحددة وسليمة منهجيا. وتعبر الأهداف العامة للتعليم عن ماذا يريد المجتمع من التعليم؟، وليس ماذا يريد المجتمع بالتعليم؟.

إن الأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي كما وردت نصا بوثيقة السياسة المستقبلية جاءت على النحو **التالي**:

**أهداف السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي:**

لتحقيق الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم في توفير تعليم عالي الجودة للجميع، فإن الوزارة تعمل على تحقيق ثلاثة أهداف إستراتيجية:

- الإتاحة وتحقيق فرص تعليمية متكافئة.
- الجودة الشاملة في التعليم.
- كفاءة النظم المؤسسية. (٩٢)

## التحليل النقدي

### ١- البنية اللغوية للأهداف

بتحليل الأهداف يتضح أنها، من ناحية الصياغة، ليست مصاغة في شكل أهداف، فهل الإتاحة او الجودة الشاملة في التعليم او كفاءة النظم المؤسسية تعبر عن صياغات لأهداف؟! إن المدقق في تلك الصياغات، وبالرجوع إلى كيفية صياغة الأهداف التربوية، يتوصل بسهولة إلى ان الأهداف الثلاثة ليست مصاغة على نحو علمي سليم. ومما يؤكد ذلك – مثلا – ان الهدف الثاني (الجودة الشاملة في التعليم) جاء بنفس الصياغة في موضع آخر من الوثيقة مسبوقا بكلمة (مبدأ)؛ حيث ورد ذكر (مبدا الجودة الشاملة في التعليم) (٩٣). وهنا يجدر التساؤل: هل الجودة الشاملة في التعليم مبدأ أم هدف؟! وهذا يشير في جلاء إلى التداخل – في إطار هذه الوثيقة – بهن المقصود بكل من الهدف والمبدأ.

كما يظهر التداخل والتكرار في مضامين الأهداف الواردة بالوثيقة: فالجودة الشاملة في التعليم تتضمن بالضرورة كفاءة النظم المؤسسية؛ ذلك ان الجودة الشاملة من لفظها (الشاملة)

ومن إجراءاتها المعروفة من خلال الأدبيات، لابد أن تشمل مدخلات نظام التعليم وعملياته كافة، والنظم المؤسسية، بل والإدارة بعامة، جزء أصيل من مدخلات النظام بالقطع. ويؤدى هذا التداخل والتكرار في مضامين الأهداف إلى صعوبة وضعها في ترتيب أولويات. حسب درجة أهمية كل منها، لأنها ليست على نفس المستوى من حيث التصنيف المنطقي، وبعضها كل والآخر جزء. بالإضافة إلى غموض هدف "كفاءة النظم المؤسسية" في حد ذاته.

الأصل ان كل كلمة يتم استخدامها في صياغة هدف يجب ان تختار بعناية؛ بحيث تكون على درجة عالية من الوضوح والدقة والقدرة على توضيح النتيجة المراد الوصول إليها. ولكن الحاصل ان الأهداف قد صيغت على نحو غير منهجي وتشكلت في بنيتها اللغوية بعيدا عن الأصول العلمية. فالأهداف بعيدة عن اللغة العلمية التي يجب ان تتوافر في صياغة الأهداف، كما أنها تعانى من عيوب التداخل والتكرار والغموض. ومن ثم، تفقد الأهداف شرطها الأول المتعلق بسلامة البنية اللغوية، وهو ما يجعلها غير قادرة في الأساس على التعبير بوضوح عن المراد تحقيقه من خلال نظام التعليم. ومن ثم، لا يمكنها توجيه النظام على نحو سليم. لذا، فليس مستغربا ان يضل نظام التعليم طريقه المنشود. والمتأمل للأهداف الثلاثة على حالها، يلحظ انها مشحونة بالطابع الدعائي المعبر عن لغة الخطابة الدعائية، ويبدو ذلك من استخدام ألفاظ الإتاحة، والجودة.

من المؤكد أن سلامة الشكل تنبئ كثيرا عن سلامة المضمون، وبعبارة أخرى الشكل يعبر عن المضمون. ومن هنا، فإن عيوب البنية اللغوية للأهداف تعكس خللا في البنية العلمية لها، وبالتالي فهي عيوب منهجية بالدرجة الأولى، فالعبارات الغامضة هي تعبير عن غموض في الفكر والتوجه.

**٢- منهجية بناء الأهداف**

إن المدقق في الوثيقة بعامة، يجد ان الأهداف لم تراع الوضع التعليمي ومشكلاته، والوضع المجتمعي وسماته واحتياجاته ومطالبه؛ حيث لم تورد الوثيقة تشخيصنا للواقع التعليمي، ولا تحليلا للأوضاع المجتمعية، ولا استشرافا للمستقبل. أي انها لم تبن على أساس تشخيص علمي دقيق للواقع، وتحليل للأوضاع المجتمعية، واستشراف للمستقبل. وهذا يفقد الأهداف طابعها العلمي في المقام الأول، فالأصل عند بناء الأهداف العامة للتعليم، هو: القيام بخطوات

تشخيص الواقع التعليمي، وتحليل السياق المجتمعي، واستشراف ملامح المستقبل المجتمعي والتعليمي، ثم في ضوء ما يسفر عنه ذلك، تنبى الأهداف لتأتى معبرة عن كل تلك المعطيات.

كما أنه من الملاحظ، غياب مصادر اشتقاق الأهداف، فالوثيقة تتجاهل حتى مجرد الربط الموضوعي الواضح بين الأهداف ومصادر اشتقاقها الأساسية، التي يمكن ان تتجلى في الدين، والفلسفة الاجتماعية، والثقافة، والدستور .. الخ. فلا توجد البتة صيغة منهجية في هذه الوثيقة توضح عملية الاشتقاق الذى ظهرت على اساسه تلك الأهداف، ولا توجد إشارة من قريب او بعيد للمصادر التي تم الاعتماد عليها في عملية بناء الأهداف. فما الداعي إلى تجاهل هذه المصادر؟

وتجدر الإشارة إلى أنه يوجد خلط كبير بين اهداف السياسة المستقبلية للتعليم والأهداف الإستراتيجية. فالعنوان ينص على اهداف السياسة المستقبلية، بينما ذكرت الوثيقة أسفل العنوان "تحقيق ثلاثة أهداف إستراتيجية". واستمرارا للخلط بين مستوى السياسة التعليمية والإستراتيجية التعليمية، اوردت الوثيقة — كما ذكر سلفا – أسفل عنوان أهداف السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي ما نصه: " لتحقيق الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم في توفير تعليم عالي الجودة للجميع، فإن الوزارة تعمل على تحقيق ثلاثة أهداف إستراتيجية". وهنا يأتي التساؤل: هل هذه أهداف السياسة التعليمية أم وهداف إستراتيجية؟! وهل هي أهداف أصلا. يضاف إلى ذلك التكرار في أكثر من موضع فيما يتعلق بالجودة الشاملة واللامركزية، في الغايات القومية وفى اهداف السياسة المستقبلية.

كما ان الوثيقة جاءت بالرؤية المستقبلية قبل أهداف السياسة التعليمية، نتضح ذلك من مراجعة الإطار العام للسياسة المستقبلية للتعليم الذي ورد في الوثيقة وفقا للترتيب التالي: الرؤية المستقبلية للتعليم في مصر، ومحاور الرؤية المستقبلية للتعليم في مصر، واهداف السياسة التعليمية للتعليم قبل الجامعي، والمداخل الاستراتيجية، ومجالات التنفيذ [٩٤]. وهذا خطأ علمي، لأنه كما هو مستقر في أدبيات التخطيط التعليمي ان السياسة التعليمية ينبثق منها الاستراتيجية التعليمية ثم خطط التنفيذ. ولما كانت الرؤية المستقبلية تمثل أحد مكونات الإستراتيجية، فلا يصح ان توضع أهداف السياسة التعليمية لتحقيق الرؤية. وإنما تكون الأهداف العامة هي السابقة، وفى سبيل تحقيقها توضع إستراتيجية تعليمية تشتمل على رؤية إستراتيجية. ومن هنا،

يتضح الخلط الواضح بين مستوى السياسة التعليمية، ومستوى الإستراتيجية التعليمية ضمن مستويات عملية التخطيط التعليمي. فالحديث عن الرؤية المستقبلية، وكما ورد ذكرها في المتن (الرؤية الإستراتيجية)، يأتي في مستوى التخطيط الاستراتيجي، وهو المستوى التالي لمستوى تخطيط السياسة التعليمية، ولا يمكن بحال من الأحوال أن يسبقه، فهو يأتي لوضع السياسة التعليمية موضع التنفيذ. ومن هنا، فلا يصح أن تأتى أهداف السياسة التعليمية بعد الرؤية المستقبلية الإستراتيجية، يضاف إلى ذلك الحديث عن المداخل الإستراتيجية ومجالات التنفيذ ضمن وثيقة السياسة المستقبلية للتعليم، وهما يتعلقان بمستوى التخطيط الاستراتيجي ومستوى التخطيط الإجرائي على الترتيب.

يشير هذا الخلط بين مستويات التخطيط، إلى ضعف في المعرفة والخبرة المتعلقة بعلم التخطيط التربوي وممارسته لدى واضعي تلك الوثيقة. ويفضي هذا الخلط إلى التداخل ضمن مسلسل الأهداف والوسائل المعروف في ادبيات التخطيط.

ولكن هنا، تأتى الوسائل سابقة للأهداف، بل تأتى الوسائل وكأنها معبرة عن أهداف.

والحاصل، أنه لا يمكن الوصول إلى تحقيق اهداف سليمة في نهاية المطاف.

يضاف لذلك، ان ثمة ملاحظات تتعلق بضعف آلية بناء هذه الأهداف،

ولاسيما طبيعة فريق إعداد الوثيقة بعامة، والذى يصل إلى (١١) عضوا فقط بخلاف المراجعين اللغويين، كما ورد في نهاية الوثيقة. وليس معلوما من خلال الوثيقة من قام بالضبط بوضع الأهداف: هل الفريق ام بعضه ام احد افراده؟ ومن المستقر في الأدبيات، أن عملية بناء الأهداف العامة للتعليم تحتاج إلى عدد كبير من الخبراء والمتخصصين، حتى يكون هناك ثراء في الأفكار. ومن جوانب القصور في بنية هذا الفريق انه لم يشمل كل التخصصات المطلوبة في بناء الأهداف. ولم يتضح من الوثيقة كيفية اختيار أعضاء الفريق، وهذا يشير إلى أن تشكيل الفريق اعتمد على أهل الثقة ولم يعر اهتماما كبيرا بأهل الكفاءة والتخصص، مما يشير إلى وجود ضعف جوهري في آلية بناء الأهداف. فأي منطق يكمن خلف تفويض الدولة لمجموعة معينة لوضع أهداف التعليم العامة؟ وإن كان ذلك مقبولا، فهل تتوافر في هذه المجموعة الكفاءة اللازمة للوفاء بالشروط والمقومات اللازمة؟ وهل تمتلك القدرة اللازمة؟ وبأي توجه تعمل؟

كما أن الأهداف لم تأت نتيجة حوار ومناقشات جادة وواقعية بين قوى المجتمع المختلفة، ولم يدر بشأنها حوار قومي مستفيض، أو حتى تم مناقشتها في السلطة التشريعية. فلم تشر الوثيقة إلى انه قد تم عقد مؤشرات قومية أسفرت عن الأهداف، كما انها لم تأت نتيجة دراسات وبحوث مستفيضة وشاملة. ويلاحظ في هذا السياق غياب المشاركة المجتمعية لقطاعات المجتمع المختلفة. وليس هناك ما يشير، ضمن الوثيقة، إلى أن فريق الإعداد قد اجرى حوارا واسعا مع القائمين على التعليم والمنتفعين به حول السياسة وأهدافها ومرتكزاتها وأولوياتها، مما جعل الأهداف لا تشكل موجها أساسيا لحركة التعليم ومسيرتها. وليس هناك ما يشير إلى استشارة حتى الخبراء التربويين في هذا المجال ولعل ذلك يؤكد أن وضع الأهداف، وبقية مكونات السياسة المستقبلية للتعليم، تم من غير دراسة علمية وافية. والسؤال المطروح في هذا السياق؛ هل يعبر ذلك عن نقص في الكفاءات الوطنية؟ أو تدنيها ؟ أم يعكس رغبة في تهميشها وعدم الاستعانة بها ؟ أم يجسد تغييبا للإجراءات العلمية السليمة لوضع مبادئ التعليم وأهدافه؟ أم يصور المشهد الملتبس في سياسة الشأن التعليمي وإدارته، شأن غيره من شئون الدولة في تلك الفترة الزمنية؟

### ٣– قابلية الأهداف العامة للتحقيق

إذا كانت الأهداف العامة تعانى من هذا الغموض فإلى أي حد يمكن تصور هذه المعاناة في مستوى صياغة أهداف الخطط التعليمية، وأهداف المراحل التعليمية المختلقة، وكذا أهداف المناهج والأنشطة التعليمية. فكيف يمكن ترجمة الإتاحة، أو الجوة الشاملة، أو كفاءة النظم المؤسسية، إلى أهداف للمراحل التعليمية أو أهداف للمناهج التعليمية؟! أي ان الأهداف ا لعامة تعانى من ضعف قابليتها للتحقيق، فلقد صيغت بطريقة غير قابلة للترجمة إلى وهداف تعليمية فرعية، وهذا يعنى أنها تفقد طابعها الفعال الذى يمكنها من توجيه العملية التعليمية نحو مسارها السليم. وبذلك تبقى الأهداف محض شعارات غير قابلة للتحقق في إطار العملية التعليمية.

### ٤– المضمون، أي كونها تمثل أهدافا عامة للتعليم

الواضح أنه يوجد خلط بين الأهداف والوسائل، فما ذكر على أنه أهداف هو بمثابة وسائل للوصول إلى أهداف السياسة المستقبلية للتعليم، التي يجب ان تعبر عن احتياجات المجتمع

وطموحاته ومتطلباته من التعليم. أي إجابة عن سؤال: ماذا يمكن أن يقدم التعليم للمجتمع؟ وهنا، تكون الإتاحة وتحقيق فرص تعليمية متكافئة، والجودة الشاملة في التعليم، وكفاءة النظم المؤسسية، ليست ما ينشده المجتمع من التعليم، وإنما هي آليات ووسائل يمكن أن يصل بها التعليم إلى تحقيق ما ينشده المجتمع منه. ويجدر التساؤل: هل يريد المجتمع من التعليم ان يكون متاحا، وجيدا، وكفء على المستوى المؤسسي؟! بالقطع تلك وسائل لتطوير نظام التعليم، وليست تعبيرا عن النتائج المراد ان تتحقق للمجتمع من خلال التعليم. فالمجتمع يريد بناء شخصية ذات مواصفات محددة تسهم في ان يصبح المجتمع على شاكلة محددة أيضا.

فالأصل في الأهداف العامة للتعليم ان تأتى معبرة عما يريده المجتمع وأفراده حاليا ومستقبلا من نظام التعليم. وبالتدقيق في هذه الأهداف يتضح أنها اهداف فضفاضة لا تحدد بواقعية وبوضوح ما ينبغي ان يفعله نظام التعليم للمجتمع، ومن ثم لم تستجب الأهداف لمستلزمات واقع المجتمع وطموحاته، فهي عامة لم تراع الخصوصية؛ حيث يمكن ان توضع لأى دولة اخرى علما بان التعليم يجب ان يلتزم بالطابع الذاتي الثقافي للمجتمع. يلاحظ أيضا، ان طبيعة الشخصية وطبيعة المجتمع التي يراد من التعليم الإسهام في صياغتها لم تكن واضحة في الأهداف. كما ان الأهداف على حالتها تلك لا تدل على الترابط والتكامل بين الأهداف العامة لنظام التعليم وأهداف الأنظمة الأخرى في المجتمع، ومن ثم لم يبدو واضحا أنها حلقة متصلة بالسياسة العامة للدولة. وبالتالي لا تنجح الأهداف في أداء وظيفتها المتمثلة في توجيه العملية التعليمية نحو المستقبل المنشود.

ولا يرجع تعميق دور التعليم وتفعيله في المجتمع إلى مجرد زيادة أعداد المقبولين في مراحل التعليم المختلفة، أو إلى تجويد التعليم منهجا وطريقة، او إلى تطوير الإدارة التربوية والمدرسية، او إلى غير ذلك من مقومات العملية التربوية والتعليمية. فهذه كلها مجالات لها شانها دون شك، غير أنها لا تكتسب كامل قدرها وشأنها إلا من خلال إطار فكرى وأهداف عامة يجعلانها جميعا في خدمة إحداث تغيير حقيقي في بنية المجتمع واغراضه، بما يتفق مع مستلزمات تنميته وتقدمه ودخوله الحلبة العالمية. الأمر كله يختلف إذن باختلاف ما نضعه في النظام التعليمي و فإما أهداف قادرة على تطوير المجتمع ومحاربة عوامل التخلف فيه، ويوجه خاص انماط السلوك المتخلفة، وعند ذلك يكون للتعليم قدره وشأنه، وإما أهداف لا تأبه بتطوير المجتمع كما لا تأبه

بتلبية حاجاته الفعلية في شتى مجالات الحياة، وعند ذلك يسير نظام التعليم في اتجاه معاكس للتنمية والتقدم، وينتج أولا وقبل كل شيء متعلمين عاطلين، ويذهب هدرا شطر كبير مما ينفق عليه من أموال (٩٥).

وتأسيسا على ما سبق، يمكن استنتاج أن الأهداف الثلاثة لا تمثل أهدافا عامة للتعليم، من حيث الصياغة والمضمون.

وفي سبيله للتعرف على المبررات الكامنة وراء مجيء الأهداف العامة على هذه الشاكلة، فإن البحث – من خلال تقصى الدراسات والأدبيات في مجال سياسة التعليم وإصلاحه وتطويره، والوثائق الرسمية للوزارة، والوثائق الأجنبية ذات الصلة بالتعليم المصري – يكتشف أن أهداف مبادرة الشراكة الشرق أوسطية في محور التعليم تتشابه إلى حد قد يصل إلى التطابق مع هذه الأهداف، وهو ما يتم تناوله في المحور التالي.

## الأهداف العامة للتعليم والضغوط الخارجية

ثمة بدهية قوامها ان النظام السياسي يأتي على رأس موجهات النظام الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي. في هذا السياق، يحاول النظام السياسي العالمي الجديد الذى ولد بعد انهيار الاتحاد السوفيتي ان يملى إرادته على النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربية في العالم. ومن ثم، تفرض الدول المتقدمة على النامية ما تريده في خدمتها ومن أجلها، وتجهد بعض الدول المتقدمة لكى تجعل الدول العربية بوجه خاص نهبا لكل طارق وطامع. وبالتالي تفرض عليها أن تنسلخ من جلدتها الثقافية ومن كيانها الأصيل لتذوب في حمأة النزعة العالمية التي تنادى بها وكأنها الرديف للنزعة الإنسانية، بينما تكاد تكون وإياها على طرفي نقيض (٩٦).

وتتحدد ضغوط الخارج – في سياق النظام العولمي – في جانبها المعلن عنه كقوى ضاغطة محددة وموجهة لرؤى الإصلاح بصورة رئيسية في المبادرات المتعددة والمتتالية المتعلقة بمنطقة الشى الأوسط حيث بؤرة ومرتكز العالم العربي والإسلامي. وإذا كانت هذه المبادرات تطال جوانب الحياة المختلفة في المنطقة، فإن نقاط تركيزها تنصب بدرجة كبيرة على محاور الحياة السياسية والاقتصادية والتعليمية والمرأة (٩٧). وفى هدا السياق، تدعو مبادرة الشراكة الشرق أوسطية (MEPI) إلى توسيع المشاركة السياسية، وتقوية المجتمع المدني وحكم القانون، وتمكين النساء والشباب، وإيجاد فرص تعليمية، وتعجيل الإصلاح الاقتصادي، في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا منذ عام ٢٠٠٢. وفى المحور التعليمي، تدعم المبادرة أنظمة التعليم التي تمكن الأفراد، بما فيهم البنات، من اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية للمنافسة في اقتصاد اليوم وتحسين نوعية حياتهم وحياة أسرهم (٩٨).

وفيما يتعلق بمحور التعليم، تركز المبادرة على الأهداف الرئيسة التالية:

- الالتحاق؛ التوسع في الالتحاق بالتعليم لكل الأفراد، خاصة البنات والنساء.
- الجودة؛ تحسين جودة التعليم متضمنا تدريب هيئات التدريس، ومحتوى المناهج، وتمكين المجتمعات المحلية من المشاركة، والجاهزية الرقمية.
- تنمية المهارات؛ تعزيز عمليات تنمية المهارات القابلة للتوظيف. (٩٩)

إن المدقق في تلك الأهداف، أهداف السياسة المستقبلية للتعليم في وثيقة مبارك والتعليم عام (٢٠٠٦) يستنتج أن ثمة تشابها كبيرا بينهما، إن لم يكن تطابقا.

فالهدف الأول في كلتا الحالتين يختص بالتحاق الأفراد بالتعليم او إتاحة التعليم للأفراد، والهدف الثاني هو تحسين جودة التعليم، اما الهدف الثالث ففي المبادرة يتعلق بتنمية المهارات في حين يتعلق في وثيقة السياسة المستقبلية بكفاءة النظم، وهو امر غير واضح، ويتداخل مع الهدف الثاني الخاص بالجودة –كما أشار البحث في موضع سابق – ، ومن المحتمل ان يكون هناك مجرد اختلاف في ترجمة الهدف الثالث. ويدل ذلك على ان الأهداف العامة للتعليم المصري قد تم إملاؤها من قوى الهيمنة الأمريكية. وعبر ذلك في جلاء عن مشهد امتثال من جانب قوى الداخل للاستجابة إلى ضغوط الخارج. إن هذه المبادرة توجه نظام التعليم بما يتفق مع أجندة

الخارج وأطماعه المتزايدة وتحقيق مصالح الدول صاحبة هذه المبادرات او المؤيدة لها، وليس بما يحقق للداخل نهضة قومية تقيله من عثرته وتحقق له المكانة والدور الدين يجب أن يتبوأهما في صنع الحضارة الإنسانية. ويعد ذله مبررا قويا لعدم تضمين الأهداف العامة لنظام التعليم ما يتعلق بالمواطنة والانتماء والهوية الثقافية وغير ذلك. من القضايا التي تعبر عن احتياجات المجتمع. وإنما في ظل تلك المبادرة يتم التركيز على مهارات–اللغة الإنجليزية والتعامل مع الحاسوب، والمبالغة المفرطة في جعل التعليم مرتبطا باحتياجات السوق العولمية، ومحاولة تنميط الثقافات في قالب التحديث والتقنية بينما محتواه الخفي أمركة التعليم من خلال إطفاء أية جذوة للاعتزاز بالهوية الثقافية، وذلك يكرس التبعية الفكرية وتشتيت وجدان أبناء الوطن وإضعاف وطنيتهم وانتمائهم القومي.

ويؤكد ذلك ان المبادرة ترى انه عندما يتلقى الشباب تعليما جيدا، فإنهم يمتلكون أساسا قويا يعتمدون عليه في تحولهم إلى أعضاء فاعلين ومشاركين في كافة نواحي الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. وتقوم مشاريع مبادرة الشراكة الشرق أوسطية بدعم إصلاحات تعليمية تجعل الطلاب اكثر قدرة على اكتساب المهارات التي هم بحاجة إليها بفراش التنافس في مجالات اجتماعية وسياسية واقتصادية متغيرة تتم في الوقت الحالي – وتحسين نوعية حياتهم وحياة اسرهم (١٠٠). من الواضح ان التركيز ينصب على إكساب مهارات بغرض التنافس فقط، دون النظر إلى مقومات الشخصية المصرية، وهو ما يفقد التعليم المصري خصوصية مجتمعه وهويته. بل يفقد التعليم جملة النتائج اللازم تحقيقها للإسهام في نهضة مجتمعه وتحقيق بقائه ونمائه وعلائه.

وفى سياق إفقاد مؤسسات التعليم المحلية أدوارها الرئيسة في إعداد المواطن المرغوب فيه، ومن ثم إفقاد التعليم مضمونه وجعله عاجزا عن تحقيق الأهداف المرجوة منه، وإسقاط ادواره. فلقد اعد مجموعة من الخبراء السياسيين الأمريكيين الذين اطلق عليهم مجموعة الـ ١٩، تقريرا خطيرا في أواخر عام ٢٠٠٢ تم رفعه إلى جهاز الأمن القومي الأمريكي، ومن ثم إلى الرئيس الأمريكي جورج بوش الذى وافق عليه. ويتضمن هذا التقرير دراسة حول ما اسمته المجموعة بالجوانب النفسية للإرهاب الإسلامي. ويؤكد التقرير على انه من الضروري إيجاد صيغة ملزمة للتعاون بين الدول العربية والولايات المتحدة في تغيير مناهج التعليم (إن المدقق للهدف الثاني من أهداف المبادرة والمتعلق بالجودة، يجد الحديث عن محتوى المناهج) والسياسة الإعلامية والقبول

بادوار مشتركة بين الطرفين. وتتمثل وجهة النظر الأمريكية في تغيير المناهج التعليمية التي تحض على كراهية اليهود والعالم الغربي تحديدا، خاصة وان هذه المناهج – يستطرد التقرير– تدعو صراحة إلى القيام بأعمال إرهابية من خلال تدريس مواد تحض على مفهوم يدعى الجهاد. ويرى التقرير أن التأثير الأكبر في الدول العربية والإسلامية ينبع من مصر والسعودية تحديدا. ويؤكد التقرير على ان القضاء على الأثار النفسية السلبية للإرهاب العربي لابد وان يبدا من السنوات الأولى من التعليم الأساسي، وان يكون هناك تدرج في تغيير المناهج التعليمية في الدول العربية، حيث يتم تغيير محتوى مناهج: الدين، واللغة العربية، والتاريخ (١٠١).

لعل ذلك يمثل وضعا كارثيا مفزعا فيما يتعلق بمسائل الهوية والاعتزاز بالمواطنة والولاء والانتماء للوطن، وهو ما يصيب الأمن القومي للوطن في مقتل، بالإضافة إلى تدنى فعالية التعليم فيما يخص قضايا التنمية والتقدم، باعتبار أن التعليم يقوم بالدور الرئيسي في بناء شخصية الفرد وتنمية المجتمع.

خلاصة ذلك التقرير وتلك المبادرة، وما على شاكلتهما، هو ان يقوم نظام التعليم بإعداد أفراد منزوعي الهوية الثقافية وضعيفي الانتماء والولاء والمواطنة، ولا يتمسكون بمبادئ ديتهم وقيمه وتعاليمه. إن نظام التعليم في هذه الحالة يعد صورا مكررة باهتة يمكن استنساخها في كل الدول التي تطبق فيها تلك المبادرات، ولا حديث عن شخصية مصرية متمايزة عن غيرها من الشخصيات. إنها في المحصلة النهائية أمركة ممسوخة مشوهة لأبناء المجتمع، بما يجعلهم شخصيات ضعيفة تابعة في مجتمع ضعيف تابع، ليس اكثر.

وإذا كانت قوى الهيمنة تسعى جاهدة لغرض رؤاها، وتلك حقيقة تاريخية، فإن السؤال المطروح هنا، هو: ما تفسير القبول المطلق والامتثال الهين والتسليم المسبق من قوى الداخل لدرجة تصل إلى حد التناص بين الاهداف العامة للتعليم المصري كما وردت في وثيقة السياسة المستقبلية والأهداف الرئيسة للتعليم كما وردت في المبادرة؟

وإجمالا، يمكن التوصل إلى ان الأهداف العامة للتعليم جاءت غريبة عن المجتمع، وتم فرضها عليه فرضا، بما يحقق مصالح وأطماع من فرضوها، ويضر بالمصالح القومية المصرية. فهذه الأهداف بلا هوية وطنية، أي انها يمكن ان توضع لأى دولة من الدول الخاضعة لتلك المبادرة، بصرف النظر عن الخصوصية الثقافية والمشكلات والطموحات المجتمعية.

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه سيف الإسلام على مطر، وهانئ عبد الستار فرج (٢٠٠٩) بان سياسات التعليم قد اغفلت البيئة الثقافية والمعرفية التي تؤثر تأثيرا كبيرا في التعليم ونظرت في سياق واقع آخر يمكن أن يكون غريبا دون تأسيس تربوي وفكري خاص بهذا الواقع الجديد. إن المنطلق في أي سياسة أن لها بعدا ثقافيا واجتماعيا، أما أن نقفز فجأة إلى واقع غريب، وإلى شعارات ومفاهيم وافدة دون تأسيس فكرى، ودون مراعاة للبعد الثقافي الاجتماعي فإن الأمر يفتقد إلى مقوم أساسي وهو الواقعية، لقد تبنت تلك السياسات أفكار غريبة. إن تلك السياسات تخضع لضغوط، ومن ثم فإنها تمثل ردود أفعال في كثير من الأحيان، تلونها وتشكلها الضغوط الخارجية، وتتحكم في مسيرتها القروض والمنح، من هنا وهناك. إنها ليست افعالا مدروسة، وهذا له انعكاساته على الاستعداد لها والتخطيط لتنفيذها (١٠٢).

وفى ذات السياق، هناك من يذهب إلى ان نظم التعليم العربية القائمة نظم مجلوبة وهجينة، وليست نظما منبثقة، حقا، من طبيعة المجتمع العربي وحاجاته (١٠٣). بما يعنى أن الأهداف العامة للتعليم لا ترتبط بالواقع المجتمعي، فالأهداف في واد والواقع في واد آخر.

وبالإضافة إلى مبادرة الشراكة الشوق أوسطية وتقرير مجموعة الـ ١٩، فثمة مبررات أخرى تفسر مجيء الأهداف العامة للتعليم على هذه الشاكلة، منها: ان عملية تطبيق المعايير الاقتصادية التي تحمل الفلسفة الليبرالية لواءها أصبحت تغزو الأنشطة البشرية كافة، بما في ذلك التعليم، مما له اثره في ضياع أهداف التعليم. وفى هذا الصدد، تظهر العقبات التي تواجهها الأنظمة التعليمية في الدول النامية من جراء استخدام المعايير التي يفرضها السموق العالمي، مثل: القدوة على المنافسة، وكفاءة الأداء، وتعظيم العائد، وتأكيد الربحية. والحقيقة ان أسلوب تطبيق هذه المعايير في مجال التعليم يميل إلى تحجيم الرؤى التربوية، والأكثر من ذلك تضييق أهداف التعليم؛ إذ تصبح الأهداف الإنسانية والثقافية والاجتماعية للتعليم على وجه الخصوص ثانوية بالنسبة للمعايير الأخرى ذات الطابع الاقتصادي. فثمة قضايا تربوية جوهرية قد تتوارى أهميتها من جراء سيطرة المفاهيم المرتبطة بإعطاء الأولية لاعتبارات السوق، منها: هل ينبغي للتعليم ان يساعد على انتقال ثقافة المجتمع إلى الأجيال القادمة وتطوير تلك الثقافة ؟ هل يساعد الأفراد على تحقيق ذواتهم؟ ام ان التعليم يهدف ببساطة لتخريج عمال يشتغلون في مجالات الإنتاج؟ وهو ما يعنى ان التعليم يصبح سلعة توظف لإنتاج سلع أخرى، ويطلق على هذه الظاهرة،

"تسليع إقليم" (١٠٤).

وفي السياق ذاته، يشير حامد عمار (٢٠٠٩) إلى افتقاد وضوح الرؤية، وضعف الإمساك بالأولويات التي تستحق التركيز، وتجاهل النظرة المستقبلية الشاملة في مسيرة التعليم. والحاصل انه طغت على التوجهات التربوية مقاصد سوق العولمة مع قليل من الالتفات إلى احتياجات التنمية الداخلية، حتى لم يعد لخريج التعليم الرسمي وطن، ولا عنوان، كذلك جاءت معظم الإصلاحات جزئية هنا وهناك أو تغيرات شكلية من قبيل صب الزيت القديم في قنان جديدة. وافتقدت بذلك البوصلة الهادية والقبلة الوطنية، هذا فضلا عن ان بعض الخطط التعليمية المحكمة سرعان ما تتبعثر وتذروها أهواء المصالح الفئوية. ومن ثم ابتعد معظم تلك الإصلاحات عن اقتحام الجسم التربوي الثقافي الكبير، لدلث تدهورت أحوال المنظومة التربوية الرسمية، وانشغل المسئولون بمشروعات جزئية بزعم انها سوف تؤثر في الجسم الكبير لهذه المنظومة على الأفق الزمنى القريب، بيد أن المنطق كان يقتضى المبادرة بالسياسات والخطط التي يتطلبها ما يحرك ذلك الجسم وإكسابه الحيوية والانطلاق (١٠٥).

وفى ظل سيادة مفاهيم الاقتصاد في خطاب إدارة التعليم، يصبح المسئولون عن التعليم بمثابة مديري شركات يركزون في عملهم على حساب الأرباح والخسائر، والتكلفة والعائد، والتوقعات المستقبلية لأعداد الطلاب بدلا من التركيز على طبيعة المعرفة، وأهداف التعليم؛ الأمر الذى يؤدى إلى قيام صراع بين القيم الإدارية والقيم الأكاديمية (١٠٦).

ويتسق هذا الضعف المنهجي في بناء الأهداف العامة للتعليم في مصر'' على النحو الذى توصل إليه البحث الحالي – مع ما توصلت إليه الدراسات في جل الدول العربية؛ حيث يعتقد أغلب الباحثين العرب بأن أهداف التعليم في الدول العربية تعانى من غلبة أوجه الضعف ومواطن القصور، فهي، كما يذهبون، بقيت ظلال مقولات خطابية مسجوعة رنانة لا تعدوان تكون مجرد شعارات. ولقد بينت دراسة تحليلية نقدية لأهداف التعليم العامة في الدول العربية (٢٠٠٥) – وتضمنت بينها مصر– ان منظومات الأهداف غير مستوفية للشروط المنهجية الضرورية لعملية بناء أهداف التعليم وتصميمها وصياغتها. ويترتب على هذا الغياب المنهجي ان تلك الأهداف عاجزة عن النهوض بالإنسان العربي وتحقيق نمائه في عصر متغير متفجر. حيث أفرزت الدراسة مجموعة من النتائج، منها: ان بنية النص لأهداف التعليم العامة في الوطن العربي

تعانى من ضعف منهجي يتمثل في الفوضى والتكرار والضبابية والعمومية وغياب الإجرائية، جعلها تنفصل عن الواقع وتحلق بعيدا عنه، وهذا بالتالي افقدها الروح الحقيقية التي تبث الحياة في أهداف التعليم (١٠٧).

وعند تحليله لأهداف التعليم في الدول العربية – ومن بيتها مصر– ، يرى عبد الله عبد الدائم (١٩٩١) ان اول ما تشكو منه تلك الأهداف عموميتها وغموضها واحتمالها لمعاب عديدة، وبالتالي صعوبة انقلابها إلى واقع، رغم الجهود الكبيرة التي – بذلت في سبيل تجويدها. ومن هنا كان فشل كثير من سياسات التعليم، في كثير من الدول ولا سيما النامية، او عجزها عن ان تسرى في واقع الحياة المدرسية، راجعا إلى حد كبير إلى ما تتصف به الأهداف من تجريد (١٠٨).

## نتائج البحث

**يخلص البحث إلى النتائج التالية:**

**١ – ضعف متهجى في بناء وثيقة السياسة المستقبلية للتعليم قبل الجامعي**، يتجلى في: غموض كثير من المصطلحات، والتكرار، والخلط بين المبادئ والمنطلقات والأهداف والوسائل من ناحية، وبين مستوى تخطيط السياسة التعليمية، ومستوى التخطيط الاستراتيجي من ناحية أخرى، وضعف المنطلقات، بالإضافة إلى غياب مصادر اشتقاق هذه السياسة، والتركيز على الطابع الدعائي، والإفراط في استخدام مصطلحات مستحدثة في غير محلها دون عمق كاف، وضعف الاهتمام بالمدى الزمنى للسياسة المستقبلية. بشير ذلك في جلاء إلى خلل في الأسس المنهجية التي بنيت وفقا لها تلك السياسة، وما تضمنته من مبادئ وأهداف.

٢– غياب المبادئ التي تحكم مسار التعليم قبل الجامعي في كل القرارات والتصرفات، وهذا يخرج نظام التعليم عن السياق المجتمعي المحدد له. ويشير ذلك بوضوح إلى ان الدولة تتنصل من مسئوليتها نجاه التعليم، وتتخلى عن وظيفتها الرئيسة فيه، وتفسح المجال للقطاع الخاص والأجنبي الهادفين للربح.

ويدل على ذلك تحول الحديث عن المجانية التامة لجميع أبناء المجتمع في مؤسسات التعليم، والذى أكدت عليه الوثائق المختلفة في ثمانينيات القرن العشرين، ليحل محله منذ بدايات التسعينيات من القرن العشرين – وفقنا لما ورد بوثائق مبارك والتعليم – الحديث عن ترشيد المجانية، والاتجاه إلى اقتصادات السوق، وإتاحة الفرصة لقطاع الأعمال والقطاع الخاص للمشاركة في مجال التعليم –ويفضي هذا إلى هدر واضح لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وهو ما يزعزع السلام الاجتماعي داخل المجتمع ويؤثر سلبا على مسائل الانتماء والهوية والاعتزاز بالمواطنة. والسبب الرئيس وراء ذلك موجة العولمة التي أخذت الدول تجاه منطق السوق، والتحرر من التزاماتها الاجتماعية، وعلى راسها التعليم، ومن ثم كان التحرر من مجانية التعليم وإلزاميته ... وغيرها من المبادئ الحاكمة.

٣– بناء غير سليم للأهداف العامة للتعليم قبل الجامعي، يبدو واضحا في:

- ضعف البنية اللغوية للأهداف؛ فهي ليست مصاغة على نحو علمي سليم، كما أنها

تعانى من عيوب التداخل والتكرار والغموض، ويعكس ذلك خللاً في البنية العلمية لها.

• ضعف منهجية بناء الأهداف؛ حيث إنها لم تبن على أساس تشخيص علمي دقيق للواقع، وتحليل للأوضاع المجتمعية، واستشراف للمستقبل، كما يوجد خلط كبير بينها وبين الأهداف الإستراتيجية. بالإضافة إلى ضعف آلية بنائها لاسيما طبيعة فريق الإعداد، وغياب مصادر اشتقاقها، كما أنها لم نتيجة حوار ومناقشات ودراسات شاملة وموسعة ومستفيضة.

• ضعف قابلية الأهداف للتحقيق، فلقد صيغت بطريقة غير قابلة للترجمة إلى اهداف تعليمية فرعية، مما يفقدها الفدرة على توجيه العملية التعليمية نحو مسارها السليم. وبذلك تبقي الأهداف العامة محض شعارات غير قابلة للتحقيق في إطار العملية التعليمية.

• وجود خلط واضح بين الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، فما ذكر على انه اهداف هو في الحقيقة وسائل للوصول إلى الأهداف العامة للتعليم.

• غياب حاجات المجتمع وتطلعاته، فلا تعكس الأهداف الحاجات الحقيقية للمجتمع وتطلعاته ومتطلباته من التعليم. ومن ثم، فالأهداف الواردة لا تمثل اهدافا عامة للتعليم.

٤- تشابه كبير بين أهداف مبادرة الشراكة الشرق أوسطية في محور التعليم مع الأهداف العامة للتعليم المصري لدرجة قد تصل إلى حد التطابق. ويدل ذلك على ان الأهداف العامة للتعليم المصري قد تم إملاؤها من قوى الهيمنة الأمريكية، ويعبر ذلك في جلاء عن استجابة قوى الداخل إلى ضغوط الخارج.

إن هذه المبادرة توجه نظام التعليم بما يتفق مع أجندة الخارج وأطماعه المتزايدة وتحقيق مصالحه، وليس بما يحقق للداخل تنمية حقيقية. ويؤدى ذلك إلى غربة الأهداف العامة للتعليم عن المجتمع بواقعه ومستقبله، وفرصها عليه فرضا. فهذه الأهداف بلا هوية وطنية، أي انها يمكن ان توضع لأى دولة من الدول الخاضعة لتلك المبادرة، بصرف النظر عن الخصوصية الثقافية والمشكلات والطموحات المجتمعية. وهنا يتضح الاتجاه صوب أمركة التعليم متمثلا في تغيير المناهج التعليمية، لاسيما محتوى مناهج؛ الدين، واللغة العربية، والتاريخ، ولعل ذلك يمثل وضعا كارثيا مفزعا فيما يتعلق بمسائل الهوية والاعتزاز بالمواطنة والولاء والانتماء للوطن، وهوما يصيب الأمن القومي للوطن في مقتل.

٥- غزو عملية تطبيق المعايير الاقتصادية التي تحمل الفلسفة الليبرالية لواءها لمجال التعليم، مما له اثره في ضياع الأهداف التربوية.

٦- سيطرة الرغبة في إرضاء القيادة السياسية، والتعجل وعدم التدقيق من قبل واضعي الوثيقة على بناء الأهداف العامة للتعليم.

وإجمالا، يمكن القول: إن وثيقة السياسة المستقبلية للتعليم بعامة، وفيما يتعلق بالمبادئ الحاكمة والأهداف العامة بخاصة، تعانى من ضعف منهجي متمثل في سلبيات كبيرة وكثيرة بصورة افرغتها من مضامينها الموضوعية، مما يفضى إلى إخفاقها ومن ثم إخفاق نظام التعليم في مسيرته. ولعل ذلك يجعلها أحوج ما تكون إلى اتباع منهجية علمية لإعادة بناء، بما يعكس المضامين الحقيقية لسياسة التعليم، لاسيما المبادئ الحاكمة والأهداف العامة للتعليم، التي يجب ان تتسم بالطابع الموضوعي والعلمي.

**توصيات البحث**

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج، فإنه يوصى بما يلى:

١- إرساء مبادئ واضحة ومحددة، يرتضيها المجتمع وتقرها الدولة، نكون حاكمة للتعليم، وتصبح هي الأسس الثابتة لنظام التعليم.

٢- بناء أهداف عامة للتعليم وفقا للأسس المنهجية العلمية، على نحو يستجيب استجابة فعلية لمشكلات المجتمع وطموحاته، وفى ذات الوقت يستجيب لمشكلات التعليم ومستقبله. ويستلزم ذلك التخلص من التبعية والانقياد خلف إملاءات الخارج، والانطلاق من المصلحة الوطنية اولا واخيرا وقبل كل شيء.

٣- إجراء حوار مجتمعي واسع وشامل بشأن المبادئ والأهداف العامة للتعليم، ومن ثم ملامح السياسة المستقبلية للتعليم.

٤- وضع رؤية كلية واضحة ومدروسة دراسة علمية متأنية، تجتمع عليها عقول عدة تمثل اغلب التخصصات على قدر عال من الهمة والكفاءة والإخلاص للوطن، تحاول الإجابة على الأسئلة من قبيل: ما قواعد العمل ضمن نظام التعليم وضوابطه؟ وماذا يريد المجتمع من التعليم ان يفعل، حاضرا ومستقبلا؟

٥- تشكيل فريق من التربويين بالإضافة إلى التخصصات الأخرى اللازمة، على قدر علي من الكفاءة والخبرة، ويتوافر لديهم الشعور بالانتماء والاعتزاز بالمواطنة والحس الوطني والضمير اليقظ، لرسم ملامح مستقبل التعليم.

٦- الاعتماد في تخطيط التعليم، بمستوياته كافة؛ على اهل الاختصاص من ذوى الكفاءة، والبعد عن الاقتصار علي أهل الثقة على ان يكون الاختيار وفقا لمعايير محددة وواضحة ومعلنة.

## الهوامش

(١) حمد بن سيف الهماس، وآخرون: وثيقة الأهداف العامة للتربية واهداف المراحل الدراسية والأسس العامة لبناء المناهج الدراسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ١٤٢٣ هـ/ ٢٠٠٣ م، ص ٢٢ .

(٢) عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩١، ص ٢١٤.

(٣) حمد بن سيف الهمامي، وآخرون: وثيقة الأهداف العامة للتربية واهداف المراحل الدراسية والأسس العامة لبناء المناهج الدراسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٤) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٢، ص ٥ ، ص ٩ ، ص ٣٩ (بتصرف) .

(٥) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، السياسة المستقبلية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٢٣.

(٦) احمد محمود الزنفلى: التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي، دوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة، سلسلة التربية والمستقبل العربي (٣)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٢، ص ٢٣.

(٧) سيف الإسلام على مطر، وهانئ عبد الستار فرج: خطايا السياسة التعليمية في مصر، رؤية تحليلية ناقدة، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية: أنظمة اقليم في الدول العربية،

التجاوزات والأمل، المجلد الأول، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٥- ٦ مايو ٢٠٠٩، ص ٢٣.

(٨) عبد الفتاح أحمد حجاج (تحرير): حلقة نقاشية حول "بيئة التعليم والتعلم وانعكاساتها"، دعوة للحوار، لجنة التربية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة: ٢٠٠٩، ص ٧، ص ٢٥.

(٩) حسن حسين البيلاوى: الأيديولوجية في سياسة التعليم الفني في مصر والدول النامية، دراسة نقدية، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة المنصورة: السياسات التعليمية في الوطن العربي، المجلد الثاني، ٧- ٩ يوليو ١٩٩٢، ص ٧١٧.

(١٠) محمد إبراهيم المنوفي: المنهج النقدي وأزمة البحث التربوي، عالم التربية، العدد الثاني، السنة الأولى، أكتوبر ٢٠٠٠، ص ٩٦، ص ١٠٧.

(11) Pearsall, Judy (ed.); The New Oxford Dictionary of English, Oxford University Press, Oxford, 2001, pp. 435 - 436.

(١٢) مصلح الصالح: الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٩، ص ١٣٢.

(١٣) ابن منظور؛ لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص ٢٢٣.

(١٤) مجمع اللغة العربية؛ المعجم الوسيط، ط ٤، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٤٢.

(١٥) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبنائى، بيروت، ١٩٨٢، ص ٣٢٠- ٣٢١.

(16) Pearsall, Judy (ed.); The New Oxford Dictionary of

English, Oxford University Press, Oxford, 2001, P. 1474.

(١٧) احمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط ٢، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٢، ص ٣٢٦.

(١٨) مصلح الصالح؛ الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ٤١٦.

(١٩) مجمع اللغة العربية؛ المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٨٣، ص ١٦٧.

(٢٠) جميل صليبا؛ المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص ص ٣٢١ – ٣٢٢.

(٢١) اندريه لالاند؛ موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ص ١٠٤١ – ١٠٤٣ (بتصرف).

(٢٢) زكى نجيب محمود: مجتمع جديد او الكارثة، مكتبة الأسرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨. ص ص ١٢٢– ١٢٣.

(٢٣) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مرجع سابق ص ٩٧٧.

(٢٤) ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص ٤٦٣٤.

(25) Pearsall, Judy (ed.); The New Oxford Dictionary of English, Op.Cit., P. 36.

(26) Procter, Paul, et. al. (ed.)؛ Cambridge International Dictionary of English, 3rd ed., Cambridge University Press, New

York, 1997, P. 29.

(27) Pearsall, Judy (ed.)؛ The New Oxford Dictionary of English, Op.Cit., P. 1897, P. 784, P. 1506.

(٢٨) مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية. القاهرة، ١٩٨٤، ص ١٢.

(٢٩) احمد زكى بدوى، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٧٩.

(٣٠) عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ٢٣٣.

(٣١) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصاري: الأهداف التربوية العربية، دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٢، العدد الأول، ٢٠٠٥، ص ص ٨٨ – ٨٩.

(٣٢) جودت احمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١، ص ٣٧.

(٣٣) على اسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصاري، الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ص ٨٤– ٨٥.

(٣٤) المرجع السابق، ص ص ٩٧– ٠٩٨

(35) Haydon, Graham; Aims of Education, in Chambliss, j. j. (ed) Philosophy of Education, An Encyclopedia, Garland Publishing,. 12–New York, 1996, PP. ll- 12

(36) Winch, Christopher, and John Gingell; Key Concepts in the Philosophy of Education, Routledge, London, 1999, P. 10.

(٣٧) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصاري: الأهداف التربوية العربية. مرجع سابق. ص ٩٩.

(٣٨) حمد بن سيف الهمامي، وآخرون: وثيقة الأهداف العامة للتربية وأهداف المراحل الدراسية والأسس العامة لبناء المناهج الدراسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العرس لدول الخليج، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٣٩) جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، مرجع سابق، ص ٢٩.

(٤٠) محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي: تطوير التعليم الأساسي في مصر، سياسته وإستراتيجيته وخطة تنفيذه، دراسة تقويمية، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء (٤١)، ١٩٩٢، ص ص ١١٠- ١١١ ، ص ١٢٤ (بتصرف).

(٤١) محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي: التعليم والتنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٢٥٢.

(42)Haydon, Graham; Aims of Education, Op. Cit., PP. 12-13.

(43) Standish, Paul; Education Without Aims?, in Marples, Roger (ed.); The Aims of Education, Routledge, London, 1999, P. 35.

(٤٤) حمد بن سيف الهمامي، وآخرون: وثيقة الأهداف العامة للتربية واهداف المراحل الدراسية والأسس العامة لبناء المناهج الدراسية في الدوال الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول

الخليج، مرجع سابق، ص ص ٢٢- ٢٣.

(٤٥) على اسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصاري: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ص ١٠١ - ١٠٢.

(٤٦) المرجع السابق، ص ٨٦.

(٤٧) عبد الله عيد الدائم؛ نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ٢١٦.

(٤٨) على اسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصاري: الأهداف التربوية العربية، مرجع سابق، ص ص ١٢٢- ١٢٣.

(٤٩) محمد صبري الحوت، وناهد عدلي شاذلي: تطوير التعليم الأساسي في مصر، مرجع سابق، ص ١٢٤.

(٥٠) سعاد محمد عيد: تخطيط السياسة التعليمية والتحديات الحضارية المعاصرة، سلسلة التربية والمستقبل العربي (٤)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٣، ص ٢٨٠.

(٥١) ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص ٤٥١٧.

(٥٢) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص ٩٤٤.

(٥٣) مصلح الصالح: الشامل، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ١٣٢.

(54) Pearsall, Judy (ed.); The New Oxford Dictionary of English, Op.Cit., pp. 435 – 436.

(55) Procter, Paul, et. al. (ed.) Cambridge International Dictionary of English, Op. Cit., 1997, P. 326.

(56) Brown, Lesley (ed.) The New Shorter Oxford English Dictionaty, On Historical Principles, Vol. 1, 5th ed., Oxford University Press, Oxford, 1993, P. 551.

(٥٧) حسن حنفي : هل النقد وقف على الحضارة الغربية؟ الندوة الفلسفية الخامسة عشرة التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة القاهرة: فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر العربي والغربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٥، ص ٢١.

(٥٨) اندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، مرجع سابق، ص ص ٢٣٧- ٢٣٨ .

(٥٩) محمد إبراهيم المنوفى: المنهج النقدي وأزمة البحث التربوي، مرجع سابق، ص ٨٤.

(٦٠) شبل بدران: ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ٢٠٠٠، ص ص ١٩ – ٢٠.

(٦١) آلن هاو: النظرية النقدية، مدرسة فرانكفورت، ترجمة ثائر ديب، المشروع القومي للترجمة، ١٥٨٤، المركز القومي للترجمة، دار العين للنشر، القاهرة، ٢٠١٠، ص ٢١.

(٦٢) محمد إبراهيم المنوفى: المنهج النقدي وأزمة البحث التربوي، مرجع سابق، ص ١٠٩.

(٦٣) آلن هاو: النظرية النقدية، مرجع سابق، ص ص ٢٢- ٢٣ .

(٦٤) حسن حنفي: هل النقد وقف على الحضارة الغربية؟ ، مرجع سابق، ص ٢٠.

(٦٥) هانئ عبد الستار فرج: حال المعرفة التربوية، موقف فلسفى من الأطروحات

العلمية في ميدان أصول التربية، المؤتمر العلمي الثاني عشر لكلية التربية، جامعة طنطا بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: حال المعرفة التربوية المعاصرة؛ مصر نموذجا، الجزء الثاني، في الفترة من ٢- ٣ نوفمبر ٢٠١٠، ص ١٠.

(٦٦) حسن حنفي: هل النقد وقف على الحضارة الغربية؟ ، مرجع سابق، ص ٨.

(٦٧) الزواوي بغورة: في النقد الفلسفي، محاولة في تحديد المفهوم، عالم الفكر، العدد ٤، المجلد ٤١، إبريل – يونيو ٢٠١٣، ص ٤٥.

(٦٨) حسن حنفي: هل النقد وقف على الحضارة الغربية؟ ، مرجع سابق، ص ص ٢١ - ٢٢ .

(٦٩) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص ٤٢ .

(٧٠) ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص ٢٦٩٥.

(71) Pearsall, Judy (ed.); The New Oxford Dictionary of English, Op. Cit., P. 1463.

(٧٢.) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، السياسة المستقبلية، مرجع سابق، ص ص ١٤ - ١٥.

(٧٣) مجمع اللغة العربية؛ المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص ٦٦٩.

(٧٤) مجمع اللغة العربية؛ المعجم الفلسفي، موجع سابق، ص ص ١٣١- ١٣٢ .

(٧٥) جميل صليبا؛ المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص ص ١٢٠- ١٢١.

(٧٦) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، السياسة المستقبلية، مرجع سابق، ص ٢١.

(٧٧) سيف الإسلام علي مطر، وهانئ هبد الستار فرج؛ خطايا السياسة التعليمية في مصر، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٧٨) رمزي زكى؛ الليبرالية المتوحشة، ملاحظات حول التوجهات الجديدة للرأسمالية المعاصرة، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ص ٢٢- ٢٣ ، ص ص ١٨٧- ١٨٨ ، ص ص ١٩٥ - ١٩٦ (بتصرف).

(٧٩) إسماعيل صبري عبد الله: الكوكبة والتنمية المستقلة والمواجهة العربية لإسرائيل، مكتبة الأسرة، الهيلة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ص ٧٨- ٧٩.

(٨٠) نويل ف. ماكجين: أثر العولمة على نظم التعليم الوطنية، ترجمة مجدى مهدى على، مستقبليات، العدد رقم (١٠١)، المجلد ٢٧ ، العدد ١ ، مارس ١٩٩٧، ص ٤٩.

(٨١) مامادو ندوى: العولمة وعلاقتها بالتنمية الذاتية والتعليم في إفريقيا، ترجمة محمد العقدة، مستقبليات، العدد رقم (١٠١)، المجلد ٢٧، العدد ١ ، مارس، ١٩٩٧ ، ص ٩٢.

(٨٢) جاند ب.ج. تيلاك: تأثير التصحيح الهيكلي على التعليم، استعراض التجربة الآسيوية، ترجمة سعيد حسن عبد العال، مستقبليات، العدد (١٠١)، المجلد ٢٧، العدد ١ ، مارس ١٩٩٧، ص ١٠٠.

(٨٣) حامد عمار: الإصلاح المجتمعي، إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ص ٧٣ - ٧٤.

(٨٤) مامادو ندوى: العولمة وعلاقتها بالتنمية الذاتية والتعليم في إفريقيا، مرجع سابق،

ص ٩٢.

(٨٥) سعيد طه محمود، والسيد محمد ناس: قضايا في التعليم العالي والجامعي، ط ٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ص ٢٦٦- ٢٦٧.

(٨٦) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل، مرجع سابق، ص ٣٢، ص ٣٩.

(٨٧) وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك القومي، إنجازات التعليم خلال عامين، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٣، ص ١٣، ص ١٤، ص ١٥، ص ١٦ (بتصرف) .

(٨٨) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، سطور مضيئة لإنجازات رئيس مستنير وأمال متجددة وطموحات واعدة في ولاية جديدة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٣، ص ١٤، ص ١٥ (بتصرف).

(٨٩) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، المشروع القومي لتطوير التعليم، مرجع سابق، ص ١٥.

(٩٠) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، ٢٠ عاما من عطاء رئيس مستنير، ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٠١، ص ٨.

(٩١) المرجع السابق، ص ٧٠.

(٩٢) وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم، السياسة المستقبلية، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٩٣) وزاول التربية والتعليم؛ مبارك والتعليم، السياسة المستقبلية، مرجع سابق، ص ١٥.

(٩٤) المرجع السابق، ص ص ٢٢- ٢٤.

(٩٥) عبد الله عبد الدائم: مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٥، ص ص ٨٩ — ٩٠.

(٩٦) المرجع السابق، ص ص ١٦- ٠١٨

(٩٧) محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٥٣.

(98) U. s. Department of State, Bureau of Public Affairs; The Middle East Partnership Initiative, Supporting Greater Opporhmities Throughout the Middle East and North Africa, p. l. Available at: http://www.arabianpeninsula.mepi.state.gov/uploads/images/PNogcnlEoHjPfVVVdWXi0A/MEPIgeneral-En.pdf

(99) Ibid., P. l,

(100) Ibid., P. l,

(١٠١) مصطفى بكرى؛ خطة واشنطن لتغيير المناهج التعليمية في مصر والعالم العربي، جريدة الأسبوع، العدد (٣٠٠)، ٢/ ١٢/ ٢٠٠٢.

(١٠٢) سيف الإسلام علي مطر، وهانئ عبد الستار فرج؛ خطايا السياسة التعليمية في مصر، مرجع سابق، ص ص ٢٥- ٢٦.

(١٠٣) عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ١٧.

(١٠٤) مامادو ندوى؛ العولمة وعلاقتها بالتنمية الذاتية والتعليم في إفريقيا، مرجع سابق، ص ٩٢.

(١٠٥) حامد عمار: إنا نحب الورد.. لكنا ...، الأهرام، العدد ١٣٣، السنة ٤٤٨٤٠، السبت ١٢ سبتمبر ٢٠٠٩.

(١٠٦) سامى محمد نصار؛ قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، آفاق تربوية متجددة، ط ٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٦٤.

(١٠٧) على أسعد وطفة، وعيسى محمد الأنصارى؛ الأهداف التربوية العربية، موجع سابق، ص ص ٨٥- ٨٦، ص ١٣٤(بتصرف).

(١٠٨) عبد الله عبد الدائم: نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ٢٣٠ ، ص ٢٣٥.