مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

بناء الإنسان الحر في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية : دراسة نقدية في ضوء بنية القوة با لمجتمع المصري.

إعداد

د/ مصطفى أحمد شحاتة
مدرس أصول التربية
كلية التربية -جامعة المنيا

د/ زينب محمود شعبان
مدرس أصول التربية
كلية التربية -جامعة المنيا

DOI: 10.21608/mathj.2020.82110

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الثاني / أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

بناء الإنسان الحر في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية: دراسة نقدية في ضوء بنية القوة بالمجتمع المصري

إعداد

د/ مصطفى أحمد شحاتة
مدرس أصول التربية
كلية التربية -جامعة المنيا

د/ زينب محمود شعبان
مدرس أصول التربية
كلية التربية -جامعة المنيا

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تعرف ملامح الإنسان الحر ومحددات دور التعليم في بنائه في ضوء الاتجاهات النظرية الحديثة، وكذلك تحليل الخطاب الرسمي لسياسات التعليم قبل الجامعي وذلك للكشف عن القضايا المعلنة والمسكوت عنها، والكشف عن مدى الاتساق بين المعلن في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية والمتحقق بالفعل في التعليم قبل الجامعي بمصر.

وتحقيقًا لأهداف هذا البحث، تم الاعتماد على أسلوب تحليل الخطاب. وأسفر هذا البحث عن بعض الملامح التي يتصف بها الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية، لعلّ من أهمها:

-هيمنة لغة الشركات والمشروعات وقيم السوق على الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية.

- اختزال الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية لبعض القضايا المعقدة مثل البطالة والزيادة السكانية في جوانب سطحية منها، والسكوت عن بعض القضايا الأخرى مثل: خصخصة التعليم والتعليم الأجنبي، والدروس الخصوصية.

- أن هناك فجوة كبيرة بين ما هو معلن في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية، وما هو متحقق بالفعل في التعليم قبل الجامعي بمصر

الكلمات المفتاحية: تحليل الخطاب - السياسة التعليمية - بنية القوة - الإنسان الحر.

Building Free Man in the Official Discourse of Educational Policy critical study in light of the structure of power in Egyptian society

Preparation

Dr. Mostafa Ahmed Shehata *Dr. Zynabe Mahmoud Shaaban*

Research Summary:

The aim of the research is to identify the characteristics of free man and the determinants of the role of education in its construction in the light of modern theoretical trends, as well as the analysis of the official discourse of pre-university education policies in order to uncover the stated and silent issues, and to reveal the consistency between the advertiser in the official discourse of the pre University educational policy in Egypt.

To achieve the objectives of this research, the method of discourse analysis was used. This research has resulted in some features that characterize the official discourse of educational policy, perhaps the most important:

-Domination of the language of corporate, projects and market values on the official discourse of educational policy.

-Reducing the official discourse of educational policy to some complex issues such as unemployment and overpopulation in superficial aspects, and silence on some other issues such as: privatization of education and foreign education, tutor.

-There is a great gap between what is declared in the official discourse of the educational policy and what is actually achieved in the pre-university education in Egypt.

Keywords: **Discourse analysis - educational policy - power structure - free man.**

مقدمة البحث:

يعد الإنسان هو أساس الحضارة وصانعها، وهو أساس النهوض بأي دولة من الدول، وتمثل قضية بناء الإنسان التحدي الأصعب، والاستثمار الأهم أمام جميع الدول.

وتعد مفاهيم الحرية والعدالة والمساواة مُثل عليا تقوم عليها الحضارات، وقيم سامية تناضل من أجلها الأمم والشعوب. وإذا غابت هذه القيم؛ فُترت الهمم، وخارت العزائم، وأُهدرت الطاقات، وضعف الإبداع والانتماء، وسادت الكراهية، وأُهدرت الكرامة، وانزلق المجتمع إلى هوة التخلف. ونظرًا لأن التربية هي المسئولة عن تشكيل الوعي، وبناء العقل، وصياغة التصورات، وغرس القيم، وبلورة الاتجاهات، وتهذيب الأخلاق، وتزكية النفس، وتوجيه السلوكيات؛ أي بناء الإنسان المتكامل الذي هو وحدة المجتمع ولبنته؛ فلابد وأن يكون لها دور رئيس في دعم قيم الحرية والعدالة والديمقراطية (سعيد اسماعيل عمرو، ٢٠٠٧، ١٩). وهذا يتطلب التعامل مع التربية بوصفها عملية شاملة تعيد بناء وعي الإنسان في سياق مجتمعي يحافظ على الخصوصية الثقافية، وينفتح على الثقافة العالمية بصورة متفاعلة تدرك من أين تبدأ وإلى أين تسير.

وإذا كانت التربية في جوهرها وحقيقتها تنمية متكاملة لجوانب الشخصية المختلفة، فإنها لا تستطيع أن تحقق مقصودها، إلا إذا كان من تُربيه إنسانًا حرًا. ومن هنا، فقد جاءت عديد من آيات القرآن الكريم، تبث نزعة التحرر المسئول، وتحض على فعل التحرير المنضبط بمعايير الحق والخير، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر؛ فإنها بهذا وغيره تمد المربي بأقصى طاقة، وأعظم إمكانية، وأعقل دليل، على أنها تؤسس لتربية إنسان حر، عاقل، مسئول. فالتربية القائمة على تحرير الإنسان، هي الأكثر قدرة على تحرير الوطن (سعيد اسماعيل علي، ٢٠١٣، ٤٧: ٥٠)، والوطن الحر هو الذي يكون أصح بيئة لتشكيل عقول واعية وناقدة ومتحررة.

ويعد مفهوم التحرير أو التربية من أجل التحرر أو تربية الحرية من المفاهيم المفتاحية في الاتجاهات المعاصرة لعلم الاجتماع التربوي، حيث "تستهدف الاتجاهات الجديدة تحرير وتخليص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة وعوامل القهر والاستغلال" (حسن حسين البيلاوي، ٢٠١٣، ٣٦). وتتعدد روافد ورموز هذا الاتجاه بين مدرسة فرانكفورت وعلم اجتماع التربية الجديد والإسهامات الخصبة لـ"باولو فريرى"، و"بيير بورديو"، و"باسرون"، و"ألتوسير"، وبرنشتاين"، وجرامشي"، و"بولز"، و"جينتس"، و"كارنوي"، و"جيرو" وغيرهم (محسن خضر، ٢٠٠٨، ٩٧).

يتضح مما سبق أن عملية بناء الإنسان تتم من خلال التربية، وتحرير الإنسان أو بناء الإنسان الحر رهن بنوع التربية التي يخضع لها بكل أشكالها، وعبر جميع مؤسساتها الرسمية وغير الرسمية، خاصة التمدرس أو التعليم ما قبل الجامعي.

وإذا كانت التربية معنية بتنمية كل إنسان، فإنها في الوقت نفسه عملية ليست محايدة، فقد تكون أداة للقهر، وقد تكون أداة للعبودية أو التطويع. "فالتربية عملية اجتماعية، لا تستقل بقوتها وإرادتها عن قوى المجتمع وتفاعلاتها وتوجهاتها، فهي التعبير المعتمد والمشروع عن تصورات تلك القوى لما تريد أن يكون عليه المستقبل، وهي الترجمة العملية لأفكارها وإدراكاتها لوضعياتها ومصالحها وتحدياتها، وهي أيضًا التجسيد الواقعي لأحلامها ومخاوفها(محمد عبد الخالق مدبولي، ١٩٩٩، ٢٧).

ويعد النظام التعليمي من أكثر الأنظمة الاجتماعية تعبيرًا عن مصالح القوى المهيمنة، وهذا ما يؤكده فيلسوف التربية البرازيلي "باولو فريرى" أن التعليم عملية سياسية، فأهداف التعليم لديه تتبلور في إما أن يكون التعلم أداة للتحرر أو للقهر.

وجدير بالذكر أن الدور الحاسم في تطور النسق التعليمي وتوظيفه يكمن في مواقع القوة والسيطرة والتوجيه لنظام الحكم، وفي القوى المجتمعية التي تنشؤه أو تسانده، وبما يجري بين تلك القوى المهيمنة من تدافع في توازن مصالح كل منها (حامد عمار، ٢٠٠٥، ١٥). حيث تتأثر السياسة التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات بمن يمتلك مصادر القوة فيه، حيث يشترك في صنع السياسة التعليمية وتوجيهها عدد من القوى أو المؤسسات بعضها رسمي والآخر غير أو شبه رسمي مثل: جماعات المصالح (جماعات الضغط) التي تسهم في توجيه السياسة التعليمية لخدمة أغراضها ومصالحها (مراد صالح مراد، ٢٠٠٠، ١٢٥).

فترتبط السياسة في الحقل التربوي بالسلطة، وتترجم من خلال قوانين، ولوائح، وأنظمة وبرامج، ومتطلبات، كما أنها تخضع في تنظيمها لتسلسل هرمي. فالنقطة الأولى لأية سياسة تربوية تبدأ بتحديد الأهداف (النتائج المرتقبة)، وتنتهي باللوائح والقوانين التي تنظم تنفيذ هذه الأهداف. ومن ثمَّ، فهي تخضع لمجموعة من الضغوط العامة أو الخفية (النقابات والمؤسسات) وللتحركات الناتجة عن الرأي العام الذي يعد نفسه مختصًا في كل ما يتعلق بالمسائل التربوية (لويس لوغران، ١٩٩٠، ٩ : ١٣).

ويعد موضوع القوة هو الموضوع الرئيس في تحديد العلاقات بين أفراد وجماعات وهيئات ومؤسسات المجتمع، فمن يملك القوة يستطيع أن يرسم سياسات الآخرين ، ويدل على ذلك ارتباط مفهوم القوة Power بمفاهيم أخرى، مثل: السلطة Authority ، والعنف Violence، والنفوذ Influence ، والسيطرة Dominance(مولود زايد الطيب، ٢٠٠٧، ١٣).

فعلى الرغم من أن القوة الاجتماعية تعد أساس للعلاقات الاجتماعية والضبط الاجتماعي، فإن سوء استخدامها في مؤسسات التنشئة الاجتماعية (التعليم) يؤدي إلى خلق جيل يعوق تقدم الأمة ونماءها نتيجة لما يصيب الشخصية من انحرافات يأتي نتيجتها جيل الرفض أو الخنوع . وتختلف طبيعة الظواهر المختلفة للقوة الاجتماعية ما بين الإكراه والسيطرة والسلطة والعنف والتأثير والاجتذاب، إلا أنها تتفق في نتائجها العامة وهو "الانقياد" (إبراهيم بن محمد العبيدي، ١٩٩٦، ١٤٩: ١٥٠).

وفي هذا السياق، يؤكد عبد الفتاح إبراهيم أن غايات التربية شأنها شأن غايات التنمية الاقتصادية والصحية والسياسية، تُترجم عن التوازن الذي يتحقق بين القوى الاجتماعية ذات المصالح المتعارضة، وتتحدد على أساسه أماكنها في النظام السياسي بين سيد ومسود. ذلك هو القانون الذي نظم - ولا يزال ينظم -صياغة الغايات التربوية وغيرها، ويضمن تحققها. ومن السذاجة أن يتوهم البعض إمكانية تبني التربية النظامية غايات غير ما يفرضه أصحاب القرار والسلطة (عبد الفتاح إبراهيم تركي، ٢٠٠٣).

ومن هنا شغلت السياسات التعليمية اهتمام المجتمعات التي تسعى إلى الأخذ بأسباب التقدم، فارتفعت تلك السياسات إلى مرتبة القضايا القومية، باعتبارها الموجه الرئيس لتوجهات النظام التعليمي ومضامينه والمحدد الأساس للممارسات التعليمية في مؤسساته.

وبناءً على ما تقدم، يحاول هذا البحث تحليل الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية بمصر، ودراستها في إطار علاقات القوة بالمجتمع المصري، وفي سياق صراع المصالح بين القوى الاجتماعية المختلفة، وذلك لتعرف ما إذا كان الخطاب الرسمي لسياسة التعليم قبل الجامعي يعمل على تحرير الإنسان أم تسخيره.

مشكلة البحث:

المتأمل لواقع الممارسات التربوية في مصر يلحظ تدفقًا غزيرًا لمحاولات ومشروعات التطوير، والإصلاح، والتجديد وغيرها من المسميات في فترات زمنية قصيرة نسبيًا، كما يلحظ

حرصًا رسميًا متزايدًا من قِبَل النخب الحاكمة على امتلاك وقيادة استراتيجيات وخطط تلك المحاولات، بحيث تنتسب كل من تلك المشروعات إلى تحول سياسي أو قيادة نخبوية بعينها، وتسمى باسمها ما أمكن ذلك، ثم تزول بزوالها (محمد عبد الخالق مدبولي، ١٩٩٦، ٢٧).

ونتيجة التوظيف السيئ لعناصر القوة الاجتماعية، أصبحت السياسة التعليمية في مصر تعاني من حالة اضطراب وتعثر الإرادة السياسية وتحولاتها بفعل متغيرات داخلية وخارجية في شأن الالتزام ببلوغ تلك المحاور غايتها التعليمية والاجتماعية، واستمر اضطراب التعليم وتشوه سياسته مع التحول الأيديولوجي من النموذج الاشتراكي إلى نموذج رأسمالي مشوه هدفه الأول والأعم الربح السريع بصرف النظر عن أي دور أو توظيف اجتماعي لرأس المال (مراد صالح مراد، ٢٠٠٠، ١٢٦).

وتشير نتائج كثير من الدراسات إلى إهمال مؤسسات التعليم القيم الإنسانية مقارنة بالقيم المادية والاقتصادية، فتوصلت نتائج دراسة طاهر حمدي كنعان، وحازم تيسير رحالحة (٢٠١٦، ١٦) إلى أن شهادة التخرج أصبحت توثق قراءة الطالب كتبًا معينة مطلوبة واكتسابه معارف ومهارات معينة من خلال حضوره مجموعة من الحصص الدراسية. لهذه الشهادة قيمة سوقية كونها مطلوبة للحصول على فرصة عمل. لكن ليس في تلك الشهادة ما يثبت أن حاملها قد اكتسب المرونة والقدرات الفكرية والثقافية ومهارات المنهجية العلمية في حل المشكلات، والنضوج في شخصية متوازنة واعية ملتزمة بمقتضيات المواطنة الصالحة.

وفي هذا السياق، يؤكد شبل بدران طغيان التوجهات الاقتصادية والسوقية ؛ مما أدى إلى الانحراف عن تكوين المواطن وإلى تكوين السلعة، والتي يسعى الزبون القادر على دفع تكلفتها، وقد جرى هذا التحول سببًا ونتيجة لانتشار المدارس والجامعات الخاصة والأجنبية، لتقوم بدور المؤسسات الساعية إلى الربح، وليس إلى تقديم خدمة أو حق من حقوق المواطن. ويشير المشهد التربوي والتعليمي إلى أن التعليم يصادر حرية الفكر والإبداع لدى الطلاب، أي أنه يكرس لثقافة الذاكرة في مواجهة ثقافة الإبداع والمغايرة؛ لأنه يعتمد بشكل رئيس على التلقين، ويقيس ذلك من خلال امتحانات ذات نموذج محدد للإجابة (شبل بدران، ٢٠١١، ١٥).

فضلا عن أن إستقراء واقع التعليم ومراجعة الدراسات السابقة يشير إلى أنه يعيش فيما يراه البعض محنة، والبعض الثاني أزمة، والبعض الآخر تخريب، وغيرها من الصفات التي تكشف عن الوضع السيىء الذي وصل إليه حال النظام التعليمي في مصر في الوقت الحاضر.

وجدير بالذكر أن كون النظام التعليمي على هذه الحالة من التردي كان له نتائجه وآثاره الاجتماعية والتربوية الخطيرة، ولسنا بحاجة إلى طرح هذه النتائج والآثار، حيث إنها ليست بخافية على أحد، ويكفي الإشارة إليها على وجه الإجمال، ولعل من أهمها ما يأتي:

- أن الوعي السياسي لدى طلاب التعليم العام مسطح ومشوه، فحصيلة معارفهم السياسية متواضعة، حيث يسهم النظام التعليمي في ترسيخ ثقافة الاستبداد، وعدم إطلاق حرية الطالب في الإبداع والاجتهاد بما يضمن بقاءه في قالب نمطي قائم على الحفظ، وعليه فإنه يفرز أناسا مشوهة تابعة، معظم قدراتها العقلية معطلة مثل: القدرة على التحليل والتفكير والاستنتاج، والقدرة على تكوين وجهة نظر (فاتن محمد عدلي، ٢٠٠٤، ١٥٥). ومعنى ذلك أن الواقع الحالي للتربية السياسية في مدارس التعليم العام يسهم في إعادة إنتاج الإنسان المقهور، وتكريس ثقافة التطرف في الفكر والسلوك.

- أن المتتبع لواقع دور التعليم في بناء الإنسان يلحظ وجود مظهر من مظاهر الأزمة في البناء الفكري للفرد عامة والمثقف خاصة، حيث غياب شروط الحوار الجدلي، والتناقض في التوجه الأيديولوجي الذي يتبناه عن وعي، والذي يتغير بتغير نظم الحكم، والانصراف عن المنحى الثوري في التفكير والممارسة، وضعف الفكر الاجتماعي وعدم قدرته على تشخيص الواقع الفعلي المعاش، وتباعد المثقف عن الجماهير (أحمد مجدي حجازي، ١٩٨٥، ٤: ٥).

- كما أنه من المُلاحظ أن حالة الجمود والتردي السائدة في النظام التعليمي؛ أدت إلى توليد مستمر لقيم الخضوع والمسايرة والاستتباع والجمود والاستسلام والمسالمة والتقليد والتواكل والاسترخاء. كما أدت إلى تراجع القيم النقدية، مثل: قيم الابتكار والاكتشاف والتمرد والمشاركة والمبادرة والميل إلى إثبات الوجود عبر النقد والعمل والتحدي والعطاء (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٧، ٢١٨).

- كما تتمثل أهم ملامح العقلية العربية في العصر الراهن في عقل تحكمه النظرة المعيارية إلى الأشياء وهي نظرة اختزالية تختزل الشيء في قيمته، وبالتالي في المعنى الذي يضفيه عليه الشخص صاحب تلك النظرة، عقل غير مدرب على التوجه المنظومي الذي يضمن الشمول والتكامل، عقل خاضع للتخصص ويبعد عن تداخل المجالات المعرفية وتعددها، عقل ينحاز إلى السائد على حساب المتجدد (فاروق جعفر عبد الحكيم، ٢٠١١، ١٤٩).

بناءً على ما تقدم، تكشف التحليلات والتفسيرات المتعددة لأوضاع النظام التعليمي بمصر في ظل الظروف الحالية، واللحظة الحاضرة أنه غير قادر على القيام بدور الاجتماعي والإنساني. ومن ثمَّ، فقد كانت الحاجة ماسة إلى ضرورة القراءة العلمية للخطاب الرسمي لسياسة التعليم قبل الجامعي في محاولة للتوصل إلى تعرف العوامل المجتمعية التي أدت إلى هذه الحالة من التردي؛ تمهيداً إلى تعزيز دوره في بناء الإنسان الحر.

وبذلك فإن مشكلة هذا البحث تتلخص في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: هل يتسق الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية في مصر مع ملامح بناء الإنسان الحر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١ - ما ماهية بنية القوة ومستوياتها ومصادرها في المجتمع المصري؟

٢ - ما أهم ملامح بناء الإنسان الحر في ضوء الاتجاهات النظرية الحديثة؟

٣ - ما القضايا (التعليمية والمجتمعية) المعلنة والمسكوت عنها في الخطاب الرسمي لسياسة التعليم قبل الجامعي بمصر؟

٤ - ما المبررات وراء التركيز على القضايا المعلنة والسكوت عن الأخرى في ضوء بنية القوة بالمجتمع المصري؟

٥ - ما أوجه التباين بين ما هو معلن، وما هو متحقق بالفعل في التعليم قبل الجامعي بمصر؟

٦ - ما الآليات المقترحة لتعزيز دور السياسة التعليمية في بناء الإنسان الحر؟

أهداف البحث:

١. تعرف ماهية بنية القوة ومستوياتها ومصادرها في المجتمع المصري.

٢. تحديد أهم ملامح بناء الإنسان الحر ومحدداته كما وردت في الأدب السوسيولوجي التربوي.

٣. تحديد أبرز القضايا في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية المعلن منها والمسكوت عنها.

٤. تعرف أوجه التباين بين ما هو معلن، وما هو متحقق بالفعل في التعليم قبل الجامعي بمصر.

٥. تحديد الآليات المقترحة لتعزيز دور السياسة التعليمية في بناء الإنسان الحر.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية منهجه، وموضوعه، ويتضح ذلك من خلال ما النقاط التالية:

- فمن حيث منهجه: يسعى هذا البحث لسبر أغوار إحدى القضايا المحورية في الفكر الاجتماعي الحديث وهي قضية تحليل الخطاب والقراءة العلمية له، مما قد تفيد في فتح باب جديد للبحث التربوي.

- ومن حيث موضوعه ، يتناول هذا البحث موضوع الحرية وتربية الإنسان الحر، والملامح الرئيسة لبناء الإنسان الحر، التي قد تفيد في تكوين موقف أيديولوجي محدد، وتكوين ملامح فلسفة تربوية واضحة نابعة من الواقع الاجتماعي تحدد توجهات النظام التعليمي بالمجتمع المصري وممارساته.

- قد يسهم هذا البحث في تقديم بعض الآليات المقترحة لتعزيز دور السياسة التعليمية في بناء الإنسان الحر.

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث على أسلوب تحليل الخطاب، ولكن كيف يمكن قراءة الخطاب قراءة علمية؟

وفي محاولة للإجابة عن هذا السؤال، يميز حسن حنفي (١٩٩٧،٢٨٠ -٢٨٢) بين أربعة مناهج في تحليل الخطاب:

١ - تحليل الألفاظ: ويهدف إلى ضبط استخدام الألفاظ والتراكيب، وربما استبدالها ووضع رموز بدلا منها دفعا للاشتباه وسوء استخدام الألفاظ.

٢ - تحليل اللغة: وهو المنهج الغالب في تحليل النصوص الفلسفية، وهو ينتقل من اللفظ إلى المعنى، ومن المعنى إلى الشئ.

٣ - تحليل الأحلام: بالذهاب إلى ما وراء الألفاظ والصور والخيالات لمعرفة دلالاتها النفسية الواعية واللاواعية.

٤ - منهج تحليل المضمون: وهو المنهج الأعم والأشمل ويضم المناهج الثلاثة السابقة، حيث يتم تحليل الألفاظ، والمعاني، والأشياء من أجل تحليل الأفعال ووصف علاقة الانسان بالعالم الانساني أو الطبيعي. وهو يهدف إلى أخذ كل الدلالات اللغوية والمعنوية والواقعية والفعلية للخطاب، ووضع النص في سياقه الاجتماعي وفي آلياته الاتصالية، ومعرفة النص بأكبر قدر من الموضوعية والشمول من أجل العثور على بنية الفكر.

بينما يؤكد محمد سيد أحمد (٢٠١٤، ١٣٢ - ١٤٦) تعدد مناهج دراسة الخطاب واستكشاف مضمونه بتعدد الأطر المعرفية والنظرية التي تستند إليها، ولعل من أهمها:

١ - منهج تحليل المضمون: يعد هذا المنهج الأكثر شيوعًا، ويستند إلى فلسفة وضعية تسعى إلى مكاكاة العلوم الطبيعية.

٢ - المنهج التأملي النقدي: وهي طريقة تعتمد على القراءة التأملية للنص أو الخطاب دون منهج محدد للتحليل، وإنما قراءة النص أو الخطاب من الإطار المرجعي للباحث وقدرته على استنباط بعض ما لم يقله النص. فهي تسعى إلى النفاذ إلى جوانب النص الظاهرة،

والكشف عن المعلن أو المسكوت عنه في النص أو الخطاب. وفي هذا أو ذاك فالاحتكام هنا ليس إلى معايير محددة سلفًا لدراسة النص، وإنما إلى معايير يتم استنباطها فوريًا بواسطة الباحث ، ومن ثمَّ فهي تأملية أي لا تعتمد على منهج نظري واضح، أي مفهوم واضح لعلاقة النص والخطاب بالواقع الاجتماعي الاقتصادي في لحظة تاريخية محددة.

٣ - القراءة البنيوية وما بعدها : تستند إلى نزعة فلسفية معادية للإنسان ومضادة للفلسفات ذات النزعة الإنسانية مثل : الوجودية والماركسية، وتتلخص في تحديد البنية أو النظر إلى موضوع البحث كبنية أي كموضوع مستقل يتم عزله عن مجالها ومن جميع العوامل والمؤثرات الخارجية، وتحليل هذه البنية عن طريق الاعتماد على المدلولات اللفظية للخطاب وفهم العلاقات بينها. وأخيراً يكون الارتباط بالنص من داخل النص فينبغي على الباحث البنيوي أن يقتل المؤلف لكي لا يموت النص، فموت المؤلف يحرر النص من سلطة المعنى السابق المفروض.

٤ - القراءة التأويلية : تستند إلى الفلسفة الظاهراتية، حيث تدعو هذه الطريقة إلى الحوار كبديل لتسلط القارئ على أبنية النص لفرض دلالته، كما تدعو إلى الانطلاق من النص كسطح يضمر طبقات من المعاني عميقة لا قرار لها، ويكون القارئ هو الفارس الذي يصول ويجول فوق هذا السطح بحثًا عن الدلالة.

ويتبنى هذا البحث الطريقة التأملية النقدية مع إجراء بعض التعديلات عليها، حيث يعد التحليل النقدي للخطاب هو اتجاه تحليلي يربط بين النص وتاريخه ومجتمعه استناداً إلى ثلاثة مفاهيم أساسية وهي : السلطة، والتاريخ ، والأيديولوجيا. ومن الموجهات المنهجية المقترحة للتحليل النقدي للخطاب : التساؤل عن مبررات بناء الخطاب وإصداره، وتبين موقف صاحب الخطاب منا ومن الآخرين (مع أو ضد)، وتحديد بنية الخطاب وإشكالياته (محمد بازي، ٢٠١٧، ٣٧ : ٣٩).

وتحقيقًا للموضوعية العلمية في تحليل الخطاب، يتبع الباحثان بعض الآليات لتحليل الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية، تمثلت في الآتي :

- تم وضع بعض المحددات لدور التعليم في بناء الإنسان الحر، تم التوصل إليها من النظريات الاجتماعية السائدة، باعتبارها معاييراً يتم في ضوئها الحكم على بنية الخطاب.

- التعامل مع النص أو الخطاب على مستوى البنية العميقة وليست الشكلية، كما أنهما يتعاملان مع النص أو الخطاب في ضوء مرجعيات النص أو الخطابات الاجتماعية والسياسية والتاريخية، حيث لا يمكن تفسير النص أو الخطاب بعيداً عن الظروف البنائية المختلفة التي أفرزته وشكلته.

- مطابقة النص أو الخطاب للواقع المجتمعي والتعليمي، وهذه الآلية ترتبط ببنية الخطاب العميقة، حيث يحاول الباحثان اكتشاف هل يعكس النص أو الخطاب الواقع المجتمعي والتعليمي المعاش أم أنه يبتعد عنه بطرح قضايا هامشية لا تقترب من الواقع في المرحلة التي يتم فيها إنتاج النص؟، ولذلك فقراءتنا هي قراءة تشخيصية تهدف إلى تشخيص عيوب الخطاب وليس إلى إعادة بناء مضمونه، إنها كشف وتشخيص للتناقضات التي يحملها الخطاب سواء أكانت على سطحه أو داخل هيكله العام.

- آلية كشف الإزاحة وهي آلية مرتبطة بالبنية العميقة للخطاب وتتطلب هذه الآلية وعيًا تامًا من الباحثين بطبيعة القضايا والمشكلات التي واجهت النظام التعليمي بالمجتمع المصري خلال مرحلة الدراسة، حيث يستطيع الباحث من خلال هذه الآلية أن يكشف عن القضايا التي أبرزها منتج الخطاب والقضايا التي أخفاها أو سكت عنها أو استبعدها.

حدود البحث:

تمثلت حدود هذا البحث فيما يلي:

١. حدود موضوعية: اقتصر هذا البحث على الخطاب الرسمي للسياسات التعليمية المعلنة في مطلع الألفية الثالثة، وهي وثيقة الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي ٢٠١٧ - ٢٠٣٠. وقد اقتصر هذا البحث على الخطاب الرسمي لأنه هو الخطاب الذي يعبر عن رأي الدولة في القضايا التعليمية، كما أنه يعبر عن الرأي السائد على الساحة التربوية، ليس لأنه الأمثل، أو لأنه الأكثر تعبيراً عن مطالب العصر. وإنما لأنه وحده ودون غيره الذي يملك سلطة التنفيذ لأنه المعبر عن القوى الاجتماعية المسيطرة والمهيمنة ممثلة في سلطة الدولة.

مصطلحات البحث:

١ - الإنسان الحر:

يعرف عبد الفتاح إبراهيم تركي (٢٠٠٣، ٢٠٣) الإنسان الحر بأنه: هو الذي يستطيع الاختيار، وهو الذي يسيطر على نفسه، وهو الذي يلجم شهواته، وهو الذي يقهر الخوف فيه،

وهو الذي يمتلك معارف زمانه ، وهو الذي يعي منطق التاريخ، وهو الذي لا ينكر حق الآخرين في الوجود ، وهو الذي لا يتعصب لفكرة ولو آمن بها ، وهو الذي يحارب الظلم، وهو الذي يقدم في شجاعة وإيجابية لإقرار الحق .

ويشير عارف توفيق العطاري (٢٠١٤ ، ١٠٢) إلى أن تربية التحرر تتكون من إدراك وممارسات وليس نقل معلومات ، أي إنها حالة تعلمية يتداخل فيها الموضوع المدرك بالشخص المدرك بحيث لا يكون الشيء المدرك هو نهاية فعل الإدراك.

ويؤكد حسن عبد الرازق منصور (٢٠١٣ ، ٢١) أن بناء الإنسان يتضمن ثلاثة نواحي : البناء الفكري، والبناء الأخلاقي، والبناء الجمالي (الذوقي). والمهم في بناء الإنسان هو نوعية الأفكار والقيم التي يجب توفيرها في الإنسان خلال مراحل نموه المختلفة في مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والتي تنعكس في سلوكه وتفاعلاته مع العالم الخارجي.

يعرف هذا البحث إجرائيا الإنسان الحر بأنه : "ذلك الفرد غير المقهور، والرافض لأية قيود خارجية مفروضة عليه ، والقادر على إبداء رأيه بشجاعة وجرأة، وتكوين رؤية موضوعية عن العالم الذي يعيش فيه ، والتعبير عن ذاته باستقلالية".

٢ – القوة الاجتماعية : تعرف إجرائيا بأنها " القدرة التي تمتلكها جهات أو جماعات أو مؤسسات لفرض أفكارها وسياساتها على الآخرين والتأثير على نظامهم الفكري، وتحديد سلوكياتهم بما يحقق مصالح تلك الجهات أو الجماعات أو المؤسسات".

٣ – الخطاب :

الخطاب في اللغة هو الكلام بين متكلم وسامع أو الرسالة بين كاتب وقارئ(المصباح المنير، ١٩٧٧، ١٧٣) ويعرف محمد عابد الجابري (١٩٨٢، ٨) الخطاب بأنه : مجموعة من النصوص، والنص رسالة من الكاتب إلى القارئ فهو خطاب، والاتصال بين الكاتب والقارئ يتم عبر النص.

ومن ثمَّ، فالخطاب له ثلاثة عناصر رئيسة هي الكاتب (منتج الخطاب)، وموضوع الخطاب، والقارئ (محلل الخطاب).

ويعرفه محمد سيد أحمد (٢٠١٤ ، ١١٥) بأنه : "مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة التي لا يمكن الفصل بينها على مستوى الواقع الاجتماعي".

ومن ثمَّ، فالخطاب لا يقتصر فقط على عناصره الثلاثة بل يتضمن الأبعاد البنائية أو السياق المجتمعي الذي تم فيه إنتاج هذا الخطاب.

وتجدر الإشارة إلى أنه توجد عدة أنماط للخطاب، منها الخطاب التربوي الرسمي، وهو الذي يصدر عن المؤسسات الرسمية سواء أكان مكتوبًا أو منطوقًا، وكذلك الخطاب التربوي غير الرسمي هو الذي ينتج عن جماعات تربوية مختلفة في أيديولوجياتها ومنطلقاتها النظرية، ولذا من الممكن القول الخطاب التربوي الليبرالي، والخطاب التربوي الماركسي، والخطاب التربوي الديني.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول- ماهية القوة الاجتماعية ومصادرها:

- مفهوم القوة الاجتماعية:

تعرف القوة لغة بأنها القدرة على الشئ، والقوي هو صاحب النفوذ والسلطة (أحمد مختار عمر، ٢٠٠٨، ١٨٨١). وورد في المعجم الوسيط أن القوة نقيض الضعف، وهي الطاقة، ورجل قوي أي رجل شديد أسر الخلق (مجمع اللغة العربية المعاصر، ١٩٦٠، ٧٦٩).

أما في القواميس الغربية فجاء مفهوم القوة في قاموس أكسفورد(English oxford living dictionaries) بمعنى القدرة على القيام بشيء ما أو التصرف بطريقة معينة، أو القدرة على توجيه أو التأثير على سلوك الآخرين أو مسار الأحداث، أو السلطة أو السلطة السياسية أو الاجتماعية ، خاصة تلك التي تمارسها الحكومة، أو هي السلطة المعطاة أو المفوضة لشخص ما أو هيئة.

أما اصطلاحًا فقد تعددت تعريفات مفهوم القوة تبعا لوجهة نظر صاحبها وفهمه لطبيعة علاقات القوة، فينظر "ماكس فيبر" إلى القوة باعتبارها ظاهرة فردية مرادفة للسيطرة ، فيعرف القوة بأنها " القدرة التي يمتلكها الفرد في ضوء العلاقات الاجتماعية، والتي تجعله في حالة يستطيع معها أن يحقق رغباته بغض النظر عن مقاومة الآخرين أو رفضهم". أما "هارولد لاسويل" فإن مفهوم القوة عنده يعني " قدرة شخص أو مجموعة من الأشخاص على التحكم في سلوك الآخرين بالطريقة والحالة التي يريد ويستطيع من خلالها تكييف سلوك الآخرين كما يشاء". كما يعني مفهوم القوة عند " رايت ميلز" امتلاك القدرة على صنع القرار رغم معارضة الآخرين، وأن القوة تمثل القدرة على الإجبار والإكراه الموجود لدى كافة

قطاعات المجتمع " (زاهر ناصر زكار، ٢٩٩). كما تعرف القوة بأنها القدرة على تحديد سلوك الآخرين أو تقرير نتائج الصراع عندما يكون هناك خلاف (Rick Reis, 2011).

أيضا تعرف القوة بأنها " مجموع المكنات التي يملكها شخص أو مؤسسة أو دولة، وقدرتها على التأثير في سلوك الآخرين باتجاه فعل ما، أو التراجع عن فعل ما، من خلال الإجبار أو المساومة أو الإقناع، للحصول على الأهداف المرجوة " (سيف الهرمزي، ٢٠١٦، ١١).

ويُنظر إلى القوة على أنها خاصية من خصائص القيادات، حيث يكون لبعض القيادات قدرة أكبر من غيرها. كما أنه يمكن اعتبارها ملكية للأنظمة الاجتماعية ، حيث تمتلك الهياكل السلطة. ويمكن أيضا أن يُنظر إليها من حيث أفعال محددة من قبل الناس للإكراه أو الهيمنة ، أو يمكن اعتبارها بمثابة قوة لا شعورية تقود الناس إلى التفكير والتصرف بطريقة واحدة بدلا من أخرى (Keith Dowding ,2017).

وبذلك يتضح أن القوة الاجتماعية تعني القدرة التي تمتلكها جهات أو جماعات أو مؤسسات لفرض أفكارها وسياساتها على الآخرين والتأثير على نظامهم الفكري، وتحديد سلوكياتهم بما يحقق مصالح تلك الجهات أو الجماعات أو المؤسسات.

- مداخل تحديد القوة الاجتماعية :

طور علماء الاجتماع ثلاثة مداخل لفهم توزيع القوة في إطار النظم السياسية والاقتصادية المختلفة، وهي (علي ليلة، ٢٠١٥، ٢٦):

- المدخل التعددي: يهتم بدور جماعات المصالح المتباينة، بحيث يتضمن هذا المدخل النظر إلى الطبقات الاجتماعية باعتبارها جماعات لها مصالح في نطاق اللعبة الاجتماعية. وعلى هذا النحو نجد أن النظريات التي تؤكد على تعددية القوة تتصور القوة باعتبارها منتشرة على ساحة النسق الاجتماعي والسياسي.
- المدخل الماركسي: يعرف هذا المدخل بمنظور الطبقة الحاكمة، حيث يركز على دور مجموعة صغيرة تضم أكثر أفراد المجتمع ثراءً باعتبارها الجماعة التي تحتكر القوة الاجتماعية. وبذلك فهو يدرك أن القوة عبارة عن علاقة بنائية، قائمة ومستقلة عن الإرادات الفردية ، ومن ثمَّ يسقط التعريف الماركسي أية جوانب تتعلق بالقصد أو الإرادة، وفي هذا الإطار يرى ماركس أن القوة تعد نتيجة للبناء الطبقي في مختلف المجتمعات، والبناء الطبقي له مرده إلى الاقتصاد وملكية وسائل الإنتاج.

- المدخل الفيبري: هذا المدخل الذي بناه ماكس فيبر، وهو المنظور الذي يؤكد على أهمية القوة الفيزيقية Force، وينظر إلى الدولة باعتبارها النظام الذي يحتكر استخدام هذه القوة. وينظر ماكس فيبر إلى القوة باعتبارها أحد المفاهيم الرئيسية المتصلة بالتركيب الاجتماعي الذي يتحدد بثلاثة أبعاد رئيسية هي، الطبقة Class، والمكانة Status، والحزب Party ، في هذا الإطار تعد الطبقة نتاجًا لتوزيع القوة الاقتصادية، بينما تعد المكانة قوة اجتماعية محددة معياريًا، في حين أن الحزب جماعة نشطة تسعى لتحقيق أهداف عديدة في المجال السياسي.

يتضح مما سبق أن القوة الاجتماعية تتميز بثلاث خصائص وهي: أن القوة لا يمكن فصلها عن العلاقات الاقتصادية والطبقية في المجتمع، وأنها تتضمن الصراع الطبقي، وأن تحليل وفهم القوة لا يمكن أن يتحقق بدون تحديد نمط الإنتاج .

- مستويات القوة الاجتماعية :

يعد مفهوم القوة Power من المفاهيم واسعة الانتشار في علم الاجتماع الغربي، فضلاً عن أنه أُستخدم منذ القدم في كتابات أرسطو، حيث درج استعماله في الحديث عن الشؤون السياسية الداخلية، ويستعمل مفهوم القوة على ثلاثة مستويات (مولود زايد الطيب، ٢٠٠٧، ٧٢):

- المستوى الفردي والعلاقة بين الأشخاص.
- مستوى الجماعة الاجتماعية والعلاقات بينها.
- مستوى الدولة والنظام الدولي، حيث يمثل مفهوم ركيزة أساسية في دراسة العلاقات الدولية.

ومن ثمَّ، فإن مستويات القوة لا تتوقف عند مستوى المجتمعات المحلية أو القطرية وإنما تمتد لبناء القوة الدولي أو الكوني.

ويشير جوزيف ناي (٢٠١٥، ١٧) أن القوة على المستوى العالمي تتوزع على شكل نموذج يماثل لعبة الشطرنج ثلاثية الأبعاد، على قمته القوة العسكرية أحادية القطب وهي الولايات المتحدة هي القوة العظمى، وفي منتصف رقعة الشطرنج توجد القوة الاقتصادية متعادلة القطب ، وتعد الولايات المتحدة وأوربا واليابان والصين هم اللاعبون الأساسيون ومعهم آخرون يحوزون بعض الأهمية، وفي نهاية قطعة الشطرنج يوجد عالم من العلاقات عابرة الحدود على مفترق الحدود خارج سيطرة الحكومات.

وفي هذا الصدد يشير حامد عمار (٢٠٠٥ ، ٢١) إلى أن قوى التغيير قد تأتي من مصادر أجنبية من خارج القوى الشعبية أو الفئوية ، وقد يحدث ذلك من خلال الغزو الاحتلالي كما حدث في مصر في حالة الاحتلال البريطاني ، وقد يسري ذلك من خلال ضغوط سياسية واقتصادية تفرضها منذ التسعينيات آليات العولمة ومؤسساتها المالية والثقافية ، ويرتبط بذلك ما تسعى إليه من تشكيل الفكر وترويضه ، والقيم التي تمهد لتحقيق مصالحها الاستراتيجية والاندماج في قيم السوق العالمية الطليقة . ويصاحب ذلك تكوين نخب في المجتمع تكون أداتها في النفاذ إلى مؤسساته وتشكيل قيمه وتطلعاته .

وبذلك يتضح أن القوة الاجتماعية على الصعيد الدولي تسعى إلى برجمة عقول الأفراد في المجتمع المصري بما يحقق مصالحها وأغراضها ، فتتخذ من مؤسسات المجتمع منفذاً لها في تطبيق أساليبها ووسائلها .

- مكونات بنية القوة الاجتماعية :

يقصد ببنية القوة ذلك الشكل الذي يضم أصحاب السلطة والنفوذ والكلمة المسموعة الذين يلجأ إليهم الآخرون لحل النزاعات والخلافات بينهم ، والتعبير عن مصالحهم ، ويستخدم أصحاب القوة في إصدار قراراتهم وسائل الترغيب ، أو الترهيب لتنفيذ ما يريدون ، ويتقبلها البعض دون اعتراض ، ويعارضهم البعض الآخر . وتكمن قوتهم في أوضاع بنائية من ناحية وقدراتهم الشخصية من ناحية أخرى (طلعت مصطفى السروجي ، ورياض أمين حمزاوي ، ١٩٩٨،١٥٥ : ١٥٦).

يتمثل المكون الأول ببناء القوة الاجتماعية ، في جماعة من البشر تشغل مكانة معينة في الترتيب الاجتماعي للمجتمع ، وبغض النظر عن المعايير التي يستند إليها هذا الترتيب . وبذلك يتضمن بناء القوة الاجتماعية السلطة النسبية لكل دور في الجماعة ومدى تأثير كل فرد على الآخرين ، ويمكن تمييز عدة أسس لبناء القوة أهمها : القوة الشرعية ، قوة الالتزام ، قوة الإثابة (العقاب) ، قوة الاحترام ، قوة المكانة الاجتماعية ، قوة الخبرة العلمية والفنية (محمود كاظم محمود ، ٢٠١٦ ، ٥٦).

ومن ثمَّ ، فإن المكون الأول في بناء القوة الاجتماعية يتشكل من مجموعة من الأفراد الذين يشتركون في امتلاك القدرات أو القوة الناتجة من مصدر واحد ، فمثلًا تتشكل الطبقة الرأسمالية في المنظور الماركسي من البشر الذي يشتركون في مصدر واحد للقوة هو امتلاك أدوات الإنتاج ، وفي مقابل ذلك طبقة البروليتاريا التي يشترك أفرادها في امتلاك مصدر واحد للقوة هو طاقة العمل .

وتتنوع بنية القوى الاجتماعية في فضاء المجتمع، فأحيانًا تتشكل من طبقات اجتماعية لها مصالحها التي تسعى لتحقيقها، حيث إن الطبقات الاجتماعية هي القوى الاجتماعية البارزة في المشهد الاجتماعي، وأحيانًا توجد بعض الجماعات في المجتمع، غير الطبقات الاجتماعية التي يمكن أن يكون لها قوة اجتماعية في مراحل معينة مثل: جماعات الضغط أو بعض الفئات الاجتماعية أو الأقليات الأثنية، التي يمكن أن تشكل جماعات ضغط في اتجاه قرارات اجتماعية محددة. وقد تشكل الصفوة أحد أنماط القوى الاجتماعية ، سواء أكانت الصفوات السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية باعتبارها تدفع في اتجاه إصدار قرارات اجتماعية معينة تؤثر على أوضاع المجتمع. وتعد العلاقة بين القوى الاجتماعية على المستوى الدولي أو الإقليمي أو القومي، من الأبعاد الرئيسة التي تسهم في تشكيل بنية القوى الاجتماعية (علي ليلة، ٢٠١٥، ٢٣).

وبذلك يتضح أن المكون الأول في بنية القوة الاجتماعية يتمثل في جماعات البشر التي تشغل مكانة معينة في الترتيب الاجتماعي للمجتمع، سواء كانت جماعات مصالح أو جماعات الصفوة.

ويتعلق المكون الثاني في بناء القوة الاجتماعية بالمصادر التي تمتلكها مختلف القوى الاجتماعية، حيث تختلف المنظورات الاجتماعية من حيث تحديدها لمصادر قوة الجماعة، والتي تتنوع ما بين الموارد الاقتصادية الموزعة بنوع من عدم التساوي، والعلاقات الاجتماعية المتبادلة، والقدرات التنظيمية والإدارية، والخبرة والمعرفة، وكذلك السيطرة على المعلومات، وشغل وظائف اجتماعية معينة، والاشتهار بامتلاك القوة (علي ليلة، ٢٠١٥، ٢٨ : ٢٩).

وقد أشار جوزيف ناي (٢٠١٥، ٣١) إلى أن للقوة ثلاثة أوجه، يشمل الوجهان الثاني والثالث جوانب القوة البنائية، ويقصد بالبناء تركيب معقد يعني ببساطة ترتيب كافة الأجزاء في واحد، فالبشر ينضوون في ظل هياكل معقدة من الثقافة، والعلاقات الاجتماعية، والقوة التي تؤثر فيهم، وتحكمهم وتقيدهم، والأوجه الثلاثة هي:

- الوجه الأول: يركز الوجه الأول للقوة على القدرة على جذب الآخرين للعمل بأساليب تكون مناهضة لأفضلياتهم وإستراتيجياتهم الأولية. يستخدم (أ) التهديدات أو المكافآت ليغير سلوك (ب) ضد الأفضليات والاستراتيجيات الخاصة بـ (ب) ، ويعلم (ب) بذلك ويشعر بتأثير قوة (أ).
- الوجه الثاني للقوة: يتحكم (أ) في جدول الأعمال بطريقة تحدد الاختيارات الإستراتيجية بالنسبة لـ (ب)، وقد يعلم (ب)، أو لا يعلم بذلك، ويكون على دراية بقوة(أ).

- الوجه الثالث للقوة: جعل الآخرين ينشدون نفس النتائج التي تنشدها، مع عدم تجاوز رغباتهم الأولية. يساعد (أ) على خلق المعتقدات والأفضليات التي تخص (ب)، ومن غير المرجح أن يكون (ب) على دراية بذلك، أو أنه يتحقق من تأثير قوة (أ).

وبذلك يتضح أن القوة تعد سمة مميزة للعلاقة الاجتماعية بين (أ)، و(ب) وليست سمة للفرد نفسه، وبذلك تعمل علاقات القوة على تنظيم التفاعل الاجتماعي في ضوء المهام التي يؤديها (ب) ويفرضها عليه (أ). الأمر الذي يعكس أن علاقات القوة قد تكون قائمة على الاتفاق بين الطرفين أو على الفرض والجبر .

ويظهر تأثير بنية القوة في القدرة على: تشكيل تصورات ومعتقدات وآراء ومفاهيم الآخرين وتوجيه سلوكياتهم، وتشكيل جدول الأعمال السياسي (الأجندة السياسية) للآخرين، وجاذبية النموذج والقيم والسياسات وشرعيتها بنظر الآخرين، وفرض آليات واستراتيجيات الاتصال على الآخرين من يتصل أولا وكيف.

كما يتبين أن بنية القوة الاجتماعية تتكون من ثلاث مكونات تتمثل في: المكون البشري ممثلًا في جماعات الضغط والمصالح، والسلطة، والصفوة على المستوى المحلي أو القومي أو الدولي، والمكون المادي ممثلًا في الموارد الاقتصادية والإنتاجية والنفوذ، والمكون العلاقاتي ممثلًا في نمط العلاقات الاجتماعية السائد في المجتمع والذي يتم من خلاله فرض أيديولوجيا جماعات معينة على الآخرين بما يتيح التحكم في سلوكياتهم وتشكيل تصوراتهم ومعتقداتهم ورؤيتهم للواقع المحيط.

فضلًا عما سبق، يتضح أن القوى الاجتماعية تتميز بالخصائص التالية:

- تعد المصالح الخاصة بالقوة الاجتماعية أحد المكونات الأساسية لبناء القوة الاجتماعية.

- يشكل الوعي أحد المكونات الرئيسة في بناء القوة الاجتماعية، حيث إنها تتضمن فكرة القصد باعتبارها تتصل بالفرد أو الجماعة التي يسعى إلى تجسيد إراداتها، وذلك يضمن نوعًا من الوعي أو العقلانية. وتوجد عدة مصادر لتشكيل وعي أية قوة من القوى الاجتماعية منها: التعليم والإعلام وتكنولوجيا المعلومات.

- تعد العلاقة بين القوى الاجتماعية على الصعيد الدولي أو الإقليمي أو القومي من الأبعاد الرئيسة التي تسهم في تشكيل بنية القوى الاجتماعية، وقد تكون هذه العلاقات إيجابية أو سلبية.

- مصادر القوة الاجتماعية :

تختلف المنظورات الاجتماعية من حيث تحديدها لمصادر القوة الاجتماعية للجماعة. وفي هذا الإطار نجد أن ماكس فيبر يؤكد أن التوزيع المتباين للقوة يقود إلى التوزيع المتباين لفرص الحياة، وهو ما يعني أن قدرة الحصول على الموارد الاقتصادية والاجتماعية موزعة بنوع من عدم التساوي، ولقد عبر فيبر عن ذلك بعبارته المشهورة "أن الطبقات وجماعات المكانة والأحزاب كلها ظواهر تتصل بتوزيع القوة في المجتمع، وقد أراد بذلك أن يواجه الربط الماركسي بين القدرة الاقتصادية والسيطرة السياسية. حيث أراد فيبر أن يؤكد أنه ليس من الضروري أن تستند القوة إلى امتلاك الموراد الاقتصادية. وارتباطًا بذلك نجد أنه يرى أن القوة خاصية كامنة في العلاقات الاجتماعية المتبادلة. وعلى هذا النحو يصبح من الواضح أنه على الرغم من أن الموراد الاقتصادية مثل: الثروة وشغل الوظائف الهامة ذات أهمية حيوية في المجتمع الرأسمالي المعاصر، فإن هناك موارد أخرى للقوة، على سبيل المثال: القدرات التنظيمية ولإدارية، والخبرة، والمعرفة، وكذلك السيطرة على المعلومات، وشغل وظائف اجتماعية معينة (علي ليلة، ٢٠١٥، ٢٨) .

ويمكن تقسيم مصادر القوة الاجتماعية إلى صيغتين، الأولى قوة شرعية وهي ما تسمى بالسلطة، وتكون مقبولة اجتماعيًا ومخولة لصاحبها بحق قانوني لممارستها. والأخرى قوة غير شرعية تتمثل في النفوذ وهي فرض إرادة بدون حق قانوني معتمد على الشخصية وأدوات قهر أخرى (حسن طنطاوي فرج، ٢٠٠٥، ٨٦).

وتعد القوة الشرعية أهم القوى الاجتماعية في فضاء المجتمع، وقسم ماكس فيبر القوة/ السلطة الشرعية إلى ثلاث هي: السلطة العقلانية، والتي تستمد شرعيتها من القانون، والسلطة الكاريزمية: وهي التي يقودها شخص غير عادي "خارق" يملك صفات كاريزمية حقيقية أو وهمية. أما السلطة التقليدية : فتعتمد على الإيمان بالتقاليد المتوارثة من الماضي، وهي مرت بمراحل في البداية سادت فكرة أن الله سبحانه وتعالى هو مصدر السلطة، ثمَّ تحولت إلى سلطة العائلة الواحدة الحاكمة، ثمَّ رئيس القبيلة، والملك، والأمير (حنان علي عواضة، ٢٠١٣، ٢٦٥).

وتجدر الإشارة إلى أن النظام السياسي في إطار تأكيد شرعيته، يعمد إلى استيفاء الأشكال والإجراءات على حساب المعايير العقلانية التي يفترض أنها – إن تحققت – تؤكد الشرعية وتدعمها، حيث لا شرعية إلا في إطار عقلاني يحقق مصالح الجماهير أولاً، ولكن الممارسات العملية في ميدان السياسات الاجتماعية تحفل بكثير من الأمثلة على استبدال الشرعية الظاهرية بالعقلانية (محمد عبد الخالق مدبولي، ١٩٩٩، ١٠٥).

يتضح مما سبق أن السلطة الرسمية أهم القوى الاجتماعية وأكثرها تأثيراً داخل المجتمع، وهو مصطلح يشير إلى السلطة السياسية أي القوة القانونية للدولة، وهي التي تحدد سياساتها وتوجهها، ولكن من الملاحظ أنها تركز على الإجراءات التشريعية أكثر من المعايير العقلانية.

بينما تتمثل مصادر القوة غير الشرعية في النفوذ والتي تتمثل في المال (السوق)، أو المكانة الاجتماعية، أو المعرفة.

وفيما يتعلق بالمعرفة كمصدر آخر من مصادر القوة الاجتماعية، طرح ميشيل فوكو (١٩٢٦ – ١٩٨٤) في إطار ما أسماه جينولوجية المعرفة (علم أنساب المعرفة) أفكاراً مهمة حول العلاقة بين السلطة، والمعرفة، والخطاب في الأنساق التنظيمية الحديثة. ويؤدي الخطاب دوراً مركزيًا في آراء فوكو حول السلطة والسيطرة في المجتمع. ويشير مفهوم الخطاب عنده إلى مجمل أساليب الحديث والتفكير التي تنتظمها مجموعة من الفرضيات المتقاربة حول قضية ما. ووفقًا لآراء فوكو، تعمل السلطة من خلال الخطاب على قولبة التوجهات والمواقف العامة لدى الناس تجاه مجموعة من الظواهر. ومن هنا، فإن هذه الخطابات تمثل أدوات قوية للحد من وسائل التفكير أو الحديث البديلة، وتصبح المعرفة واحدة من قوى السيطرة والضبط. وتتكرر في كتابات فوكو الفكرة القائلة إن العلاقة بين السلطة والمعرفة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتقانات الرقابة، وتطبيق القانون وفرض الانضباط (أنتوني غدنز، ٢٠٠٥، ٧٢٢).

ويرى فوكو أن المعرفة تولد القوة من خلال تشكيل الناس كفاعلين ثم التحكم في الفاعلين بالمعرفة، كما يرى أن التقنيات المستمدة من المعرفة خاصة العلمية تستخدمها المؤسسات والنظم المتعددة لممارسة القوة على الناس. وفي ضوء هذا الإطار عالج فوكو كثير من قضايا القوة منها (خلاف خلف الشاذلي، ٢٠٠٥، ٥٢) :

- إن علاقات القوة المتعددة التي تتكون وتعمل في أجهزة الإنتاج والأسر والجماعات الضيقة والمؤسسات تكون حاملة للانقسامات التي تسري في الجسم الاجتماعي بمجموعه.
- إن القوة توجد في التفاعلات التفاوضية بين الناس من خلال أشكال الخطاب التي تعبر عما هو شرعي وما هو قانوني. ولما كانت أشكال الخطاب تتم من خلال اللغة، واللغة متغيرة فإن القوة أيضًا متغيرة، ومن ثمَّ فإن لغة الخطاب والأحاديث تمثل آليات للقوة، حيث ينتج الخطاب المعرفة التي تستخدم في الممارسة.

- إن القوة ليست بالضرورة سلطة قمعية، حيث ميز فوكو بين القوة الإيجابية والقوة القمعية، فالقوة الإيجابية ترتبط بإنتاج الحقيقة والمعرفة أي أنها تنتج الواقع وتعكس القوة مجموعة من الأهداف والأغراض . أما القوة السلبية فتعكس الاستبعاد والقمع والمراقبة وإخفاء الحقيقة. إن القوة لا تمارس بدون المعرفة، ولا يمكن للمعرفة إلا أن تولد القوة، فالقوة عند فوكو هي الممارسة.

ويشير "ميلنر" إلى أن المعرفة أصبحت على جانب من الأهمية في عملية الإنتاج المادي والضبط الاجتماعي. وقد اختلفت وجهات النظر نحو المعرفة كنوع من أنواع القوة الاجتماعية فاعتبرها البعض نوعا من أنواع السيطرة والهيمنة، ونظر إليها آخرون على أنها الأساس الذي يقوم عليه مجتمع ما بعد التصنيع (إبراهيم بن محمد العبيدي، ١٩٩٦، ١٤٦). ولا ينبغي أن يضللنا الانبهار بتأثيرات ثورة المعلومات والاتصال عن تلمس أمرين مهمين : البعد الإنساني للتعليم، والتفاوت الهائل في نوعية وجودة التعليم. ستكون مجتمعات الغد قائمة على المعرفة وأهميتها، وذلك النوع الجديد من القوة الناعمة soft power ستفوق القوة التقليدية الصلبة hard power في التأثير على سياسات التعليم بين الدول (محسن خضر، ٢٠٠٨، ٩٨).

وبذلك تعد المعرفة أكثر مصادر السلطة ديمقراطية على الإطلاق بل لكونها ممكنة للضعفاء والفقراء والأقوياء والأغنياء بخلاف القوة والثروة التي تقتصر مكانتها على الأقوياء والأغنياء فقط (عبد المنعم عبد المنعم نافع، ١٩٩٥، ٤٥). وجدير بالذكر أن سوء توظيف المعرفة وخضوعها لمعايير تحددها مؤسسات وفئات وجماعات بعينها يجعلها من أخطر وأشد مصادر القوة الاجتماعية ؛ لما لها من تأثير بارز في تشكيل الوعي الاجتماعي والثقافي للعامة من ناحية، وترويج أفكار السلطات والجماعات المهيمنة من ناحية أخرى.

يتضح مما تقدم ما يأتي :

١ - تمثل القوة الاجتماعية القدرة على تحديد الاختيارات السياسية والتأثير فيها.

٢ - تعد الموارد المادية أو البشرية (رأس المال الثقافي أو الاجتماعي) والمصلحة والصراع والمقاومة العناصر الرئيسة لعلاقة القوة.

٣ - تتوزع الموارد توزيعًا لا متكافئًا فيما بين النظم السياسية بل داخل الدولة الواحدة فيما بين الطبقات والجماعات.

٤ - توزيع القوة بين الصفوات أو النخب والعامة يرتبط بأبعاد بناءات المجتمعات.

٥ - تدور معظم الاتجاهات النظرية الحديثة حول القوة والمعرفة، والقوة ورأس المال الثقافي والاجتماعي.

المحور الثاني: ملامح الإنسان الحر في ضوء بعض النظريات النقدية:

إن عملية بناء الإنسان تتطلب توضيح العديد من الخصائص والأبعاد والمكونات التى تهدف إليها هذه العملية للوصول بالإنسان المصرى الى حالة العقلانية الواعية. وكذلك توضيح أهم القوى والعوامل المؤثرة في عملية البناء؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة الوقوف على أهم النظريات النقدية التي تناولت واقع بناء الإنسان، والقوى المؤثرة فيه، وكذلك إمكانية استخلاص أهم الملامح التي تميز الإنسان الحر، ودور السياسة التعليمية في تعزيز هذه الملامح.

فهدف التربية النقدية ليس فقط تنوير الأفراد فيما يتعلق بمعتقداتهم وفهمها ولكن أيضًا تحريرهم من المعتقدات غير العقلانية ومن الفهم المعتمد على مواقف وعادات وتقاليد غير واعية، كما أنها تهدف إلى جعل فهمهم أكثر عقلانية وتماسك عن طريق جعل المعرفة الضمنية شفافة وتعريضها للفحص النقدي (Jom Masscheleion, 1997,508).

وفي هذا الصدد يؤكد هنري جيرو Henry A.Groux على أهمية الطابع السياسي للتربية، وعلى أهمية النشاط التربوي بوصفه فعلا سياسيا يهدف إلى تحرير الإنسان والفرد والطبقة الاجتماعية، ويميز جيرو في هذه السياق بين مفهومي التربية السياسية التي تعني القضاء على مركزية السلطة في قاعة الصف وبين تسييس التربية التي ترمز إلى أجندة سياسية تقوم على الإرهاب التربوي الذي يحدد مضمون التعليم وشروطه. وتشكل التربية النقدية بالنسبة لجيرو محاولة لتحرير الإنسان من كل أشكال القهر والسيطرة، وهي معنية أيضا بمواجهة تحديات الحداثة والليبرالية الجديدة والعولمة (سعيد إسماعيل عمرو، ٢٠١٢، ١٠٧).

وفيما يلي عرض وتحليل واقع دور التعليم في بناء الإنسان الحر في ضوء بعض النظريات الاجتماعية النقدية:

١. التعليم وبناء الإنسان من المنظور الصراعي (الراديكالي):

اهتم رواد هذا المنظور بالبحث في العلاقة بين سمات الشخصية والتعليم وعوامل الإنتاج، وكذلك مدى التطابق بين الطبقة الاجتماعية ونمط التنشئة الاجتماعية في الأسرة

وبين ما يجب أن يكون عليه التعليم والعمل، ومدى التناقض بين الأفكار التي يؤمن بها أفراد المجتمع ومدى تطبيقها على الواقع الاجتماعي (علي السيد الشخيبي، ١٩٨٦، ١٨٣).

ويوضح صموئيل بولز S.Bowles وهربرت جنتز H. Gintis أن العمل في المجتمعات الصناعية الحديثة قائم على الكبت والقهر غير المعلن، والاستغلال. ولا بد أن يتوافر في الأفراد سمات سيكولوجية تساعد على تكفيهم، ودمجهم مع حقائق العمل وعلاقاته في تلك المجتمعات. وهذه الضرورة تكمن وراء تنظيم المدارس بالكيفية التي تتواجد عليها الآن. وينتقدا التنظيمات البيروقراطية للتعليم، وبنية العلاقات السلطوية في المدارس (المنهج الخفي)، ويطالبان بتنظيم ديمقراطي للعملية التعليمية، حتى تقوم على علاقات إنسانية حرة، وتعمل على تحرير الإنسان من سيطرة البيروقراطية، وعوامل القهر الاقتصادي والاجتماعي والنفسي (حسن حسين البيلاوي، ١٩٨٤، ٣١).

كما يوضح المُنظر الصراعي رالف دارندورف العلاقة بين القوة والسلطة والصراع ؛ حيث يجادل بأن هناك ميل متأصل للصراع في المجتمع، وأن الجماعات التي تمتلك القوة سوف تناضل من أجل مصالحها، ويعرف القوة بأنها " قدرة أحد الفاعلين في علاقة اجتماعية معينة على فرض إرادته بمقتضى موقعه رغم المقاومة، وبصرف النظر عن المرتكزات التي تستند عليها تلك المقدرة" . ويرى أن المعايير " تؤسس وتُصان من قبل القوة، ويمكن أن يتضح جوهرها بالاستناد إلى مصالح صاحب القوة، وبذلك تكون المعايير المؤسسة ليست سوى معايير حاكمة ". وهذه المعايير الحاكمة ينتج عنها ما يسمى " بالتدرج الاجتماعي" (النظام التراتبي للمكانة الاجتماعية) والذي يرتكز على الصيت والثروة. ويرى أن الصراعات الاجتماعية تلقى مكانا لها بشكل نظامي بين جماعات تختلف من حيث السلطة التي تتمتع بها وتمارسها على الآخرين. ويعنى دارندورف بالسلطة " نوعا من القوة يكون ملتصقا بالدور الاجتماعي أو الموقع والذي يحظى بالشرعية لكونه معرفا ومحددا بواسطة المعايير الاجتماعية، كما يدعم الجزاءات التي تعود إلى تلك المحددات" (رث والاس، السون وولف، ٢٠١١، ٢٠٧ : ٢١١).

وبناء على ما تقدم أمكن للباحثين التوصل إلى :

- أن المعايير التي تحكم بناء الفرد وتحدد مواصفاته داخل المجتمع هي تلك المعايير التي تضعها السلطة باعتبارها نوع من أنواع القوة الاجتماعية، وعلى ضوء هذه المعايير تتحدد الصفات المرغوبة والصفات غير المرغوبة في الفرد.
- أن قوة السلطة هي التي تخلق التراتب الهرمي للمكانات الاجتماعية داخل المجتمع، وعليه تتحدد مواصفات وخصائص الفرد وفق مكانته الاجتماعية.

٢. التعليم وبناء الإنسان من المنظور النقدي :

تكمن الغاية الأساسية التي تدور حولها النظرية النقدية في السعي لحماية الإنسان من الوقوع في براثن أفكار جاهزة وسلوكيات تفرضها أو تقترحها عليه مؤسسات (أحمد محمد بحري،٢٠١٠، ٢٣٢). لذلك سعى رواد هذه النظرية إلى تحليل ونقد عناصر القوة الاجتماعية (السوق، والسلطة، والمعرفة) وإبراز دورها في قهر الإنسان.

فقد أشار المفكر النقدي تيودور أدورنو في كتابه "الشخصية التسلطية" أن ثمة ارتباط بين السمات الشخصية والاتجاهات السياسية والاجتماعية، حيث يشير فيه إلى أن تطور الرأسمالية أدى إلى نظام يقوم على وجود الشركات العملاقة والدولة المركزية، وقد أضعف من دور الأسرة بعد أن استولت الدولة على وظائف كثيرة من وظائفها من خلال أنظمة التعليم والتصنيع، الأمر الذي أدى إلى فقدان الأسرة السلطة شيئًا فشيئًا، لا سيما بعد أن استقل الأبناء اقتصاديًا وتعددت انتماءاتهم خارج الأسرة، وبذلك فإن النظام الرأسمالي المتقدم يولد شخصيات نرجسية ضعيفة، يستبد بها القلق والتطلع إلى القدوة القوية للإقتران بها، ولما كانت هذه القدوة غير موجودة في الأسرة، فلا بد والحال هذه البحث عنها خارجها، وقد تكون تلك القدوة ذا شخصية سيئة، وهنا تصبح شخصيات الأبناء ضعيفة ونوازعها في اللاشعور تكون أقرب إلى السطح وأكثر قابلية للاستغلال من قبل مثل هذه القوى (طاهر حسو الزيباري، ٢٠١٦، ٤٣٠: ٤٣١). ووفق منظور أدورنو النقدي فإن قوة السوق وقوة السلطة رسخت بعض الخصائص في تكوين وبناء الشخصية الإنسانية، والتي تتمثل في: القلق، وضعف الانتماء الأسري، الاستسلام والضعف، والتبعية، الانتهازية.

أما هربرت ماركيوز فقد عُرف بعدائه الشديد للهيمنة التقنية، وكان يعتبر العقل المنغلق سببًا في استلاب الإنسان وتحويله إلى آلة إنتاجية. وشعوره بالاغتراب في المجتمع الصناعي الحديث الذي تغلب عليه التقنية، ويضيع فيه الإنسان باعتباره ذاتًا وكينونةً ووجودًا. ويوضح

ماركيوز أن العقلانية التكنولوجية المعاصرة تفرض نوعًا من التفكير الإيجابي الأحادي البعد ونظرة إلى الوجود أحادية الجانب، وتقصي من الذهن كل محاولة للنقد والسلب، فهذا الترويض الفكري الذي تمارسه يفرض جموداً مُعيقًا للتطور السليم للفكر ولتاريخ الأفكار، يحول دون نموها وتغيرها، أي تشكل عائقًا إبستمولوجيًا أمام تقدم الأفكار، وتحول دون السلب الرافض للأفكار السائدة، فالسلطة أصبحت تحل محل العقل، والخضوع محل الحرية، والواجب محل الحق (طاهر حسو الزيباري، ٢٠١٦، ٤٣٤: ٤٣٥). وبذلك يركز ماركيوز أيضا على دور قوة السلطة وقوة السوق في تقويض الفكر الناقد، وتأكيد الفكر الأحادي التقني لدى الفرد.

وينظر المفكر النقدي لويس الثوسير Louis Althusser إلى المدرسة باعتبارها الجهاز الأيديولوجي المهيمن للدولة، وأن غاية التعليم تكمن في إعادة إنتاج علاقات الإنتاج، أي علاقات الاستغلال الرأسمالية. ويرى أن غالبية المعلمين يلعبون دور "الأيديولوجيين المهنيين" الذين يبثون في الأجيال الصاعدة العلاقات الاجتماعية الرأسمالية الاستغلالية على أنها علاقات طبيعية، بل أحيانًا بوصفها مرغوبًا فيها (كمال نجيب، ١٩٨٨، ٦٢). وهنا يوضح الثوسير دور المعلم في ممارسة القهر التربوي على التلاميذ، وتقويض قيم الحرية والديمقراطية لديهم من خلال فرض أفكاره وقيمه عليهم، وتكريس النظرة المادية والفنية لديهم.

أيضًا يرى هابرماس في نظريته عن التحرر أن قوتي السلطة وعلاقات المال (السوق) تعبران عن ظاهرة تمايز الأنساق الفرعية عن عالم الحياة، وأن القمع والسيطرة والهيمنة تنتج من تعدي هذه الأنسقة الفرعية على عالم الحياة وبنياته الرمزية. ويميز هابرماس بين أنواع مختلفة للسلطة، المشروع منها وغير المشروع، بين السلطة والعنف والسيطرة والمشروعية. ويرى أن مشروع التحرر يرتبط بثلاثة أبعاد هي: العمل (السوق) واللغة والسياسة (السلطة)، وهذه الأبعاد تدل على أولوية التحرر في المشروع الإنساني من الناحية المعرفية والعملية والتعبيرية، ففي مستوى الطبيعة الخارجية يتمثل التحرر في السعي المستمر للإنسان إلى تأمين سيادته التقنية على الطبيعة، باذلا الجهد لمقابلة احتياجاته المادية، إلا أن الطرق التي لبى بها هذه الاحتياجات قادت إلى علاقات اعتماد جامدة أيديولوجيا، واصبحت هناك حاجة إلى التحرر من الاستخدام السيئ لسلطة التكنولوجيا وعقلها الأداتي، وعلى مستوى الذواتية Intersubectivity صارت اللغة حاملا لمنظورات وقيم مرتبطة بمصالح معينة تسعى إلى

تبريرها، ومن ثم أصبحت هناك أيضا حاجة إلى التحرر من سيطرة ليست تقنية وإنما سيطرة ثقافية، تعتمد على التشويه أو الانحراف التواصلي (هشام عمر النور، ٢٠٠٤، ٣٤٢، ٣٤٦: ٣٤٧). وبذلك يتبين الدور الذي تلعبه قوي السوق والسلطة واللغة في تكريس القهر وتقييد الحرية عن طريق الغزو الثقافي والتقني في ظل السعي لتحقيق الربح.

أما فيما يتعلق بقوة المعرفة ودورها في تكوين الشخصية، فقد جاء النقد الأيديولوجي قويًا من أصحاب المدرسة النقدية في علم اجتماع المعرفة، الذين كشفوا أن هناك علاقة بين نوع العلم السائد في مجتمع ما، ونمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ذلك المجتمع، حيث يعزز العلم التقليدي أنواع الهيمنة الاجتماعية على الإنسان، وهذا يفسر لماذا تبقى أنماط العلم التقليدي مسيطرة في المجتمع (إحسان الدمرداش وآخرون، ٢٠١٣، ٤٥: ٤٦).

كما يرى جيرو أنه مع التحول من اقتصاديات الصناعة إلى اقتصاديات المعرفة والاقتصاد الليبرالي الجديد (باعتباره النموذج المهيمن) أصبحت السياسة الثقافية لليبرالية الجديدة تمثل شكلًا من أشكال التربية العامة لتأكيد مفاهيم المواطنة وجودة التعليم من خلال تعريف التعليم العالي في المقام الأول باعتباره الاستثمار المالي، وأن التعليم شكلًا من أشكال التدريب للقوى العاملة، وبالتالي يصبح التعليم في ظل الأيديولوجية الليبرالية الجديدة نظام أيديولوجي مركزي يُعيد إنتاج الليبرالية الجديدة (Henry A.Groux,2004,498). ويصف جيرو طبيعة العملية التعليمية في ظل النموذج الراسمالي حيث تقاس كمية المعرفة بقدر ما تحققه من مكاسب اقتصادية وتجارية، وتتنامي الأيديولوجيات النفعية على حساب الجانب الإنساني والأخلاقي، وتترسخ فكرة "التربية المحكومة بالإدارة" التي تقوم على وضع معايير لإدارة المعرفة واستهلاكها وقياسها، ويقوم خبراء التربية بالتفكير والتنظير والتخطيط بينما ينحصر دور المعلمين في التنفيذ (سعيد اسماعيل عمرو، ٢٠١٢، ١٠٨). وبذلك يتبين دور الليبرالية الجديدة في تأكيد الدور الفني للمعلم، وتسليع المعرفة، وتدعيم القيم المادية لدى الفرد مستخدمة في ذلك شعارات الجودة والمحاسبية والرقابة والخصخصة في النظام التعليمي.

وبذلك في إطار النظرية النقدية، تظهر الطبيعة الأيديولوجية والمهيمنة لعلاقات السلطة (القوة) لتشكل التجربة المعيشية والأهلية، وبذلك تكون وجهات النظر الفردية مدمجة اجتماعيًا ومُسيطر عليها بواسطة القوى والعوامل الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة. حيث يتأثر بناء الهوية

الشخصية والاجتماعية بشكل كبير بالعوامل الاقتصادية التي تنطوي على صعود وغلبة المادية، والرأسمالية، وإضفاء الطابع المادي على الطبيعة، ومن هذا المنظور يكون للمجتمع تأثير قوي ومُهين للإنسانية(Marilyn Mandala ,Cassandra Vieten ,Elizabeth M Miller, 2010, 23- 24). حيث أصبح الفرد في ظل المجتمع الليبرالي الجديد يكاد يُختزل إلى رقم ضمن قائمة انتخابية من أجل قمعه والحد من حرياته. ولا يدل تآكل الصورة الفردية في المجتمعات الليبرالية المعاصرة وتناقص مجالات حريات الأفراد ومبادراتهم وحقوقهم على ازدهار المجتمع بل على العكس، فقد انقسم المجتمع على نفسه فبرزت فيه مجموعات ومصالح عامة، موظفة من أجل ذلك القوانين وأجهزة الدولة، فشاع مناخ من السلبية والامتثالية (منوبي غباش،٢٠١١، ٦٤).

وفق ما سبق ترى النظرية النقدية الارتباط الحيوي بين مصادر السلطة وتوظيف التعليم، يتجلى ذلك في (حامد عمار، ٢٠٠٥، ١٥):

١ - إعادة إنتاج الأوضاع الراهنة بعلاقاتها وقيمها وثقافتها بما يحقق دور التعليم باعتباره أداة للمحافظة على جوهر مفهومات النظام ا لمجتمعي وتوجهاتها.

٢ - وإما مقاومة الأوضاع الراهنة ومساعي تغييرها في جدلية الحركة بين قوى المحافظة وقوى التغيير.

٣ - وإما نوع من المواءمة التي تفرضها ضرورات التوازن المرحلي بين مختلف القوى ومصالحها وأولوياتها.

يخلص من المنظور النقدي سعى نحو تحرير الإنسان من أية قيود، وقد كشفت رؤيته أن هناك عدة ملامح سعت عناصر القوة الاجتماعية إلى غرسها لدى الفرد في ضوء مجتمع المعرفة والنظام الرأسمالي الذي تؤكده الليبرالية الجديدة، فأصبح الإنسان المصري يتسم بالنظرة المادية للأمور، والسلبية، والاستسلام والخضوع، والعقلانية التقنية التي تنفذ اللوائح دون تفكير، وضعف الانتماء، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، والخوف من إبداء الرأي. ومما لا شك فيه أن هذه السمات تعكس ملامح الإنسان المقهور

٣. التعليم وبناء الإنسان من المنظور التحرري لباولو فريري:

نقطة الانطلاق في فلسفة باولو فريري التربوية هي تحليل عملية القهر التي يعانيها العالم الثالث، وإيضاح نتائجها الاجتماعية والنفسية. ويُعرف فريري القهر بأنه ذلك النسق من المعايير والإجراءات والقواعد والقوانين الذي يشكل الناس ويكيف طبيعتهم في المقام الأول، ثم يضغط بعد ذلك على عقولهم حتى يعتقدوا أن الفقر والظلم الاجتماعي حقيقتان طبيعيتان. ويرى أن القهر ليس مجرد بنية اجتماعية واقتصادية، وإنما ثقافية (ثقافة

القهر) أو (ثقافة الصمت) وهي ثقافة مغتربة ، لذلك يسعى الناس في هذه المجتمعات إلى استعارة حلول لمشكلاتهم من المجتمعات الأخرى دون فحص أو تحليل نقدي لسياقها التاريخي الذي ظهرت وتبلورت فيه (هناء الرقيب، ٢٠٠٩، ٤٩: ٥٠).

وتعتمد الفلسفة التحررية للعالم البرازيلي باولو فريري على ثلاثة محاور تتمثل في القهر (ثقافة الصمت)، والحوار، والوعي. ويشير باولوفريري إلى نوعين من القهر باعتباره من خصائص العالم الثالث وهما : قهر خارجي يتمثل في سيطرة العالم الخارجي ورأس المال الأجنبي وتوابعه ، وقهر داخلي يتمثل في سيطرة الطبقات الحاكمة التابعة واستغلالها للجماهير (باولوفريري، ١٩٨٧، ٢٢٣). وتعكس نظرية القهر لباولوفريري عدة سمات للقاهر والمقهور، فالقاهر يتسم بالامتلاك : فهو يحول كل شئ حوله إلى وجود خاضع لسلطته بصرف النظر عن كينونة هذا الوجود. والمال عنده هو عماد كل شئ إلا أن هذا الامتلاك لا يعتبر في نظره حقا شائعا لكل الناس. والكرم الزائف : والذي من شأنه تكريس اعتمادية المقهورين على القاهر، ويتضح هذا في التعليم البنكي الذي يعد منحة من القاهر للمقهور. والسادية : واعتبار أن كل ما آل إليه بالقهر هو حق قد كسبه بمجهوده، وينكر على غيره هذا الحق، لأن الآخرين في نظره غير أكفاء . أما المقهور فيتسم بالقدرية والإيمان بالحظ والنصيب لامتثاله لحقيقة القهر، كذلك إزدواجية الكينونة، والشعور بالتوافق مع القاهر، والرغبة في تمثل حياة القاهر، والخوف من الحرية، وتحقير الذات (باولوفريري، ١٩٩٧، ٢٨ : ٢٩).

ويعرف فريري التربية المعرفية (البنكية) بأنها التربية التي ترى الطلاب كائنات تستحق المساعدة، وتهدف إلى تحقيق تكيف الإنسان مع الواقع الاجتماعي وبقاؤه (باولوفريري، ١٩٨٧، ٢٢٦) وأن أهم ما يميز التعليم البنكي هي لهجته المتعالية وعدم قدرته على إحداث التغيير، أما الطلاب فينحصر دورهم في الحفظ والتذكر دون وعي (باولوفريري، ١٩٨٠، ٣١). ومن الآثار السلبية المترتبة على التعليم البنكي : سيادة ثقافة الصمت، وانتشار التسلط التربوي الذي يعتمد على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة، والاضطراب في التمييز بين الصواب والخطأ والمنافسة والنقد مما يؤدي إلى تهيئة العقول لقبول أي ثقافة وافدة من الغرب (مها عبد الباقي جويلي، هناء إبراهيم إبراهيم، ٢٠١٥، ١٠٦١).

وفي مواجهة آثار التعليم البنكي وآليات القهر التربوي يطرح باولوفريري مصطلح التعليم التحرري وهو تعليم يتألف من عملية الاطلاع والمعرفة، ويتبنى مفهوما عن الناس ككائنات واعية، وعن الوعي كوعي عازم فيما يتعلق بالعالم، ويطرح المشكلات والقضايا، ويرفض البيانات ويجسد التواصل والعلاقات الحوارية بين المعلم والتلميذ (باولوفريري، ٢٠٠٢، ٧٠).

ويوضح باولوفريري أن التربية التحررية تقوم على الحوار كوسيلة لإدراك العالم، وتقف على الثنائية بين الطالب والمعلم، وتربي ملكة النقد والتفكير، وتهدف إلى تغيير الواقع (باولوفريري، ١٩٨٧، ٢٢٦). كما يؤكد أن تعلم لغة الحوار هو السبيل نحو التحرر، ذلك إن افتقاده يعني غياب العقلية الناقدة والمبدعة. ويحدد فريري الشروط اللازم توافرها في عملية الحوار حتى يكون بناء وهي: إدراك التواضع، والإيمان بالناس وقدرتهم على الإبداع، والبناء، وتغيير الواقع، وممارسة الحرية دون خوف، والشعور بالأمل وعدم اليأس، ورفض الجدل العقيم، والسعي نحو الموضوعية الهادفة، وعدم استعماله كأداة للسيطرة على الأفراد وسلبهم القدرة على التفكير والنقد والاختيار (مها عبد الباقي، هناء إبراهيم، ٢٠١٥، ١٠٤٨، ١٠٥٦: ١٠٥٧).

ويحدد فريري مجموعة من الآليات التي يجب توافرها لتحقيق التربية التحررية وهي: التعاون، والتوحد، والتنظيم، والتآلف الثقافي. كما تتحدد أبعاد التربية التحررية فيما يلي (مها عبد الباقي جويلي، هناء إبراهيم إبراهيم، ٢٠١٥، ١٠٥٨،١٠٦٢: ١٠٦٣):

١. المسئولية الأخلاقية: في ممارسة مهنة التعليم، وفي عملية إعداد المعلمين، والتي لا يجب أن تختزل في صورة تدريب، بل يجب أن تتجاوز الإعداد الفني، وأن ترتبط بجذور التشكيل الأخلاقي للذات الانسانية.
٢. الديمقراطية: حيث يدعو فريري إلى جعل الديمقراطية أسلوبا للحياة، وضرورة تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة، الأمر الذي يتطلب أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحواري الذي يشجع فضول المتعلم ورغبته في المعرفة، والتساؤل والتفاعل الحقيقي، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعاش، والاستقلالية في اتخاذ القرار. والارتكاز على حق الحوار والحديث مع الآخر، وحق التساؤل.
٣. الشجاعة المدنية: وهي من سمات الوعي بالوجود، وهي تنبع من الغضب من الواقع ومن التمرد عليه.

وباستقراء الإطار النظري السابق يتضح أن الإنسان الحر هو ذلك الفرد غير المقهور، والرافض لأية قيود خارجية مفروضة عليه، والقادر على إبداء رأيه بشجاعة وجرأة، وتكوين رؤية موضوعية عن العالم الذي يعيش فيه، والتعبير عن ذاته باستقلالية. وبذلك فإن سمة الحريّة يصعب توافرها لدى جميع البشر؛ حيث تختلف آراء الأفراد ورؤيتهم للعالم وفقا لعناصر القوى الاجتماعية التي تسيطر على العالم، والتي تسهم في تشكيل النظام الفكري للفرد بشكل غير مباشر، وكذلك صياغة مقومات هويته الثقافية من خلال العادات والأعراف، والقيم، وطرائق التنشئة الاجتماعية، وأساليب حل المشكلات، وأشكال إحساسه بالجمال.

محددات دور التعليم في بناء الإنسان الحر:

ووفقا للنظريات الراديكالية والنقدية والتحررية التي ناقشت واقع بناء الإنسان الحر، تعد قوى السلطة والمعرفة والسوق من أبرز القيود التي تحد من حرية الفرد من خلال بعض المعطيات وهي: الخضوع لسلطة التكنولوجيا، والسعي نحو الكسب السريع للمال، وحب التقرب لرموز السلطة، وسيادة ثقافة التسليع في التعاملات اليومية. وعليه، فإنه يُنظر إلى أنماط من الشخصيات على أنها فاقدة للحرية، ومن هؤلاء: المنافق، والجبان، والظالم، والانتهازي، والتابع . ويُلاحظ اشتراك هذه الأنماط الشخصية في جانبين: الأول ندرة الاستقلالية في اتخاذ القرار، والثاني حب المصلحة الذاتية على حساب المصلحة العامة.

فعلى ضوء عدم تكافؤ الفرص في التعليم، وتعزيز المدخل التكنوقراطي في العمل، والاتجاه المتزايد نحو تحقيق الميزة التنافسية وخصخصة التعليم، ومن ثم ارتفاع تكلفته باسم الجودة، وغلبة الاتجاه التقني، لا يتمكن الأفراد من ممارسة حرياتهم، حيث تتوزع شروط ممارسة الحرية بشكل غير متساوي، كما أن الفجوة القائمة بين الطبقات المسيطرة على وسائل الإنتاج ووسائل الإعلام ووسائل ترويج الأفكار وبين أفراد الطبقات الدنيا تجعل أفراد الطبقات الدنيا أيضا عرضة لتقييد خياراتهم، والتحكم بإرادتهم عبر آليات غير القهر المادي، ومنها المشهد الإعلامي والاستهلاكي وغيرها.

وبناءً على ما تقدم، أمكن للباحثين التوصل إلى أن الإنسان الحرّ يتسم بمجموعة خصائص وملامح أساسية، ولعل من أهمها:

- الإرادة: فمن الضروري أن تتوافر لدى الإنسان الحر الإرادة القوية لتحقيق ذات مستقلة وليست ذات متعصبة أو تابعة.

- الصدق : فالإنسان الحر لا يلجأ للكذب، ولا يخاف سلطة الغير أو عقوبته.
- التعفف النفسي والابتعاد عن السعي وراء المادة: فيسعى لتكوين علاقات إنسانية تقوم على الاحترام التقدير وليس على أساس المصلحة الشخصية.
- الشجاعة : ويظهر هذا في المواجهة الصريحة للمشكلات، وعدم الحرص على البقاء الدائم في المنصب، و عدم الصمت على الخطأ ..إلخ.
- العقلانية الواعية الناقدة: التي تفكر في القرارات وتناقشها مع المعنيين وتحدد أبعادها وعواقبها.
- الإيثار وعدم الأنانية : وتدعيم المصلحة العامة بما يحقق الخير والفائدة للجميع.
- احترام ثقافة الآخر : بغض النظر عن عقيدته أو مكانته الاجتماعية، أو ديانته، أو ثقافته.
- الانتماء والولاء : ومحاولة تطوير الوطن حبا فيه وليس تحقيقا لمصلحة فرد أو جهة ما، والحرص على عدم خيانته سعيا وراء المادة.
- المسئولية الأخلاقية Moral responsibility والالتزام بالمبادئ والقواعد الأخلاقية.
- المشاركة في حياة المجتمع السياسية.

وهكذا يتضح أن بناء الإنسان الحر يستلزم دعم ثقافة الاختيار وممارسة الحرية في كل الأنشطة المدرسية، وتحريره من كل القيود التي تحول دون حرية التفكير، وربط المعرفة المدرسية بواقع حياة الطلاب حتى تكون معبرة عن حياتهم وثقافتهم وتقدم لهم القدوة المطلوب التأسي بها، والبعد عن أية خبرات تخاطب الغريزة وتنمي دوافع الإنانية والاستهلاك.

المحور الثالث: تحليل الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية :

يتكون المجتمع من خلال اللغة، وينتظم ويعيد تنظيمه من خلال الخطاب الذي ينتجه. فالمجتمع يتجدد ويتحول أو يظل كما هو حين يكتب وحين يتكلم، وتتكلم المجتمعات وتتعدد خطاباتها، ولا يمكن فصل الخطاب عن النسيج المجتمعي الذي أنتجه كما لا يمكن فصل المجتمع عن مجموعة الخطابات التي يلقيها وينشأ بها، كل مجتمع يخلق كلماته، كلمات إما للحفاظ على الالتحام الاجتماعي أم للحفاظ على مركز القوة ضد مجتمع آخر أو جماعة أخرى. من خلال تلك الكلمات يعمل، ويحكم، ويقوَم، ويوجه المعرفة والعمل. فبعض الكلمات لها قوتها في التأثير على الرؤية، فكلمات مثل: التنمية، التقدم، الديمقراطية. كثيرا ما تعبر عن إخفاء واقع وطمسه أو تحريفه (زبيدة بورحيل، ١٩٨٤، ١٦٨).

١- توصيف الوثيقة :

جاءت الوثيقة بعنوان: التعليم المشروع القومي لمصر: "معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، وتكونت الوثيقة من مائة وثلاثين ورقة ، وقد عرض السياق الاقتصادي والمجتمعي والسياسي والعالمي للخطة الاستراتيجية للتعليم، وقامت بتوصيف الوضع الراهن للتعليم قبل الجامعي في مصر، وعرض المشكلات والقضايا الملحة والاستراتيجيات الحاكمة والموجهة لأنشطة الخطة والركائز الأساسية للخطة، والبرامج المختلفة للخطة، والمخطط الزمني لتنفيذ أنشطة الخطة الاستراتيجية ، وعرض التوصيات المستخلصة ونتائج استطلاعات الرأي للحوار المجتمعي.

وباستقراء الدراسات التي تناولت أسس صياغة الاستراتيجيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم ورسم معالم سياسته في مصر قبل هذه الوثيقة، يمكن التوصل إلى وجود عدة إشكاليات فيها، ولم يراع التغلب على هذه الإشكاليات في بناء هذه الوثيقة، ولعلّ من أهمها: وجود إشكالية في بنية نصوص تلك الوثائق؛ حيث إنها تكاد تكون متشابهة، بل يوجد تكرار في العبارات نفسها مع ما بينها من تباعد زمني (شبل بدران، ٢٨، ٢٠٠٥). وكذلك غلبة الطابع الخطابي الذي يزيف الوعي لاستخدامها لغة الدعاية والخطابة، بدلاً من استخدام لغة العلم والبحث العلمي الرصين، والابتعاد عن الواقعية والاقتراب من الشعارات (عبد الفتاح جودة السيد، طلعت حسيني إسماعيل، ٢٠٠٦)

وفضلاً عن ذلك، فمن المُلاحظ أن الخطاب الرسمي يتبنى شعار أن "التعليم قضية أمن قومي"، وأن التعليم هو مشروع مصر القومي"، ولكن الصورة في الواقع لا تزال مغايرة تمامًا لهذا الشعار المُعلن، حيث اتسعت اختلالات تكافؤ الفرص التعليمية تماشيًا مع الاختلالات في الخريطة الطبقية أو التشكيلة الاجتماعية (محسن خضر، ٢٠٠٩، ٣٢).

وهذا ما يؤكد التناقض بين الشعارات المعلنة وبين الواقع المعيش، وهذا ما سيتضح من خلال تحليل الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية في العناصر التالية.

٢- بناء الوثيقة:

جاء في هذه الوثيقة الإشارة إلى الجهات التي شاركت في إعداد هذه الوثيقة وصياغتها (ص٣):

وقد قام بإعداد الخطة الانتقالية فريق ذو خبرة من كوادر وزارة التربية والتعليم، سبق تدريبه محليًا ودوليًا، وتم تدعيم الفريق بخبراء وطنيين من ذوي الخبرات الدولية في التخطيط التربوي، بالإضافة إلى الاستعانة بخبراء في التخصصات التربوية المختلفة من مراكز البحوث وكليات التربية بالجامعات

المصرية، وكذلك المعهد القومي للتخطيط، وخبراء وزارة التخطيط والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وذلك في إطار عملية تشاركية مستمرة مع المجتمع الطلابي والمعلمين، والكوادر التربوية على مختلف المستويات ومؤسسات المجتمع المدني، وبدعمٍ فني ومادي من منظمة اليونيسف، ومنظمة اليونسكو، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو، وكذلك بتعاون من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، والمجلس الثقافي البريطاني.

وبذلك يتبين تعدد مستويات القوى الاجتماعية المشاركة في بناء صياغة وثيقة السياسة التعليمية في مصر سواء على الصعيد المحلي أو الدولي.

فقد جاءت صيغة الاسترشاد بالاتجاهات العالمية بصيغة الوجوب، فقد ورد في هذه الوثيقة(ص١٤):

"يجب الاسترشاد في تطوير التعليم بالاتجاهات العالمية والتجارب الناجحة وكذلك الإعلانات والتوصيات التي تصدرها الهيئات الدولية عن التعلم وأهمها وثائق منظمة اليونسكو، ومؤتمر التعليم للجميع في داكار عام ٢٠٠٠"

وبناءً على ما تقدم، تخضع عملية صنع السياسة التعليمية لمجموعة من القوى والمؤثرات على الصعيدين العالمي والمجتمعي، وذلك على النحو التالي:

- المستوى المجتمعي: تتضمن عملية صنع السياسة التعليمية، تفاعلات مختلفة بين القوى الرسمية والقوى غير الرسمية، الأولى يحدها القانون وتتمثل في السلطة الرسمية، والأخرى تتضمن صراع مصالح بين جماعات مختلفة.

- المستوى الدولي: فقد أخذت الدولة الحامية للرأسمالية –الولايات المتحدة– تفرض أجندة قطاع الشركات الأمريكي على المؤسسات الدولية المالية مثل: البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، والسياسية مثل: الأمم المتحدة. وليس أدل على ذلك من عمليات دمج دول العالم الثالث في الاقتصاد العالمي من خلال عمليات الخصخصة والتكيف الهيكلي (كينيث سولتمان، وديفيد غابارد، ١٢).

وقد ظهر تأثير هذه القوى في توجيه السياسة التعليمية بمصر نحو الليبرالية الجديدة، ونحو قيم السوق وآلياته ؛ مما أدى إلى تبعية السياسة التعليمية إلى هذه القوى العالمية، دون مراعاة البعد الاجتماعي للسياسة التعليمية ؛ مما أوجد تباينات وتمايزات طبقية في المجتمع المصري.

٣- الأسس التشريعية للسياسة التعليمية :

يمثل دستور ٢٠١٤ الإطار التشريعي الذي يحكم أو يحدد الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠٣٠ ، التعليم المشروع القومي لمصر "معًا نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل".

واختص دستور ٢٠١٤، التعليم بست مواد تبدأ من المادة رقم (١٩) حتى المادة رقم(٢٥)، بالإضافة إلى المواد ذات الصلة بالطفل، فقد جاء في المادة رقم(٨٠) أن لكل طفل الحق في التعليم المبكر في مركز للطفولة حتى السادسة من عمره، ويحظر تشغيل الطفل قبل تجاوزه سن إتمام التعليم الأساسي. كما جاء في المادة رقم (٨١) أن الدولة تلتزم بضمان حقوق الأشخاص ذوى الإعاقة والأقزام، صحيًا، واقتصاديًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وترفيهيًا، ورياضيًا، وتعليميًا، وتوفير فرص العمل لهم، مع تخصيص نسبة منها لهم، وتهيئة المرافق العامة والبيئة المحيطة، وممارستهم جميع الحقوق السياسية، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين، إعمالاً لمبادئ المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص .وقد نصت المادة رقم (٨٢)على أن تكفل الدولة رعاية الشباب والنشء، وتعمل على اكتشاف وتشجيعهم على العمل الجماعي والتطوعي، وتمكينهم من المشاركة في الحياة العامة.

ويتضح من هذه المواد التي نص عليها الدستور، أنه يركز على الأسس والمبادئ التالية : المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص وا لمجانية ورعاية الفئات الخاصة.

٤- الأهداف المعلنة في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية :

ركزت هذه الخطة على الأهداف التالية :

> "توفير موارد بشرية متنامية القدرة والكفاءة، وعلى أعلى درجة من الجودة والأخلاقيات المهنية، من أجل بناء مجتمع يقوم على المعرفة واقتصاد يقوم على المعرفة. وتمثل الهدف البعيد لقطاع التعليم قبل الجامعي هو التنمية الشاملة للنشء مع غرس روح المواطنة والتسامح، ونبذ العنف، وتفهم أسس الحرية والعدالة من حقوق وواجبات وشعور بالمسؤولية تجاه الوطن والمواطنين".

والمتأمل لهذه الأهداف يستطيع أن يلمح عدم اختلافها عن النقد الذي وجهته الاستراتيجية نفسها إلى الواقع التعليمي بمصر حيث إنه جاء في هذه الوثيقة (ص٦):

"لقد اتسمت السياسة التعليمية بعدم الاستقرار؛ نتيجة للتغيرات الوزارية المتعاقبة وارتباطها بشخص وزير التعليم، بالإضافة إلى عدم تبني نظرية تربوية واضحة المعالم يقوم عليها النظام التعليمي. إن التعليم لم يعرف بحال التحول

إلى الإدارة الاستراتيجية التي من مظاهرها قبول المساءلة ، ومنهجية الإدارة بالأداء، ولا توجد للتعليم في مصر رؤية استراتيجية طويلة الأجل ترسم صورة النجاح. مما يجعلنا نعيش أزمة تعليمية تحتاج إلى فكر استشرافي يتبلور في تخطيط استراتيجي على المدى البعيد" .

ولذلك توجد بعض التحفظات على هذه الأهداف:

- لا تستند هذه الوثيقة إلى رؤية تربوية واضحة المعالم، حيث يتضح مدى الخلط والتردد بين الفلسفات المختلفة من خلال النظر إلى هذه الأهداف متجاورة. مع أن الهدف الأول: توفير موارد بشرية بشرية متنامية القدرة والكفاءة، وعلى أعلى درجة من الجودة والأخلاقيات المهنية، من أجل بناء مجتمع يقوم على المعرفة واقتصاد يقوم على المعرفة. يعبر في حد ذاته عن وجهة نظر اقتصادية تختلف عما يقدمه الهدف الثاني: " التنمية الشاملة للنشء مع غرس روح المواطنة والتسامح، ونبذ العنف، وتفهم أسس الحرية والعدالة من حقوق وواجبات وشعور بالمسؤولية تجاه الوطن والمواطنين. فالهدف الأول يتعامل مع التعليم على أنه استثمار في نظر واضع الاستراتيجية، والهدف الثاني يبتغي تحقيق التنمية الشاملة بجميع جوانبها مع أن كل منهما ينتمي إلى أنماط من التنمية مختلفة ترجع أساسًا إلى مفاهيم اقتصادية مختلفة، ومن ثمَّ توجهات أيديولوجية مختلفة.

- أن هذه الاستراتيجية ترتبط بشخص الوزير، وما يؤيد ذلك هو تصدير صورته في هذه الوثيقة، والتساؤل الذي يثار هنا: لماذا يتم وضع صورة الوزير مع أنها استراتيجية مداها طويل تنتهي ٢٠٣٠؟، مع أن المنطق يدل على عدم استمراريته لنهاية هذه المدة.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه هشام مريزيق (٢٠٠٨، ٩٧) من وجود نوعين من القوة في المؤسسات التعليمية هما: قوة المركز والقوة الشخصية؛ حيث تشير قوة المركز إلى القوة التي يستمدها الفرد من منصب أو رتبة معينة في نظام رسمي، أما القوة الشخصية فتشير إلى القوة التي يستمدها القائد من الأتباع. وتصنف القوة إلى خمسة أنواع هي: قوة المكافأة، والقوة الإلزامية (القسرية)، والقوة الشرعية، وقوة المرجع، وقوة الخبرة، وتشير هذه الأنواع إلى الطرق التي يمكن للقائد من خلالها التأثير على اتجاهات وقيم وسلوكيات الآخرين

- على الرغم من أن الهدف البعيد هو: غرس روح المواطنة والتسامح، ونبذ العنف، وتفهم أسس الحرية والعدالة من حقوق وواجبات وشعور بالمسؤولية تجاه الوطن والمواطنين ؛ **فإن الممارسات التربوية تناهض هذه الأهداف وتناقضها؛ حيث يشير سامي محمد نصار (٢٠١٣) إلى أن بنية النظام التعليمي في مصر لم تعد موحدة** Unified **أو**

متسقة Uniform، بل أصبحت بنى متعددة أو متوازية تتبادل فيما بينها عمليات الاستبعاد أو الإقصاء والاصطفاء على نحو يهدد النسيج الاجتماعي (سامي محمد نصار، ٢٠١٣، ٣٤). وجدير بالذكر أن هذا الوضع لا يزال مستمراً بل أنه يتفاقم مع مرور الوقت.

٥- أهم القضايا المعلنة في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية :

أ) قضية الجودة والمحاسبية :

يطغى على لغة الخطاب الرسمي مفردات الجودة والمساءلة والمحاسبية، ومن أجل معالجة أزمة التعليم يقترح الخطاب الرسمي طرق العلاج في شكل المعايير والمحاسبية، حيث تمثلت برامج الإصلاح في تطبيق نظام الجودة وتأهيل المدارس للاعتماد.

وفي هذا الصدد، يشير ستيفن بول Stephen J. Ball (1993, 107 :106) إلى إنه على المستوى القومي يتم فرض منهج وأسلوب تقييم محدد، كما أن هناك تداخلات في عملية صنع القرار التربوي، وزيادة في النواحي الفنية لعمل المعلمين والحد من المهنية (الحرفية)؛ حيث يتم تقليل مساحات الاستقلالية المهنية والحكم وإبداء الرأي. ويتم فرض المعايرة (التوحيد) Standardization والتطبيع Normalization على الممارسات داخل الفصول الدراسية؛ فأصبح المنهج يعزز التوحيد والاختبار يدعم التطبيع، وإنشاء المقاييس والتسلسل الهرمي hierarchy والتنظيم حول فكرة إمكانية إجراء المقارنات للتقييم والجوائز المتعلقة بالأداء والتي تتعلق "بشرعية التعليم من خلال الأداء".

تنفيذ كل السياسات والإصلاحات التي تتوجه صوب مثال الليبرالية الجديدة. فالعولمة تُفرض من خلال مخططات الخصخصة مثل: التعاقد على الأداء Performance Contracting والتجيير Commercialization، والمعايير ومخططات المحاسبية التي تسعى إلى فرض منهج موحد والتأكيد على الاختبار والأداء القابل للقياس، والتقييم والاعتماد والمناهج التي تحتفي بقيم السوق وثقافة أصحاب القوة أكثر منها بالقيم الإنسانية الديمقراطية. فمثل هذه المناهج والإصلاحات تصمم بطريقة تتجنب الأسئلة النقدية حول العلاقات بين إنتاج المعرفة والقوة والسلطة والسياسة والتاريخ والأخلاق (كينيث سولتمان، وديفيد غابارد، ٧٥).

وقد قامت الدولة بإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد باعتبارها المؤسسات الرسمية التي تمنح الاعتماد للمؤسسات التعليمية.

ب) قضية المعلم وإعداده :

وكذلك يقع إعداد المعلم تحت فحص دقيق ويوصف بأنه (٣٧) :

" يعتبر المعلم في كل الأزمنة والأمكنة محور العملية التعليمية ومركزها الرئيس، إذ أن جميع العوامل المساندة له كالمنهج والطلبة والكتاب وغيرها لا تستطيع التأثير أو تطوير مسيرة التعليم دون أن تمر بالمعلم، وقد أشارت الوثيقة إلى وجود وفرة في المعلمين من حيث العدد، حيث إن نسب المعلمين إلى التلاميذ متدنية في جميع المراحل باستثناء مرحلة رياض الأطفال، إلا أن هذه الوفرة العددية في المعلمين لا يصاحبها تأهيل تربوي ، فنسبة ٣٠% من جملة المعلمين غير مؤهلين تربويًا، كما أن هناك ما يقرب ٢٥% تقريبًا من معلمي المدارس الحكومية الإعدادية والثانوي العام غير المؤهلين تربويًا، ولهذا الأثر السلبي المباشر على مدى جودة العملية التعليمية وخاصة في ظل برامج تنمية مهنية ضعيفة، وتأهيل تربوي غائب تمامًا).

ومجدداً يتعرض المعلمون ومؤسسات إعداد المعلم، للهجوم باعتبارها المذنب المسؤول عن الأداء السيء للطلاب والمدارس على طول البلاد وعرضها٠ودون تدقيق النظر في أن أغلب المعلمين في العصر الراهن هم خريجو كليات أخرى مثل الآداب والعلوم والتجارة ودار العلوم وغيرها ولم يتلقوا إعدادهم التربوي والمهني بمؤسسات إعداد المعلم.

ومن الملاحظ أن الخطاب يتسم بالتبسيط المخل فيما يتعلق بحل المشكلات، حيث يزعم هذا الخطاب (ص ٣٨) :

"إن إنشاء وتطبيق كادر المعلمين يشكل أحد المداخل التي يتوقع أن يكون لها تأثيراً إيجابيًا على التنمية المهنية للمعلمين وتوفير طاقة توجيهية على مستوى المدرسة تتمثل في المستويات العليا من الكادر (معلم خبير / كبير معلمين) إلى جانب توفير حافز مادي للمعلمين كدافع لتحسين مستوى الأداء في الفصل"

فعلى صعيد قوى السوق THE MARKET والذي يمثل العنصر الثاني في مصفوفة القوة المتغيرة، فله أيضًا آثار بعيدة المدى على إعادة تعريف عمل المعلمين، حيث إن إدخاله في العلاقات بين المدارس أدى إلى جعل المعلمين يعملون الآن ضمن نسق قيمي تكون فيه إدارة الصورة مهمة عن العملية التعليمية، حيث تحولت عناصر التحكم والسيطرة من المنتج (المعلمين) إلى المستهلك (أولياء الأمور)، وتم وضع مؤشرات الأداء وإنجازات الطلاب في الاختبارات وعمل المعلمين في مستوى جديد ؛ الأمر الذي أدى إلى ارتباك في العلاقات بين الأفراد الذين تربطهم علاقات بأمور وصفها ماركس بـ "الصنم السلعي" commodity fetishism ؛ فالخلط بين

العلاقات الاجتماعية وعلاقات التبادل هي أيضا الغاية الأساسية للاندفاع الأيديولوجي ideological thrust نحو السياسة التاتشرية والاستهلاكية Thatcherism and consumer politics. وفي العلاقات بين المدارس، فإن العنصر الرئيسي في السوق هو المنافسة؛ حيث توفر العملية التنافسية الحوافز وتحث على بذل الجهد، ويكون جوهرها اختيار المستهلك، ومضاهاة وتنافس واستبدال من قبل المنتج (Stephen J. Ball, 1993, 108: 109).

ويتضح مما سبق، أن التعامل مع المعلمين باعتبارهم العناصر الرئيسة في بناء الإنسان الحر، يتم قهرهم بآليات مختلفة منها الراتب المتدني، وتدني مكانتهم الاجتماعية، وتقييد حريتهم الأكاديمية، كل هذا أنتج معلمًا مقهورًا، ومن ثمَّ ينعكس ذلك على الطلاب؛ فيعيد إنتاج القهر وانتفاء القدوة الحسنة لديهم.

ج) قضية التعليم والتنمية الاقتصادية:

وفي الخطاب الرسمي يعد التعليم بإحداث التحسن بجعل مصر أكثر قدرة على التنافس في السوق العالمي، وبدمج العمال المصريين في سوق العمل الدولي للاقتصاد العالمي.

لعل هذا ما اتضح في كلمة وزير التربية والتعليم التي جاءت في مقدمة الوثيقة، فقد ورد فيها:

"أما الهدف المباشر فيتمثل في التأكيد على الالتزام بحق كل طفل في فرصة متكافئة لتلقي خدمة تعليمية بمستوى من الجودة يتناسب مع المعايير العالمية، بما يسمح له بالإسهام الفعال في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلده، وبالمنافسة إقليميًا وعالميًا"

كما جاء في هذه الوثيقة ما يلي: (ص٦)

يؤثر التعليم تأثيرًا مباشرًا في التقدم الاقتصادي للأمم؛ حيث تتأثر إنتاجية الفرد بنوع وكم التعليم الذي حصل عليه.

من المفيد فحص العلاقة الارتباطية بين فكرة التعليم والتنمية، بمعنى أن التنمية الاقتصادية لشعب من الشعوب تتناسب مع مستوى إنجازه التعليمي. فكل من التعليم والتنمية الاقتصادية عمليتين مطلوبتين من أجل تغيير مرغوب يرتبط بتحسن وسائل الناس في تلبية احتياجاتهم.

ولعلّ ما يؤكد ذلك أن سياسات وممارسات التنمية تمثل فحسب مدخلاً أكثر مكراً ومداهنة لوضع شعوب وموارد الدول النامية في خدمة السوق العالمي والدول الغنية التي تديره وتفرضه (كينيث سولتمان، وديفيد غابارد، ١٩٠).

ويتضح مما سبق، أن الهدف الرئيس من التعليم هو التنمية الاقتصادية، والتوجه نحو آليات السوق، وليس التركيز على القيم الديمقراطية والإنسانية، وهذا يتنافي مع دور التعليم في بناء الإنسان الحر.

د) قضية البطالة:

ينحاز الخطاب الرسمي لآليات السوق على حساب المواطنين، ومما يؤكد ذلك محاولة إظهار أن التعليم هو السبب الرئيس للبطالة:

"تشكل البطالة تهديدًا مباشرًا للاستقرار الاجتماعي والسياسي للدولة، تمامًا يلعب عامل نقص العمالة الماهرة المؤهلة على مستوى التعليم قبل الجامعي من جهة، والنقص الحاد في مهارات وكفايات خريجيه من جهة أخرى دورًا أساسيًا في بطء معدلات النمو الاقتصادي. إن التعليم المخطط فائق الجودة المساير لسوق العمل تقل البطالة في مخرجاته، والتي هي مدخلات التنمية"

فالخطاب المهيمن الذي تروج له الدولة يرد البطالة إلى النظام التعليمي الذي فشل في تزويد خريجيه بالمهارات والمعارف التي تمكنهم من العمل في اقتصاد المعلومات، في حين أن المتوفر من هذه الوظائف في مصر لا يمكنه أن يسع إلا أقلية صغيرة للغاية من خريجي التعليم، فيما لا يبقى أمام الغالبية إلا العمل في القطاع الخاص أو بالتعاقد (كينيث سولتمان، وديفيد غابارد، ١٩٠).

وعلى الرغم من محاولة إظهار أن التعليم هو السبب الرئيس للبطالة، جاء في هذه الوثيقة ما يدلل على بطلان ذلك الرأي، حيث ورد فيها:

لقد اتسم الأداء الاقتصادي في العقد الأخير من القرن الماضي بتبني الدولة لسياسات اقتصادية ترتب عليها زيادة معدل التضخم، وتضخم حجم الدين الداخلي والخارجي، مما تسبب في ضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم كنتيجة لموارد الدولة المحدودة. وقد انعكس ذلك في ضعف رأس المال البشري على الإنتاج نتيجة انسحاب الدولة من مجالات التعليم والصحة وغيرها، في ضوء أشكال التنظيم الاجتماعي غير الفعال وظهور مشكلات حيوية على رأسها مشكلة البطالة، التي ارتفعت معدلاتها في مصر خلال الربع الثالث من عام ٢٠١٣ لتصل ١٣.٦% من قوة العمل، مقابل ١٢.٤% خلال الربع الأخير من عام ٢٠١٢.".

ويتضح من ذلك أن التعليم يعد متغيرًا تابعًا لسياسات الدولة الاقتصادية والاجتماعية، ولذلك لا يعد هو السبب الرئيس في ارتفاع نسب البطالة، بل يعزى ذلك إلى سوء التخطيط للسياسات الاقتصادية المتبعة.

د) – قضية الزيادة السكانية:

ومما تجدر الإشارة إليه أن الخطة تبنت رؤية، رغم تسيدها عدة عقود ماضية، لكنها رؤية قاصرة، حيث ترى "المسألة السكانية زيادة في السكان" (ص٥)، والأمر غير ذلك، فالزيادة نفسها مفروض أنها معلومة سلفًا منذ عشرات السنين بالنظر إلى المعدلات، وعدم التحسب من قبل الدولة لهذه المعدلات هو الذى أوجد المشكلة، وليس التزايد في حد ذاته، فضلا عن القصور الواضح في معدلات التنمية التي لا تتكافأ مع معدلات النمو السكاني. كذلك فهناك عدد غير قليل من المتخصصين يرون أن المسألة تكمن في نوعية السكان، حيث يمكن أن تصبح الكثرة نعمة وليست نقمة، وأمامنا دول تكتظ بالسكان، لكنه تعد من الدول الكبرى صناعة وتقدما، مثل الصين والهند (سعيد إسماعيل علي).

وفي حقيقة الأمر أن المسألة السكانية لا تقتصر فقط على الزيادة العددية، بل المشكلة في عدم التوازن بين الموارد والطاقات، وبين عدد السكان والاحتياجات. وعندما نتناول الزيادة السكانية من منظور التربية، التي تعنى ببناء البشر، فإننا ننظر إلى العامل الرئيس من عوامل الإنتاج وهو الإنسان، الذي يمثل ثروة عظيمة جداً، فإذا كان الهدف من تحديد النسل هو إيجاد التوازن بين الموارد وبين عدد السكان؛ فإن التربية تقدم حلاً آخر هو تعظيم الموارد وتزويدها من خلال إعداد إنسان متميز. فزيادة عدد السكان لا تعني فقط زيادة الأفواه الآكلة، بل هو في نفس الوقت تعني زيادة عدد الأيدي العاملة والمنتجة.

٦- قضايا مسكوت عنها في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية:

١ - قضية خصخصة التعليم:

على الرغم من محاولة هذه الوثيقة إظهار تحيزها للطبقات المتوسطة والدنيا، وهذا ما اتضح في نص هذه الوثيقة (ص١٠)

"يشهد المجتمع المصري تغيرات في البناء الطبقي الاجتماعي نتيجة اتباع الدولة سياسات اقتصادية نتج عنها فوارق جمة بين الطبقات، أدت إلى انقسام شرائح المجتمع إلى أغنياء وفقراء، وزيادة في نسبة الفقر، وتآكل الطبقة الوسطى بالمجتمع المصري .وقد أدى ذلك إلى اتجاه الطبقات القادرة إلى الإقبال على التعليم الخاص والأجنبي، بينما اتجهت الطبقات الفقيرة إلى التعليم الرسمي، الأمر الذى يتعارض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية".

فيما يتعلق بقضية الخصخصة، لم يتم التطرق إليها في هذه الإستراتيجية، ويمكن إرجاع ذلك لمحاولة الخطاب الرسمي إزاحة هذه القضية بعيداً عن الخطاب، وذلك لإدراكه أن سياسات النظام السياسي واتجاهه نحو آليات السوق، يؤدي إلى زيادة الفرز الطبقي، حيث إنها سياسات تلعب لصالح الطبقات العليا في المجتمع، وبالتالي فإن الطبقات الشعبية الوسطى والدنيا هي الأكثر تضرراً من هذه السياسات لذلك أغفل الخطاب هذه القضية، وحاول إزاحتها وعدم الاهتمام بها.

وربما يرجع ذلك إلى بروز جماعات رجال الأعمال، فهي تعد من أقوى جماعات الضغط خارج إطار التعليم لاستقلالها المادي والإداري عن السلطة التنفيذية، والتي تمارس الضغط بشأن توجيه السياسة التعليمية بما يخدم مصالحها، ومن المسلم به أن توجيه السياسة التعليمية لتحقيق مصالح ٢٠٪ من أفراد المجتمع على حساب ٨٠٪ منهم يفقدها شرعيتها الاجتماعية. ويترتب على ذلك تهميش دور باقي المؤسسات الفاعلة في السياسة التعليمية (سعاد محمد عيد، ٢٠١٣، ١٤٠: ١٤١).

وقد برز دور رجال الأعمال منذ منتصف السبعينيات من القرن العشرين نتيجة سياسة الانفتاح الاقتصادي والذي أدى بدوره إلى إحداث نوع من الفرز الطبقي في المجتمع المصري وتكوين فئات جديدة ذات مصالح جديدة قد لا تحكم ولكنها تتحكم في مجريات كثير من الأمور، وأخذت تمارس ضغوطها من أجل الحصول على ميزات في جميع المجالات ومنها التعليم، فهم يمتلكون مدارس جذبت أعداداً كبيرة نظراً لارتفاع مستوى الخدمة التعليمية المقدمة لطلابها. فضلاً عن أن مشاركة القطاع الخاص في التعليم قد أثرت في التعليم على بعض جوانب التعليم منها (عبد الحميد عبد الفتاح شعلان، ٢٠١١، ٤٠: ٤١):

- جعل التعليم أحد أدوات الاستثمار، وهو ما قد يؤدي إلى بعض الممارسات التي تؤثر في التعليم منها الحد من مجانيته.
- زيادة النفقات التي تتحملها الأسر على حساب النفقات للمصادر الأخرى من الحياة.
- تدخل رجال الأعمال باعتبارهم جزءاً من العملية التعليمية تتحكم في توزيع المعلمين والإدارة وغيرهم، واستقطاب المتميزين منهم للعمل داخل مدارسهم الخاصة.
- الدعوة إلى انتشار التعليم الخاص، قد يهدد إلى حد كبير تحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم بين أبناء فئات المجتمع المصري عامة وأبناء الفقراء خاصة.

لم يقدم أية حلول أو معالجات للتفاوت الطبقي الناتج عن تعددية نظم التعليم في المجتمع المصري. وبدلاً من أن يقدم حلاً لتوحيد هذه الأنواع، قام بإضفاء الشرعية على المدارس الخاصة، بل والترويج والدعاية لها باعتبارها هي البديل الأمثل للمدارس العامة الفاشلة، حيث جاء في هذه الوثيقة (ص٣٨):

"أن التأهيل التربوي للمعلمين غائب تمامًا في المدارس الحكومية، وفي المقابل ارتفعت نسبة المؤهلين تربويًا بالمدارس الخاصة من ٥٠.٢٪ إلى ٦٠٪ خلال خمس سنوات المنتهية في ٢٠١٢/٢٠١١.

ولعلّ ذلك يدعو إلى محاولة رؤية الواقع التعليمي ذاته، وذلك لأن المحك الأساسي للسياسة التعليمية في نظر البعض هو النتائج التي تحققها، وهذا يتنافي مع دور التعليم في بناء الإنسان الحر.

٢ - قضية التعليم الأجنبي:

استخدم الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية على المستوى المكتوب آلية الإزاحة مع قضية التعليم الأجنبي، حيث لم تشر هذه الوثيقة من قريب أو بعيد إلى قضية التعليم الأجنبي، سوى في محور المشكلات والقضايا الملحة، حيث نصت هذه الوثيقة على هذه القضية ضمن قضايا البنية التنظيمية، فقد تم ذكرها بوصفها آخر قضية في هذا المحور، (ص٥٣): تعدد أنظمة التعليم - الخاص والأجنبي وتعليم اللغات في التعليم العام.

وقد سكت هذا الخطاب تمامًا عن المغزى الاجتماعي والاقتصادي للتعليم الأجنبي، وعلاقته بالتنظيم الاجتماعي والعلاقات الطبقية في المجتمع، وتكافؤ الفرص التعليمية. في حين أن الخطاب التربوي للباحثين وكبار التربويين دائمًا ما يؤكدون الآثار السلبية للتعليم الأجنبي على القطاعات العريضة من الجماهير الكادحة. فيؤكد كمال نجيب (٢٠٠٨، ٢٤) أن انتشار التعليم الأجنبي أحد صور التفاوت الاجتماعي وانعدام العدالة الاجتماعية في فرص التعليم. وفي السياق ذاته، يؤكد حامد عمار ومحسن يوسف أن تعدد أنماط التعليم قبل الجامعي يشكل خطراً على الهوية الثقافية، حيث يعكس هذا التعدد تباعداً في مستويات الملتحقين والمتخرجين من مختلف الأنظمة (حامد عمار، محسن يوسف، ٢٠٠٦، ١٢٨: ١٢٩).

ويرجع ذلك إلى إدماج التعليم في المنظومة الرأسمالية عن طريق فتح باب تراكم الثروة عبر الاستثمار في التعليم، وربط التعليم بنظام السوق، حيث أدى ارتباط التعليم بنظام السوق إلى العمل على تحويل التعليم من نظام تربوي يعتمد علي "الاقتصاد الأخلاقي" الذي لا تحكمه قوى السوق أو الربح، إلى نظام يعتمد على "الاقتصاد الريعي" الذي يلغي على استحياء معيار الجدارة والامتياز ويجعل معيار الثروة أو القوة الاقتصادية يزاحمه في عملية التنافس الصعبة داخل المنظومة التعليمية (أحمد زايد، ٢٠١٣، ١٣٧). وذلك لأن القادرين على تحمل نفقاته أو مصروفاته هم أبناء الطبقة الغنية.

ويعد هذا مثالاً للتناقض بين المعلن والمتحقق بالفعل في التعليم قبل الجامعي، حيث تنتشر مدارس التعليم باللغات وتزداد سنويًا استجابة لضغط الطبقة المستفيدة وتبني الأيديولوجيا المساندة والمبررة لهذا النوع من التعليم في محاولة الطبقة المسيطرة إعادة إنتاج نفسها، وهذا دليلاً على الخلل الاجتماعي، والذي يؤدي إلى ازدياد الفقراء فقرًا، وازدياد الأغنياء غنى، فضلاً عن أنها تعمل على تقليل أو محو التجانس الثقافي الذي يتميز به المجتمع المصري.

٣ - قضية الدروس الخصوصية :

لم يرد ذكر قضية الدروس الخصوصية في هذه الوثيقة سوى في محور المشكلات والقضايا الملحة، حيث نصت هذه الوثيقة على هذه القضية ضمن قضايا الجودة (ص٥٣) : تفشى مشكلة الدروس الخصوصية.

ولم تتعرض لأسباب تفشي مشكلة الدروس الخصوصية، ولا كيف يمكن مواجهتها؟ ومما لا يخفى على أحد أن انتشار الدروس الخصوصية يرجع إلى تراجع دور الدولة في الإنفاق على التعليم، وضعف الراتب الشهري الذي يتقاضاه المعلم، الأمر الذي دفع أغلب المعلمين إلى إجبار التلاميذ على الدروس الخصوصية، وضعف القيام بدورهم التدريسي على أكمل وجه، ومن ناحية أخرى أدى ذلك إلى زيادة العبء المادي على كاهل الأسرة.

وهكذا يتبين أن التعليم أحد أدوات الصراع الطبقي، الأمر الذي يدفع بالدروس الخصوصية نحو التزايد، ويقلل فرص الاختيار أمام أبناء الطبقات الفقيرة التي لا تملك الإنفاق على هذه الدروس من جهة، ومن جهة أخرى فإن الدروس الخصوصية يقوم المعلمون من خلالها ببرمجة عقول الطلاب، والقضاء على التعلم الذاتي والتفكير الناقد، والقدرة على التحليل؛ ومن ثم تسهم في إنتاج إنسان مقهور وتابع ومطيع وسلبي؛ وكل ذلك يتعارض مع دور التعليم في بناء الإنسان الحر.

نتائج البحث: ملامح الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية :

بناءً على ما سبق، يتضح أن الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية لا يتسق في كثير من منطلقاته المعلنة وممارساته وتوجهاته المضمرة مع الملامح بناء الإنسان الحر، وذلك يتضح من خلال ملامح الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية :

١ -هيمنة لغة الشركات والمشروعات وقيم السوق على الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية، حيث تتراجع القيم الإنسانية أمام القيم المادية، وتفسح فيه القيم الجمعية المجال لقيم التنافسية والفردية، وبالتالي تصلح لجماعات مصالح خاصة وليس للصالح العام.

٢ - يعطي الخطاب الرسمي أولوية لقضية التنمية الاقتصادية، والدعوة إلى ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية إنما هي أيديولوجية الهدف منها تزييف وعي الجماهير وصرف أنظارها عن حقيقة استغلال الإنسان وتسخيره لخدمة الطبقة الرأسمالية التي توجه الاقتصاد والتنمية لخدمتها وحدها.

٣ - يلقي الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية اللوم على المعلمين، والمدارس في تدني مستوى أداء الطلاب. ومن ثَمَّ يتعرض المعلمون لقيود تنظيمية وتقييم أدائهم، في الوقت الذي يوعدون فيه بتمكينهم ومنحهم السيطرة على فصولهم.

٤ - لا ينتبه الخطاب الرسمي إلى السياق الأوسع للتمدرس، والحاجة إلى التغيير المجتمعي، والاعتراف بأن المدارس وحدها لا تستطيع أن تفعله وحدها، وأن المؤسسات الأخرى يجب أن تتغير.

٥ - اختزال الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية لبعض القضايا المعقدة مثل البطالة والزيادة السكانية في جوانب سطحية منها، فاختزال القضية السكانية في بعد واحد هو الزيادة العددية والعمل على الحد منها، كما أرجع مشكلة البطالة إلى التعليم دون غيره من القطاعات المجتمعية الأخرى.

يختزل الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية المسائل المعقدة إلى أخرى تتسم بالبساطة والسطحية، وهو بذلك يعمل على تضليل وتزييف وعي الجمهور بجعله يعتقد أن الحل بسيط وواضح، ويصرف الانتباه عن القضايا الجوهرية مثل: تعدد أنواع المدارس، وهذا ما يتضح من أوجه اللامساواة في جودة ونوعية التعليم الذي يعايشه الطلاب المختلفون في هذه المدارس.

٦ - يغلب على الخطاب الرسمي في التعامل مع مشكلات التعليم طابع "رد الفعل" أكثر من طابع المبادرة والتخطيط من أجل تفادي هذه المشكلات.

٧ - يغلب على الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية تجميل الواقع، وذلك من خلال استخدام لغة الدعاية والشعارات في محاولة لدعم شرعية النظام السياسي، حيث يتم تصدير الوثائق الرسمية بحرص الدولة على تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، واهتمامها بالتعليم باعتباره قضية أمن قومي، وبوصفه استثمار في البشر؛ ولكن الواقع الفعلي لا يشهد سوى التزاماً ظاهريًا بتلك المبادئ في الغالب.

٨ - يسيطر على صنع السياسة التعليمية مجموعة من العناصر الفاعلة التي تشكل في مُجملها مصفوفة القوة الاجتماعية التي تحكم بنية النظام الاجتماعي، وتتمثل هذه العناصر في قوة السلطة، وقوة السوق، وقوة المعرفة. وتتداخل هذه القوى وتتكامل مع بعضها بما يحقق مصالحها، ويفرض أيديولوجيتها؛ حيث تستعين بأجهزة الدولة الأيديولوجية والتي يأتي في مقدمتها النظام التعليمي باعتباره أحد وأهم الأنظمة الاجتماعية التي تسهم في تشكيل وبناء الوعي الاجتماعي.

٩ - هناك فجوة كبيرة بين ما هو معلن في الخطاب الرسمي للسياسة التعليمية، وما هو متحقق بالفعل في التعليم قبل الجامعي بمصر.

١٠ - أنه كان للتباين والفجوة الكبيرة بين ما هو معلن وما هو متحقق بالفعل التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي في مصر آثارها المجتمعية والتعليمية التي تتمثل في تثبيت الواقع الاجتماعي وتعميق الطبقية الاجتماعية، والإخلال بتكافؤ الفرص التعليمية، وإخفاق التعليم في القيام بدوره الاجتماعي والإنساني، والمحصلة النهائية الإخفاق في بناء الإنسان الحر القادر على إحداث التغيير والتقدم في المجتمع المصري.

وهكذا يتضح من هذه النتائج أن الخطاب الرسمى للسياسة التعليمية للتعليم قبل الجامعى فى مصر لا تعزز بناء الانسان الحر بالمواصفات التى تم التوصل إليها فى هذا البحث، وتنحاز لقيم السوق وآلياته، ومن ثم فهى تنتج إنسان مقهور ليس لديه القدرة على الاختيار والتفكير النقدى؛ ولذا كان لزامًا على الباحثين تقديم مجموعة من الآليات التى قد تُسهم فى تعزيز دور السياسة التعليمية فى بناء الإنسان الحر.

توصيات البحث: آليات تعزيز دور السياسة التعليمية في بناء الإنسان الحر:

إن غرس وتحقيق مواصفات الإنسان الحر في النظام التعليمي باعتباره أحد وأهم أنظمة المجتمع المنوطة بتشكيل الشخصية الواعية والناقدة والمتحررة، يتطلب توافر مجموعة من الشروط اللازمة لتأكيد وتحقيق مبدأ الحرية لدى المتعلمين، وهي:

- دعم وتكريس ثقافة الاختيار في مؤسسات التعليم.
- تقليص قوة السوق وسلطتها على مؤسسات الدولة داخل المجتمع والتي تؤثر بدورها على مؤسسات التعليم.

- التأكيد على أن الوظيفة الأساسية للدولة هي حماية وتعزيز حريات الفرد والمتمثلة في: حرية التفكير، وحرية التعبير، وحرية الملكية الخاصة، والحرية الشخصية، وحرية العمل، وحرية الاختيار.
- تقنين قوة المعرفة من خلال وضع معايير للمعرفة الموظفة في مناهج التعليم، بحيث تكون معرفة ممثلة للواقع المجتمعي ومعبرة عن ثقافة عامة أفراد المجتمع، وليست معرفة خاصة بطبقة الصفوة وأصحاب شركات ومؤسسات السوق الدولية.
- تدعيم مبدأ الممارسة العملية للحرية والتدريب على التفكير الحر دون الاقتصار على الحرية النظرية التي تعززها مناهج التعليم.
- تحرير الثقافة المدرسية من مجموعة القيود التي تحول دون حرية التفكير وحرية الاختيار؛ فيتم القضاء على البيروقراطية، والتقنية، والعنف الرمزي، والقهر التربوي، وثقافة الذاكرة، والمركزية في اتخاذ القرار وغيرها
- الوقوف على الصورة الذهنية للقدوة والمثل الأعلى لدى المتعلمين والتي اختلت ملامحها ومواصفاتها في ضوء سيادة قوى السوق والسلطة، وأصبحت تنحصر في مجرد السعي نحو التقليد النمطي للشخصية القيادية، أو المسيطرة، أو العنيفة، أو الثرية. ويتم ذلك من خلال تأكيد سياسة التعليم على تشجيع مؤسسات التعليم لأسلوب التربية القائم على النمذجة والقدوة والمثل الأعلى الذي يمد المتعلمين بالأهداف السامية التي يحيا من أجلها، ويسعى لتحقيقها.
- توجيه الثقافة المدرسية نحو تنمية عقول التلاميذ للإجابة عن أسئلة: هل حققت قوة السوق والنظام الرأسمالي والليبرالية الجديدة للإنسان احتياجاته كي يختار ما يشاء أم فرضت عليه ما هو متاح في السوق؟ وهل أصبحت مكانة الفرد في ظل قوى السلطة والسوق تتحدد بعلمه وأدواره أم بقدر ما يمتلكه من ثروات وامتيازات تخولها له مكانته؟ وهل أتاحت قوة المعرفة للإنسان الحرية أم صاغت صورا جديدة للعبودية والصنمية؟ هل أسهمت ثقافة المجتمع في تحرير الذات واستقلالها أم قهرها؟.

المراجع

أولا- المراجع العربية :

١. إبراهيم بن محمد العبيدي (١٩٩٦): تطور مفهوم القوة الاجتماعي في الفكر الاجتماعي، مجلة كلية الآداب، ع ٩، جامعة طنطا، يناير، ص ص ١٣٤ – ١٥٥.

٢. إحسان الدمرداش وآخرون (٢٠١٣): الديمقراطية والتعليم في مصر، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

٣. أحمد زايد (٢٠١٣): التعليم والطبقة في مصر: دائرة الإدماج والتهميش، في (هل للتعليم جدوى؟ دراسة مسحية لعوائد التعليم العام والخاص في مصر، تحرير: نادين مراد سيكا)، شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب، القاهرة، دار الكتب.

٤. أحمد مجدي حجازي (١٩٨٥): المثقف العربي والالتزام الأيديولوجي: دراسة في أزمة المجتمع العربي، المستقبل العربي، مج ٨، ع ٨١، مركز دراسات الوحدة العربية، نوفمبر، ص ص ٤: ٢١.

٥. أحمد محمد بحري (٢٠١٠): مدرسة فرانكفورت في علم الاجتماع: الاتجاهات الفكرية، النظرية النقدية، مجلة فكر وإبداع، ج ٥٨، أبريل، جامعة عين شمس، ص ص ٢٢٣ –٢٤٠.

٦. أحمد مختار عمر (٢٠٠٨): معجم اللغة العربية المعاصر، ج٤، القاهرة: عالم الكتب.

٧. أنتوني غدنز (٢٠٠٥): علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصُيّاغ، ط٤، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.

٨. باولو فريري (١٩٨٧): تربية المقهورين، ترجمة: محمود إبراهيم أبوزيد، مجلة التربية المعاصرة، ع ٧، رابطة التربية الحديثة، ص ص ٢٢٢ – ٢٢٩

٩. باولو فريري (١٩٨٠): تعليم المقهورين، ترجمة: نور عوض، لبنان: دار القلم.

١٠. باولوفريري (١٩٩٧): تعليم المقهورين لباولوفريري: هيا نقهر القهر، ترجمة: يوسف نور عوض، وغادة الحلواني، مجلة أدب ونقد، ع ١٤٦، حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، أكتوبر، ص ص ٢٥: ٣٦.

١١. باولوفريري (٢٠٠٢): نظرات في تربية المعذبين في الأرض، ترجمة: مازن الحسيني، فلسطين: دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع بالتعاون مع المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية.

١٢. جوزيف إس . ناى (٢٠١٥): مستقبل القوة، ترجمة أحمد عبد الحميد نافع، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

١٣. حامد عمار(٢٠٠٥): السياق التاريخي لتطوير التعليم المصري مشاهد من الماضي والحاضر والمستقبل، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٤. حامد عمار، محسن يوسف(٢٠٠٦): إصلاح التعليم في مصر، الإسكندرية، مكتبة الإسكندرية.

١٥. حسن حسين البيلاوي (١٩٨٤): تحرير الإنسان في الفكر التربوي دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية، الديمقراطية والتعليم في مصر، القاهرة، رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ابريل، ص ص ١٧: ٥١.

١٦. حسن حسين البيلاوي(٢٠١٣): تحرير الإنسان في الفكر التربوي دراسة في تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة في علم اجتماع التربية، في إحسان الدمرداش وآخرون (محررًا): الديمقراطية والتعليم في مصر، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

١٧. حسن حنفي (١٩٩٧): تحليل الخطاب، مجلة الجمعية الفلسفية المصرية، مج ٦، ع ٦، ص ص ٢٥٧: ٣٨٣.

١٨. حسن طنطاوي فرج (٢٠٠٥): التعليم وبنية القوة : دراسة في علم الاجتماع التربوي، المنيا، دار فرحة للنشر والتوزيع.

١٩. حسن عبد الرازق منصور (٢٠١٣): بناء الإنسان بين النظر والعمل، ط٢، الأردن: أمواج للنشر والتوزيع.

٢٠. حنان علي عواضة (٢٠١٣): السلطة عند ماكس فيبر، مجلة الأستاذ، ع (٢٠٦)، مج١.

٢١. خلاف خلف الشاذلي وآخرون (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة في علم الاجتماع، المنيا، دار التيسير للطباعة والنشر.

٢٢. رث والاس، السون وولف (٢٠١١): النظرية المعاصرة في علم الاجتماع: تمدد آفاق النظرية الكلاسيكية، ترجمة: محمد عبد الكريم الحوراني، عمان – الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ص ص ٢٠٧ –٢١١.

٢٣. زاهر ناصر زكار(د.ت): النظم السياسية المعاصرة وتطبيقاتها، منشورات الكتب – إل تي دي.

٢٤. زبيدة بورحيل (١٩٨٤): تحليل الخطاب كمنهج في السيوسيولوجيا، البحث العلمي، ع ٣٤، جامعة محمد الخامس، المعهد الجامعي للبحث العلمي، ص ص ١٦٥ – ١٧٥.

٢٥. سامي محمد نصار(٢٠١٣): التعليم الخاص وبنية النظام التعليمي بمصر، في (هل للتعليم جدوى؟ دراسة مسحية لعوائد التعليم العام والخاص في مصر، تحرير: نادين مراد سيكا)، شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب، القاهرة، دار الكتب.

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

٢٧. سعيد إسماعيل علي (٢٠١٣): نظرات تربوية في القرآن الكريم، سلسلة دراسات إسلامية، يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، وزارة الأوقاف بالقاهرة، ع (٢١٥)، مايو.

٢٨. سعيد إسماعيل علي: ملاحظات على الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠٣٠، متاح على: http://www.civicegypt.org/?p=49803، تاريخ الدخول: ١٥/ ٢/ ٢٠١٩.

٢٩. سعيد إسماعيل عمرو (٢٠٠٧): في التربية والتحول الديمقراطي دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٠. سعيد إسماعيل عمرو (٢٠١٢): آفاق تربوية متجددة في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند "هنري جيرو، مجلة الطفولة العربية، مج ١٤، ع ٥٣، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ص ص ١٠٤: ١١٤.

٣١. سيف الهرمزي (٢٠١٦): مقتربات القوة الذكية الأمريكية كآلية من آليات التغيير الدولي: الولايات المتحدة الأمريكية نموذجا، قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

٣٢. شبل بدران (٢٠٠٥): تكافؤ الفرص في نظم التعليم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٣٣. شبل بدران (٢٠١١): التعليم والحرية قراءات في المشهد التربوي المعاصر، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٤. طاهر حسو الزيباري (٢٠١٦): النظرية السوسيولوجية المعاصرة، الأردن: دار البيروني للنشر والتوزيع.

٣٥. طاهر حمدي كنعان، حازم تيسير رحاحلة (٢٠١٦): الدولة واقتصاد السوق: قراءات في سياسات الخصخصة وتجاربها العالمية والعربية، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات.

٣٦. طلعت مصطفى السروجي، وريـاض أمين حمزاوي (١٩٩٨): سياسات الرعاية الاجتماعية والحاجات الإنسانية، الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم.

٣٧. عارف توفيق العطاري(٢٠١٤): التربية النقدية التربية من أجل التحرر، الأردن، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

٣٨. عبد الحميد عبد الفتاح شعلان(٢٠١١): السياسة التعليمية بين الواقع والمأمول، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٣٩. عبد العظيم الشناوي (١٩٧٧): المصباح المنير، ط٢، القاهرة، دار المعارف.

٤٠. عبد الفتاح إبراهيم تركي(٢٠٠٣): **فلسفة التربية مؤتلف علمي نقدي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤١. عبد الفتاح جودة السيد، وطلعت حسيني إسماعيل(٢٠٠٦): السياسات الاجتماعية وعلاقتها بالخطاب الرسمي للسياسة التعليمية في مصر، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ع (٥٣)، مايو، ص ص ٢٤١ : ٢٥٥.

٤٢. عبد المنعم عبد المنعم نافع (١٩٩٥): قضايا التعليم في خطاب الأحزاب السياسية : دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج (٦)، ع (١٧)، يناير.

٤٣. علي السيد الشخيبي (١٩٨٦): علم اجتماع التربية كيف بدأ.. وإلى أين؟، **دراسات تربوية**، مج١، ج٤، سبتمبر، ص ص ١٦٢ : ١٩٣.

٤٤. علي ليلة (٢٠١٥): **النظريات الاجتماعية وقضايا المجتمع : قضايا التحديث والتنمية المستدامة** ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٥. فاتن محمد عدلي (٢٠٠٤): دور المدرسة في تشكيل الوعي السياسي لتلاميذ المرحلة الثانوية بمصر : دراسة ميدانية، عالم التربية، س ٥، ع ١٣، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مايو، ص ص ١٣٧ : ٢٢٧.

٤٦. فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق (٢٠١١): مجتمع المعرفة وتربية العقل العربي : دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**، مج ٢٧، ع ٢، جامعة أسيوط، أكتوبر، ص ص ١٣٢: ١٦٦.

٤٧. كمال نجيب (١٩٨٨): الفكر السياسي والتربوي للمعلم المصري، **التربية المعاصرة**، ع ١٠، رابطة التربية الحديثة، يونيو، ص ص ٥٥ –١٣٠.

٤٨. كمال نجيب (٢٠٠٨): حق المواطن المصري في التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، (**الحق في التعليم رؤى وتوجهات : تحرير المركز القومي للبحوث التربوية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الإقليمي**)، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

٤٩. كينيث سولتمان، وديفيد غابارد(محرران): **الفرض في التربية الليبرالية الجديدة**، ترجمة وتقديم : مصطفى قاسم، القاهرة، المركز القومي للترجمة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٥٠. لويس لوغران (١٩٩٠): **السياسات التربوية**، ترجمة تمام الساحلي، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٥١. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٧) : قراءة نقدية في كتاب : تربية الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة ، المجلة التربوية ، مج ٢١ ، ع ٨٣ ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، يونيو ، ص ص ٢١٧ : ٢٢٨ .

٥٢. مجمع اللغة العربية المعاصر (١٩٦٠) : المعجم الوسيط ، القاهرة : مكتبة الشروق الدولية .

٥٣. محسن خضر (٢٠٠٨) : مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

٥٤. محسن خضر (٢٠٠٩) : تربية القهر .. تربية الحرية : أصوات في الفكر التربوي المعاصر ، القاهرة ، دار العالم العربي .

٥٥. محمد بازي (٢٠١٧) : تحليل الخطاب : معالم التساند المنهجي ومقومات تأصيل النموذج ، أشغال المؤتمر السنوي لمؤسسة مقاربات (المناهج وتكامل المعارف) ، مج١ ، أبريل ، مؤسسة مقاربات وجامعة سيدي محمد بن عبدالله بفاس ، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية ، وحلقة الفكر المغربي .

٥٦. محمد سيد أحمد (٢٠١٤) : الخطاب السياسي للطبقة الوسطى ، القاهرة ، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية ، المجلس الأعلى للثقافة .

٥٧. محمد عابد الجابري (١٩٨٢) : الخطاب العربي المعاصر ، بيروت ، دار الطليعة للطباعة والنشر .

٥٨. محمد عبد الخالق مدبولي (١٩٩٩) : الشرعية والعقلانية في التربية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٥٩. محمود كاظم محمود التميمي (٢٠١٦) : إرشاد الأزمات ، الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير .

٦٠. مراد صالح مراد زيدان (٢٠٠٠) : دور جماعات الضغط في توجيه السياسة التعليمية في ضوء بعض المداخل المعاصرة المرتبطة ببناء القوة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ج ٤٢ ، يناير ، ص ص ١٢٥ – ١٥٤ .

٦١. منوبي غباش (٢٠١١) : الليبرالية : فلسفة أم أيديولوجيا ، مجلة الفكر العربي المعاصر ، مركز الإنماء القومي ، لبنان ، مج ٣١ ، ع (١٥٦،١٥٧) ، ص ص ٥٨ –٦٨ .

٦٢. مها عبد الباقي جويلي ، هناء إبراهيم إبراهيم (٢٠١٥) : الحوار عند باولوفريري – الاستخلاصات وكيفية الاستفادة ، مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، ع ١٨ ، يونيو ، ص ص ١٠٤٦ : ١٠٧٤

٦٣. مولود زايد الطيب (٢٠٠٧) : علم الاجتماع السياسي ، ليبيا ، دار المكتبة الوطنية .

٦٤. هشام عمر النور (٢٠٠٤): نظرية التحرر عند هابرماس، أعمال الندوة الفلسفية السادسة عشرة (ثقافة المقاومة)، الجمعية الفلسفية المصرية، جامعة القاهرة، مركز دراسات الوحدة العربية والجمعية الفلسفية المصرية، ديسمبر، ص ص ٣١٧ : ٣٤٧.

٦٥. هشام مريزيق (٢٠٠٨): دراسات في الإدارة التربوية، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

٦٦. هناء الرقيب (٢٠٠٩): باولو فريري: التربية للتحرير، مجلة الدبلوماسي، ع ٤٥، وزارة الخارجية، معهد الدراسات الدبلوماسية، يوليو، ص ص ٤٨ : ٥١.

ثانيا- المراجع الأجنبية :

1. English oxford living dictionaries, Definition of Power in English ,Available at: https://en.oxforddictionaries.com/definition/awareness.
2. Henry A.Groux (2004): Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: Making the Political more Pedagogical, **Policy Future in Education**, Vol.2, No.3-4, pp 495-503.
3. Jom Masscheleion,(1997): Reviewarticle: ForEducation, **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 31, No.3, pp.505:514
4. Keith Dowding ,2017: Political Philosophy, **oxford research encyclopedia** ,Department of Political Science, Australian National University,available at: *http://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-198.*
5. Marilyn Mandala Schlitz, Cassandra Vieten & Elizabeth M. Miller,(2010): "Worldview Transformation and the Development of Social Consciousness**, Journal of Consciousness Studies**,vol 17, No. 7–8, pp.18-36. Available at: marjadevries.nl/artikelen/ WorldviewTransformation.pdf.
6. Rick Reis, (2011): **Sources of Power in Education,** available at:https://tomprof.stanford.edu/posting/1242.
7. Stephen J. Ball, (1993): Education Policy, Power Relations and Teachers' Work, **British Journal of Educational Studies**, Vol. 41, No. 2 (Jun., 1993), Taylor & Francis, Ltd. on behalf of the Society for Educational Studies, pp. 106-121.available at: https://www.jstor.org/stable/3121616