«قضايا إصلاح التعليم من منظور نقدي»

«Education Reform Issues from a Critical Perspective»

بحث مقدم استكمالاً للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة
في التربية تخصص أصول التربية

إعداد

دينا سعيد سيد متولي

مدرس أصول التربية المساعد

إشراف:

أ.د / حسن حسين البيلاوي
أستاذ أصول التربية المتفرغ
كلية التربية– جامعة حلوان

أ.م.د / نصر الدين شهاب
أستاذ أصول التربية المتفرغ
كلية التربية – جامعة حلوان

الملخص

يهدف هذا البحث إلي إستكشاف بعض المقاربات النظرية التي تعيد تخيل قضايا إصلاح التعليم من منظور نقدي، تلك التي أصبحت تؤخذ كمسلمات في إطار إتجاهات إصلاح التعليم وصياغة أهدافه، حيث تؤطر هذه المقاربات النظرية أربعة من المفاهيم التي ترتبط إرتباطا وثيقاً بحقل التعليم؛ وهي: مفهوم التعليم ومفهوم القدرة علي التعلم في إطار مقاربة «إمارتيا صن»، ومفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية من منظور الواقعية الاجتماعية، ومفهوم المهنية في سياق مهنة التعليم. وتستهدف العولمة النيوليبرالية المهيمنة علي حركة إصلاح التعليم العالمية إلي إخضاع هذه المفاهيم للنزعة الأدائية (مثل: مفهومي المنهج الدارسي والمهنية)، أو تحويلها لمسلمات (مثل: مفهوم المعرفة)، أو تختزلها (مثل: مفهوم القدرة).

Abstract

This research aims at exploring some of the critical theoretical approaches which reimagine the educational reform issues that have been taken for granted in the context of education reform policies and the formulation of educational objectives. These theoretical approaches frame three concepts that are closely related to the field of education: The Capability Approach، Curriculum and Powerful Knowledge and Professionalism and Teaching Profession. Neoliberal globalization which dominates the global educational reform movement، aims at subjecting these concepts to performativity (e.g. concepts of curriculum professionalism)، or taking them for granted (such as: knowledge)، or reducing them (e.g. concept of capability).

تمهيد

لقد تزامن رفض الأفكار المرتبطة بدولة الرفاهية الكينزية في السبعينيات مع إتجاه الحكومات بشكل متزايد إلي دولة الحد الأدني في التعليم مع تعويل أكبر علي آليات السوق. ونظراً لأن نظم التعليم في جميع أنحاء العالم أصبحت أكبر وأكثر تعقيداً، بدت الدول الوطنية إما غير قادرة أو غير راغبة في تحمل عبء التوسع التعليمي، وبالتالي بحثت عن حلول السوق. وقد أدي ذلك إلي تحول شبه عالمي من الديموقراطية الاجتماعية إلي التوجهات الليبرالية الجديدة بشأن التفكير في إصلاح وحوكمة التعليم، وكان نتاج ذلك إستحداث سياسات الشراكة والخصخصة والتسليع من جهة، وإلي زيادة المطالبة بالمحاسبية والتنافسية من جهة أخري[1].

وتمت إعادة صياغة أهداف التعليم وإتجاهات إصلاحه في ضوء مجموعة محدودة من الإهتمامات حول تنمية رأس المال البشري، والدور المنوط بالتعليم كي يلبي إحتياجات الإقتصاد العالمي ويضمن القدرة التنافسية للإقتصاد الوطني [2]. فأصبح التعليم في جميع أنحاء العالم محورياً في إنتاج رأس المال البشري اللازم لتحقيق أقصى قدر من التنافسية داخل الاقتصاد العالمي للأفراد والدول على حد سواء. وتصبح القيم المهيمنة التي تدعم إصلاح التعليم ذات طابع اقتصادي وفردي. كما أخذت الحكومات والمنظمات الدولية والشركات عابرة القوميات في الترويج لوجهة النظر القائلة بأنه ليس هناك بديل لمبادئ السوق الليبرالية الجديدة، كذلك تستند الأفكار الأيديولوجية مثل «الضرورات العالمية» و «مقتضيات الاقتصاد العالمي» إلي هذا التخيل االيبرالي الجديد للعولمة، وتشكل تلك الأفكار المبررات العقلانية لتوجهات الإصلاح التعليمي العالمي.

1 - Lipman, Pauline (2004). High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform, Routledge, London, p. 6 – 9.

2 - Rizvi, Fazal, and Lingard, Bob (2010). Globalizing Education Policy, Routledge, London, p. 17

ورغم ذلك، فإنه لا يوجد شيء حتمي فيما يتعلق بهذا التخيل الإجتماعي «للعولمة من أعلي»، لاسيما أن عواقبها الاجتماعية السلبية باتت واضحة تماماً [1].

هكذا تُمَوضِع حركة الإصلاح العالمية؛ والتي تدعم مبادرات وسياسات ورؤي الإصلاح الوطنية، التعليم من حيث هو وسيلة لحل الركود الإقتصادي وعدم المساواة وتآكل سبل العيش والإنهيارات البيئية. ويتبين أن الفكرة السائدة في إطار تلك الحركة العالمية هي أن سياسات إصلاح التعليم الليبرالية الجديدة التي تتبني الخصخصة والمعايرة ورأس المال البشري تترجم التعليم إلي نمو إقتصادي وإبتكار لا متناه، والذي يُفتَرَض أنه سيحل جميع المشكلات العالمية الأخري. في هذا الإطار، يتم تصور إصلاح التعليم العالمي كوسيلة لإستدامة الرأسمالية، بدلاً من إعتباره وسيلة لتعزيز العلاقات الاجتماعية والتفكير العلمي والإستجابات الجماعية للأزمات العالمية المتجذرة في النظم الإقتصادية والاجتماعية والسياسية. يبدو أن التعليم في إطار حركة الإصلاح العالمية مصدر مستدام هادف للربح في ظل الرأسمالية العالمية الراكدة التي تعاني من أزمات وقيود عديدة [2].

قضية البحث

يمكن النظر إلي التعليم؛ بما في ذلك سياسات إصلاح التعليم، من حيث أنه ينطوي علي تناقض فيما يتعلق بنتائجه وإمكاناته: قد يكون التعليم ممارسة اجتماعية لتحسين فرص الحياة وإثراءها، وقد يشكل ممارسة اجتماعية للحفاظ علي أنماط اللامساواة وإدامة التشكيلات الاجتماعية المحافظة، فلديه إمكانية أن يكون محافظاً أو تقدمياً علي حد سواء، وقد يساهم في إعادة الإنتاج أو التحول وتجاوز الوضع الراهن [3].

1 - Ibid. p. 217.

2 - Saltman, Kenneth J. and Means, Alexander J. (2019). Introduction: Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform. In "The Wiley Handbook of Global Educational Reform", Saltman, Kenneth J. and Means, Alexander J. (Eds), Wiley Blackwell, p. 5.

3 - Ozga, Jenny and Lingard, Bob (2006). Globalization, Education Policy and Politics, In "The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics, Ozga, Jenny and Lingard, Bob (Eds.), Routledge, New York, p. 67.

فإذا كان التوجه الليبرالي الجديد لإصلاح التعليم يقود نحو تشكيل معين للوعي الذاتي وتأويل أيديولوجي محدد للتغييرات الحالية في الاقتصاد والسياسة والثقافة والتعليم، فلا يمكن تحدي هذا التوجه المهيمن دون تخيل آخر منافس. وسوف يركز هذا التوجه الاجتماعي السياسي الإصلاحي المنافس على التعليم والتعلم العالمي الذي لا يجسد منطق السوق، واعتبار الفرد كرأس مال يتحول ذاتياً، لكنه يسعى إلى العمل بإدراك أخلاقي مختلف نحو «مكانة الناس في العالم»، وذلك بطرق نقدية وقائمة علي التفكر الذاتي. وفي سياق هذا التوجه الإصلاحي المنافس للتعليم، يستلزم إدراك الطبيعة الاجتماعية والثقافية التي تميز وجود الإنسان وسلوكه، بالإضافة إلى الإهتمام بالصالح العام المشترك عبر مجال سياسي تشارك فيه القوي العالمية بوعي لمكانتها وأهميتها [1].

لذا يمكن صياغة قضية البحث علي النحو التالي:

"علي الرغم من هيمنة العولمة الليبرالية الجديدة علي خطاب "الحس المشترك" لقضايا إصلاح التعليم العالمي وصياغة أهدافه وذلك عبر النطاقات العالمية والإقليمية والوطنية من خلال مجموعة من الخطابات كتنمية رأس المال البشري والمحاسبية والتنافسية، فإن إتجاهات إصلاح التعليم ذات التوجه الليبرالي باتت تتناول المفاهيم وثيقة الصلة بحقل التعليم؛ والتي تشكل القضايا الأساسية لأي إصلاح تعليمي، من حيث هي مسلمات: كمفهوم التعليم ومفهوم القدرة علي التعلم ومفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية ومفهوم المهنية في سياق مهنة التعليم، وتحويل تلك المفاهيم لمسلمات يعني أنها أصبحت تعكس تمثيلات خطابية سائدة غير قابلة للمساءلة أو إعادة تصورها من منظورات مغايرة".

من هنا، هناك ضرورة لإستكشاف المقاربات النظرية النقدية تلك التي تحاول وضع لتصورات مفاهيمية مغايرة للقضايا المختلفة وثيقة الصلة بإصلاح التعليم وإعادة صياغة أهدافه، بحيث لا ترتكز إلي المنطق الإقتصادي لتحديد الإحتياجات البشرية، أو بالأحري، تحديد إحتياجات الإقتصاد من البشر. ويعتقد «ديل» أن الجميع يتحمل مسؤولية البدء في الحوار العالمي الذي يتحدي قيود الخصخصة والتنافسية والأدائية

1 - Ibid, pp. 235 – 236.

كتقنيات لحوكمة التعليم، بالإضافة إلي الإنخرط في الإجراءات التي تبرهن إلتزام الجميع بتحقيق العدالة التعليمية [1]".

وقد انطلق البحث من التركيز علي أربع قضايا تشكل محاور رئيسية في إتجاه الإصلاح التعليمي المنافس للإتجاه الليبرالي الجديد، وتسهم هذه القضايا بشكل أو بآخر في تحقيق العدالة التعليمية وفقاً "لديل"، وتتمثل هذه القضايا في:

- مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية.
- مفهوم القدرة علي التعلم وعلاقته بالمساواة في إطار مقاربة "إمارتيا صن".
- مفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية من منظور الواقعية الاجتماعية.
- مفهوم المهنية في إطار الخطابات الحاكمة لمهنة التعليم.

في إطار ما سبق، يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للبحث كما يلي: ما المقاربات النظرية النقدية التي تضع تصورات مفاهيمية بديلة لبعض قضايا إصلاح التعليم؟

تساؤلات البحث

يمكن صياغة تساؤلات البحث في ضوء التساؤل الرئيسي كما يلي:

1. ما تأثيرات العولمة الليبرالية الجديدة علي تشكيل إتجاهات إصلاح التعليم وصياغة أهدافه؟
2. ما مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية؟
3. ما مفهوم القدرة علي التعلم وعلاقته بالمساواة في إطار مقاربة "إمارتيا صن"؟
4. ما مفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية من منظور الواقعية الاجتماعية؟
5. ما المقصود بمفهوم المهنية في إطار الخطابات الحاكمة لمهنة التعليم؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلي:

1. رصد تأثيرات العولمة الليبرالية الجديدة علي تشكيل إتجاهات إصلاح التعليم وصياغة أهدافه.

1 - Robertson, Susan L. and Dale, Roger (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account, Op. Cit., p. 442.

2. صياغة مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية.
3. إستكشاف مفهوم القدرة علي التعلم في إطار مقاربة "إماتيا صن".
4. إستكشاف مفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية من منظور الواقعية الاجتماعية.
5. إستكشاف مفهوم المهنية في إطار الخطابات الحاكمة لمهنة التعليم.

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من حيث أنه يستهدف إستكشاف بعض المقاربات النظرية النقدية التي تحاول كل مقاربة منها إعادة تخيل قضية ما من قضايا إصلاح التعليم؛ تلك التي أصبحت تؤخذ كمسلمات في إطار الإتجاهات الليبرالية الجديدة لإصلاح التعليم وصياغة أهدافه.

حدود البحث

– الحدود الموضوعية للبحث: يتناول البحث مفاهيم التعليم والقدرة في إطار مقاربة «إمارتيا صن» والمنهج والمعرفة القوية والمهنية.

– الحدود الزمنية والمكانية للبحث: لا توجد حدود زمنية أو مكانية للبحث.

منهج البحث

يرتكز البحث إلي المنهج التحليلي النقدي في البحوث التربوية الذي ينطلق من نقد مدي شرعية الوضعيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية القائمة، والتي تؤدي إلي عجز فئات اجتماعية معينة وهيمنة فئات اجتماعية اخري. وينطلق هذا المنهج البحثي من أن كثير من أنماط السلوك الاجتماعي تعتبر نتيجة عوامل غير شرعية ومهيمنة وقمعية؛ بمعني أنها لا تعمل من أجل المصلحة العامة. من ثم، يسعي المنهج التحليلي النقدي إلي الكشف عن المصالح الاجتماعية الفاعلة في وضعيات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية وتعليمية معينة، والتشكيك في شرعية تلك المصالح الفئوية التي تدعم حرية وسلطة فئات معينة، وإخضاع فئات اجتماعية أخري، وتحديد مدي شرعيتها في تحقيق المساواة والديموقراطية الاجتماعية. ويهدف المنهج التحليلي

النقدي عملياً إلي تحقيق مجتمع أكثر عدلاً ومساواة، حيث تمارس الحريات الفردية والجماعية، والقضاء علي ممارسات وتأثيرات السلطة غير المشروعة. ويتم ذلك من خلال النقد الأيديولوجي والتوجيه المعياري عبر أربع مراحل هي كما يلي:

- المرحلة الأولي: وصف وتأويل الوضع القائم.
- المرحلة الثانية: إختراق الأسباب التي جعلت الوضع القائم قد وصل لما هو عليه؛ أسباب وأغراض الموقف وتقييم شرعيتها، بما في ذلك تحليل المصالح والأيديولوجيات الحاكمة للوضعية الاجتماعية، وتحليل سلطتها وشرعيتها.
- المرحلة الثالثة: طرح تصورات مفاهيمية لبعض القضايا من منظورات نقدية من أجل تغيير الوضع القائم وتعزيز التحركات لمجتمع قائم علي المساواة. [1]

لقد تم إنجاز المرحلة الأولي والثانية من خلال المحور الأول، حيث تم وصف الوضع القائم بشأن هيمنة العولمة الليبرالية الجديدة وتحديد تأثيراتها علي اتجاهات الإصلاح التعليمي السائدة، وكذلك إستكشاف الأسباب وراء هذه الوضعية الإجتماعية. وقد تم إنجاز المرحلة الثالثة من خلال محاور البحث التي تحاول إستكشاف بعض قضايا الإصلاح التعليمي في إطار مقاربات نقدية تعيد الصياغة المفاهيمية لتلك القضايا لتساهم في تغيير اتجاهات الإصلاح التعليمي الليبرالية الجديدة المهيمنة.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

1. **«المضامين التربوية في نظرية العدالة الاجتماعية عند إمارتيا سِن [2]»**

تهدف الدراسة إلي تحديد المضامين التربوية لنظرية العدالة الاجتماعية عند إمارتيا سن وإمكانية الإفادة منها في السياق السياسي والاجتماعي والتربوي المصري. فقد إستخدامت الدراسة منهج التحليل الفلسفي للوقوف علي الاتجاهات الفلسفية

1 - Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrison, Keith, Research Methods in Education, Sixth edition, Routledge, London, pp. 27 – 29.

2 - دعاء سعيد محمد إبراهيم(2019). المضامين التربوية في نظرية العدالة الاجتماعية عند إمارتيا سِن - دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

والسياسية لنظرية العدالة، وخصائص مفهوم العدالة من منظور الاتجاهات الفكرية المختلفة، وأهم ملامح نظرية العدالة الاجتماعية عند امارتيا سن ومضامينها التربوية، وأهم التطبيقات التربوية المقترحة لنظرية العدالة عند إمارتيا سن في التعليم المصري.

2. «**الخلفيات الأيديولوجية للإصلاحات التعليمية والمدرسية في الغرب الأنجلوأمريكي خلال التسعينيات: رؤية نقدية**[1]»

تهدف الدراسة إلي إدراك الخصائص المميزة للإصلاحات التعليمية في المجتمع الأنجلوأمريكي، علي مستوي الفكر ومستوي الممارسة، في إطار الملامح العامة لجهود الإصلاح التربوي والتعليمي علي المستوي العالمي، منذ نهاية الحرب العالمية الثانية. وتكشف عن النزعة المناوئة للأيديولوجيا التي تصاعدت عبر مسيرة تلك الإصلاحات بفعل استثمار الاتجاهات اليمينية المحافظة للأزمات المتعددة في النظم التعليمية وذلك في إطار صراعها مع الاتجاهات الديموقراطية في تلك المجتمعات، وتحاول تكوين موقف نقدي ينظر بموضوعية تاريخية واجتماعية إلي ما يطرحه الخطاب التربوي الأنجلوأمريكي من أفكار وتطبيقات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

– «**المعرفة القوية أسطورة أم حقيقة؟ أربعة شروط ضرورية كي ترتبط المعرفة بالقوة والعدالة الاجتماعية**[2]»

تهدف الدراسة إلي تحليل مفهوم «المعرفة القوية» وعلاقته بالمناهج الدراسية والعدالة الاجتماعية. ووضعت تساؤلاً رئيسياً هو «كيف يمكن للمدارس أن تعزز التعلم والعدالة الاجتماعية من خلال المعرفة القوية؟»، في هذا الإطار، ناقشت الدراسة الفرضية التي ترتبط بمنظري المدخل الواقعي الإجتماعي للمعرفة والمنهج الدراسي،

1 – محمد عبد الخالق مدبولي (2007)، الخلفيات الأيديولوجية للإصلاحات التعليمية والمدرسية في الغرب الأنجلوأمريكي خلال التسعينيات: رؤية نقدية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان.

2 - Alderson, P. (2020). Powerful knowledge, myth or reality? Four necessary conditions if knowledge is to be associated with power and social justice. London Review of Education, 18 (1).

والتي تستند إلي الفلسفة الواقعية النقدية، حيث تنص هذه الفرضية علي «أن القوة بالنسبة للمعرفة القوية تتجسد في التخصصات الأكاديمية. ويترتب علي ذلك، أن الإلتزام بإستحقاق جميع المتعلمين بالمدارس لتعلم المعرفة القوية يعد تعزيزاً لتحقيق العدالة الاجتماعية».

- «**الأيديولوجيا والمحاسبية والمعايير المهنية للمعلم: الخطابات البديلة**[1]»

تهدف هذه الدراسة إلي إستكشاف الخطابات التي تشكل المبررات الأيديولوجية للمحاسبية والمعايير المهنية التي توجه الممارسات فيما يتعلق بالتمدرس والتدريس بالنسبة للمعلم. وتناقش أربعة خطابات حول المعايير المهنية للمعلم: خطاب «الحس المشترك»، وخطاب «الجودة والمهنية»، وخطاب «النزعة الإدارية / النزعة الأدائية»، وخطاب المناورة الإستراتيجية. وتجادل الدراسة بأن كل خطاب منها يسعي لإضفاء الشرعية علي مقولاته الخاصة حول المعايير والجودة، وتبين تلك الخطابات مجموعة التوجهات المتنافسة التي تشكل المحاسبية والمعايير المهنية، بالإضافة إلي الأيديولوجيات الأشمل التي تنبثق منها، بما في ذلك النيوليبرالية والعقلانية التقنية.

التعليق علي الدراسات السابقة

- الدراسة الأولي: تشترك مع البحث الراهن في تناول موضوع مقاربة «إمارتيا صن»، حيث توجه إهتمامها نحو الوقوف علي ملامح نظرية للعدالة الاجتماعية في مقاربته، وحددت ست مضامين تربوية لمفهوم العدالة الاجتماعية عند «إمارتيا صن»: مدخل القدرات وتحسين جودة الحياة والمساواة والحرية والتنمية والديموقراطية.

- الدراسة الثانية: تشترك مع البحث في كونها تهدف إلي رصد ملامح الإصلاح التعليمي تلك التي تدعمها الأيديولوجيات والخطابات اليمينية المحافظة، والتي تشكل عن رافد من روافد العولمة الليبرالية الجديدة في التعليم وتوجيه مسارات إصلاحه.

1 - Tuinamuana, Katarina (2011). Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses, Australian Journal of Teacher Education, 36 (12).

– الدراسة الثالثة: تشترك مع البحث من حيث أنها تتناول قضية المنهج ونظرية المعرفة، وهي إحدي قضايا إصلاح التعليم التي يستهدف البحث مناقشتها لإبراز أهمية المدخل الواقعي الإجتماعي للمعرفة التي أطلق عليها "مايكل يونج" المعرفة القوية، وأهميتها في تحقيق جانب من العدالة الاجتماعية في التعليم ومنه. لكن البحث الراهن يستهدف ربط النظرية الواقعية الاجتماعية للمعرفة بالمنهج الدراسي و تمييزها عن الإتجاهات السائدة في تصميم المناهج الدراسية.

– الدراسة الرابعة: تشترك مع البحث من حيث أنها تتناول قضية المهنية ومهنة التعليم، فهي ترصد أربعة خطابات متنافسة لتشكل مفهوم المحاسبية والمعايير المهنية لمهنة التعليم. لكن البحث الحالي يرصد تطور مفهوم المهنية في إطار مداخل نظرية مختلفة، وتستعرض الخطابات الحاكمة لمفهوم المهنية في سياق مهنة التعليم.

لكن يختلف البحث عن الدراسات السابقة فيما يتعلق بمحاولة إستكشاف مقاربات نظرية نقدية تتناول أربعة من قضايا الإصلاح التعليمي من منظورات مغايرة لتلك الاتجاهات الإصلاحية التعليمية الليبرالية الجديدة المهيمنة. وينطلق البحث من فرضية أن تلك القضايا يجب أن تشكل أولويات الإصلاح التعليمي المنافس لنمط الإصلاح التعليمي المهيمن.

محاور البحث

يتناول البحث المحاور التالية:

- المحور الأول: رصد تأثيرات العولمة الليبرالية الجديدة علي تشكيل إتجاهات إصلاح التعليم وصياغة أهدافه.
- المحور الثاني: مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية.
- المحور الثالث: مفهوم القدرة علي التعلم في إطار مقاربة "إماتيا صن".
- المحور الرابع: مفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية من منظور الواقعية الاجتماعية.
- المحور الخامس: مفهوم المهنية في إطار الخطابات الحاكمة لمهنة التعليم.
- المحور السادس: نتائج البحث

- المحور الأول: رصد تأثيرات العولمة الليبرالية الجديدة علي تشكيل إتجاهات إصلاح التعليم وصياغة أهدافه

يفترض «توريس Torres" أن عمليات العولمة النيوليبرالية متعددة وتتفاعل معاً بطريقة معقدة، بل وتتأثر علي نحو عميق بديناميات العلاقات الدولية خلال العقود الثلاثة الماضية، وبالتالي فهي تؤثر علي الدور الذي يلعبه التعليم والإصلاح التعليمي في تحسين حيوات الناس ومجتمعاتهم. فهناك الطبقة الأولي من العولمة وهي "العولمة من أعلي"، حيث دعت الأيديولوجية النيوليبرالية إلي فتح الحدود، وإستحداث أسواق إقليمية متعددة، وإمكانية تسريع التبادلات الإقتصادية والمالية، وأتاحت إستحداث أنماط للدولة تختلف عن نمط الدولة الوطنية، وتقليص خدمات الدولة، وكذلك وجودها العام في المجتمع المدني. فالتحرير الإنتقائي هو شعار هذا النمط من عمليات العولمة. [1]

والطبقة الثانية من العولمة تعد نقيض الأولي، والمعروفة «بمناهضي العولمة»، أو ما يمكن تسميته «بالعولمة من أسفل». ومناهضي العولمة هم الأفراد والمؤسسات والحركات الاجتماعية التي تعارض بنشاط العولمة النيوليبرالية. وشعار هذه القطاعات الاجتماعية من أفراد وجماعات ومجتمعات محلية أنه «لا عولمة دون تمثيل»؛ بمعني تمثيلها والإعتراف بها.

أما الطبقة الثالثة من العولمة لا تتعلق كثيراً بالسوق، لكن تتعلق بالحقوق وهي «عولمة حقوق الإنسان»، حيث أخذت أيديولوجية حقوق الإنسان تترسخ بشكل كبير في النظام العالمي و القانون الدولي، وبالتالي يتم الآن إستدعاء عدد من الممارسات التقليدية – من الممارسات الدينية إلي الممارسات المستترة – التي كانت تعتبر دائماً متأصلة في نسيج مجتمع أو ثقافة معينة إلي المساءلة، أو معارضتها، أو منعها، أو حتي حظرها. ويرفع هذا النمط من العولمة شعار: «النهوض بالديموقراطيات العالمية والمواطنة التعددية».

وأخيراً، الطبقة الرابعة من العولمة التي تتجاوز السوق، وفي الوقت ذاته ضد حقوق الإنسان بدرجة ما، حيث تتعلق بعولمة الحرب الدولية ضد الإرهاب. وكان هذا النمط

1 - Torres, Carlos Alberto (2009). Education and Neoliberal Globalization, Routledge, New York, pp. 14 – 15.

من العولمة مدفوع على نطاق واسع بأحداث الحادي عشر من سبتمبر؛ التي تم تأويلها من حيث هي عولمة التهديد الإرهابي ورد الفعل العسكري والأمني للولايات المتحدة. وقد كان الجو العام المترتب علي هذه العملية ليس فقط منكه بالنزعة العسكرية، لكن أيضًا يركز على الأمن والسيطرة على الحدود والأشخاص ورأس المال والسلع، وذلك في مقابل الأسواق المفتوحة والتبادلات السريعة للسلع. وشعار العولمة المناهضة للإرهاب هو «الأمن كشرط مسبق للحرية».

هكذا يمكن النظر إلي العولمة كفكرة متعددة ومتناقضة، ولها أسباب تاريخية ذات جذور عميقة، هذا إلي جانب النتائج التعليمية المحتملة المترتبة علي الطبقات الأربعة للعولمة، حيث تؤثر جميعها علي التعليم بصورة مغايرة، وإن كان ذلك وفق أنماط معقدة ومترابطة. ويمكن تناول كيف تم تشكيل إتجاهات الإصلاح التعليمي وإعادة صياغة أهداف التعليم بما يتلائم مع أجندات طبقات العولمة كما يلي [1]:

أولاً– أجندة العولمة الليبرالية الجديدة في التعليم، حيث قامت منظمات ثنائية أو متعددة الأطراف مثل: البنك الدولي، وصندوق النقد الدولي IMF، وبعض منظمات الأمم المتحدة، بما في ذلك منظمة اليونسكو UNESCO، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، بالترويج لنموذج العولمة النيوليبرالية في إصلاح التعليم، وذلك في كلاً من الدول المتقدمة والنامية. وتشمل الأجندة النيوليبرالية في إصلاح التعليم الدفع نحو الخصخصة واللامركزية، والاتجاه نحو المعايير التعليمية، واختبار التحصيل الأكاديمي لتحديد جودة التعليم علي مستوي الطلاب والمدراس والمعلمين. وتعتبر المحاسبية أحد العقائد الأساسية في هذا النموذج [2].

ثانياً– العولمة من حيث هي مناهضة العولمة، كان للحركات الاجتماعية المناهضة للعولمة لصالح العدالة الاجتماعية والمساواة أصوات معارضة هامة [3]. ويمكن الإشارة هنا إلي إحدي أشكال الصراع الراسخة في السياسات الليبرالية الجديدة حول إصلاح

1 - Rizvi, Fazal, and Lingard, Bob (2010). Globalizing Education Policy, Routledge, New York, pp. 1 - 2.
2 - Torres, Carlos Alberto (2009). Education and Neoliberal Globalization, Op. Cit., pp. 15 – 16.
3 - Ibid, p. 19.

التعليم بين الإختيار والتنوع التعليمي، والعدالة الاجتماعية فيما يتعلق بإتاحة التعليم، وأبرزها علي سبيل المثال الصراع بين إتجاهين أيديولوجيين هما «النفعية النيوليبرالية Neoliberal Utilitarian" و "العدالة الاجتماعية من حيث هي إنصاف Social Justice as Fairness"، وكلاهما ينطلق من منظور أخلاقي وأيديولوجي مغاير في الإصلاح التعليمي الذي يتعلق بإتاحة التعليم من حيث هو منفعة عامة أم خدمة [1].

ثالثاً- عولمة حقوق الإنسان، بموجبها تم طرح عديد من القضايا التي يجب علي المؤسسات التعليمية معالجتها، حيث أصبحت قضية حقوق الإنسان في التعليم موضوعاً رئيسياً من أجل المواطنة والديموقراطية. وفي الواقع، من أجل الحق في التعليم. وتتجسد أحد التناقضات المتضمنة في عولمة حقوق الإنسان في أنه: إذا كانت أجندة حقوق الإنسان تعيد تشكيل حدود الدول والحقوق الفردية للمواطنين أصحاب الوطن الواحد، التي يُنظر إليها كشرط مسبق للوصول إلي المساواة الأساسية في جميع أنحاء العالم، فماذا يتعين علي النظم التعليمية إزاء التوتر بين: حقوق الإنسان من حيث هي أيديولوجية معولمة من أجل الديموقراطيات الكوزموبوليتانية، والشعور بالهوية الوطنية المتنامي في عديد من نظم التعليم من حيث هي أدوات قوية للتنوير [2].

ورابعاً- عولمة الإرهاب ومكافحة الإرهاب، التي صاحبها عديد من التحولات في الإقتصاد والسياسة والثقافة والتعليم، ويعد أبرزها تلك التغيرات التي لحقت بتعريف الحرية والتمتع بها وإدارتها حول العالم، ومشاريع الهيمنة الكبري مثل إعادة تعريف الديموقراطية من حيث هي «حماسة وطنية»، وخلق عقلية «نحن» مقابل عقلية «هم»، وأيضاً تزايد نماذج التعصب التعليمي والديني وغيرها [3].

بيد أن النمط المرتكز إلي الاقتصاد والقدرة التنافسية الوطنية هو الأقوى بينها[4]. فالتعليم يعد هدفاً رئيسياً للمشروع النيوليبرالي نظرًا لحجم السوق ومركزية التعليم في

1 - Olssen, Mark, Codd, John and O'Neill, Anne-Marie (2004). Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy, Sage Publications, London, p. 217
2 - Torres, Carlos Alberto (2009). Education and Neoliberal Globalization, Op. Cit., pp. 21 – 22.
3 - Ibid, pp. 22 – 24.
4 - Bell, Les and Stevenson, Howard (2006). Education Policy: Process, Themes and Impact, Routledge, New York, p. 161.

الاقتصاد العالمي [1].وتُقدر قيمة سوق التعليم العالمي عام 2019 بحوالي [5] تريليون دولار سنوياً [2]. ووفقاً للصيغة السائدة لنظرية رأس المال البشري، فإن كل سلوك بشري يعد قائماً على المصلحة الاقتصادية الذاتية للأفراد العاملين في أسواق تنافسية حرة. وتنظر إلي الأفراد من حيث أنهم علي قدم المساواة في حرية الإختيار، بالإضافة إلي فرضية رئيسية هي أن النمو الاقتصادي والميزة التنافسية نتائج مباشرة لمستويات الاستثمار في تنمية رأس المال البشري. وتشير إلي أن الأداء في ظل الاقتصاد العالمي يرتبط بشكل متزايد بمخزون المعرفة لدى الناس، ومستوى المهارات، وقدرات التعلم، ومرونة العمل، ليس فقط من خلال تحرير السوق، ولكن أيضاً من خلال إصلاح أنظمة التعليم والتدريب التي يتم تصميمها بحيث تتوائم بشكل أفضل مع الطبيعة المتغيرة للنشاط الاقتصادي [3].

وفي أكثر صيغها جذرية، لا تتطلب نظرية رأس المال البشري الجديدة إصلاح أنظمة حوكمة التعليم فحسب، بل تقتضي إعادة صياغة أهداف التعليم. هذا يعني أن التعلم من أجل التعلم لم يعد كافياً، ويجب أن يرتبط التعليم دائماً بأهداف إقتصادية لتنمية رأس المال البشري والتعظيم الذاتي الإقتصادي. ولا يعني ذلك أنه يتم إهمال قضايا العدالة الاجتماعية والديموقراطية والقضايا الثقافية والأخلاقية ذات صلة بالتعليم، لكن يجب أن يتم تأويلها وإعادة تشكيلها في إطار التخيل الإجتماعي الليبرالي الجديد الأوسع نطاقاً [4].

فكانت هناك موجة من الإصلاحات التعليمية المتأثرة بالعولمة الليبرالية الجديدة، ويصنف "كارنوي Carnoy" هذه الإصلاحات إلي ثلاثة فئات كالتالي: [5]

1 - Ross, E. Wayne and Gibson, Rich (Ed.) (2006). Neoliberalism and Education Reform, Hampton Press Inc, New Jersey, p. 4.
2 - Saltman, Kenneth J. and Means, Alexander J. (2019). Introduction: Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform, Op. Cit., p. 6.
3 - Rizvi, Fazal and Lingard, Bob (2010). Globalizing Education Policy, Op. Cit., pp. 103 - 104.
4 - Ross, E. Wayne and Gibson, Rich (Ed.) (2006). Neoliberalism and Education Reform, Op. Cit., p. 4.
5 - Carnoy, Martin (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know, UNSCO, Paris, pp. 37 - 46.

- **الإصلاح التعليمي الموجه نحو المنافسة:** وهو نمط الإصلاح التعليمي الذي يستجيب لتطور الطلب علي العمالة المؤهلة بشكل أفضل في أسواق العمل الوطنية والعالمية. وتتميز هذه الفئة من الإصلاح بأربع إستراتيجيات تقليدية هي: (أ) الدفع نحو اللامركزية في الحوكمة التعليمية وإدارة المدارس، و(ب) المباديء والمعايير التعليمية التي تُقاس عادة من خلال الإختبار الشامل (المعايير وحركة المحاسبية)، و(ج) إدخال طرق تعليم وتعلم جديدة تؤدي إلي توقع أداء أفضل بتكلفة منخفضة، و(د) تحسين أساليب إنتقاء المعلمين وتدريبهم.
- **الإصلاح التعليمي الموجه نحو الأولويات المالية:** وهو نمط الإصلاح التعليمي الذي يستجيب لتقييد الميزانيات في القطاع العام. وهذه الفئة من الإصلاح التربوي عادة ما يدعو إليها صندوق النقد الدولي والبنك الدولي كشرط مسبق للإقراض التعليمي للدول محدودة الدخل القومي.
- **الإصلاح التعليمي الموجه نحو الإنصاف:** وهو نمط الإصلاح التعليمي الذي يهدف إلي تحسين الدور السياسي للتعليم من حيث هي أحد مصادر الحراك الإجتماعي والمساواة الاجتماعية. وتحاول سياسات الإنصاف في التعليم أن تخدم النساء والفتيات والسكان الأصليين وسكان الريف من خلال توفير فرص تعليمية جيدة لتلك القطاعات، وكذلك جميع الفئات التي تعاني من ظروف قاسية بشكل مطلق، وذلك بالمقارنة مع نظائرها من الرجال والذكور والسكان غير الأصليين وسكان الحضر. لكن تبين أن الفئة الثالثة من الإصلاح مجرد ستار زائف أو إضافة إلي الفئتين السابقتين من حيث هو مصدر رئيسي لشرعيتهما.

في إطار المحور الأول، تم رصد تأثيرات العولمة الليبرالية الجديدة فيما يتعلق بتشكيل إتجاهات إصلاح التعليم، وقد رصد «كارنوي» ثلاث فئات من موجات الإصلاحات التعليمية خلال العقود الثلاثة الماضية. من هنا، يتجه البحث في إطار المحاور الأربعة التالية إلي إستكشاف بعض المقاربات النظرية النقدية التي تعالج بعض المفاهيم الأساسية التي ترتبط إرتباطاً وثيقاً بحقل التعليم، وتشكل القضايا ذات الأولوية

في توجيه الإصلاح التعليمي المنافس للإتجاه الليبرالي الجديد المهيمن علي إتجاهات إصلاح التعليم في المستويين الوطني والعالمي.

– المحور الثاني: مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية

ينطلق البحث من فرضية هامة هي أن أي إتجاه لإصلاح التعليم ينافس الإتجاه الليبرالي الجديد المهيمن علي حركة إصلاح التعليم في المستويين الوطني والعالمي يلزم أن يبدأ من إعادة صياغة مفهوم التعليم ومجال التعليم من منظور فلسفي يعبر عن مدي تعقيد هذا المفهوم ومجاله وتشابكه وتفاعلاته الديالكتيكية مع المفاهيم والمجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والخطابية. فقد تحول التعليم كمفهوم وكمجال إلي مسلمة تحمل ذات المعني في إطار سياسات وإستراتيجيات وأهداف الإصلاح التعليمي الوطنية والعالمية. وبالتالي، يعتبر البحث أن القضية الأولي في إصلاح التعليم من منظور نقدي هو إعادة التفكر في مفهوم التعليم ذاته.

ولكي نعي مدي التعقيد الذي يتسم به مفهوم التعليم، يمكن الإرتكاز إلي مفهوم «حزمة التعليم «Education Ensemble. يستخدم "روبرتسون وديل Robertson and Dale" مفهوم "حزمة التعليم" الذي ينظر إلي التعليم من حيث تربطه علاقات ديالكتيكية بالممارسات والنظم والمجالات الإقتصادية والسياسية والثقافية والسيمائية / الخطابية؛ بحيث يتم إستداخاله في كل عنصر، لكن لا يمكن إختزاله في أي منها، إنه قوة معقدة ومتباينة لإعادة الإنتاج الإجتماعي والتغيير الإجتماعي أيضاً، وبالتالي لا يمكن اختراله في "نظام" أو "وكيل" للتنشئة والإنتقاء الإجتماعي، أو فعلياً مانح للمؤهلات المهنية. ووفقاً "للأنطولوجيا الواقعية النقدية Critical Realist Ontology"، تكمن قيمة استخدام هذا المفهوم في الإشارة إلي تلك العلاقات الديالكتيكية التي تربط بين الأجزاء المكونة له بعضها ببعض [1]، والعلاقات التي تربطه بمجالات مؤسسات ونظم وممارسات اجتماعية أخري.

1 - Robertson, S. and Dale, R., (2015). Toward a Critical Cultural Political Economy of the Globalisation of Education, Globalisation, Societies and Education, 13 (1), p. 151.

ومن منظور الأنطولوجيا الطبقية في إطار الفلسفة الواقعية النقدية، يمكن أن ننظر إلي «التعليم» في ثلاثة مستويات مختلفة من التجريد هي: [1]

– المستوي الواقعي وهو مستوي البني الاجتماعية الأكثر تجريداً؛ أو الميكانزمات التوليدية وقواها السببية، ويمكن النظر إلي التعليم كبنية في إطار علاقاته الديالكتيكية بالبني الاجتماعية الأخري عبر نطاقات مختلفة (وطنية ومحلية وإقليمية وعالمية)، مثل: البنية الثقافية الحضارية التي فيها يتم تشكيله وتوسطه، والبنية الاجتماعية التي فيها يكتسب علاقته بالمجتمعات، والبنية السياسية التي فيها يكتسب أنماط تنظيمية معينة، والبنية الإقتصادية التي فيها يكتسب أدواراً محددة؛ مثلما تسند الرأسمالية النيوليبرالية النمط المهيمن للتنظيم الإقتصادي إلي التعليم أدوراً محددة.

– المستوي الثاني هو مستوي الممارسات الاجتماعية الذي يعد وسيطاً بين العالم الواقعي والعالم الفعلي، أو بين البني الاجتماعية المجردة والأحداث والعمليات الاجتماعية المادية، ويمكن النظر إلي التعليم في هذا المستوي من حيث هو حقل (مجال) إجتماعي يتكون من مجموعة من شبكات الممارسات الاجتماعية، وتتشكل الممارسة الاجتماعية من مجموعة من العناصر أو اللحظات الخطابية والمادية التي تترابط معاً بعلاقات ديالكتيكية وهي: «لحظة الممارسات التعليمية – لحظة سياسة التعليم (السياسات + الأنشطة السياسية) – لحظة المجال السياسي الحاكم للتعليم – لحظة النتائج».

– المستوي الثالث هو المستوي المادي الملموس الذي يشتمل علي الأحداث والعمليات التعليمية الفعلية.

ومن منظور إبستمولوجي، قام «روبرتسون وديل» بتحويل العناصر أو اللحظات الأربعة المكونة لأي ممارسة اجتماعية في مجال التعليم، إلي محاور تحليلية متميزة

1 - Sayer, Andrew (2000). Realism and Social Science, Sage Publications, London, p. 12 – 13, and Fairclough, Norman (2010). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language, Second Edition, Routledge, New York, p. 355 – 356, and Robertson, S. and Dale, R., (2015). Toward a Critical Cultural Political Economy of the Globalisation of Education, Op. Cit., p. 155.

ومترابطة، وتتمثل في «تساؤلات التعليم»، وهي محاور لتوجيه الإستقصاءات والبحث حول حزمة التعليم [1]، كما يلي:

لحظة الممارسات التعليمية The moment of Educational Practices:مَن يتعلم ماذا؟ وكيف ولماذا وأين ومتي وبواسطة مَن ومن مَن، وتحت أي ظروف مباشرة وشروط أوسع، وبأي نتائج، وكيف وبواسطة مَن ولأي أغراض يتم تقييم تلك النتائج [2].

– لحظة سياسة التعليم The moment of Education politics (السياسات + المجال السياسي): كيف يتم تحديد هذه الأشياء محل الإشكالية وإدارتها وتوجيهها؟ سعياً وراء الأغراض الاجتماعية والإقتصادية والسياسية والتعليمية الظاهرة والكامنة، وتحت أي نمط من التنسيق لحوكمة التعليم، بواسطة من، وإنتهاج أي تبعيات مسار ثقافية وقطاعية.

– لحظة المجال السياسي الحاكم للتعليمThe moment of Politics of Education:

- قضايا العقد الإجتماعي (كيف يسهم فيها التعليم؟) (قيم الحداثة + المشكلات الأساسية)
- منطق التدخل (كيف يتم تقديم التعليم؟) (قواعد التمدرس + التركيز الوطني)
- ما الأنماط التي تتخذها «هندسة التعليم»؟
- بأي طريقة تنعكس الإشكاليات الأساسية في الرأسمالية (التراكم والشرعية والنظام الإجتماعي) تكليف وإستحقاق وحوكمة التعليم؟ كيف وفي أي نطاقات (وطنية ومحلية وإقليمية وعالمية) تتم معالجة التناقضات بين الحلول؟
- كيف يتم تحديد حدود قطاع التعليم؟ وكيف يتشابك مع القطاعات الأخري ويتصل بها؟ كيف يتصل قطاع التعليم بنظم كالمواطنة والنوع الإجتماعي؟

1 - Ibid, p. 155.

2 - Robertson, Susan L. and Dale, Roger (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account, Oxford Review of Education, 39 (4), p. 433.

- كيف وفي أي نطاق وداخل أي تشكيلات اجتماعية يسهم التعليم في الترسيخ والإستقرار غير الإقتصادي للتراكم؟
- ما طبيعة العلاقات داخل وفيما بين النطاقات (المحلية والوطنية والعالمية وما إلي ذلك) وداخل وفيما بين القطاعات (تناقض أو تعاون أو لا مبالاة متبادلة)؟
- ما التقسيمات الوظيفية والنطاقية والقطاعية للعمل فيما يتصل بحوكمة التعليم موضع التنفيذ؟

لحظة النتائج The moment of Outcomes: ما نتائج التعليم الفردية والعاطفية والخاصة والعامة والإقتصادية والجماعية والمجتمعية للتعليم، وفي النطاقات المختلفة؟ وما تبعاتها علي الإنصاف والقدرة الفردية والجماعية والديموقراطية والعدالة الاجتماعية؟ [1]

تستهدف هذه المحاور الإستقصائية صياغة ما المقصود بالتعليم وأهدافه ضمن نظم إقتصادية وسياسية متعددة بتعدد الدول الوطنية، لكن هناك ثلاثية تجمع التعليم والعدالة الاجتماعية وشرعية النظم السياسية؛ بل وشرعية النظام العالمي، ثابتة في توجهات الإصلاح التعليمي المعولمة وتسترشد بها الدول الوطنية. هذه الثلاثية قد تحولت بشكل راديكالي عندما «إنتقلت الأسس الفكرية للحظة المجال السياسي الحاكم للتعليم من «دولة الرفاهية» إلي «الليبرالية الجديدة التنافسية»، الأمر الذي أثار نزعات الإصلاح التعليمي التي تتجه نحو الخصخصة. ففي الواقع، وضعت هذه الأنماط المختلفة للحوكمة الشروط لإنبثاق مجموعة جديدة من أطر حوكمة التعليم التي ترتكز إلي أطر مفاهيمية مختلفة حول المواطن النموذجي (المواطن المنتج مقابل الفرد المستهلك) ودور الدولة (التخطيط مقابل التوجيه) وطبيعة التنظيم المؤسسي (البيروقراطية مقابل الإدارة العامة الجديدة) ودور القطاع الخاص في الشؤون العامة؛ بما فيها التعليم [2]».

1 - Dale, Roger (2006). From Comparison to Translation: Extending the Research Imagination?, Globalisation, Societies and Education, 4 (2), p. 190.

2 - Robertson, Susan L. and Dale, Roger (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account, Oxford Review of Education, 39 (4), p. 434.

يمكن القول بأن إعادة صياغة مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية يبرز مدي تعقيد المفهوم وتشابكه، وأن مجال التعليم وإتجاهات إصلاح التعليم محكومة بالأطر الوطنية والعالمية وتفاعلها معاً. وإلي أي مدي حولت العولمة الليبرالية الجديدة في مجال إصلاح التعليم هذا المفهوم لمسلمة غير إشكالية، وكذلك توجه طرق التفكير بشأنه وبشأن إصلاحه نحو إتجاهات معينة مهيمنة.

– المحور الثالث: مفهوم القدرة علي التعلم في إطار مقاربة «إمارتيا صن»

يمثل مفهوم القدرة علي التعلم القضية الثانية التي يقتضي أن تؤخذ في الإعتبار لتوجيه الإصلاح التعليمي المنافس للإصلاح التعليمي الليبرالي الجديد، حيث ينظر إلي القدرة علي التعلم باعتبارها من المسلمات؛ بمعني أنه بمجرد طرح فرص متكافئة للتعليم النظامي الرسمي، فالجميع قادر علي إقتناص الفرصة. من ثم، يتم إختزال المفهوم وعلاقته بتحقيق المساواة في التعليم ومنه.

يستند نهج القدرة «لإماتيا صن» إلى نقد المداخل الأخرى التي ترتبط بالتفكير في رفاهية الإنسان في اقتصاديات الرفاهية والفلسفة السياسية، والتي تهتم بالسلع ومستوى المعيشة والعدالة كإنصاف. ويتحدى نهج القدرة عناصر هذه الصياغات، مما يستلزم النظر في كل من السياسات والإجراءات والتقييم التي كان لها تأثير كبير في كل من التخصصات العلمية التي نشأت داخلها، بجانب تأثيرها علي نظرية التنمية المعنية بتحليلات الفقر [1].

وبالتالي، فإن نهج القدرة يوفر إطاراً معيارياً واسعاً لصياغة مفهوم رفاه الفرد وتقويمه، وكذلك صياغة وتقويم الترتيبات الإجتماعية في أي سياق أو مجتمع معين. فهي ليست نظرية مكتملة للعدالة، لكنها تبحث في مسائل التوازن بين الحريات والمساواة التي ميزت العمل في مجال العدالة الاجتماعية منذ أواخر القرن الثامن عشر. فقد "طرح «صن» السؤال الجوهري: «مساواة ماذا؟»، ويوضح أن جميع نظريات المساواة تعالج قضية المساواة فيما يتعلق بمساواة شيء ما؛ في الدخل أو مستويات الرفاهية أو الحقوق

1 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Ed.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Palgrave Macmillan, New York, p.1.

أو الحريات [1]". وتمثل هذه السؤال في التعليم ضمن التنظير والبحث الفلسفي والاجتماعي والسياساتي حول كيفية توفير فرص التعليم والتعلم المتكافئة؛ أي تكافؤ فرص التعليم والتعلم.

إن إختيار المجال الذي يتم فيه تقويم المساواة يحدد ما المساواة الذي تكون لها الأولوية. ويجادل "صن" بأن ما يجب أن يكون متساوياً ليس الموارد؛ على سبيل المثال: نسبة دقيقة تحدد عدد المعلمين إلى عدد التلاميذ، أو قدر معين من الإنفاق لكل فرد على كل تلميذ، كذلك النتائج لا يجب أن تكون متساوية؛ مثل أن يترك كل طفل المدرسة بمؤهلات معينة، بل يجب أن تتحقق المساواة في القدرات الإنسانية، بمعني ما يستطيع الناس أن يكونوا عليه ويفعلوه. [2]

هكذا يرتكز مدخل القدرات إلي فكرة أساسية هي أن الترتيبات الاجتماعية يجب أن تهدف إلى توسيع قدرات الناس؛ بمعني توسيع حرياتهم في دعم وتحقيق كيانات قيّمة أو القيام بأنشطة قيّمة [3]. وتوسيع القدرة البشرية وفقاً «لصن» يتضمن الحريات التي يتمتع بها الناس واقعياً لإختيار حيواتهم، بجانب أن لديهم أسباب منطقية لتقديرها [4]. من ثم، فإن أحد العوامل المحورية بالنسبة لتوسيع القدرة البشرية تتمثل في عملية إتخاذ القرارات بشأن خيارات حياتية معينة من قبل الأفراد، حيث تكون لديهم أسباب منطقية لتقدير خيارات بعينها، سواء في التعليم ذاته ومن التعليم، أو في أي جانب آخر من جوانب النشاط الإجتماعي. يجب أن يكون لدي الناس القدرة علي صنع خيارات ذات أهمية بالنسبة لهم من أجل حياة قيّمة [5].

وهناك ثلاثة مفاهيم أساسية تستند إليها مقاربة "صن" وفي ضوء كل مفهوم منها يمكن أن يتشكل مفهوم القدرة علي التعلم، وهي كالتالي:

1 - Sen, Amartya (1992). Inequality Reexamined, Oxford University Press, Oxford, p. 12.
2 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Ed.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 3.
3 - Biggeri, Mario et al. (Ed.) (2011). Children and the Capability Approach, Palgrave Macmillan, New York, p. 7.
4 - Sen، Amartya (1992). Inequality re-examined، Op. Cit.، p. 81.
5 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Ed.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 3.

- **مفهوم القدرة**

يعد مفهوم القدرة أول المفاهيم الأساسية التي تستند إليها مقاربة "صن". ويعرف القدرة من حيث هي "تَمَكُن الفرد من القيام بممارسات قيّمة أو تحقيق وضعيات وجودية قيّمة [1]، وبالتالي، فإن القدرات هي حريات أو فرص حقيقية لتحقيق ما يعتبره الفرد ذا قيمة علي مستوي الوجود أو الممارسة. تستند أهمية هذه الفكرة إلي تناقضها مع الأفكار الأخرى التي تتعلق بكيفية تحديد ما هو عادل أو منصف فيما يخص توزيع الموارد.

وبالتالي فإن تقييم القدرات، بدلاً من الموارد أو المخرجات، يحول محور التحليل إلى تعيين وتقييم الظروف التي تمكن الأفراد من اتخاذ القرارات، التي ترتكز إلي ما لديهم من أسباب حول قيمة خياراتهم. ستختلف هذه الظروف وفقاً للسياقات المختلفة، لكن نهج القدرات ينطلق من فكرة التنوع البشري؛ علاقات اجتماعية معقدة، والشعور بأن هناك معاملة بالمثل بين الناس، وتقدير أنه يمكن أن يفكر الناس علي نحو منطقي فيما يقدرونه لأنفسهم وللآخرين، والاهتمام بالمساواة بين الناس، ليس من ناحية الفرص والمخرجات، بل من ناحية القدرات. [2]

وما يأخذه «صن» بالإعتبار هو إذاً الحرية الحقيقية للفرد، بمعني ما هو قادر علي تحقيقه، وهذا هو سبب رفضه للموارد – كالأصول الإجتماعية الأولية – كمعيار للتقويم؛ أي أن الهدف ليس هو جميع الموارد المتاحة لشخص كي يحقق هدفه، وإنما الحرية التي يمتلكها من أجل الإختيار بين أنماط عيش مختلفة. فهو يضع الحرية والمساواة معاً – باقترانهما في مفهوم مساواة القدرات – في مركز العمليات الإقتصادية والسياسية والإجتماعية من حيث أن توسيع الحريات وتسويتها بين الجميع هي في الأساس تنمية لقدرات الأفراد علي تحقيق ذواتهم، ومن ثم علي التنمية الجماعية [3].

1 - Sen, Amartya (2009). The Idea of Justice, Harvard University Press, Cambridge, p. 231 – 232.

2 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Ed.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 2.

3 – مراد دياني (2014). حرية – مساواة – اندماج اجتماعي: نظرية العدالة في النموذج الليبرالي المستدام، المركز العربي للأبحاث والدراسة السياسات، بيروت، ص 103.

- **مفهوم التقييم**

إن مفهوم التقييم هو المفهوم الأساسي الثاني في مقاربة القدرة "لصن"؛ وهو معني بالعلاقة الديناميكية بين الفرص والمخرجات أو التمييز بين القدرات والأداءات. ويقصد بالأداءات المخرجات المتحققة؛ القراءة، والتحدث إلي الأطفال والمشاركة في الحياة الإجتماعية للمجتمع المحلي من خلال حضور إجتماع ما يخص المدرسة، والظروف التي تساعد الفرد أن ينمو هادئاً وغيرها، فهي جميعاً أداءات. وأما القدرات فهي إمكانات تحقيق هذه الأداءات. إن التمييز بين القدرة والأداء هو واحد بين التمكن من اقتناص فرصة تحقيق شيء ما والإنجاز الفعلي، وبين الإمكانية والنتيجة.

وترجع أهمية هذا التمييز إلي أن تقييم الأداءات أو المخرجات فقط يمكن أن يتيح نطاق ضيق من المعلومات عن مدي جودة الأداء. فقد تتحقق الأداءات ذاتها في بعض الحالات، لكن تكمن وراء تلك المخرجات المتساوية قصصاً مختلفة للغاية. نتيجة لذلك، يعد هذا التمييز وثيق الصلة بالتفكير في العدالة والمساواة [1]. وبالتالي يوسع نهج القدرة الأساس المعلوماتي المستخدم في التقييمات المعيارية [2].

تشير «تيرزي Terzi" إلي أن المساهمة المميزة لمدخل القدرات تتمثل بدقة في تحديد التعليم من حيث هو القدرة الأساسية ليكون الفرد متعلماً -The Basic Ca pability to be Educated والتي يمكن "إدراكها علي نطاق واسع بمعني الفرص الحقيقية لكل من التمدرس الرسمي والتعلم غير الرسمي[3]»، باعتبارها أساسية للرفاه وتعزيز الحرية، إضافة إلي أنها من بين الإهتمامات الأساسية لتحقيق المساواة، في التعليم ومن خلال التعليم [4].

لقد تناول «صن» قضايا القدرات الأساسية في تحليله للفقر، ويؤكد أن القدرات الأساسية هي مجموعة فرعية من جميع القدرات، وهي في نهجه تمثل «عدد صغير نسبيًا

1 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Ed.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 4.
2 - Alkire, Sabina et al. (Ed.) (2008). The Capability Approach Concepts, Measures and Applications, Cambridge University Press, New York, pp. 2 – 3.
3 - Terzi, Lorella (2007).The Capability to Be Educated, in: Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 25.
4 - Terzi, Lorella (2010). Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs, Continuum, London, p. 145.

من الوضعيات والأفعال ذات الأهمية المركزية والتي تعتبر محورية لرفاهية الإنسان [1]"، كما لم يقم بتحديد قائمة بالقدرات الأساسية، ولا وصفاً مبرراً بالكامل لكيفية التعرف عليها، لكنه يذكر العديد من القدرات الأساسية التي تشمل القدرة علي "التغذية الجيدة والمأوي الجيد والتعليم والملبس وتجنب المرض والوفاة المبكرة، بالإضافة إلي القدرة علي المشاركة في التفاعلات الإجتماعية دون خجل [2]"، بالإضافة إلي أنه يحددها بوصف "الأساسية " كي تحتمل الفكرة تفسيرات مختلفة [3].

كما تعتبر القدرة علي التعلم أساسية من ناحيتين مترابطتين هما: أولاً، يتضمن هذا الإدراك للتعليم التأكيد على أهميته من حيث تلبية حاجة أساسية ليكون الفرد متعلماً، وكذلك تعزيز وتوسيع قدرات أخرى أعلي وأكثر تعقيداً، بالإضافة إلى القدرات المستقبلية. كما يتضمن تحديد الدور الذي يلعبه التعليم على المستوى الفردي والجماعي أيضاً. وذلك لأن الافتقار إلى التعليم من شأنه أن يؤذي الفرد ويضر به. فعلى وجه التحديد، يتسبب غياب التعليم؛ بمعني التمدرس والتعلم غير الرسمي علي حد سواء، إلى إحداث عائق يصعب تعويضه في الحياة اللاحقة، وإن لم يكن ذلك بالنسبة للأطفال فقط. ففي هذه الحالة، لا تتضرر الأداءات اللغوية والأداءات التواصلية بشكل كبير فحسب، بل تتأثر أيضاً أداءات التفكير المنطقي والتعلم.

والإعتبار الثاني يتعلق بدور التعليم في تنمية الرفاه وتوسيع نطاق الحرية. إن التعليم يعزز إنجاز الأداءات التي تؤسس لرفاهية الفرد وجودة الحياة، في حين أنه يوفر أيضاً الموارد من أجل تمثيل جوانب هامة من المسؤولية، وبالتالي تعزيز الحرية الفعالة للأفراد. وبالنظر إلي العلاقة المعقدة المتبادلة بين الأفراد والمجتمع الذي يعيشون فيه، فإن أنماط المشاركة الإقتصادية والمدنية تقوم واقعياً بدور هام في تحديد رفاهية الفرد، مع توفير البنية الأساسية لممارسة الحرية الفعالة. وبالتالي، يقترح هذا المدخل أنه يمكن من خلال التعليم والتمدرس تطوير بعض القدرات المستقبلية اللازمة للمشاركة الإجتماعية والسياسية علي قدم المساواة في المجتمع. وهذا يستجيب، من ناحية،

1 - Sen، Amartya (1992). Inequality Reexamined، Op. Cit.، p. 44.
2 - Ibid. p. 69.
3 - Terzi, Lorella (2010). Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs. Op. Cit., p. 146.

لواجب الترتيبات المؤسسية لإظهار الاعتبار المتساوي للجميع، بينما يوفر، من ناحية أخرى، العناصر التأسيسية لعيش حياة جيدة، وبالتالي تمثيل الحرية الفعالة. [1]

من هنا، فالتعليم يعتبر محور نهج القدرة، حيث أن له دور تمكيني وتوزيعي في تيسير قدرة المحرومين والمهمشين والمستبعدين على التنظيم السياسي، كما أن له إنعكاسات تتعلق بإعادة التوزيع بين الفئات الإجتماعية والأسر وداخل العائلات. وبشكل عام، يساهم التعليم في التأثيرات الشخصية حيث يكون الناس قادرين على استخدام فوائد التعليم لمساعدة الآخرين، وبالتالي المساهمة في الصالح الاجتماعي والحريات الديمقراطية. بالنسبة «لصن» يعد التعليم منفعة غير مشروطة لتوسيع القدرة البشرية وحرية الإنسان [2].

لكن ما الأداءات والقدرات التي يمكن تخيلها من حيث هي تأسيسية للتعليم؟ يتطلب هذا الجانب الانتباه إلى تلك الأداءات الأساسية والقدرات ذات الصلة، والتي تعتبر في نفس الوقت محورية في تجنب الضرر للفرد، وأساسية لتعزيز القدرات الأخرى. علي نحو أكثر دقة، البحث عن بعض الظروف التمكينية الأساسية التي تشكل الموارد اللازمة للأفراد ليصبحوا مشاركين فاعلين في المجتمع، وتشكيل خطط حياتهم. من ثم، يجب أن يكون المحتوى الدقيق للتعليم الذي سيتم تحديده نتيجة لعمليات التداول الديمقراطي التي تنطوي على النقاش والمشاركة من قبل أولئك الذين سيتأثرون بالاختيار، ويجب أيضاً – إلي حد ما – أن يكون مرتبطاً بظروف سياقية محددة. هذا يعني أن إختيار قائمة الأداءات والقدرات الأساسية المُكوِنة للقدرة علي التعلم يستند إلي السياق، لكن «صن» أدرك أن القدرات الأساسية – كالتعليم والصحة وغيره – تعني ضمنياً مستوى أساسي لا يرتبط بتحديد السياق، وبالتالي يمكن تخيل تلك القائمة بشكل مستقل عن الصورة النسبية. وبهذا المعنى، فإن العملية ستشبه المؤسسة الديموقراطية؛ على سبيل المثال للمناهج الدراسية. وعلي الرغم من ذلك، فإن بعض الأداءات التي يتم تطويرها بواسطة التعليم تبدو في الواقع أساسية وضرورية لأداءات أخرى أكثر تعقيدًا، ويمكن اقتراحها من حيث هي مُؤسِسة للتعليم الأساسي)[3].

1 - Terzi, Lorella (2007).The Capability to Be Educated, in: Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., pp. 30 - 32.

2 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Ed.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 8.

3 - Terzi, Lorella (2010). Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs, Op. Cit.., pp. 149 – 150.

هكذا يختلف تصور مفهوم التعليم من حيث هو القدرة على التعلم عن المداخل النظرية الأخرى. ففي سياق نهج القدرة، لا تشكل بؤرة الإهتمام مثلاً قيمة الموارد التي يتم إنفاقها على التعليم، أو اعتبار التعليم كمورد بحد ذاته. إن التعليم ليس مجرد إنتاج «مخرجات» تعليمية بمعني المؤهلات وسنوات التمدرس، كما يتم تقييمها خلال المداخل الإقتصادية للتعليم. بدلاً من ذلك، يتطلب نهج القدرة التركيز على المساهمة التي تقدمها القدرة الأساسية للتعلم في تشكيل وتوسيع القدرات البشرية، بالإضافة إلى توسيع الفرص المتاحة للأفراد من أجل حياة مزدهرة. إن الأداءات والقدرات التعليمية الأساسية المحددة تسهم في تعزيز الحريات والفعالية الإنسانية، والمعرفة، والمهارات، وكذلك القدرة على التداول الديموقراطي فيما يتعلق بالوسائل والغايات، وحول الشروط الأساسية للاستقلالية [1]، وتهدف كذلك إلى تزويد الأفراد بتلك الموارد التحويلية التي تسمح لهم بالمشاركة الفعالة كسواسية في المجتمع [2]

- **الحريات والفاعلية**

تشكل الحريات والفاعلية مجموعة المفاهيم الأساسية الثالثة في مقاربة القدرة، حيث يُنظَر إلي الناس كونهم مشاركين نشطين في التنمية، وليس متفرجين سلبيين. والفاعلية تعني أن الفرد يعد إنسان محترم ومسؤول يشكل حياته في ضوء الأهداف الهامة بالنسبة له، بدلاً من مجرد تشكيله أو تعليمه كيفية التفكير[3]. وبالنسبة "لصن" إن "قدرة الفرد علي أن يكون مشاركاً بفاعلية في تشكيل حياته، وإتاحة الفرص له للتفكر الذاتي بشأن ذلك يعد محورياً للتغيير الإجتماعي الإيجابي[4]".

ويجادل بأن الفاعلية ذات أهمية جوهرية لحرية الفرد، لكنها أيضاً عملية من أجل الفعل الجماعي والمشاركة الديموقراطية. فنحن نمارس فاعليتنا علي نحو فردي

1 - Terzi, Lorella (2007).The Capability to Be Educated, in: Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 41.

2 - Terzi, Lorella (2010). Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs, Op. Cit., p. 151.

3 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Ed.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 5

4 – أمارتيا صن (2004). التنمية حرية، ترجمة: جلال شوقي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص ص. 9 – 10.

وبالتعاون مع الآخرين، وقد نتعلم ممارستهما من خلال الفرص التعليمية والعمليات الملائمة. تعتبر الفاعلية أيضاً بُعد رئيسي لرفاهية الإنسان. إن التفكير في الفرد من حيث هو فاعل، والذي تُؤخَذ أفعاله ومساهماته في عالم التعليم بعين الإعتبار، مثل التعلم، لا يحدث فجأة. إنها عملية الوجود والصيرورة. من ثم يسهم تبني الفاعلية في الممارسات التعليمية، ومن خلالها، في إمكانية إنهاء العلاقة المتغلغلة في التعليم والتي تميل إلى ربط الأصول الطبقية للمتعلمين بالمخرجات [1].

وبالتالي، في سياق نهج القدرة يُنظَر إلي التعليم من حيث أنه يجب أن يعد الأفراد ليصبحوا مشاركين فاعلين ومتساويين في الإطار الاجتماعي المحيط بهم. لكن ما معنى أن يكون الفرد مشاركاً فاعلاً ومتساوياً في الإطار الاجتماعي؟ يعني أن الفرد لديه فرص فعالة ليعيش حياة ذات هدف، ومتحررة من قيود اللامساواة العميقة في الرفاهية، وقادر على الاختيار من بين مجموعة من القدرات التي لديه سبب لإضفاء القيمة عليها. كما أن فعالية المشاركة في الترتيبات الإجتماعية المهيمنة تتعلق بالإندماج المحتمل في أنماط الأنشطة الإقتصادية والسياسية والديموقراطية، أثناء ممارسة الفاعلية الفردية في تحقيق المخرجات والتغييرات، وذلك في كل من حياته والمجتمع، والتي يكون لدى الفرد سبب لتقديرها. هذا يتعلق أيضاً بعنصر المشاركة على قدم المساواة، حيث أن الحصول على فرص فعالة للمشاركة في المخططات الاجتماعية والسياسي، يتم تمكين الناس أيضاً من «الوقوف على قدم المساواة» في تلك المخططات، لأن هذا يساهم في استبعاد علاقات القهر أو التمييز. وهذا يستلزم شرط تكافؤ الفرص بالنسبة للقدرات والأداءات الأساسية في التعليم [2].

وبالتالي يقود هذا النهج إلى طرح أسئلة من مثل: هل القدرات الأساسية موزعة بشكل عادل في التعليم ومن خلاله؟ هل يحصل بعض الأشخاص على المزيد من الفرص لتحويل مواردهم إلى قدرات أكثر من غيرهم؟ وإذا كان الأمر كذلك، فمن

1 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Eds.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 6.

2 - Terzi, Lorella (2010). Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs, Op. Cit., pp. 151 - 152

وكيف ولماذا؟ [1]، من هنا، يضع نهج القدرات تصوراً للمساواة التعليمية من حيث تكافؤ الفرص لتوفير القدرات والأداءات التعليمية الأساسية اللازمة لمشاركة فعالة ومتساوية في المجتمع [2].

فهناك اهتمام كبير بالعلاقة بين أشكال اللامساواة التعليمية واللامساواة الإجتماعية في الدراسات التربوية. يوفر الإستناد إلي نهج القدرة عند تحليل التعليم مفردات مفيدة للتعامل مع هذه القضايا. تعتمد القدرة والأداءات على الظروف الفردية، والعلاقات التي تربط الشخص بالآخرين، السياقات والشروط الإجتماعية التي يمكن تحقيق الخيارات (أو الحريات) المحتملة من خلالها. يؤكد «صن» على أن الفاعلية الفردية تعتمد أيضاً على الترتيبات الاجتماعية والاقتصادية؛ مثل مستوى توفير التعليم أو الرعاية الصحية، وعلى الحقوق السياسية والمدنية [3].

ويشيرا "ووكر وأنترهولتر Walker and Unterhalter" إلي أنه علي الرغم من أن "صن" ليس منظر تربوي، فأفكاره بها الكثير لتقدمه للتحليل التربوي والتفكير علي نحو أفضل بشأن مشكلات التعليم والمشكلات الناتجة عنه. ومع ذلك، يمكن القول بأنه يقلل من قوة التاريخ والسلطة والصراع حول تدابير التعليم والتعلم [4]. إنه يقلل أيضاً من «أن التعليم في الأوضاع الرسمية قد يكون منفعة غير مؤهلة لجميع المتعلمين [5]».

هذا بالإضافة إلي حاجة نهج «القدرات» إلي نظريات إجتماعية وتربوية لا تتعارض مع توجهه نحو التعليم والحريات، بل تتكامل مع القدرات من أجل تحقيق المساواة في التعليم ومن خلاله. من ثم، يمكن تناول قضايا السلطة والمعرفة والمعرفة المدرسية، وكذلك تأثير السلطة علي المناهج الدراسية والبيداجوجيا وغيرها. وبالتالي، من الأهمية أن يتم دمج

1 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Eds.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., p. 8.
2 - Terzi, Lorella (2010). Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs, Op. Cit., p. 152.
3 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Eds.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., pp. 8 - 9.
4 - Ibid, p. 246.
5 - Unterhalter, Elaine, and Brighouse, Harry (2003). Distribution of What? How Will We Know If We Have Achieved Education for All by 2015?, Third International Conference on the Capability Approach, September 7 - 9, University of Pavia, pp. 12 - 13.

المفاهيم الإجتماعية والتربوية، علي سبيل المثال: تنظيرات السلطة والمشاركة في الإعدادت التعليمية؛ لتشكيل هوية المتعلم والتي ترتبط بالتاريخ والسلطة والصراع، والتفكير النقدي الذي يساعد المتعلمين في تطوير الوعي الناقد بالممارسات الخطابية الإستطرادية وعلاقات السلطة، وذلك من أجل ممارسة سيطرة أكثر وعياً علي حياتهم اليومية [1].

حاول هذا المحور إستكشاف المفاهيم الثلاثة الأساسية التي تستند إليها مقاربة «إمارتيا صن»، وهي: القدرة والتقييم والحريات. ووضح مفهوم القدرة علي التعلم وكيفية تقييمها وعلاقتها بحرية الإنسان وفاعليته في إطار هذه المقاربة، وكذلك علاقة مفهوم القدرة علي التعلم بتحقيق المساواة في التعليم ومنه.

- المحور الرابع: مفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية من منظور الواقعية الإجتماعية

لطالما تم الفصل بين قضية المنهج الدراسي ونظرية المعرفة في توجهات الإصلاح التعليمي المرتكزة إلي العولمة الليبرالية الجديدة، بالإضافة إلي إختزال مفهوم المنهج والمعرفة في إطار هذه التوجهات برغم أهميتها. وفي إطار هذا البحث، تشكل قضية المنهج ونظرية المعرفة أولوية من أولويات الإصلاح التعليمي المنافس للإتجاه المهيمن، بحيث يعاد النظر إلي مفهوم المنهج المرتكز إلي المعرفة ونمط المعرفة التي يجب أن يستند إليها المنهج الدراسي في إطار النظرية الواقعية الإجتماعية.

ويجادل «يونج Young" من خلال مقاربته النظرية حول التعليم وعلم إجتماع المعرفة وعلم إجتماع المنهج، بأنه: أولاً، هناك دوراً مركزياً للمنهج الدراسي في الإصلاح التعليمي، وذلك في مقابل التوجه السائد الذي يمنح الأولوية للأهداف والمخرجات وتوسيع مشاركة القطاع الخاص. ثانياً، إعادة وضع قضية المعرفة كجزء لا يتجزأ من نظرية المنهج، علي النقيض من قضايا أخري مثل التقييم والتقويم والإرشاد، التي يبدو أن الدراسات التربوية تركز عليها بشكل متزايد، ورغم أهمية تلك القضايا، فمعالجتها يعتمد علي وعي وإهتمام مسبق بسؤال المعرفة. ثالثاً، أن تعزيز اكتساب المعرفة يعد الهدف الأساسي الأكثر تمييزاً للتعليم كنشاط إنساني عن جميع الأنشطة

1 - Walker, Melanie and Unterhalter, Elaine (Eds.) (2007). Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, Op. Cit., pp. 243 – 247.

الإنسانية الأخري، سواء كان تعليم عام أو مهني، وفي أي مستوي؛ أساسي أو عالي، وكذلك للمؤسسات التعليمية عن المؤسسات الإجتماعية. وليس المقصود بالمعرفة – هنا – محتوي معرفي محدد، علي الرغم من أهميته، بل يعني مفاهيم المعرفة التي تشكل جزءاً أساسياً من المناهج [1].

فقد أعاد توجيه الإهتمام السوسيولوجي من خلال كتابه «المعرفة والضبط: اتجاهات جديدة في علم اجتماع التربية» في السبعينيات، وأسس ما أطلق عليه «علم إجتماع التربية الجديد» كمدخل سوسيولوجي للنظر إلي طبيعة المعرفة ومعرفة المنهج ونقدهما. من ثم بدأ في رفض الفرضيات التي استند إليها في تنظيره «لعلم اجتماع التربية الجديد» ونقدها، ولاسيما مبدأ النسبية المطلقة للمعرفة، وذلك في مقابل صياغة «المدخل الواقعي الاجتماعي للمعرفة «Social Realist Approach to Knowledge وتطبيقاته التربوية في تصميم المناهج الدراسية [2].

لقد تم تجاهل قضية المعرفة ودور المدارس في إكتسابها من قبل موجات إصلاح التعليم وصانعي السياسات والباحثين التربويين، ولاسيما منظري علم إجتماع التربية النقدي. فبالنسبة لواضعي السياسات، يتعارض التركيز علي إكتساب المعرفة مع إتجاهات الإصلاح الليبرالية الجديدة وأهدافها الذرائعية التي تدعمها الحكومات بشكل متزايد. أما بالنسبة لبعض الباحثين التربويين النقديين، فإن التركيز علي قضية المعرفة يخفي إلي أي مدي يحدد ذوي السلطة ما يعد معرفة وما هو ليس كذلك. في مقابل ذلك، يزعم «يونج» أنه لا تناقض بين تناول قضايا العدالة الإجتماعية والديموقراطية والمساواة وعلاقتها بالتعليم والمدرسة، وفرضيته بأن المدارس والمناهج يجب أن تعزز إكتساب المعرفة [3].

1 - Young, Michael F.D. (2003). Curriculum Studies and the Problem of Knowledge: updating the Enlightenment?, Policy Futures in Education, 1 (3), pp. 553 – 554.

2 - Beck, John (2014). Powerful Knowledge, Esoteric Knowledge, Curriculum Knowledge, In "Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism, Edited by: Barrett, Brian, and Rata, Elizabeth, Palgrave Macmillan, UK, p. 65.

3 - Young, Michael (2011), What are schools for?, Educação, Sociedade & Culturas, 32, p. 146.

إن القول بأن النظرية الإجتماعية للمعرفة تعد جزء لا يتجزء من أي نظرية تربوية، يضع علماء إجتماع المعرفة في مواجهة «الإشكالية الإبستمولوجية Epistemologi-cal Dilemma"، التي تتمثل في طرفين هما [1]:

الطرف الأول من الإشكالية الإبستمولوجية: الإتجاه نحو الإنزلاق في نمط ما من الإختزالية. وتعد النظريات الإجتماعية الإختزالية للمعرفة جذابة ظاهرياً، ولاسيما لعديد من اليسار، حيث يتم إختزال المعرفة من حيث هي مجرد مصالح ووجهات نظر أو خطابات المتخصصين، وتكون جميع إمكانيات التحرر بأشكالها متضمنة. من ناحية أخري، إن مثل هذه النظريات تدرك علي الأقل جانب من الحقيقة، لكن النزعة الإختزالية يمكن أن تؤدي بسهولة إلي أن تفقد الأسئلة المتعلقة بالمنهج والمعرفة الدراسية خصوصيتها التربوية، وتُختَزل في السياسة والصراع السياسي. فقد كانت النزعة إلي فقدان ما يعد مميزاً للتعليم هي الشرك الذي وقع فيه «علم اجتماع التربية الجديد» في علم إجتماع المعرفة والمنهج، وغيرها من إتجاهات فلسفية وسوسيولوجية تقع ضمن تيار ما بعد الحداثة، والتي أثرت في النظرية التربوية وتطبيقاتها بالنسبة للمنهج ومعرفة المنهج.

الطرف الثاني من الإشكالية الإبستمولوجية: يتمثل في أن البديل للإختزالية ينتج عن تأكيد «دوركايم Durkheim" علي أن النظرية الإجتماعية تؤسس لإمكانية الوصول إلي معرفة موضوعية حول العالم، لكن مثل هذا الموقف الاجتماعي من المعرفة أيضاً يقود إلي معضلة أخري، والتي تنزلق من حيث توفير مبررات لسلطة المعرفة لتصبح رخصة شرعية لممارسة السلطوية، وفقدان إدعاءاتها حول كونها نقدية.

إن ما تطرحه الإشكالية الإبستمولوجية حول إدراك المعرفة من حيث هي موضوعية أم تاريخية ليست بجديدة، بل تشكل محور إهتمام علم إجتماع المعرفة الذي تَأسس منذ قرن من قِبل: «دوركايم Durkheim" و"فيبر Weber" و"مانهايم Mannhe-im"، واستمر النقاش والجدل بشأنها في الأونة الاخيرة من قِبل: "هابرماس Haber-mas" و"كولينز Collins" وآخرين. فطور "يونج" مقاربته حول "الواقعية الإجتماعية

1 - Young, Michael F.D. (2008). Bringing Knowledge Back In: From Social Construc-tivism to Social Realism in the sociology of education, Routledge, London, pp. xvii – xviii.

للمعرفة" الذي يستند إلي "الفلسفة الواقعية النقدية [1]"، والتي تتجاوز طرفي الإشكالية الإبستمولوجية (الوضعية وما بعد الحداثة)، عبر التسليم بما يلي: (أ) موضوعية المعرفة كشرط لإجراء أي نوع من الإستقصاء أو التنبؤ الموثوق به حول المستقبل و(ب) الطابع الاجتماعي للمعرفة؛ بمعني أنها تنبثق خلال السياقات التاريخية الإجتماعية، لكن لا يمكن اختزال المعرفة إلي تلك السياقات، التي يتم إنتاج وإكتساب المعرفة خلالها. وبالتالي ينطوي المدخل الواقعي الإجتماعي علي نهج تاريخي للمعرفة عند التفكير في الإتجاهات المستقبلية، وإلا تبقي التنبؤات المستقبلية مجرد استقراءات من الحاضر، كما لو كان الحاضر ذاته دون تاريخ [2].

فيلزم التمييز بين النظريات «الواقعية الإجتماعية» للمعرفة عن أكثر مدخلين يحددا شروط المناقشات الراهنة حول المعرفة في العلوم الإجتماعية والفلسفة، ويمكن الإشارة إلي المدخل الأول بالوضعية المنطقية ومثيلتها التجريبية في العلوم الإجتماعية، التي تستند إلي فكرة أن الإبستمولوجيا غير إجتماعية أو موضوعية؛ تحدد المعرفة من حيث هي مجموعات من الإفتراضات القابلة للتحقق، وتحدد كذلك مناهج وطرق إختبارها، حيث تعالج إنتاجها الإجتماعي في سياقات تاريخية معينة وعبر حدود تخصصات علمية محددة كأنها ضمنية أو تُؤخذ كمسلمات.

والمدخل الثاني الذي نشأ في مقابل التجريبية، هو ما بعد الحداثة، الذي ينطلق من فكرة أن الإبستمولوجيا إجتماعية علي نحو مفرط أو تتسم بالنسبية المطلقة؛ يرفض الطابع الإفتراضي والتجريبي للمعرفة وإمكانية إثباتها، حيث يختزل القضايا الإبستمولوجية في «من يعرف؟»، ويقتصر علي تحديد العلماء وممارساتهم وخطاباتهم. في المقابل، تنظر النظرية الواقعية الإجتماعية إلي المعرفة من حيث أنها تشتمل علي مجموعات من المفاهيم المترابطة منهجياً، وطرق استكشافها تجريبياً، وكذلك «جماعات بحثية» متخصصة وكائنة في سياق تاريخي محدد، مع التزام مميز لكل جماعة بحثية بالبحث عن الحقيقة، وكذلك اتجاه المؤسسات الإجتماعية القائمة فيها. [3]

1 - Barrett, Brian and Rata, Elizabeth (2014). Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism, Palgrave Macmillan, New York, p. 32.

2 - Young, Michael and Muller, Johan (2016). Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the sociology of education, Routledge, New York, p. 67.

3 - Young, Michael, and Muller, Johan (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge, European Journal of Education, 45 (1), Part I, p. 14.

هكذا يمكن للمداخل الواقعية الإجتماعية للمعرفة؛ التي ترتكز إلي الفلسفة الواقعية النقدية، أن تتجنب الإشكالية الإبستمولوجية بطرفيها (الوضعية وما بعد الحداثة) من خلال النظر إلي الطابع الإجتماعي للمعرفة باعتباره مبدأ أساسي وضروري لموضوعية المعرفة، بدلاً من الحالة التي تجعل هذه الموضوعية غير ممكنة [1].

وتعد «الإشكالية التعليمية» المتعلقة بالمنهج الدراسي ومعرفة المنهج، مثال هام وأكثر تحديداً للإشكالية الإبستمولوجية، حيث يواجه علم إجتماع التربية إشكالية ذات طرفين هما:

الطرف الأول من الإشكالية التعليمية: يتمثل في أنه كانت هناك محاولات لمعالجة قضية المعرفة والمنهج خلال العقود الماضية من قبل إتجاهات سوسيولوجية وفلسفية في النظرية التربوية، لكنها ساهمت في تهميش قضية المعرفة علي نحو متزايد [2]، وفيما يلي ثلاثة منها:

- يتمثل الإتجاه الأول في مقاربة «علم إجتماع التربية الجديد» في السبعينيات، وغيرها من المقاربات التي تأخذ ذات المنحي، من علم إجتماع المعرفة والمعرفة المدرسية، وللمفارقة أن هذه المقاربات كانت تستهدف التركيز علي دور المعرفة في التعليم، لكن تم تصور المنهج الدراسي من حيث هو انتقاء المعرفة التي تعكس مصالح ذوي السلطة.
- ويتمثل الإتجاه الثاني في تأثير أفكار ما بعد الحداثة علي دراسات المناهج والعلوم الاجتماعية والإنسانية بوجه عام، حيث أُستخدِمت كتابات "فوكو Foucault" و"ليوتار Lyotard" لنقد المنهج الدراسي القائم علي المواد المتخصصة، وهذا علي أساس أنه يستبعد جميع الخطابات باستثناء خطابات النخبة الأكاديمية أو المهنية.
- يتمثل الإتجاه الثالث في فلسفة التربية، ويعتبر "هيرست Hirst" رمزاً لهذا الإتجاه، لأنه رفض في وقت لاحق أطروحته المعروفة "بأنماط المعرفة". وبعد رفضه لموقفه المعرفي السابق، جادل بأن المنهج يجب أن يستند إلي الممارسات الاجتماعية. لكن فكرة الممارسات الاجتماعية، مثل الإتجاهات السابقة، لا تنص علي أي أسس

1 - Young, Michael F.D. (2008). Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the sociology of education, Op. Cit., p. 30.

2 - Ibid, p. 27.

لتمييز معرفة المنهج عن المعرفة التي يتم اكتسابها خلال الحياة اليومية، التي هي نتاج الممارسات الإجتماعية.

وترتب علي ذلك أنه أصبحت تُؤخَذ الإفتراضات المتعلقة بالمعرفة؛ التي يتم الإستناد إليها في تصميم المناهج، كمعطي مسلم به في الإصلاح التعليمي. هذا إلي جانب أن الإتجاهات النظرية الثلاثة تدعم – سواء بقصد أو دون قصد – خطاب التسويق الذي يقود إصلاح التعليم حالياً، وهو خطاب بمعني أكثر عمقاً مناهض للتعليم.[1]

الطرف الثاني من الإشكالية التعليمية: يتمثل في أن هناك محاولات للتطوير تقودها بعض الإتجاهات في مجال سوسيولوجيا التربية كي تمنح المعرفة مكانة مركزية في المناهج الدراسية، قد تنزلق بسهولة مرة أخري إلي النمط التقليدي المحافظ الجديد Neo–Conservative Traditionalist Position للمنهج الذي فقد مصداقيته. وهذا ما أشار إليه «يونج» بالإشكالية التربوية؛ فإما أن يكون المنهج معطي مسلماً به، كالنمط التقليدي للمناهج الدراسية، أو اعتبار المنهج – كاملاً وليس جزئياً – نتاج الصراع على السلطة بين القوي الإجتماعية ذات المصالح المتنافسة من أجل تضمين خطاب المعرفة لكل منها، وتحدد من خلاله ما يعد معرفة وما ليس كذلك، وإضفاء الشرعية عليه، وبالتالي استبعاد خطابات المعرفة الأخري[2].

ومن المنظور الواقعي الإجتماعي، أن هناك خلل ما يطال كلا النمطين من إنتاج وإكتساب المعرفة وتنظيم المناهج الدراسية. فالنمط التقليدي المحافظ الجديد لا يأخذ في إعتباره السياق الإجتماعي المتغير الذي يُوضع المنهج خلاله. من ناحية أخري، يتجاهل النمط الأداتي الفني الإهتمامات المعرفية، وإلي أي مدي تعتمد عليها كفاءة المنهج كي يكون أساس إكتساب معرفة جديدة في أي مجال معرفي، التي سيتم التعبير عنها عبر الشبكات الإجتماعية والثقة ونظم الممارسة فيما بين المتخصصين، من ثم تكتسب الإهتمامات المعرفية نوعاً من الموضوعية والمعيارية. وفي حين تعد

1 - Young, Michael (2003). Curriculum Studies and the Problem of Knowledge: updating the Enlightenment?, Policy Futures in Education, 1 (3), p. 554.

2 - Young, Michael F.D. (2008). Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the sociology of education, Op. Cit., p. 28.

المناهج التقليدية واقعياً نخبوية، فإن منتقديها؛ سواء من منظور الأدائية الفنية أو ما بعد الحداثة، يركزون فقط علي نخبويتها ومقاومتها للتغيير. في المقابل، لم يدرك كلاهما أن التنظيم الإجتماعي التقليدي المحافظ للتخصصات العلمية والمواد الدراسية قد تجاوز مصادرها النخبوية، ويعد أساس إنتاج المعرفة وإكتسابها. ووفقاً «ليونج» يَصعُب إثبات إدعاء مفكري ما بعد الحداثة والأدائية الفنية بأن الإرتباط التاريخي بين المنهج المتخصص واللامساواة الإجتماعية يعد إرتباط سببي. ومن ناحية أخري، لا يمكن تبني النظرة التاريخية المرتبطة بالمحافظين الجدد، حيث يعتقدون أنه يجب أن يتم التعامل مع التخصص الأكاديمي والمناهج المتخصصة القائمة كمسلمات؛ أي نتيجة لنمط ما من أنماط التطور الطبيعي [1].

أما بالنسبة لنقد مفكري ما بعد الحداثة، فإنه يتجه نحو التركيز علي الخطابات التي تم إستبعادها سواء في النموذج التقليدي أو النموذج التقدمي للمنهج، وهو يوضح جانب من الواقع بأن المناهج الدراسية تتسم بالإنتقاء، لكن لا يتناول مثل هذا المنظور قضايا مثل: ما نمط الإنتقاء وكذلك نمط التعلم الأكثر أهمية [2].

من هنا، يعدد «يونج» بعض التطبيقات التعليمية للمدخل الواقعي الإجتماعي للمعرفة في نقاط، والتي تتضمن أهمية ما يلي:

- التمييز بين المناهج والبيداجوجيا.
- الحدود غير الإعتباطية بين مجالات المعرفة، وكذلك بين المعرفة المدرسية والمعرفة اللامدرسية.
- المبدأ الموضوعي لسلطة ومهنية المعلمين والخبراء.
- الطبيعة الهيراركية للبيداجوجيا.
- تعريفات الإبتكار والإبداع وشروطهما.
- القيود الإبستمولوجية علي نطاق سياسات توسيع المشاركة وتعزيز الإندماج الإجتماعي.

1 - Ibid, p. 33.
2 - Moore, Rob and Young, Michael (2010). Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education, Op. Cit., p. 32.

- محدودية نموذج "المهارات العامة" من حيث هو نموذجاً "للتعليم العام".
- التمييز بين محتوي مادة معينة والمعلومات؛ فمحتوي مادة معينة يعد مكون مستقر نسبياً من معرفة المادة، أما المعلومات كتلك المتاحة عبر شبكة الإنترنت، فهي غير مستقرة ومتغيرة باستمرار.

ومن خلال ملاحظة تلك التطبيقات، هناك تركيز أساسي علي تمايز المعرفة من حيث أنها غير قابلة للإختزال إلي سياقها الإجتماعي. تُبنَي المعرفة، وتصبح مستقلة نسبياً عن كيفية الحصول عليها، وتختلف مجالات المعرفة فيما بينها من حيث اتساقها الداخلي، ومبادئ الإتساق الخاصة بكل منها، وإجـراءات إنتاج المعرفة الجديدة. وتنعكس الإختلافات الداخلية فيما بين مجالات المعرفة علي الأنماط المختلفة للعلاقة الإجتماعية بين الفاعلين الإجتماعيين، والتي تُمارَس في المؤسسات الخاصة بتلك المجالات. [1]

وهناك تمييز آخر بين معنيين لفكرة التعليم من حيث هو «نقل الثقافة» من جيل لآخر؛ ففي لغة الحياة اليومية يشير مصطلح نقل إلي تمرير شيء ما مثل إشارة أو رسالة أو مرض، ويتضمن التعليم أيضاً شكل من أشكال النقل كنقل المعرفة، أو علي نطاق أوسع نقل الثقافة. ومع ذلك، فإن المعني اليومي لنقل إشارة ما هو حركة أحادية الإتجاه يكون فيها المتلقي مستقبِل سلبي، لكن النقل الثقافي أو نقل المعرفة الذي يرتبط بالتعليم فهو عملية أكثر تعقيداً تنطوي علي دور نشط للمستقبلين في جعل تلك المعرفة خاصة بهم [2].

يبدو أن التمايز يمثل الفكرة الرئيسية في علم الاجتماع الواقعي الإجتماعي للتعليم والمعرفة والمنهج، حيث يؤكد الواقعيون الإجتماعيون علي الفروق بين المعرفة والخبرة، وبالتالي بين المنهج والبيداجوجيا، وبين أنواع المؤسسات، والمجالات المعرفية المختلفة، وبين المعرفة المفاهيمية أو معرفة ماذا know what والمعرفة الإجرائية أو معرفة كيف know how [3].

1 - Young, Michael, and Muller, Johan (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge, Op. Cit., p. 14 - 15.

2 - Young, Michael (2011), What are schools for?, Educação, Sociedade & Culturas, 32, p. 149.

3 - Corbel, Chris (2014). The Missing 'Voice' of Knowledge in Knowledge and Skills, In "Knowledge and the Future of the Curriculum: International Studies in Social Realism, Op. Cit., p. 104.

ووفقاً للمدخل الواقعي الإجتماعي للمعرفة، يعيد «يونج» تصور مفهوم المنهج من حيث هو مفهوم تعليمي؛ بمعني أنه المفهوم الأكثر تميزاً الذي إنبثق في مجال الدراسات التربوية. ورغم ذلك، يتم إختزال المناهج الدراسية في بعض مصطلحات الفهم العام الشائعة التي تُستَخدم يومياً في البيئات التعليمية، ومنها: الجداول الزمنية ولوائح المواد الدراسية ومخططات الإمتحانات وتقارير الكفاءة أو المهارة.

في هذا الإطار، يتبين أن المنهج الدراسي المرتكز إلي المعرفة بحاجة إلي السؤال: أي معرفة؟، وبالتالي يمكن الأخذ بمفهوم «المعرفة القوية»، وفي ضوء نظرية المعرفة "الواقعية الإجتماعية"، التي تتميز علي نحو أساسي بخاصيتين يتم التعبير عنهما في شكل حدود، هما [1]:

– معرفة متخصصة من ناحيتين: أولاً، فيما يتعلق بكيفية إنتاجها ومصادرها العلمية المتخصصة (في ورش العمل والندوات والمختبرات)؛ ويتمثل التخصص هنا في الحدود بين التخصصات والموضوعات تلك التي تحدد بؤرة تركيزها وأغراض الدراسة. بعبارة أخري، فهي ليست معرفة عامة. وهذا لا يعني أن الحدود ثابتة وغير قابلة للتغيير. ورغم ذلك، فإن هذا يعني أن البحوث والتعلم متعدي التخصصات يستند إلي المعرفة القائمة علي التخصص. ثانياً، فيما يتعلق أيضاً بكيفية نقلها لمجموعات مختلفة من المتعلمين (في المدارس والكليات والجامعات)؛ حيث يتم تصميم جميع المناهج لمجموعات معينة من المتعلمين، مع الأخذ في الإعتبار ما لديهم من معرفة سابقة. ويتم تنظيم تلك المعرفة من أجل نقلها بحيث تكون قابلة للتعليم وقابلة للتعلم من قبل متعلمين من فئات عمرية مختلفة وكذلك في مراحل تعليمية مختلفة.

– معرفة متمايزة عن الخبرات التي يحملها التلاميذ معهم إلي المدرسة أو المتعلمين الكبار للكلية أو الجامعة. ويتم التعبير عن هذا التمايز في الحدود المفاهيمية بين المدرسة ومعرفة الحياة اليومية.

من هنا، تناول المحور الرابع مفهوم المنهج من منظور«مايكل يونج»، ويحدد الإتجاهات السائدة في تصميم المناهج الدراسية، وكيف ينظر كل إتجاه منها إلي نمط

1 - Young, Michael and Muller, Johan (2016). Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the sociology of education، Op. Cit.، p. 142.

المعرفة التي يجب أن ترتكز إليها المناهج الدراسية. ومن ثم، إقترح مقاربته حول الإسترشاد بالمنظور الواقعي الإجتماعي للمعرفة ووضع مفهوم المعرفة القوية، ومن ثم أهمية الأخذ بهذا المفهوم في إطار تشكيل المنهج المرتكز إلي المعرفة.

– المحور الخامس: مفهوم المهنية في إطار الخطابات الحاكمة لمهنة التعليم

تشكل قضية المهنية وتحديد ما إذا كانت مهنة التعليم مهنة أم لا؛ وإذا كانت كذلك فوفق أي مفهوم للمهنية، أولوية من أولويات الإصلاح التعليمي المنافس لذلك الإتجاه الليبرالي الجديد المهيمن؛ الذي حول مفهوم المهنية في سياق مهنة التعليم إلي مفهوم تنظيمي أدائي يمكن معايرته، وتحويل المعلمين إلي أدائيين خاضعين لمؤشرات الأداء والمعايير المهنية.

تدل إتجاهات الإصلاح التعليمي الليبرالية الجديدة والتغييرات المصاحبة لها في ظروف العمل والتوقعات المهنية علي أن قضايا مهنية المعلم والهوية المهنية محل نزاع علي مستوي السياسة والممارسة، كما يشير الجدل القائم في المجال العام والمجال الأكاديمي إلي أن هناك منظورات متنافسة فيما يتعلق بطبيعة مهنية المعلم. بالإضافة إلي ذلك، فإن الجدل لا يزال دائراً حول ما إذا كان التعليم مهنة أم لا[1].

ويدور أحد محاور هذا الجدل حول ما إذا كان المعلمون مؤهلين كمهنيين أم لا، فعلي سبيل المثال؛ قاما «كولينز Collins وانجرسول Ingersoll" بتطوير مجموعة من المؤشرات للخصائص التقليدية للنموذج المهني؛ كمستويات التأهيل والترخيص وبرامج التوجيه – والإرشاد ودعم التطوير المهني والفرص والمشاركة – والتخصص – وسلطة اتخاذ القرار – ومستويات التعويض – والهيبة والمكانة الإجتماعية المهنية، والتي تم استخدامها في تحليل ووصف الحالة المهنية للتعليم كمهنة، واستهدف هذا التحليل التركيز علي مستويات تمهين مهنة التعليم أو خصائص أماكن العمل في المدارس وهيئات التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية، واستنتجا أنه يستمر التعامل مع مهنة التعليم في أحسن الأحوال من حيث هي "شبه مهنة semi or quasi profession"، وأن المعلمين بوجه عام يقعون في فئة تُعرف "بشبه المهنيين «semi professionals[2].

1 - Sachs, Judyth (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, Journal of Education Policy, 16 (2), p. 149.

2 - Ingersoll, R.M. and Collins, G.J. (2018). The Status of Teaching as a Profession, In "Schools and Society: A Sociological Approach to Education", Ballantine, J., Spade, J., and Stuber, J. (Eds.), Sixth Edition, Sage Publications, pp. 199 – 202.

وينطلق «كينيدي Kennedy" من فرضية أن وجود مثل هذا الجدل يعد برهاناً علي الطبيعة الأيديولوجية لمفهوم المهنية. هذا يعني أن الصراع من أجل تعريف المهن والمهنية وتحديدها يعد دالاً علي تفاعلات القوة بين أصحاب المصالح [1]. هكذا يصبح المقصود بمهنية المعلم موقعاً للصراع بين جماعات المصالح المهتمة بالمنظومة التعليمية الأشمل، فيقول البعض أن من مصلحة الحكومة ألا يُنظَر للتعليم كمهنة حيث أن ذلك يتيح فرصة أكبر للسيطرة التنظيمية علي المهنة، ويفترض آخرون أنه نظراً لقاعدة المعرفة المتخصصة لدي المعلمين والطلب المتزايد علي المعايير المهنية وكذلك الرغبات الملحة لدي المعلمين كي يدركوا ذواتهم كعاملين في مجال المعرفة، فقد أكتسبوا مكانة إجتماعية باعتبارهم أصحاب مهنة بالمعني التقليدي للمفهوم [2].

فقد أدت بعض الإصلاحات التعليمية مثل تفويض السلطة والتحول نحو نظام السوق إلي بزوغ مجموعة من المفارقات حول طبيعة مهنة التعليم والهوية المهنية والتنمية المهنية للمعلمين، هي: أولاً، أن المطالبة بمهنية المعلم والتي ترتبط بإعادة تصور الهوية المهنية، تحدث في الوقت الذي يتم فيه تخفيض مهارات المعلمين وتشديد المراقبة علي عملهم. ثانياً، بينما أصبح مسلماً بالحاجة البالغة إلي إعادة التفكير في ممارسات الفصل الدراسي، فإنه يتم تخصيص قليل من الموارد لتعلم المعلم. ثالثاً، يتم الحث علي أن تكون مهنة التعليم مستقلة، بينما في الوقت ذاته تقع تحت ضغوط متزايدة من قِبَل السياسيين والمجتمع لتكون موضع مساءلة علي نحو أكبر، وأيضاً من أجل الحفاظ علي المعايير. ونتيجة لتلك المفارقات التي تعزز عدد من التغييرات في سياسة التعليم وممارساته، فإن قضايا مهنية المعلم والهوية المهنية تحتاج للتباحث والتحليل [3].

من هنا، ينظر «جويرتز وآخرون Gewirtz .et al" إلي فكرة المهنية من حيث أنه يمكن تأويلها وفق منظورات متعددة ومختلفة، لكن هناك منظورين أساسيين هما: أولاً، منظور المهنة؛ الذي يعد نوع من التصنيف المهني. ثانياً، منظور الفضائل المهنية وهو

211. And: Bukhatir, Safa (2018). Professionalism in Education: An overview, London Centre for Leadership in Learning, p. 5.

1 - Kennedy, Aileen (2007). Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland, Research Papers in Education, 22 (1), p. 7.

2 - Sachs, Judyth (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, Op. Cit., 16 (2), p. 149.

3 - Ibid, p. 150.

عبارة عن تصنيفات للمعايير الأخلاقية والفنية المزعومة باسم أدوار مهنية محددة. ومن المحتمل أيضاً، بل من الشائع، إدراك "المهن" و"الفضائل المهنية" من منظور معياري؛ بمعني تناولها بالبحث من وجهة مثالية إلي حد بعيد أو أقل، أو علي النقيض من ذلك، تناولها بالبحث من وجهة نقدية إلي حد بعيد أو أقل. وتؤكد المفاهيم المثالية للمهنية علي الطبيعة الخاصة للعاملين المهنيين، ولاسيما ما لديهم من معرفة وخبرة متخصصة، وما يرتبط بها من فضائل أخلاقية مثل الجدارة بالثقة والزمالة والخدمة. في المقابل، تركز المفاهيم النقدية علي الطبيعة الإقصائية للمهن وأيديولوجياتها النفعية تلك التي تدعم بل وتخفي مطالباتها بمكانة متميزة وممارسة نفوذها علي الآخرين [1].

ويجادلون بأنه من أجل فهم مهنية المعلم، يلزم النظر إلي المهنية عبر مفاهيمها المتعددة التي تشمل جميع هذه العناصر معاً، وتناول العلاقات فيما بينها من حيث هي علاقات ديالكتيكية. فعلي سبيل المثال؛ لا يمكن تصور المهنية إما من حيث هي إهتماماً حقيقياً بالمعايير والأخلاقيات وقيام المعلم بعمله علي نحو جيد، أو من حيث هي خطاباً شرعياً يعيد إنتاج أنماط محددة من الهوية (مثال الهوية الطبقية أو العرقية أو هوية النوع الإجتماعي)، والسلطة، والإندماج أو الإقصاء الإجتماعي، لكن يمكن تصور المهنية من حيث هي كلاهما معاً. وبالمثل، فمن الأهمية أخذ كلاً من فكرتي «المهنة» و«المهنية» معاً في الإعتبار دون محاولة فصلهما، فقد يؤدي هذا الفصل بالباحثين والسياسيين ومن يهتم بمهنية المعلم إلي تنحية الدلالات الرمزية الأشمل لتصنيف المعلمين كمهنيين جانباً، بالإضافة إلي التساؤلات المتعلقة بما إذا كان التعليم مهنة أو شبه مهنة (أو ما إذا كان يتم تجريد التعليم من المهنية أو يعاد تمهين التعليم ... إلخ). بدلاً من ذلك، يتجه التركيز ببساطة نحو تساؤلات حول ما الذي يجعل المعلم جيداً، وكيف يمكن تنمية عمليات التدريس. ومع ذلك، فإن هذا الفصل بين فكرتي «المهنة» و«المهنية» ليس سهلاً علي الإطلاق [2].

1 - Gewirtz, Sharon et al. (2009). Policy, professionalism and practice: Understanding and enhancing teachers' work. In "Changing Teacher Professionalism International trends, challenges and ways forward", Gewirtz, Sharon, Mahony, Pat, Hextall, Ian and Cribb, Alan (Eds.), Routledge, New York, p. 3.

2 – Ibid، pp. 3 – 4.

ويجادل «مدبولي» بأن الدولة (علي المستوي النظري) تقع علي الطرف النقيض من فكرة مهنية التعليم بمعناها الشامل والدقيق، لأن ثمة تعارضاً في خطوط عمل القوة والمصلحة بينهما: فبينما تسعي الدولة؛ باعتبارها الطرف الأقوي في معادلة القوة، إلي الضبط والتحكم في إعادة صياغة الواقع الإجتماعي وفقاً لمعاييرها التي تراها (من وجهة نظر النخبة التي تمثلها) مُحقِقَة للمصلحة العامة، تقف فكرة مهنية التعليم عائقاً لمسار عمل قوة الدولة ومصالحها، ولاسيما المهنية بمعناها الأيديولوجي، حيث يعني أن جماعة المعلمين يمتلكون فكراً أو رؤية إجتماعية وسياسية، وتجمع بينهم مصالح مشتركة، وتستند إليها مواقفهم وممارساتهم المهنية، وتنطلق منها ودفاعاً عنها مواقفهم وممارساتهم الإجتماعية، وهو ما قد يكون مقبولاً من الدولة بالنسبة لجماعات مهنية أخري غير جماعات المعلمين؛ لأنهم وفقاً لتصور الدولة وكلاؤها في عملية الضبط والتطبيع الإجتماعيين. وعلي ذلك، فإن الدولة (علي المستوي العملي) تشجع إقتصار مفهوم المهنية علي المعاني الفنية والتقنية فقط، وهي المعاني التي يمكن التحكم فيها مركزياً من خلال ضوابط ومعايير محددة وملزمة [1].

لذا تشير «إيفيتس Evetts" إلي أهمية تحليل المهنية كخطاب، والذي يعتبر آلية قوية لتعزيز التغيير المهني والضبط الإجتماعي علي المستويات الكلية (البني) والوسيطة (الممارسات) والجزئية (الأحداث)، وذلك علي نطاق واسع من المهن التي تحكمها سياقات وشروط وعلاقات (عمل وتنظيم وتوظيف) مختلفة للغاية، ويستخدم خطاب المهنية في منظمات ومؤسسات وأماكن العمل. ويعد هذا الخطاب توليفاً بين القيمة المهنية والمعطيات الأيديولوجية [2].

وقد رصدت تطور نمطين مختلفين من المهنية في المجتمعات المعاصرة، بل متناقضين ومتصارعين من نواحي عديدة، في مهن قطاع الخدمات المرتكزة إلي المعرفة؛

1 – محمد عبد الخالق مدبولي (2008)، "التربية تجدد نفسها: تفكيك البنية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ص. 186 – 187.

2 - Evetts, Julia (2013). Professionalism: Value and ideology. Current Sociology Review. 61(5-6). pp. 784.786.

ومنها مهنة التعليم. أولاً، النمط المثالي لخطاب «المهنية القائمة علي التنظيم Organi-zational Professionalism": هو خطاب للضبط حيث يستخدم بمعدل متسارع من قبل المديرين في منظمات العمل، ويجسد هذا الخطاب أنماط قانونية – عقلانية للسلطة وبِنَي هيراركية للمسؤولية واتخاذ القرار، ويقتضي المعايرة الفائقة لإجراءات العمل والممارسات والضوابط الإدارية، كما يستند إلي أنماط خارجية للتنظيم وتدابير المحاسبية مثل تحديد الأهداف وتعقب الأداء. إن المهنية القائمة علي التنظيم ترتبط بنماذج التنظيم التي وضعها "فيبر Weber" كالبيروقراطية.

في المقابل، يأتي النمط المثالي لخطاب "المهنية القائمة علي "مفهوم المهنة Oc-cupational Professionalism": ويتم بناء هذا الخطاب داخل حدود الجماعات المهنية التي تنتمي لمهن مختلفة، ويجسد هذا الخطاب السلطة الجماعية، وينطوي علي علاقات الثقة بالممارس للمهنة من قبل جهات العمل ومتلقي الخدمة، كما أنه يرتكز علي الإستقلالية والتقييم والحكم التقديري بواسطة الممارسين في القضايا المعقدة، ويعتمد علي نظم التعليم الطولية المعترف بها، والتنشئة والتدريب المهني العملي، وتطوير هويات مهنية وثقافات عمل قوية، كما يتم تفعيل الضوابط بواسطة الممارسين أنفسهم الذين يسترشدون بمدونات الأخلاقيات المهنية، والتي تُراقَب من قبل المؤسسات والنوادي المهنية. ويرتبط هذا النمط من المهنية بتأويل "دوركايم" للمهن كمجتمعات أخلاقية ومصادر للهوية. [1]

وفيما يتعلق بمهنة التعليم، فقد تنامت التناقضات والنزاعات بشأن صياغة تصورات مفاهيمية لمهنة التعليم عبر العقود، وذلك إستجابة لإتجاهات إصلاح التعليم في إطار أجندات سياسية إجتماعية معينة وتحول المنظورات والأيديولوجيات المتنافسة وتفاوتات القوة. وترصد «إلكسندر وآخرونAlexander et al. " أربعة خطابات حاكمة لمهنة التعليم تلك التي يتشكل في إطارها مفهوم المهنية، وهذه الخطابات الأربعة نتاج التقاطع بين مفهوم المهنية القائم علي المهنة والقائمة علي التنظيم مع الإعتبارات الفردية والجماعية للمعلمين [2].

1 - Ibid, p. 787 – 788.

2 - Alexander, C. et al. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism, In Amanda Gutierrez, Jillian Fox and Colette Alexander (Ed.), Professionalism and Teacher Education: Voices from Policy and Practice, Springer, p. 7.

«الجدول (1):
مفهوم المهنية في إطار الخطابات الحاكمة لمهنة التعليم

	داخلي / فردي	خارجي / جماعي
المهنية القائمة علي المهنة	إستقلالي (القيمة المهنية)	ديموقراطي (الأيديولوجية)
المهنية القائمة علي التنظيم	إداري (المعايير والمحاسبية بالنسبة للأفراد)	إداري (ثقافات الأداء بالنسبة للمدارس والنظم)

المصدر:- Alexander، C. et al. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism، In «Professionalism and Teacher Education: Voices from Policy and Practice، Gutierrez، Amanda، Fox، Jillian and Alexander، Colette (Eds.)، Springer، p. 8.

ويمكن توضيح كل خطاب من الخطابات الأربعة الحاكمة لمهنة التعليم وكيف يتشكل مفهوم المهنية في إطار كل منها كما يلي:

1. الخطاب المهني الداخلي/ الفردي

يتم توصيف المعلم في إطار هذا الخطاب كمهني مستقل ويحوز قيمة مهنية معترف بها من حيث كونها ملازمة لكل من ينضم لمهنة التعليم ويعمل بها. ويعد تجسيد السمات والخصائص المتعلقة بالمهن النموذجية أساسياً في هذا الخطاب، وبالنسبة لمهنة التعليم تركز تلك السمات علي قدرة المعلم علي بناء الثقة والجدارة، وبالتالي الحضور المهني القوي، وإمتلاك هوية مهنية داخلية أو فردية متأصلة من أجل ربط النزاهة والكفاءة بالدور، وكذلك دعم الثقة في المهنة علي أساس الممارسة الأخلاقية أو الآدبية لكل عضو من أعضاء المهنة [1].

ويتوافق هذا الخطاب بدرجة كبيرة مع أيديولوجيات بعض الباحثين وأصحاب المصلحة داخل المهنة. فمن الناحية الأيديولوجية، فإن المبادئ كالإستقلالية والقيمة المهنية وسمات المهنة النموذجية تعزز الإدراك الداخلي لمهنة التعليم لدي المعلمين علي المستوي الفردي. ورغم ذلك، يمكن أن يكون لهذا المنظور المستقل المنعزل

1 - Ibid, p. 8.

آثار وخيمة، حيث تؤيد الإستقلالية النزعة الفردية، وهي خاصية مهيمنة في مهنة التعليم حيث يقوم المعلمون تقليدياً بالتدريس منفردين داخل فصولهم وبمعزل عن زملائهم[1].

ويرتبط هذا الخطاب بالتصورات التاريخية للمهنة، وفي إطار دراسة «هارجريفز» التي تحدد أربع مراحل تاريخية أساسية تتطور خلالها الطبيعة المتغيرة لمهنية المعلم والتعلم المهني في المجتمعات، يمثل هذا الخطاب المرحلة الثانية من تطور المهنية؛ مرحلة «الإستقلالية المهنية»، حيث تجسد مهنة التعليم قدرات المعلم الذاتية وتقييماته المهنية لإختيار وتحديد الأفضل للمتعلمين [2].

ويعزي «هارجريفز Hargreaves" البيداجوجيا الراكدة وبني الدعم المحدودة وندرة الحوار المهني إلي هذا المنظور لمهنية المعلم [3]، بالإضافة إلي ذلك، يفتقر هذا المجال إلي القدرة الجماعية اللازمة للإستجابة بفاعلية للتحديات والتغييرات التي تفرضها ثقافات الأداء المعاصرة واللوائح الخارجية المسيطرة في نظم التعليم [4].

2. **المنظور المهني الخارجي/ الجماعي**

«يركز هذا المنظور علي الجوانب التعاونية والجماعية لمهنة التعليم [5]» والحفاظ علي استقلالية المهنة عبر المسؤولية الجماعية بدلاً من المسؤولية الفردية. وينطلق هذا الخطاب من التسليم بمسؤولية المعلمين وإلتزامهم ليس فقط تجاه أسرهم وطلابهم وفصولهم، لكن أيضاً تجاه غيرهم من أعضاء المهنة والأطراف المعنية والشركاء في فضاء المجتمع الأوسع. ووفقاً لهذا المنظور، تقر المهنة بالمسؤولية الجماعية عن جودة التعليم ونتائجه وتقدم المهنة. وتتمثل القيمة الأساسية في هذا الخطاب في العمل الجماعي التعاوني بين المعلمين ومع غيرهم من المهنيين التربويين والمنتفعين. وتتبني عديد من الخطابات المهنية هذا المنظور بحيث أصبح ذات إمتياز كبير في مقابل المنظور المهني الداخلي الفردي [6].

1 - Alexander, C. et al. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism, Op. Cit., pp. 8 – 9.
2 - Hargreaves, Andy (2000). Four ages of professionalism and professional learning, Teachers and Teaching: History and Practice, 6 (2), pp. 158 – 160.
3 - Ibid, p. 162.
4 - Alexander, C. et al. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism, Op. Cit., p. 9.
5 - Sachs, Judyth (2001) Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, Op. Cit., p. 153
6 - Alexander, C. et al. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism, Op. Cit., pp. 9 – 10.

كذلك يرتبط التركيز علي علاقات المعلم والتعاون مع زملاءه وطلابه وأولياء أمورهم ومجتمعاتهم بالمرحلة الثالثة لتطور المهنية وفقاً «لهارجريفز» والتي تتمثل في في المهنية الجماعية، ويصف تلك المرحلة بأنها إتحاد الجهود المهنية المتزايدة لبناء ثقافات مهنية قوية للتعاون من أجل تطوير هدف مشترك، والتعامل مع التعقيد وعدم اليقين، والإستجابة بفاعلية للتغييرات السريعة، وخلق المناخ الذي يقدر نزعة المخاطرة والتحسين المستمر، وتطوير معاني أقوي لكفاءة المعلم، وخلق ثقافات التعلم المهني المستمر للمعلمين التي تتفاعل مع المسارات والأولويات المعاصرة ومنها التغير التكنولوجي، كذلك تحل محل أنماط تطوير الهيئة العاملة؛ والتي غالباً ما تكون فردية وعرضية وضعيفة الإتصال بأولويات المدرسة [1].

هكذا تقدم الدراسات التربوية دعماً قوياً للخطاب المهني الخارجي/ الجماعي باعتباره بالغ الأهمية لفهم مهنة التعليم وتطويرها باستمرار، كما أنه يستقطب المعلمين ومعلمي المعلمين الذين يدركون ذواتهم داخلياً كممارسين مختصين وذوي معرفة وأخلاقيات وخبرة بيداجوجية، في الوقت ذاته يعززون الثقافات التعاونية ومجتمعات الممارسة. إن المعلمين من حيث هم مساهمين فاعلين في صياغة تصورات المهنية الجماعية الديموقراطية المرتكزة إلي المهنة يؤيدون مكانتهم المهنية مع إستدامة التركيز علي إلتزامهم المشترك نحو تقدم المهنة [2].

3. الخطاب التنظيمي الداخلي/ الفردي

يعد الخطاب التنظيمي الداخلي/ الفردي أحد الخطابات السلطوية التي يتم فرضها لصياغة تصورات محددة لمهنية المعلم، والخطاب الثاني هو الخطاب التنظيمي الخارجي/ الجماعي، ويبرز كلاهما المهنية الإدارية. ويتم تمثيل الإرتباط المتبادل بين هذين الخطابين في الجدول (رقم 1) بخط متموج ليدلل علي العلاقة المعقدة وكذلك تسرب المفاهيم فيما بينهما. ووفقاً لمدخل التنظيم الإداري الداخلي/ الفردي للمهنة، تنتقل مهمة تحديد ما يجب أن يقوم به المعلم بعيداً عن المعلمين أنفسهم إلي النظام

1 - Hargreaves, Andy (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, Op. Cit., pp. 165 – 166.

2 - Alexander, C. et al. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism, Op. Cit., p. 10.

المؤسسي الأوسع. وترتبط هذه الإدراة الموجهة نحو الداخل بالممارسة المهنية للمعلم الفرد، حيث تدعمها المعايير ونظم المحاسبية الفردية.

وتعمل المنظورات الإدرايةة للمهنية علي نزع الطابع المهني عن مهنة التعليم، وتتناقض مع العمل الفردي والجماعي الديموقراطي للمعلمين من خلال إعادة التركيز علي جماعة المعلمين لكن دون إستقلالية فردية أو جماعية. وعلي الرغم من هذا النقد، يتنبي بعض أعضاء المهنة وغيرهم من أصحاب المصالح التعليمية هذا الخطاب، حيث يتم إستغلاله أيديولوجياً والترويج له من حيث أنه وسيلة لتحسين مكانة المهنة ومكافآة المعلمين الجيدين. [1]

4. **الخطاب التنظيمي الخارجي/ الجماعي**

يستهدف هذا الخطاب إعادة تعريف ماذا تعني مهنية المعلم وكيف يمارسها المعلمين علي المستويين الفردي والجماعي [2]. وتركز إدراة المهنة علي جماعة المعلمين بدلاً من المعلمين كأفراد، كذلك ينتقل التحكيم المهني من نشاط المعلم المنهمك في المحاسبية للمعايير المهنية ثم إلي نشاط المنظمة وثقافتها؛ التي تقرر عمل المعلم وتتحكم فيه. وفي إطار ثقافة الأداء الموجه نحو السوق والمحاسبية، تجمع الإدارة الخارجية ما بين السيطرة علي المهنة والعمل المهني للمعلم من جهة، والنظم والقطاعات والبني المدرسية من جهة أخري. إن المهنية التنظيمية المفروضة خارجياً تؤيد معايرة نشاط المعلم، وتعمل علي تشجيعها، وتعتمد علي التنظيم والمحاسبية، كما تتضمن وضع الأهداف ومراجعة الأداء [3]). هكذا يعيد هذا الخطاب مهنة التدريس إلي مرحلة ما قبل المهنية وفقاً «لهارجريفز» [4].

لذا يمكن القول بأن مفهوم المهنية بحاجة إلي إعادة صياغة مفاهيمية في إطار مهنة التعليم ضمن الإتجاه الإصلاحي التعليمي المنافس للاتجاه الإصلاحي الليبرالي

1 - Ibid. p. 11.
2 - Sachs. Judyth (2001) Teacher professional identity: competing discourses. competing outcomes. Op. Cit.. p. 152.
3 - Alexander. C. et al. (2019). Conceptualising Teacher Professionalism. Op. Cit.. p. 12.
4 - Hargreaves. Andy (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Op. Cit.. p. 153.

المهيمن، وأيضاً في إطار إعتبار جماعة المعلمين جماعة مهنية أصيلة تشكل حالة مهنية إستثنائية بين المهن نظراً لإرتباطها بمجال التعليم ونظمه ومؤسساته وممارساته، تلك التي تتفاعل ديالكتيكياً مع المجالات الاجتماعية الأخري؛ السياسية والاقتصادية والثقافية والخطابية في المستويين الوطني والعالمي.

- المحور السادس: نتائج البحث

لقد انطلق البحث من فرضية هامة مفادها أن إتجاهات الإصلاح التعليمي التي تهيمن عليها العولمة الليبرالية الجديدة ليست هيمنة حتمية وثابتة ومستمرة، بل أنه يمكن مقاومتها من خلال تشكيل تصورات للإصلاح التعليمي وإعادة الصياغة المفاهيمية لقضاياه من منظورات نقدية، بحيث تبتعد عن فئات الإصلاح التعليمي الموجهة نحو التنافسية والخصخصة أو الموجهة نحو إعادة الهيكلة المالية في قطاع التعليم العام، وأن تجعل من الإصلاحات التعليمية الموجهة نحو الإنصاف أو المساواة أو العدالة التعليمية ليست مجرد شعارات أيديولوجية لتمرير أنماط الإصلاح التعليمي الأخري.

من هنا، تناول البحث أربع قضايا من قضايا الإصلاح التعليمي في ضوء مقاربات نظرية نقدية تحاول أن تعيد صياغة تلك القضايا من الناحية المفاهيمية وفقاً لتوجهات فلسفية واجتماعية مغايرة للأيديولوجيا الليبرالية الجديدة والمنظورات الفلسفية والاجتماعية الداعمة لها. وتتمثل هذه القضايا فيما يلي:

- القضية الأولي تتمثل في إعادة تصور مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية، بحيث نعي مدي تعقيد مفهوم التعليم وتشابكه وتفاعلاته في الحياة الاجتماعية بمجالاتها المختلفة، ونتجاوز ما تحاول اتجاهات إصلاح التعليم الليبرالية الجديدة ترسيخه من حيث تسطيح المفهوم.

- القضية الثانية تتمثل في مفهوم القدرة علي التعلم في إطار مقاربة "إمارتيا صن" وعلاقته بتحقيق المساواة في مجال التعليم ومنه، وعلاقته أيضاً بتوسيع الحريات والفاعلية الفردية والجماعية، وذلك من خلال تجاوز ما تطرحه اتجاهات الإصلاح التعليمي الليبرالية الجديدة حول إختزال القدرة علي التعلم في إتاحة فرص تعليمية

متكافئة للجميع، وعدم التمييز بين القدرة والأداء، أو القدرة علي اقتناص الفرصة والأداء الفعلي.

– القضية الثالثة تتمثل في إشكالية المنهج والمعرفة القوية في إطار منظور الواقعية الإجتماعية، حيث يربط المنظور الواقعي الإجتماعي بين نظرية المنهج ونظرية المعرفة، ويعيد الإهتمام للمناهج المرتكزة إلي المعرفة القوية المتخصصة المتمايزة عن المعرفة المكتسبة في سياق الحياة اليومية.

– القضية الرابعة تتمثل في مفهوم المهنية في إطار الخطابات الحاكمة لمهنة التعليم، حيث حاول البحث عرض المنظورات السوسيولوجية المختلفة لتأطير مفهوم المهنية وفقاً "لدوركايم" و"فيبر". وتتبع كيف تحول الإصلاحات التعليمية الليبرالية الجديدة هذا المفهوم لمجرد مفهوم أدائي فني من خلال خطابات المهنية القائمة علي التنظيم سواء الموجهة للمعلمين كأفراد أو جماعات. ويوجه البحث إلي ضرورة تأطير هذا المفهوم ضمن الاتجاه الإصلاحي التعليمي المنافس للاتجاه الليبرالي المهيمن في ضوء مفهوم التعليم من منظور الفلسفة الواقعية النقدية الذي تم إستكشافه، للوقوف علي مدي تعقيد مهنية مهنة التعليم.